



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**PERFIL DO ALUNO SUPERDOTADO: ANÁLISE DE DOSSIÊS DE ALUNOS
PARTICIPANTES DE UMA SALA DE RECURSOS NO PERÍODO DE 1999 A 2013**

Tânia Naves Nogueira Lôbo

Brasília, fevereiro de 2016



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**PERFIL DO ALUNO SUPERDOTADO: ANÁLISE DE DOSSIÊS DE ALUNOS
PARTICIPANTES DE UMA SALA DE RECURSOS NO PERÍODO DE 1999 A 2013**

Tânia Naves Nogueira Lôbo

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Processos Educativos e Psicologia Escolar.

ORIENTADORA: PROFa. Dra. Denise de Souza Fleith

Brasília, fevereiro de 2016

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA

EXAMINADORA:

Profa. Dra. Denise de Souza Fleith – Presidente
Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dra. Eunice Maria Lima Soriano de Alencar – Membro
Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dra. Vanessa Terezinha Alves Tentes - Membro
Universidade Católica de Brasília

Brasília, fevereiro de 2016

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus queridos, com muito amor: mamãe Catarina, irmã Sílvia, cunhada Márcia, esposo Paulo Lôbo e meus lobinhos Alice, Guilherme e Fernando.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Jesus,

Meu Deus e Salvador, por me amar mesmo sendo tão falha... quantas conversas, conselhos, consolos e proteções!!! Obrigada por me possibilitar essa conquista por meio do:

Suporte Familiar

À minha amada mamãe Catarina Naves, por ser um exemplo em sua viuvez tão precoce e por me amar e ser um exemplo de sabedoria.

Ao meu amado esposo Paulo Lôbo, pelo amor e suporte com as crianças/casa nos momentos de dedicação aos meus estudos.

À minha prole de lobinhos: Alice (12 anos), Guilherme (9 anos) e Fernando (7 anos), pelo carinho e compreensão, quando não podia sair ou precisava de silêncio para estudar. Deixo o meu exemplo de perseverança e disciplina no alcance dos objetivos.

À minha irmã e amiga Sílvia Naves, por seu apoio e ombro amigo nas horas de desânimo.

À minha cunhada e amiga Márcia Lôbo, por levar meus filhos aos compromissos e passeios enquanto estudava.

Suporte Acadêmico

À minha estimada orientadora Denise Fleith, por ensinar e corrigir meus erros com o objetivo de aprimorar minhas habilidades. A sua dedicação, profissionalismo exemplar, horas gastas na correção dos meus trabalhos foram incontestáveis para o meu sucesso. Você foi um ourives que precisou lapidar uma pedra bruta, para apresentar o valor. Você transformou uma fazendeira que lida com tarefas pertinentes ao campo em uma pesquisadora. Quanto trabalho!!!! Serei sempre grata por me ajudar a realizar um sonho.

Ao grupo de orientandas da Denise: Liliane Carneiro, Daniela Vilarinho, Renata Prado, Bianca Costa, Nívea Braga e Marina Porto, por serem tão amigas e cada uma com sua forma especial de ser amiga. Sentirei muitas saudades...

À professora Maria Helena Fávero, pelo ensino da disciplina Desenvolvimento Adulto, minha fase de vida atual, e por compartilharmos a alegria de envelhecer sem sentir saudades da juventude devido às conquistas que já realizamos!!!

À professora Eunice Alencar, por ensinar-me sobre o tema da criatividade e que, independentemente da quantidade de filhos, é possível realizar sonhos com disciplina e dedicação!

À banca examinadora, que dedicou horas de leitura e apreciação estando presente na defesa.

Suporte Profissional

À SEEDF, aos colegas de trabalho e a equipe do AEE/AH-SD que apoiaram minha saída para os estudos.

Aos alunos superdotados e familiares, que se tornaram alvo dos meus interesses, pesquisa e horas de estudo palatáveis.

Suporte de Amigos

A todos que me apoiaram e não foram citados, por sentirem minha ausência e silêncio. Estou voltando com muitas saudades!!!

Ao leitor incógnito que passará os olhos sobre a minha dissertação, talvez no futuro, já com folhas amareladas. Não saberei quem és, mas tens minha gratidão pelo interesse em conhecer a minha pesquisa!!

RESUMO

Observa-se, no cenário nacional e internacional, uma crescente preocupação em atender de forma diferenciada os alunos que se destacam por um desempenho superior, bem como em disseminar informações relativas às condições que favorecem o seu reconhecimento, desenvolvimento e expressão. Neste sentido, propostas educacionais vêm sendo implementadas e refletem políticas públicas que oferecem orientações para a ação, proporcionando apoio à educação do superdotado em distintos países. No Brasil, a legislação educacional vigente assegura o atendimento a alunos com altas habilidades, segundo suas necessidades e interesses. Dessa forma, o atendimento especializado a esses alunos tem sido uma modalidade cada vez mais adotada no sistema educacional brasileiro, em especial na rede pública, com a proposta de melhor compreender quem são esses alunos e como atendê-los de forma a promover o desenvolvimento de suas potencialidades. Desconstruir ideias estereotipadas e equivocadas a respeito dos superdotados além de conhecer o que caracteriza esses alunos constituem o primeiro passo para que eles recebam atenção e atendimento no sistema educacional. O objetivo desta pesquisa foi, portanto, descrever e analisar o perfil de alunos superdotados, a partir da consulta a dossiês dos participantes de uma sala de recursos do atendimento educacional especializado do Distrito Federal no período de 1999 a 2013. Utilizou-se, neste estudo, um delineamento exploratório quantitativo. Participaram 259 alunos superdotados, sendo 165 do gênero masculino e 94 do feminino, com idade média de 11 anos. Os dados foram obtidos mediante informações contidas no livro de registro dos alunos, ficha de indicação do aluno, ficha cadastral, questionário para família/diagnóstico inicial, Inventário de Estilos de Aprendizagem e Matrizes Progressivas de Raven. Os resultados apontaram prevalência de alunos do gênero masculino, bem como de alunos provenientes de escolas públicas e urbanas, no atendimento educacional especializado ao

superdotado. Os achados revelaram ainda que mais alunos do sexo masculino foram indicados para as áreas de Exatas e Artes Plásticas, enquanto um maior número de alunas foi encaminhado para Artes Cênicas e Humanidades. O maior número de encaminhamentos à sala de recursos foi feito por professores do ensino regular e o tempo médio de permanência no atendimento foi de 2 anos e 8 meses. Observou-se predominância de primogênitos superdotados sem irmãos no atendimento. No que diz respeito à profissão das mães, as com maior frequência estavam relacionadas às atividades do lar, serviços básicos e magistério enquanto que os pais exerciam profissões envolvendo serviços básicos, técnicos e serviço público. A maioria dos participantes nunca foi reprovada nem submetida à aceleração escolar. Os estilos de aprendizagem mais mencionados pelos superdotados foram aula didática, instrução programada, discussão e ensino pelo colega. Habilidades de leitura e escrita foram adquiridas, em média, aos 5,5 anos de idade. A percepção de pais e professores quanto às características dos alunos superdotados foram semelhantes. Os participantes apresentaram, em média, desempenho correspondente aos percentis médio e superior em teste de inteligência. Os resultados desta pesquisa podem contribuir para o planejamento de novas estratégias de atuação de professores e psicólogos escolares em programas de atendimento aos alunos superdotados, bem como instigar reformulações quanto a diretrizes, estaduais ou municipais, norteadoras de programas e serviços, a par de políticas públicas federais em prol do superdotado.

Palavras-chave: superdotação, aluno superdotado, características, atendimento educacional, educação especial, psicólogo escolar.

ABSTRACT

On the national and international scene, there is a growing concern to serve differently students who stand out for superior performance, as well as disseminating information relating to the conditions that favor their recognition, development and expression. Toward this end, educational proposals have been implemented and reflect educational policies that offer guidance for action, providing support to the education of the gifted in distinct countries. In Brazil, the current educational legislation guarantees serving gifted students in accordance with their needs and interests. In this way, specialized educational services for these students has been an approach adopted more and more in the Brazilian educational system, especially in the public sector, with the goal of understanding better who these students are and how to serve them in a way that promotes the development of their potential. Deconstructing stereotypical and mistaken ideas with respect to the gifted in addition to recognizing the characteristics of these students constitute the first step for them to receive care and services in the educational system. The purpose of this study was, therefore, to describe and analyze the profile of gifted students, starting with an analysis of the files of participants of a resource room for specialized educational services of the Federal District during the period of 1999 to 2013. This study used a exploratory quantitative design. Participants were 259 gifted students, of which 165 were male and 94 were female with an average age of 11. The data were obtained from information contained in the student record book, the student's nomination form, the registration form, the family questionnaire/initial diagnosis, the Learning Styles Inventory, and Raven Progressive Matrices. The results pointed to the preponderance of males, as well as students proceeding from urban and public schools, in the specialized educational service for the gifted. The findings further revealed that more male students were nominated for the areas of math and science and visual arts,

while a greater number of female students were forwarded to performing arts and humanities. The greatest number of referrals to the resource room were made by teachers of the regular classroom and the average service time was 2 years and 8 months. A preponderance of firstborn gifted students with no siblings in resource room was observed. Regarding the mothers' professions, the most frequent pertained to activities in the home, basic services, and teaching, while the fathers' professions were mainly basic services, technicians, and public service. The majority of the participants never failed nor were accelerated. The learning styles mentioned by the highly gifted were lecture, programmed instruction, discussion and peer teaching. Reading and writing skills were acquired, on average, by the age of 5.5 years old. The perception of the parents and teachers regarding the characteristics of gifted students was similar. The participants presented, on average, a performance corresponding to the average and superior percentile on intelligence tests. The results of this study can contribute to the planning of new strategies for action by teachers and school psychologists who work in programs that serve gifted students, as well as motivate changes in the state or municipal guidelines that provide direction for programs and services based on federal public policy that benefit the gifted.

Keywords: giftedness, gifted student, characteristics, educational services, special education, school psychologist.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	v
RESUMO.....	vii
ABSTRACT.....	ix
LISTA DE TABELAS.....	xiii
LISTA DE FIGURAS	xiv
CAPÍTULOS	
I – INTRODUÇÃO.....	1
II – REVISÃO DE LITERATURA	4
Concepções de Superdotação	4
Características de Alunos Superdotados	9
Identificação e Avaliação do Superdotado	16
III – MÉTODO	21
Delineamento	21
Atendimento Educacional Especializado ao Aluno Superdotado do DF	21
Participantes	24
Instrumentos	25
Livro registro dos estudantes.....	25
Ficha de indicação do aluno	25
Ficha cadastral	26
Questionário para a família/anamnese	26
Inventário de Estilos de Aprendizagem	26
Matrizes Progressivas Coloridas ou Escala Especial	28
Matrizes Progressivas – Escala Geral	29

Procedimentos de Recolha e Análise dos Dados	30
IV – RESULTADOS	31
Dados Demográficos	31
Dados Familiares e de Desenvolvimento	34
Vida Escolar	39
Características de Superdotação	41
V – DISCUSSÃO.....	48
Dados Demográficos	48
Dados Familiares e de Desenvolvimento	51
Vida Escolar	52
Características de Superdotação	53
VI - CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO	55
Implicações Práticas	56
Sugestões para Futuras Pesquisas	58
REFERÊNCIAS.....	60
ANEXOS.....	77

LISTA DE TABELAS

1.	Características Cognitivas e Socioemocionais de Alunos Superdotados	14
2.	Idade dos Alunos Superdotados	31
3.	Encaminhamento de Alunos por Áreas de Talento	32
4.	Nível Educacional dos Alunos Encaminhados para Salas de Recursos.....	33
5.	Profissão dos Pais	34
6.	Profissão das Mães	35
7.	Nível de Escolaridade dos Pais e Mães dos Alunos Superdotados	36
8.	Religião dos Superdotados	37
9.	Início da Leitura pelos Superdotados	38
10.	Início da Escrita pelos Superdotados	39
11.	Ingresso na Escola dos Alunos Participantes do Estudo	40
12.	Média nos Estilos de Aprendizagem dos Superdotados	41
13.	Características Sinalizadas pelos Professores do Ensino Regular Associadas às Habilidades Acima da Média de seus Alunos Superdotados	42
14.	Características Sinalizadas pelos Professores Associadas à Criatividade de seus Alunos Superdotados	43
15.	Características Sinalizadas pelos Professores Associadas ao Envolvimento em Atividades de Interesse de seus Alunos Superdotados	44
16.	Características Sinalizadas pelos Pais Associadas às Habilidades Acima da Média de seus Filhos Superdotados	45
17.	Características Sinalizadas pelos Pais Associadas à Criatividade de seus Filhos Superdotados	46
18.	Características Sinalizadas pelos Pais Associadas ao Envolvimento em Atividades de Interesse de seus Filhos Superdotados	47

LISTA DE FIGURAS

1. Representação Gráfica do Modelo dos Três Anéis 6

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

O reconhecimento das vantagens em se investir na educação de superdotados vem aumentando em âmbito nacional e internacional nas últimas décadas (Almazán-Anaya & Lozano-Rodríguez, 2015; Al-zoubi, 2014; Harris & Lizardi, 2012; Karpova, 2012; Mueller-Oppliger, 2014; Ndirangu, Mwangi, & Changeiywo, 2007; Pérez & Freitas, 2014; Sumida, 2013; Warne, 2014). Neste sentido, conhecer o perfil do aluno superdotado para identificá-lo, oferecendo programas e serviços que acolham e deem suporte às suas necessidades, pode contribuir para um desenvolvimento saudável em diversas esferas da vida. Além disso, os superdotados podem desempenhar um papel importante na solução de demandas da sociedade por meio da geração de novos conhecimentos e produtos (Sabatella, 2008; Winner, 1998).

Contudo, diversos autores (Alencar & Fleith, 2001; Chagas-Ferreira, 2014; Fleith & Alencar, 2007; McCoach & Siegle, 2003; Piske & Stoltz, 2013) têm chamado a atenção para as consequências de um sistema educacional que desconhece e negligencia o aluno superdotado, a saber: desinteresse, baixo rendimento escolar, indisciplina, *bullying*, isolamento, etc. A identificação das características desses alunos pode desconstruir mitos, ainda presentes na cultura escolar, como o de que esses indivíduos sempre apresentam um desempenho acadêmico excepcional, são instáveis emocional e socialmente, não necessitam de estímulo para desenvolverem suas habilidades, bem como orientar práticas pedagógicas que levem em consideração o perfil do aluno com altas habilidades (Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013; Fleith & Alencar, 2013).

Pesquisas realizadas para investigar características do superdotado têm revelado que não existe um perfil único e que a expressão do potencial superior pode variar conforme o

contexto social, histórico, econômico e político no qual o indivíduo está inserido (Acle & Ordaz, 2012; Ferreira & Fleith, 2012; Loos-Sant'Ana & Trancoso, 2014; Nakano & Siqueira, 2012; Stankovska, Pandilovska, Taneska, & Sandiku, 2013; Villatte, Courtinat-Camps, & Léonardis, 2014; Wellisch & Brown, 2013). Os estudos apontam ainda que a manifestação de características de superdotação é influenciada por questões de gênero (Kerr & Multon, 2015; Kerr, Vuyk, & Rea, 2012; Prado & Fleith, 2012; Reis & Gomes, 2011). Um dos aspectos que mais chama a atenção, por exemplo, é a pouca representatividade de meninas nos programas de atendimento ao superdotado, de modo especial em áreas ligadas às ciências exatas.

Outro problema que envolve a identificação das características de superdotação está relacionada à deficitária formação de professores e estudantes de licenciatura sobre a temática. A falta de informação acerca desse fenômeno perpetua mitos que dificultam o reconhecimento desses alunos no contexto escolar (Bahense & Rossetti, 2014; Ramalho, Silveira, Barros, & Brum, 2014; Valentim, Vestena, & Neumann, 2014). O professor qualificado para identificar o superdotado pode desenvolver estratégias em sala de aula para atender às necessidades e interesses do superdotado e/ou encaminhá-lo a programas e serviços voltados para esse grupo de alunos. Da mesma forma, no que diz respeito à formação em psicologia, a ausência de conteúdos relacionados à superdotação pode ter implicações negativas para a atuação do psicólogo na escola, seja no processo de avaliação dos alunos, seja na orientação a professores e pais, reforçando ideias pré-concebidas acerca do superdotado.

A identificação desses alunos por meio do reconhecimento das suas características só será efetiva se estiver associada a uma oferta de atendimento que promova o desenvolvimento o mais pleno possível do alto potencial. Esse atendimento não deve focar apenas no aprimoramento de características cognitivas e acadêmicas, mas deve investir

também no desenvolvimento emocional, social e ético do aluno (Olszewski-Kubilius & Thomson, 2015; Pereira & Guimarães, 2007; Renzulli, 2016a).

O objetivo desta pesquisa, portanto, foi descrever e analisar o perfil do aluno superdotado, a partir da análise de dossiês dos alunos participantes de uma das salas de recursos do atendimento educacional especializado do Distrito Federal no período de 1999 a 2013. O resgate dessas informações poderá auxiliar na definição do perfil (ou perfis) do aluno superdotado, orientando novas estratégias de atuação de professores e psicólogos escolares que atuam em programas de atendimento a esse grupo de alunos, bem como instigar reformulações quanto a políticas públicas e formas de atendimento em prol do superdotado.

CAPÍTULO 2

REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo apresenta algumas contribuições teóricas e empíricas que embasaram a proposta de delineamento do perfil do aluno superdotado. Inicialmente, foram examinadas concepções de superdotação. Em seguida, realizou-se um levantamento das características intelectuais/acadêmicas, sociais e emocionais mais frequentemente associadas ao indivíduo superdotado. Por fim, foram discutidos procedimentos de identificação e avaliação de alunos com altas habilidades.

