



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE**  
**Modalidade Profissional - MP**

**ENGAJAMENTO E DESEMPENHO NAS INTERAÇÕES PROFESSORES-  
ALUNOS NA SALA DE RECURSOS DE ESCOLAS PÚBLICAS DO DF NO  
CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19**

**PARTICIPACIÓN Y DESEMPEÑO EN LAS INTERACCIONES MAESTRO-  
ESTUDIANTE EN LA SALA DE RECURSOS DE ESCUELAS PÚBLICAS DE LA  
REGIÓN DF EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA COVID-19**

**ENGAGEMENT AND PERFORMANCE IN TEACHER-STUDENT  
INTERACTIONS IN THE RESOURCE ROOM AT PUBLIC SCHOOLS OF DF  
REGION IN THE COVID-19 PANDEMIC CONTEXT**

**MARIA APARECIDA RAMOS RODRIGUES MARTINS**

**Brasília, dezembro de 2021**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE**  
**Modalidade Profissional - MP**

**ENGAJAMENTO E DESEMPENHO NAS INTERAÇÕES PROFESSORES-  
ALUNOS NA SALA DE RECURSOS DE ESCOLAS PÚBLICAS DO DF NO  
CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19**

**PARTICIPACIÓN Y DESEMPEÑO EN LAS INTERACCIONES MAESTRO-  
ESTUDIANTE EN LA SALA DE RECURSOS DE ESCUELAS PÚBLICAS DE LA  
REGIÓN DF EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA COVID-19**

**ENGAGEMENT AND PERFORMANCE IN TEACHER-STUDENT  
INTERACTIONS IN THE RESOURCE ROOM AT PUBLIC SCHOOLS OF DF  
REGION IN THE COVID-19 PANDEMIC CONTEXT**

**Maria Aparecida Ramos Rodrigues Martins**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE (Modalidade Profissional) da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília – UnB, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação.

**ORIENTADOR: PROF. DR. FRANCISCO JOSÉ RENGIFO-HERRERA**

**Brasília, dezembro de 2021**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MM386e MARTINS, MARIA APARECIDA RAMOS RODRIGUES  
ENGAJAMENTO E DESEMPENHO NAS INTERAÇÕES PROFESSORES  
ALUNOS NA SALA DE RECURSOS DE ESCOLAS PÚBLICAS DO DF NO  
CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19 / MARIA APARECIDA RAMOS  
RODRIGUES MARTINS; orientador FRANCISCO JOSÉ RENGIFO  
HERRERA. -- Brasília, 2021.  
126 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em Educação)  
-- Universidade de Brasília, 2021.

1. Altas Habilidades/AH. 2. Educação Remota. 3.  
Engajamento. 4. Desempenho. I. RENGIFO-HERRERA, FRANCISCO  
JOSÉ, orient. II. Título.

Maria Aparecida Ramos Rodrigues Martins

**ENGAJAMENTO E DESEMPENHO NAS INTERAÇÕES PROFESSORES-  
ALUNOS NA SALA DE RECURSOS DE ESCOLAS PÚBLICAS DO DF NO  
CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19**

**PARTICIPACIÓN Y DESEMPEÑO EN LAS INTERACCIONES MAESTRO-  
ESTUDIANTE EN LA SALA DE RECURSOS DE ESCUELAS PÚBLICAS DE LA  
REGIÓN DF EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA COVID-19**

**ENGAGEMENT AND PERFORMANCE IN TEACHER-STUDENT  
INTERACTIONS IN THE RESOURCE ROOM AT PUBLIC SCHOOLS OF DF  
REGION IN THE COVID-19 PANDEMIC CONTEXT**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE (Modalidade Profissional) da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília – UnB, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.  
**Área de concentração:** Desenvolvimento Profissional e Educação.

Defendida e aprovada em 03 de dezembro de 2021.

Banca examinadora formada por:

---

Prof. Dr. Francisco José Rengifo-Herrera – Orientador  
Universidade de Brasília, Faculdade de Educação – FE/UnB

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Muniz Prado  
Membro Interno  
Universidade de Brasília, Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento -  
PED/UnB

---

Dr.<sup>a</sup> Renata Rodrigues Maia-Pinto  
Membro Externo - Consultora Educacional, Campinas/SP

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Girlene Ribeiro de Jesus - Suplente  
Universidade de Brasília, Faculdade de Educação – FE/UnB

*Dedico a Deus, à minha família, ao meu esposo, minhas filhas, meu genro, minha neta, meu neto e, em especial, à memória da minha querida mãe (1948-2021), que foi e continua sendo meu maior exemplo de força, esperança e simplicidade. Partiu durante o processo de conclusão deste trabalho, mas me deixou um legado ao qual sou eternamente grata.  
A vocês todos os créditos...*

## AGRADECIMENTOS

Minha gratidão a Deus que sempre esteve e está presente na minha vida. Ele cuida de todos os detalhes, me fortalece em meio às adversidades da vida. Em muitos momentos desafiadores me carregou no colo, como, por exemplo, quando minha querida mãe faleceu em 09 de janeiro de 2021 e, logo em seguida, fui diagnosticada com COVID-19 - ocasiões em que ainda não tinha sequer realizado a minha pesquisa de campo descrita nesta dissertação.

Meus agradecimentos de forma especial ao meu orientador, Prof. Dr. Francisco José Rengifo-Herrera, pela compreensão nos momentos difíceis que enfrentei, pelas orientações assertivas durante todo o processo, algumas vezes, nos finais de semana por e-mail, *WhatsApp*. Meu orientador não me permitiu desistir. Pelo contrário, me transmitiu credibilidade para continuar o trabalho. Como conselheiro, me orientou a respeitar as minhas emoções, o contexto de perda, luto, doença e instabilidade emocional.

Uma palavra de gratidão também à minha “casa profissional”, à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF por me proporcionar dedicação exclusiva para estudo mediante o afastamento remunerado.

Devo ainda meus agradecimentos à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB pela oportunidade de acesso e concretização do mestrado.

Às professoras da sala de recursos onde realizei esta pesquisa de campo. Me senti acolhida por vocês. Ao observar as aulas aprendi a aprender, sorri, me encantei, me diverti com cada fala e com as ações das crianças. A vocês meus parabéns!

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Muniz Prado, Dr.<sup>a</sup> Renata Rodrigues Maia-Pinto, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Girlene Ribeiro de Jesus pela participação na banca examinadora.

À minha preciosa família, por entenderem minha ausência e isolamento para estudo em muitos momentos, pela paciência, colaboração e incentivo, quando muitas vezes pensei em desistir.  
*Gratidão a todos(as)!*

*“A mente que se abre a uma nova ideia  
jamais voltará ao seu tamanho original”.*

*Albert Einstein*

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as características das interações que ocorrem durante atividades que favorecem engajamento e desempenho entre dois estudantes do 5º ano e duas professoras durante as atividades remotas da Sala de Recursos para Altas Habilidades/AH em uma escola pública do Distrito Federal no contexto da pandemia de COVID-19. Para isso, foi realizada uma pesquisa seccional descritiva, a qual se utilizou de observação em sala de aula *online* pela Plataforma *Google Meet*, registro de áudio e vídeo durante cinco semanas intercaladas em um total de nove semanas. Neste espaço foram consideradas as ações, falas e interações entre dois professores e dois estudantes, identificadas através dos indicadores das categorias e subcategorias de engajamento e desempenho. Na análise dos dados foram identificados aspectos microgenéticos das ações dos estudantes, das ações dos professores, dos engajamentos e desempenhos durante as atividades remotas, para o alcance dos objetivos definidos. A revisão sistemática da literatura apontou temas específicos para o desenvolvimento do estudo, tais como: altas habilidades/superdotação; talento; análise microgenética; motivação; criatividade; engajamento; desempenho, professor, sala de recursos; autorregulação e autorregulação da aprendizagem; metacognição; tarefas colaborativas e cooperativas; protocolos pedagógicos; ensino remoto; pandemia por COVID-19 ocasionada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Como produto técnico este trabalho permitiu a produção do protótipo de um *site* para divulgar conhecimentos teóricos e práticos relacionados aos temas que envolvem a pesquisa como, por exemplo, histórias motivadoras, experiências exitosas, projetos, ações, cursos, artigos, livros, filmes, vídeos, receber sugestões, esclarecer dúvidas e sugerir orientações pedagógicas aos estudantes no contexto de pós-pandemia. Os resultados do estudo “engajamento e desempenho nas interações professores-alunos na sala de recursos específica para altas habilidades em escola pública do Distrito Federal no contexto da pandemia de COVID-19” apontam as ações, falas e interações entre dois professores e dois estudantes como trocas significativas. Os resultados também apontam que, visando o desenvolvimento desses estudantes, a escola pública do Distrito Federal/DF buscou, cada vez mais, condições para instrumentalizar-se e permitir-lhes uma formação pertinente durante o ensino no formato *online*.

**Palavras-chaves:** Altas Habilidades/AH; Educação Remota; Engajamento; Desempenho.



## RESUMEN

El propósito de esta investigación es presentar el análisis de las características de las interacciones de participación y desempeño de las actividades entre dos estudiantes de 5to grado y dos docentes en el Salón de Altas Habilidades de Actividades de una escuela pública de la región del Distrito Federal, en el contexto de la pandemia de COVID-19. Por tal motivo se realizó una investigación descriptiva realizada mediante la observación del aula online por la Plataforma *Google Meet*, grabación de audio y video durante cinco semanas intercaladas durante nueve semanas en seguimiento a estas actividades: se investigaron los discursos e interacciones entre dos profesores y dos alumnos, identificados a través de los indicadores de las categorías y subcategorías de participación y desempeño. Se identificaron análisis de datos, aspectos microgenéticos de la práctica de los estudiantes, práctica de los docentes, compromisos y desempeños en actividades remotas, con el fin de lograr los objetivos definidos. La revisión sistemática de la literatura señaló temas específicos para el desarrollo del estudio como: altas capacidades / superdotación; talento; análisis microgenético; motivación; creatividad; compromiso; actuación, maestro, sala de recursos; autorregulación y autorregulación del aprendizaje; metacognición; tareas colaborativas y cooperativas; protocolos de enseñanza; enseñanza a distancia; Pandemia de COVID-19 causada por el coronavirus SARS-CoV-2. Como esfuerzo final, esta investigación realizó un prototipo de sitio web para difundir conocimientos teóricos y prácticos relacionados con temas que involucran investigación, tales como historias motivadoras, experiencias exitosas, proyectos, prácticas, cursos, artículos, libros, películas, videos. En adicción quieren recibir sugerencias, aclarar dudas y sugerir pautas pedagógicas a los estudiantes en el contexto pospandémico. Los resultados del estudio "participación y desempeño en las interacciones maestro-alumno en la sala de recursos específicos para altas habilidades en una escuela pública del Distrito Federal en el contexto de la pandemia COVID-19" señalan prácticas, discursos e interacciones entre dos maestros y dos estudiantes como intercambios significativos. Finalmente, los resultados también indican que, con miras al desarrollo de estos estudiantes, la escuela pública de la región del Distrito Federal buscaba cada vez más condiciones para equiparse y permitirles recibir una formación relevante durante la docencia en línea.

**Keywords:** Altas Habilidades / HA; Educación a distancia; Compromiso; Rendimiento.

## ABSTRACT

The purpose of this research is to analyse the characteristics of interactions that occur during activities that favor engagement and performance between two 5th graders students and two teachers during the remote context in the Activities High Skills Room in a public school in the Federal District region during the context of the COVID-19 pandemic. For this reason, a descriptive research was carried out through online classroom observation through the Google Meet Platform, audio and video recording for five weeks interspersed during nine weeks with the following activities: speeches and interactions between two teachers and two students were investigated, identified through the indicators of the categories and subcategories of engagement and performance. Data analysis, microgenetic aspects of students' practice, teachers' practice, engagements and performances at remote activities were identified in order to achieve the defined objectives. Systematic literature review pointed out specific themes for the development of the study such as: high abilities/giftedness; talent; microgenetic analysis; motivation; creativity; engagement; performance, teacher, resource room; self-regulation and self-regulation of learning; metacognition; collaborative and cooperative tasks; teaching protocols; remote teaching; COVID-19 pandemic caused by the SARS-CoV-2 coronavirus. The research culminated in the creation of a website prototype to disseminate theoretical and practical knowledge related to themes that involve research, such as motivating stories; successful experiences; projects; practice; courses; articles; books; films; suggestions; doubt clarification and pedagogical guidelines for students in the post-pandemic context. Results of the study "engagement and performance in teacher-student interactions in the specific resource room for high skills in a public school in the Federal District in the context of the COVID-19 pandemic" has pointed out practices, speeches and interactions between two teachers and two students as significant exchanges. Finally, results also indicate that aiming at the development of these students, public schools in the Federal District region in Brazil increasingly sought conditions to equip themselves and motivated them to seek relevant training during online teaching.

**Keywords:** High Abilities/HA; Remote Education; Engagement; Performance.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Fases da observação: previsão inicial.....	33
<b>Figura 2</b> - Observações da Fase 1.....	34
<b>Figura 3</b> - Fases da observação com ajustes durante do processo.....	36
<b>Figura 4</b> - Observações da Fase 2.....	37
<b>Figura 5</b> – Intervalo entre a conclusão da Fase 1 e início da Fase 2.....	39

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Características que embasam a decisão de considerar as professoras especialistas em lidar com estudantes talentosos.....	30
<b>Tabela 2</b> - Características que embasam a decisão de considerar o estudante(A)talentoso.....	31
<b>Tabela 3</b> - Características que embasam a decisão de considerar o estudante(B) talentoso....	32
<b>Tabela 4</b> - Quantidade de observações, tempo, participantes e temas das aulas observadas....	35
<b>Tabela 5</b> - Intervenções com as duas professoras realizadas online pelo <i>Google Meet</i> .....	41
<b>Tabela 6</b> - Ações das professoras que antecederam a realização da atividade de “autoconhecimento” <i>online</i> .....	43
<b>Tabela 7</b> - Ações das professoras após a realização da atividade de “autoconhecimento” pelas crianças de forma <i>online</i> .....	44
<b>Tabela 8</b> - Categoria “engajamento” com suas descrições de subcategorias e indicadores das características de engajamento e desempenho observadas nos estudantes. As siglas IEE representam os INDICADORES (I) e os ENGAJAMENTOS (E) dos ESTUDANTES (E)....	46
<b>Tabela 9</b> - Categoria “engajamento” com suas descrições de subcategorias e indicadores das características de engajamento e desempenho observadas nos professores. As siglas IEP representam os INDICADORES (I) e os ENGAJAMENTOS (E) dos PROFESSORES (P).....	47
<b>Tabela 10</b> – Categoria “desempenho” com suas descrições de subcategorias e indicadores das características de engajamento e desempenho observadas nos estudantes. As siglas IDE representam os INDICADORES (I) e os DESEMPENHOS (D) dos ESTUDANTES (E).....	48
<b>Tabela 11</b> - Categoria “desempenho” com suas descrições de subcategorias e indicadores das características de engajamento e desempenho observadas nos professores. A SIGLA IDP representam os INDICADORES (I) e os DESEMPENHOS (D) dos PROFESSORES (P).....	49
<b>Tabela 12</b> – Detalhamento das observações das Fases (F) 1 e 2 - “sessões (S)” – “momentos (M)” – “cenas (C).....	52
<b>Tabela 13</b> – Síntese dos INDICADORES das categorias de ENGAJAMENTO e DESEMPENHO dos Professores (IEP) e (IDP) das cenas descritas na 1ª sessão da fase 1.....	64
<b>Tabela 14</b> - Síntese dos INDICADORES das categorias de ENGAJAMENTO e DESEMPENHO dos Estudantes (IEE) e (IDE) da cena descrita na 1ª sessão da fase 1.....	64

<b>Tabela 15</b> - – Síntese dos INDICADORES das categorias de ENGAJAMENTO e DESEMPENHO dos Professores (IEP) e (IDP) da cena descrita na 2ª sessão da fase 1.....	69
<b>Tabela 16</b> - Síntese dos INDICADORES das categorias de ENGAJAMENTO e DESEMPENHO dos Estudantes (IEE) e (IDE) da cena descrita na 2ª sessão da fase 1.....	70
<b>Tabela 17</b> - Síntese dos INDICADORES das categorias de ENGAJAMENTO e DESEMPENHO dos professores (IEP) e (IDP) da cena descrita na 3ª sessão da fase.....	78
<b>Tabela 18</b> - Síntese dos INDICADORES das categorias de ENGAJAMENTO e DESEMPENHO dos estudantes (IEE) e (IDE) da cena descrita na 3ª sessão da fase 1.....	78
<b>Tabela 19</b> – Síntese dos INDICADORES das categorias de ENGAJAMENTO e DESEMPENHO dos professores (IEP) e (IDP) da cena descrita na 4ª sessão da fase 1.....	85
<b>Tabela 20</b> – Síntese dos INDICADORES das categorias de ENGAJAMENTO e DESEMPENHO dos estudantes (IEE) e (IDE) da cena descrita na 4ª sessão da fase 1.....	85
<b>Tabela 21</b> – Síntese dos INDICADORES das categorias de ENGAJAMENTO e DESEMPENHO dos professores (IEP) e (IDP) descritos na 1ª e única sessão da fase 2.....	102
<b>Tabela 22</b> – Síntese dos INDICADORES das categorias de ENGAJAMENTO e DESEMPENHO dos estudantes (IEE) e (IDE) descritos na 1ª e única sessão da fase 2.....	102
<b>Tabela 23</b> – Síntese dos INDICADORES das categorias de ENGAJAMENTO e DESEMPENHO dos professores (IEP) e (IDP) e dos estudantes (IEE) e (IDE) que NÃO apareceram na organização Microgenética dos dados.....	103

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**AEE** - Atendimento Educacional Especializado

**AH/SD** - Altas Habilidades /Superdotação

**CEP/CH** - Comitê de Ética em Pesquisa na área de Ciências Humanas/UnB

**CENED** – Centro de Educação Profissional

**CRE** - Coordenação Regional de Ensino

**DF** - Distrito Federal

**EAPE** - Subsecretaria de Formação Continuada dos profissionais da Educação

**FE** - Faculdade de Educação

**FSMC** - Fase (F) - Sessão (S) - Momento (M) – Cena (C)

**IEE** – Indicadores de Engajamentos dos Estudantes

**IEP** - Indicadores de Engajamentos dos Professores

**IDE** – Indicadores de Desempenhos dos Estudantes

**IDP** – Indicadores de Desempenhos dos Professores

**MP** - Modalidade Profissional

**PIBI** - Plano Interventivo Individual do Estudante

**PPGE** - Programa de Pós-Graduação em Educação

**QI** - Quociente de Inteligência

**SEEDF** - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UnB** - Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Breve Contextualização.....</b>	<b>1</b>
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>7</b>
<b>2.1 Motivação - Criatividade.....</b>	<b>8</b>
<b>2.1.1 Motivação.....</b>	<b>8</b>
<b>2.1.2 Criatividade.....</b>	<b>8</b>
<b>2.2 Engajamento durante atividades no formato <i>online</i>.....</b>	<b>9</b>
<b>2.2.1 Tarefas colaborativas – Tarefas cooperativas.....</b>	<b>11</b>
<b>2.3 Autorregulação e autorregulação da aprendizagem.....</b>	<b>13</b>
<b>2.3.1 Autoregulação.....</b>	<b>13</b>
<b>2.3.2 Autorregulação da aprendizagem.....</b>	<b>13</b>
<b>2.4 Desempenho durante atividades no formato <i>online</i>.....</b>	<b>15</b>
<b>2.5 A Importância do Professor nos processos de ensino remoto.....</b>	<b>17</b>
<b>2.5.1 Estratégias de ensino e aprendizagem para professores e estudantes.....</b>	<b>19</b>
<b>2.6 Programa específico para atendimento de crianças com características talentosas - Altas Habilidades (AH).....</b>	<b>21</b>
<b>2.7 O Grande desafio da Ciência em tempos de pandemia pela COVID-19 e ensino remoto.....</b>	<b>24</b>
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>27</b>
<b>3.1. Descrição geral do processo de Pesquisa.....</b>	<b>27</b>
<b>3.2 Intervalo entre a conclusão da <i>fase 1</i> e início da <i>fase 2</i>.....</b>	<b>38</b>
<b>3.3 Intervenções.....</b>	<b>40</b>
<b>3.4 Categorias.....</b>	<b>45</b>
<b>4.APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>50</b>
<b>4.1 Apresentação do processo de coleta de Dados.....</b>	<b>50</b>
<b>4.2 Apresentação - Análise dos Dados - Resultados.....</b>	<b>51</b>
<b>4.2.1 Descrição e transcrição das sessões de observação das fases 1 e 2 .....</b>	<b>53</b>
<b>4.2.2 Fase 1 – Descrição da 1ª sessão.....</b>	<b>54</b>
<b>4.2.2.1 Análise dos Dados e Resultados da FISIMIC1.....</b>	<b>58</b>

4.2.2.2 <i>Análise dos Dados e Resultados da FIS1M2C1</i> .....	63
4.2.2.3 <i>Fase 1 - Descrição da 2ª sessão</i> .....	65
4.2.1 <i>Análise dos Dados e Resultados da FIS2M1C1</i> .....	68
4.2.4 <i>Fase 1 - descrição da 3ª sessão</i> .....	70
4.2.4.1 <i>Análise dos Dados e Resultados da FIS3M2C1</i> .....	74
4.2.4.2 <i>Análise dos Dados e Resultados da FIS3M2C2</i> .....	77
4.2.5 <i>Fase 1 - Descrição da 4ª sessão</i> .....	78
4.2.5.1 <i>Análise dos Dados e Resultados da FIS4M1C2</i> .....	82
4.2.5.2 <i>Análise dos Dados e Resultados da FIS4M3C1</i> .....	84
4.2.6 <i>Formação Autorreflexiva – Descrição</i> .....	85
4.2.7 <i>Fase 2 - Descrição da 1ª e única sessão</i> .....	90
4.2.7.1 <i>Análise dos Dados e Resultados da F2S1M5C1</i> .....	93
4.2.7.2 <i>Análise dos Dados e Resultados da F2S1M6C1</i> .....	95
4.2.7.3 <i>Análise dos Dados e Resultados da F2S1M7C1</i> .....	98
4.2.7.4 <i>Análise dos Dados e Resultados da F2S1M8C1</i> .....	101
<b>5 PRODUTO TÉCNICO: SITE (protótipo)</b> .....	<b>104</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>108</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>113</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>119</b>
<b>APÊNDICE A</b> .....	<b>120</b>
<b>APÊNDICE B</b> .....	<b>122</b>
<b>APÊNDICE C</b> .....	<b>124</b>
<b>APÊNDICE D</b> .....	<b>125</b>
<b>ANEXO</b> .....	<b>126</b>



## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1. Breve Contextualização

O Atendimento Especializado para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotados teve grandes avanços da Política Nacional de Educação Especial em 2005 com a implementação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) pelo Ministério de Educação, sendo adotado como aporte teórico o Modelo dos Três Anéis/Modelo de Enriquecimento Escolar do Dr. Joseph Renzulli no ano de 1970 (Brasil, 2007).

O referencial teórico adotado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – DF define Altas Habilidades/Superdotação a partir do Modelo dos Três Anéis proposto por Joseph Renzulli, validado por mais de vinte anos de pesquisas empíricas, (Renzulli & Reis, 1997). O autor é um dos teóricos de referência para identificação e atendimento dos indivíduos que demonstram um conjunto bem definido de traços. Esse conjunto de traços tem sido muito utilizado como referência na definição de superdotação: “habilidade acima da média em alguma área do conhecimento; envolvimento com a tarefa; e criatividade” (Fleith, 2007, p. 36). A interação entres esses três anéis leva a uma “realização superior” (Alencar & Fleith, 2001).

O modelo surgiu como incentivo à produtividade criativa de jovens estudantes habilidosos e talentosos que, após as atividades de Enriquecimento dos Tipos I e II do modelo aplicadas em estudantes com altas habilidades/superdotação suas potencialidades tornou-se a base do Schoolwide Enrichment Model (SEM) ou Modelo de Enriquecimento para toda a Escola, sendo atualmente implementado nas diversas escolas (Renzulli & Reis, 1997; Renzulli 2018). De acordo com Alencar e Fleith, (2001), esse modelo de atividades de Enriquecimento dos Tipos I pode se constituir de palestras, minicursos, exposições e filmes. O tipo II inclui as ações práticas a partir do pensamento, treinamento de habilidades metacognitivas e afetivas para, então, resolver problemas reais no nível de Enriquecimento Tipo III como: criação de jogos, escrita e um livro, elaboração de uma tela (obra de arte).

A teoria desenvolvida por Joseph Renzulli continua sendo utilizada como parâmetro para o processo de identificação, bem como para a implantação de programas de atendimento aos estudantes com AH/SD. Porém, muitos estudantes com características de altas habilidades/superdotação ainda estão invisíveis à sociedade, ao sistema de ensino, devido à falta de identificação para AH/SD. Para amenizar e/ou eliminar essa lacuna é necessário maior investimento na formação de professores na graduação e, como formação continuada, para os

professores já atuam com esses estudantes em programas específicos para potencializar o processo de avaliação e identificação (Netz, 2014; Wu, 2017).

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF destina vagas para o Atendimento Educacional Especializado para Estudantes com Altas Habilidades/AH para estudantes da rede pública e privada na sala de recursos específica. Cada Coordenação Regional de Ensino dispõe de salas de recursos específicas, e algumas são constituídas de polos para atender o público com características de Altas Habilidades ou crianças com habilidades específicas já identificadas. Esse espaço é considerado um local de convivência, onde as interações, ações, diálogos entre professores e estudantes, e destes entre si (pares) se fazem necessários para que se mantenham em funcionamento, mesmo considerando que “conflitos são inevitáveis no contexto da convivência humana e não há soluções fáceis ou receitas mágicas para as questões decorrentes da coexistência num mesmo local, ao mesmo tempo” (Bortolini, 2012, p. 375).

O termo superdotação é um dos pontos muito discutidos na teoria de Renzulli. Dessa forma, as diferentes visões e conceituações dos termos superdotação e talento não são exclusivas (Yakavets, 2014). Dentre os diversos conceitos sobre a Superdotação, pode-se defini-la como a facilidade na aprendizagem por dominar rapidamente os conceitos, procedimentos e atitudes; grande envolvimento com áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas, tais como: área intelectual, acadêmica, psicomotora, liderança e de criatividade, associados à motivação para a aprendizagem, à forma com que esses estudantes se engajam em suas áreas de interesse e a relação triádica dos três elementos do processo (sujeito – conhecimento - objeto) para o desempenho nas atividades, (Wu, 2017; Alencar & Rengifo-Herrera, 2019; Kahveci & Akgul, 2019). Segundo Brasil (1995), estudantes superdotados e talentosos apresentam notável desempenho e elevada potencialidade - traços esses isolados ou combinados. Sobre esse assunto, o Ministério da Educação define que:

“Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (Ministério da Educação, 2008, p. 15).

Contudo, este trabalho não tem como objetivo a avaliação e identificação de altas habilidades ou do talento em estudantes que participam das salas de recursos específicas para altas habilidades. Pelo contrário, a pesquisa se propõe a analisar as características das interações que ocorrem durante atividades remotas que favorecem engajamento e desempenho

entre dois estudantes do 5º ano e duas professoras durante as atividades da sala de recursos específica para Altas Habilidades (AH) pela Plataforma *Google Sala de Aula*.

O termo talento é compreendido como o domínio superior das habilidades naturais específicas altamente desenvolvidas em uma determinada área do conhecimento, transformando as aptidões talentosas em habilidades específicas e bem desenvolvidas no esporte e nas artes, por exemplo (Renzulli, 2004; Yakavets, 2014). Essa terminologia apresenta uma ampla diversidade conceitual, assim como a superdotação (Plucker & Callahan, 2014). Também suscita, *ipso facto*, a necessidade de se compreender conceitos afluentes que auxiliam, obviamente, no entendimento de todos os aspectos marginais que envolvem a questão da avaliação desses indivíduos e suas reais necessidades educacionais (Plucker & Callahan, 2014; Sekowski & Lubianka, 2015; Wu, 2017). Ou seja, o termo talento não se trata de uma qualidade extraordinária, mas de uma característica de indivíduos que, em alguns domínios de conhecimento, possuem particularidades nas formas de pensamento, cognição e reflexão em conteúdo específico (Wu, 2017; Farah & Chandle, 2018; Mofield & Peters, 2019; Snyder & Wormington, 2020).

Contudo, segundo Renzulli (1997, 2004), para que os indivíduos sejam identificados como talentosos não é necessário que eles demonstrem concomitantemente capacidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade durante o processo de identificação. Essas características podem ser desenvolvidas posteriormente, em programas específicos. O autor também define duas categorias de talento, o acadêmico, que é mais propício à identificação e estimulação nos contextos de educação formal, está relacionado com a “capacidade acima da média”. Por outro lado, o talento produtivo-criativo se associa com o envolvimento com a tarefa e a criatividade. Dependendo da questão situacional, pode apresentar “altos e baixos”, e compreende aspectos como o desenvolvimento de ideias originais, expressões artísticas e produtos voltados para um público específico.

Via de regra, as escolas do ensino regular têm o papel de identificar esses estudantes com características talentosas, respeitando as questões culturais onde a comunidade escolar está inserida (Peters, Gentry, Whiting & McBee, 2019). Portanto, para a avaliação e identificação do talento é importante se utilizar estratégias de observações e análise do contexto educacional, social, emocional, familiar, singularidades dos aspectos neurológicos e cognitivos (Harder, Vialle, & Ziegler, 2014). Além de uma avaliação qualitativa das funções executivas, autorregulação e habilidades metacognitivas (Pozo, 2005; Yakavets, 2014; Almeida, Sainz-Gómez & Prieto, 2016; Sastre, & Martin, 2019). Assim, à luz desses esclarecimentos e dos construtos a seguir, propõe-se:

1. Analisar o processo de aprendizagem de indivíduos com características talentosas, sob um olhar das formas de engajamento e desempenho de dois estudantes do 5º ano no contexto da pandemia de COVID-19, bem como observar a importância do professor no processo.
2. Fornecer dados que permitam identificar aspectos micro genéticos das ações dos envolvidos no processo de engajamento e desempenho durante as atividades de aulas remotas na sala de recursos específica para crianças com características talentosas (Meira, 1994).
3. Oportunizar momentos para a divulgação de práticas exitosas mediadas pelos professores das salas de recursos específica para altas habilidades como, por exemplo, ideias, e projetos com possibilidades de replicação e adequações a cada contexto (Trías & Huertas, 2020).
4. Considerar os professores responsáveis pela propagação e compartilhamento das práticas bem-sucedidas como contribuição para ampliação do sistema educacional para estudantes com características talentosas (Yakavets, 2014).

Com o presente trabalho visa-se responder à seguinte questão:

**De que forma o engajamento e o desempenho afetam o processo de aprendizagem de dois estudantes do 5º ano da sala de recursos para Altas Habilidades/AH no contexto da pandemia de COVID-19?**

Com base nesta questão central, foram identificados os *Indicadores* para uma análise seccional descritiva das ações, em que as experiências dos participantes, a reflexão, a expansão dos dados e das informações foram necessárias na interpretação dos dados. Durante o processo foi identificada a necessidade de delimitação dos dados e informações em determinado momento (Creswell, 2010; Bridges, 2017). Do ponto de vista prático, por meio deste estudo, foi possível identificar as emergências de vínculos, interesses, motivações, ações, questionamentos e envolvimento em conceitos, tarefas, atividades ou diálogos sobre temas particulares trabalhados durante o tempo de aula remota entre as professoras e as crianças ao longo das quatro sessões na *Fase 1* e na sessão única da *Fase 2* (Montenegro, 2017; Panderó, Jonsson & Botella, 2017; Becerra & Reynoso-Alcántara, 2019)

Assim, o *objetivo* geral deste trabalho pode ser descrito como:

**Analisar as características das interações que ocorrem durante atividades remotas que favorecem engajamento e desempenho entre dois estudantes do 5º ano e duas professoras durante as atividades da sala de recursos para Altas**

## **Habilidades/AH em uma escola pública do Distrito Federal no contexto da pandemia de COVID-19.**

Os *objetivos* específicos foram elencados como:

1. Identificar as características da relação entre estudantes e professoras no engajamento e desempenho em contexto de aulas remotas durante a pandemia de COVID-19.
2. Identificar os aspectos que evidenciam processos de autorregulação da aprendizagem relacionados com engajamento e desempenho durante a realização das atividades em plataformas virtuais, permitindo o planejamento de ações posteriores de intervenção dessas ações entre professor e estudantes.
3. Planejar em conjunto com as professoras regentes, uma proposta de intervenção de forma *online* que permita o engajamento e ampliação dos relacionamentos com os colegas por parte dos estudantes.
4. Criar como produto técnico um *Site* para divulgar conhecimentos teóricos e práticos relacionados aos temas que envolvem a pesquisa como a divulgação histórias motivadoras, experiências exitosas, projetos, ações, cursos, artigos, livros, filmes, vídeos, e receber sugestões, esclarecer dúvidas e sugerir orientações pedagógicas para estudantes talentosos no contexto de pós-pandemia.

Para a análise microgenética dos dados relacionados às interações, ações e diálogos entre dois professores e dois estudantes foram elaboradas algumas “categorias”, “subcategorias” e “indicadores” de “engajamento” e “desempenho” conforme *Tabela 8, 9, 10 e 11*.

Para identificação dos indicadores de engajamento e desempenho foi utilizado o método de Análise Microgenética dos dados que segundo Meira (1994, p. 59), “é o estudo detalhado da evolução das relações entre agentes e situações” que desfruta de Jean Piaget (1970) e Lev Vygotsky (1934/1987) como seus principais precursores ao longo do processo de desenvolvimento das estruturas cognitivas.

Ainda, a esse respeito, Tomio, Schroeder & Adriano (2017) como citado em Góes (2000, p. 09) afirma que Análise Microgenética é “

[...] uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos.

Ao longo deste trabalho, as categorias se referem ao engajamento e desempenho. Os indicadores são as interações, falas e ações de acordo com cada uma das subcategorias específicas tanto para professores quanto estudantes. Para observar e identificar as interações, ações e diálogos de engajamento e desempenho dos professores foram elaboradas as subcategorias relacionadas às crenças pedagógicas, experiências e questionamentos a partir da categoria de engajamento e a autoavaliação, ações e planejamento são referentes às subcategorias de desempenho.

Para observar e identificar o engajamento e desempenho dos estudantes foram elaboradas também algumas subcategorias específicas, onde as crenças educativas, motivações e questionamentos se referem ao engajamento e a execução, aos aspectos metacognitivos enquanto as ações se referem ao desempenho.

Quanto à estrutura da dissertação, no primeiro momento discorre-se sobre a introdução com enfoque na apresentação do construto que fundamenta o termo “Talento”, no tema em questão, nos objetivos e na justificativa do estudo. Como descrito, ao longo deste trabalho, Talento se refere ao domínio superior das habilidades naturais específicas altamente desenvolvidas em uma determinada área do conhecimento, transformando as aptidões talentosas em habilidades específicas e bem desenvolvidas no esporte e nas artes, por exemplo (Yakavets, 2014). No segundo capítulo são discutidos os referenciais teóricos, os fundamentos sobre a temática investigada.

O terceiro capítulo é de caráter metodológico com a descrição do caminho percorrido durante os dois meses de observações das aulas remotas na sala de recursos para crianças talentosas pelo *Google Meet*. No quarto capítulo, são tratadas a apresentação, discussão e análise dos resultados obtidos na pesquisa de campo, descrevendo os principais achados relacionados aos engajamentos e desempenhos das professoras e das crianças durante os momentos e cenas de cada uma das cinco *sessões* das *Fases 1 e 2*.

Por fim, no quinto capítulo são contempladas as considerações finais, limitações, sugestões para futuras pesquisas e o produto técnico desenvolvido como cumprimento da proposta do mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UnB e dos objetivos da dissertação em pauta, produto este, na forma de um *site* [www.mentestalentosas.com.br](http://www.mentestalentosas.com.br) que ainda se encontra em fase inicial, na primeira versão do protótipo.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta parte da dissertação é apresentado ao leitor uma contextualização teórica que permite a fundamentação do que está sendo analisado no trabalho. A princípio serão apresentadas algumas considerações sobre a motivação e a criatividade. No segundo tópico discorre-se sobre os construtos de engajamento, tarefas colaborativas e cooperativas. O engajamento pode ser a chave para uma melhor identificação de talentos a fim de que os estudantes participem de programas educacionais específicos (Henfield, Woo, & Bang, 2017). No terceiro tópico são analisados os construtos de autorregulação e autorregulação da aprendizagem. A autorregulação da aprendizagem inclui a regulação de crenças motivacionais e afetos em contextos específicos (Trías & Huertas, 2020). No quarto tópico descreve-se os construtos de desempenho durante atividades no formato online. A autoeficácia influencia no desempenho e na autorregulação da aprendizagem. O estudante pode ter todas as habilidades para realizar uma determinada tarefa, porém, se não se sentir capaz para realizá-la, verifica-se que isso afeta diretamente sua ação.

No quinto tópico é analisada a importância do professor nos processos de ensino remoto. Por meio de sinais observados em sala de aula, ao perceber características talentosas, altos níveis de potencialidades em determinada área do conhecimento, o professor poderá encaminhar esse estudante para os programas de atendimento específico para o desenvolvimento dos talentos (Wilson & Presley, 2019). O sexto tópico considera programas para atendimento de crianças com características talentosas ou já identificadas com alguma habilidade específica. Tais programas, além de serem locais propícios para que os estudantes sejam atendidos de forma diferenciada de acordo com interesses específicos, são espaços que promovem atendimento suplementar ao que é realizado na educação em classe comum. Por fim, no sétimo tópico discorre-se sobre o grande desafio que a Ciência vem enfrentando desde fevereiro de 2020: a pandemia de COVID-19 ocasionada pelo coronavírus SARS-CoV-2. E, além disso, avalia o ensino remoto, suas contribuições e incertezas para a educação e a educação de crianças com características talentosas.

Com estes sete tópicos pretende-se compor os elementos necessários e suficientes para desenvolver a fundamentação teórica do trabalho e embasar as ações metodológicas, a apresentação e discussão dos resultados e as considerações finais.

## **2.1 Motivação e Criatividade**

### **2.1.1 Motivação**

Segundo Renzulli (2004) a motivação é um esforço aplicado à resolução de questões específicas em determinada atividade do interesse do indivíduo. Motivação são as atividades nas quais o indivíduo se engaja na direção a um determinado objetivo. É resultante de necessidades individuais, particulares que cada indivíduo busca concretizar. Para Tirri (2010) os fatores individuais são construídos a partir da interação do indivíduo com seu meio social ao se organizar para desenvolver seu próprio modo de aprender sem a estimulação do outro. O envolvimento, a dedicação, o prazer com a atividade, a persistência para a concretude das atividades propostas é um fator motivacional que proporciona o desenvolvimento de ideias criativas para a solução de um problema, por exemplo.

O estudante com características talentosas, habilidades específicas pode se beneficiar ao participar de programas específicos com atividades desafiadoras e do seu interesse, utilizando-se de formas inovadoras e únicas. A motivação é uma das variáveis estudadas nesses estudantes por designar aquilo que pode fazer mover, por ser o resultado de uma ação que envolve aspectos biológicos, psicológicos, históricos, sociológicos, culturais (Renzulli 2004; Tirri, 2010; Sekowski, 2016; Wilson & Presley, 2019).

Contudo, é uma temática bastante complexa a depender da forma que cada estudante expressa seu interesse pela atividade, as formas por meio das quais expressam suas aprendizagens e dos contextos que influenciam os seus comportamentos. Estudantes com características talentosas, podem apresentar falta de motivação para realizar determinada atividade ou não querer enfrentar desafios educacionais em determinado momento. Portanto, a motivação não pode determinar seu sucesso ou insucesso para se relacionar, aprender a aprender, desenvolver a criatividade, o autoconceito positivo, as habilidades cognitivas. O processo de ensino e aprendizagem pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer hora, desde que os alunos estejam motivados para a realização das atividades (Snyder & Wormington, 2020).

### **2.1.2 Criatividade**

De acordo com Renzulli (2004), a criatividade é uma capacidade de elaborar obras de arte, informações e objetos de uma forma diferente à convencional que surge devido a uma energia criativa sempre presente e muitas vezes cumulativa, produzindo, portanto, um ato ou objeto tanto original quanto valioso. Suas expressões se dão nos mínimos detalhes de comportamento e preferências e de forma muito específica. As características criativas



necessitam ser valorizadas no contexto educacional para o desenvolvimento do potencial criativo promovendo atividades para a flexibilidade do pensar fora dos padrões, de forma original (Renzulli & Reis 1997). Porém, segundo Alencar (2010, p. 29), como citado em Treffinger, "esforços sistemáticos para compreender a criatividade requerem uma abordagem bem planejada para estudar indivíduos ou grupos, incluindo dados tanto qualitativos como quantitativos".

Durante a avaliação para identificação da criatividade utiliza-se de alguns testes como instrumentos de apoio. É importante o planejamento do tempo significativo para a aplicação dos testes e observação com olhar atento aos vários aspectos da manifestação do potencial criador. Muitos desses instrumentos estão disponíveis no *livro: Medidas de Criatividade, Teoria e Prática: Inventário de Barreiras à Criatividade Pessoal; Clima Para Criatividade Em Sala de Aula* (Alencar, Faria & Fleith, 2010).

Promover o conhecimento dos instrumentos de apoio ao lidar com esses estudantes favorece o desenvolvimento da metacognição. Apesar de muitos professores não dominarem esses instrumentos, os docentes elaboram outras formas práticas com atividades que favorecem a criatividade na sala de aula (Askell-Williams, Lawson, & Skrzypiec, 2011).

A criatividade também se refere aos comportamentos, a um produto novo ou uma outra performance de algo já existente ou formas de alcançar soluções específicas. Se manifesta na fluência e originalidade do pensamento, curiosidade e formas não convencionais de resolver tarefas e problemas (Renzulli 2004; Sekowski & Lubianka, 2015; Bloom, Doss, Sastre, & Martin, 2019). Envolve "o processo de gerar algo novo e útil" (Kahveci & Akgul, 2019, como citado em Sternberg, 1999, p.251). O desenvolvimento das habilidades específicas, dos talentos, das ideias criativas depende da interação entre pessoa, processo e produto com ênfase nas mudanças ao longo do processo de desenvolvimento cognitivo e prático (Plucker & Callahan, 2014; Sekowaki & Łubianka, 2015).

Sendo assim, a produtividade criativa desses estudantes implica na capacidade de interpretar e avançar em áreas específicas e de seu interesse, utilizando-se de formas inovadoras e únicas, pois o desenvolvimento do talento tende a modificar e desenvolver as áreas de interesse e domínio, (Wilson & Presley, 2019).

## **2.2 Engajamento durante atividades no formato *online***

Encontra-se uma diversidade de conceitualizações sobre engajamento e desempenho. Porém, descreve-se um construto teórico de engajamento para situar o leitor no contexto deste trabalho durante aulas *online* pela Plataforma Google Meet. O engajamento

identificado na apresentação, discussão e análise dos resultados estão relacionados às interações entre dois professores e dois estudantes do 5º Ano do Ensino Fundamental, participantes da Sala de Recursos Específica para Altas Habilidades em uma escola pública do Distrito Federal.

A partir da conceitualização sobre a temática engajamento são as interações entre professores e crianças que permitem identificar a emergência de vínculos, interesses, motivações, questionamentos e envolvimento em conceitos, tarefas, atividades ou diálogos sobre temas particulares trabalhados durante o tempo de aula (Montenegro, 2017; Pandero, Jonsson & Botella, 2017; Becerra & Reynoso-Alcántara, 2019). Para Renzulli (1997, 2004), o engajamento com a atividade é definido como um desempenho específico em determinada atividade de interesse do indivíduo. Se refere ao envolvimento com a tarefa ao demonstrar, por exemplo, interesse por certos tópicos, disposição para iniciar uma atividade, concentração e persistência no processo com ocupação produtiva do tempo, preferências por atividades desafiadoras e complexas, domínio em alguma área de interesse.

A princípio, o tema surgiu em pesquisas educacionais ao tratar dos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes, das formas de aprendizagem, do envolvimento nas atividades, ações que desenvolvem, o tempo que dedicam ao processo de aprender e das atitudes positivas na relação com a escola e a aprendizagem (Clark & Mayer, 2016; Montenegro, 2017; Trías & Huertas, 2020). Consequentemente, para aprendizados bem sucedidos pode ser necessário alguma forma de engajamento e desempenho para uma interação significativa entre o estudante, o ambiente, o conteúdo prévio e os novos conteúdos (Clark & Mayer, 2016).

Contudo, o conceito de engajamento também pode estar relacionado a uma atividade psicológica vinculada às funções executivas como a atenção, memória de trabalho, controle inibitório, percepção, flexibilização cognitiva, metacognição, tomada de decisão, interesse e autonomia para compreender e resolver problemas complexos. Ou seja, é uma parte importante do indivíduo que está envolvida nos resultados da atividade, como as suas características pessoais, o esforço, a intensidade das ações ao planejar mentalmente e/ou executar o que se planejou (Clark & Mayer, 2016; Zhang, Zhang, & Shil, 2017; Trías & Huertas, 2020). Esses elementos são mutáveis a depender das condições de cada contexto (Pozo, 2005).

No que se refere aos aspectos do engajamento dos estudantes com características talentosas é relevante considerar que esse tem sido um marco na aprendizagem desses indivíduos, proporcionando melhora no desempenho acadêmico, na persistência e na

motivação. Permite ainda contribuir para o desenvolvimento do pensamento estratégico, do esforço e do prazer durante a realização das atividades em sala de aula (Clark & Mayer, 2016; Montenegro, 2017).

Assim, o engajamento pode ser a chave para uma melhor identificação de talentos a fim de participarem dos programas educacionais específicos (Henfield, Woo, & Bang, 2017; Steenbergen-Hu, Olszewski-Kubilius, & Calver, 2020). E a partir da execução de tarefas pelo uso de estratégias metacognitivas, os estudantes contribuem construtivamente para a própria aprendizagem e a formulação de instruções que recebem (Montenegro, 2017; Becerra & Reynoso-Alcántara, 2019; Trías & Huertas, 2020).

A interação professor, aluno e conhecimento é um fenômeno complexo que pode determinar padrões de engajamento para mais ou para menos (Montenegro, 2017; Becerra & Reynoso-Alcántara, 2019). Logo, o engajamento é essencial para o aprendizado, mas não é tão direto quanto parece. Contudo, o estudante é o protagonista de seu processo de aprendizagem e se torna mais engajado ao se envolver nas atividades propostas (Clark & Mayer, 2016).

### **2.2.1 Tarefas Colaborativas – Tarefas Cooperativas**

Tarefas colaborativas são diferentes de tarefas cooperativas embora se pareçam. Na atividade colaborativa os estudantes podem debater ideias, contudo cada um tem sua responsabilidade pela execução. Já na atividade cooperativa os estudantes também dialogam sobre o assunto, mas a responsabilidade quanto à execução é coletiva. Tarefas colaborativas também podem resultar em maior engajamento, maior retenção do que é aprendido (Clark & Mayer, 2016), citado em Hattie, (2012, p. 19). Nem todas as comparações mostram respostas positivas em aprender sozinho. No entanto, sob algumas condições específicas, o ensino individual é muitas vezes considerado a melhor abordagem instrucional para a promoção do engajamento (Clark & Mayer, 2016, citado Nihalani, Mayrath, e Robinson, 2011, p. 31). Porém, as tarefas colaborativas acomodam metas de aprendizagem e conhecimento prévio dos estudantes, oferecem estrutura apropriada, facilitam trocas colaborativas e promovem uma socialização de forma mais eficaz (Zhang, Zhang, & Shil, 2017).

A metodologia cooperativa pode formar estudantes engajados com o trabalho coletivo e contribuir para melhoria das relações interpessoais e sociais, pois mesmo que discordem das ideias e opiniões uns dos outros chegam a um acordo em grupo (Tavares & Rengifo-Herrera, 2020). Ou seja, várias mentes trabalhando juntas com um objetivo específico podem potencializar os resultados do engajamento dos indivíduos conectados em um grupo, por

exemplo (Clark & Mayer, 2016; Montenegro, 2017). Deve-se levar em conta que os processos de desenvolvimento têm sido analisados de múltiplas formas, algumas delas de maneira separada. No entanto, exige-se fazê-lo de forma entrelaçada, considerando que todos os aspectos que envolvem a relação triádica do desenvolvimento (aluno – conhecimento – professor) são permeados por fatores biológicos, culturais, cognitivos e afetivos, pois estes são coexistentes e cooperativos. A respeito disso, Segundo Tavares (2020), como citado em Panitz (1997, p. 3) afirma:

Colaboração é uma filosofia de interação e um estilo de vida pessoal em que os indivíduos são responsáveis por suas ações, incluindo aprender e respeitar as habilidades e contribuições de seus pares; Cooperação é uma estrutura de interação projetada para facilitar a realização de um produto ou objetivo final específico por meio de pessoas trabalhando juntas em grupos.

À guisa de exemplificação, basta uma observação do momento em que crianças estão fazendo suas refeições. Esse tempo, ao que parece, transforma-se em recurso simbólico vivencial nas situações que envolvem aspectos como na aprendizagem cooperativa que está presente no cotidiano do dia a dia (Alencar & Rengifo-Herrera, 2019; Tavares & Rengifo-Herrera, 2020). Nesse sentido, segundo Dalgarrondo, (2019), adquirir conhecimento sobre algo ainda desconhecido ou compreender algo melhor; desenvolver competência técnica em algo, faz parte de uma construção histórica que envolve fatores fisiológicos, psicológicos, pedagógicos e isso pode ser facilitado pela vivência e os diversos signos e suas significações. Sobre esse aspecto, Dalgarrondo (2019, p. 302) pondera que:

As ideias das crianças sobre o mundo são construções, que envolvem as estruturas mentais inatas e a experiência sociocultural. Os processos mentais que criam, organizam e utilizam adaptativamente os conceitos e os raciocínios não são inatos, pois mudam ao longo da vida; não são também apenas aprendidos dos adultos, pois estes não nasceram com elas, foram-nos adquirindo ao longo de seu desenvolvimento pessoal.

A maneira como as pessoas solucionam problemas depende, parcialmente, do modo como os compreendem. As atividades em grupo com variedade de conteúdo, muitas vezes, facilitam a resolução de problemas. Assim sendo, se obtém maior benefício da colaboração e promoção de *insights* que envolvem, muitas vezes, conceituar um problema ou uma estratégia para sua solução de um modo totalmente novo (Sternberg, 2010). As atividades colaborativas podem trazer resultados positivos, mesmo com barreiras e limitações do processo de mudanças do individual para o coletivo, (Clark & Mayer, 2016).

Sendo assim, a identificação das características de interações que ocorrem durante atividades remotas que favorecem engajamento e desempenho entre estudantes e professores do 5º ano durante as atividades da sala de recursos específica para Altas Habilidades em uma escola pública do Distrito Federal no contexto da pandemia de COVID-19 levou em consideração as especificações da realidade individual, coletiva no formato remoto, o contexto histórico, social, cultural e seus efeitos no processo de aprendizagem (Almeida, Araújo, Sainz-Gómez, & Prieto, 2016).

## **2.3 Autorregulação e Autorregulação da Aprendizagem**

### **2.3.1 *Autoregulação***

Autorregulação de um modo geral é entendida como pensamentos, sentimentos, crenças motivacionais e ações autogeradas que são planejadas e ciclicamente adaptadas para realização de metas pessoais e individuais (Zimmerman, 2000).

### **2.3.2 *Autorregulação da Aprendizagem relacionada com engajamento e desempenho***

A autorregulação da aprendizagem significa mobilizar e sincronizar recursos cognitivos e metacognitivos de acordo com as demandas do contexto para alcançar objetivos específicos nas atividades acadêmicas. Recursos tais como o ato de planejar, analisar tarefas, definir metas de curto, médio e longo prazo, autorreflexão, autoavaliação para controle de dimensões diferentes (Zimmerman, 2011). A autorregulação da aprendizagem inclui ainda a regulação de crenças motivacionais e afetos em contextos específicos. O termo é complexo e está relacionado a outros como: aprender a aprender, aprender a pensar, autoaprendizagem e funções executivas, ou seja, processos cognitivos e metacognitivos que orientam ações e comportamentos essenciais para a regulação das tarefas da vida diária, por exemplo, o controle inibitório, a memória de trabalho e a flexibilidade cognitiva (Trías & Huertas, 2020).

De acordo com Zimmerman (2011), o estudante é ativo e protagonista do seu processo de aprendizagem, porém alguns conseguem autorregular suas emoções, motivações, comportamentos e outros não. Sendo assim, a autoeficácia é uma das crenças motivacionais necessárias à autorregulação da aprendizagem, e essa crença contribui para o desempenho das tarefas. O modelo cíclico de Zimmerman envolve processos pessoais, individuais, comportamentais e contextos relevantes ao planejar, executar e avaliar alguma atividade (Trías & Huertas, 2020). Ciclicamente o ato de executar responde o “onde”, os aspectos cognitivos e metacognitivos respondem ao “como”, os aspectos afetivos e motivacionais indicam “o porquê” alguns conseguem adiar gratificações imediatas para alcançarem

recompensas ou metas futuras e outros não (Zimmerman, 2000). Diante do exposto, a aprendizagem autorregulada pode ser ensinada, aprendida, treinada e medida, sendo essa medição guiada por instrumentos que considerem o contexto específico (Zimmerman, 2011; Trías & Huertas, 2020).

O modelo cíclico de autorregulação é um dos modelos mais usados em estudos científicos sobre autorregulação da aprendizagem (Panadero & Botella, 2017). Contudo, Trías e Huertas (2020) realizaram alguns ajustes no modelo cíclico, incluindo novas estratégias metacognitivas nas três fases: planejamento, execução e avaliação que se articulam ciclicamente de modo que sirva como ferramenta para analisar situações de aprendizagem em diferentes contextos acadêmicos. Contudo, o foco deve estar nos processos envolvidos em cada situação (Zimmerman, 2000).

No contexto educacional, ao estabelecer um plano de ação das tarefas que não se conhece ou está longe de se dominar é fundamental que se observe o contexto específico para o planejamento dos objetivos e regras com metas a curto, médio e longo prazo. É importante também saber o que aconteceu, como foram resolvidos os problemas, se é viável a replicação ou se é preciso recomeçar. O ciclo recomeça mediante novas aprendizagens acadêmicas ajustadas à concepção de autorregulação, de engajamento e desempenho (Zimmerman, 2000).

Sendo assim, um entendimento da relação entre talento com alto desempenho em determinada área e baixo desempenho em outra, o reconhecimento do potencial e limitações de cada estudante talentoso pelos professores, familiares, responsáveis, pode ajudar no alcance da autoregulação e excelência acadêmica (Mofield, & Peters, 2019; Steenbergen-Hu, Olszewski-Kubilius & Calver, 2020). No entanto, tratando-se de estudantes talentosos é fundamental que essa autorregulação seja bem ajustada às suas tarefas e contextos de aprendizagem do conhecimento a fim de maximizar seu desempenho (Trías & Huerta, 2020).

Parece claro que a autorregulação da aprendizagem pode ser desenvolvida mediante a coordenação de aptidões cognitivas, metacognitivas e motivacionais (Zimmerman, 2000; Rodriguez, Estrada, Moreno-Llanos & Reyes, 2017; Wu, 2017). Em sentido semelhante, Zimmerman (2011), como citado em Schmitz & Wiese, (2006), afirma que “o insucesso na escola tem sido frequentemente atribuído à falta de autorregulação, e há evidências de que a procrastinação leva a baixos níveis de aprendizagem e desempenho e a altos níveis de insatisfação e estresse”. Alguns estudantes podem regular sua aprendizagem, pensamentos e sentimentos em um determinado assunto e não dominar em outro. A expressão do sentimento de raiva, por exemplo, pode ser apresentada de formas diferentes de acordo com o contexto. Sendo assim, a autorregulação da aprendizagem tem uma forte correlação com engajamento

e desempenho para padrões de sucesso na vida acadêmica, profissional, emocional, social (Zimmerman, 2011; Trías & Huertas, 2020).

#### **2.4 Desempenho durante atividades no formato *online***

Em relação a desempenho, depara-se com uma diversidade de conceptualizações. Portanto, opta-se por um construto teórico para situar o leitor no contexto deste trabalho. O desempenho identificado na apresentação, discussão e análise dos resultados estão relacionados às interações entre dois professores e dois estudantes do 5º Ano do Ensino Fundamental dos Anos iniciais participantes da Sala de Recursos Específica para Altas Habilidades em uma escola pública do Distrito Federal.

No contexto deste trabalho o desempenho é entendido como um conjunto de ações que indicam a forma de trabalho da dupla Professor/Criança, o uso/apropriação compreensiva de conceitos e a possibilidade de diálogo dessa compreensão no resultado da tarefa. O desempenho também permite identificar as ações de planejamento/concretização dos conceitos trabalhados em sala de aula nas atividades realizadas, nas interações entre Professor/Criança (Sternberg, 2010; Pandero, Jonsson & Botella, 2017; Mofield, & Peters, 2019; Steenbergen-Hu, Olszewski-Kubilius & Calver, 2020; Trías & Huertas, 2020).

Segundo Renzulli (2004), a capacidade acima da média é entendida como potencial superior em alguma área de desempenho como a facilidade em processar informações e emitir respostas apropriadas, vocabulário avançado, facilidade para armazenar e acumular conhecimento, habilidade de raciocínio lógico.

Entretanto, o baixo desempenho de estudantes com características talentosas tem sido uma grande preocupação para os professores. Portanto, a identificação desses estudantes é importante para a inclusão em programas educacionais específicos para projetar e implementar novas intervenções e entender a eficácia destas no processo de desenvolvimento da aprendizagem (Makel, Smith, Miller, Peters & Mcbee, 2020; Steenbergen-Hu, Olszewski-Kubilius & Calver, 2020).

O desempenho pode aumentar quando a tarefa se torna desafiadora. Porém, há uma diferença entre o que os estudantes podem alcançar e o que eles realmente fazem ou como fazem. o que eles realmente fazem ou como fazem. Nesse sentido, crenças e expectativas tanto podem inibir como mobilizar processos autorregulatórios. A autoeficácia influencia no desempenho e na autorregulação da aprendizagem (Mofield, & Peters, 2019; Trías & Huertas, 2020).

O estudante pode ter todas as habilidades para realizar uma determinada tarefa, porém, se não se sentir capaz de realizá-la, a sua ação é diretamente afetada. Alguns desistem diante de desafios menores por não acreditarem em suas próprias capacidades, inibindo o processo de engajamento e desempenho de determinada atividade (Zimmerman, 2011). Quanto mais fortes forem suas crenças de autoeficácia para a realização de uma determinada tarefa, melhor será o seu desempenho. Por outro lado, os estudantes que não acreditam nas suas capacidades, tendem a apresentar baixo desempenho.

Contudo, cabe ao professor fomentar processos de autorregulação da aprendizagem por meio de estratégias e planos de ação que se ajustem ciclicamente às tarefas e contextos específicos, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da motivação, do engajamento e do desempenho durante a resolução das tarefas individuais ou coletivas (Renzulli, 2004; Zimmerman, 2011; Yakavets, 2014; Clark & Mayer, 2016).

Clark & Mayer (2016), como citado em, Johnson, Johnson e Smith, (2007, p.19) afirma que:

A cooperação, comparada com os esforços competitivos e individualistas, tende a resultar em maior desempenho, maior retenção a longo prazo do que é aprendido, uso mais frequente de raciocínio de nível superior e pensamento metacognitivo, resolução de problemas de maneira mais precisa e criativa, mais disposição para assumir dificuldades, e tarefas em direção à realização dos objetivos [...].

Do mesmo modo, o desempenho pode estar relacionado ao envolvimento das demandas cognitivas em uma tarefa estruturada ao imaginarem os recursos utilizados na resolução de problemas antes de colocá-los em prática. O uso de técnicas como a imaginação é altamente eficaz (Zhang, Zhang, & Shi, 2016). O efeito da imaginação pode estar relacionado ao efeito autoexplicativo da compreensão com mais precisão. Os estudantes podem se beneficiar do processo ao relacionar os novos conhecimentos aos conhecimentos prévios (Sweller, Ayres, & Kalyuga, 2011).

Estratégias de agrupamento, recordação e memória coletiva podem contribuir para o engajamento e desempenho dos estudantes (Brescó, 2016; Makel, Smith, Miller, Peters & Mcbee, 2020). Quando um grupo recorda uma informação que vivenciou e experimentou, o seu desempenho pode ser superior ao desempenho de cada membro individualmente (Lawrence-Brown, 2004; Yakavets, 2014; Clark & Mayer, 2016; Brescó, 2016; Zhang, Zhang, Shi, 2017; Makel, Smith, Miller, Peters & Mcbee, 2020). Isto se aproxima de um processo icônico com base na semiótica, que de forma geral, é a ciência dos signos que estuda todos os fenômenos de significação, como exemplo na palavra “sapato” e no objeto “sapato” não há qualquer semelhança entre eles, ou seja, depende da ausência ou presença de outros



símbolos com significações próximas ou opostas, Dalgalorrando, (2019), como citado em Peirce, (1904-1974). Portanto, na análise microgenética dos dados, a partir dos indicadores de desempenho observados foi possível captar os detalhes das interações entre as duas professoras e as duas crianças durante as atividades remotas, detalhando a forma que tais ações se inseriram para o alcance dos objetivos definidos (Tomio, Schroeder & Adriano, 2017).

## **2.5 A Importância do Professor nos processos de ensino remoto**

Com a pandemia ocasionada pelo coronavírus SARS-CoV-2, os professores se viram diante de um novo desafio: se apropriar das tecnologias para manutenção da prática docente numa sala de aula remota e mudanças de paradigmas para a construção de um sistema educacional por trás das telas. Os professores, além de organizar a logística da convivência durante as aulas *online* para que cada criança esperasse sua vez de falar sem interromper o colega, se viu desafiado a planejar e utilizar atividades desafiadoras nesse novo formato de aula. Como resultado, a importância real do professor para melhorias na qualidade do ensino ficou ainda mais evidente.

Um olhar sensível para as necessidades específicas da prática docente é necessário. Prática docente exercida não apenas com o objetivo de agregar novos conhecimentos teóricos, mas, também, como acolhimento das demandas de cada contexto. Importante se atentar para o desenvolvimento de um espaço de escuta das dificuldades dos professores e para a replicação de práticas eficazes. E, ainda, para oportunizar momentos para a divulgação de práticas exitosas mediadas por esses professores de estudantes talentosos, com ideias, projetos com possibilidades de replicação e adequações a cada contexto (Trías & Huertas, 2020). Para isso, a colaboração entre os próprios programas pode ser uma boa proposta de melhoria para fortalecimento e acolhimento das necessidades cognitivas, emocionais, sociais e pessoais dos professores e estudantes (Makel, Smith, Miller, Peters, & McBee, 2020).

Os professores também são responsáveis pela propagação e compartilhamento das práticas bem-sucedidas como contribuição para ampliação do sistema educacional para estudantes talentosos (Yakavets, 2014). Porém, ainda há ineficiência e desqualificação na formação dos futuros professores para identificar, ensinar e acompanhar estudantes com características talentosas em suas salas de aula.

Os especialistas que atuam com esse público de estudantes também necessitam conhecer os diversos instrumentos que servem de apoio para o desenvolvimento da sua própria prática docente (Almeida, Araújo, Sainz-Gómez, & Prieto, 2016; Suárez & Wechsler, 2016). Sem dúvida, também se evidencia uma necessidade de maior investimento em formação de

professores nos cursos de graduação e capacitação dos professores regentes e especialistas que atuam com e estudantes que demonstram características talentosas. Proporcionando, dessa forma, conhecimentos e estratégias com foco na identificação e potencialização de talentos, pois potencializando-se a área de interesse do estudante, as outras áreas também são beneficiadas (Almeida, Araújo, Sainz-Gómez, & Prieto, 2016; Suárez, & Wechsler, 2016).