Concepções de Superdotação

O fenômeno da superdotação tem sido estudado sob diferentes concepções teóricas, conceitos e enfoques metodológicos. Isso se reflete nas diferentes terminologias mencionadas na literatura tais como indivíduos superdotados, bem dotados, talentosos, com altas habilidades, com inteligência superior, gênio, crianças precoces e crianças prodígios (Alencar, 2001; Freeman & Guenther, 2000; Guenther & Rondini, 2012; Horowitz, Subotnik, & Matthews, 2009; Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2011; Virgolim, 2007). Observa-se, ainda, divergência entre os pesquisadores tanto na terminologia empregada quanto na forma de conceber o fenômeno, não existindo um consenso sobre a temática.

Tentes (2011) enfatiza que “a questão terminológica em superdotação é um grande desafio e a convergência de uma terminologia transcultural desprendida de um viés idiomático ainda não se tornou possível” (p. 16). São várias as maneiras de se conceber a superdotação, sendo que cada uma delas influencia e direciona a forma de identificar, planejar o processo de avaliação e oferecer serviços para essa clientela (Cross & Coleman,

2014; Freeman, 2014; Nolte, 2012; Olszewski-Kubilius, Subotnik, & Worrell, 2015; Robinson, 2012; Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2011; Van Tassel-Baska, 2015).

As novas tendências relativas às concepções de superdotação valorizam o fenômeno de maneira multidimensional, na qual a predisposição genética interage com o ambiente promovendo condições para o desenvolvimento (Fleith, 2009; Matthews & Foster, 2006; Pereira, 2014). Três concepções são apresentadas nesta subseção: Modelo DMGT (*Differentiated Model of Giftedness and Talent*) de François Gagné, Modelo TIDE (*Talent Identification and Development in Education*) de Feldhusen e Modelo dos Três Anéis de Joseph Renzulli.

Segundo o Modelo DMGT de Gagné (2005, 2013), superdotação e talento são conceitos distintos. A superdotação está associada a uma extraordinária habilidade natural que o indivíduo possui, ultrapassando a da maioria apresentada pelos pares em idade, ou seja, ele está entre os 10% melhores em um determinado domínio. O talento diz respeito ao domínio excepcional de habilidades ou competências sistematicamente desenvolvidas, em pelo menos um campo da atividade humana. São cinco as áreas de talento: intelectual, criativa, socioafetiva, sensório-motora e percepção extrassensorial.

No modelo DMGT, os catalisadores intrapessoais e os ambientais podem exercer influências positivas ou negativas no processo de desenvolvimento do indivíduo. São exemplos de catalisadores intrapessoais: (a) traços físicos (gênero, etnia, deficiências, doenças crônicas) e mentais ou de personalidade e (b) gestão para objetivos ou metas (capacidade de alcançar metas considerando valores, necessidades, interesse, dedicação e superação de obstáculos).

Os catalisadores ambientais incluem uma diversidade de influências físicas (clima, vida rural x vida urbana), sociais (pais, irmãos, professores, pares, tutores) culturais, econômicas (recursos financeiros), provisões (serviços e programas oferecidos aos

superdotados) e estratégias pedagógicas específicas. Além dos catalisadores, Gagné destaca a influência do acaso interferindo na possibilidade de desenvolvimento do talento ou superdotação, pois não se controla a dotação genética recebida na concepção, ou a família e o ambiente em que o superdotado será criado (Gagné, 2003, 2005, 2007, 2010, 2014).

De acordo com o Modelo TIDE de Feldhusen (1998, 2003, 2005), a predisposição psicológica ou física para aprendizagem deve ocorrer no indivíduo superdotado durante o desenvolvimento da infância e adolescência para que o desempenho de excelência ocorra na vida adulta. A superdotação, nesse modelo, é o resultado da interação de habilidades gerais, talentos especiais, autoconceito positivo e motivação. Entretanto, o desenvolvimento do superdotado requer o apoio dos pais, professores ou mentores aliado a uma diversidade de experiências, contribuindo com respostas às necessidades da sociedade e aumentando a possibilidade de domínio de novas capacidades.

O modelo teórico proposto por Joseph Renzulli (1986, 2005, 2008, 2014), denominado Modelo dos Três Anéis, concebe a superdotação como resultado do entrelaçamento de três dimensões: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa (ver Figura 1).

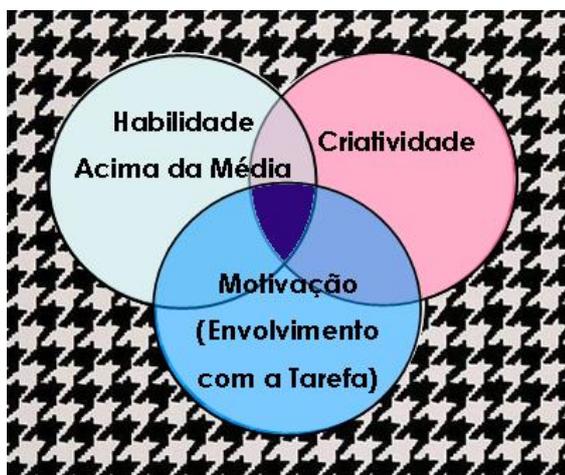


Figura 1. Representação gráfica do Modelo dos Três Anéis (Maia-Pinto, 2012, p. 12).

A dimensão habilidade acima da média pode ser definida de duas formas: habilidade geral e específica. A primeira refere-se à habilidade de processar informações, engajar-se em pensamentos abstratos e integrar experiências, resultando em respostas adaptativas que são capazes de solucionar situações ou problemas. Essa habilidade está relacionada à memória, relações espaciais, pensamento abstrato, raciocínio lógico e numérico e fluência verbal. A habilidade específica diz respeito à capacidade de adquirir conhecimento ou performance em uma ou mais áreas do conhecimento, como química, ballet, matemática, composição musical, escultura, fotografia e outras.

A segunda dimensão, criatividade, envolve características como fluência, flexibilidade, originalidade de pensamento, abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade a detalhes, coragem de correr riscos e produção inovadora. A terceira dimensão, envolvimento com a tarefa, diz respeito à energia, perseverança, dedicação, concentração, trabalho árduo e autoconfiança com que o superdotado realiza suas atividades de interesse. Esse envolvimento é a energia canalizada para um problema particular (tarefa) ou área específica de desempenho (Renzulli, 2014). Esta dimensão está relacionada ao aspecto motivacional, realçando a característica multifacetada da superdotação, desconstruindo o mito que a elevada capacidade intelectual é suficiente para determinar o alto desempenho na vida adulta (Alencar & Fleith, 2001). Vale ressaltar que os anéis não precisam se manifestar na mesma intensidade. O importante é que as três dimensões “estejam interagindo em algum grau para que um alto nível de produtividade criativa possa emergir” (Fleith, 1999, p. 40). Renzulli (2012, 2014) destaca que a emergência e o desenvolvimento dos três anéis, estão relacionados à interação de fatores ambientais e de personalidade, representados na Figura 1 pelo pano de fundo (malha xadrez). Renzulli (2012) enfatiza que nenhum dos anéis, sozinho, promove a superdotação, sendo necessário a interação entre os três anéis.

Na concepção de superdotação de Renzulli (1986, 1999, 2005, 2008, 2010, 2011, 2012) e Renzulli e Reis (1997), há duas categorias de superdotação: superdotação acadêmica ou escolar e superdotação criativo-produtiva. A superdotação acadêmica tem recebido maior destaque no que diz respeito às habilidades acima da média, muito valorizadas no contexto escolar, e que se caracteriza pela rapidez na aprendizagem, resultando em boas notas escolares. Segundo Renzulli (1999), “a superdotação acadêmica é o tipo mais facilmente mensurado pelos testes de habilidades cognitivas, desta forma, o tipo mais conveniente para selecionar alunos para participar de programas especiais” (p. 8). Ele afirma que as pesquisas revelam que alunos com altas pontuações nos testes de QI têm a probabilidade de obterem boas notas na escola, entretanto essa correlação positiva não é o único fator para que ocorra o sucesso escolar (Renzulli, 2014).

A superdotação produtivo-criativa diz respeito à geração de ideias, produtos, expressões artísticas ou áreas do conhecimento. Os indivíduos produtivos-criativos produzem conhecimento ao invés de apenas consumi-lo. Os pontos fortes dessas pessoas estão na criatividade e comprometimento com a tarefa.

Renzulli (2014) defende mudança no enfoque das concepções de superdotação de “ser ou não superdotado” para “desenvolver comportamentos superdotados”. A visão da superdotação como um fenômeno cristalizado seria substituído por uma visão mais dinâmica e flexível, com destaque para a interação de características individuais e fatores ambientais (Fleith, 1999).

O Modelo dos Três Anéis foi adotado nesta pesquisa, por considerar a superdotação um fenômeno multifacetado que se desenvolve ao longo do tempo, fruto da interação de fatores intraindividuais e ambientais. Além de apresentar um forte embasamento empírico, o modelo está em constante revisão e avaliação (Brown, Renzulli, Gubbins, Siegle, Zhang, & Chen, 2005; Chan, 2000; Dai, 2005; Gubbins, Emerick, Delcourt, Newman, & Imbeau, 1995;

Renzulli, 1999, 2005; Westberg & Archambault, 1995, Virgolim, 2014). Esse modelo tem sido adotado em vários serviços de atendimento ao superdotado no Brasil (Carneiro, 2015), inclusive no atendimento educacional especializado foco da presente pesquisa.

Ademais, no Brasil, as concepções de superdotação do pesquisador Renzulli inspiraram diretrizes educacionais para o superdotado, como a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008), na qual esses alunos são caracterizados como 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” (p. 15).

A concepção sobre a superdotação deve embasar, teórica e empiricamente, a atuação de profissionais envolvidos no atendimento ao aluno superdotado. Compreender o fenômeno auxilia e orienta o processo de identificação e avaliação das características mais frequentemente encontradas nesses alunos, facilitando, assim, o atendimento às suas necessidades cognitivas, acadêmicas, sociais e emocionais.

Características de Alunos Superdotados

Os superdotados constituem um grupo diversificado em termos cognitivos, acadêmicos, sociais e emocionais, embora algumas características sejam mais facilmente identificadas entre esses indivíduos (Fleith & Alencar, 2007; Peterson, 2014; Tentes, 2011; Eklund, Tanner, Stoll, & Anway, 2015). Um dos estudos pioneiros sobre o perfil do superdotado, conduzido por Terman e sua equipe (citado em Alencar & Fleith, 2001), teve início nas primeiras décadas do século passado. Foram aplicados 250.000 questionários, entrevistas e testes de QI, selecionando 1.470 crianças que obtiveram QI igual ou superior a 135. O objetivo do estudo, de natureza longitudinal, foi descrever e analisar características

físicas, intelectuais, personalidade, desempenho escolar e profissional ao longo de várias décadas.

Os resultados contribuíram para desconstruir ideias equivocadas acerca do indivíduo superdotado, tais como associação de superdotação à insanidade mental, declínio da inteligência ao longo de anos, fragilidade física em compensação pela alta inteligência. Além disso, os resultados evidenciaram que os participantes apresentaram desenvolvimento físico mais acelerado comparado aos pares da mesma idade, bem como ajustamento social, domínio do conhecimento e atitudes morais que refletiam maior maturidade. Os professores dos participantes do estudo avaliaram esses alunos como bem ajustados socialmente.

Na vida adulta, esses indivíduos tinham alto nível de produtividade em suas áreas de atuação (Alencar & Fleith, 2001). Quanto aos aspectos de personalidade, esse grupo se destacou pela persistência, ambição, autoconfiança, caráter, esforço e planejamento para alcance de metas. A pesquisa de Terman revelou que o alto desempenho na vida adulta não estava correlacionado apenas aos altos escores nos testes de QI, mas às características de personalidade, ocasionando produtividade superior. A investigação de Terman foi um dos estudos pioneiros na área com vistas a identificar o perfil do superdotado. Desde então, vários autores têm envidado esforços no sentido de caracterizar os indivíduos superdotados. Almeida, Fleith e Oliveira (2013), por exemplo, elencam capacidades cognitivas, aprendizagem, motivação e personalidade desse grupo.

A capacidade cognitiva diz respeito à facilidade de compreender princípios e conceitos, curiosidade intelectual, questionamento, imaginação, facilidade na compreensão de conceitos abstratos, variedade nos tipos de resolução de problemas e rapidez no processamento de informações. Envolve tanto as habilidades de pensamento convergente quanto de pensamento divergente. A dimensão aprendizagem refere-se ao domínio de conhecimento, facilidade de recuperar informações aprendidas, generalização do

aprendizado, rapidez e facilidade na aprendizagem, interesse por projetos investigativos, raciocínio matemático, compreensão linguística, fluência na leitura e capacidade de desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem independente.

Com relação à motivação, destaca-se a de origem intrínseca que se caracteriza por ausência de incentivos externos, elevado envolvimento e entusiasmo por atividades de seu interesse, paixão por aprender, múltiplos interesses e projetos, aspirações profissionais elevadas, inserção profissional precoce, gosto por leitura de biografias, desejo por conhecer novidades na área de interesse pessoal e ocupação do tempo livre de forma produtiva.

A personalidade do superdotado é caracterizada pela independência e autonomia na elaboração e execução de projetos, autocrítica, humor, liderança, responsabilidade, abertura a novas experiências, sensibilidade, gestão de estresse, autocontrole, além de preocupações com questões éticas e estéticas desde a infância. As características intelectuais associadas à superdotação devem abarcar aspectos não relacionados apenas à inteligência, mas também linguagem e criatividade. A linguagem se apresenta em superdotados como maior capacidade na exposição de ideias, fluência verbal, vocabulário rico e avançado quando comparado com pares da mesma idade, fluência na leitura, facilidade em lidar com códigos linguísticos e originalidade no uso da linguagem. A criatividade refere-se à habilidade de gerar ideias, produtos e ações originais e de analisar uma situação sob diferentes pontos de vista.

Com vistas à identificação das características associadas à superdotação, Renzulli et al. (2002) elaboraram a Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos alunos com Habilidades Superiores (*Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students- SRBCSS*). Essa escala objetiva auxiliar o professor a avaliar características de seus alunos nas áreas: habilidade intelectual, criatividade, motivação, liderança, artes cênicas, música, planejamento, comunicação (precisão e expressão). Para cada área é apresentada uma lista de comportamentos para que o professor assinale os que são

apresentados pelo aluno e com que frequência. O mapeamento das características do aluno pode subsidiar o docente no planejamento de atividades em sala de aula, de forma a favorecer o desenvolvimento do potencial discente. À título de ilustração, as quatro primeiras áreas avaliadas pela escala são descritas a seguir.

Habilidade intelectual refere-se à facilidade para lembrar informações, lidar com abstrações, vocabulário avançado para idade ou série, perceber relações de causa e efeito, fazer observações perspicazes e sutis, grande bagagem de informações, habilidade de entender princípios não diretamente observados, de transferir aprendizagens de uma situação para outra e de fazer generalizações sobre eventos pessoas e coisas.

Criatividade diz respeito à imaginação, atitude não conformista, pensamento divergente, senso de humor, espírito de aventura, disposição para correr riscos, habilidade de adaptação, de propor respostas incomuns e únicas, disposição para criar, fantasiar e manipular ideias e produzir uma variedade de ideias ou soluções para problemas. Motivação envolve características relacionadas à persistência quando se busca alcançar uma meta, interesse por determinados tópicos ou problemas, alto envolvimento com atividades de interesse, comportamento obstinado na busca de informações de seu interesse, desejo por atividades que requeiram responsabilidade individual sobre o produto de seus esforços e pequena necessidade de motivação externa para conclusão de projetos de seu interesse. Liderança refere-se à propensão para coordenar atividades em grupo, comportamento colaborativo, habilidade de articular ideias e facilidade de se comunicar com os outros, capacidade em organizar situações e ideias, autoconfiança na interação com pares da mesma idade e tendência a ser respeitado por suas ideias e comportamento.

Vários autores (Alencar, 2001; Alencar & Fleith, 2001; Chagas-Ferreira, 2014; Davis & Rimm, 1998; Fleith & Maia-Pinto, 2014; Neihart, Reis, Robinson, & Moon, 2002, Peterson, 2009; Sabatella, 2008; Webb, Amend, Webb, Goerss, Beljan, & Olenchak, 2005)

ressaltam a importância de se considerar tanto características cognitivas quanto socioemocionais no processo de identificação do superdotado (ver Tabela 1).

Almeida, Fleith e Oliveira (2013) e Sabatella (2008) chamam a atenção para a possibilidade do superdotado apresentar assincronia no seu desenvolvimento. Esses autores esclarecem que desenvolvimento assíncrono em superdotados advém do avanço intelectual que nem sempre acompanha o desenvolvimento nas áreas física, social e emocional. “A discrepância observada no ritmo de desenvolvimento dos vários domínios psicológicos pode ser fonte de algumas dificuldades e vulnerabilidades” (Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013, p. 41).

Maia-Pinto (2012) identificou características de crianças superdotadas que foram aceleradas na educação infantil: precocidade na escrita e leitura, facilidade em realizar atividades escolares, comportamento adulto no convívio com adultos, desenvolvimento precoce e facilidade com números e resolução de problemas, criatividade, fluência verbal e riqueza vocabular, interesses múltiplos e preferência por atividades que não envolvessem a participação dos colegas. Quanto às características socioemocionais, destacavam-se a facilidade de relacionamento com pares, meiguice, perfeccionismo, autoconfiança quanto a suas habilidades e competências acadêmicas.