A qualidade do trabalho e as expectativas do professor influenciam o engajamento e desempenho dos estudantes com características talentosas. Quando se dispõe de um planejamento com atividades de enriquecimento escolar com o objetivo de despertar interesse em assuntos antes desconhecidos e diferentes das atividades do ensino natural da sala de aula com instrumentos e métodos adequados para investigação de problemas reais em cada área de interesse. Além, do aprofundamento teórico para aquisição de conteúdos avançados oportunizando variedade de aprendizagens específicas de “como fazer” nesse novo tempo de ensino remoto (Renzulli 2014; Askill-Williams, Lawson, & Skrzypiec, 2011; Vargas, 2015). Contudo, alguns professores desses estudantes tendem a apoiar características e promover qualidades que mais se aproximam às suas próprias preferências de pensamento criativo. A formação de professores é importante para promover a conscientização dessas preferências (Gurak-Ozdemir, Acar, Puccio, & Wright, 2019).

Algumas pesquisas evidenciam que a falta de estratégias educacionais para a identificação desperdiça muitos talentos (Alencar & Fleith, 2001). Faz-se necessário conhecer o contexto que se reflete na escola ao invés de considerar a escola como um mundo único e finito. A particularidade do conhecimento dos professores sobre como seus estudantes pensam e agem pode influenciar os resultados do processo de ensino e de aprendizagem assim como contribuir para a identificação de características talentosas.

Além disso, a qualidade do conhecimento dos estudantes sobre como eles aprendem, pode influenciar seu engajamento e, conseqüentemente, a conquista da aprendizagem. Durante as aulas *online*, o uso das tecnologias virtuais pelas professoras, por exemplo, constituíram-se em estratégias de aprendizagem essenciais para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes das salas de recursos específica para altas habilidades (Cannon & Freinstein, 2005; Muratori & Ciacchini, 2020).

Contudo, o ensino e a aprendizagem fazem parte de uma interação complexa entre professores, estudantes e conhecimento. Em tempos de aulas *online*, o fato de estarem do outro lado das telas, tanto o professor quanto a criança, tendo que dar conta do conteúdo previsto e de tarefas em casa é complexo. Diante dos desafios, cabe aos professores o planejamento educacional que inclua recursos pedagógicos com formas divertidas de ensino, conteúdos,

leituras que despertem o interesse dos estudantes, proporcionando engajamento e desempenho. Além, também de um olhar específico para a identificação dos talentos. Porém, os instrumentos de observação, avaliação e acompanhamento que os professores utilizam para identificar estudantes com características talentosas são limitados e nem sempre oferecem as experiências e os resultados pretendidos.

Geralmente os programas específicos para estudantes com características talentosas também têm seus recursos limitados. Sendo assim, é necessário pensar e promover protocolos que sejam flexíveis a contextos específicos e instrumentalizar os professores para identificação desses estudantes (Henfield, Woo, & Bang, 2017; Farah, & Chandler, 2018).

A qualificação constante dos professores pode proporcionar aos estudantes autorreflexão, autoaprendizagem, convicção sobre os seus processos autorregulatórios de aprendizagem, o conhecimento de estratégias relevantes além de maior controle cognitivo diante das situações desafiadoras no ambiente da sala de aula (Sweller, Ayres, & Kalyuga, 2011; Richard & Clark, 2012). Para tanto, a Análise Cognitiva de Tarefas (CTA) - (Cognitive Task Analysis - CTA) é utilizada para determinar os processos mentais que os indivíduos realizam ao desempenhar alguma atividade com foco nas demandas cognitivas individuais ou coletivas com os recursos da memória, atenção e capacidade de tomar decisões. Ela pode ser uma ferramenta útil na formação de professores especialistas que executam tarefas desafiadoras e com foco em educação bem-sucedida e eficaz. Como exemplo de CTA que contribui com o processo de aprendizagem podemos citar a habilidade de fazer perguntas, a observação, os mapas conceituais e a análise de documentação específica (Kartoshkina & Hunter, 2014).

É necessária uma formação continuada de acordo com as necessidades de cada situação e contexto acadêmico. Diante do exposto, o planejamento estratégico de cada formação continuada deve conter além dos planos instrucionais, estratégias e técnicas de aprendizagem com ênfase no desenvolvimento da autonomia, autorregulação da aprendizagem, metacognição, funções executivas, engajamento e desempenho durante tarefas estruturadas (Zimmerman, 2011; Mahapoonyanonta, Mahapoonyanonta & Samrit, 2012; Trías & Huertas, 2020).

### **2.5.1 *Estratégias de Ensino e Aprendizagem para professores e estudantes***

As estratégias de ensino durante os processos de formação para professores proporcionam novas possibilidades de ensino e aprendizagem aos estudantes. As trilhas de aprendizagem, por exemplo, são processos de aprendizagem que visam promover o

desenvolvimento de competências, tomando-se como referência as expectativas, necessidades, desempenhos, engajamentos e aspirações profissionais (Vargas & Abbad, 2006). Não basta apenas fornecer um treinamento em determinado momento e esperar que o docente esteja pronto para lidar com as diversas demandas que surgem em sala de aula (Trías & Huertas, 2020).

A metacognição entendida como o conhecimento sobre o próprio conhecimento pode levar os estudantes à escolha e controle de certas estratégias cognitivas para conhecer e regular seus próprios processos de conhecimento, por meio da atenção, percepção, memória, imaginação, pensamento e linguagem proporcionando novas respostas a uma determinada situação. Pode-se ainda dizer que a metacognição é um tipo de conhecimento sobre o próprio conhecimento relacionado às pessoas, tarefas e estratégias envolvidas em determinada atividade, ou seja, a forma que os processos de autorregulação se desdobram para gerenciar pensamentos, motivações, emoções e comportamentos rumo ao alcance dos próprios objetivos (Trías & Huertas, 2020). Diante disso, os protocolos pedagógicos são instrumentos que podem direcionar as tarefas estruturadas, estratégias e conceitos envolvidos nas ações individuais e/ou coletivas, como os protocolos de observação e avaliação das funções executivas em folha de registros por meio de categorias, subcategorias e indicadores. Como também protocolos com foco na interação com os outros.

Além de contribuir para o desenvolvimento intelectual, motivacional, criativo, social e emocional nos programas dos quais fazem parte de forma sistematizada (McBee, Makel, Peters, & Matthews, 2018). São sugestões e recursos que podem ajudar os professores a conhecer o perfil cognitivo dos estudantes, identificar os talentos, dificuldades e necessidades educacionais especiais. Alguns estudantes com talentos em determinada área podem não demonstrar desempenho no ambiente natural de sala de aula (Pozo, 2005; Siegle, et al., 2016). Precisarão, portanto, de programas específicos e desafiadores para a identificação e reconhecimento dos talentos (Henfield, Woo, & Bang, 2017).

A psicoeducação é uma estratégia para a promoção do conhecimento relacionada à questões específicas, situacionais que pode ser usada em uma variedade de contextos. Pode ter resultado diferenciado no processo de desenvolvimento de cada indivíduo ao compreender e processar informações com novas elaborações. Alguns necessitam de explicações claras, breves e utilização de materiais escritos para melhora no aprendizado e desempenho individual. Para outros, isso pode ser ignorado por não fornecer informações relevantes para modificar pensamentos, crenças e comportamentos por serem ativos dentro do grupo onde as

ações são construídas pelo coletivo por meio da cooperação (Zimmerman, 2011; Pozo, 2005; Clark & Mayer, 2016; Tavares & Rengifo-Herrera, 2020).

## **2.6 Programas Específicos para Atendimento de crianças com características talentosas, Altas habilidades (AH)**

O atendimento aos estudantes com características de altas habilidades é tema de debates desde a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). No Brasil, muitos documentos legais reconhecem e apontam a necessidade de Atendimento Educacional Especializado/AEE com práticas de ensino e atividades de enriquecimento curricular que ofereçam aprendizagem de acordo com os interesses desses estudantes (Brasil, 2001, 2004). Os programas para Atendimento Educacional Especializado/AEE são serviços de apoio pedagógico especializado para os estudantes com necessidades especiais que proporcionam planejamentos pedagógicos de acordo com as características dos estudantes, priorizam o autoconhecimento, a produção e a socialização. Os estudantes são atendidos de forma diferenciada, com possibilidade de experimentação em práticas científicas com aproveitamento dos projetos que fazem parte desses programas (Alencar & Fleith, 2001).

Os programas que oferecem atendimento aos estudantes com indicação de altas habilidades contribuem também para o desenvolvimento da “capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes, capacidade psicomotora” (Fleith, 2007, pág. 28). Porém, são as ações de cada um desses programas que vão influenciar a qualidade dos serviços prestados quanto à eficácia da identificação e a potencialização dos talentos. No entanto, o investimento de recursos financeiros ainda é baixo para o funcionamento e manutenção de alguns desses programas para Atendimento Educacional Especializado/AEE (Plucker & Callahan, 2014).

As salas de recursos específicas para altas habilidades da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal/DF é um programa para Atendimento Educacional Especializado/AEE. Essas salas são habitadas, cada vez mais, por estudantes com características talentosas, habilidades específicas em determinada área do conhecimento, que por sua vez, não aprendem ou executam tarefas da mesma maneira. Diante disso, o professor não precisa ter todas as ferramentas, nem todas as respostas. Porém, é necessário que ele desenvolva uma escuta ativa e um engajamento para o acolhimento das demandas individuais e coletivas que surgem na sala de aula para que se sintam incluídos e pertencentes com acesso da vida em sociedade. Estudantes identificados com altas habilidades ou ainda em processo

de avaliação ficam juntos nas salas de recursos do Distrito Federal, ou seja, não há separação (Alencar; Fleith, 2001).

A respeito disso, Santos (2020, p. 52), afirma que “a rede pública de ensino do Distrito Federal atende entre estudantes efetivados e estudantes que estão em processo de avaliação 1.745 estudantes talentosos em 65 Salas de Recursos”. Muitos ainda estão em processo de avaliação nas salas de recursos e/ou em programas educacionais, recebendo atendimento educacional específico no contraturno e não são contabilizados no Censo Escolar (Yakavets, 2014; Santos, 2020). Porém, se esses estudantes continuarem no anonimato em suas salas de aula, sem condições de revelar suas verdadeiras identidades talentosas, eles poderão ser prejudicados em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo (Makel, Smith, Miller, Peters, & McBee, 2020). No entanto, muitos estudantes podem demonstrar alto desempenho diante de alguns conteúdos ou baixo desempenho diante de outras áreas do conhecimento por falta de interesse ou dificuldade (Lawrence-Brown, 2004).

Nesse sentido, os professores do ensino regular e dos programas específicos para crianças com características talentosas, altas habilidades poderão oferecer oportunidades para a exploração de novas ideias para que os alunos se envolvam com comprometimento e produções inovadoras (Wilson & Presley, 2019). E, ainda, atividades que visam permitir que a criança desenvolva um processo de autorregulação relacionado ao engajamento e desempenho para o aumento da funcionalidade do controle inibitório, da memória de trabalho e da flexibilidade cognitiva (Zimmerman, 2011; Trías & Huertas, 2020). Segundo Renzulli (2004), o Modelo de Enriquecimento Escolar tem proporcionado atividades práticas indicadoras do potencial criativo através de atividades que contemplem as capacidades, interesses e estilos de aprendizagem de cada estudante. É uma das atividades práticas muito recomendadas pela literatura e que proporcionam a identificação de estudantes com altas habilidades. Sendo assim, o enriquecimento escolar e as experiências educacionais desafiadoras motivam os estudantes a participarem de forma ativa nas aulas. Também proporciona redução das possibilidades de desempenho nas atividades abaixo do potencial do estudante (Alencar & Fleith, 2001).

Uma parceria envolvendo professores do ensino regular, do ensino especial e pais é fundamental para a inclusão bem-sucedida desses estudantes tanto nos programas específicos quanto no ensino regular. Atividades com desafios suplementares e aprofundamento de conteúdos curriculares no ensino regular contribuem para o processo de identificação dos estudantes. A divulgação das atividades de um programa em rede, com outros programas incluindo as escolas do ensino regular pode contribuir para a valorização e replicação de

práticas exitosas como: criação de projetos, telas, pinturas, livros, jogos. Assim como a promoção de feiras, exposições, gravação de vídeos, *podcasts* para publicação em mídias sociais com temas específicos organizados por estudantes com altas habilidades e/ou características de talentosas. Portanto, colaborações eficazes são construídas ao longo do processo em que todos se beneficiarão, (Lawrence-Brown, 2004; Kartoshkina & Hunter, 2014). Promovendo também oportunidades de desenvolvimento de produtos originais e expressão de uma área de desempenho ou uma combinação delas, nas quais o potencial superior pode estar presente. A participação dos pais em conjunto com os professores pode funcionar como recursos incentivadores para crianças frequentarem as salas de recursos ou programas específicos e participarem de concursos, olimpíadas, grupos de pesquisas, circuitos de ciências (Renzulli, 2004; Pfeiffer, 2015).

A avaliação para identificação dos estudantes com altas habilidades, com características talentosas deve ser realizada considerando-se múltiplos critérios como: atenção, percepção, memória de trabalho, formação de conceitos, raciocínio, resolução de problemas, estilos cognitivos, metacognição e facilidade com que se engajam em suas áreas de interesse (Pozo, 2005; Tirri, 2010; Almeida, Sainz-Gómez, & Prieto, 2016; Kahveci & Akgul, 2019). Sendo assim, não pode ser vista de maneira restrita, como se fosse uma única habilidade cognitiva (Pozo, 2005; Mendaglio, 2012). Os estudantes não chegam aos programas para Atendimento Educacionais Especializados preparados para aprender de uma única maneira. Pelo contrário, aprendem de múltiplas formas, têm estilos de aprendizagem diferentes (Vargas, 2015). Sendo assim, requer do professor o conhecimento e desenvolvimento de estratégias metacognitivas para um planejamento efetivo das atividades, execução e avaliação do seu e trabalho, do como se aprende e como se ensina (aspectos metacognitivos) para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem (Pozo, 2005; Zimmerman, 2011; Portilho, & Dreher, 2012).

Afinal, para que a educação de estudantes com características talentosas, altas habilidades seja eficaz é necessário a construção de um trabalho coletivo, cooperativo, solidário e em parceria com todas as escolas do ensino regular por meio de práticas pedagógicas ricas, desafiadoras que respeitem as formas de aprendizagem de cada estudante (Alencar & Fleith, 2001). Ressalta-se também que a educação de estudantes com características talentosas, altas habilidades necessita de pesquisas e avaliações com alta credibilidade para fornecer informações precisas à própria comunidade talentosa e a sociedade educacional, favorecendo possibilidades de melhorias dos programas que oferecem esse

atendimento para estudantes talentosos (Clark & Mayer, 2016; Makel, Smith, Miller, Peters, & McBee, 2019).

## **2.7 O Grande desafio da Ciência em Tempos de Pandemia pela COVID-19 e o Ensino Remoto**

Com o início do ano letivo de 2020, surgiu o assunto COVID-19. Com o avanço da pandemia causada pelo coronavírus denominado SARS-COV-2, as escolas e universidades, públicas e privadas interromperam suas atividades como medidas de prevenção para evitar a propagação do contágio pelo vírus.

As famílias ficaram isoladas em suas casas, professores tiveram que encontrar, em tempo recorde, estratégias para a continuidade das atividades presenciais em ambiente virtual e se apropriarem de lives, podcasts e outros recursos tecnológicos. As coordenações pedagógicas, reuniões de pais, encontros para formação continuada também migraram para a plataforma remota. Aos professores foi delegada a responsabilidade de planejar atividades pedagógicas interessantes e desafiadoras para evitar dispersão em excesso durante as aulas, (Negreiros & Ferreira, 2020; Muratori & Ciacchini, 2020).

A saída de casa, por exemplo, passou a ser considerada uma atividade de risco realizada somente em extrema necessidade. Pais e/ou responsáveis tiveram que reorganizar seus horários para se adequar e acompanhar a rotina escolar de seus filhos. Muitas atividades econômicas foram interrompidas, empresas tiveram que se reinventar por meio do trabalho remoto e muitas encerraram suas atividades (Negreiros & Ferreira, 2020).

Consequentemente, gestores, professores, estudantes, pais e/ou responsáveis, necessitaram de novos recursos tecnológicos, plataformas, multimídias, novas estratégias pedagógicas de ensino para dar continuidade ao processo educacional virtual (Muratori & Ciacchini, 2020).

Os pais passaram a se preocupar com a adaptação dos filhos à uma nova rotina tecnológica, às plataformas virtuais, tempo de aula remota e o aumento da exposição diante das telas. As preocupações surgiram também quanto à preparação de um local confortável para que as crianças participassem das aulas remotas.

Outras dificuldades surgiram: o acesso à *internet* de qualidade, mais de um filho(a) em casa para utilizar o mesmo *notebook*, celular, *tablet*, *smartphone*, computador. Pais e/ou responsáveis tiveram que lidar com trabalho em *home office*, atividades domésticas, condições estruturais não favoráveis em determinados locais e a concorrência com a grande



disponibilidade de jogos de computador e programas de TV que incentivam atividades sedentárias (Muratori & Ciacchini, 2020; Sá, Pombo, Luz, Rodrigues, & Cordovilb, 2020).

Por outro lado, com o ensino remoto, muitos pais e/ou responsáveis tiveram a oportunidade de acompanhar de forma mais presente os seus filhos para tentar amenizar os efeitos na aprendizagem das crianças e adolescentes enquanto ficaram afastados presencialmente da escola (Jiao, et., 2020). Com isso, o período de isolamento e distanciamento pode ter proporcionado oportunidades socioemocionais para melhorar o relacionamento entre pais e filhos, envolver as crianças em atividades familiares diárias, se relacionarem em família porque estavam juntos dentro de seus lares (Sá, Pombo, Luz, Rodrigues, & Cordovilb, 2020).

Porém, esse período de isolamento e distanciamento pode ter desenvolvido características específicas para cada criança. Algumas delas podem ter desenvolvido medo dos pais e parentes próximos se contaminarem e morrerem, de brincar livremente em ambiente aberto, de praticar alguma atividade física, esportiva. Sentimentos de frustrações por não poder se relacionar com seus colegas também podem ter sido desenvolvidos pelas crianças (Sá, Pombo, Luz, Rodrigues, & Cordovilb, 2020).

Segundo Negreiros & Ferreira, (2020) “o medo do contágio e as incertezas quanto à evolução da doença geraram ansiedade e estresse”. Diante disso, compartilhar com as crianças informações sobre o contexto. Os pais e/ou responsáveis precisaram usar uma linguagem própria para cada idade, como medida de prevenção do contágio do vírus, evitando a exposição de notícias excessivas sobre a pandemia, COVID-19 (Holmes, et al., 2020; Jiao, et., 2020).

Com isso, o ensino remoto surgiu como uma solução rápida e acessível para muitas instituições devido à pandemia de COVID-19. Neste contexto, o momento exigia o distanciamento físico para que os estudantes pudessem manter o período acadêmico e não colocar a saúde em risco (Negreiros & Ferreira, 2020). Sabe-se que essa é uma situação excepcional e emergencial que surgiu para manter a rotina de sala de aula em ambiente virtual. As aulas *online* acontecem em tempo real e/ou são gravadas e disponibilizadas nos dias e horários das aulas presenciais com o mesmo professor seguindo o planejamento da aula presencial com algumas mudanças para atender o estado de crise (Holmes, et al., 2020).

Contudo, mesmo a aula remota promovendo o contato entre professores e estudantes de modo virtual, a socialização e comportamentos das crianças podem ter sido afetados negativamente, necessitando de intervenções específicas no período pós- COVID-19. Na escola a rotina das crianças parece ser mais estruturada, proporcionando atividades esportivas

durante as aulas presenciais e atividades extracurriculares. Porém, a plataforma foi a estratégia mais próxima possível para a manutenção do ensino durante o isolamento (Muratori & Ciacchini, 2020).

Enfim, a pandemia do novo coronavírus (SARS-Cov-2) desorganizou o mundo. O sistema público de educação sofreu inúmeras dificuldades em questões básicas como o acesso da comunidade escolar aos meios tecnológicos (Holmes, et al., 2020). Com escolas fechadas, possivelmente foi dificultada a acessibilidade das crianças talentosas que participam de salas de recursos ou programas educacionais específicos. Diante de tudo isso, o distanciamento e isolamento social podem ter resultados negativos no desenvolvimento dessas crianças na pós-pandemia em diferentes níveis, a saber: no contexto acadêmico, no relacionamento familiar, no desenvolvimento das habilidades socioemocionais (Linhares & Enumo, 2020). Contudo, “o corpo de conhecimentos sobre os aspectos psicológicos das pessoas, no contexto da pandemia, precisa ser construído” (Linhares & Enumo, 2020, p. 2).

Em contrapartida, com a pandemia surgiram novas formas e ferramentas de ensino no sistema educacional, mas ainda não se sabe como será o desenvolvimento acadêmico das crianças talentosas na pós-pandemia. Até porque, para atendimento especializado nas salas de recursos ou em programas educacionais para estudantes talentosos é necessário o planejamento de atividades que desperte o interesse em assuntos antes desconhecidos e diferentes das atividades do ensino natural de sala de aula. Ainda é propício a esses estudantes talentosos variedades de aprendizagens específicas de como fazer nesse novo tempo de ensino remoto (Holmes, et al., 2020).

Sabe-se, que é urgente a necessidade de um ensino mais interativo, acolhedor, de um ambiente de lazer e socialização coletiva para diminuir a apreensão, a inquietude, preocupação, angústia e estresse causado pelo distanciamento e isolamento social como medida de proteção à vida. Mesmo em cenário de pandemia, é na escola, através dos agentes que a constituem, que se pode encontrar muitos talentos. E para isso é necessário a promoção de práticas pedagógicas com atividades que aproximem professores e familiares de estudantes talentosos, que necessitam de atenção individual em determinadas situações, evitando que esses talentos se percam (Negreiros & Ferreira, 2020).

Para a concretude deste trabalho foi utilizado o método de análise Microgenética dos dados através de observação e registro de áudio e vídeo, a fim de captar os detalhes das ações, as interações e o cenário sociocultural. Também foram analisadas as relações que se estabeleceram nos microeventos, em condições macrossociais, de maneira relativamente rápida (Trías & Huertas, 2020).

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 Descrição geral do processo de Pesquisa

O presente trabalho de pesquisa identificou as práticas realizadas em uma sala de recursos específica para estudantes com características talentosas em uma escola pública do Distrito Federal no contexto de aulas remotas pela Plataforma do *Google Meet*.

Trata-se de uma pesquisa seccional descritiva com foco nas interações professor-aluno em sala de aula virtual. O método utilizado foi Análise Microgenética dos dados através de observação em sala de aula *online*, registro de áudio e vídeo das sessões gravadas, alguns vídeos no celular da pesquisadora.

O trabalho buscou identificar como essas ações educacionais permitem que alunos e professores ampliem o engajamento e o desempenho durante esses espaços de formação, Permitindo, dessa forma, ampliar a sistematização das experiências cotidianas que professores realizam em sala de aula, destacando aspectos salientes que podem contribuir com a formação de outros professores, bem como a transformação de outras práticas que qualifiquem o ensino de crianças com características talentosas nas escolas do DF.

Levando em consideração os conceitos e objetivos apresentados, o projeto de pesquisa foi desenvolvido no contexto de aulas remotas pela Plataforma do *Google Meet*. Os conceitos de engajamento e desempenho foram categorias centrais para entender tanto as ações educacionais das professoras, como o envolvimento dos estudantes com as atividades durante as observações.

Assim, foram realizadas *cinco sessões de observações* de 60 minutos cada em dias de aula remota de forma alternada, a cada 15 dias. As observações foram realizadas em um período de 9 semanas, mais de 2 meses.

Durante as observações, foram registradas as aulas ministradas por professoras da SEEDF no contexto da sala de recursos.

As identidades reais dos participantes da pesquisa (professores e crianças) não foram identificadas, optando-se por utilizar nomes fictícios na apresentação e na discussão dos resultados em função do cuidado, sigilo, zelo, e rigor do trabalho de campo.

Para realizar essas observações foram identificadas duas professoras especialistas da sala de recursos específica para Altas Habilidades/AH em uma escola pública do Distrito Federal que atende estudantes com características de altas habilidades da educação infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, conforme descrição das Tabelas 2, 3, 4 e 5.

O critério de escolha das duas professoras foi que estivessem em docência na sala de recursos, as características que embasam a decisão de considerar as professoras especialistas estão descritas na *Tabela 1*.

Para a escolha das professoras participantes, o critério de seleção da pesquisadora foi atuação na prática docente com estudantes talentosos até o 5º ano. Para os dois estudantes, os critérios de seleção foram a idade aproximada entre eles, frequência regular nas aulas *online*, o mesmo ano escolar: 5º ano em função das possibilidades de características específicas quanto à construção cognitiva, ampliação e aprofundamento de conceitos, a partir das aprendizagens em anos letivos anteriores. Além do 5º ano ser o último ano do Ensino Fundamental I dos Anos Iniciais, trata-se de um ano de transição para Anos Finais do Ensino Fundamental.

Esses critérios tiveram como objetivo analisar as características das interações que ocorrem durante atividades remotas que favorecem engajamento e desempenho entre esses estudantes e professoras. As características que embasam a decisão de considerar os estudantes com características talentosas estão descritas nas *Tabelas 2 e 3*.

As professoras selecionaram dois estudantes com os critérios estabelecidos pela pesquisadora e ainda incluíram o critério de estudantes com características de mudanças comportamentais. Nas aulas presenciais, eles demonstravam participação ativa, eram muito comunicativos. Porém, nas aulas *online* não estavam realizando as atividades propostas.

Após realização das observações nas fases 1 e 2 foram analisadas as interações que ocorreram durante as atividades de aulas remotas que favoreceram o engajamento e desempenho entre dois estudantes talentosos do 5º ano e as duas professoras, na sala de recursos de uma escola pública do Distrito Federal no contexto da pandemia de COVID-19 ocasionada pelo coronavírus SARS-CoV-2.

Foram observados também os aspectos relacionados ao engajamento e desempenho em contextos de ensino usando a virtualidade como forma de comunicação e como esses aspectos refletiram nas formas de engajamento e desempenho de professores e alunos.

A partir dos dados coletados, elementos que facilitaram os engajamentos e desempenho em contexto de pós-pandemia foram identificados (Sweller, Ayres, & Kalyuga, 2011; Linhares & Enumo, 2020).

De posse da observação, dos registros em relação às formas de interações entre os estudantes e as professoras, as atividades realizadas e transcrições das gravações em áudio e vídeo das sessões das aulas remotas, os dados foram examinados e reexaminados com recursos

estatísticos de tabelas e gráficos considerando os aspectos microgenéticos das ações dos envolvidos no processo de engajamento e desempenho (Sampieri, 2014).

A partir dos resultados obtidos, a pesquisadora elaborou um site como produto técnico para divulgar conhecimentos teóricos e práticos relacionados aos temas que envolvem a pesquisa: histórias motivadoras, experiências exitosas, projetos, ações, cursos, artigos, livros, filmes, vídeos e recebimento de sugestões, esclarecimento de dúvidas e formulação de perguntas. O site tem ainda como proposta divulgar orientações pedagógicas para estudantes talentosos no contexto da pós-pandemia. O site também é um espaço para o compartilhar de conhecimentos na área de talento, aprendizagem dos estudantes talentosos que participaram das salas de recursos ou programas específicos para o desenvolvimento de talentos e sobre o sistema educacional em contexto de pandemia e pós-pandemia.

*Tabela 1 - Características que embasam a decisão de considerar as **professoras** especialistas em lidar com estudantes talentosos.*

<b>Professora A</b>
Idade: 42 anos
Formação: Pedagogia
Especialização ou Pós-Graduação: Pós-Graduação: Especialização em Gestão Escolar
Tempo de experiência como professora na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: 14 anos.
Tempo de experiência como professora da sala de recursos específica para estudantes talentosos: 06 anos (sala de recursos generalista) 02 anos (sala de recursos específica para Altas Habilidades/Superdotação).
Curso específico: 1-Atendimento Educacional Especializado/AEE para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação) - EAPE 2-Altas Habilidades/Superdotação- CENED.
<b>Professora B</b>
Idade: 46 anos
Formação: Magistério e Licenciatura em Artes Plásticas.
Especialização ou Pós-Graduação: Ensino Especial, Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas e em Educação Infantil
Tempo de experiência como professora na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: 23 anos.
Tempo de experiência como professora da sala de recursos específica para estudantes talentosos: 3 anos e 8 meses (sala de recursos específica para Altas Habilidades/Superdotação) - Início 25/08/2017.
Cursos específicos: 1-Atendimento Educacional Especializado/AEE em Altas Habilidades 2-Altas Habilidades/Superdotação: Conceitos e Mitos
<i>Fonte: Autoria própria com dados informados pelas professoras participantes da pesquisa</i>

Por outro lado, foram observadas duas crianças de 10 anos de idade cada uma, cursando o 5º ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais que frequentam a sala de recursos no turno contrário uma vez por semana, cujos relatórios, fichas de indicação e avaliações indicam que há evidências de se tratar de crianças talentosas, conforme descrição:

*Tabela 2 - Características que embasam a decisão de considerar o estudante (A) talentoso(a).*

<b>Estudante A</b>
Idade: 10 anos
Série/Ano do estudante: 5º Ano
Efetivado (a) no atendimento educacional especializado ao estudante talentoso: ( <b>X</b> ) <b>Sim</b> – Estudante avaliado e identificado - ( ) Não Habilidade específica e/ou de interesse do estudante: talento artístico. Data da efetivação: a partir de 24/10/2019.
Estratégias de orientação, acompanhamento e monitoramento das atividades pedagógicas em aulas remotas: Encontro no Google Meet - atendimento síncrono; WhatsApp - tira dúvidas e canal de comunicação; ambiente virtual de aprendizagem - Publicação e troca de materiais entre professores e estudantes. Frequentou o ensino presencial com assiduidade, realizou as atividades propostas com dedicação, porém, tem participado de forma esporádica das atividades sugeridas no período de aulas remotas, tanto nas aulas síncronas quanto por meio de postagens em ambiente virtual de aprendizagem pelo Google Sala de Aula.
Síntese do Processo de Observação: Desenvolve atividades de elaboração de projeto relacionadas a uma ou mais áreas de interesse; demonstra autonomia, concentração e persistência na execução das atividades sem depender da estimulação por parte do professor; manifesta interesse pela aprendizagem, cooperação e espontaneidade.
Material de apoio utilizado: vídeos e textos explicativos; produção de material/desenho livre; imagens e desafios de criatividade.
Quanto aos instrumentos de avaliação pedagógica aplicados, apresentou os seguintes resultados: Atividades desenvolvidas: exercícios de desenho (observação, criação, releitura); desenhos temáticos (dinossauros e meio ambiente utilizando lápis de cor e sombreamento com grafite HB, 2B, 4B e 6B); atividades de composição plástica com: carvão, colagem, lápis de cor, giz pastel; criação de história em quadrinhos; produção de tintas à base de vegetais para utilização em pinturas; projetos escolinha da criatividade.
Quanto aos instrumentos de avaliação psicológica aplicados, apresentou os seguintes resultados: Observação e testes psicológicos (WISC-IV) apresentando desempenho superior em tarefas que envolvem abstração de conceitos a partir de estímulo verbal, resolução de problemas e percepção visual; rápida aprendizagem, adequação social, habilidade de comunicação superior para a faixa etária, pensamento fluente, raciocínio verbal e numérico, excelente memória, compreensão, argumentação, motivação, curiosidade. Habilidade acima da média em uma ou mais áreas do conhecimento, ocupação do tempo, de forma produtiva, na sala de Recursos.
<i>Fonte: Autoria própria com dados documentais relativos à Ficha de Indicação e Plano Interventivo Individual do Estudante – PIBI</i>

*Tabela 3 - Características que embasam a decisão de considerar o estudante (B) com características talentosas.*

<p><b>Estudante B</b></p> <p>Idade: 10 anos</p>
<p>Série/Ano da estudante: 5º Ano</p>
<p>Efetivado(a) no atendimento educacional especializado ao estudante talentoso:  <input type="checkbox"/> Sim - <input type="checkbox"/> Não – <input checked="" type="checkbox"/> Permanece aguardando avaliação por parte da psicologia.  Habilidade específica e/ou de interesse do estudante: área acadêmica e talento artístico.  Data da efetivação: admitido(a) no 1º semestre de 2020, está em período de observação aguardando avaliação psicológica.</p>
<p>Estratégias de orientação, acompanhamento e monitoramento das atividades pedagógicas em aulas remotas:  Encontro no Google Meet - atendimento síncrono; WhatsApp - tira dúvidas e canal de comunicação; ambiente virtual de aprendizagem - publicação e troca de materiais entre professores e estudantes. No ensino remoto, participa ativamente dos encontros síncronos com suas ideias e opiniões, expressando com autonomia suas potencialidades. Participa também de forma <i>online</i> das oficinas de Robótica sobre <i>Scratch</i>. Tem participado das atividades propostas no ambiente virtual de aprendizagem pelo Google Sala de Aula de forma esporádica e quando o faz procura inovar com vídeos, fotografias e uso de aplicativos.</p>
<p>Síntese do Processo de Observação:  Demonstra vocabulário rico e habilidade em articular ideias; é participativa, autoconfiante; compõe letras de músicas e poemas, é muito criativa e procura sempre diversificar suas atividades. Destacou-se na Mostra Virtual das AH/SD em 2020 com o lançamento de uma composição (Espera aí), música tema do vídeo apresentado pela sala no evento.</p>
<p>Material de apoio utilizado: vídeos e textos explicativos, músicas; desafios mentais, <i>lives</i> com escritores e contadores de histórias.</p>
<p>Quanto aos instrumentos de avaliação pedagógica aplicados, apresentou os seguintes resultados:  Foi encaminhada para sala de recursos pela escola de Música de Brasília, onde faz aulas de piano e clarineta. Demonstra interesse pelas artes cênicas, artes visuais, linguagens musicais, fluência e articulação de ideias, motivação intrínseca, pensamento imaginativo. Demonstra senso estético, responsabilidade, fantasia e imaginação com suas produções; autonomia e interesse para pesquisar em sites e outros materiais digitais; interesse por fotografias, produção de vídeos e animações, técnicas mistas como colagens, pinturas, dramatizações e teatro.</p>
<p>Quanto aos instrumentos de avaliação psicológica aplicados, apresentou os seguintes resultados:  Aguarda observação e avaliação psicológica.</p> <p>Desde o início do ano letivo de 2020 essa sala de recursos está sem profissional da psicologia para finalização do processo de avaliação e identificação de estudantes talentosos.</p>

*Fonte: Autoria própria com dados documentais relativos à Ficha de Indicação e Plano Interventivo Individual do Estudante - PIBI*

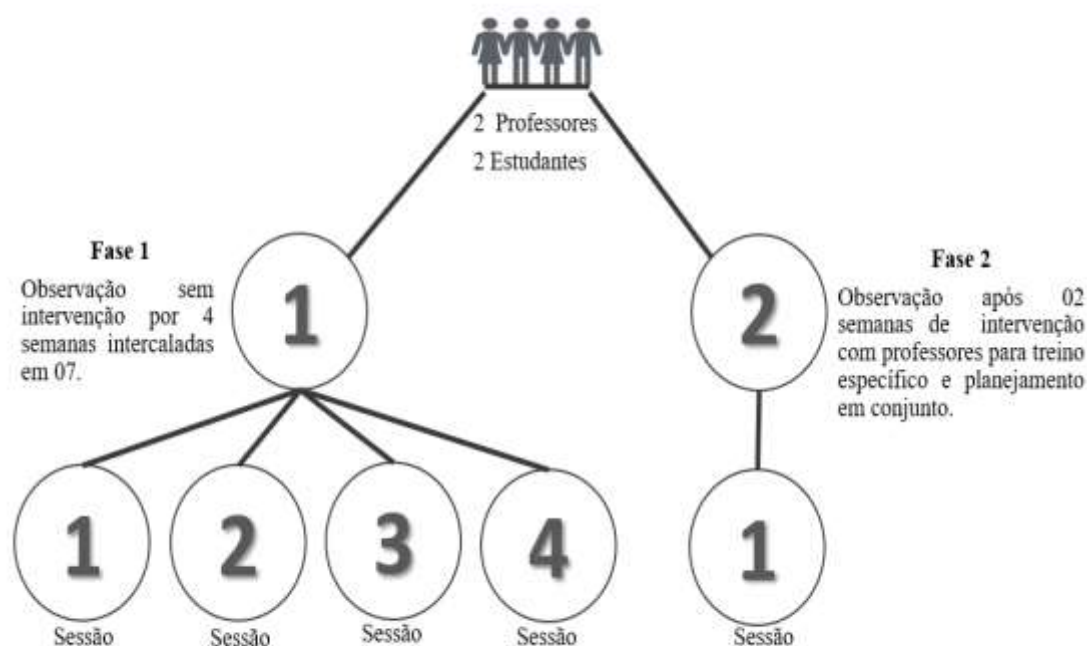


O projeto de pesquisa foi submetido para avaliação ao Comitê de Ética em Pesquisa na área de Ciências Humanas (CEP/CH) da Universidade de Brasília. O parecer número 4.259.548, datado de 04 de setembro de 2020, a projeto para ser realizado nas condições exigidas.

Assim, cumprindo com todas as exigências éticas, o registro das aulas foi combinado com as professoras. A Secretaria de Estado de Educação-SEDF utiliza a plataforma Google Sala de Aula que permite a gravação das atividades. As professoras disponibilizaram os vídeos das aulas com a pesquisadora no ambiente virtual Google Sala de Aula, inserindo-a na sala virtual da turma para estudantes talentosos. Alguns vídeos de situações específicas quanto a interação entre as professoras e estudantes participantes da pesquisa foram gravados, utilizando-se o celular da pesquisadora. Dessa forma, a pesquisadora teve acesso irrestrito a todos os momentos.

Conforme roteiro específico a pesquisa foi planejada em duas fases e cinco sessões.

Figura 1 – Fases da observação: previsão inicial



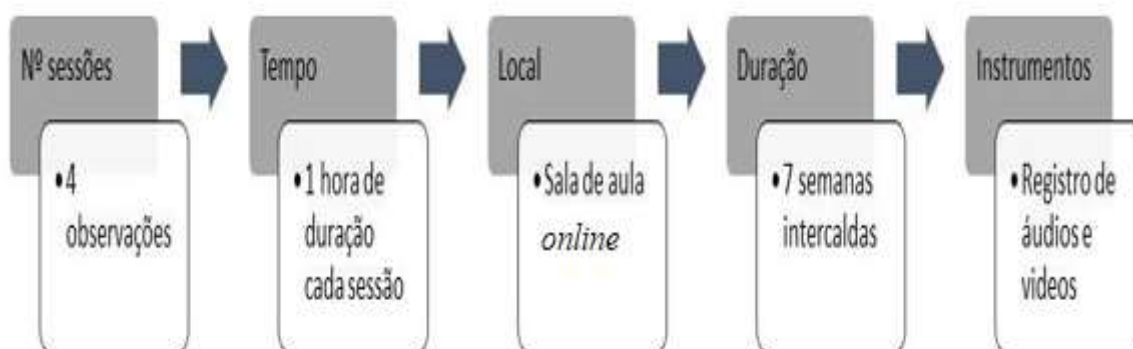
A primeira fase da pesquisa foi planejada com base na revisão teórica, com o formato de quatro sessões sem intervenção *na fase 1* durante 04 semanas intercaladas, com duração de 7 semanas, e uma sessão única com intervenção *na fase 2* em duas semanas intercaladas. A sessão única da *fase 2* foi realizada após formação para treino específico e planejamento em conjunto com as duas professoras e a pesquisadora na oitava semana, após a conclusão das

quatro *sessões* de observações da *fase 1*. Este treino específico teve como objetivo o planejamento em conjunto da atividade realizada pelos estudantes na *sessão* única da *Fase 2*, conforme *Figura 5*. Ou seja, nesta *fase 2* foi possível observar o que aconteceu de diferente da *fase 1* quanto às interações entre os dois estudantes e as duas professoras no ambiente de sala de aula *online*.

Os registros das observações das fases 1 e 2 durante as aulas remotas foram realizados por meio de áudio e vídeo das aulas gravadas pelas professoras na plataforma Google Meet, e alguns vídeos foram gravados no celular da pesquisadora. Ambos os registros mostraram algumas situações específicas envolvendo as interações entre as professoras e os estudantes durante a realização das atividades propostas.

A **fase 1** foi descrita no fluxograma a seguir, o qual trata da quantidade de observações, tempo e participantes. Os temas das aulas observadas estão descritos na Tabela 4.

*Figura 2 – Observações da fase 1*



Previamente foi combinado a observação de 5 aulas, sendo 4 observações sem intervenção na fase 1 e uma observação única na fase 2 após intervenção para formação, treino específico e planejamento em conjunto com as professoras após conclusão das 4 sessões de observação da fase 1, conforme descrito:

Tabela 4 - Quantidade de observações, tempo, participantes e temas das aulas observadas.

	Número de observações em aula <i>online</i>	Tempo de duração	Participantes	Tema destaque
	01	72 min	2 professoras e 2 estudantes	Dia mundial da arte: a máscara descartável como ideia principal - Como ser criativo em tempos de pandemia.
FASE 1	02	68 min	2 professoras e 1 estudante	O planeta Arret e o monstro invisível
	03	63 min	2 professoras e 2 estudantes	Objetos falantes.
	04	82 min	2 professoras e 2 estudantes	Técnica de Xilogravura com os autores do livro “O planeta Arret e o monstro invisível”
FASE 2	05	83 min	2 professoras e 2 estudantes	Autoconhecimento: atividade planejada em conjunto com professoras e pesquisadora.

Fonte: Autoria própria

Em cada aula as professoras trabalharam um tema específico, apresentaram a proposta da atividade e orientaram os estudantes a concluir a atividade e publicar na Plataforma Google Sala de Aula, no período de uma semana.

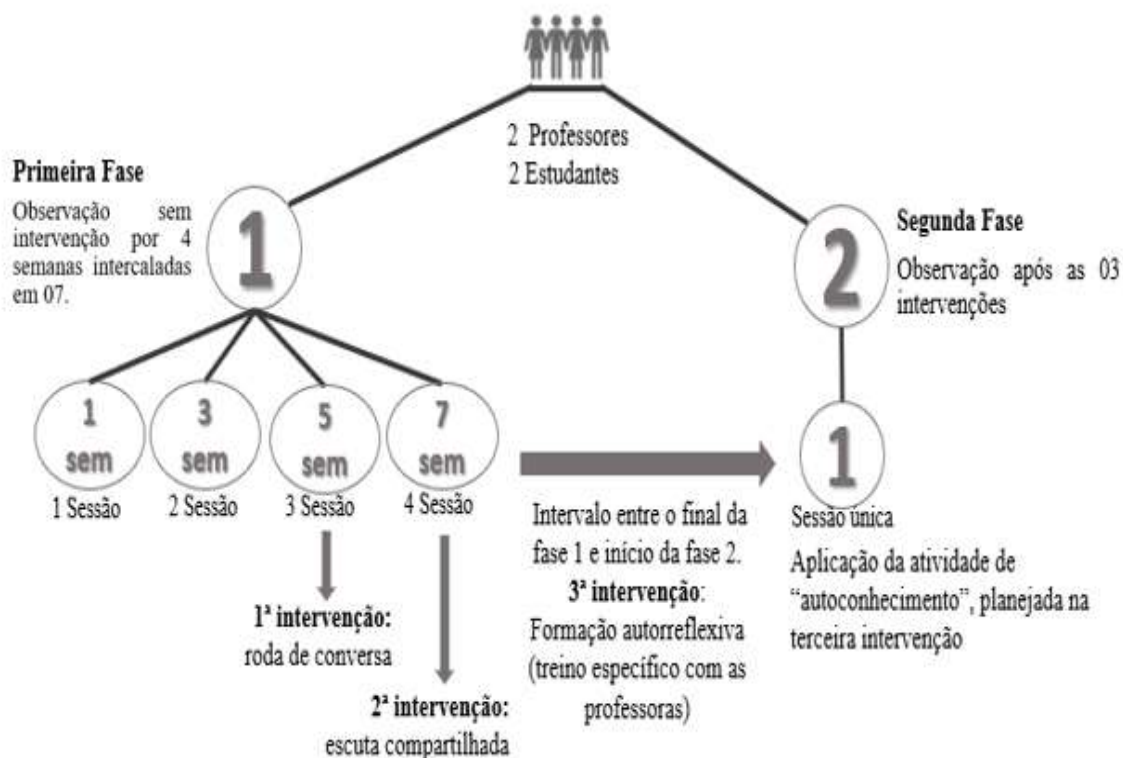
Contudo, durante as quatro sessões de observação da fase 1 foram surgindo outros elementos no processo de pesquisa que não estavam previstos no decorrer desse trabalho.

As observações dessa fase 1, foram sinalizando à pesquisadora a importância de mais flexibilidade no roteiro de intervenção, onde as necessidades não estavam muito relacionadas às questões cognitivas e sim afetivas.

De acordo com as necessidades apresentadas pelas professoras e as observações da pesquisadora, surgiram dois momentos distintos de diálogos antes da formação para treino específico e planejamento da atividade em conjunto com as professoras para observação em sessão única na fase 2.

Contudo, a ênfase teórica e conceitual foi outra. A fase 1 contemplou quatro sessões de observação de uma hora cada durante a rotina de sala de aula *online* no período de quatro semanas intercaladas com duração de sete semanas. As duas primeiras sessões da fase 1 foram observações sem intervenção. Já as duas últimas sessões foram observações com intervenção mediante ajustes no processo de pesquisa por solicitação das participantes e da pesquisadora.

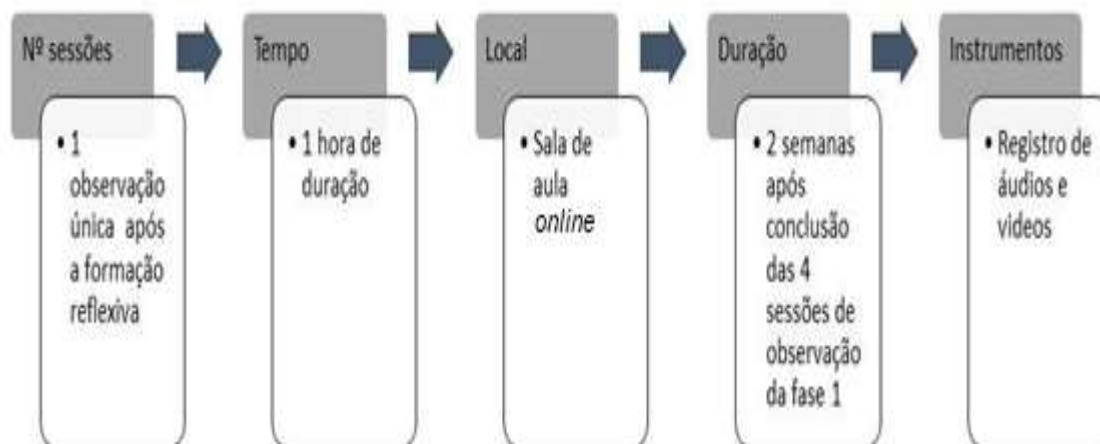
Figura 3 - Fases da observação com ajustes durante o processo



Sendo assim, a *fase 1* da pesquisa teve quatro sessões, sendo a primeira e segunda sessão sem intervenção, a terceira e quarta sessão com intervenção. A *fase 1* aconteceu durante 04 semanas intercaladas com duração de 7 semanas no total. A *fase 2* aconteceu em sessão única em duas semanas intercaladas com intervenção após formação para treino específico e planejamento em conjunto com pesquisadora e professoras na oitava semana. Os formatos das intervenções estão descritos no item 3.3 que discorre sobre todas as intervenções.

A **fase 2** foi descrita no fluxograma a seguir, onde trata da quantidade de observações, tempo, participantes. Os temas das aulas observadas estão descritos na Tabela 4.

Figura 4 – Observações da fase 2



Antecedendo essa quinta aula de observação para sessão única da fase 2, as professoras postaram na plataforma Google sala de Aula um Card, convite, para a aula e um vídeo autoexplicativo sobre a atividade planejada de “autoconhecimento”.

Essa segunda fase, com uma sessão única de observação, corresponde ao processo de implementação do trabalho co-construído entre as professoras e a pesquisadora a partir dos registros e do processo dialógico entre pesquisadora e professoras durante a roda de conversa, a escuta compartilhada e formação para treino específico mediante formação autorreflexiva.

Na atividade da fase 2, os estudantes utilizaram folha de papel A4, na cor branca, lápis preto, borracha, lápis de cor e canetinhas. Alguns fizeram um autorretrato, outros desenharam um boneco com todas as partes do corpo, representando suas principais características. Em seguida, as professoras especificaram os próximos comandos, onde os estudantes deveriam puxar uma seta em algumas partes do corpo para, então, escreverem o que se pedia. Na região da cabeça, os alunos deveriam escrever três preocupações; na boca escrever três coisas que falaram e/ou fizeram e se arrependeram; no coração três valores; na mão direita três coisas que gostavam de receber das pessoas; na mão esquerda três coisas que gostavam de oferecer às pessoas; no pé direito três propostas de mudança; no pé esquerdo três estratégias para essas mudanças. Essa atividade foi uma das diversas sugestões da pesquisadora durante a formação autorreflexiva com as professoras.

As professoras resolveram dar continuidade ao tema de “autoconhecimento” na aula seguinte, mesmo não fazendo mais parte do processo de observação da pesquisadora.

Essa fase 2, sessão única, que corresponde à quinta aula observada, teve a duração de uma hora, com os mesmos estudantes e professoras dentro do contexto de sala de aula *online* durante a realização da atividade de autoconhecimento e foram observadas suas ações, interações e o que aconteceu de diferente em relação às observações durante a fase I.

A atividade de autoconhecimento que foi desenvolvida para a fase 2, sessão única de observação na quinta aula, teve como base de elaboração:

- a) Observações das quatro sessões da fase 1;
- b) Demandas apresentadas pelas professoras em dois momentos distintos.

A primeira solicitação feita pelas professoras durante a roda de conversa foi realizada logo após o encerramento da terceira sessão de observação da fase 1. O segundo momento, escuta compartilhada, foi solicitado pela pesquisadora para *feedback* após a roda de conversa e foi realizada logo após o encerramento da quarta sessão de observação da *fase 1*. A formação autorreflexiva, treino específico entre a pesquisadora e as professoras, realizado no intervalo entre a última sessão da *fase 1* e a sessão única da *fase 2*, proporcionou o planejamento da atividade de autoconhecimento.

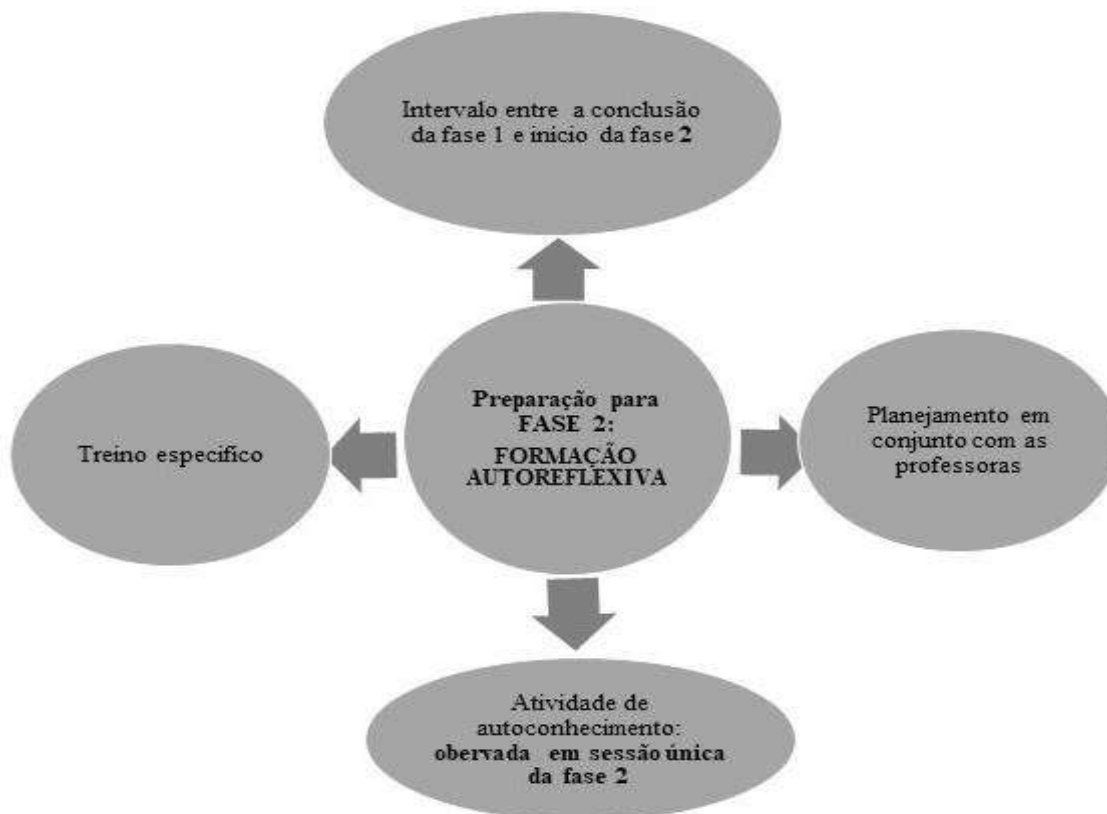
No dia seguinte à última sessão de observação da pesquisa, na fase 2, as professoras postaram um *Card* com orientações aos pais e/ou responsáveis para cada estudante publicar sua atividade de “autoconhecimento” na Plataforma Google Sala de Aula. Também postaram orientações aos estudantes que faltaram à aula para que realizassem a atividade como proposta de aula assíncrona.

### **3.2 Intervalo entre a conclusão da *fase 1* e início da *fase 2***

Sendo assim, foi necessário fazer um “gráfico”, demonstrando o que aconteceu antes da sessão única de observação da fase 2.

O gráfico descreve o período que essa formação autorreflexiva foi realizada entre a pesquisadora e as duas professoras para planejamento da atividade de “autoconhecimento”, desenvolvida pelas crianças durante a aula *online* pelo *Google Meet*.

Figura 5 – Intervalo entre a conclusão da fase 1 e início da fase 2. Formação autorreflexiva. Intervenção para formação, treino específico e planejamento em conjunto com as professoras.



A formação autorreflexiva foi realizada no intervalo de tempo após a conclusão das quatro sessões de observação da *fase 1*, antes da sessão única de observação da *fase 2* e teve duração de três horas, conforme *Tabela 5*.

Além dos dois momentos de intervenção - roda de conversa e escuta compartilhada, para o planejamento desse terceiro momento de intervenção - foram consideradas, ainda, as ações, falas e aspectos meta-comunicativos presentes na relação entre as professoras e os estudantes durante as atividades remotas, e os diálogos que facilitaram o processo de ensino/aprendizagem. Essas questões foram importantes para a discussão do processo de desenvolvimento presente na relação desse grupo com o conhecimento, em particular, com o engajamento e o desempenho.

Portanto, nesta sessão única da *fase 2* foi observado o que aconteceu de diferente em relação à *fase 1*. Contudo, mediante as quatro sessões de observação da *fase 1* e sessão única

da *fase 2* foi possível analisar as características das interações, ações e diálogos que ocorreram entre estudantes e professoras durante as atividades remotas que favoreceram o engajamento e desempenho.

Para a análise Microgenética detalhada dos dados coletados das interações que ocorrem durante atividades que favorecem engajamento e desempenho entre dois estudantes do 5º ano e duas professoras durante as atividades remotas da Sala de Recursos Específica para Altas Habilidades/AH em uma escola pública do Distrito Federal no contexto da pandemia de COVID-19 foram elaborados quatro *Tabelas* com alguns indicadores de engajamento e desempenho. Foram construídas duas categorias: “*engajamento*” e “*desempenho*” - 10 subcategorias diferentes - 91 indicadores, cada um deles correspondeu a um valor numérico específico. Na *Tabela 8* estão descritos os 22 indicadores de engajamento para estudantes – *Tabela 9* descreve os 24 indicadores de engajamento para professores – *Tabela 10* estão descritos os 23 indicadores de desempenho para estudantes – *Tabela 11* descreve os 22 indicadores de desempenho para professores. Foram construídas após a definição do referencial teórico e seus recortes, tendo como base o tema e os objetivos deste estudo com foco nas emergências de vínculos, interesses, motivações, ações, questionamentos e envolvimento em conceitos, tarefas, atividades ou diálogos sobre temas particulares trabalhados durante o período de aula *online* entre as duas professoras e as duas crianças.

### **3.3 Intervenções**

A princípio, o roteiro da pesquisadora seria realizar apenas um momento de formação, treino específico com as professoras de acordo com a revisão teórica e conceitual delineada. Porém, no decorrer das sessões de observação da fase 1, foram realizados alguns ajustes no roteiro de intervenção ao observar uma prevalência maior para os aspectos afetivos e autorregulatórios relacionados ao engajamento e desempenho nas duas crianças participantes da observação nas aulas *online*. O roteiro necessitou ser revisto e reformulado para os ajustes de caráter afetivo.

O primeiro momento de intervenção foi após o encerramento da 3ª sessão de observação da fase 1, denominado de “roda de conversa”. O segundo momento foi após o encerramento da 4ª sessão de observação da fase 1, “escuta compartilhada”. O terceiro momento se refere à formação autorreflexiva, conforme descrito na Tabela 5.



Tabela 5 – Intervenções com as duas professoras realizadas online pelo Google Meet

<b>Intervenção</b>	<b>Duração</b>	<b>Temas</b>
Roda de conversa	72 min	A pandemia, o distanciamento e isolamento social, mudanças de hábitos, sentimentos de apreensão, inquietude, gagueira, sobrepeso, infrequência nas aulas. Falta de acompanhamento familiar.
Escuta compartilhada	60 min	Interação social e a necessidade de fala dos estudantes. Todos querem falar ao mesmo tempo. Sentimentos de medo. Não cumprem os combinados com o professor no início da aula que é levantar a mão no Google Meet e aguardar sua vez para falar. Feedback sobre a roda de conversa.
Formação autorreflexiva	180 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Talento/superdotação/motivação/criatividade/inteligência.</li> <li>● Engajamento.</li> <li>● Desempenho.</li> <li>● O cérebro, a cognição, o comportamento e a aprendizagem.</li> <li>● Autorregulação da aprendizagem relacionada ao engajamento e desempenho.</li> <li>● Funções executivas, controle inibitório, memória de trabalho, metacognição, autoeficiência.</li> <li>● As emoções e sua relação com a cognição e a aprendizagem.</li> <li>● Planejamento coletivo em conjunto com as professoras.</li> </ul>

Fonte: Autoria própria

Esse primeiro momento com intervenção foi requerido pelas professoras no início da terceira aula observada, antes das crianças entrarem. Mediante a solicitação com base em necessidades observadas pelas professoras foi acordado um encontro após o encerramento dessa terceira sessão de observação *online* da fase 1 no Google Meet, com duração de 1 hora e 12 minutos, denominado “roda de conversa” - um momento de escuta e diálogos entre professoras e pesquisadora. Demandas quanto às percepções e dificuldades observadas por elas durante as aulas *online*, sobre o distanciamento e isolamento social na pandemia, mudanças de hábitos familiares, levando algumas crianças a desenvolverem sentimentos de medo da COVID-19, gagueira ao falar, sobrepeso, infrequência às aulas, falta de acompanhamento familiar.

Durante a “roda de conversa”, as professoras foram orientadas quanto à não intervenção da pesquisadora, podendo as professoras intervir diretamente, conversando com os estudantes ou familiares sobre a importância do acompanhamento familiar, do acesso e organização dos materiais para realização das atividades durante as aulas síncronas e as postagens das atividades assíncronas na plataforma Google Sala de Aula, como também se, necessário, buscar ajuda terapêutica e/ou psicopedagógica. Um dos estudantes participantes

não estava postando as atividades solicitadas para verificação da presença nas aulas síncronas e assíncronas na Plataforma Google Sala de Aula. Além disso, o aluno engordou oito quilos durante a pandemia. Segundo as professoras, a mãe relatou, por mensagem de *WhatsApp*, que estava muito preocupada com as mudanças comportamentais da criança e com a falta de interesse em organizar os materiais para participar das aulas *online*.

O segundo momento de intervenção, ou seja, a escuta compartilhada, foi realizado após o encerramento da quarta sessão de observação da fase 1. Esse momento foi proposto pela pesquisadora e acordado com as professoras logo no início da aula *online*, antes das crianças acessarem a plataforma *Google Meet* e teve duração de uma hora. Essa intervenção teve como objetivo receber *feedback* sobre a roda de conversa. Teve também como objetivo o acolhimento de outras necessidades do contexto escolar observadas pelas professoras quanto à falta de interação social, sentimentos de medo, necessidade de expressão da fala, não cumprimento do combinado com as professoras no início da aula, por exemplo, levantar a mão e aguardar sua vez de falar, perguntar, tirar dúvidas. Observou-se que em alguns momentos todos os estudantes falavam ao mesmo tempo, interrompendo as explicações das professoras e, posteriormente, perguntavam o que fazer.

A partir das demandas observadas na fase 1, foi necessário delinear outra proposta de formação, treino específico com as professoras, embora o objetivo permanecesse o mesmo que era o de proporcionar uma série de elementos para que as professoras e pesquisadora planejassem uma atividade para ser executada em aula e observada na fase 2.

Para o terceiro momento de intervenção manteve-se a ideia de alguns temas como: engajamento, desempenho, talento, superdotação, motivação, criatividade, inteligência, autorregulação, metacognição, funções executivas (controle inibitório, memória de trabalho, metacognição, autoeficiência) e planejamento coletivo. Foram necessários alguns ajustes com prevalência maior em aspectos afetivos como: relação entre o cérebro, a cognição, o comportamento e a aprendizagem, as emoções e sua relação com a cognição e a aprendizagem, mediante as observações da pesquisadora e das necessidades compartilhadas pelas professoras durante a roda de conversa e a escuta compartilhada. Esse terceiro momento de intervenção para formação, treino específico e planejamento das atividades em conjunto com as professoras regentes foi denominado formação autorreflexiva, realizado de forma *online* pelo *Google Meet* com duração de 3 horas, após a conclusão das quatro sessões de observação da fase 1, antes da realização da fase 2.

No final da apresentação e discussões dialógicas foram apresentadas diversas sugestões de atividades para serem desenvolvidas com os estudantes em sala de aula *online*

com foco em questões afetivas. A atividade escolhida e planejada foi a de “autoconhecimento” já descrita na tabela 4 referente à quantidade de observações.

*Tabela 6 – Ações das professoras que antecederam a realização da atividade de “autoconhecimento” online.*

<b>Estratégia</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Orientações sobre o tema “autoconhecimento”</b>
<i>Card</i> – convite para a aula <i>online</i>	Plataforma Google Sala de Aula	Vamos aprender sobre autoconhecimento? Qual a importância do autoconhecimento? O autoconhecimento é importante em todas as áreas da vida?
Assistir ao vídeo: autoconhecimento para crianças	Plataforma Google Sala de Aula	Quem pratica o autoconhecimento sabe identificar melhor suas forças, fraquezas, habilidades, busca sempre melhorar, controla melhor as emoções e assim tem uma vida mais leve e autorregulada? O vídeo traz uma mensagem interessante sobre o tema.
<i>Card</i> com informações e orientações sobre a atividade para quem participou da aula síncrona pelo Google Meet	Plataforma Google Sala de Aula	Autoconhecimento: os estudantes que participaram do encontro <i>online</i> e realizaram a atividade, chegou a hora de publicar o seu desenho e o que você escreveu.