Tabela 1

Características Cognitivas e Socioemocionais de Alunos Superdotados

Características Cognitivas	Características Socioemocionais
Habilidade para processar informação rapidamente	Alto nível de energia envolvido na realização de atividades
Linguagem precoce	Perfeccionismo na realização das tarefas
Vocabulário avançado para a idade	Sensibilidade às injustiças
Leitura precoce	Grande empatia pelo outro
Habilidade para lidar com ideias abstratas	Tendências a questionar regras e autoridade
Habilidade para perceber discrepância entre ideias e pontos de vista	Preferência por amigos mais velhos, próximos a ele em idade mental
Curiosidade	Senso de humor
Paixão por aprender	Persistência
Boa memória	Desenvolvimento moral avançado
Habilidade de gerar ideias originais	Reação positiva a elementos novos
Grande bagagem de informações sobre temas de interesse	Interesse por questões filosóficas, morais, políticas, sociais e sociais
Preferência pelo trabalho independente	Consciência de si mesmo
Habilidade de fazer generalizações sobre pessoas e eventos	Tédio em relação às atividades curriculares regulares
Interesse por tópicos diversos	Dificuldade em aceitar críticas
Independência de pensamento	Intensa sensibilidade
Facilidade para entender princípios gerais	Iniciativa e liderança
Imaginação e fantasia	Espírito crítico

Segundo Gur (2011), indivíduos superdotados apresentam dificuldades em encontrar pares com níveis de inteligência e áreas de interesse similares. Eles preferem pares intelectuais a pares cronológicos, o que significa muitas vezes preferência por trabalhar ou interagir com crianças mais velhas ou adultos. Ademais, o senso de justiça e ética, a sensibilidade aos sentimentos e expectativas dos outros permeiam as relações interpessoais,

mas em intensidades diferentes, reforçando o aspecto que esse grupo não possui características e intensidades homogêneas.

Delou, Cardoso, Mariani e Paixão (2014) realizaram um estudo no qual solicitaram a 21 crianças e adolescentes superdotados que elaborassem um documento contendo suas expectativas acerca de suas necessidades e importância do atendimento ao aluno superdotado e de como a sociedade poderia ajudá-los. As características mais evidenciadas nos participantes foram maturidade, facilidade em perceber falhas na formação de profissionais que atuam junto ao aluno superdotado e capacidade de resolver problemas complexos. Os achados obtidos na pesquisa de Delou et al. (2014) apontam características do superdotado elencadas por Sabatella (2008), como habilidade para apresentar soluções com flexibilidade de pensamento, abertura para a realidade, buscando manter-se a par do que o cerca, busca de soluções para problemas difíceis ou complexos, espírito crítico, capacidade de análise/síntese e sensibilidade às injustiças pessoais e sociais.

Em um estudo conduzido por Chagas e Fleith (2011) com adolescentes superdotados foram identificadas as seguintes características: determinação, envolvimento e habilidade na área de interesse, perfeccionismo, responsabilidade, criatividade, bom humor, preferência pelo isolamento social, tendência em negar o talento, relacionamento interpessoal harmonioso com outros, resiliência e desejo de superar dificuldades econômicas e sociais.

Majid, Jelas e Ishak (2012) realizaram uma pesquisa com 33 adolescentes superdotados, de 15 e 16 anos, da Malásia, que tinham excelente rendimento acadêmico. As características apresentadas pelos participantes eram alta capacidade de planejar atividades, motivação elevada, disciplina, responsabilidade, necessidade de apoio emocional para o alcance das metas, desejo de sucesso, pensamento flexível, facilidade na aprendizagem e criatividade.

Reis e Renzulli (2009) reforçam que os superdotados pertencem a um grupo heterogêneo, diversificado, devido ao entrelaçamento de aspectos do contexto socioeconômico, cultural, histórico, étnico como também de características internas aos sujeitos. De acordo com Reis e Renzulli, a superdotação é desenvolvida em alguns indivíduos em determinados momentos e em certas circunstâncias, dependendo do apoio, momento histórico, escolhas e oportunidades.

A multiplicidade de características é muitas vezes obscurecida por ideias errôneas (Azevedo & Mettrau, 2010; Becker, 2014; Borland, 2009; Callahan, 2009; Cooper, 2009; Fleith & Alencar, 2013; Friedmam-Nimz, 2009, Hertberg-Davis, 2009; Kaplan, 2009; Peterson, 2009; Robinson, 2009; Tomlinson, 2009; Treffinger, 2009; Worrell, 2009) disseminadas na sociedade. Essas ideias dificultam a identificação do aluno superdotado, impedindo que suas necessidades sejam atendidas e seu potencial desenvolvido. Neste sentido, o acesso ao conhecimento embasado cientificamente acerca das características do superdotado amplia as chances de identificação e, conseqüentemente, de ofertas de serviços e atendimento a esse grupo de alunos.

Identificação e Avaliação do Superdotado

Identificar o superdotado nem sempre é uma tarefa fácil dada as ideias estereotipadas veiculadas em nossa sociedade a seu respeito, bem como por ser a superdotação um fenômeno multifacetado. Segundo Almeida, Fleith e Oliveira (2013), pela superdotação “exigir uma constelação de características ou expressar-se em áreas de realização bastante diversas, ... uma boa avaliação é exigida como forma de se poder atender às singularidades de cada caso” (p. 51).

O processo de identificação tem como objetivo mapear habilidades, interesses, estilos de aprendizagem e expressão (Fleith, 1999; Guimarães, 2007; Yeung, 2014). Segundo Fleith (1999), a simples rotulação do aluno como superdotado não tem valor educacional. A sistemática de identificação do aluno superdotado só faz sentido se acoplada a uma oferta de serviços que estejam em sintonia com as necessidades intelectuais, acadêmicas, sociais e emocionais do aluno. Assim, a identificação está relacionada à oportunidade de se intervir posteriormente (Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013).

Novaes (1989) recomenda que a “identificação seja feita o mais precocemente possível e que o educando deva ser avaliado de modo global, através de métodos fidedignos e válidos” (p. 55), devendo estar contextualizada e sintonizada com o referencial teórico adotado (Borgstede & Hoogeveen, 2014; Guimarães, 2007; Yassim, Ishak, & Majed, 2012).

Renzulli (2005, 2014) propõe um sistema de identificação denominado Grupo de Talentos. Uma característica deste sistema é que ele não determina a priori quais são os alunos superdotados, evitando rotular as crianças. Ao contrário, ele possibilita a inclusão contínua de alunos em programas e serviços que oferecem oportunidades de experiências de aprendizagem avançada e criativa (Fleith, 1999). O primeiro passo é identificar um grupo de estudantes, denominado Grupo de Talentos. Este grupo é constituído por 15 a 20% da população escolar com uma ou mais habilidades acima da média, em contraste com programas que atendem apenas 3 a 5% da população estudantil.

O sistema envolve seis etapas:

1. Testes psicológicos (inteligência e aptidão).
2. Indicação por professores.
3. Autoindicação, indicação pelos pais, colegas ou testes de criatividade.
4. Indicações especiais: antigos professores do aluno que o acompanharam em séries anteriores.

5. Orientação aos pais e alunos sobre a filosofia, procedimentos e atividades relacionadas ao programa para superdotados que o filho participará.

6. Orientação aos professores para que indiquem alunos com alto interesse em um tema específico, envolvimento com a tarefa ou criatividade.

O Grupo de Talentos constitui um sistema de identificação bastante flexível e pode ser considerado uma alternativa promissora aos estudantes não identificados pelos métodos tradicionais (testes de inteligência e desempenho em provas de conhecimento, por exemplo).

Para Guimarães (2007), a avaliação psicológica deve ser multidimensional, valorizar tanto aspectos qualitativos como quantitativos em uma visão sistêmica, bem como empregar instrumentos formais, entrevistas, visitas à escola e observação do comportamento. A autora utiliza oito sessões nesse processo.

1ª sessão – Entrevista anamnese com pais ou responsáveis, objetivando levantar informações sobre a dinâmica familiar, dados históricos sobre o desenvolvimento neuropsicomotor do filho, habilidades linguísticas, matemáticas, interesses pessoais e como a criança age e reage frente às relações sociais e afetivas.

2ª a 7ª sessão – Atividades com o aluno, utilizando critérios qualitativos e quantitativos conforme as características do avaliado em um ambiente acolhedor. Nesse momento, são utilizados testes psicométricos, instrumentos que avaliam autoconceito e criatividade, jogos (memória, quebra-cabeças) e brincadeiras direcionados aos objetivos da avaliação. As informações coletadas são analisadas concomitantes às visitas escolares, entrevista com professores e outros profissionais.

8ª sessão – Devolutiva ou resultado da avaliação aos pais ou responsáveis. Caso a avaliação tenha indicação superdotação, o aluno é encaminhado para um programa que atenda superdotados ou a outros serviços. Nessa seção, o psicólogo esclarece mitos, dúvidas e receios dos pais sobre a superdotação, com posterior devolutiva aos professores do aluno

atendido. Estes são esclarecidos quanto às atividades complementares necessárias, estratégias pedagógicas para que o aluno tenha pleno desenvolvimento e inclusão escolar.

O processo de avaliação não deve ser finalizado no momento da inserção do aluno no atendimento ao superdotado. O aluno deve ser acompanhado pelo profissional ou pela equipe de profissionais que o identificaram de forma a se verificar como ele interage com os colegas e professores do programa e responde às atividades propostas. As estratégias pedagógicas devem ser analisadas se estão em sintonia com os interesses, habilidades e estilos de aprendizagem, bem como com os anseios do aluno (Alencar & Fleith, 2001; Sulak, 2014).

A diversidade de instrumentos, procedimentos e fontes de informação (pais, professores, colegas, o próprio aluno etc.) acerca do indivíduo em avaliação deve ser considerada na sistemática de identificação. Conforme recomendam Almeida, Fleith e Oliveira (2013), “importa que no processo de identificação sejam contemplados diversos momentos e contextos, assim como recurso a diferentes agentes, procedimentos e instrumentos de avaliação” (p. 52).

Para que o processo de identificação do aluno superdotado seja eficaz, é essencial que a equipe escolar, a família e a sociedade, de modo geral, sejam sensibilizados para o fenômeno da superdotação e tenham acesso ao conhecimento cientificamente embasado acerca desse construto e das características do aluno com altas habilidades. Desconstruir ideias estereotipadas e equivocadas a respeito desses alunos é o primeiro passo para que eles recebam atenção e atendimento em consonância com suas necessidades e interesses. Neste sentido, o objetivo deste estudo foi descrever e analisar o perfil do aluno superdotado, a partir da análise de dossiês dos alunos participantes de uma das salas de recursos do atendimento educacional especializado do Distrito Federal no período de 1999 a 2013. A questão de pesquisa investigada foi:

1. Qual é o perfil dos alunos que frequentaram uma sala de recursos do atendimento educacional especializado na área de superdotação no período de 1999 a 2013?

CAPÍTULO 3

MÉTODO

Este capítulo descreve o método empregado no estudo, incluindo delineamento, participantes, instrumentos, procedimentos e análise de dados.

Delineamento

Um delineamento exploratório descritivo, de natureza documental, foi utilizado neste estudo com vistas a mapear o perfil do aluno superdotado encaminhado ao Atendimento Educacional Especializado ao Aluno Superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), com base em dados coletados no período de 1999 a 2013 em uma das salas de recursos do atendimento pela psicóloga responsável, que também é a autora desta pesquisa.

Atendimento Educacional Especializado ao Aluno Superdotado do Distrito Federal

A SEEDF atende aproximadamente 460 mil estudantes distribuídos em 1.183 escolas em 14 diretorias regionais de ensino, conforme dados do Censo 2015 (SEEDF, 2016). Desde 1976, ela oferece atendimento ao aluno com potencial superior. Essa iniciativa foi criada pela Diretoria de Educação Especial para identificar e oferecer atividades de enriquecimento curricular ao aluno superdotado, tanto da rede pública de ensino quanto da particular. Desde o ano 2000, tem sido adotado oficialmente o Modelo dos Três Anéis de Joseph Renzulli (1986, 2005, 2014; Renzulli & Reis, 1997) para fundamentar e nortear ações metodológicas ao atendimento ao superdotado em espaços físicos denominados salas de recursos. Esses espaços estão inseridos em escolas de ensino regular público, atendendo aproximadamente 1.528

alunos distribuídos em 42 salas no Distrito Federal, desde a educação infantil até o ensino médio.

Quanto à equipe do atendimento, o professor itinerante é o articulador da sala de recursos com o ensino regular e com a administração do atendimento. Esse profissional visita as escolas regulares para orientar os professores do aluno superdotado, promove palestras sobre o tema de forma a sensibilizar os professores para a identificação de alunos com características de superdotação, distribui materiais sobre o assunto, e prepara, em conjunto com os professores e psicólogo da sala de recursos, eventos que divulguem os projetos dos alunos. O psicólogo escolar da equipe desenvolve atividades de avaliação, orientação a professores e à família, além de realizar palestras para a comunidade escolar e encaminhar o aluno para outros serviços, como psicoterapia, fonoaudiologia, psicomotricidade, avaliação médica, quando for necessário. Durante o atendimento o aluno frequenta a sala de recursos em sua área de interesse uma vez por semana, por 4 horas, em horário contrário ao do ensino regular. Caso o aluno demonstre mais de uma área de talento, ele poderá ter o atendimento em outro dia com outro professor. As salas de recursos oferecem atendimento nas áreas Exatas (Matemática, Ciências, Robótica etc.), Humanas (Poesia, Literatura, História), Artes Plásticas, Artes Cênicas, Educação Física e Música, conforme a disponibilidade de professores especializados. Nem todas as salas dispõem de professores em todas as áreas mencionadas.

O objetivo do atendimento é promover o desenvolvimento dos potenciais de forma sistemática e enriquecedora, por meio de experiências e oportunidades para trabalhos independentes, com investigações nas áreas de interesse (SEEDF, 2006). Ao contrário da sala de aula regular, não existe um currículo escolar pré-determinado. O planejamento das atividades baseia-se nos seus interesses e áreas de talentos dos estudantes atendidos.

Iniciativas governamentais têm garantido o atendimento educacional especializado aos alunos superdotados bem como a formação específica dos professores na área de superdotação e a presença do psicólogo escolar em sala de recursos (Brasil, 2015a). Além disso, o legislativo alterou o 9º artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), atribuindo à União a responsabilidade quanto aos procedimentos para a identificação e o atendimento desses alunos desde a educação básica até a educação superior, instituindo um cadastro nacional para esses alunos com intuito de fomentar políticas públicas destinadas ao desenvolvimento das potencialidades dessa clientela (Brasil, 2015b).

A Orientação Pedagógica sobre as Altas Habilidades (SEEDF, 2006, 2010) instrui a destinação de 70% das vagas para alunos de escolas públicas e 30% para as escolas particulares. As opções de ingresso podem ocorrer por indicação do professor do ensino regular, do professor da sala de recursos, de professores ou profissionais da comunidade escolar, de profissionais de saúde, da família do aluno, de colegas do aluno ou autoindicação do aluno. Para todas as formas de ingresso, é solicitado que o professor do aluno no ensino regular preencha uma ficha de encaminhamento, informando sobre as habilidades, interesses e características de superdotação apresentados pelo estudante. Os pais são então convidados para conhecerem os objetivos do atendimento ao aluno superdotado e são informados, caso concordem com a participação do filho no atendimento, que o aluno passará por um período de observação de três meses em média. São solicitados documentos, como: 2 fotos 3x4 do aluno, declaração de escolaridade, cópia de certidão de nascimento e produções do aluno.

No período de observação, enquanto o aluno recebe atendimento do professor especializado na área de interesse e habilidade, inicia-se a avaliação pela psicóloga. São utilizados instrumentos relativos ao autoconceito, estilos de aprendizagem, características de superdotação, criatividade e inteligência. São ainda realizadas entrevistas com a família e o aluno, observação do comportamento na sala de recursos, além de jogos pedagógicos

individuais ou grupais. Todas essas informações subsidiam o processo de avaliação. O período de observação tem duração de 4 a 16 encontros. Ao término desse período, a equipe da sala de recursos, composta pelo professor itinerante, professor que tutora o aluno nas atividades e o psicólogo, optam pelo desligamento ou ingresso do aluno ao programa, com posterior devolutiva aos pais. Vale destacar que nem todo aluno encaminhado ao atendimento é integrado à sala de recursos ou nela permanece. Os motivos para isso ocorrer serão apresentados na seção de resultados desta pesquisa. Avalia-se, ainda, em que medida as atividades realizadas na sala de recursos correspondem aos interesses e estilos de aprendizagem do aluno. É importante destacar que os interesses podem mudar ao longo do atendimento em função dos alunos serem expostos a outras áreas do conhecimento. A cada dois anos, os alunos são submetidos a uma nova avaliação para subsidiar o planejamento das atividades futuras na sala de recursos. Vale salientar que os professores do ensino regular são comunicados sobre o atendimento de seu aluno na sala de recursos, informados acerca da área de talento da criança ou adolescente, além de receberem sugestões de atividades que podem estimular o desenvolvimento do aluno.

Para este estudo, foi selecionada, por conveniência, uma das salas de recursos do Atendimento Educacional Especializado para alunos superdotados tendo em vista que a pesquisadora atuou nela como psicóloga escolar no período investigado no estudo.

Participantes

O escopo deste estudo refere-se à análise dos dossiês de 259 alunos que foram encaminhados à sala de recursos, avaliados (com confirmação de características de superdotação) e que permaneceram no atendimento no período de 1999 a 2013 por, pelo menos, 6 meses. Esse critério de permanência foi estabelecido tendo em vista que: (a) a etapa de observação do aluno na sala de recursos pode durar até 4 meses, conforme informado na

subseção anterior, podendo eles ser desligados ou não do atendimento finalizado esse período por diversos motivos (avaliação não indica características de superdotação, infrequência, falta de professor na área de habilidade do aluno, desinteresse pelas atividades da sala de recursos, mudança de local de residência, transferência para outra sala de recursos etc.); (b) a participação no atendimento por um curto período de tempo provavelmente pouco impacto teria nos alunos. Vale lembrar que a frequência dos alunos à sala de recursos é de apenas uma vez por semana.