*Fonte: Autoria própria com dados postados na Plataforma pelas professoras participantes para atividades síncronas.*

As professoras publicaram na *Plataforma* um *Card* com orientações sobre a atividade de “autoconhecimento” realizada durante a aula síncrona e a necessidade de postagem na Plataforma Google Sala de Aula. Também orientaram a realização dessa mesma atividade de forma assíncrona para todos os estudantes participantes da sala de recursos que não participaram da aula pelo *Google Meet* no dia da quinta observação, sessão única da *fase 2* e publicação na Plataforma Google Sala de Aula ao concluírem a atividade. Qualquer dúvida que os pais e/ou responsáveis tivessem sobre a atividade assíncrona poderiam contactá-las por e-mail ou mensagem de *WhatsApp*. Importante ressaltar que apenas dois estudantes, dentre os alunos da turma do 5º ano, foram alvo de observação. Contudo, em algumas descrições no decorrer do texto, os relatos são dirigidos a toda turma de estudantes da sala de recursos participantes da pesquisa.

O vídeo, autoconhecimento para crianças, foi postado na Plataforma Google Sala de Aula pelas professoras participantes da pesquisa para introduzir o tema referente à atividade

“sobre autoconhecimento”, localizado também em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=qupy87CWMkM>.

*Tabela 7 – Ações das professoras após a realização da atividade de “autoconhecimento” pelas crianças de forma online.*

<b>Estratégia</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Orientações sobre a atividade realizada</b>
Card com informações e orientações sobre a atividade para quem <b>não</b> participou da aula síncrona	Plataforma Google Sala de Aula	A atividade realizada foi sobre “autoconhecimento”. fazer um autorretrato e/ou desenhar um boneco que representasse você e suas principais características, em seguida escrever três coisas em determinadas partes do corpo.  O estudante deverá realizar a atividade e postar na Plataforma.
Para estudantes que não participaram da aula <i>síncrona</i> : assistir ao vídeo: autoconhecimento para crianças	Plataforma Google Sala de Aula	Autoconhecimento: quem pratica o autoconhecimento sabe identificar melhor suas forças, fraquezas, habilidades, busca sempre melhorar, controla melhor as emoções e assim tem uma vida mais leve e autorregulada?  O vídeo traz uma mensagem interessante sobre o tema.
Formulário Google	Plataforma Google Sala de Aula  E-mail  WhatsApp	As pessoas possuem diferentes maneiras de ser e, muitas vezes, refletir sobre suas características, desejos, medos, pontos fortes. O autoconhecimento é um processo metacognitivo. Então, que tal completar as frases sobre você e seus sentimentos?

*Fonte: Autoria própria com dados postados na Plataforma pelas professoras participantes para atividades assíncronas.*

Nesse *Card* as professoras também informaram que a atividade realizada durante a aula síncrona pelo Google Meet foi elaborar um autorretrato ou desenharem um boneco com todas as partes do corpo que os representassem com suas principais características. Em seguida, as professoras especificaram os próximos comandos, onde deveriam puxar uma seta em algumas partes do corpo e escrever o que se pedia. Orientaram ainda que, na região da cabeça, os alunos deveriam escrever três preocupações; na boca escrever três coisas que falaram e/ou fizeram e se arrependeram; no coração três valores; na mão direita três coisas que gostavam de receber das pessoas; na mão esquerda três coisas que gostavam de oferecer às pessoas; no pé direito três propostas de mudanças; no pé esquerdo três estratégias para essas mudanças.

O vídeo, autoconhecimento para crianças, permaneceu na Plataforma Google Sala de Aula para continuidade da atividade “sobre autoconhecimento” nas aulas seguintes.

O Formulário do Google foi elaborado pelas professoras para a continuidade do tema sobre “autoconhecimento” ao observarem que a atividade despertou o interesse das crianças ao falarem de si mesmas, das suas características, dos seus desejos, medos, pontos fortes e fracos. A partir dessas percepções o formulário foi finalizado, postado na Plataforma, enviado aos pais e/ou responsáveis por e-mail e WhatsApp para que as próprias crianças respondessem.

As professoras elaboraram as perguntas abertas com base no livro *Toc, toc... plim, plim!* As perguntas foram: “eu gosto de mim porque ...”; “eu gosto de ser ...”; “as coisas que eu mais gosto que as pessoas admirem em mim são ...”; “eu me sinto melhor quando as pessoas...”; “eu gosto de fazer de conta que..”; “eu realmente perco a calma quando ...”; “eu tenho medo de ...”; e para afastar o medo eu ...”; em relação ao meu comportamento preciso melhorar ...”; “o mundo seria melhor se as pessoas ...”; meus maiores objetivos são ...” (Virgolim, Fleith & Neves-Pereira, 1999).

A proposta das professoras participantes foi realizar novo planejamento com atividades relacionadas ao tema de “autoconhecimento” após tabulação das respostas do formulário, com foco em questões afetivas, emocionais e de autorregulação.

Para realizar a análise Microgenética dos dados em cada sessão de observação da fase 1 e fase 2, foram construídas algumas categorias, subcategorias e indicadores que destacam os aspectos mais relevantes dos engajamentos e desempenhos a partir das interações entre os estudantes e professores no contexto de aula remota pelo Google Meet.

### **3.4 Categorias**

A categoria *Engajamento* descreve as interações entre professores e crianças permitindo identificar a emergência de vínculos, interesses, motivações, questionamentos e envolvimento em conceitos, tarefas, atividades ou diálogos sobre temas particulares trabalhados durante o tempo de aula, (Montenegro, 2017; Pandero, Jonsson & Botella, 2017; Becerra & Reynoso-Alcántara, 2019; Steenbergen-Hu, Olszewski-Kubilius & Calver, 2020).

A Tabela 8 detalha as subcategorias e indicadores relacionados à categoria *Engajamento* para os estudantes e a Tabela 9, para os professores. Em seguida, a Tabela 10 detalha as subcategorias e indicadores relacionados a categoria *Desempenho* para os estudantes e a Tabela 11, para os professores.

Tabela 8 – Categoria “engajamento” com suas descrições de subcategorias e indicadores das características de engajamento e desempenho observadas nos estudantes. As siglas IEE representam os INDICADORES (I) e os ENGAJAMENTOS (E) dos ESTUDANTES (E).

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores – Estudantes</b>
ENGAJAMENTO	Questionamentos	Fazer perguntas sobre o tema durante as aulas ou atividades na forma síncrona ou assíncrona (IEE1)
		Tirar dúvidas sobre alguns dos conceitos apresentados pela professora (IEE2)
		Solicitar fontes alternativas de informação (IEE3)
		Ler outros materiais (IEE4)
		Emitir respostas diferentes em relação às atividades (IEE5)
		Realizar as atividades e continuar indagando depois das explicações perguntas sobre o tema (IEE6)
	Motivações	Expressar motivação pela atividade ou conceito (IEE7)
		Atender aos comandos do professor (IEE8)
		Influenciar os colegas com suas ideias, projetos (IEE9)
		Selecionar e organizar as informações, conteúdos (IEE10)
		Acompanhar a fala da professora (IEE11)
		Demonstrar indiferença pelo tema da aula (IEE12)
	Crenças educativas	Independência para desenvolver atividades do seu interesse (IEE13)
		Receber feedback do professor e/ou dos colegas (IEE14)
		Considerar-se capaz para realizar a atividade (IEE15)
		Realizar atividades na aula <i>online</i> e mostrar para os colegas e professora (IEE16)
		Aspiração para aprender com autonomia e responsabilidade (IEE17)
		Recusar participar de alguma atividade desafiadora (IEE18)
		Interagir com os colegas de forma oral por áudio, vídeo e/ou pelo chat (IEE19)
		Compartilhar experiências e/ou receber ideias dos colegas (IEE20)
		Exigir perfeição na realização da tarefa (IEE21)
		Avaliar o que acontece durante a atividade (IEE22)

Fonte: Autoria própria

Tabela 9 – Categoria “engajamento” com suas descrições de subcategorias e indicadores das características de engajamento e desempenho observadas nos professores. As siglas **IEP** representam os **INDICADORES (I)** e os **ENGAJAMENTOS (E)** dos **PROFESSORES (P)**.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores - Professores</b>
<b>ENGAJAMENTO</b>		Fazer perguntas aos estudantes sobre o tema ( <i>IEP1</i> )
		Esclarecer dúvidas dos estudantes ( <i>IEP2</i> )
		Sugerir outras fontes de informação ( <i>IEP3</i> )
		Verificar o tempo programado para as atividades ( <i>IEP4</i> )
	Questionamentos	Proporcionar a independência e autonomia dos estudantes ( <i>IEP5</i> )
		Identificar talentosos específicos e/ou diversos ( <i>IEP6</i> )
		Realizar mapeamento do contexto atual, pandemia pela COVID-19 ( <i>IEP7</i> )
	Experiências	Expressar motivação para a aula online ( <i>IEP8</i> )
		Dominar as tecnologias, plataformas virtuais ( <i>IEP9</i> )
		Apresentar perspectivas positivas em relação ao desenvolvimento dos estudantes ( <i>IEP10</i> )
		Entender e aceitar ideias, projetos com temas diferentes das atividades planejadas ( <i>IEP11</i> )
		Selecionar e organizar as informações suplementares e/ou complementares ( <i>IEP12</i> )
		Acompanhar a fala dos estudantes ( <i>IEP13</i> )
		Receber e dar feedback aos estudantes ( <i>IEP14</i> )
		Comunicar de forma clara as metas e comandos sobre as atividades ( <i>IEP15</i> )
		Considerar se capaz para executar o planejamento ( <i>IEP 16</i> )
		Fazer a atividade <i>online</i> como modelo autoexplicativo ( <i>IEP17</i> )
	Crenças pedagógicas	Gerenciar pensamentos, comportamentos, emoções para alcançar os objetivos planejados ( <i>IEP18</i> )
		Selecionar e organizar as informações, conteúdos, atividades ( <i>IEP19</i> )
		Atitudes positivas na sua relação com os estudantes ( <i>IEP20</i> )
		Planejar atividades com foco em projetos individuais e coletivos ( <i>IEP21</i> )
		Perceber o que os estudantes são capazes de fazer ( <i>IEP 22</i> )
		Compreender o que os estudantes realmente fazem – ( <i>IEP23</i> )
		Observar às necessidades, emoções e sentimentos dos estudantes ( <i>IEP24</i> )

Fonte: Autoria própria

A categoria **Desempenho** aborda as ações que indicam a forma de trabalho da dupla Professor/Criança, o uso/apropriação compreensiva de conceitos e a possibilidade de diálogo dessa compreensão no resultado da tarefa. O desempenho também permite identificar as ações de planejamento/concretização dos conceitos trabalhados em sala de aula nas atividades realizadas nas interações entre Professor/Criança, (Sternberg, 2010; Pandero, Jonsson & Botella, 2017; Mofield, & Peters, 2019; Steenbergen-Hu, Olszewski-Kubilius & Calver, 2020; Trías & Huertas, 2020).

*Tabela 10 – Categoria “desempenho” com suas descrições de subcategorias e indicadores das características de engajamento e desempenho observadas nos estudantes. As siglas IDE representam os INDICADORES (I) e os DESEMPENHOS (D) dos ESTUDANTES (E)*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores - Estudantes</b>
<b>DESEMPENHO</b>	Ações	Iniciativa ao realizar a atividade (IDE1)
		Interromper o professor e/ou colega e introduzir outro assunto fora do contexto de aula (IDE2)
		Preparar os materiais a serem utilizados nas aulas (IDE3)
		Participar das aulas <i>online</i> com novas informações referente a atividade (IDE4)
		Levantar a mão e perguntar caso não tenha compreendido os comandos (IDE5)
		Conceituar um problema ou uma estratégia para sua solução de um modo totalmente novo, de forma não intencional (IDE6)
		Realizar atividade em grupo (IDE7)
		Postar as atividades na plataforma Google Sala de Aula (IDE8)
		Registrar as orientações e conteúdo da aula (IDE9)
		Esperar sua vez para falar e/ou apresentar sua ideia (IDE10)
	Aspectos metacognitivos	Possibilitar mudanças de perspectiva física ou interpessoal durante a aula (IDE11)
		Elogiar as atividades dos colegas (IDE12)
		Receber elogio dos colegas e professora (IDE13)
		Ficar insatisfeito(a) ao realizar alguma atividade (IDE14)
		Processar informações rapidamente (IDE15)
		Imaginar os recursos a serem utilizados na resolução de problemas antes de colocá-los em prática (IDE16)
		Perceber suas competências, aptidões, talentos (IDE17)
	Execução	Concluir as atividades sugeridas em aula no tempo previsto (IDE18)
		Deixar de realizar a atividade por falta de material (IDE19)
		Responsabilizar pela organização e preparo dos materiais para a atividade <i>online</i> (IDE20)
		Responsabilizar outras pessoas pela falta de materiais solicitados (IDE21)
		Cooperar com atividades coletivas (IDE22)
		Aprender com seus pares (IDE23)

*Fonte: Autoria própria*



*Tabela 11 – Categoria “desempenho” com suas descrições de subcategorias e indicadores das características de engajamento e desempenho observadas nos professores. A SIGLA IDP representam os INDICADORES (I) e os DESEMPENHOS (D) dos PROFESSORES (P)*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores - Professores</b>
<b>DESEMPENHO</b>	Planejamento	Participar de formação continuada ( <i>IDP 1</i> )
		Elaborar planejamento pedagógico ( <i>IDP 2</i> )
		Permitir flexibilidade no planejamento ( <i>IDP 3</i> )
		Planejar atividades colaborativas e cooperativas ( <i>IDP 4</i> )
		Deixar de exemplificar a atividade por falta de material ( <i>IDP5</i> )
		Utilizar técnicas de ensino diferenciada com conteúdo avançado e materiais complementares ( <i>IDP6</i> )
		Oferecer atividades desafiadoras e oportunidades para a promoção de ideias inovadoras ( <i>IDP7</i> )
		Conceituar um problema ou uma estratégia para sua solução de um modo totalmente novo, de forma não intencional ( <i>IDP8</i> )
		Permitir que os estudantes desenvolvam atividades do interesse deles ( <i>IDP9</i> )
	Ações	Possibilitar mudanças de perspectiva física ou interpessoal que envolve os estudantes durante a aula ( <i>IDP10</i> )
		Elogiar as atividades dos estudantes ( <i>IDP11</i> )
		Receber elogio dos estudantes ( <i>IDP12</i> )
		Possibilitar aos estudantes questionarem as atividades ( <i>IDP13</i> )
		Concluir as atividades sugeridas no tempo previsto ( <i>IDP14</i> )
		Elaborar mapa mental - Imaginar os recursos a serem utilizados na resolução de problemas ( <i>IDP15</i> )
		Postar as orientações na plataforma Google Sala de Aula ( <i>IDP16</i> )
	Autoavaliação	Pontuar pontos fracos e fortes da atividade planejada ( <i>IDP17</i> )
		Perceber os estudantes como protagonistas do seu processo de aprendizagem ( <i>IDP18</i> )
		Reconhecer suas competências, aptidões em lidar com estudantes talentosos ( <i>IDP19</i> )
		Preparar os materiais para a atividade prática e motivar os estudantes ( <i>IDP20</i> )
		Permitir a replicação e divulgação das atividades planejadas e executadas ( <i>IDP21</i> )
		Admitir erros ( <i>IDP22</i> )

*Fonte: Autoria própria*

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 4.1 Apresentação do processo de coleta de Dados

A pesquisa teve como critério de escolha dois estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental e duas professoras participantes da sala de recursos específica do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com características talentosas em uma escola pública do Distrito Federal/DF.

A análise foi realizada em sala de aula *online* a partir das observações das atividades da sala de recursos em uma escola pública do Distrito Federal no contexto da pandemia pela COVID-19.

Para o levantamento de dados, foi utilizado observação da aula remota, gravação de áudio e vídeo das atividades propostas em sala de aula *online* pela professora.

Sendo assim, essa pesquisa é composta pela realização dos seguintes trabalhos:

- a) Observação em sala de aula *online*. Registro de áudio e vídeo de sessões de trabalho de dois estudantes do 5º ano e duas professoras com análise das interações que ocorreram durante atividades remotas.
- b) Caracterização e análise dos dados para descrever como representam os engajamentos e desempenho em contexto de pandemia, como eles os expressam, identificando as possíveis relações causais entre o professor, o estudante conhecimento e do conhecimento sobre o professor, no ambiente no qual se encontram.

O processo de coleta de dados foi feito mediante duas fases de observação entre dois estudantes do 5º ano e duas professoras, *fase 1* e *fase 2* no período de 9 semanas intercaladas.

O primeiro passo para a realização da pesquisa em escola pública foi solicitar autorização a Diretora Pedagógica da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE. Após a autorização para pesquisa com base no Memorando N°037/2020, a pesquisadora entrou em contato com a Coordenação Regional de Ensino para assinatura do termo de Aceite Institucional e indicação da sala de recursos para estudantes talentosos para a realização do estudo. Em seguida, foram contactadas a direção da Instituição para assinatura do termo de Aceite Institucional e as duas professoras especialistas para explicação, apresentação da proposta metodológica, coleta de dados, dos objetivos, critérios de seleção dos estudantes para a pesquisa e cronograma das observações. O público de estudantes talentosos da sala de recursos indicada para participação na pesquisa é da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental I, contemplando as áreas acadêmica e talento.

As professoras entraram em contato telefônico com os respectivos pais e/ou responsáveis dos estudantes menores de idade, convidando-os para participarem da pesquisa e orientando sobre a documentação necessária para consentimento da participação dos estudantes. Após a aquiescência feita de forma verbal, as professoras e os responsáveis pelos estudantes menores foram convidados a assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Responsáveis Legais de Participantes Menores de 18 Anos – TCLE para autorização do uso dos dados relacionados à pesquisa. Também foram informados por esses instrumentos sobre o processo de observação e coleta de dados e sua implicação com risco mínimo, embora previsíveis, tais como situações de desconforto mediante observação da pesquisadora em sala de aula *online* e informações de dados pessoais por meio dos relatórios, ficha de indicação e plano interventivo dos estudantes/PIBI. Também foram orientados que os riscos são minimizados por meio da garantia do sigilo em relação a qualquer informação pessoal que permita o reconhecimento dos participantes da pesquisa. Os benefícios da pesquisa são diretos, pois a realização desta produzirá produto técnico construído a partir de intervenções da pesquisadora. Ainda há os benefícios indiretos, que consistem em atender a interesses pedagógicos de criação de metodologia didática passível de replicação nas escolas, nas salas de recursos para talentos.

As características das interações que ocorreram durante as atividades remotas que favoreceram o engajamento e desempenho entre estudantes e professoras durante as observações nas fases 1 e 2 foram descritas como: “*sessão*” – “*momentos*” – “*cenar*”.

#### ***4.2 Apresentação - Análise dos Dados - Resultados***

Descrição das sessões das fases 1 e 2, destacando os momentos e as cenas relevantes.

Tabela 12 – Detalhamento das observações das Fases (F) 1 e 2 - “sessões (S)” – “momentos (M)” – “cenas (C)”

<b>SESSÃO (S)</b>	<b>MOMENTO (M)</b>	<b>CENA (C)</b>
<b>SESSÃO 1</b> Corresponde com a Fase 1 (F1) e ocorreu no primeiro encontro gravado. Duração de 60’	<b>Momento 1</b> <b>Dia mundial da arte: consequências decorrentes da pandemia - máscara descartável como ideia principal</b>	<b>Cena 1.</b> <b>Duração de 55”</b>
	<b>Momento 2</b> <b>Como ser criativo em tempos de pandemia.</b>	<b>Cena 1</b> <b>Duração de 1’25”</b>
	<b>Momento 3</b> Vídeos sobre fato ou <i>fake</i> ?	Cena 1
		Cena 2
<b>SESSÃO 2</b> Corresponde à Fase 1 (F1) e ocorreu no segundo encontro gravado. Duração de 60’	<b>Momento 1</b> <b>“O planeta Arret e o monstro invisível”: conhecendo o livro digital</b>	<b>Cena 1</b> <b>Duração de 1’15</b>
	<b>Momento 2</b> Qual o significado da palavra Arret?	Cena 1
	<b>Momento 1</b> Na próxima aula os autores do livro “O Planeta Arret e o Mundo Invisível” vão estar ao vivo na aula.	Cena 1 Cena 2
<b>SESSÃO 3</b> Corresponde à Fase 1 (F1) e ocorreu no terceiro encontro gravado. Duração de 60’	<b>Momento 2</b> <b>Onde estão os objetos falantes?</b>	<b>Cena 1</b> <b>Duração 1’35”</b>
		<b>Cena 2</b> <b>Duração 1’02”</b>
	<b>Momento 3</b> Criando fantoche com saco de pão	Cena 1
<b>SESSÃO 4</b> Corresponde à última sessão da Fase 1 (F1) e ocorreu no quarto encontro gravado. Duração de 60’	<b>Momento 1</b> <b>Aula com os autores do livro “O Planeta Arret e o Mundo Invisível”. Apresentação entrevista com os autores</b>	Cena 1 <b>Cena 2</b> <b>Duração 58”</b>
	<b>Momento 2</b> Ver além do livro... “Técnica de Xilogravura”	Cena 1
	<b>Momento 3</b> <b>Agradecimento aos autores</b>	<b>Cena 1</b> <b>Duração 1’04”</b>
<b>SESSÃO DE FORMAÇÃO AUTORREFLEXIVA</b> Corresponde à atividade de treino específico com as <b>professoras</b> para planejamento em conjunto da atividade a ser realizada pelos estudantes na <i>fase 2 (F2)</i> . Duração de 180’	<b>Momento 1</b> Autoconhecimento/autoeficácia	Cena 1 Não faz parte da análise dos dados.
	<b>Momento 2</b> Autorreflexão/testes psicométricos	<b>Cena 1</b> Não faz parte da análise dos dados.
	<b>Momento 3</b> Autocobrança/cultura do resultado/e não do processo/outros referenciais teóricos	Não faz parte da análise dos dados.
	<b>Momento 4</b> Validando o processo	Cena 1 Não faz parte da análise dos dados.
	<b>Momento 5</b>	Cena 1

	Processo triádico: planejar – executar – avaliar	Não faz parte da análise dos dados.
	<b>Momento 6</b> Teoria e prática como coadjuvante uma da outra.	Cena 2 Não faz parte da análise dos dados.
	<b>Momento 1</b> Concurso de desenho: orientações sobre o edital - Os dois estudantes com a câmera aberta durante a aula	Cena 1 Cena 2
	<b>Momento 2</b> Estratégia para controlar a ansiedade (expressão usada pela criança) e deixar de morder o lápis	Cena 1
	<b>Momento 3</b> Escrever na cabeça três preocupações	Cena 1
<b>SESSÃO 5</b> Corresponde à primeira e única sessão da Fase 2 (F2). Ocorreu no quinto encontro gravado. Duração de 60'	<b>Momento 4</b> Diálogos entre os colegas enquanto desenhavam	Cena 1 Cena 2
	<b>Momento 5</b> “Atividade de autoconhecimento” (escrever 3 coisas que falou ou fez e se arrependeu)	<b>Cena 1</b> <b>Duração de 29”</b>
	<b>Momento 6</b> Escrever no coração três valores - Autorreflexão durante a atividade de “autoconhecimento”	<b>Cena 1</b> <b>Duração de 1’13”</b> Cena 2
	<b>Momento 7</b> Concluir o desenho e postar na Plataforma Google Sala de Aula	<b>Cena 1</b> <b>Duração 1’25’</b>
	<b>Momento 8</b> Feedback sobre a aula	<b>Cena 1</b> <b>Duração 24’</b>

#### 4.2.1 - Descrição e Transcrição das sessões de observação das Fase 1 e Fase 2

As cenas transcritas ao longo deste trabalho são referentes às sessões de observação das fases 1 e 2. Ambas foram consideradas porque permitiam dar conta das *categorias*: engajamento e desempenho, das *subcategorias*: crenças educativas – motivações – questionamentos - ações - aspectos metacognitivos e execução e dos *indicadores* descritos nas tabelas 8, 9, 10 e 11. Nesse sentido, as categorias, subcategorias e indicadores são definidos

para avaliar as ações tanto das crianças, quanto das professoras, sendo específicas para cada grupo. Os nomes citados nas descrições e transcrições no decorrer do texto são fictícios.

Na Tabela 12 foram identificadas com cor azul as cenas mais relevantes de cada momento e de cada sessão. Para realizar a análise foram selecionadas algumas cenas de cada momento de cada uma das sessões. O total de cenas identificadas foi de 33, porém, devido ao tipo de transcrição e análise utilizado seria inviável para os objetivos do mestrado realizar a análise das 33 cenas. Diante disso, as cenas transcritas e analisadas foram escolhidas em função da maior relevância que têm com relação aos objetivos. No entanto, o total de 33 cenas é mantido por causa do reconhecimento de que existem outros indicadores envolvendo o engajamento e desempenho nos dados coletados e que não foram possíveis de serem analisados nesse momento do mestrado.

Os indicadores das categorias “Engajamento” e “Desempenho” estão descritos pelas SIGLAS abaixo, seguidas de um valor numérico para cada indicador conforme tabelas 8, 9, 10 e 11:

**IEP** Indicadores de Engajamento dos Professores.

**IEE** - Indicadores de Engajamento dos Estudantes.

**IDP** - Indicadores de Desempenho dos Professores.

**IDE** - Indicadores de Desempenho dos Estudantes.

#### 4.2.2 - Fase 1, descrição da 1ª sessão

As cenas transcritas correspondem ao primeiro encontro registrado na pesquisa.

Nesse momento a atividade correspondia ao o tema “O Dia Mundial da Arte” - como ser criativo em tempos de pandemia, tendo como ideia principal uma máscara descartável.

As professoras estavam trabalhando com os alunos a questão da criatividade, da importância da arte em tempos de pandemia. Nesse caso o objeto principal da atividade era a máscara descartável.

Para descrição das ações, falas presentes nas cenas transcritas foram elaboradas as siglas **FSMC** que se referem à *Fase (F) - Sessão (S) - Momento (M) – Cena (C)*.

As representações numéricas junto às siglas especificam o número da **SESSÃO**, dos **MOMENTOS** e **CENAS** consideradas relevantes para os objetivos desse trabalho.

## **Registro da FISIM1C1 e FISIM2C1 - Ações, falas presentes nas cenas selecionadas**

### **Contextualização da Cena FISIM2C1**

O registro inicial corresponde à *cena 1 do momento 1 da sessão 1 na fase 1*, cena em que uma das crianças, que não abriu sua câmera, interage por áudio com a professora durante a explicação da atividade criativa com a máscara descartável com *duração de 55”*.

As professoras iniciaram a aula sobre os assuntos tratados no último encontro realizado no Google Meet. A Professora Madalena começa as atividades lembrando a atividade que foi realizada na aula anterior. Relata ter colocado na Plataforma *Google Sala de Aula* todas as informações sobre a aula, os materiais necessários para as atividades e o que foi realizado no último encontro, que foi a gravação dos vídeos pelos estudantes sobre fato ou *fake* e o Coronavírus. Em seguida, a aluna Sara, fala para os colegas darem um *like* no seu vídeo assim que o visualizarem na Plataforma.

Nas descrições registradas na FISIM1C1, o contexto da cena é do início da aula. Nessa cena analisamos as ações e as falas da Professora Madalena e da criança Paulo.

Como mencionado, a Professora Madalena tinha falado sobre os temas tratados na aula anterior e explicou para as crianças o que seria feito nesse dia. O tema central da aula era “O Dia Mundial da Arte” - como ser criativo em tempos de pandemia, tendo como disparador temático uma máscara descartável.

A Professora Madalena havia apresentado alguns conceitos sobre o assunto, compartilhou em *PowerPoint* algumas informações sobre as consequências decorrentes da pandemia. Os assuntos eram: desemprego e desigualdade social; fome; impossibilidade de estar com quem amamos; aulas *online*; aumento no uso de tecnologias; importância da Ciência; valorização dos profissionais de saúde; entre outras. Posteriormente cada criança deveria produzir seu desenho utilizando a máscara descartável, um dos elementos representativos da pandemia.

A atividade proposta tinha gerado agitação e empolgação por parte das crianças. Vários deles estavam na expectativa do que poderia ocorrer. Após algumas explicações, Paulo pediu para falar. Esse trecho da fala é o que está transcrito na íntegra nos resultados.

Embora a transcrição da fala de Paulo seja o índice que é apresentado aqui nos resultados, o contexto descrito permite entender a rede de elementos nela envolvida. Assim, ao redor da fala do Paulo foram identificados indicadores das ações de engajamento e desempenho das professoras e das crianças.

A cena selecionada foi a fala da Professora Madalena com duração *de 55”*.

A Professora Madalena havia compartilhado o *slide* com o assunto:” vamos pensar em algumas consequências decorrentes da pandemia”, no item a importância da Ciência Paulo a chamou e perguntou se poderia falar.

1. *Professora Madalena: O próximo que a gente tem aqui oh é a importância da Ciência!* **IEP3**

Paulo estava acompanhando a fala da professora e parecia recordar que já tinha proposto alguma atividade parecida com a que seria realizada na aula.

2. *Aluno Paulo: Professora!*
3. *Professora Madalena: Oi!*
4. *Aluno Paulo: Eu posso falar uma coisa relacionada?*  
**IEE1 - IEE7 - IDE2 - IDE10**
5. *Professora Madalena: Pode.* **IEP5 - IDP13**

Paulo parece demonstrar algumas características de apreensão, inquietação ao usar o microfone para dizer que desejava falar, fez três pausas breves durante a expressão da fala. Não abriu a sua câmera.

6. *Aluno Paulo: É.....é ...que não consigo falar porque tenho um pouco de ansiedade".... É.....é...o...o... quando o lockdown aconteceu de novo... tinha uma atividade que era para fazer uma campanha, você criar uma campanha sobre o coronavírus, então é meio que fazer, use máscara, é... do seu jeito tipo desenhar, escrever um texto.* **IEE2 - IEE20 - IDE4**

Paulo estava sem o material solicitado, não realizou a atividade proposta durante a aula. Um aluno da turma que não é alvo da observação em nenhuma das fases da pesquisa respondeu à fala de Paulo. Como o aluno citado na descrição abaixo não é alvo da observação, a interação, fala não foi considerada para análise.

7. *Aluno não participante da pesquisa responde ao Paulo: E você não fez nada.*

Professora Madalena tentou motivá-lo a participar da atividade.

8. *Professora Madalena: Mas ainda dá tempo é igual a tia Madalena falou né.* **IEP10 - IEP20 - IEP24**

Professora Madalena e Ana reforçaram durante a aula síncrona que as crianças deveriam concluir a atividade durante a semana e postar a atividade na Plataforma Google Sala de Aula.



Na F1S1M1C1, no caso da professora foram identificados os indicadores **IEP** e os **IDP**:

**IEP3** Sugerir outras fontes de informação - **IEP5** Proporcionar a independência e autonomia dos estudantes - **IEP10** Apresentar perspectivas positivas em relação ao desenvolvimento dos estudantes - **IEP20** Atitudes positivas na sua relação com os estudantes - **IEP24** Observar às necessidades, emoções e sentimentos dos estudantes - **IDP13** Possibilitar aos estudantes questionarem as atividades.

Por sua vez, no caso do Paulo, que foi o alvo dessa cena, foram identificados os **IEE** e **IDE**:

**IEE1** Fazer perguntas sobre o tema durante as aulas ou atividades de forma síncrona como assíncrona - **IEE2** Tirar dúvidas sobre alguns dos conceitos apresentados pela professora - **IEE7** Expressar motivação pela atividade ou conceito - **IEE20** Compartilhar experiências e/ou receber ideias dos colegas - **IDE2** Interromper o professor e/ou colega e introduzir outro assunto fora do contexto de aula - **IDE10** Esperar sua vez para falar e/ou apresentar sua ideia.

A troca comunicativa indica que há uma necessidade por parte das professoras Madalena e Ana de enfatizar o conteúdo. Madalena enfatiza a importância da Ciência não como um *clichê* a ser considerado na aula, mas como uma maneira de vincular as crianças com a relevância do tema.

Nesse mesmo momento, Paulo chama a atenção da Professora Madalena e faz uma consideração na aula (mantendo a câmera fechada). Ele explica que deseja falar algo relacionado com o tema. Começa falando das suas emoções e depois fala sobre a atividade. A colaboração pode não parecer muito relevante para o momento, mas para Paulo parecia ser importante na medida que permitiu que ele enfrentasse a ansiedade (expressão usada pela criança) e conseguisse fazer uma contribuição relativa ao que estava sendo exposto pelas professoras.

A intervenção do colega de Paulo, tentando desqualificá-lo, foi desestimulada pela professora. A intervenção da professora foi totalmente consistente com o aluno que tentou desqualificar Paulo e com o acolhimento do próprio Paulo. Esse tipo de ação permite que Paulo possa se sentir amparado e amplia as possibilidades de engajamento e desempenho ao longo do processo educacional.

Devemos considerar que esse é o primeiro registro de um processo que demorou *nove semanas* em que várias mudanças foram identificadas, como será descrito e analisado mais adiante.

Ao mesmo tempo que a máscara foi a ideia principal da atividade proposta, também é uma das principais medidas de proteção à vida pela questão da pandemia que desorganizou o mundo. Até porque, o distanciamento e isolamento social pode ter resultados negativos no

desenvolvimento acadêmico dessas crianças durante e na pós-pandemia em diferentes níveis, a saber: no contexto acadêmico, no relacionamento familiar, socioemocional (Linhares & Enumo, 2020). Contudo, “o corpo de conhecimentos sobre os aspectos psicológicos das pessoas, no contexto da pandemia, precisa ser construído”, Linhares & Enumo (2020). Ainda é propício a esses estudantes talentosos variedades de aprendizagens específicas de “como fazer” nesse novo tempo de ensino remoto (Holmes, et al., 2020).

#### 4.2.2.1 *Análise dos Dados e Resultados da FISIMICI*

Tanto o engajamento como o desempenho são conceitos centrais na compreensão da aprendizagem de crianças com características de altas habilidades, talentosas. Nesse primeiro vídeo citado na *FISIMICI* vemos como a professora traz uma atividade que demonstra como os indicadores **IEP3** *Sugerir outras fontes de informação*, **IDP13** *Possibilitar aos estudantes questionarem as atividades* abrem as portas para a comunicação com as crianças.

A partir da fala envolvendo **IEP3** onde ela *sugere outras fontes de informação*, ao falar da importância da Ciência como algo que amplia o saber, juntamente com **IEP5** *ao proporcionar independência e autonomia quando a criança* **IDP13** *questionou a atividade*. Essas interações que ocorrem durante a atividade em contextos de aula remota proporcionam engajamento e desempenho por parte da professora para com a criança ao tentar motivá-lo a participar da atividade com **IEP10** *perspectivas positivas em relação ao seu desenvolvimento* após perceber suas **IEP24** *necessidades, emoções, sentimentos*.

Aprecia-se que essas ações da professora visam permitir que a criança tenha a maior quantidade de informação, o que para crianças talentosas é fundamental para uma interação significativa entre o estudante, o professor, o ambiente, o conteúdo prévio e novos conteúdos, como mostra (Clark & Mayer, 2016). As interações, falas, ações entre professoras e as crianças permitem identificar as motivações, questionamentos, crenças educativas e pedagógicas, experiências, aspectos metacognitivos, o processo triádico de planejar, avaliar, executar e as atividades ou diálogos sobre os temas trabalhados durante o tempo de aula (Zimmerman, 2000; Montenegro, 2017; Pandero, Jonsson & Botella, 2017; Becerra & Reynoso-Alcántara, 2019; Trías & Huerta, 2020). Até porque, quanto mais informado o indivíduo estiver acerca do seu conhecimento cognitivo, comportamental e emocional, mais ele estará pronto para participar ativamente do seu processo de mudança (Clark & Mayer, 2016).

A resposta que a criança deu foi **IDE2** *interrompendo a fala da professora*, mas depois que a professora demonstrou **IEP20** *Atitudes positivas na sua relação com o estudante* (como descrito acima) a criança *expressou motivação pela atividade* proposta **IEE7**.

Nesse primeiro momento analisado ainda é possível identificar alguns traços de apreensão no Paulo, mas também a participação assertiva da professora após o questionamento que o Paulo recebe por parte do colega de turma. Há um posicionamento de acompanhamento por parte da professora que oferece amparo e acolhimento para o Paulo. Esse tipo de intervenção pode gerar engajamento relacional, confiança e segurança, como será apreciado mais na frente.

### **Contextualização da Cena F1S1M2C1**

A Professora Madalena convidou as crianças para começarem seus desenhos pensando na máscara como ideia principal, colocar a criatividade para trabalhar. Alguns não tinham organizado o material para a atividade proposta, mesmo as professoras tendo disponibilizado o convite da aula com as orientações dos materiais necessários na Plataforma *Google Sala de Aula*. Alguns conversavam ao mesmo tempo, falando com a professora que não tinham máscara, nem guardanapo para fazer os primeiros rascunhos. A atividade proposta permitia o uso de um guardanapo para fazer os primeiros rascunhos ou mesmo o uso de uma máscara descartável como rascunho para quem tivesse mais de uma. Posteriormente cada estudante deveria transferir sua arte definitiva para uma máscara descartável para, então, publicar na Plataforma *Google Sala de Aula*.

Após exemplificação da atividade pela professora Madalena usando uma máscara e uma folha A4 Sara pediu para falar. Esse trecho da fala é o que está transcrito na íntegra nesses resultados.

Nas descrições registradas na F1S1M2C1, o contexto da cena era próximo à metade do tempo de da aula. Nesta cena, analisamos as ações e as falas das professoras Madalena e Ana e da criança Sara.

Embora a transcrição da fala de Sara também seja o índice que é apresentado aqui nos resultados, o contexto descrito permite entender a rede de elementos nela envolvida. Assim, ao redor da fala de Sara foram identificados indicadores das ações das subcategorias das categorias de engajamento e desempenho das professoras e das crianças.

A Professora Madalena continuou explicando a atividade do desenho, tendo a máscara descartável como ideia principal, movimentou as mãos, balançou a cabeça, pegou um guardanapo e mostrou como manuseá-lo, falou que o guardanapo poderia substituir a máscara

para os primeiros rascunhos por ser de fácil acesso e manuseio quanto ao tamanho, podendo os alunos abri-lo, dobrá-lo, diminuí-lo para desenvolver a ideia.

A Professora Ana acompanhou toda a fala da Professora Madalena. Outras crianças que não foram alvo da observação estavam com a câmera aberta, uma abaixou e levantou a cabeça, outra ficou de pé, outro mexeu a cabeça e colocou as mãos na boca e no nariz e mostrou uma folha A4 de cor branca. Sara estava com a câmera aberta, acompanhando a fala da professora Madalena, levantou os braços, segurou o cabelo, colocou as mãos no queixo. Já Paulo, permaneceu com sua câmera fechada, não se pronunciou mais desde o início da aula, não apareceu na sua foto na tela, no local da foto tem uma imagem de um personagem que não foi possível identificar por desconhecimento da pesquisadora.

A fala selecionada corresponde *ao momento 2 da sessão 1 cena 1 na fase 1, com duração de 1'25''*.

Fala da Professora Madalena:

9. *Professora Madalena: Às vezes a gente tá sem criatividade naquela hora, quando a gente quer fazer uma coisa a gente começa a fazer e fala, aí, estraguei tudo né, o que que acaba a gente teve até uma Live ano passado falando sobre isso né, com o Caio né, deu as dicas pra a gente sobre a importância de rascunho de se planejar. Então o guardanapo é pra que? O nosso guardanapo ele vai substituir as nossas máscaras, quem já tem a ideia na cabeça já sabe o que vai fazer ótimo, quem não tem vai usar o guardanapo. O que que acontece?* **IEP2 - EP8 - IDP20**

A aluna Sara parece ter percebido que não está com o material solicitado para realizar a atividade, abriu seu microfone e falou com o Professora Maristela:

10. *Aluna Sara: Oh tia, eu não tenho nenhuma, eu vou pedir para minha mãe pera aí.* **IEE7 - IDE15**

A Professora Madalena sugere outra fonte de informação:

11. *Professora Madalena: Tem papel toalha? Deixa eu só te explicar Sara que aí você vai tá bom, pra quem quiser começar.* **IEP15 - IDP3**

A aluna Sara pareceu estar incomodada pelo fato de não estar com o material conforme solicitado e propôs outra ideia para realizar a atividade:

12. *Aluna Sara: Tenho só um papel higiênico aqui.* **IEE5 IDE1- IDE16**

A Professora Madalena parece considerar engraçada a estratégia que Sara elaborou:

13. Professora Madalena: Risos....Pode ser, tira umas duas folhinhas. **IEP3** - **IDP10**-

14.

A aluna Sara pareceu continuar incomodada e percebeu que o papel higiênico estava sujo, falou novamente com Professora:

15. Aluna Sara: Mas tá bem sujo esse papel higiênico. **IEE8** - **IDE3**

16. Professora Madalena: Risos...Não tem problema não. **IEP5** - **IDP8**

Madalena pegou uma máscara para exemplificar como seria a atividade e percebeu ter esquecido de mostrar seu desenho, utilizando a máscara como ideia principal. Em conversa com a Professora Ana, reconheceu a falha:

17. Professora Madalena: Então assim, do tamanho da máscara na nossa folha oh, tia Madalena está com a máscara também né, aí eu não passei o último né, passei não né Ana? Esqueci de passar o meu desenho, depois eu mostro o último. **IEP17** - **IDP22**

Professora Ana afirmou que Madalena realmente não mostrou seu último desenho:

18. Professora Ana: É, deixa seu desenho pro final.

A Professora Madalena fez questão de lembrar ter feito um desenho conforme a proposta da atividade e prometeu mostrá-lo no final.

19. Professora Madalena: Eu fiz sim gente um desenho. **IEP16** - **IDP19**

A Professora Ana enfatizou que o desenho é sobre a atividade proposta e fez um elogio à Professora Madalena.

20. Professora Ana: É da máscara gente, vamos ver, a coisa mais linda. **IEP12**

A Professora Madalena pegou uma folha de papel A4, na cor azul, e coloca uma máscara, na cor branca, sobre a folha para explicar caso se coloque a máscara na folha, às vezes, o desenho que se quer não vai ser possível, destacando a importância do guardanapo como rascunho para projetar a ideia do desenho do tamanho que deseja, pois é possível dobrar, aumentar ou diminuir o tamanho do desenho no guardanapo.

Professora Madalena: Então a questão da máscara, se a gente for pegar a folha e medir o tamanho da máscara, às vezes o desenho que a gente quer não vai dar né, então o guardanapo você pode dobrar você pode diminuir. **IEP17** - **IDP20**

A atividade não foi concluída pelos alunos durante a aula síncrona. A proposta era de fazerem apenas o registro da ideia no rascunho, em função do tempo de aula, para concluir a tarefa durante a semana e postá-la na Plataforma Google Sala de Aula. A Professora Madalena e Ana informaram ainda que caso as crianças tivessem qualquer dúvida, elas poderiam enviar mensagens s pelo WhatsApp ou pelo e-mail.

Na **F1S1M2C1** foram identificados os indicadores no caso da *professora* os **IEP** e os **IDP**:  
**IEP2** Esclarecer dúvidas dos estudantes - **IEP3** Sugerir outras fontes de informação-**IEP 5** Proporcionar a independência e autonomia dos estudantes - **IEP8** Expressar motivação para a aula online -**IEP12** Selecionar e organizar as informações suplementares e/ou complementares - **IEP15** Comunicar de forma clara as metas e comandos sobre as atividades - **IEP16** Considerar se capaz para executar o planejamento-**IEP17** Fazer a atividade online como modelo autoexplicativo - **IDP3** Permitir flexibilidade no planejamento - **IDP8** Conceituar um problema ou uma estratégia para sua solução de um modo totalmente novo, de forma não intencional - **IDP10** Possibilitar mudanças de perspectiva física ou interpessoal que envolve os estudantes durante a aula - **IDP19** Reconhecer suas competências, aptidões em lidar com estudantes talentosos - **IDP20** Preparar os materiais para a atividade prática e motivar os estudantes - **IDP22** Admitir erros.

Por sua vez, no caso de Sara (que foi o alvo dessa cena) foram identificados os **IEE** e **IDE**:  
**IEE5** Emitir respostas diferentes em relação às atividades - **IEE7** Expressar motivação pela atividade ou conceito - **IEE8** Atender aos comandos do professor - **IDE1** Iniciativa ao realizar a atividade - **IDE3**- Preparar os materiais a serem utilizados nas aulas - **IDE16** Imaginar os recursos a serem utilizados na resolução de problemas antes de colocá-los em prática.

A troca comunicativa indica que há uma necessidade tanto da Professora Madalena quanto da Professora Ana de enfatizar o conteúdo. A Professora Madalena enfatiza o uso do guardanapo como objeto de rascunho do desenho, tendo a máscara descartável como a ideia principal. Muitos estudantes não têm mais de uma máscara descartável para usar uma delas como rascunho. O rascunho no guardanapo também foi sugerido por ser de fácil acesso e manuseio, podendo diminuir ou aumentar de tamanho, abrindo ou dobrando.

No momento em que a Professora Madalena começa a apresentar a proposta da atividade envolvendo uma máscara descartável e o guardanapo como opção de rascunho, Sara chama a atenção da professora e faz uma colocação na aula (com sua câmera aberta). Ela explica que não tem nenhuma máscara nem guardanapo para rascunho para realizar a atividade e diz que vai pedir para a sua mãe. A colocação de Sara é importante porque demonstra o interesse da criança em realizar a atividade e as ações possíveis ao perceber que não está com o material conforme a professora havia solicitado.

À medida em que ocorrem as interações, intervenções entre a Professora Madalena e a aluna Sara novas ideias substitutivas para o guardanapo surgem. Esse tipo de fala, de ações permite que Sara possa se sentir acolhida e desenvolva processos de autorregulação da

aprendizagem relacionados com engajamento e desempenho durante a realização da atividade em plataforma virtual, permitindo novas ações de intervenção ao longo do processo educacional.

Nesse caso, podemos observar uma autoeficácia positiva relacionada com o seu processo de aprendizagem. Porém, as crenças e expectativas tanto podem inibir como mobilizar processos autorregulatórios (Mofield, & Peters, 2019; Trías & Huertas, 2020). A autoeficácia influencia no desempenho e na autorregulação da aprendizagem. O estudante pode ter todas as habilidades para realizar uma determinada tarefa, porém se não se sentir capaz para realizá-la, esse fator afeta diretamente a sua ação. Alguns desistem diante de desafios menores, por não acreditarem em suas próprias capacidades, inibindo o processo de engajamento e desempenho de determinada atividade (Zimmerman, 2011).

#### 4.2.2.2 Análise dos Dados e Resultados da F1SIM2C1

No segundo vídeo citado na *F1SIM2C1* vemos como a professora traz uma atividade que demonstra como indicadores **IDP3** *Permitir flexibilidade no planejamento*, **IEP15** *Comunicar de forma clara as metas e comandos sobre as atividades*, **IEP2** *Esclarecer dúvidas das crianças*, **IEP17** *Fazer a atividade online como modelo autoexplicativo abriu portas para a comunicação e interações durante a aula*.

A partir da fala envolvendo **IEP2** na qual ela esclarece dúvidas, com **IEP15** permite ver como a professora comunica de forma clara as metas e comandos sobre a atividade possibilitando **IDP10** *mudanças de perspectiva física e interpessoal da criança durante a aula*.

A resposta que a criança deu foi **IEE5** *Emitir respostas diferentes em relação a atividade ao interromper a fala da professora preocupada por não ter em mão o material solicitado para realizar a atividade, mas depois que a professora **IEP15** ampliou a informação, conforme descrito anteriormente, e **IDP3** Permitiu flexibilidade no planejamento, a criança **IDE16** Imaginou os recursos a serem utilizados na resolução de problemas antes de colocá-los em prática.*

Estima-se que essas ações da professora visam permitir que a criança desenvolva sua autorregulação da aprendizagem relacionada com engajamento e desempenho como características importantes para o desenvolvimento de talentos, das ideias criativas, do processo, produto/tarefa/atividade com ênfase nas mudanças ao longo do desenvolvimento cognitivo e prático (Plucker & Callahan, 2014; Sekowaki & Łubianka, 2015). Além do mais,



a produtividade criativa dos estudantes talentosos implica na capacidade de interpretar e avançar em áreas específicas e de seu interesse, utilizando-se de formas inovadoras e únicas, (Wilson & Presley, 2019).

O desempenho dos estudantes com características talentosas também pode estar atribuído ao esforço, percepções e crenças diante de uma atividade específica. Quanto mais fortes forem suas crenças de autoeficácia para a realização de uma determinada tarefa, melhor será o seu desempenho. Já os estudantes que não acreditam nas suas próprias capacidades tendem a apresentar baixo desempenho. Contudo, cabe ao professor fomentar processos de autorregulação da aprendizagem por meio de estratégias e planos de ação que se ajustem às tarefas e contextos específicos. Isso favorece o desenvolvimento da autonomia, da motivação, do engajamento e do desempenho durante a resolução das tarefas individuais ou coletivas (Zimmerman, 2011; Yakavets, 2014; Clark & Mayer, 2016).

Os Indicadores das categorias de *Engajamento* e *Desempenho* para *Professores* nesta primeira sessão da fase 1 foram descritos na Tabela 13, inclusive os que se repetem.

Tabela 13 – Síntese dos INDICADORES das categorias de ENGAJAMENTO e DESEMPENHO dos Professores (IEP) e (IDP) das cenas descritas na 1ª sessão da fase 1.

<b>Engajamento Professores (IEP)</b>	<b>Desempenho Professores (IDP)</b>
<b>IEP</b>	<b>(IDP)</b>
<b>IEP2 - IEP3 - IEP5 - IEP8 - IEP10 - IEP12 IEP15 - IEP16 - IEP17 - IEP20 - IEP24</b>	<b>IDP3 - IDP8 - IDP10 - IDP13 - IDP19 - IDP20 IDP22</b>
<b>Indicadores Engajamento Professores (IEP) que se repetiram nesta 1ª sessão da fase 1</b>	<b>Indicadores Desempenho Professores (IDP) que se repetiram nesta 1ª sessão da fase</b>
<b>IEP3 2vezes IEP5 2vezes</b>	<b>IDP20 2 vezes</b>

Os Indicadores das categorias de *Engajamento* e *Desempenho* para *Estudantes* nesta primeira sessão da fase 1 foram descritos na Tabela 14, inclusive os que se repetem.

Tabela 14 – Síntese dos INDICADORES das categorias de ENGAJAMENTO e DESEMPENHO dos Estudantes (IEE) e (IDE) da cena descrita na 1ª sessão da fase 1.

<b>Engajamento Estudantes (IEE)</b>	<b>Desempenho Estudantes (IDE)</b>
<b>(IEE)</b>	<b>(IDE)</b>
<b>IEE1 - IEE2- IEE5 - IEE7 - IEE8 - IEE20</b>	<b>IDE1-IDE2-IDE3-IDE10 -IDE16</b>
<b>Indicadores Engajamento Estudantes (IEE) que se repetiram nesta 1ª sessão da fase 1)</b>	<b>Indicadores Desempenho Estudantes (IDE) que se repetiram nesta 1ª sessão da fase 1)</b>
<b>IEE7 2vezes</b>	<b>Nenhum</b>



### 4.2.3 - Fase 1, descrição da 2ª sessão

As cenas transcritas correspondem ao segundo encontro registrado na pesquisa, o momento 1, cena 1 com a *duração de 1'15"*. Nesse momento a atividade se relacionava ao tema “O Planeta Arret e o Monstro Invisível: conhecendo o livro digital”.

Na Tabela 12 foram identificadas com cor **azul** as cenas mais relevantes de cada momento e de cada sessão.

Para ajudar na identificação do leitor, os indicadores estão organizados com as *siglas* abaixo, seguidas por um valor numérico.

**IEP** **Indicadores** de Engajamento dos Professores.

**IEE** - **Indicadores** de Engajamento dos Estudantes.

**IDP** - **Indicadores** de Desempenho dos Professores.

**IDE** - **Indicadores** de Desempenho dos Estudantes.

Para descrição das ações, falas presentes nas cenas transcritas foram elaboradas as *siglas FSMC* que se referem à *Fase (F) - Sessão (S) - Momento (M) – Cena (C)*.

As representações numéricas junto às *siglas* especificam o número da **SESSÃO**, dos **MOMENTOS** e **CENAS** consideradas relevantes para os objetivos deste trabalho.

### Registro da FIS2MIC1 - Ações, falas presentes na cena selecionada

#### Contextualização da Cena FIS2MIC1

O registro inicial corresponde à *cena 1 do momento 1 da sessão 2 na fase 1*, cena em as professoras Madalena e Ana começam a apresentar o livro digital: “O Planeta Arret e o Monstro Invisível” com *duração de 1'15"*.

As professoras iniciaram a aula lembrando aos alunos da importância de postar as atividades na Plataforma Google Sala de Aula e, também, afirmaram que todas as informações sobre a aula dessa sessão e de como escolher um objeto de casa para lhe dar vida e apresentá-lo na aula estavam disponíveis

A Professora Madalena compartilhou o livro digital com o tema “O Planeta Arret e o Monstro Invisível”, a Professora Ana e Sara acompanham a fala da professora Madalena, algumas crianças começam a conversar ao mesmo tempo. As professoras pediram para desligarem os microfones e levantarem a mão virtual para falar, outras colocam a mão na câmera algumas vezes, movimentam os braços e a cabeça. Após conhecerem o livro digital, as professoras Madalena e Ana explicaram como seria a atividade a ser desenvolvida durante

a semana, devendo os alunos postar o produto na Plataforma *Google Sala de Aula*. Sugeriram algumas possibilidades, como: se caracterizar como os personagens e enviar uma fotografia para a Plataforma, desenhar da forma que imaginavam um dos personagens, fazer uma colagem, uma construção com sucata, enfim, colocar a criatividade para trabalhar

O aluno Paulo não abriu sua câmera, falou que não queria abrir a câmera e perguntou se tinha algum problema. Levantou a mão de forma virtual por duas vezes, fez uma sugestão em formato de pergunta sobre o tema por áudio, dizendo que sabia que Arret tem muita semelhança com o planeta Terra, e as crianças podiam usar óculos 3D para imaginar a história e depois desenhar, criar seus personagens. Ainda nesse contexto, a aluna Sara falou para não repararem no rosto dela, pois estava chateada porque tinha brigado com sua amiga e ainda estava ansiosa pela olimpíada de matemática na escola regular.

Nas descrições registradas na F1S1M1C1, o contexto da cena era do início da aula. Nessa cena, analisamos as ações e as falas das professoras Madalena e Ana e da criança Sara.

Como mencionado, a Professora Madalena apresentou as imagens do livro e perguntou: "Quem conhece a curiosa história dos habitantes do planeta Arret e o monstro do Anoroc Surív?" "Qual o significado da palavra Arret?" "Como será esse planeta?" "Quem são os habitantes?" "O que acontece com os Arretianos?"

A atividade proposta gerou agitação e empolgação, levando as crianças a falarem, conversarem, e sendo que muitos, nesse momento, falaram ao mesmo tempo. Vários deles estavam na expectativa de como seriam os personagens do livro, cuja história, até então, só tinham ouvido pelo *Podcast*. Após algumas perguntas feitas pela Professora Madalena, as crianças respondiam. Esse trecho da fala é o que está transcrito na íntegra nos resultados.

Embora a transcrição da cena não tenha a fala de Paulo, o contexto descrito permite entender a rede de elementos nela envolvida. Assim, ao redor da fala das professoras Madalena e Sara foram identificados indicadores das ações de engajamento e desempenho das professoras e das crianças.

A fala selecionada corresponde *ao momento 1 da sessão 2 cenas 1 na fase 1, com duração de 1'15"*.

A Professora Madalena compartilhou as imagens do livro digital, mostrou como são os personagens da história e pergunta:

21. Professora Madalena: *Vamos observar um pouquinho a nossa história, a gente já ouviu a história né, duas vezes, a gente ouviu ela no nosso outro encontro, ouvimos ela na Plataforma né, ouvimos agora também junto com as imagens, alguém em algum momento pensou nos personagens dessa forma?* IEP3- IEP12- IDP6

22. Aluna Sara: Não. **IEE11**

23. Professora Madalena: *O que que vocês acharam desses personagens?* **IEP1**

A aluna Sara pareceu estar atenta à fala da Professora Madalena e às imagens:

24. Aluna Sara: *Muito legal.* **IEE8** - **IDE4**

25. Aluno não participante: *Só pelo fato de .....ficou confuso aqui porque outras crianças falaram ao mesmo tempo dificultando a compreensão.*

A Professora Madalena pareceu se sentir incomodada com muitas crianças falando ao mesmo tempo:

26. Professora Madalena: *Vamos levantar a mãozinha pra falar lembra?* **IEP18** – **IDP10**

A Professora Ana também pareceu se incomodar com muitas crianças falando ao mesmo tempo:

27. Professora Ana: *É, vamos levantar a mãozinha pra todo mundo falar e não ficar confuso.* **IEP10** – **IDP10**

28. Professora Madalena: *Isso.*

29. Professora Ana: *Pode falar Daniel.*

30. Aluno não participante da pesquisa: *eu não gostei muito dos personagens por conta que só pelo fato de ser o contrário e eu sei que quem fala ao contrário é o diabo então eu não gostei muito disso não, dele ser ao contrário, também eu sei que isso daí é como se fosse ao contrário e entendi como se fosse o planeta terra tipo desmatamento, desperdício. Fala não considerada para análise.*

Na F1S2M1C1, no caso das professoras foram identificados os indicadores **IEP** e os **IDP**: **IEP1** Fazer perguntas aos estudantes sobre o tema - **IEP3** Sugerir outras fontes de informação - **IEP10** Apresentar perspectivas positivas em relação ao desenvolvimento dos estudantes **IEP12** Selecionar e organizar as informações suplementares e/ou complementares - **IEP18** Gerenciar pensamentos, comportamentos, emoções para alcançar os objetivos planejados - **IDP6** Utilizar técnicas de ensino diferenciada com conteúdo avançado e materiais complementares - **IDP10** Possibilitar mudanças de perspectiva física ou interpessoal que envolve os estudantes durante a aula.

Por sua vez, no caso da Sara (que foi o alvo dessa cena) foram identificados os **IEE** e **IDE**:

**IEE8** *Atender aos comandos do professor* – **IEE11** *Acompanhar a fala da professora* - **IDE4** *Participar das aulas online com novas informações referente a atividade..*

A troca comunicativa indica que houve uma necessidade por parte das professoras Madalena e Ana de enfatizar o conteúdo. Madalena fez uma ênfase na menção sobre os personagens do livro digital “O Planeta Arret e o Monstro Invisível” para motivar e vincular as crianças com a atividade a ser desenvolvida durante a semana.

Nesse momento, muitas crianças chamaram a atenção das professoras, queriam conversar, responder aos questionamentos sobre os personagens do livro e falaram ao mesmo tempo. Paulo não se manifestou neste momento, Sara respondeu alguns questionamentos com frases curtas.

A metodologia cooperativa pode formar estudantes engajados com o trabalho coletivo e contribuir para melhoria das relações interpessoais e sociais, pois mesmo que discordem das ideias e opiniões uns dos outros chegam a um acordo em grupo (Tavares & Rengifo-Herrera, 2020). Ou seja, várias mentes trabalhando juntas com um objetivo específico podem potencializar os resultados do engajamento dos indivíduos conectados em um grupo, por exemplo (Clark & Mayer, 2016; Montenegro, 2017).

#### **4.3.1 Análise dos Dados e Resultados da FIS2MIC1**

Tanto o engajamento como o desempenho são conceitos centrais na compreensão da aprendizagem de crianças com características de altas habilidades, talentosas. Nesse vídeo citado na **FIS2MIC1** vemos como a professora desenvolveu uma atividade que demonstra como os indicadores, **IDP6** *Utilizar técnicas de ensino diferenciada com conteúdo avançado e materiais complementares*, **IEP12** *Selecionar e organizar as informações suplementares e/ou complementares* facilita a comunicação das crianças.

A partir da fala envolvendo **IEP3**, onde ela *sugeriu outras fontes de informação*, ao apresentar o livro digital com as imagens da forma como os personagens são representados, juntamente com a *possibilidade de* **IDP10** *mudanças de perspectiva física ou interpessoal, envolvendo os estudantes durante a aula quando* **IEP1** *fez perguntas sobre o tema da aula com* **IEP10** *perspectivas positivas em relação ao desenvolvimento dos estudantes*. Essas interações que ocorram durante a atividade em contextos de aula remota proporcionam engajamento e desempenho por parte da professora com a criança por meio de diálogos coletivos entre os alunos, mesmo que sem uma organização da vez de falar, durante a qual as professoras Madalena e Ana gerenciaram os **IEP18** *pensamentos, comportamentos, emoções dos estudantes para alcançar os objetivos planejados*.

A resposta que a criança deu foi **IEE8**, *atendendo aos comandos da Professora Madalena porque estava **IEE11** acompanhando a fala dela durante a **IDE4** aula online, com novas informações referente a atividade.*

Aprecia-se que essas ações das professoras Madalena e Ana permitiram que a criança se envolvesse com tarefas colaborativas que podem resultar em maior engajamento, maior retenção do que é aprendido e podem ser mais eficazes que tarefas individuais (Clark & Mayer, 2016, como citado em Hattie, 2012, p. 19). Nem todas as comparações mostram respostas positivas em aprender sozinho (Clark & Mayer, 2016). Porém, as tarefas colaborativas acomodam metas de aprendizagem e conhecimento prévio dos estudantes, oferecem estrutura apropriada, facilitam trocas colaborativas e promovem uma socialização de forma mais eficaz (Zhang, Zhang, & Shil, 2017).

O uso de técnicas como a imaginação se mostrou altamente eficaz (Zhang, Zhang, & Shi, 2016). O efeito da imaginação foi relacionado ao efeito autoexplicativo da compreensão com mais precisão. Os alunos se beneficiaram com o processo ao relacionar os novos conhecimentos aos conhecimentos prévios (Sweller, Ayres, & Kalyuga, 2011).

Os Indicadores das categorias de *Engajamento* e *Desempenho* para *Professores* nesta primeira sessão da fase 1 foram descritos na Tabela 15, inclusive os que se repetem.

*Tabela 15 – Síntese dos INDICADORES das categorias de ENGAJAMENTO e DESEMPENHO dos Professores (IEP) e (IDP) da cena descrita na 2ª sessão da fase 1.*

<b>Engajamento Professores (IEP)</b>	<b>Desempenho Professores (IDP)</b>
<b>IEP</b>	<b>(IDP)</b>
<b>IEP1 - IEP3 - IEP10 - IEP12 - IEP18</b>	<b>IDP6 – IDP10</b>
<b>Indicadores Engajamento Professores (IEP) que se repetiram nesta 2ª sessão da fase 1</b>	<b>Indicadores Desempenho Professores (IDP) que se repetiram nesta 2ª sessão da fase 1</b>
<b>Nenhum</b>	<b>IDP10 2vezes</b>

Os Indicadores das categorias de *Engajamento* e *Desempenho* para *Estudantes* nesta segunda sessão da fase 1 foram descritos na Tabela 16, inclusive os que se repetem.

Tabela 16 – Síntese dos INDICADORES das categorias de ENGAJAMENTO e DESEMPENHO dos Estudantes (IEE) e (IDE) da cena descrita na 2ª sessão da fase 1.