Instrumentos

Livro registro dos alunos. Esse livro contém informações dos alunos encaminhados à sala de recursos: número de entrada no atendimento, nome do aluno, data de início do atendimento, data de nascimento, escola que encaminhou o aluno, área para o qual foi encaminhado, instrumentos utilizados na avaliação do aluno, quem encaminhou o aluno, data e motivo de desligamento do atendimento (se for o caso). O preenchimento desse livro é de responsabilidade do psicólogo da sala de recursos.

Ficha de indicação do estudante. Esse instrumento contém características associadas à superdotação e deve ser preenchido pelo professor do ensino regular, no caso dele indicar algum aluno para o atendimento educacional especializado, a partir de orientação e esclarecimentos por parte do professor itinerante. Esse instrumento é baseado no Modelo dos Três Anéis. O professor deve assinalar ainda qual(is) a(s) área(s) de destaque do aluno: acadêmica, artes plásticas, artes cênicas, habilidade psicomotora, habilidade musical e habilidade de liderança. Após o preenchimento pelo professor do ensino regular, a ficha é entregue ao professor itinerante juntamente com o histórico escolar, produções artísticas, caso seja da área Artes Plásticas, ou produções acadêmicas na área de habilidade do aluno, e informações sobre premiações que o aluno por ventura tenha recebido (ver Anexo 1).

Ficha cadastral. Esta ficha contém dados como idade, data de nascimento, endereço, telefones para contato, dados de escolaridade e profissão dos pais, se o aluno foi acelerado na escola, se tem irmãos no atendimento, horário e dia pretendido para frequentar a sala de recursos. O preenchimento dessa ficha fica a cargo da professora itinerante.

Questionário para a família/anamnese. Esse instrumento inclui questões relativas à família (como número de pessoas da família que residem juntos e grau de parentesco); ao desenvolvimento do aluno (por exemplo, com quantos anos começou a falar, andar e a completar frases); sua vida escolar (ingresso na escola, com quantos anos começou a ler e a escrever, desempenho acadêmico etc.); vida social (amigos, relacionamento com familiares, prática de esportes, religião, atividades extraescolares, atividades em família etc.); e descrição do aluno (características sociais, emocionais, acadêmicas e intelectuais). Além disso há uma questão acerca do uso de medicação pelo aluno e da existência de acompanhamento médico/psicológico/psicopedagógico. O instrumento é preenchido pelo psicólogo com base nas respostas fornecidas pela família durante a entrevista (ver Anexo 2).

Inventário de Estilos de Aprendizagem (Renzulli & Smith, 1978). O Inventário de Estilos de Aprendizagem possibilita que o aluno conheça seu próprio estilo de aprender, como também fornece ao professor ferramentas para aprimorar sua metodologia de ensino visando melhor aproveitamento do potencial dos alunos (Smith & Renzulli, 1984). O instrumento apresentou evidências de validade de conteúdo e de construto como também índices de fidedignidade que variaram de 0,52 a 0,77. Esse instrumento tem sido utilizado em pesquisas empíricas, fornecendo informações que complementam a avaliação e conhecimento do aluno (Chan, 2005; Maia-Pinto, 2012; Samardzija & Peterson, 2015; Tentes & Fleith, 2014).

O instrumento contém 65 itens que descrevem atividades realizadas em situações de aprendizagem relacionadas a respectivos estilos de aprendizagem: projetos, estudo

independente, decorar e recitar, discussão, aula didática, instrução programada, simulações, ensino pelo colega e jogos de aprendizagem. O aluno é solicitado a circular o número que corresponde ao tanto que ele gosta ou não gosta da cada atividade em uma escala de 5 pontos, variando de gosto muito (4) a detesto (0).

Exemplos de itens:

- Projetos: “trabalhar com outros alunos para planejar e completar um projeto” e “pesquisar na biblioteca para um trabalho que você quer escrever”.
- Estudo independente: “estudar por conta própria para aprender coisas novas” e “planejar um projeto para você trabalhar sozinho”.
- Decorar e recitar: “responder em voz alta as perguntas feitas pelo professor” e “ter o professor testando você em voz alta para ver o que você aprendeu”.
- Discussão: “discutir um assunto porque você discorda do que outro aluno disse” e “falar com colegas de sua classe sobre um tópico do seu interesse”.
- Aula didática: “ouvir o professor dar informações novas” e “tomar notas à medida em que o professor fala para a classe”.
- Instrução programada: “responder por escrito a perguntas sobre uma matéria que você acabou de ler” e “ouvir um palestrante convidado falar de um assunto que você está estudando em sala de aula”.
- Simulações: “aprender sobre um evento tal como a Independência, dramatizando em classe” e “fazer parte de uma equipe que discute eventos atuais”.
- Ensino pelo colega: “aprender informação nova ou aprender a resolver um problema com a ajuda de outro aluno em sua classe” e “reunir com um colega para fazer lições de casa”.
- Jogos de aprendizagem: “usar um jogo de tabuleiro para praticar uma de suas matérias escolares” e “jogar um jogo que usa cartões para praticar o que você aprendeu”.

Matrizes Progressivas Coloridas ou Escala Especial. É um teste de inteligência com título original chamado de *Coloured Progressives Matrices – Sets A, AB, B* desenvolvido para crianças na faixa de 4 anos e 8 meses a 11 anos e 8 meses, contendo a séries A e B e AB. Esse teste tem sido muito utilizado em pesquisas internacionais (Bakhiet & Lynn, 2014a; Bakhiet & Lynn, 2014b; Chow, Ho, Wong, Waye, & Bishop, 2011; Damianova, Lucas, & Sullivan, 2012; Nistal, Bertran & Avila, 2014). Foi desenvolvido por J. C. Raven e padronizado para população brasileira por Angelini, Alves, Custódio e Duarte (1988).

Os problemas a serem respondidos não são verbais, mas em formas de figuras e impressos com fundo colorido. Conforme o avanço nas questões respondidas, o grau de dificuldade vai aumentando e diminuindo as cores até ficar apenas em preto e branco. As três séries que compõem o teste (A, AB e B) possuem 12 itens. O êxito na série A depende da capacidade da criança de completar padrões. A série AB exige a capacidade de perceber algumas diferenças discretas e a série B exige o raciocínio por analogias. O teste é apresentado em forma de caderno e possibilita a mensuração da inteligência geral e capacidade indutiva. Na pesquisa, o instrumento foi aplicado individualmente.

Para cada questão, são fornecidas opções de resposta, entretanto apenas uma corresponde à resposta correta. Para cada resposta correta é atribuído 1 ponto, o somatório dos pontos fornece o escore bruto que é transformado em percentil de acordo com a faixa etária. A classificação em percentil possibilita comparar em que categoria o indivíduo se encontra: I “intelectualmente superior”, percentil 95 ou acima dele; II “definidamente acima da média na capacidade intelectual”, percentil 75 ou acima dele; III “intelectualmente médio” entre o percentil 25 e 75; IV “definidamente abaixo da média na capacidade intelectual”, percentil 25 ou abaixo dele; e o V “intelectualmente deficiente” percentil 5 ou abaixo dele para seu grupo de idade.

A aplicação do teste requer um espaço adequado para aplicação individual. A validade e a fidedignidade do teste foram verificadas em crianças brasileiras por Pasquali, Wechsler e Bensusan (2002), em um estudo com aproximadamente 10.000 crianças do Distrito Federal, as quais foram avaliadas em fase pré-escolar até a antiga 4ª série, hoje correspondendo ao 5º ano.

Matrizes Progressivas – Escala Geral. A Escala Geral das Matrizes Progressivas (Raven, 2001), ou *Standard Progressive Matrices*, séries A, B, C, D e E, tem sido utilizada no Brasil e exterior para aferir inteligência (Bakhiet, Haseeb, Seddieg, Cheng, & Lynn, 2015; Millones, Flores-Mendoza, & Rivalles, 2015; Nijenhuis et al., 2015; Sahin, 2014). Esse teste, em forma de caderno, apresenta as mesmas figuras apresentadas no teste Matrizes Progressivas Coloridas, mas sem fundo colorido, dando sequência às próximas questões com níveis crescentes de dificuldade. São 5 séries com situações problemas que não envolvem a expressão verbal. As figuras são nítidas, com questões que envolvem desde completar uma figura que falta até raciocinar por analogias. O teste é utilizado na avaliação de alunos com idade a partir de 11 anos e 9 meses. A aplicação e correção ocorrem de forma similar ao teste Matrizes Progressivas Coloridas. O escore bruto é o somatório de todos os acertos, que é transformado em percentil: percentil 95, nível I, inteligência superior; percentil abaixo de 95 até 90, nível II+, inteligência definidamente superior à média; percentil abaixo de 90 até 75, nível II, inteligência superior à média; percentil abaixo de 75 até 50, nível III+, inteligência mediana; percentil abaixo de 50 até 25, nível III-, inteligência mediana; percentil abaixo de 25 até 10, nível IV, inteligência inferior à média; percentil de 10 até 5, nível IV-, inteligência definidamente inferior à média; percentil igual ou inferior a 5, nível V, indício de deficiência mental. Tanto a escala que avalia os estilos de aprendizagem quanto a que avalia a inteligência foram aplicados pela psicóloga da sala de recursos. Vale mencionar que os

instrumentos descritos fazem parte da metodologia de identificação do superdotado adotada pelo atendimento especializado da SEEDF.

Procedimentos de Recolha e Análise dos Dados

A recolha de dados foi realizada de abril a setembro de 2015, nos arquivos da sala de recursos selecionada para o estudo. A pesquisadora se apresentou à direção da instituição escolar, que acolhe a sala de recursos, para apresentação da autorização da SEEDF para dar início à recolha dos dados arquivados dos alunos. Inicialmente, foram levantados os dados inseridos no livro de registro acerca dos discentes que foram encaminhados ao atendimento no período de 1999 a 2013 e lá permaneceram por pelo menos 6 meses (por exemplo, sexo, área de talento, nível de escolaridade, tempo de permanência no programa etc.).

Em seguida, analisaram-se informações constantes da ficha de indicação preenchida por esse professor do ensino regular, do questionário para a família e da ficha cadastral, além do desempenho do aluno no teste de inteligência e na escala de estilos de aprendizagem. Foram considerados para o presente estudo apenas os alunos que responderam a pelo menos 75% do total de instrumentos listados na seção de Instrumentos deste estudo. Por exemplo, o aluno que só tinha dados da ficha de encaminhamento e do questionário familiar não foi considerado para esta pesquisa. Os dados recolhidos foram inseridos em uma planilha do programa Excel.

Vale ressaltar que os pais dos alunos encaminhados autorizaram, à época da acolhida no atendimento educacional especializado, o uso dos dados de seus filhos para fins de pesquisa e a SEEDF autorizou a realização da pesquisa. Os dados foram organizados em categorias *a priori* (dados demográficos, dados familiares e de desenvolvimento, vida escolar e características de superdotação) e analisados por meio de estatística descritiva.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

Os resultados acerca do perfil do aluno superdotado participante de uma sala de recursos do Atendimento Educacional Especializado da SEEDF são apresentados, considerando-se quatro categorias: dados demográficos, dados familiares e de desenvolvimento, vida escolar e características de superdotação.

Dados Demográficos

Entre os participantes deste estudo, 165 (64%) eram do sexo masculino e 94 (36%) do feminino. Dos 259 alunos, 210 (81%) estudavam em escolas públicas e 49 (19%) em instituições particulares; 250 (97%) eram provenientes de escolas da área urbana e 9 (3%) da rural. A idade média era de 11 anos, variando de 4 a 21 anos (ver Tabela 2).

Tabela 2

Idade dos Alunos Superdotados

Idade	<i>n</i>	%
4 – 8 anos	49	18,9
9 – 13 anos	166	64,1
14 – 21 anos	44	17,0

As áreas de talento desses alunos eram Exatas ($n=86$, 33,2%), Artes Plásticas ($n=77$, 29,7%), Humanas ($n=61$, 23,6%) e Artes Cênicas ($n=35$; 13,5%). De acordo com a Tabela 3, mais alunos do sexo masculino foram indicados para as áreas de Exatas ($n=67$, 25,9%) e

Artes Plásticas ($n=64$, 24,7%), enquanto um maior número de alunas foi encaminhado para a Artes Cênicas ($n=33$, 12,7%) e Humanas ($n=30$, 11,6%).

Tabela 3

Encaminhamento de Alunos por Áreas de Talento

Área	<u>Gênero</u>			
	<u>Masculino</u>		<u>Feminino</u>	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Exatas	67	25,9%	19	7,4%
Artes Plásticas	64	24,7%	12	4,6%
Humanas	28	10,8%	30	11,6%
Artes Cênicas	6	2,3%	33	12,7%

Cinco alunos frequentavam a educação infantil (2%), 217 a educação fundamental (84%) e 37 o ensino médio (14%) quando passaram a receber atendimento na sala de recursos (ver Tabela 4). Vale ressaltar que o atendimento a crianças pequenas teve início apenas nos últimos dois anos, pois anteriormente não havia espaço físico apropriado para atender esse grupo de alunos.

Tabela 4

Nível Educacional dos Alunos Encaminhados para Sala de Recursos

Etapas da Educação Básica	<u>Gênero</u>			
	<u>Masculino</u>		<u>Feminino</u>	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Educação Infantil	1	0,4%	4	1,5%
Ensino Fundamental	141	54,5%	76	29,3%
Ensino Médio	23	8,9%	14	5,4%

Quanto às atividades extraescolares: 121 superdotados praticavam esportes, 57 faziam cursos complementares, 43 alunos estudavam línguas estrangeiras, 40 superdotados estudavam música e 7 alunos faziam outras atividades diversificadas. Alguns alunos realizavam mais de uma atividade extraescolar durante a semana. Os pais que não conseguiam financiar as atividades para os filhos, buscavam atividades gratuitas fornecidas pela comunidade.

Os *hobbies* ou categorias de atividades mais apreciadas pelos alunos superdotados nos horários livres eram: passear ($n=159$), jogar ($n=153$), brincar com amigos ($n=142$), assistir televisão ($n=129$), desenhar ($n=100$), ler ($n=98$), outras atividades ($n=20$). Em relação ao uso de medicação controlada, 27 (10,4%) alunos faziam uso e 161 (62,2%) não. Não foi possível obter essa informação com os demais alunos ($n=71$; 27,4%).

Dos 259 alunos superdotados, 140 (54,1%) foram encaminhados à sala de recursos pelos professores do ensino regular, 58 (22,4%) pela própria família, 48 (18,5%) por autoindicação e 13 (5,0%) por indicação de colegas que já participavam do atendimento. O

tempo médio de permanência desses alunos superdotados na sala de recursos foi de 2 anos e 8 meses, sendo o mínimo de 7 meses e o máximo de 9 anos e 2 meses. O número médio de alunos atendidos na sala de recursos no período de 1999 a 2013 foi 17, sendo o mínimo de 3 em 2001 e o máximo de 33 alunos tanto em 2011 quanto em 2012.

Dados Familiares e de Desenvolvimento

Em relação ao estado civil dos pais, 115 (44,4%) eram casados, 66 (25,5%) separados, 7 (2,7%) viúvos. Não foram obtidas informações acerca do estado civil de 71 (27,4%) dos pais. Quanto à profissão dos pais, as mais frequentes eram: serviços básicos ($n = 82$; 31,7%), serviços técnicos ($n = 56$; 21,6%) e serviço público ($n = 49$; 18,9%) (ver Tabela 5). No que diz respeito à profissão das mães, as com maior frequência estavam relacionadas às atividades: do lar ($n = 62$; 24%), serviços básicos ($n = 58$; 22,4%) e magistério ($n = 48$; 18,5%) (ver Tabela 6).

Tabela 5

Profissão dos Pais

Profissão	<i>n</i>	%
Serviços básicos	82	31,7
Serviços técnicos	56	21,6
Serviço público	49	18,9
Profissionais liberais	23	8,9
Magistério	17	6,6
Sem informação	32	12,3

Tabela 6

Profissão das Mães

Profissão	<i>N</i>	%
Do lar	62	24,0
Serviços básicos	58	22,4
Magistério	48	18,5
Serviço público	26	10,0
Serviços técnicos	25	9,7
Profissionais liberais	13	5,0
Sem informação	27	10,4

Em relação à escolaridade tanto dos pais quanto das mães, a maioria tinha ensino fundamental ou médio (ver Tabela 7). Vale destacar, contudo, que, em comparação aos pais, havia mais mães com ensino médio do que com ensino fundamental, ocorrendo o inverso com os pais. Quanto à posição do aluno superdotado na família, 77 (30%) são primogênitos, 43 (17%) caçulas, 41 (16%) filhos intermediários do 2º ao 8º filho e 27 (10%) são filhos únicos. Essa informação não foi obtida no caso de 71 alunos (27%). Entre os 259 superdotados, 218 (84,2%) não tinham irmãos no atendimento, ao passo que 41 (15,8%) possuíam irmãos na sala de recursos.

Tabela 7

Nível de Escolaridade dos Pais e Mães dos Alunos Superdotados

Nível de Escolaridade	Pais		Mães	
	<i>N</i>	%	<i>n</i>	%
Ensino fundamental	82	31,7	58	22,4
Ensino médio	71	27,4	91	35,1
Ensino superior	57	22	56	21,6
Pós-graduação Lato Sensu	13	5	23	8,9
Mestrado	3	1,2	4	1,6
Doutorado	1	0,4	0	0
Sem informação	32	12,3	27	10,4

No que diz respeito à religião, 174 (67,2%) alunos tinham religião e 14 (5,4%) não. Essa informação não foi obtida no caso de 71 alunos (27,4%). As religiões mais frequentes eram evangélicas ($n=79$; 45,4%) e católicas ($n=78$; 44,8%) (ver Tabela 8).

Tabela 8

Religião dos Superdotados

Religião	<i>n</i>	%
Evangélica	79	45,4
Católica	78	44,8
Espírita	10	5,7
Testemunha de Jeová	3	1,7
Mórmon	2	1,2
Outras	2	1,2

No que diz respeito ao desenvolvimento dos alunos participantes deste estudo, alguns dados foram obtidos junto aos pais. Um pouco mais da metade dos alunos ($n=136$; 52,5%) começou a andar quando tinha idade entre 11 meses a 1 ano e 3 meses. Quanto ao desenvolvimento da fala, a metade da amostra ($n=131$; 50,6%) pronunciou as primeiras palavras entre 10 meses e após 1 ano. No caso de poucos, ocorreu precocemente entre 6 meses e 9 meses ($n=51$; 19,7%) alunos. O desenvolvimento da leitura se deu entre 4 e 7 anos de idade ($n=165$; 63,7%) para a maioria dos alunos, sendo a idade média de 5,6 anos (ver Tabela 9).

Tabela 9

Início da Leitura pelos Superdotados

Idade	<i>n</i>	%
1 ano	1	0,4
2 anos	1	0,4
3 anos	10	3,8
4 anos	25	9,6
5 anos	52	20,1
6 anos	64	24,7
7 anos	24	9,3
8 anos	2	0,8
9 anos	1	0,4
Acima de 10 anos	2	0,8
Dados ausentes	77	29,7

A aquisição da escrita teve início entre 4 e 7 anos para a maioria dos alunos (n=170; 65,6%), com idade média de 5,5 anos (ver Tabela 10).

Tabela 10

Início da Escrita pelos Superdotados

Idade	<i>n</i>	%
2 anos	1	0,4
3 anos	8	3,1
4 anos	22	8,5
5 anos	52	20,0
6 anos	72	27,8
7 anos	24	9,3
8 anos	1	0,4
9 anos	1	0,4
De 10 anos em diante	2	0,8
Dados ausentes	76	29,3

Vida Escolar

O ingresso dos alunos superdotados na escola ocorreu, em grande parte, entre 4 e 6 anos ($n=117$; 45,2%), com idade média de 4,9 anos (ver Tabela 11). Com relação à aceleração escolar, 168 (64,9%) não foram submetidos a esse tipo de procedimento enquanto que apenas 20 (7,7%) alunos foram acelerados. Não foram obtidas essas informações no caso de 71 alunos (27,4%). Acerca de reprovação na escola, 164 (63,3%) nunca foram reprovados, ao passo que 24 (9,3%) passaram por essa experiência. Não foram obtidas essas informações no caso de 71 alunos (27,4%).

Tabela 11

Ingresso na Escola dos Alunos Participantes do Estudo

Idade	<i>n</i>	%
4 anos	38	14,7
5 anos	62	23,9
6 anos	17	6,6
7 anos	3	1,2
8 anos	1	0,4
Dados ausentes	71	27,4

Nota. Como ano ingresso na escola, alguns pais informaram que foi entre os 2 e 3 anos, o que corresponde à educação infantil – creche/maternal ($n=67$; 25,8%).

Quanto aos estilos preferidos para aprender dos alunos superdotados, os com maior média foram aula didática ($M=2,98$), instrução programada ($M=2,97$), discussão ($M= 2,90$) e ensino pelo colega ($M=2,90$). Os estilos com média mais baixo foram simulações ($M=2,69$) e decorar e recitar ($M=2,57$) (ver Tabela 12).

Tabela 12

Média nos Estilos de Aprendizagem dos Superdotados

Estilos	<i>M</i>
Aula Didática	2,98
Instrução Programada	2,97
Discussão	2,90
Ensino pelo Colega	2,90
Jogos de Aprendizagem	2,89
Projetos	2,78
Estudo Independente	2,76
Simulações	2,69
Decorar e Recitar	2,57

Características de Superdotação

Em relação às características de superdotação, as habilidades acima da média mais sinalizadas pelos professores na ficha de encaminhamento foram: boa memória e facilidade para acumular conhecimento ($n=106$; 40,9%), facilidade em processar informações, em integrar experiências e emitir respostas apropriadas e contextualizadas ($n=91$; 35,1%) e capacidade de generalizar e transferir aprendizagem de uma situação para outra ($n=88$; 34%) (ver Tabela 13).

Tabela 13

Características Sinalizadas Professores do Ensino Regular Associadas às Habilidades Acima da Média de seus Alunos Superdotados

Características	<i>n</i>	%
Boa memória e facilidade para acumular conhecimento	106	40,9
Facilidade em processar informações, em integrar experiências e emitir respostas apropriadas e contextualizadas	91	35,1
Capacidade de generalizar e transferir aprendizagem de uma situação para outra	88	34,0
Aprendizagem rápida/fácil e com pouca repetição	85	32,8
Pensador crítico; gosta de lidar com problemas abstratos/complexos e propor novas soluções	71	27,4
Vocabulário avançado para idade e/ou série; é verbalmente fluente	70	27,0
Habilidade de raciocínio lógico-matemático	64	24,7
Percepções incomuns na resolução de problemas	56	21,6

As características mais destacadas pelos professores do ensino regular quanto à criatividade foram: originalidade de pensamento ou capacidade de emitir respostas diferentes e/ou incomuns para determinada questão ($n=104$; 40,2%), facilidade e agilidade para produzir ideias ($n=101$; 39%) e independência e autonomia de pensamento ($n=95$; 36,7%) (ver Tabela 14).

Tabela 14

Características Sinalizadas pelos Professores Associadas à Criatividade de seus Alunos Superdotados

Características	<i>n</i>	%
Originalidade de pensamento ou capacidade de emitir respostas diferentes e/ou incomuns para determinada questão	104	40,2
Facilidade e agilidade para produzir ideias	101	39,0
Independência e autonomia de pensamento	95	36,7
Abertura a novas experiências, novas ideias e sugestões externas; disposição para correr riscos	83	32,0
Apurado senso de humor	75	29,0
Flexibilidade ou facilidade para pensar fora dos padrões	74	28,6
Capacidade de resolver problemas de forma criativa e efetiva	72	27,8
Percepção de relações entre ideias aparentemente diversas	60	23,2

As características associadas ao envolvimento em atividades de interesse mais mencionadas pelos professores foram: persistência na realização e finalização das tarefas de seu interesse ($n=110$; 42,8%), preferência por situações nas quais possa ter responsabilidade pessoal sobre sua produção ($n=92$; 35,5%) e concentrar-se em uma única atividade durante um período prolongado ($n=89$; 34,4%) (ver Tabela 15).

Tabela 15

Características Sinalizadas pelos Professores Associadas ao Envolvimento em Atividades de Interesse de seus Alunos Superdotados

Características	<i>n</i>	%
Persistência na realização e finalização das tarefas de seu interesse	110	42,5
Preferência por situações nas quais possa ter responsabilidade pessoal sobre sua produção	92	35,5
Concentra-se em uma única atividade durante um período prolongado de tempo sem se aborrecer	89	34,4
Tendência a iniciar suas próprias atividades	86	33,2
Ocupa seu tempo de forma produtiva, sem ser necessária estimulação constante do professor	82	31,7
Interesse constante por certos tópicos ou problemas	76	29,3
Autoimposição para atingir a perfeição	64	24,7
Obstinação em procurar informações sobre tópicos de seu interesse e fúria por dominar uma área do conhecimento	27	10,4

Aos pais também foi solicitado que indicassem, no questionário para a família, características de superdotação de seus filhos. As relacionadas às habilidades acima da média mais destacadas foram: boa memória e facilidade para acumular conhecimento ($n=174$, 67,2%), aprendizagem rápida/fácil e com pouca repetição ($n=161$; 62,2%), facilidade em processar informações, em integrar experiências e emitir respostas apropriadas e contextualizadas ($n=156$; 60,2%) (ver Tabela 16).

Tabela 16

Características Sinalizadas pelos Pais Associadas às Habilidade Acima da Média de seus Filhos Superdotados

Características	<i>n</i>	%
Boa memória e facilidade para acumular conhecimento	174	67,2
Aprendizagem rápida/fácil e com pouca repetição	161	62,2
Facilidade em processar informações, em integrar experiências e emitir respostas apropriadas e contextualizadas	156	60,2
Capacidade de generalizar e transferir aprendizagem de uma situação para outra	152	58,7
Vocabulário avançado para idade e/ou série, é verbalmente fluente	150	57,9
Pensador crítico; gosta de lidar com problemas abstratos/complexos e propor novas soluções	148	57,1
Percepções incomuns na resolução de problemas	147	56,8
Habilidade de raciocínio lógico-matemático	137	52,9

As características relacionadas à criatividade mencionadas pelos pais sobre os filhos com maior frequência foram: facilidade e agilidade para produzir ideias ($n=171$; 66%), originalidade de pensamento ou capacidade de emitir respostas diferentes e/ou incomuns para determinada questão ($n=165$, 63,7%), independência e autonomia de pensamento ($n=157$, 60,6%) (ver Tabela 17).

Tabela 17

Características Sinalizadas pelos Pais Associadas à Criatividade de seus Filhos Superdotados

Características	<i>n</i>	%
Facilidade e agilidade para produzir ideias	171	66,0
Originalidade de pensamento ou capacidade de emitir respostas diferentes e/ou incomuns para determinada questão	165	63,7
Independência e autonomia de pensamento	157	60,6
Flexibilidade ou facilidade para pensar fora dos padrões	156	60,2
Percepção de relações entre ideias aparentemente diversas	154	59,5
Capacidade de resolver problemas de forma criativa e efetiva	151	58,3
Abertura a novas experiências, novas ideias e sugestões externas; disposição para correr riscos;	148	57,1
Apurado senso de humor	142	54,8

As características associadas ao envolvimento em atividades de interesse mais mencionadas pelos pais foram: persistência na realização e finalização das tarefas de seu interesse (n=164; 63,3%), concentra-se em uma única atividade durante um período prolongado de tempo sem se aborrecer (n=157; 60,6%), obstinação em procurar informações sobre tópicos de seu interesse e fúria por dominar uma área de conhecimento (n=153; 59,0%) e tendência a iniciar suas próprias atividades (n=153; 59%) (ver Tabela 18).

Tabela 18

Características Sinalizadas pelos Pais Associadas ao Envolvimento em Atividades de Interesse de seus Filhos Superdotados

Características	<i>n</i>	%
Persistência na realização e finalização das tarefas de seu interesse	164	63,3
Concentra-se em uma única atividade durante um período prolongado de tempo sem se aborrecer	157	60,6
Obstinação em procurar informações sobre tópicos de seu interesse e fúria por dominar uma área de conhecimento	153	59,0
Tendência a iniciar suas próprias atividades	153	59,0
Ocupa seu tempo de forma produtiva, sem ser necessária estimulação constante do professor	150	57,9
Interesse constante por certos tópicos ou problemas	132	51,0
Autoimposição para atingir a perfeição	119	45,9
Preferência por situações nas quais possa ter responsabilidade pessoal sobre sua produção	111	42,9

O percentil médio no Teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, aplicado em alunos mais novos (4 a 10 anos), foi de 87, variando de 10 a 99. No caso de alunos com idade acima de 11 anos e 8 meses, aplicou-se o teste Matrizes Progressivas Escala Geral. Neste caso, o percentil médio foi 62, variando de 5 a 99. Vale ressaltar que, dos 46 alunos com percentil igual ou abaixo de 50 (incluindo os resultados em ambos os testes de inteligência), 35 eram da área de Artes.

CAPÍTULO 5

DISCUSSÃO

Neste capítulo são discutidos os resultados apresentados no capítulo anterior referente aos dados demográficos, dados familiares e de desenvolvimento, vida escolar e características de superdotação.

Dados Demográficos

Os resultados mostram a prevalência do gênero masculino no número de superdotados encaminhados, como foi também constatado em estudos anteriores (Maia-Pinto & Fleith, 2004; Ourofino, 2005; Petersen, 2013; Preckel, Goetz, Pekrun, & Kleine, 2008; Tentes, 2011). Esses achados chamam a atenção para a influência de crenças, valores e expectativas sociais no processo de identificação e encaminhamento de superdotados a programas e serviços. Segundo Prado, Fleith e Gonçalves (2011), “a presença de estereótipos pode dificultar ou retardar a identificação, a promoção e a expressão de talentos. Esses estereótipos muitas vezes são internalizados e passam a constituir barreiras internas à expressão do potencial latente no indivíduo” (p. 143). Neste sentido, é essencial alertar pais e professores quanto aos efeitos deletérios de práticas sociais e educacionais que reforçam determinados papéis com base no gênero do indivíduo, e orientá-los no sentido de criarem estratégias de promoção do talento feminino.

Os resultados deste estudo revelam, ainda, a prevalência de alunos do ensino fundamental na sala de recursos investigada. Chagas (2008) afirma que a ênfase do atendimento especializado se encontra no ensino fundamental no Distrito Federal devido ao número de alunos encaminhados nessa etapa da educação. Por um lado, esse dado indica que o processo de identificação está ocorrendo relativamente cedo na vida escolar do aluno,

talvez facilitado pela proximidade professor-aluno, especialmente nos anos iniciais em que há um professor regente responsável pela condução da turma. Mas, por outro, o dado sugere que o reconhecimento de comportamentos de superdotação em alunos mais velhos, por exemplo, adolescentes no ensino médio, pode ser afetado por outros aspectos, como preocupação e foco no vestibular, múltiplos professores, mascaramento das habilidades superiores de forma a não ser excluído pelos colegas etc. A oferta não regular de atendimento especializado a alunos da educação infantil pode explicar o número bastante reduzido de crianças encaminhadas. Também vale destacar a dificuldade em se realizar uma avaliação psicológica que aponte indicadores de superdotação em crianças tão jovens – precocidade não significa necessariamente superdotação. Contudo, há autores que defendem que a identificação dos superdotados deva ser feita o mais precocemente possível (Maia-Pinto, 2007; Novaes, 1989). Portanto, investir na identificação e no atendimento conforme as necessidades peculiares de cada fase de escolaridade pode contribuir para evitar o desperdício do potencial humano. Huang (2015) analisou os dados estatísticos de 15.000 escolas públicas norte-americanas que atendiam a pré-escola e observou que as crianças dessa etapa estão em desvantagem em relação às crianças mais velhas, deixando de receber oportunidades de atendimento compatíveis com seus interesses e habilidades.

Notou-se na pesquisa que as meninas se destacaram em número nas áreas de humanas e artes cênicas e os meninos em exatas seguido por artes plásticas. Dados similares foram encontrados em estudos prévios (Else-Quest & Hyde, 2010; Heilbronner, 2013; Rudasill & Callahan, 2010; Torrano, Prieto, Ferrándiz, Bermejo, & Sáinz, 2013), que apontaram a preferência de meninos por matemática e ciências, enquanto as meninas se consideram competentes em artes e humanas. Na Arábia Saudita, os programas para superdotados são ofertados conforme o gênero do aluno, sendo a maior quantidade de programas para meninos nas áreas de exatas e, para meninas, em artes (Aljughaiman & Grigorenko, 2013).

A maior parte dos alunos da sala de recursos foi encaminhada pelos professores do ensino regular, o que sugere a importância do papel do professor itinerante da sala de recursos no que diz respeito à desconstrução de ideias equivocadas a respeito da superdotação, bem como à sensibilização de docentes no reconhecimento de características associadas ao fenômeno. Em um estudo de mapeamento de programas educacionais brasileiros de atendimento ao superdotado (42 públicos e 8 particulares), Carneiro (2015) encontrou resultados semelhantes – a maioria das indicações era provenientes de professores. Esse também parece ser um indicador da qualidade da formação inicial e/ou continuada dos docentes, especialmente das escolas públicas.

O tempo de permanência na sala de recursos foi de 2 anos e 8 meses. No estudo realizado por Tentes (2011), envolvendo salas de recursos de três regionais do atendimento ao superdotado do Distrito Federal, o tempo médio de permanência foi de 2 anos. De acordo com esse estudo, há evasão do atendimento quando o aluno chega à adolescência. Seria importante investigar os fatores que levam a tal situação. O baixo número de alunos superdotados do ensino médio atendidos na sala de recursos, conforme evidenciado na presente pesquisa, dá sustentação à hipótese de evasão. Em levantamento realizado pela autora deste estudo acerca dos motivos que levaram alunos encaminhados à sala de recursos a não frequentarem ou permanecerem por menos de 6 meses na sala de recursos, independente do nível educacional, destacam-se: falta de professor na área de talento do aluno, atividades concorrentes, avaliação não indicadora de superdotação, dificuldade de transporte, mudança de local de residência, estágio ou trabalho, transferência para outra sala de recursos, desinteresse do aluno pelas atividades realizadas. Neste sentido, é preciso examinar, em pesquisas futuras, que fatores do contexto pessoal, educacional e social interferem na frequência do aluno ao atendimento. Tais informações constam do livro de registro de alunos encaminhados ao atendimento.

Dados Familiares e de Desenvolvimento

O perfil da família dos alunos participantes deste estudo pode ser caracterizado, em grande parte, como: pais casados que residem com seus filhos, com níveis de escolaridade correspondente à educação básica, com religião (evangélica ou católica predominantemente), com filho primogênito no atendimento educacional especializado ao superdotado, com apenas um filho nesse atendimento, com profissão envolvendo serviços básicos ou técnicos – no caso dos pais – e atividades do lar, serviços básicos e magistério – no caso das mães. Esses dados vão ao encontro do que a literatura aponta de que a superdotação não se manifesta e se desenvolve apenas em famílias de nível socioeconômico e educacional elevado e que o aluno superdotado é frequentemente filho único ou primogênito (Alencar & Fleith, 2001; Aspesi, 2003; Chagas, 2008, Olszewski-Kubilius, 2016; Tentes, 2011; Winner, 1998). Observa-se, ainda, que a família do superdotado busca estimular os interesses e habilidades dos filhos. Os dados mostram que os superdotados realizam atividades extraescolares, mesmo quando os pais não conseguem arcar com os custos. Nesse caso, os pais buscam atividades gratuitas na comunidade. “Via de regra, as famílias de superdotados, independente da classe social, valorizam e tornam a educação uma prioridade, sendo mais responsivas, estimuladoras e provedoras de oportunidades para leitura, estudo sistemático, brincadeiras e conversas” (Chagas, 2007, p. 22).