Engajamento Estudantes (IEE)	Desempenho Estudantes (IDE)
(IEE)	(IDE)
<b>IEE8 –IEE11</b>	<b>IDE4</b>
<b>Indicadores Engajamento Estudantes (IEE) que se repetiram nesta 2ª sessão da fase 1)</b>	<b>Indicadores Desempenho Estudantes (IDE) que se repetiram nesta 2ª sessão da fase 1)</b>
Nenhum	Nenhum

#### 4.2.4 - Fase 1, descrição da 3ª sessão

As cenas transcritas correspondem ao terceiro encontro registrado na pesquisa. Nesse momento a atividade correspondia ao tema “Objetos Falantes”.

Na Tabela 12 foram identificadas com cor azul as cenas mais relevantes de cada momento e de cada sessão.

Para ajudar na identificação do leitor, os indicadores estão organizados com as siglas abaixo, seguidas por um valor numérico.

**IEP** Indicadores de Engajamento dos Professores.

**IEE** - Indicadores de Engajamento dos Estudantes.

**IDP** - Indicadores de Desempenho dos Professores.

**IDE** - Indicadores de Desempenho dos Estudantes.

Para descrição das ações, falas presentes nas cenas transcritas foram elaboradas as siglas **FSMC** que se referem à *Fase (F) - Sessão (S) - Momento (M) – Cena (C)*.

As representações numéricas junto às siglas especificam o número da **SESSÃO**, dos **MOMENTOS** e **CENAS** consideradas relevantes para os objetivos deste trabalho.

#### Registro das F1S3M2C1 e F1S3M2C2 - Ações, falas presentes nas cenas selecionadas

##### Contextualização da Cena F1S3M2C1

O registro inicial corresponde à *cena 1 do momento 2 da sessão 3 na fase 1*, cena em que uma das crianças que não abriu sua câmera, interagiu por áudio com a professora durante a explicação da atividade criativa com a máscara descartável com *duração de 1’55”*.

No momento 1, que antecedeu a cena em questão, a Professora Ana apresentou um convite especial para a turma, a participação dos autores do livro “O Planeta Arret e o Mundo

Invisível” na aula seguinte, ao vivo, pelo Google Meet. Também elogiou a aluna Sara que se caracterizou de monstro Arretiano, que mora no planeta Arret, monstro invisível, alienígena e publicou sua foto na Plataforma Google Sala de Aula, pintou o corpo todo de verde, colocou bastante *glitter* no corpo por cima da pintura e fez uma mecha verde no cabelo. A aluna relatou que foi difícil retirar a pintura e o glitter do seu corpo, a pele ficou ardendo, mas deixou a mecha verde no cabelo porque gostou muito.

No contexto do momento da cena selecionada com a *duração de 1’55”*, a Professora Madalena e Ana estavam desenvolvendo o tema: “Objetos Falantes”, por meio de perguntas: “Você já imaginou se alguns objetos ganhassem vida e pudessem conversar conosco?” “O que eles diriam?” “Vários cineastas criaram animações muito divertidas tendo objetos como personagens em seus filmes. Então, onde estão os objetos falantes?”

As professoras publicaram na Plataforma Google Sala de Aula as orientações sobre a aula, as crianças já tinham escolhido seus objetos falantes. Ambas as professoras apresentaram seus objetos falantes de forma criativa, dando vida ao personagem e incentivando as crianças quanto a representação e apresentação dos seus objetos falantes. Durante a apresentação, algumas crianças abriram o microfone e já queriam apresentar também seus objetos falantes.

O aluno Paulo permaneceu com sua câmera fechada durante o período da aula, participando em três momentos distintos, duas vezes pelo chat e uma vez por áudio. Relatou que na aula anterior um colega falou algo com ele que considerou falta de educação, não gostou (ele estava usando a conta do Gmail do trabalho da mãe e uma criança questionou quem era esse aluno com tal nome, o que aparecia na imagem). A professora Madalena reforçou que muitas crianças usavam as contas do Gmail dos pais e não há problema. Também cobrou das crianças, inclusive de Paulo, postagens na Plataforma *Google* Sala de Aula da atividade, proposta no último encontro síncrono, envolvendo desenhar, criar personagens do planeta arret, monstros arretianos.

Nas descrições registradas na F1S3M2C1 são analisadas as ações e as falas das Professora Madalena e Ana e da criança Sara.

Como mencionado, a Professora Madalena tinha falado sobre os temas tratados na aula anterior e explicou para as crianças o que seria feito nesse dia. O tema central da aula era “os objetos falantes do Planeta Arret”, os objetos falantes vieram do planeta arret para o Planeta Terra, onde cada aluno poderia escolher um objeto que tem em casa mesmo, dar vida a ele e explicar sua utilidade nesse novo planeta.

A Professora Madalena apresentou algumas características do seu objeto falante, um bule de café que se transformou em um pato falante, posteriormente a Professora Ana

apresentou o seu objeto falante, um caderno que se transformou em um chapéu e posteriormente em um abanador.

A atividade proposta tinha gerado agitação e empolgação que estavam na expectativa do momento para apresentar seu objeto falante. As crianças interrompiam a professora e começavam a falar do seu objeto. As professoras pediam para levantar a mãozinha para organizarem a sequência das falas.

Embora a transcrição não tenha a participação dos alunos Paulo e Ana, que são os índices apresentados aqui nos resultados, o contexto descrito permite entender a rede de elementos nela envolvida. Assim, ao redor da fala de Madalena e Ana foram identificados indicadores das ações das subcategorias das categorias de engajamento e desempenho das professoras e das crianças de forma geral.

A cena selecionada foi a fala das professoras Madalena e Ana com duração *de 1'55"*.

A Professora Ana apresentou seu objeto falante incentivando as crianças a identificarem seu objeto, pegou um caderno abriu ao meio o colocou na cabeça e deixou que as próprias crianças identificassem o nome do seu objeto falante:

31. Professora Ana: *O meu objeto, ele pode ser ...*

**IEP17** – **IDP7**

32. Aluno não participante da pesquisa: *Chapéu*

33. Professora Ana: *Chapéu*

A Professora Ana tirou o caderno chapéu da cabeça começou a se abanar sem falar nada por alguns segundos, criando o segundo objeto a partir do caderno, logo perguntou:

34. Professora Ana: *Ele pode ser?* **IEP3** - **IDP13**

35. Aluno não participante da pesquisa: *Não.*

36. Aluno não participante da pesquisa: *Ô Pode?*

37. Aluno não participante da pesquisa: *Pode.*

38. Professora Ana: *Desliga o microfone, tem dois ou três microfones abertos.* **IEP13** - **IDP13**

39. Aluno não participante da pesquisa: *Também pode fechar o caderno, ele pode ser como um chapéu, como um sei lá, como um....*

40. Professora Ana: *Vai pensando no seu objeto.* **IEP20**



41. *Aluno não participante da pesquisa: duas falas ao mesmo tempo, não ficou claro.*

42. *Professora Madalena: Caio desliga o microfone só um pouquinho aí depois a gente passa para você.*  
**IEP24** - **IDP10**

43. *Professora Madalena: Vai pensando no seu objeto, o que ele vai virar.* **IDP9**

44. *Professora Madalena: Amanda desliga o microfone um pouquinho só para a tia Ana terminar o dela.*  
**IEP20** - **IDP10**

A Professora Ana criou um terceiro objeto a partir do caderno:

45. *Professora Ana: Quando vocês estiverem falando todo mundo fica de microfone desligado aí só um fala, aqui ele pode ser, eu acho que ele parece uma porta que dá acesso à vários lugares inclusive quando eu cheguei aqui neste planeta eu vim por ele, eu abri a minha porta e saí e entrei dentro dessa sala de aula, me teletransportou, é como se fosse portal.*  
**IEP18** – **IDP6**

A aluna Sara informou que já está com seu objeto falante em mãos para apresentar. Já Paulo não se manifestou enquanto as professoras apresentavam seus objetos falantes.

Na F1S3M2C1, no caso das professoras foram identificados os indicadores **IEP** e os **IDP**:

**IEP3** Sugerir outras fontes de informação - **IEP13** Acompanhar a fala dos estudantes – **IEP17** Fazer a atividade online como modelo autoexplicativo – **IEP18** Gerenciar pensamentos, comportamentos, emoções para alcançar os objetivos planejados - **IEP20** Atitudes positivas na sua relação com os estudantes - **IDP6** Utilizar técnicas de ensino diferenciada com conteúdo avançado e materiais complementares – **IDP7** Oferecer atividades desafiadoras e oportunidades para a promoção de ideias inovadoras - **IDP9** Permitir que os estudantes desenvolvam atividades do interesse deles - **IDP10** Possibilitar mudanças de perspectiva física ou interpessoal que envolve os estudantes durante a aula - **IDP13** Possibilitar aos estudantes questionarem as atividades.

Por sua vez, no caso dos estudantes Paulo e Sara, que são o alvo das observações em cada fase, *não* foram identificados **IEE** nem **IDE** na transcrição acima. Contudo, o trecho foi mantido para analisar as ações que a dupla de professoras realizou, de forma a entender como é realizado o trabalho e identificar os elementos que envolvem engajamento e desempenho.

A troca comunicativa indica que há uma necessidade por parte das professoras Madalena e Ana de enfatizar o conteúdo. Ana e Madalena fazem uma ênfase na apresentação dos seus “objetos falantes” para vincular as crianças com a relevância do tema.

Nesse mesmo momento muitas das crianças chamam a atenção das professoras Ana e Madalena, abrindo seus microfones e interrompendo a apresentação do objeto falante da Professora Ana. Sara mantém sua câmera aberta, mas sai de frente da câmera por algum momento, não se pronuncia, Paulo mantém sua câmera fechada e não apresenta seu objeto falante.

A intervenção das professoras Ana e Madalena quanto a solicitação para desligarem os microfones e esperarem a sua vez para falar foi totalmente consistente e assertiva para a continuidade da atividade e ampliou as possibilidades de engajamento e desempenho ao longo do processo educacional. Até porque, o conceito de engajamento também pode estar relacionado a uma atividade psicológica vinculada às funções executivas como a atenção, memória de trabalho, controle inibitório, percepção, flexibilização cognitiva, metacognição, tomada de decisão, interesse e autonomia para compreender e resolver problemas complexos. (Clark & Mayer, 2016; Zhang, Zhang, & Shil, 2017; Trías & Huertas, 2020).

#### **4.2.4.1 Análise dos Dados e Resultados da FIS3M2C1**

Tanto o engajamento como o desempenho são conceitos centrais na compreensão da aprendizagem de crianças com características de altas habilidades, talentosas. Nesse primeiro vídeo citado na **FIS3M2C1** vemos como a professora traz uma atividade que demonstra como os indicadores **IEP17** *Fazer a atividade online como modelo autoexplicativo*, **IEP3** *Sugerir outras fontes de informação atividades*, *acompanhar a* **IEP13** *fala dos estudantes* e **IDP9** *Permitir que os estudantes desenvolvam atividades do interesse deles* abrem as portas para a comunicação com as crianças.

A partir da fala envolvendo **IDP13** onde elas *possibilitam aos estudantes questionarem as atividades a partir das* **IDP7** *atividades desafiadoras e oportunidades para a promoção de ideias inovadoras com* **IDP6** *técnicas de ensino diferenciada com conteúdo avançado e materiais complementares e gerenciamento dos* **IEP18** *pensamentos, comportamentos, emoções para alcançar os objetivos planejados*.

Aprecia-se que essas ações das professoras revelam que o professor não precisa ter todas as ferramentas, nem todas as respostas. Porém, é necessário desenvolver uma escuta ativa, um engajamento para o acolhimento das demandas individuais e coletivas que surgem na sala de aula, para um planejamento de sucesso, pois esses estudantes podem demonstrar

alto desempenho diante de alguns conteúdos ou baixo desempenho por falta de interesse ou dificuldade em outras áreas do conhecimento (Lawrence-Brown, 2004).

A mente humana é um sistema de processamento de informação, um produto da evolução humana. Ela tem sua história no tempo e espaço. (Poza, 2005; Zimmerman, 2011). Contudo, a qualificação constante dos profissionais da educação que atuam com estudantes talentosos pode proporcionar autorreflexão, autoaprendizagem, convicção sobre seus processos autorregulatórios da aprendizagem. Consequentemente, possibilita a utilização de estratégias relevantes e maior controle cognitivo diante das situações desafiadoras ao lidar com estudantes talentosos (Sweller, Ayres, & Kalyuga, 2011).

### **Contextualização da Cena F1S3M2C2**

O registro inicial corresponde à *cena 2 do memento 2 da sessão 3 na fase 1*, cena em que a aluna Sara apresenta seu objeto falante com sua câmera ligada, com *duração de 1'02"*.

As professoras terminaram a apresentação dos seus objetos falantes e passaram a vez para as crianças. Sara mostrou o seu objeto e nenhum dos alunos o identificaram. Então, ela começou a explicar, as professoras pediram novamente para que todos ficassem com seus microfones fechados e só abrissem na sua vez de falar. Caso alguma criança não apresentasse seu objeto falante durante a aula, poderia tirar uma foto e escrever dizendo quem é seu objeto ou gravar um vídeo apresentando seu objeto e postar durante a semana na Plataforma Google Sala de Aula.

Nas descrições registradas na F1S3M1C2 o contexto da cena era do final da aula. Nessa cena analisamos a continuidade do processo de apresentação dos objetos falantes, especificamente as ações e as falas da aluna Sara e da Professora Madalena.

A aluna Sara apresentou o seu objeto de forma tranquila, falou sem pressa. No final houve uma pausa na fala. A professora parece ter considerado que a aluna tinha terminado e, depois, Sara ainda falou uma frase. Seu objeto falante era uma chapinha de cabelo que se transformou em uma tesoura. A aluna se levantou da cadeira, sentou-se novamente na cadeira, movimentou o objeto para cima, para baixo, para os lados, abriu e fechou a chapinha/tesoura várias vezes.

*46. Aluna Sarah: Eu sou uma tesoura, eu sou tipo, um monstro rosa e eu tenho dois olhos, mas os olhos se separam, então todo mundo diz que eu fico sempre tô mexendo os meus olhos, olhando para tudo, quando eu abro os olhos consigo olhar para um lado para a o outro, para trás não, aí eu tenho que virar, sei dar abertura e o ruim é que todas as crianças não*

*podem mexer em mim sem o cuidado de um adulto, porque elas podem se machucar. IEE13 - IDE4*

47. Professora Madalena: Muito bem. IEP10- IDP11

48. Aluna Sara: mas isso é muito seguro, eu entendo.

49. Aluno não participante da pesquisa: Oh tia eu posso apresentar meu segundo personagem?

Na F1S3M2C2, no caso da professora foram identificados os indicadores IEP e o IDP:

IEP10 Apresentar perspectivas positivas em relação ao desenvolvimento dos estudantes - IDP11 Elogiar as atividades dos estudantes.

Por sua vez, no caso de Sara, alvo dessa cena, foram identificados os IEE e IDE:

IEE13 Independência para desenvolver atividades do seu interesse – IDE4 Participar das aulas online com novas informações referente à atividade.

A troca comunicativa indica que há uma necessidade das professoras Madalena e Ana de enfatizar os conteúdos. Madalena fez uma introdução na menção do elogio à aluna Sara após a apresentação do seu objeto falante. Esse tipo de ação permitiu que Sara se sentisse amparada, motivada e ampliou as possibilidades de engajamento e desempenho ao longo do processo educacional.

No momento em que Sara fez uma pausa no final da fala durante a sua apresentação, a Professora Madalena falou “*muito bem*” e Sara deu continuidade na exposição da sua ideia. A colaboração pode não parecer muito relevante para o momento, mas para Sara parecia ser importante na medida que aguardou sua vez para falar, acompanhou as falas das professoras, não interrompeu, pelo contrário, pareceu estar motivada ao apresentar seu objeto falante.

No que se refere aos aspectos do engajamento dos estudantes com características talentosas é relevante considerar que esse tem sido um marco na aprendizagem desses indivíduos. Permite ainda contribuir para o desenvolvimento do pensamento estratégico, do esforço e do prazer durante a realização das atividades em sala de aula (Clark & Mayer, 2016; Montenegro, 2017). Sendo assim, a aprendizagem implícita e explícita, a forma de acessar o mundo é um processo de relação entre os signos construídos e os contextos em que o sujeito se relaciona (Pozo, 2005; Zimmerman, 2011; Dalgalarroondo, 2019).

Porém, assim como cada organismo reage de forma diferenciada, a aprendizagem deve se apoiar também em processos específicos, não apenas com a ideia de mecanismos gerais, pois nem tudo que se encontra no mundo é percebido e processado como tal (Pozo, 2005).

#### 4.2.2.2 Análise dos Dados e Resultados da FIS3M2C2

Tanto o engajamento como o desempenho são conceitos centrais na compreensão da aprendizagem de crianças com características de altas habilidades, talentosas. Nesse primeiro vídeo citado na *FIS3M2C2* vemos como a professora desenvolveu uma atividade que demonstrou como os indicadores onde ela **IEP10** *Apresenta perspectivas positivas em relação ao desenvolvimento dos estudantes* e **IDP11** *Elogia as atividades dos estudantes*, incentivando a interação com as crianças.

A partir da fala envolvendo o **IDP11** *elogio da atividade que Sara apresentou e das IEP10* *perspectivas positivas em relação ao seu desenvolvimento por parte da Professora Madalena*.

Considera-se que essa ação da professora permite que a criança descubra como ela aprende, podendo influenciar o seu engajamento. O conhecimento do professor sobre como os estudantes pensam e agem também pode influenciar os resultados do processo de ensino e de aprendizagem (Cannon & Freinstein, 2005).

A resposta que a criança deu foi concluindo a apresentação do seu objeto falante durante a **IDE4** *participação na aula online com novas informações referente à atividade* (como descrito acima), uma atividade em que a aluna Sara teve *independência IEE13* *para escolher o objeto do seu interesse dando vida a esse objeto*.

Estudantes motivados nas salas de recursos podem demonstrar discussões profundas sobre um determinado tópico relacionado à sua área de interesse ou elaboração de projetos compatíveis com suas habilidades talentosas (McBee, Peters & Matthews, 2018). A educação de estudantes talentosos necessita de pesquisas e avaliações com alta credibilidade, para fornecer informações precisas à própria comunidade talentosa e a sociedade educacional, com possibilidades de melhorias para os programas que oferecem esse atendimento para estudantes talentosos (Clark & Mayer, 2016; Makel, Smith, Miller, Peters, & McBee, 2019). Enfatiza-se a necessidade de identificar estudantes talentosos, aplicando não apenas um único instrumento – como testes de QI com laudos ou avaliações isoladas de seu desempenho escolar extraordinário - mas, também, levando em consideração as especificações da realidade individual, do contexto histórico, social, cultural, moral e seus efeitos no psiquismo, (Almeida, Araújo, Sainz-Gómez, & Prieto, 2016).

Via de regra, as escolas do ensino regular têm o papel de identificar ou contribuir para a identificação desses estudantes talentosos, respeitando as questões culturais em que a comunidade escolar está inserida (Peters, Gentry, Whiting & McBee, 2019). Contudo, a identificação dos estudantes talentosos deve ser um processo sistêmico, envolvendo também

a integração de informações a partir de entrevista com a família e o estudante, análise documental, atividades realizadas na escola e fora dela, observações no contexto de sala de aula e avaliação neurológica com neuroimagem (Farah & Chandler, 2018). Consequentemente, as práticas educacionais talentosas devem ser aprimoradas para serem reproduzidas e replicadas, (McBee, Makel, Peters, & Matthews, 2018).

Os Indicadores das categorias de *Engajamento* e *Desempenho* para **Professores** nesta terceira sessão da fase 1 foram descritos na Tabela 17, inclusive os que se repetem.

Tabela 17 – Síntese dos INDICADORES das categorias de ENGAJAMENTO e DESEMPENHO dos professores (IEP) e (IDP) da cena descrita na 3ª sessão da fase 1.

<b>Engajamento Professores (IEP)</b>	<b>Desempenho Professores (IDP)</b>
<b>IEP</b>	<b>(IDP)</b>
<b>IEP3 – IEP10 – IEP13 – IEP17 – IEP18 – IEP20</b>	<b>IDP6 – IDP7 – IDP9 – IDP10 – IDP11 – IDP13</b>
<b>Indicadores Engajamento Professores (IEP) que se repetiram nesta 3ª sessão da fase 1</b>	<b>Indicadores Desempenho Professores (IDP) que se repetiram nesta 3ª sessão da fase 1</b>
Nenhum	<b>IDP10</b> 2 vezes <b>IDP13</b> 2 vezes

Os Indicadores das categorias de *Engajamento* e *Desempenho* para **Estudantes** nesta primeira sessão da fase 1 foram descritos na Tabela 18, inclusive os que se repetem.

Tabela 18 – Síntese dos INDICADORES das categorias de ENGAJAMENTO e DESEMPENHO dos estudantes (IEE) e (IDE) da cena descrita na 3ª sessão da fase 1.

<b>Engajamento Estudantes (IEE)</b>	<b>Desempenho Estudantes (IDE)</b>
<b>(IEE)</b>	<b>(IDE)</b>
<b>IEE13</b>	<b>IDE4</b>
<b>Indicadores Engajamento Estudantes (IEE) que se repetiram nesta 3ª sessão da fase 1</b>	<b>Indicadores Desempenho Estudantes (IDE) que se repetiram nesta 3ª sessão da fase 1</b>
Nenhum	Nenhum

#### 4.2.5 - Fase 1, descrição da 4ª sessão

As cenas transcritas correspondem ao quarto encontro registrado na pesquisa. Nesse momento a atividade correspondia ao tema “técnica de Xilogravura” com os autores do livro “O Planeta Arret e o Mundo Invisível”, ao vivo, na aula síncrona pelo Google Meet. Os momentos selecionados foram “*apresentação, entrevista com os autores*” referente ao momento, 1 cena

2 com duração de 58” e “agradecimento aos autores” referente ao momento 3, cena 1 com duração de 1’04”.

A professora e alguns dos seus alunos de outra sala de recursos de outra Coordenação Regional de Ensino estavam participando da aula à convite da Professora Madalena.

Na Tabela 12 foram identificadas com cor azul as cenas mais relevantes de cada momento e de cada sessão.

Para ajudar na identificação do leitor, os indicadores estão organizados com as siglas abaixo, seguidas por um valor numérico.

**IEP** Indicadores de Engajamento dos Professores.

**IEE** - Indicadores de Engajamento dos Estudantes.

**IDP** - Indicadores de Desempenho dos Professores.

**IDE** - Indicadores de Desempenho dos Estudantes.

Para descrição das ações, falas presentes nas cenas transcritas foram elaboradas as siglas **FSMC** que se referem à *Fase (F) - Sessão (S) - Momento (M) – Cena (C)*.

As representações numéricas junto às siglas especificam o número da **SESSÃO**, dos **MOMENTOS** e **CENAS** consideradas relevantes para os objetivos deste trabalho.

### **Registro das FIS4MIC2 e FIS4M3C1 - Ações, falas presentes nas cenas selecionadas**

#### **Contextualização da Cena FIS4MIC2**

O registro inicial corresponde à *cena 2 do momento 1 da sessão 4 na fase 1*, cena em que os autores do livro “O Planeta Arret e o Mundo Invisível” se apresentam e mostram o livro. Sessão com duração de 58”.

A professora Madalena apresentou a autora e o ilustrador do livro “O Planeta Arret e o Mundo Invisível” e passou a palavra aos convidados. A autora mostrou seu livro físico e explicou como ele surgiu, falou das ideias de como criou os personagens da história de forma aleatória, sem nenhuma contextualização, sendo esse o primeiro passo para a escrita do livro. Pegou objetos de casa e deu vida a cada um deles, como: borrifadores - espremedores de frutas - copos diferentes e outros, todos os objetos de cabeça para baixo foram dando forma e vida à história.

Logo após a apresentação breve da autora e do ilustrador, ela quis fazer uma brincadeira cantada com as crianças. Ela começou a cantar e a estralar os dedos. A música era o seguinte:” Fui visitar minha tia em Arret e encontrei um *atchim* (espirro)” e as crianças deveriam repetir a música e falar um objeto e fazer o gesto que representava esse objeto, não

podendo repetir o que já tinha sido falado, podendo o objeto ser algum item presente nas imagens do livro, personagens, coisas da natureza. O importante era encontrar um objeto. Algumas crianças disseram que não conheciam a brincadeira, e a autora disse que lhes ensinaria.

Posteriormente o ilustrador relatou como começou a desenhar, errando e acertando, testando, passou a pintar com mistura de cores da própria terra, primeiro fez um esboço do desenho e, depois, o coloriu. A autora e o ilustrador explicaram detalhes sobre a narrativa da obra, e a maneira como objetos do cotidiano serviram de inspiração para a criação dos personagens.

No decorrer da aula síncrona, em outro momento da sessão 4, o ilustrador propôs que as crianças vissem além do livro e criassem seus próprios personagens, a partir de objetos que tinham em casa. Os alunos, então, deram vida aos objetos escolhidos, dando-lhes vida ao apresentá-los. A atividade se constituiu, portanto, na utilização de um modelo real para desenvolver a percepção visual, a capacidade de observação da forma, da luz e do volume no momento da apresentação. Ao finalizar a atividade, as crianças deveriam publicar na Plataforma *Google Sala de Aula* uma foto do seu objeto falante, e os desenhos que o ilustrador do livro “O Planeta Arret e o Monstro Invisível” propôs, os personagens criados a partir de algum objeto que a criança tinha em casa. As professoras ficaram responsáveis por encaminhar os desenhos ao ilustrador depois que as crianças postassem na Plataforma.

A atividade proposta, com a participação da autora e do ilustrador do livro “O Planeta Arret e o Mundo Invisível”, gerou agitação e empolgação por parte das crianças. Portanto, neste momento, na cena selecionada foram identificados alguns indicadores das categorias e subcategorias, permitindo ver algumas das sequências de trocas de significados por parte da autora e ilustrador e também das professoras com as crianças.

Embora a transcrição da fala das professoras Madalena e Ana e dos alunos Paulo e Sara sejam o índice que é apresentado aqui nos resultados, o contexto descrito na cena com *duração de 58*” permite entender a rede de elementos nela envolvida.

A autora do livro, com a sua câmera ligada, estava com um escorredor de alimentos na cor verde na cabeça, transformando o objeto em um chapéu. Ela mostrou o livro físico “O Planeta Arret e o Mundo Invisível”, e outro livro escrito por ela também, destinado a professores de teatro e, ainda, um outro publicado em formato digital:

50. *Autora: Aqui o livro.* A falas e ações não consideradas para análise.



51. *Aluno não participante da pesquisa: Já pode começar a entrevista?* A falas e ações não consideradas para análise.

52. *Professora Madalena: Calma! Risos* **IEP20** – **IDP10**

53. *Ilustrador: Risos.*

A autora continuou a sua apresentação após a fala do aluno não participante desta pesquisa.

54. *Autora: Eu sou a professora Marta, sou artista cênica também, atriz, é , bom , essa aventura da escrita desse livro foi no contexto de pandemia né, eu sou mais professora e atriz do que escritora, então eu tenho esse livro aqui que eu publiquei tenho um outro de pontos que a Professora Madalena vai compartilhar depois com uma publicação só digital e também esse outro livro aqui que é um livro pra adultos pra professores sobre professor de teatro pra quem quer ser futuramente professor de teatro talvez possa servir pra ler depois , mas agora não, agora é só para as professoras de vocês poderem ler, mas então a gente vai focar hoje aqui no Planeta Arret.* Fala e ações não consideradas para análise.

Após a apresentação do ilustrador que também falou da técnica de Xilogravura, as professoras Madalena e Ana relembrou às crianças, mais uma vez, que durante a aula síncrona as crianças deveriam levantar a mão virtual para fazerem as suas perguntas.

Na F1S4M1C2, no caso da professora foram identificados os indicadores **IEP** e os **IDP: IDP10** Possibilitar mudanças de perspectiva física ou interpessoal que envolve os estudantes durante a aula - **IEP20** Atitudes positivas na sua relação com os estudantes.

Por sua vez, nesse caso não foram identificados nenhum **IEE** ou **IDE**.

A troca comunicativa indica que há uma necessidade por parte das professoras Madalena e Ana de enfatizar o conteúdo. A Professora Madalena interveio quando um aluno já queria começar a entrevista com os autores mesmo antes da conclusão das apresentações da autora e do ilustrador

A aluna Sara, com sua câmera aberta, não se manifestou, permanecendo atenta à fala da autora. O aluno Paulo encaminhou mensagem durante a semana para a Professora Madalena pelo *WhatsApp* da mãe dele, relatando o desejo de fazer perguntas aos autores do livro. Contudo, não participou da aula síncrona pelo Google Meet. Segundo a Professora Ana

os responsáveis confundiram a data da aula que os autores estariam ao vivo. Informações dadas pela professora à pesquisadora.

#### 4.2.5.1 Análise dos Dados e Resultados da FIS4MIC2

Tanto o engajamento como o desempenho são conceitos centrais na compreensão da aprendizagem de crianças com características de altas habilidades, talentosas. Nesse primeiro vídeo citado na *FIS4MIC2* vemos como a professora traz uma atividade que demonstra como os indicadores **IEP20** *Atitudes positivas na sua relação com os estudantes* e **IDP10** *Possibilitar mudanças de perspectiva física ou interpessoal que envolve os estudantes durante a aula* e encoraja a participação das crianças.

A partir da fala envolvendo **IEP20** *Atitudes positivas na sua relação com os estudantes* em que a Professora Madalena pediu calma ao aluno que já queria fazer as perguntas aos autores do livro “O Planeta Arret e o Mundo Invisível”, *possibilitou IDP10 mudanças de perspectiva física ou interpessoal que envolve os estudantes durante a aula* pois a autora que escreveu o livro concluiu sua apresentação.

Observa-se que a ação da professora sugere que para atendimento especializado nas salas de recursos ou em programas educacionais para estudantes talentosos é necessário o planejamento de atividades que despertem o interesse em assuntos antes desconhecidos e diferentes das atividades do ensino natural de sala de aula. Ainda é propício a esses estudantes talentosos variedades de aprendizagens específicas de “como fazer” nesse novo tempo de ensino remoto (Holmes, et al., 2020). Os professores também são responsáveis pela propagação e compartilhamento das práticas bem-sucedidas como contribuição para ampliação do sistema educacional para estudantes talentosos (Yakavets, 2014).

#### Contextualização da Cena FIS4M3C1

O registro inicial corresponde à *cena 1 do memento 3 da sessão 4 na fase 1*, cena em que a aluna Sara, com sua câmera aberta, fez um agradecimento aos autores do livro “O Planeta Arret e o Mundo Invisível” pela presença e compartilhamento de experiências. Duração: 1’04”.

Após a apresentação dos autores, a Professora Madalena disse que já poderiam começar a fazer as perguntas e verificou quem gostaria de começar. Logo que a aluna Sara levantou a mão virtual, a Professora disse que ela poderia falar e Sara fez a primeira pergunta à autora que escreveu o livro, conforme descrito: “*Porque os personagens não espirravam álcool e nem combatiam o coronavírus? Como o livro foi escrito na pandemia, achei que eles*

*fariam isso*”. A Professora Madalena reiterou aos autores que a aluna relacionou os personagens do livro à pandemia, às medidas de cuidado e proteção para não nos contaminarmos e perguntou aos autores se, em algum momento, durante a escrita do livro, eles pensaram em relacionar os personagens à pandemia conforme a estudante havia perguntado. A autora e o ilustrador disseram que não haviam pensado nessa hipótese levantada pela criança, que por sinal foi muito interessante.

A cena selecionada se refere ao final da aula com a fala da aluna Sara em que ela faz agradecimento aos autores do livro, com duração de 1'04”.

A Professora Madalena informou a um aluno que ele poderia falar após os agradecimentos à autora pela aluna Sara. A Professora Ana, alguns alunos, a professora convidada da outra sala de recursos estavam com suas câmeras abertas atentos ao que estava por vir, enquanto um aluno abria e fechava um caderno com uma capa na cor vermelha, colocando-o próximo à câmera.