Com relação ao desenvolvimento, a maioria dos pais informaram que a leitura e escrita ocorreram, em média, aos 5,5 anos de idade, dados que se aproximam dos obtidos por Maia-Pinto (2012). Wilson (2015) afirma que crianças superdotadas do período pré-escolar quando apresentam habilidades avançadas na linguagem, compreensão da leitura, fluência no idioma e destacada capacidade na ortografia são mais propensas a serem identificados pelos professores como superdotados.

Vida Escolar

A maioria dos alunos participantes deste estudo ingressaram no ensino formal, em média, aos 4,9 anos, são provenientes de escolas públicas urbanas, sem reprovação e sem aceleração de estudos. Em pesquisa conduzida por Maia-Pinto (2012), professores do ensino regular e das salas de recursos se posicionaram desfavoráveis em relação à aceleração. Eles argumentaram que as crianças terão problemas de adaptação nas séries seguintes e a aceleração gera dificuldades na vida escolar. Já as crianças aceleradas e suas mães avaliaram a experiência da aceleração como positiva, não tendo acarretado prejuízos acadêmicos ou socioemocionais. Podemos hipotetizar que os raros casos de aceleração identificados no presente estudo devem-se a ideias errôneas sobre aceleração e o desconhecimento tanto de como implementar com êxito o processo, quanto de resultados de pesquisas que ressaltam os ganhos dos alunos acelerados.

Em relação aos estilos de aprendizagem, Tomlinson et al. (2003) argumentam que, conhecendo as preferências de aprendizagem dos alunos, o professor tem mais elementos para diferenciar o currículo e promover atividades escolares que favoreçam o envolvimento do aluno nas tarefas escolares. Nessa pesquisa, as características mais frequentes relacionadas ao estilo de aprendizagem dos superdotados foram aula didática, instrução programada, discussão e ensino pelo colega. Foi verificado em superdotados *underachievers* a preferência por aprender por meio de observação, do trabalho em grupo, da leitura e da conversa com outras pessoas (Tentes 2011; Tentes & Fleith, 2014) e, entre superdotados hiperativos, o ensino pelo colega (Ourofino, 2005). No estudo de Samardzija e Peterson (2015) com 23 estudantes superdotados do 8º ano, notou-se que o estilo de aprendizagem preferido envolvia debate com colegas. A justificativa era a de que eles poderiam ter acesso a diferentes opiniões sobre o mesmo assunto estudado.

Características de Superdotação

A percepção de professores e pais acerca das características de superdotação dos alunos deste estudo foi muito semelhante. Quanto à dimensão habilidade acima da média, os aspectos mais mencionados foram boa memória, facilidade para acumular conhecimento, facilidade para processar informações, aprendizagem rápida, capacidade de generalizar e transferir aprendizagem. Em relação à criatividade, foram destacados por pais e professores originalidade de ideias, facilidade na produção de ideias, e independência e autonomia de pensamento. Na dimensão envolvimento com a tarefa, observaram-se convergências e algumas divergências entre pais e professores. Os pontos sinalizados por ambos foram persistência e concentração por longos períodos de tempo. A característica obstinação em procurar tópicos de seu interesse e em dominar uma área de conhecimento foi muito destacada pelos pais, o que não ocorreu com os professores. Uma possível explicação é que, dados a extensão e o conteúdo do currículo escolar, sobra pouco tempo para o aluno se dedicar a temas e áreas de seu interesse que não estejam contemplados no currículo. Já a característica preferência por situações nas quais o aluno possa ter responsabilidade pessoal sobre sua produção, foi muito mais sinalizada pelos professores do que pelos pais. Por se tratar de um contexto formal de aprendizagem, no qual é cobrado do aluno responsabilidade, sobre o qual se tem expectativas quanto ao seu desempenho, e no qual é possível comparar o desempenho dos alunos, essa característica torna-se mais evidente para o professor do que para os pais.

Em relação ao desempenho dos superdotados nos testes psicométricos, os resultados apontam, em média, um percentil superior, condizente com a performance cognitiva superior dos superdotados. No caso dos alunos que obtiveram um percentil inferior no teste, vale ressaltar que a maior parte apresentava talento na área artística. É possível que as tarefas propostas nos testes não tivessem sentido para eles e fosse desmotivadora, levando-os a não

se envolverem com a atividade. Em um estudo com alunos superdotados nas áreas acadêmica e de artes, Virgolim (2005) constatou que os percentis mais elevados eram de alunos da área acadêmica. Renzulli (2016) afirma que os testes de inteligência são limitados para medir a superdotação criativa produtiva e que, na História, não são lembrados os indivíduos que tiveram excelente desempenho na escola ou nos testes de QI, mas aqueles que solucionaram problemas de forma original ou inovaram suas áreas de trabalho. Neste sentido, é necessário considerar uma multiplicidade de formas de identificação para não se excluir determinados grupos (Alencar & Fleith, 2001; Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013; Renzulli & Reis, 2016).

De maneira geral, é possível afirmar que o perfil do superdotado identificado neste estudo é compatível com o que a literatura elenca como sendo característico do aluno com altas habilidades, conforme apresentado no Capítulo 2 desta dissertação. Como limitações desta pesquisa, podem ser mencionadas o fato de ter sido considerada apenas uma sala de recursos do atendimento educacional especializado ao superdotado e a ausência do registro de informações, nos dossiês, de parte dos participantes da amostra. Por outro lado, um estudo que examina dados provenientes de mais de uma década de recolha de informações acerca de alunos superdotados certamente traz contribuições relevantes para delineamento do perfil desse grupo. Reconhecer quem é o aluno superdotado é um primeiro passo na oferta de programas e serviços, bem como na recomendação de práticas educacionais que estejam em sintonia com as necessidades e características dessa clientela.

CAPÍTULO 6

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

Esta pesquisa objetivou descrever o perfil dos alunos superdotados que participaram de uma sala de recursos do atendimento educacional especializado da SEEDF, por meio de dados documentais, considerando características demográficas, familiares, de desenvolvimento, vida escolar e características de superdotação presentes nos alunos. As principais conclusões desta pesquisa foram:

1. Prevalência de alunos do gênero masculino no atendimento educacional especializado ao superdotado.
2. A área de talento dos alunos era Exatas, seguida de Artes Plásticas, Humanas e Artes Cênicas.
3. Mais alunos do sexo masculino foram indicados para as áreas de Exatas e Artes Plásticas, enquanto um maior número de alunas foi encaminhado para Artes Cênicas.
4. Prevalência de alunos de escolas públicas e urbanas no atendimento educacional especializado ao superdotado.
5. O maior número de encaminhamentos foi feito por professores do ensino regular.
6. O tempo médio de permanência no atendimento foi de 2 anos e 8 meses.
7. A maioria dos pais são casados e possuem nível de escolaridade correspondente à educação básica.
8. No que diz respeito à profissão das mães, as com maior frequência estavam relacionadas às atividades do lar, serviços básicos e magistério, enquanto que os pais exerciam profissões envolvendo serviços básico, técnico e serviço público.
9. Predominância de primogênitos superdotados sem irmãos no atendimento.
10. A maioria dos superdotados não foi reprovada e nem acelerada nos estudos.

11. Os alunos aprendem de forma mais significativa por meio dos estilos de aprendizagem aula didática, instrução programada, discussão e ensino pelo colega.
12. A aquisição de habilidade de leitura e escrita ocorreu, em média, aos 5,5 anos.
13. Tanto professores quanto pais percebem que os superdotados apresentam boa memória e facilidade para acumular conhecimento, facilidade em processar informações em integrar experiências e emitir respostas apropriadas e contextualizada, originalidade de pensamento, facilidade e agilidade para produzir ideias, independência e autonomia de pensamento, persistência e concentração.
14. Os alunos superdotados apresentaram, em média, desempenho correspondente ao percentil médio e superior em teste de inteligência.

Implicações Práticas

Esta pesquisa pode fornecer dados sobre o fenômeno da superdotação com implicações práticas que podem reformular ou manter procedimentos que venham trazer eficiência e qualidade ao serviço oferecido aos pais e alunos superdotados. Os resultados apresentados devem ser contextualizadas conforme a realidade física, cultural e social e alicerçadas no Modelo dos Três Anéis (Renzulli, 2014). Nesse sentido, recomenda-se aos gestores, equipes de programas de atendimento ao superdotado e demais profissionais interessados na área de superdotação:

1. Oferecer cursos de formação para professores da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio sobre a temática da superdotação para que eles possam identificar e encaminhar aluno ao atendimento educacional especializado.
2. Desenvolver iniciativas no sentido de conscientizar professores e pais da influência de estereótipos no processo de identificação e promoção de talentos.

3. Apresentar às coordenadorias regionais de ensino do Distrito Federal um planejamento anual para que os professores que atuam nas zonas rurais recebam treinamento sobre o preenchimento da ficha de indicação e o encaminhamento de alunos ao atendimento educacional para superdotados.
4. Orientar psicólogos no sentido de incluir múltiplas fontes de informação, procedimentos e instrumentos no processo de avaliação do aluno superdotado.
5. Desenvolver parcerias universidades e centros de pesquisa com vistas a validar para o contexto brasileiro escalas de características de superdotação e testes de criatividade para crianças.
6. Capacitar professores itinerantes e psicólogos quanto ao armazenamento de dossiês ativos e passivos para que sejam fonte de futuras pesquisas.
7. Registrar os antigos alunos que saíram e depois retornaram ao atendimento em livro próprio para esses casos, mantendo a mesma matrícula e resgatando o antigo dossiê passivo para o uso enquanto o aluno frequentar a sala de recursos.
8. Orientar psicólogos e/ou itinerantes quanto ao registro correto das informações no Livro de Registro dos alunos que são encaminhados para o atendimento.
9. Propor que seja inserido no questionário para a família/diagnóstico inicial uma questão se o aluno já recebeu recomendação para aceleração de estudos e, em caso de ter sido recomendada, mas não implementada, o motivo da não ocorrência.
10. Propor uma revisão do projeto político-pedagógico das escolas do Distrito Federal para que incluam estratégias de atendimento que contemplem as necessidades dos alunos superdotados.
11. Ampliar a comunicação e parceria da sala de aula regular com a sala de recursos.
12. Discutir estratégias que propiciem a permanência do aluno superdotado na sala de recursos por um tempo mais longo.

Sugestões para Futuras Pesquisas

Com base nos resultados obtidos no presente estudo, algumas sugestões podem ser dadas para pesquisas futuras:

1. Replicar este estudo em todas as salas de recursos do Distrito Federal.
2. Investigar a percepção dos professores da sala de recursos quanto às características de superdotação de seus alunos.
3. Investigar mudanças no número de alunos encaminhados ao atendimento educacional especializado após capacitação de professores da educação infantil e ensino médio.
4. Investigar a percepção dos gestores das escolas quanto ao fenômeno da superdotação.
5. Traçar o perfil do superdotado do ponto de vista ético e moral.
6. Comparar o perfil moral de adolescentes em conflito com a lei que obtiveram elevado desempenho em testes de inteligência com o perfil moral de adolescentes atendidos em programas para superdotados.
7. Realizar um estudo com alunos egressos do atendimento educacional especializado ao superdotado com vista a investigar o impacto do atendimento em sua vida pessoal e profissional.
8. Realizar um estudo qualitativo com famílias de superdotados de forma a examinar como a dinâmica familiar, valores, crenças e práticas parentais influenciam no desenvolvimento do aluno.
9. Conduzir estudos comparativos considerando a percepção de alunos e alunas superdotados acerca de seus talentos, aspirações profissionais e planos para o futuro.

10. Realizar uma pesquisa para examinar fatores que influenciam no tempo de permanência do aluno superdotado no atendimento educacional especializado.
11. Conduzir estudos acerca da atuação do psicólogo escolar no processo de avaliação do aluno superdotado.

Referências

- Acle, T. G., & Ordaz, V. G. (2012). Perfil psicossocial de adolescentes com aptitudes sobressalientes de un bachillerato público. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10*, 1267-1298.
- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento* (2ª. ed.). São Paulo: EPU.
- Alencar, E. M. L. S. (2001). *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis: Vozes.
- Aljughaiman, A. M., & Grigorenko, E. L. (2013). Growing up under pressure: The cultural and religious context of the Saudi system of gifted education. *Journal for the Education of the Gifted, 36*, 307-322.
- Almazán-Anaya, A. A., & Lozano-Rodríguez, A. (2015). El enfoque basado en competencias aplicado a estudiantes con sobredotación intelectual, su potencial en América Latina. *Revista Electronica Educare, 19* (3), 1-23.
- Almeida, L. S., Fleith, D. S., & Oliveira, E. P. (2013). *Sobredotação: Respostas educativas*. Braga: ADIPSIEDUC.
- Al-zoubi, S. M. (2014). Effects of enrichment programs on the academic achievement of gifted and talent students. *Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness, 2*, 22-27.
- Angelini, A. L., Alves, I. C. B., Custódio, E. M., Duarte, W. F., & Duarte, J. L. M. (1988). *Manual matrizes progressivas coloridas de Raven. Escala Especial*. São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia.
- Aspesi, C. C. (2003). *Processos familiares relacionados ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em crianças de idade pré-escolar* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.

- Azevedo, S. M. L., & Mettrau, M. B. (2010). Altas habilidades/superdotação: Mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. *Psicologia Ciência: Profissão*, 30, 32-45.
- Bahiense, T. R. S., & Rossetti, C. B. (2014). Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: Percepções de professores e prática docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20, 195-208.
- Bakhiet, S. F. A., & Lynn, R. (2014a). A study of the IQ in Palestine. *Intelligence*, 47, 10-11.
- Bakhiet, S. F. A., & Lynn, R. (2014b). A note on a new study of intelligence in Egypt. *Psychological Reports: Mental & Physical Health*, 115, 810-812.
- Bakhiet, S. F. A., Haseeb, B-W. M., Seddieg, I. F., Cheng, H., & Lynn, R. (2015). Sex differences on Raven's Standard Progressive Matrices among 6 to 18 year olds in Sudan. *Intelligence*, 50, 10-13.
- Becker, M. A. A. (2014). É possível encontrar talentos nas ruas e em instituições prisionais? *Revista Educação Especial*, 27, 689-698.
- Borgstede, S., & Hoogeveen, L. (2014). Uma mirada creativa hacia la superdotación. Posibilidades y dificultades em la identificación de la creatividad. *Revista de Psicología*, 32, 157-179.
- Borland, J. H. (2009). Myth 2: The gifted constitute 3% to 5% of the population. Moreover, giftedness equals high IQ, which is a stable measure of aptitude. *Gifted Child Quarterly*, 53, 236-238.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96*. Brasília: Conselho Nacional de Educação.
- Brasil. (2015a). *Decreto Lei nº 36461/15*. Brasília: Câmara Legislativa do Distrito Federal.
- Brasil. (2015b). *Lei nº 13234/15*. Brasília: Presidência da República.

- Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., Siegle, D., Zhang, W., & Chen, C. H. (2005). Assumptions underlying the identification of gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly, 49*, 68-79.
- Callahan, C. M. (2009). Myth 3: A family of identification myths – Your sample must be the same as the population. There is a “silver bullet” in identification. There must be “winners” and “losers” in identification and programming. *Gifted Child Quarterly, 53*, 239-241.
- Carneiro, L. B. (2015). *Características e avaliação de programas brasileiros de atendimento educacional ao superdotado* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Chagas, J. F. (2007). Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. In D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Eds.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades. Orientação a pais e professores* (pp. 15-23). Porto Alegre: Artmed.
- Chagas, J. F. (2008). *Adolescentes talentosos: Características individuais e familiares* (Tese de doutorado). Universidade de Brasília: Brasília.
- Chagas, J. F., & Fleith, D. S. (2011). Perfil de adolescentes talentosos e estratégias para o desenvolvimento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 27*, 385-392.
- Chagas-Ferreira, J. F. (2014). As características socioemocionais do indivíduo talentoso e a importância do desenvolvimento de habilidades sociais. In A. M. R. Virgolim, & E. C. Konkiewitz (Eds.), *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade* (pp. 283-308). São Paulo: Papyrus.
- Chan, D. W. (2000). Exploring identification procedures of gifted students by teacher ratings: Parent ratings and student self-reports in Hong Kong. *High Ability Studies, 11*, 68-82.

- Chan, D. W. (2005). Perceived multiple intelligences and learning preferences among Chinese gifted students in Hong Kong. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 187-212.
- Chow, B. W-Y., Ho, C. S-H., Wong, S. W-L., Waye, M. M. Y., & Bishop, D. V. M. (2011). Genetic and environmental influences on chinese language and reading abilities. *PLoS ONE*, 6, 1-9.
- Cooper, C. R. (2009). Myth 18: It is fair to teach all children the same way. *Gifted Child Quarterly*, 53, 283-285.
- Cross, T. L., & Coleman, L. J. (2014). School-based conception of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1), 94-103.
- Dai, D. Y. (2005). Reduccionism versus emergentism: A framework for understanding conceptions of giftedness. *Roeper Review*, 27, 144-151.
- Damianova, M. K., Lucas, M., & Sullivan, G. B. (2012). Verbal mediation of problem solving in pre-primary and junior primary school children. *South African Journal of Psychology*, 42, 445-455.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1998). Characteristics of gifted students. In G. A. Davis & S. B. Rimm (Eds.), *Education of the gifted and talented* (4^a ed., pp. 26-44). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Delou, C. M., Cardoso, F. S., Mariani, R., & Paixão, I. C. P. (2014). Gifted children and adolescents: Exploring the perspective of a group that still needs educational attention in Brazil. *Creative Education*, 5, 1224-1234.
- Eklund, K., Tanner, N., Stoll, K., & Anway, L. (2015). Identifying emotional and behavioral risk among gifted and nongifted children: A multi-gate, multi-informant approach. *School Psychology Quarterly*, 30, 197-211.

- Else-Quest, N. M., & Hyde, J. S. (2010). Cross-national patterns of gender differences in mathematics: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *136*, 103-127.
- Feldhusen, J. F. (1998). Programs for the gifted few or talent development for the many? *Phi Delta Kappan*, *79*(10), 735-738.
- Feldhusen, J. F. (2003). Emparejamiento óptimo: Alumnos, padres, profesores, currículos, compañeros, entorno. In J. A. Alonso, J. S. Renzulli, & Y. Benito (Eds.), *Manual internacional de superdotados: Manual para profesores y padres* (pp. 262-271). Madrid: EOS.
- Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 64-79). New York: Cambridge University Press.
- Ferreira, J. F. C., & Fleith, D. S. (2012). Características e dinâmicas da família de adolescentes talentosos. *Estudos de Psicologia*, *17*, 15-23.
- Fleith, D. S. (1999). Psicologia e educação do superdotado: Definição, sistema de identificação e modelos de estimulação. *Cadernos de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia*, *5*, 37-50.
- Fleith, D. S. (2009). Mitos e fatos sobre os superdotados. In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland, & D. Barreiros (Eds.), *Tornar a educação inclusiva* (pp. 199-212). Brasília: UNESCO & ANPED.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. L. S. (Eds.). (2007). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades. Orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. L. S. (Eds.). (2013). *Superdotados: Trajetórias de desenvolvimento e realizações*. Curitiba: Juruá.
- Fleith, D. S., & Maia-Pinto, R. R. (2014). Estratégias educacionais de atendimento de aluno com altas habilidades/superdotação. In M. A. Dessen & D. A. Maciel (Eds.), *A*

- ciência do desenvolvimento humano: Desafios para a psicologia e a educação* (pp. 453-481). Curitiba: Juruá.
- Freeman, J. (2014). Um estudo comparativo de 35 anos com crianças identificadas como superdotadas, não identificadas como superdotadas e com habilidades médias. *Revista Educação Especial, 27*, 563-581.
- Freeman, J., & Guenther, Z. C. (2000). *Educando os mais capazes: Ideias e ações comprovadas*. São Paulo: EPU.
- Friedman-Nimz, R. (2009). Myth 6: Cosmetic use of multiple selection criteria. *Gifted Child Quarterly, 53*, 248-250.
- Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 60-74). Boston: Allyn and Bacon.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson, *Conceptions of giftedness* (pp. 98-119). New York: Cambridge University Press.
- Gagné, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly, 51*, 93-118.
- Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies, 21*(2), 81-99.
- Gagné, F. (2013). The DMGT: Changes within, beneath, and beyond. *Talent Development & Excellence, 5*(1), 5-19.
- Gagné, F. (2014). The DMGT: Changes within, beneath, and beyond. In F. H. R. Piske, J. M. Machado, S. Bahia, & T. Stoltz (Eds.), *Altas habilidades/superdotação (AH/SD): Criatividade e emoção* (pp. 21-44). Curitiba: Juruá.

- Gubbins, E. J., Emerick, L. J., Delcourt, M. A. B., Newman, J. L. & Imbeau, M. (Eds.). (1995). *Research related to the enrichment triad model*. Storrs, CT: The National Research Center on Gifted and Talented.
- Guenther, Z. C., & Rondini, C. A. (2012). Capacidade, dotação, talento, habilidades: Uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. *Educação e Revista*, 28(1), 237-266.
- Guimarães, T. G. (2007). Avaliação psicológica de alunos com altas habilidades. In D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Eds.), *Desenvolvimento de talento e altas habilidades. Orientação a pais e professores* (pp. 79-85). Porto Alegre: Artmed.
- Gur, C. (2011, December). *Do gifted children have similar characteristics? Observation of three gifted children*. Paper presented at the International Conference on Education and Educational Psychology, Ankara, Turkey.
- Harris, B., & Lizardi, P. S. (2012). Gifted law, identification, and programming in México. *Journal for the Education of the Gifted*, 35, 188-203.
- Heilbronner, N. N. (2013). The STEM pathway for women: What has changed? *Gifted Child Quarterly*, 57, 39-55.
- Hertberg-Davis, H. (2009). Myth 7: Differentiation in the regular classroom is equivalente to Gifted programs and is suficiente – Classroom teachers have time, the skill, and the will to differentiate adequately. *Gifted Child Quarterly*, 53, 245-253.
- Horowitz, F. D., Subotnik, R. F., & Matthews, D. J. (2009). *The development of giftedness and talent across the life span*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Huang, F. L. (2015). Birthdate effects and gifted program participation in kindergarten. *Gifted Child Quarterly*, 59, 14-22.

- Kaplan, S. N. (2009). Myth 9: There is a single curriculum for the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 53, 257-258.
- Karpova, S. I. (2012). A model of an educational institution for working with gifted children. *Russian Education and Society*, 54, 53-64.
- Kerr, B., & Multon, K. D. (2015). The development of gender identity, gender roles, and gender relations in gifted students. *Journal of Counseling and Development*, 93, 183-191.
- Kerr, B. A., Vuyk, M. A., & Rea, C. (2012). Gendered practices in the education of gifted girls and boys. *Psychology in the Schools*, 49, 647-655.
- Loos-Sant'Ana, H., & Trancoso, B. S. (2014). Socio-emotional development of Brazilian gifted children: Self-beliefs, social skills, and academic performance. *Journal of Latino-Latin American Studies*, 6, 54-65.
- Maia-Pinto, R. R. (2007). Desenvolvimento de projetos de pesquisa. In D. S. Fleith (Ed.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação* (Vol. 2, pp. 81-88). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Maia-Pinto, R. R. (2012). *Aceleração de ensino na educação infantil: Percepção de alunos superdotados, mães e professores* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Maia-Pinto, R. R., & Fleith, D. S. (2004). Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8, 55-66.
- Majid, R. A., Jelas, Z. M., & Ishak, N. M. (2012). Behavioral characteristics prototypes of academically talented students: Implications for educational interventions. *Asian Social Science*, 8(15), 298-305.

- Matthews, D. J., & Foster, J. F. (2006). Mystery to mastery: Shifting paradigms in gifted education. *Roeper Review*, 28, 64-69.
- McCoach, D. B. & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47, 144-154.
- Millones, D. M., Flores-Mendoza, C., & Rivalles, R. M. (2015). Intelligence in Peru: Students' results in Raven and its relationship to SES. *Intelligence*, 51, 71-78.
- Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.
- Mueller-Opplinger, V. (2014). Gifted education in Switzerland: Widely acknowledged but obstacles still exist in implementation. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 4 (3), 89-110.
- Nakano, T. C., & Siqueira, L. G. G. (2012). Revisão de publicações brasileiras sobre superdotação. *Revista Educação Especial*, 25, 249-266.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (Eds.). (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, Texas: Prufrock Press.
- Ndirangu, M., Mwangi, J. K., & Changeiywo, J. (2007). Educational provision for the academically gifted: Rhetoric or reality? Case of primary schools in Nyandarua District, Kenya. *Eastern Africa Social Science Research Review*, 23, 55-69.
- Nijenhuis, J., Al-Shahomee, A. A., Hoek, M., Allik, J., Grigoriev, A., & Dragt, J. (2015). Spearman's hypothesis tested comparing Libyan secondary school children with various other groups of secondary school children on the items of the Standard Progressive Matrices. *Intelligence*, 50, 118-124

- Nistal, M. T. F., Bertran, A. M. T., & Avila, E. O (2014). Un estudio normativo de los ítemes madurativos del test del dibujo de dos figuras humanas en niños indígenas Yaquis. *Interdisciplinaria*, 31, 297-322.
- Nolte, M. (2012). A new view on giftedness? *High Ability Studies*, 23, 85-87.
- Novaes, M. H. (1989). Superdotados, desafio constante para a educação e a sociedade. In J. B. Machado & H. A. D. Raposo (Eds.), *Superdotado: Como identificar, desenvolver, integrar* (pp. 54-64). Rio de Janeiro: Rotary Club do Rio de Janeiro.
- Olszewski-kubilius, P. (2016). Optimal parenting and family environments for talent development. In M. Neihart, S. I. Pfeiffer, & T. L. Cross (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 205-215). Waco, TX: Prufrock Press.
- Olszewski-Kubilius, P., & Thomson, D. (2015). Talent development as a framework for gifted education. *Gifted Child Today*, 38(1), 49-59.
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., & Worrel, F. C. (2015). Conceptualizations of giftedness and the development of talent: Implications for counselors. *Journal of Counseling & Development*, 93, 143-152.
- Ourofino, V. T. T. (2005). *Características cognitivas e afetivas entre alunos superdotados, hiperativos e superdotados/hiperativos: Um estudo comparativo* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Pasquali, L., Wechsler, S. & Bensusan, E. (2002). Matrizes Progressivas do Raven Infantil: Um estudo de validação para o Brasil. *Avaliação Psicológica*, 2, 95-110.
- Pereira, V. L. P. (2014). Superdotação e currículo escolar: Potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva. In A. M. R. Virgolim & E. C. Konkiewitz (Eds.), *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar*. (pp. 373-388). Campinas: Papirus.

- Pereira, V. L. P., & Guimarães, T. G. (2007). Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Eds.), *Desenvolvimento de talento e altas habilidades. Orientação a pais e professores* (pp.163-175). Porto Alegre: Artmed.
- Pérez, S. G. P. B., & Freitas, S. N. (2014). Políticas públicas para as altas habilidades/superdotação: Incluir ainda é preciso. *Revista Educação Especial*, 27, 627-640.
- Petersen, J. (2013). Gender differences in identification of gifted youth and in gifted program participation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 242-348.
- Peterson, J. (2014). Paying attention to the whole gifted child: Why, when, and how to focus on social and emotional development. In F. H. R. Piske, J. M. Machado, S. Bahia, & T. Stoltz (Eds.), *Altas habilidades/superdotação (AH/SD) - Criatividade e emoção*. (pp. 45-65). Curitiba: Juruá.
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talent individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53, 280-282.
- Piske, R. H. R., & Stoltz, T. (2013). Criatividade na escola: A necessidade de reavaliar as práticas educacionais aos alunos superdotados. In F. H. R. Piske & S. Bahia (Eds.), *Criatividade na escola: O desenvolvimento de potencialidades, altas habilidades/superdotação (AH/SD) e talentos*. (pp. 141-157). Curitiba: Juruá.
- Prado, R. M., & Fleith, D. S. (2012). Pesquisadoras brasileiras: Conciliando talento, ciência e família. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 64, 19-34.
- Prado, R. M., Fleith, D. S., & Gonçalves, F. C. (2011). O desenvolvimento do talento em uma perspectiva feminina. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31, 134-145.

- Preckel, F., Goetz, T., Pekrun, R., & Kleine, M. (2008). Gender differences in gifted and average-ability students: Comparing girls' and boys' achievement, self-concept, interest, and motivation in Mathematics. *Gifted Child Quarterly*, 52, 146-159.
- Ramalho, J. V. A., Silveira, D. N., Barros, W. S., & Brum, R. S. (2014). A carência de formação sobre a superdotação nas licenciaturas da UFPE: Um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20, 235-248.
- Raven, J. C. (2001). *Matrizes Progressivas-Escala Geral*. Rio de Janeiro: CEPA.
- Reis, A. P. P., & Gomes, C. A. (2011). Práticas pedagógicas reprodutoras de desigualdades: A sub-representação de meninas entre alunos superdotados. *Revista Estudos Feministas*, 19, 503-519.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2009). Myth 1: The Gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. *Gifted Child Quarterly*, 53, 233-235.
- Renzulli, J. S. (1986). *Systems and models for developing programs for the gifted a talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five years perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 23, 3-54.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., & Westberg, K. L. (2002). *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students*. (Rev. ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 246-279). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2008). La educación del sobredotado y el desarrollo del talento para todos. *Revista de Psicología* 26, 23-42.

- Renzulli, J. S. (2010). The last word: An interview with Joseph S. Renzulli – On encouraging talent development/Interviewer: Melissa S. Mitchell. *Journal of Advanced Academics*, 2, 157.
- Renzulli, J. S. (2011). Theories, actions, and change: An academic journey in search of finding and developing high potential in young people. *Gifted Child Quarterly*, 55, 305-308.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56, 150-159.
- Renzulli, J. S. (2014). A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In A. M. R. Virgolim & E. C. Konkiewitz (Eds.), *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade* (pp. 219-264). São Paulo: Papirus.
- Renzulli, J. S. (2016a). Examining the challenges and caveats of change in gifted education. In S. M. Reis (Ed.), *Reflections on gifted education* (pp. 3-29). Waco, TX: Prufrock Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for educational excellence* (2^a ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (2016). Defensible and doable: A practical, multiple-criteria gifted program identification system. In S. M. Reis (Ed.), *Reflections on gifted education* (pp. 91-128). Waco, TX: Prufrock Press.
- Renzulli, J. S., & Smith, L. H. (1978). *Learning Styles Inventory*. Mansfield, Center, CT: Creative Learning Press.

- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., & Westberg, K. L. (2002). *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students*. (Rev. ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Robinson, A. (2009). Myth 10: Examining the ostrich – Gifted services do not cure a sick regular program. *Gifted Child Quarterly*, 53, 259-261.
- Robinson, A. (2012). Psychological science, talent development, and educational advocacy: Lost in translation? *Gifted Child Quarterly*, 56, 202-205.
- Rudasill, K. M., & Callahan, C. M. (2010). Academic self-perceptions of ability and course planning among academically advanced students. *Journal of Advanced Academics*, 21, 300-329.
- Sabatella, M. L. P. (2008). *Talento e superdotação: Problema ou solução?* Curitiba: Ibepex.
- Sahin, F. (2014). The effectiveness of mentoring strategy for developing the creative potential of the gifted and non-gifted students. *Thinking Skills and Creativity*, 14, 47-55.
- Samardzija, N., & Peterson, J. S. (2015). Learning and classroom preferences of gifted eighth graders: A qualitative study. *Journal for Education of the Gifted*, 38, 233-256.
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2006). *Orientação Pedagógica: Altas habilidades*. Brasília: SEDF/DEE/DF.
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2010). *Orientação Pedagógica: Ensino Especial*. Brasília: SEDF/GEE/DF.
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2016). *Censo escolar 2015*. Disponível em: www.cre.se.df.gov
- Smith, L. H., & Renzulli, J. S. (1984). Learning style preferences: A practical approach for classroom teachers. *Theory into Practice*, 23, 44-50.

- Stankovska, G. N., Pandilovska, S., Taneska, A., & Sandiku, S. M. (2013). Psychological aspects of gifted children. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education, 1*, 129-134.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest, 12*(1), 3-54.
- Sulak, T. N. (2014). Using CBM to identify advanced learners in the general education classroom. *Gifted Child Today, 37*, 24-31.
- Sumida, M. (2013). Emerging trends in Japan in education of the gifted: A focus on science education. *Journal for the Education of the Gifted, 36*, 277-289.
- Tentes, V. T. A. (2011). *Superdotados e superdotados underachievers: Um estudo comparativo das características pessoais, familiares e escolares* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Tentes, V. T. A., & Fleith, D. S. (2014). Estudantes superdotados e underachievers: Prevalência, características, interesses e estilos de aprendizagem. *Psico (PUCRS), 45*, 157-167.
- Tomlinson, C. A. (2009). Myth 8: The “patch-on” approach to programming is effective. *Gifted Child Quarterly, 53*, 254-256.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted, 27*, 119-145.
- Torrano, D. H., Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Bermejo, R., & Sáinz, M. (2013). Characteristics leading teachers to nominate secondary students as gifted in Spain. *Gifted Child Quarterly, 57*, 181-196.

- Treffinger, D. J. (2009). Myth 5: Creativity is too difficult to measure. *Gifted Child Quarterly*, 53, 245-247.
- VanTassel-Baska, J. (2015). Theories of giftedness: Reflections on James Gallagher's work. *Journal for Education of the Gifted*, 38(1), 18-23.
- Valentim, B. F. B., Vestena, C. L. B., & Neumann, P. (2014). Educadores e estudantes: Um olhar para afetividade nas altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial (UFES)*, 27, 713-724.
- Villatte, A., Courtinat-Camps, A., & Léonardis, M. (2014). Typology of self-concept of adolescents in France: A comparison of gifted and nongifted French high school students. *Roeper Review*, 36, 30-42.
- Virgolim, A. M. R. (2005). *Creativity and intelligence: A study of brazilian gifted and talent students*. (Tese de doutorado não publicada). University of Connecticut, Storrs, Estados Unidos.
- Virgolim, A. M. R. (2007). *Altas habilidades/superdotação: Encorajando potenciais*. Brasília: MEC/SEESP.
- Virgolim, A. M. R. (2014). A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, 27, 581-610.
- Warne, R. T. (2014). Using above-level testing to track growth in academic achievement in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 58 (1), 3-23.
- Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, F. R. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Wellisch, M., & Brown, J. (2013). Many faces of a gifted personality: Characteristics along a complex gifted spectrum. *Talent Development & Excellence*, 5, 43-58.

- Westberg, K. & Archambault, F. X. (1995). *Profiles of successful practices for high ability students in elementary classroom*. Storrs, CT: The National Research Center on Gifted and Talented.
- Wilson, H. E. (2015). Social and emotional characteristics and early childhood mathematical and literacy giftedness: Observations from parents and childcare providers using the ECLS-B. *Journal for the Education of the Gifted*, 38, 377-404.
- Winner, E. (1998). *Crianças superdotadas: Mitos e realidades*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Worrell, F. C. (2009). Myth 4: A single test score or indicator tells us all we need to know about giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 53, 242-244.
- Yassim, S. F. M., Ishak, N. M., & Majed, R. A. (2012). The identification of gifted and talent students. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 55, 585-593.
- Yeung, R. (2014). Gifted education: Robin Hood or the sheriff of Nottingham? *Education and Urban Society*, 46, 798-825.

ANEXOS

Anexo 1 – Ficha de indicação do estudante

	<p>GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NÚCLEO PARA ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO - NAHSUP</p>	
---	---	---

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
AO ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – AEE-AH/SD**

FICHA DE INDICAÇÃO DO ESTUDANTE

O objetivo desse instrumento é orientar a observação do professor para indicação de alunos com potencial para altas habilidades/superdotação. O referencial teórico adotado pela SEDF define a superdotação a partir do Modelo dos Três Anéis proposto por Joseph Renzulli e pelas Diretrizes recomendadas pelo MEC. Os Três Anéis que indicam a superdotação são **(a) Habilidades Acima da Média, (b) Envolvimento com a Tarefa e (c) Criatividade** e estão apresentados no corpo deste instrumento. Considere que os fatores que identificam uma alta habilidade/superdotação não ocorrem na mesma intensidade e nem o tempo todo. Além disso, aparecem em certas pessoas, em certos momentos e sob certas circunstâncias, principalmente, quando o aluno está engajado em atividades do seu interesse. Após preencher o instrumento o entregue na CRE ou ao professor Itinerante de sua Regional de Ensino. É **imprescindível** preencher corretamente **todos os dados, assinar e anexar** a este instrumento de indicação:

- (a) Histórico escolar ou outro documento demonstrativo do desempenho acadêmico atual.
- (b) Produções artísticas, no caso de indicação para a área de talento.
- (c) Produções acadêmicas na área de habilidade do aluno.

Data da indicação: ___/___/___

1. Identificação do (a) aluno (a)

Nome: _____	
Data de Nascimento: ___/___/___	Idade: ___anos Sexo: () M () F
Naturalidade: _____	
Endereço: _____	Tel. Resid: _____
Pai: _____	Tel. Trab: _____ Celular: _____
Mãe: _____	Tel. Trab: _____ Celular: _____
Responsável: () o pai () a mãe () outro: _____	
Telefones de contato com o responsável: _____ / _____ / _____	
E-mail do Responsável: _____	

2. Dados Acadêmicos

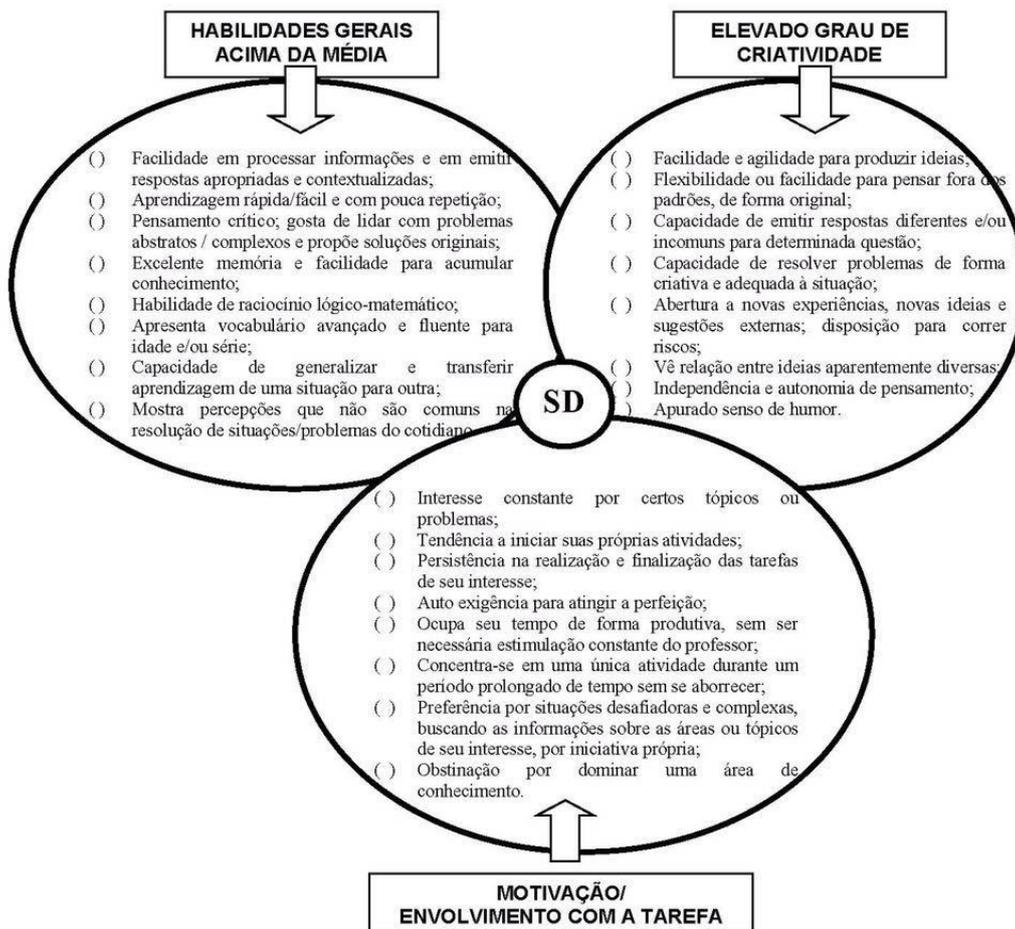
Escola de Origem: _____	CRE: _____
Endereço da Escola: _____	Tel.: _____ / _____
Série do Aluno (a): _____ Turma: _____ Turno: () matutino () vespertino	
Orientador (a) Educacional: _____	Tel.: _____ / _____
Responsável pela indicação: () Professor () Família () Auto indicação () Outro: _____	

Ficha preenchida por: _____ Função ou parentesco _____

3. Indicação para a área

() Acadêmica () Talento Artístico

4. Características observadas no aluno de acordo com o Modelo dos Três Anéis: marque com um "X" as características ou comportamentos observados:



5. Situações de destaque do estudante, relacionadas a algumas das características ou comportamentos acima, e/ou em premiações, olimpíadas, campeonatos, feiras, exposições, produções literárias, concursos, entre outras participações de destaque relativas à sua área de interesse / talento:

6. Habilidades específicas e/ou áreas de interesse do estudante:**6.2. ÁREA ACADÊMICA****Disciplinas / áreas curriculares**

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Matemática | <input type="checkbox"/> Língua Portuguesa |
| <input type="checkbox"/> Física | <input type="checkbox"/> Literatura |
| <input type="checkbox"/> Química | <input type="checkbox"/> Geografia |
| <input type="checkbox"/> Biologia | <input type="checkbox"/> História |
| <input type="checkbox"/> Robótica/Mecatrônica | <input type="checkbox"/> Sociologia |
| <input type="checkbox"/> Mecânica | <input type="checkbox"/> Filosofia |
| <input type="checkbox"/> Astronomia | <input type="checkbox"/> Política |
| <input type="checkbox"/> Língua Estrangeira: _____ | <input type="checkbox"/> Outros: _____ |

6.3 ÁREAS DE TALENTO**ARTES PLÁSTICAS**

- Demonstra interesse em participar de atividades de artes plásticas se envolvendo muito nas tarefas propostas;
- Demonstra originalidade na composição de trabalhos artísticos: desenho caricatura escultura pintura colagem maquetes
- outro: _____
- Demonstra habilidade e interesse em lidar com novas técnicas, temas e materiais;
- Demonstra habilidades de adaptar, melhorar ou modificar objetos e ideias;
- Utiliza-se das artes plásticas para expressar suas experiências e sentimentos.
- Outro: _____

ARTES CÊNICAS / TEATRO

- Demonstra interesse em participar de atividades dramáticas;
- Demonstra interesse / conhecimentos pelos termos técnicos do teatro (figurino, maquiagem, adereço, cenografia, sonoplastia, iluminação, etc.);
- Apresenta facilidade de expressão corporal;
- Demonstra relevante capacidade de improvisação;
- Demonstra curiosidade sobre as modalidades de teatro: sombra, fantoche, marionete, máscara e atores;
- Interpreta personagens de forma marcante.
- Outro: _____

HABILIDADE PSICOMOTORA

- Habilidade superior na coordenação motora fina;
- Habilidades para atividades mecânicas e para manipular diferentes tipos de máquinas;
- Capacidade de montar, desmontar ou consertar objetos e aparelhos;
- Habilidade em mover-se expressivamente em resposta a diferentes estímulos musicais e verbais;
- Apresenta proeza atlética em _____
- Habilidade superior em esportes, como: _____
- Outro: _____

HABILIDADE MUSICAL

- () Pensa por ritmos e/ou melodias;
- () Gosta muito de cantar, assobiar, cantarolar, batucar com as mãos e os pés, escutar música;
- () Toca instrumento (s): _____
- () Demonstra capacidade para o canto, melodia, tom, ritmo e timbre;
- () Demonstra capacidade de perceber, discriminar, transformar e expressar-se como os musicistas, instrumentistas e maestros;
- () Memória musical superior e capacidade de improvisação.

HABILIDADE DE LIDERANÇA

- () Age como líder no grupo;
- () Demonstra habilidade de articular ideias e de se comunicar bem com os outros;
- () Demonstra capacidade de influenciar o grupo com suas ideias e opiniões;
- () Demonstra habilidade de organizar e trazer estrutura a coisas, pessoas e situações;
- () Apresenta comportamento cooperativo quando trabalha com os outros.

7. Outras informações relevantes durante a sua observação:

8. Informações complementares: o aluno apresenta algum diagnóstico além da suspeita de altas habilidades / superdotação?

- () **sim (anexar Laudo)** () não

Qual?

= Entrega da Ficha preenchida em: ____/____/____

= **ANEXAR BOLETIM / RELATÓRIO AVALIATIVO DO DESEMPENHO ACADÊMICO**

= Início do **Período de Observação** (1º dia na Sala de Recursos): ____/____/____

Nome / Assinatura / Matrícula-SEEDF ou RG
Responsável pelo recebimento e encaminhamento da Ficha

Anexo 2 - Questionário para a família/anamnese



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
 SUBSECRETARIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA E INCLUSÃO EDUCACIONAL
 DIRETORIA DE EXECUÇÃO DE POLÍTICAS E PLANOS EDUCACIONAIS
 GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL



**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO
 ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – AEE-AH/SD**

QUESTIONÁRIO PARA A FAMÍLIA/ANAMNESE

I- IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO					
Nome : _____			Idade: ____ anos e ____ meses		
Data de Nascimento: ____/____/____		Sexo: <input type="radio"/> Fem. <input type="radio"/> Masc.		Naturalidade: _____	
Endereço Residencial: _____					
Fone(s): _____		Celular: _____		CEP: _____	
Escola de origem: _____		Série: ____	Turma: _____	Turno: ____	
Nome do Pai: _____			Grau de Instrução: _____		
Profissão: _____		Local de trabalho: _____		Fone: _____	
Nome da Mãe: _____			Grau de Instrução: _____		
Profissão: _____		Local de trabalho: _____		Fone: _____	
Outro responsável: _____					
Fone(s): _____		Celular: _____		e-mail: _____	

Este questionário visa obter informações sobre o desenvolvimento do seu filho e da dinâmica diária da família. É muito importante que as respostas sejam uma reprodução fiel da realidade e do cotidiano do aluno.

I – Dados da família:

- 1.1. Genograma
- 1.2. Quantas pessoas moram em sua casa? _____ pessoas
- 1.3. Qual o parentesco e a idade dessas pessoas, em ordem do mais velho para o mais novo:

Nome	Grau de parentesco	Idade	Nome	Grau de parentesco	Idade

II – Dados do desenvolvimento:

- 2.1. A mãe teve algum problema durante a gestação? () sim () não

Descreva-o: _____

- 2.2. O parto foi: normal cesárea
 Houve algum problema durante ou após o parto? sim não

Descreva-o: _____

- 2.3. Quando bebê, ele(a) dormia bem? sim não

Atualmente, como é o sono dele (a)? _____

- 2.4. Começou a andar com ____ anos e ____ meses.

- 2.5. Começou a falar com ____ anos e ____ meses.

Frases completas com ____ anos e ____ meses.

- 2.6. Seu (a) filho (a) teve algum problema de saúde durante os primeiros anos de vida?

sim não Qual? _____

III – Vida escolar:

- 3.1. O ingresso na escola foi aos ____ anos e ____ meses

- 3.2. Antes de ingressar na escola, já sabia ler ou escrever? sim não

Especifique: _____

- 3.3. Começou a ler aos ____ anos e ____ meses

- 3.4. Começou a escrever aos ____ anos e ____ meses

- 3.5. Começou a fazer cálculos matemáticos aos ____ anos e ____ meses

- 3.6. Em relação aos alunos da mesma faixa etária, ele(a) é considerado(a) um(a) aluno(a):

com dificuldade com facilidade para aprender

- 3.7. Geralmente faz seus deveres: sozinho (a) com ajuda de alguém

Quem o(a) ajuda nas tarefas escolares? _____

- 3.8. Em quais as disciplinas têm mais facilidade? _____

- 3.9. Em quais disciplinas têm mais dificuldade? _____

- 3.10. Meu(minha) filho(a) demonstra habilidade em _____

- 3.11. O assunto que tem mais interesse é: _____

- 3.12. Gosta de ler? sim não

Quel tipo de leitura? livros técnicos gibis

literatura/estilo: _____ Outros: _____

- 3.13. Qual a opinião do seu(sua) filho(a) com relação à escola?

gosta não gosta Por que? _____

- 3.14. O que ele(a) acha dos professores? _____

a) O que os professores falam a respeito dele(a)? _____

3.15. O que ele(a) pensa dos colegas? _____

3.16. Já participou de concursos na escola? () sim () não

Já foi premiado(a)? () sim () não. Especifique: _____

3.17. Já foi acelerado(a) alguma vez? () sim () não. Para qual série? _____

3.18. Já reprovou alguma vez? () sim () não. Em qual(is) série(s)? _____

IV – Vida Social:

4.1. Tem muitos amigos? () sim () não

4.2. Gosta de ficar: () sozinho () em grupo () sempre com alguma companhia

4.3. Como é o relacionamento com os familiares? _____

4.4. Pratica algum esporte? () sim () não. Qual? _____

Com qual frequência? _____

4.5. Vai a teatros, cinemas, museus, etc? () sim () não.

Com que frequência? _____

4.6. Tem alguma religião? () sim () não. Especifique: _____

4.7. Vai à Igreja? () sim () não. Com que frequência? _____

4.8. Participa de alguma atividade extra-escolar? (social, acadêmica, religiosa, artística, outras)
() sim () não. Especifique: _____

4.9. Nas horas de lazer o que ele (a) mais gosta de fazer (passeios, programas preferidos)?

4.11. Houve alguma mudança significativa durante o desenvolvimento de seu(sua) filho(a)?

() sim () não. Especifique: _____

4.12. É hábito de a família realizar alguma atividade em conjunto? () sim () não

Especifique: _____

Qual a frequência? _____

V. Descrição do(a) aluno(a):

5.1. Quais são as características mais marcantes na personalidade do(a) seu(sua) filho(a) (aspectos emocionais, afetivos e aspectos a serem melhorados)?

5.2. No quadro abaixo foram listadas algumas características frequentes em alunos que apresentam comportamentos de superdotação. Assinale as que foram mais observadas pela família:

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. () Facilidade em processar informações, em integrar experiências e emitir respostas apropriadas e contextualizadas; 2. () Aprendizagem rápida/fácil e com pouca repetição; 3. () Pensador crítico; gosta de lidar com problemas abstratos/complexos e propor novas soluções; 4. () Boa memória e facilidade para acumular conhecimento; 5. () Habilidade de raciocínio lógico-matemático; 6. () Apresenta vocabulário avançado para idade e/ou série; é verbalmente fluente; 7. () Capacidade de generalizar e transferir aprendizagem de uma situação para outra; 8. () Mostra percepções incomuns na resolução de problemas. <ol style="list-style-type: none"> 1. () Facilidade e agilidade para produzir idéias; 2. () Flexibilidade ou facilidade para pensar fora dos padrões; 3. () Originalidade de pensamento ou capacidade de emitir respostas diferentes e/ou incomuns para determinada questão; 4. () Capacidade de resolver problemas de forma criativa e efetiva; 5. () Abertura a novas experiências, novas idéias e sugestões externas; disposição para correr riscos; 6. () Vê relações entre idéias aparentemente diversas; 7. () Independência e autonomia de pensamento; 8. () Apurado senso de humor. <ol style="list-style-type: none"> 1. () Interesse constante por certos tópicos ou problemas; 2. () Tendência a iniciar suas próprias atividades; 3. () Persistência na realização e finalização das tarefas de seu interesse; 4. () Auto-imposição para atingir a perfeição; 5. () Ocupa seu tempo de forma produtiva, sem ser necessária estimulação constante do professor; 6. () Concentra-se em uma única atividade durante um período prolongado de tempo sem se aborrecer; 7. () Preferência por situações nas quais possa ter responsabilidade pessoal sobre sua produção. 8. () Obstinação em procurar informações sobre tópicos de seu interesse e fúria por dominar uma área de conhecimento |
|--|

6. Toma alguma medicação controlada? (Qual?) _____

7. Faz algum acompanhamento médico/psicológico/psicopedagógico? _____

8. Observações: _____

Nome do(s) familiar(es)/informante(s): _____

Brasília-DF, ____ de _____ de _____

Carimbo/Assinatura do Psicólogo Responsável/Matrícula