55. Professora Madalena: *Depois é você tá bom César, porque quem precisar sair pode sair tudo bem.* **IEP2**  
- **IEP15** - **IDP10**

O aluno respondeu de forma gestual, meneio da cabeça e dedo polegar como sinal de concordância. Sara agradeceu a presença da autora e do ilustrador da história. O ilustrador não ouviu seus agradecimentos porque precisou sair antes do encerramento.

56. Aluna Sara: *Eu queria falar que muito obrigado por ter vindo aqui hoje por ter me dado essa entrevista pra gente, por ter brincado com a gente no início, e eu gostei muito do livro de vocês, eu sei que o ilustrador não está mais aqui, mas eu gostei muito acho que todo mundo aqui também, foi muito legal, foi muito incrível, foi muito impressionante, foi mesmo muito um significado do que a gente tá vivendo né. Então acho que é isso, acho que nesse tempo a gente tava precisando de um livro desses.* **IEE7**- **IEE22** – **IDE10** - **IDE15**

57. Autora: *Que lindo Sara, nossa como você fala bem, parabéns vocês.* Faz um gesto de coração enquanto responde. Fala e ações não fazem parte da análise.

58. Aluno não participante da pesquisa: *Posso mostrar uma coisa?* Fala não faz parte da análise.

59. Autora: *Muito obrigada.* Fala não faz parte da análise.

Na F1S4M3C1, no caso da professora foram identificados os indicadores **IEP** e os **IDP**:

**IEP2** Esclarecer dúvidas dos estudantes - **IEP15** Comunicar de forma clara as metas e comandos sobre as atividades - **IDP10** Possibilitar mudanças de perspectiva física ou interpessoal que envolve os estudantes durante a aula

Por sua vez, no caso do Paulo, que foi o alvo dessa cena, foram identificados os **IEE** e **IDE**:  
**IEE7** Expressar motivação pela atividade ou conceito - **IEE22** Avaliar o que acontece durante a atividade – **IDE10** Esperar sua vez para falar e/ou apresentar sua ideia - **IDE15** Processar informações rapidamente.

#### 4.2.5.2 Análise dos Dados e Resultados da FIS4M3C1

Conforme assinalado, tanto o engajamento como o desempenho são conceitos centrais na compreensão da aprendizagem de crianças com características de altas habilidades, talentosas. Neste segundo vídeo, citado na FIS4M3C1, vemos como a professora trouxe uma atividade que demonstrou como os indicadores **IEP2** Esclarecer dúvidas dos estudantes - **IEP15** Comunicar de forma clara as metas e comandos sobre as atividades facilitam a comunicação com as crianças.

A partir da fala envolvendo **IEP15** onde ela comunica de forma clara as metas e comandos sobre as atividades juntamente com **IEP2** ao esclarecer dúvidas dos estudantes possibilitou **IDP10** mudanças de perspectiva física ou interpessoal que envolve os estudantes durante a aula. Assim como também a fala envolvendo **IDE10** onde Sara esperou sua vez para falar, **IEE22**, avaliando alguns elementos que aconteceram durante a atividade no elogio aos autores do livro na aula síncrona **IDE15**, processando informações rapidamente.

As ações da professora visam o desenvolvimento da metacognição, entendida aqui como o conhecimento sobre o próprio conhecimento, o raciocínio que leva os estudantes à escolha e controle de certas estratégias cognitivas para conhecer e regular seus próprios processos de conhecimento, por meio da atenção, percepção, memória, imaginação, pensamento e linguagem, proporcionando novas respostas a uma determinada situação. Podemos ainda dizer que a metacognição é um tipo de conhecimento sobre o próprio conhecimento relacionado a pessoas, tarefas e estratégias envolvidas em determinada atividade, ou seja, a forma que os processos de autorregulação se desdobram para gerenciar pensamentos, motivações, emoções e comportamentos rumo ao alcance dos próprios objetivos (Trías & Huertas, 2020).

Contudo, os indicadores relacionados com a fala de Sara também sugerem a necessidade de um ensino mais interativo, acolhedor, de um ambiente de lazer e socialização coletiva impedida por um período pelo distanciamento e isolamento social como medida de

proteção à vida. E para isso é necessário a promoção de práticas pedagógicas com atividades que aproximem professores e estudantes talentosos, que necessitam de atenção individual em determinadas situações, evitando que esses talentos se percam. Até porque, mesmo em cenário de pandemia, é na escola, através dos agentes que a constituem, que se pode encontrar muitos talentos (Negreiros & Ferreira, 2020).

Os Indicadores das categorias de *Engajamento* e *Desempenho* para *Professores* nesta quarta sessão da fase 1 foram descritos na Tabela 19.

*Tabela 19 – Síntese dos INDICADORES das categorias de ENGAJAMENTO e DESEMPENHO dos professores (IEP) e (IDP) da cena descrita na 4ª sessão da fase 1.*

<b>Engajamento Professores (IEP)</b>	<b>Desempenho Professores (IDP)</b>
<b>IEP</b>	<b>(IDP)</b>
<b>IEP2 - IEP15</b>	<b>IDP10</b>
<b>Indicadores Engajamento Professores (IEP) que se repetiram nesta 4ª sessão da fase 1</b>	<b>Indicadores Desempenho Professores (IDP) que se repetiram nesta 4ª sessão da fase 1</b>
Nenhum	Nenhum

Os indicadores das categorias de *Engajamento* e *Desempenho* para *Estudantes* nesta quarta sessão da fase 1 foram descritos na Tabela 20.

*Tabela 20 – Síntese dos INDICADORES das categorias de ENGAJAMENTO e DESEMPENHO dos estudantes (IEE) e (IDE) da cena descrita na 4ª sessão da fase 1.*

<b>Engajamento Estudantes (IEE)</b>	<b>Desempenho Estudantes (IDE)</b>
<b>(IEE)</b>	<b>(IDE)</b>
<b>IEE7 – IEE22</b>	<b>IDE10- IDE15</b>
<b>Indicadores Engajamento Estudantes (IEE) que se repetiram nesta 4ª sessão da fase 1</b>	<b>Indicadores Desempenho Estudantes (IDE) que se repetiram nesta 4ª sessão da fase 1</b>
Nenhum	Nenhum

#### **4.2.6 - Formação autorreflexiva – descrição**

**Realizada após a conclusão da fase 1, antes da fase 2, sessão única.**

Intervenção entre pesquisadora e as duas professoras participantes da pesquisa, realizada no intervalo após a conclusão das quatro sessões de observação da fase 1, antes da realização da primeira e única sessão de observação da fase 2.

Esse momento de formação autorreflexiva de formação para treino específico foi realizado de forma *online* pelo *Google Meet* Institucional pelo e-mail corporativo *com a*

*duração de três horas*, para o planejamento coletivo com as professoras quanto a atividade a ser desenvolvida na primeira e única sessão de observação da fase 2.

Para o planejamento da formação autorreflexiva foi necessário fazer alguns ajustes no roteiro de pesquisa, pois o contexto da realidade observada foi outro. O referencial teórico utilizado como base norteadora também precisou ser ampliado para atender as demandas observadas pela pesquisadora e as necessidades compartilhadas pelas professoras nos dois momentos de intervenção que antecederam essa formação, a saber, roda de conversa e escuta compartilhada.

A pesquisadora iniciou a formação autorreflexiva apresentando uma imagem com algumas orientações de um plano de trabalho para toda a vida, como a expressão de que para todo *Game Over* existe um “*Play Again*”. Ou seja, para todo fim de jogo existe a possibilidade de jogar novamente, iniciar outra jogada. Essa possibilidade se renova dia a dia por meio das relações e interações que cada um faz com o mundo cultural, no contexto que está inserido. Por isso, não se deve ter medo de errar, nem rir dos próprios erros, até porque, errar faz parte do processo cognitivo, e o erro também é um tipo de conhecimento que traz novas experiências, (Zimmerman 2000; Becerra & Reynoso-Alcántara, 2019; Steenbergen-Hu, Olszewski-Kubilius & Calver, 2020).

Os temas centrais tratados nessa formação foram: talento/superdotação/motivação/criatividade/inteligência; engajamento; desempenho; relação entre o cérebro, a cognição, o comportamento e a aprendizagem.; autorregulação da aprendizagem relacionada ao engajamento e desempenho; funções executivas, controle inibitório, memória de trabalho, metacognição, autoeficiência; as emoções e sua relação com a cognição e a aprendizagem; planejamento coletivo em conjuntos com as professoras. E assim começou a viagem ao incrível mundo do talento.

Durante a formação autorreflexiva surgiram algumas sugestões de atividades para serem desenvolvidas com as crianças durante as aulas *online*.

A atividade selecionada foi a de “autoconhecimento”, a qual tinha como objetivo proporcionar à criança olhar para si mesma, fazer uma autorreflexão.

Na Tabela 12 foram identificadas as cenas mais relevantes de cada momento da formação autorreflexiva. As cenas consideradas e transcritas aqui não fazem parte do processo de análise dos dados, mas apresentam relevância para a observação da sessão única na fase 2.

Portanto, na formação autorreflexiva para treino específico, realizada após a conclusão da fase 1, antes da realização da fase 2, sessão única, foram selecionadas algumas das sequências de trocas de significados por parte da pesquisadora e professoras.

As cenas foram transcritas em forma de diálogo entre pesquisadora e as duas professoras sem o objetivo de analisar os dados citados abaixo

As falas, ações das professoras consideradas mais relevantes foram descritas na Tabela 12.

O contexto da cena descrita está relacionado à fala da pesquisadora sobre a relação entre o cérebro, a cognição, o comportamento e a aprendizagem, - a autorregulação da aprendizagem para *engajamento e desempenho* - a importância do aprender a aprender, aprender a pensar e da autoeficácia no processo educacional

60. *Professora Ana: “Essa autoeficácia está muito relacionada também a essa perspectiva de entender que eu erro, que eu me permito errar e que quando eu erro estou experienciando com as tentativas eu vou aprendendo a lidar com essa sensação de ser capaz, de ser merecedor, de ser produtivo, de ter meu desempenho. Claro que o ilustrador, o primeiro desenho dele não tem a mesma qualidade do último, mas o tentar, o querer melhorar e se permitir errar foi fazendo com que ele fosse cada vez mais eficaz. Então esse engajamento e esse desempenho estão muito relacionados ao querer, óbvio, eu preciso querer, tenho que ter essa motivação, mas eu tenho que entender que nem sempre vai ser tão bom. Lidar com esse sentimento de fracasso, frustração, eu acho que a gente poderia ter também na sala o envolvimento do psicólogo nesse gerenciamento das emoções e não ser só voltado para um teste psicométrico, porque eu sinto falta disso”.*

A cena transcrita está relacionada com à fala da pesquisadora de que um aspecto é saber o que os alunos podem alcançar e outro é o que eles realmente fazem, por isso a importância do processo de avaliação dos estudantes talentosos não ser focada somente em testes psicométricos, e sim na avaliação de todo o processo que o envolve.

61. *Professora Madalena: “O teste traz uma impessoalidade, traz algo muito distante, parece que é muito frio mecânico e nós trabalhamos com seres humanos, são pessoas, não tem como medir apenas o QI, aliás eu não vou nem medir, porque não tenho que mensurar né? O conhecimento é tão vasto, eles me surpreendem a cada dia. Não condiz com a realidade da Superdotação”.*

A cena transcrita está relacionada com a fala da pesquisadora sobre a importância das emoções e suas relações com a cognição e a aprendizagem – a importância do erro e da reelaboração da cultura do resultado.

62. *Professora Ana: “É a cultura do resultado né, a gente vive numa cultura de resultado onde o processo não é visto, mas o que ele pesquisou, construiu, numa pesquisa, tudo o que elaborou, foi atrás, colocou no papel, as ideias dele, precisa ser valorizado. Internamente a criança já traz isso, eu tenho que ser bom em tudo e as famílias cobram também esses resultados”.*

A cena transcrita é uma contribuição à fala da professora Ana, validando o processo do aluno mesmo que não chegue no resultado esperado:

63. *Professora Madalena: “O engajamento que a criança teve em todo o processo não vai valer de nada se ele não tiver em primeiro lugar, o 10, a medalha no peito, o troféu na estante, espera aí, se a gente for olhar os grandes nomes que tiveram desempenho, quantas por exemplo o Sena não perdeu o Pódio para ser campeão”.*

A cena transcrita está relacionada com a fala da pesquisadora sobre o processo triádico como estratégia educacional para aprendizagem: planejar – executar - avaliar.

64. *Professora Ana: “Foi muito produtivo, acrescenta muito, é uma oportunidade que a gente tem de ouvir, porque trabalhamos muito sozinhas, é uma percepção que vem de fora, agrega, muita coisa. O que você me colocou realmente não conhecia e por mais que a gente busque, eu particularmente sou muito centrada em Renzulli, são outros autores, você traz outras vertentes de conhecimento e outras formas de trabalhar com eles”.*

A cena transcrita está relacionada à fala da pesquisadora sobre a validação da formação continuada, ou seja, da teoria e sua relação com a prática pedagógica como coadjuvante uma da outra.

65. *Professora Ana: “É tão bom falar sobre o que a gente trabalha na prática, a gente participa de muita coisa, mas às vezes não tem assim, o foco direcionado para a nossa sala de aula, para o nosso dia a dia”.*



As falas descritas e transcritas aqui não foram consideradas para análise. As transcrições das falas podem não parecer muito relevantes para o momento, mas parecem ser importantes na medida em que permitiu reflexões por parte das professoras durante esta formação autorreflexiva, treinamento e planejamento em conjunto com as professoras para a atividade proposta na *sessão única da fase 2*.

Esse terceiro momento de intervenção para formação, treino específico e planejamento das atividades em conjunto com as professoras regentes foi denominado formação autorreflexiva, realizado de forma *online* pelo *Google Meet* com duração de 3 horas, após a conclusão das quatro sessões de observação da fase 1, antes da realização da fase 2.

No final da apresentação e discussões dialógicas foram apresentadas diversas sugestões de atividades para serem desenvolvidas com os estudantes em sala de aula *online* com foco em questões afetivas. A atividade escolhida e planejada foi a de “autoconhecimento” já descrita na tabela 4 referente a quantidade de observações.

O conhecimento dos professores sobre como seus alunos pensam e agem pode influenciar seu engajamento, desempenho e, conseqüentemente, a conquista da aprendizagem (Cannon & Freinstein, 2005). Assim como a qualidade do trabalho e expectativas do professor influenciam o engajamento e desempenho dos estudantes talentosos (Askill-Williams, Lawson, & Skrzypiec, 2011; Vargas, 2015).

Observa-se a necessidade de formação continuada de acordo com as demandas de cada situação e contexto acadêmico. Diante do exposto, o planejamento estratégico de cada formação continuada deve conter, além dos planos instrucionais, estratégias e técnicas de aprendizagem com ênfase no desenvolvimento da autonomia, autorregulação da aprendizagem, metacognição, funções executivas, engajamento e desempenho durante tarefas estruturadas (Zimmerman, 2011; Mahapoonyanonta, Mahapoonyanonta & Samrit, 2012; Trías & Huertas, 2020).

Evidencia-se também a necessidade de maior investimento em formação de professores nos cursos de graduação e capacitação dos professores regentes e especialistas que já atuam com características talentosas com foco na identificação e potencialização de talentos, pois potencializando a área de interesse do estudante, as outras áreas também são beneficiadas (Almeida, Araújo, Sainz-Gómez, & Prieto, 2016; Suárez, & Wechsler, 2016). Porém, ainda há uma ineficiência e desqualificação na formação dos futuros professores para identificar, ensinar e acompanhar estudantes talentosos em suas salas de aula (Almeida, Araújo, Sainz-Gómez, & Prieto, 2016; Suárez & Wechsler, 2016).

#### 4.2.7 - Fase 2, descrição da primeira e única sessão

As cenas transcritas correspondem ao quinto encontro registrado na pesquisa. Nesse momento, a atividade correspondia ao tema “autoconhecimento”, uma das diversas sugestões de atividade da pesquisadora durante a formação autorreflexiva com as professoras Ana e Madalena, que aconteceu no *intervalo* após a conclusão da quarta e última sessão da fase 1 e se constitui na sessão única da fase 2.

Ambas as cenas selecionadas foram consideradas porque permitiam dar conta das *categorias*: engajamento e desempenho, das *subcategorias*: crenças educativas – motivações – questionamentos - ações - aspectos metacognitivos e execução e dos *indicadores* descritos nas tabelas 8, 9, 10 e 11. Nesse sentido, as categorias, subcategorias e indicadores são definidos para avaliar as ações tanto das crianças, quanto das professoras, sendo específicas para cada grupo.

Na Tabela 12 foram identificadas com cor **azul** as cenas mais relevantes de cada momento e de cada sessão.

Os *indicadores* das *categorias* “Engajamento” e “Desempenho” estão descritos pelas *SIGLAS* abaixo, seguidas de um valor numérico para cada indicador.

**IEP** - **Indicadores** de Engajamento dos Professores.

**IEE** - **Indicadores** de Engajamento dos Estudantes.

**IDP** - **Indicadores** de Desempenho dos Professores.

**IDE** - **Indicadores** de Desempenho dos Estudantes.

Para descrição das ações, falas presentes nas cenas transcritas foram elaboradas as *siglas* **FSMC** que se referem à *Fase (F) - Sessão (S) - Momento (M) – Cena (C)*.

As representações numéricas junto às *siglas* especificam o número da **SESSÃO**, dos **MOMENTOS** e **CENAS** consideradas relevantes para os objetivos deste trabalho.

**Registro da FASE 2 SESSÃO ÚNICA: Ações e falas selecionadas nas cenas  
F2SIM5C1 - F2SIM6C1 - F2SIM7C1 - F2SIM8C1**

#### **Contextualização geral da sessão única da fase 2.**

A descrição corresponde à *sessão ÚNICA na fase 2*. O contexto que antecede o momento da primeira cena selecionada foi o seguinte:

A Professora Ana iniciou a aula lembrando o concurso de desenho do edital que foi publicado na Plataforma *Google Sala de Aula*. Logo em seguida as duas professoras

apresentaram a proposta da aula e da atividade de “autoconhecimento”, planejada em conjunto com a pesquisadora durante a formação autorreflexiva para treino específico.

O aluno Paulo iniciou a aula *online* com a sua câmera ligada, e pela primeira vez, ao completar dois meses de observação foi possível à pesquisadora apreciar sua participação na aula com a câmera ligada. Realizou a atividade e se envolveu com ela, mostrou seu desenho do próprio corpo para os colegas muito rapidamente e disse que não gostou, expressou oralmente algumas informações que escreveu em algumas partes do corpo, hesitou em falar o que o preocupa, falou também que na escola os colegas o consideraram honesto.

Conforme descrito na *Tabela 6*, as professoras Ana e Madalena publicaram na *Plataforma* um *Card* com orientações sobre a atividade de “autoconhecimento” realizada durante a aula síncrona e a necessidade de postagem na *Plataforma Google Sala de Aula* após a conclusão. O vídeo “autoconhecimento para crianças” de domínio público, foi postado na *Plataforma Google Sala de Aula* pelas professoras Ana e Madalena para introduzir o tema referente a atividade sobre “Autoconhecimento”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qupy87CWMkM>.

As professoras solicitaram que as crianças pegassem seu material, conforme aviso na *Plataforma*, folha em branco, lápis preto, borracha, lápis de cor para fazer um autorretrato, e se desenharem da forma que cada um se percebe. Quem não quisesse se desenhar, poderia optar pelo desenho de um boneco com todas as partes do corpo.

As professoras fizeram seu autorretrato e apresentaram para as crianças. Após concluída a etapa dos desenhos, a Professora Ana orientou a sequência dos próximos comandos da atividade, escrevendo algo em cada parte do corpo. Nesse momento o aluno Paulo expressou que ao realizar seu autorretrato, acabou fazendo um “monstro”, sem querer, e não gostou do seu desenho. Porém, no final da aula ao apresentar seu desenho para tirar uma foto coletiva com os desenhos, as professoras Madalena e Ana elogiaram seu autorretrato não sendo visualizado nenhum “monstro” conforme a percepção de Paulo. O seu autorretrato ficou realmente bonito (percepção da pesquisadora).

A Professora Ana falou que as crianças deveriam puxar uma seta na parte do corpo solicitada e escrever o que se pede: na região da cabeça escrever três preocupações; na boca, escrever três coisas que gostavam de receber das pessoas; na mão esquerda três coisas que gostavam de oferecer às pessoas; no pé direito três propostas de mudança; no pé esquerdo três estratégias para essas mudanças.

### Contextualização da primeira *cena* considerada: F2S1M5C1

O registro inicial corresponde à *cena 1 do memento 5 da sessão ÚNICA na fase 2*, cena em que a *aluna Sara*, com sua câmera, interagiu com as professoras Ana e Madalena durante a realização da atividade, após seu desenho, autorretrato, no momento de escrever na região da cabeça alguma coisa que falou ou fez e se arrependeu com *duração de 29*”.

Quando a Professora Ana solicitou escrever na região da boca três coisas que falaram e/ou fizeram e se arreponderam, algumas crianças escreveram no *chat* não se lembrar de nada que falaram ou fizeram e se arreponderam. Outro aluno relatou, por áudio, que muitos falam que não se lembram porque é tão ruim o que aconteceu que a gente guarda lá no fundo.

A atividade proposta gerou por parte das crianças. Vários deles estavam na expectativa do que poderia ocorrer, o deveria ser escrito em cada parte do corpo.

A primeira cena considerada deste momento se refere à autoavaliação da aluna Sara durante a realização da atividade de “Autoconhecimento” no momento de escrever no seu autorretrato, na região da boca, alguma coisa que falou ou fez e da qual se arrependeu, com *duração de 29*”:

66. *Aluna Sara: Às vezes eu fico muito triste de saber que eu fiz isso um dia, porque eu me achava a **popstar** da escola né quando eu era menor. E aí o problema é que eu rebaixava os outros por causa disso E eu me arrependo. IEE7 - IEE16 - IEE20 - IDE11 - IDE23*

67. *Professora Ana: Que bom que você percebeu né, você já percebeu que isso não era legal, você mudou a sua atitude, isso é que é bacana a gente vai aprendendo. IEP10 - IDP11*

68. *Aluna Sara: É.*

No momento da cena algumas das crianças estavam atentas a fala de Sara, outras estavam escrevendo com a cabeça baixa, Paulo estava com sua câmera aberta e um olhar fixo diante da tela.

Na F2S1M5C1, no caso da professora foram identificados os indicadores **IEP** e os **IDP**:

**IEP10** *Apresentar perspectivas positivas em relação ao desenvolvimento dos estudantes - IDP11* *Elogiar as atividades dos estudantes.*

Por sua vez, no caso do Sara, que foi o alvo dessa cena, foram identificados os **IEE** e **IDE**:

**IEE7** - Expressar motivação pela atividade ou conceito - **IEE20** - Compartilhar experiências e/ou receber ideias dos colegas **IDE23** Aprender com seus pares.

A troca comunicativa indica que há uma necessidade por parte das professoras Madalena e Ana de enfatizar o conteúdo conforme verificado em outras interações. Madalena enfatizou a importância de Sara perceber o que fez, falando algo de que se arrependeu e demonstrando arrependimento.

A promoção de protocolos pedagógicos que envolvem o planejamento das ações de ensino específico para cada talento dentro do sistema educacional pode contribuir para o processo de elegibilidade dos programas que visam suplementar ou complementar as necessidades educacionais desses estudantes talentosos.

Os protocolos são instrumentos que podem direcionar as tarefas estruturadas, estratégias e conceitos envolvidos nas ações individuais e/ou coletivas. Como protocolos com foco na interação com os outros. Além de oferecer condições favoráveis ao desenvolvimento intelectual, motivacional, criativo, social e emocional nos programas dos quais fazem parte de forma sistematizada (McBee, Makel, Peters, & Matthews, 2018).

Verifica-se que os protocolos pedagógicos são sugestões e recursos que podem ajudar os professores a conhecerem o perfil cognitivo dos estudantes, identificar os talentos, dificuldades e necessidades educacionais especiais (Pozo, 2005; Siegle, et al., 2016).

#### **4.2.7.1 Análise dos Dados e Resultados da F2SIM5C1**

De acordo com o indicado anteriormente neste trabalho, tanto o engajamento como o desempenho são conceitos centrais na compreensão da aprendizagem de crianças com características de altas habilidades, talentosas. Neste primeiro vídeo citado na **F2SIM5C1** vemos como a professora traz uma atividade que demonstra como os indicadores **IDP11** *Elogiar as atividades dos estudantes* e **IEP10** *Apresentar perspectivas positivas em relação ao desenvolvimento dos estudantes* abrem as portas para a comunicação com as crianças.

A partir da fala envolvendo *perspectivas positivas* **IEP10** *em relação ao desenvolvimento dos estudantes* juntamente com **IDP11** *quando elogiou a atitude da criança durante a atividade*. Essas interações que ocorrem durante a atividade em contextos de aula remota proporcionam engajamento e desempenho por parte da professora para com a criança ao proporcionar a criança expressar **IEE7** *motivação pela atividade* e **IEE20** *- compartilhar a sua experiência de aprendizagem* **IDE23** *com a dos seus pares*.

Neste primeiro momento analisado é possível identificar características de motivação, entendida aqui como uma das variáveis estudadas nas crianças talentosas talvez por designar

aquilo que pode fazer mover, por ser o resultado de uma ação que envolve aspectos biológicos, psicológicos, históricos, sociológicos, culturais (Tirri, 2010; Sekowski, 2015). Contudo, é uma temática bastante complexa. Crianças com características talentosas, podem apresentar falta de motivação para realizar determinada atividade ou não querer enfrentar desafios educacionais em determinado momento por alguma insatisfação pessoal ou acadêmica. A insatisfação pode, de fato, ser um traço característico das crianças talentosas (Yakavets, 2014).

Essas ações da professora com as criança sugerem que as crianças talentosas desenvolvem facilidade na aprendizagem por dominarem rapidamente os conceitos, procedimentos e atitudes, demonstrando grande envolvimento com áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas, tais como: área intelectual, acadêmica, psicomotora, liderança e de criatividade, associados a um alto grau de motivação para a aprendizagem e a forma com que esses estudantes se engajam em suas áreas de interesse e a relação triádica dos três elementos do processo (sujeito – conhecimento - objeto), (Wu, 2017; Alencar & Rengifo-Herrera, 2019; Kahveci & Akgul, 2019).

Certamente a confiabilidade na avaliação e identificação dessas crianças talentosas se torna ainda mais visível com o aumento do número de alunos identificados, divulgação de práticas exitosas e replicação de projetos com base científica (Pfeiffer, 2015).

### **Contextualização da segunda *cena* considerada: F2S1M6C1**

O registro inicial corresponde à cena 1 do momento 6 da sessão ÚNICA na fase 2, com duração de 1 '13 ``.

A Professora Ana estava dando prosseguimento no direcionamento da escrita de algo específico em cada parte do corpo, e as crianças correspondiam à atividade, escrevendo e dialogando entre eles, ora surgiam outros assuntos sobre jogos *online*, por exemplo.

Agora chegou o momento de puxar uma seta no coração e escrever três valores. No momento da cena o aluno Paulo estava com sua câmera aberta e disse o que escreveu após as orientações da professora Ana:

69. Professora Ana: *Acha aí o seu coração no desenho, onde fica o seu coração, achou? Lá onde fica seu coração. **IEPI** - **IEP15** – **IDP7***

70. Aluno não participante da pesquisa: *É no pulmão.*

71. Professora Ana: *É no coração, é um pouquinho mais esquerdo, o coração sim, nosso coração, lá do lado esquerdo João, você vai escrever três valores, as como a gente pode escrever três valores, três coisas*

*que você admira, três sentimentos bons, vamos colocar aí no coração três sentimentos bons.*

**IEP2** - **IEP20** – **IDP10**

72. Aluno Paulo: Ô tia., ô tia.

73. Professora Ana: Oi.

74. Aluno Paulo: Lá na sala da manhã, é, é, eu sou novo e as pessoas realmente admitiram que eu sou muito honesto. **IEE7** – **IEE20** - **IDE13** - **IDE15**

75. Professora Ana: Então coloca, honestidade, é um valor, um princípio, isso mesmo três coisas que você acha muito legal, três coisas assim que você fala nossa eu queria que todo mundo tivesse isso, ou eu tenho isso também, o Paulo já colocou honestidade.

**IEP3** - **IEP5** – **IDP7**

Na F1S2M6C1, no caso da professora foram identificados os indicadores **IEP** e os **IDP**:

**IEP1** Fazer perguntas aos estudantes sobre o tema - **IEP2** Esclarecer dúvidas dos estudantes - **IEP3** Sugerir outras fontes de informação - **IEP5** Proporcionar a independência e autonomia dos estudantes – **IEP15** Comunicar de forma clara as metas e comandos sobre as atividades - **IEP20** Atitudes positivas na sua relação com os estudantes - **IDP7** Oferecer atividades desafiadoras e oportunidades para a promoção de ideias inovadoras – **IDP10** Possibilitar mudanças de perspectiva física ou interpessoal que envolve os estudantes durante a aula.

Por sua vez, no caso do Paulo (que foi o alvo dessa cena) foram identificados os **IEE** e **IDE**:

**IEE7** Expressar motivação pela atividade ou conceito - **IEE20** Compartilhar experiências e/ou receber ideias dos colegas – **IDE13** Receber elogio dos colegas e professora - **IDE15** Processar informações rapidamente

A troca comunicativa indica que há uma necessidade por parte das professoras Madalena e Ana de enfatizar o conteúdo. A professora Ana enfatizou que o aluno deveria escrever três valores no coração

Neste mesmo momento, Paulo chamou a atenção da Professora Madalena e fez uma consideração na aula, com a sua câmera aberta. Ele expressou oralmente uma experiência pessoal, envolvendo a interação com os outros colegas da escola regular no turno matutino.

#### 4.2.7.2 Análise dos Dados e Resultados da F2S1M6C1

Tanto o engajamento como o desempenho são conceitos centrais na compreensão da aprendizagem de crianças com características de altas habilidades, talentosas. Nesse segundo vídeo citado na **F2S1M6C1** vemos como a professora traz uma atividade que demonstra como

os indicadores, **IEP15** *Comunicar de forma clara as metas e comandos sobre as atividades*, **IDP7** *Oferecer atividades desafiadoras e oportunidades para a promoção de ideias inovadoras*, **IEP2** *Esclarecer dúvidas dos estudantes* e **IEP1** *Fazer perguntas aos estudantes sobre o tema* facilita, mais uma vez, a comunicação das crianças.

A partir da fala envolvendo **IEP3** onde ela *sugere outras fontes de informação*, ao validar que Paulo escreva honestidade como um valor/princípio juntamente com **IEP5** *proporcionando a independência e autonomia dos estudantes*, com **IDP10** *possibilitou mudanças de perspectiva física ou interpessoal envolvendo o estudante durante a aula*. Essas interações que ocorrem durante a atividade em contextos de aula remota proporcionam engajamento e desempenho por parte da professora para com a criança ao demonstrar **IEP20** *atitudes positivas na sua relação com o estudante* **IEP2**, *esclarecendo suas dúvidas*.

A resposta que a criança deu ao **IDE15** *Processar informações rapidamente* foi **IEE20** *ao compartilhar experiências pessoais, expressando características* **IEE7** *de motivação pela atividade realizada*.

As ações da professora corroboram que o termo Talento não se trata de uma qualidade extraordinária, mas de uma característica de indivíduos que, em alguns domínios de conhecimento, possuem particularidades nas formas de pensamento, cognição e reflexão em conteúdo específico (Wu, 2017; Farah & Chandle, 2018; Mofield & Peters, 2019; Snyder & Wormington, 2020). Consequentemente, é necessário avaliar o desempenho dessas crianças, como resultado da combinação de uma complexa gama de recursos pessoais e ambientais – social, físico, biológico, histórico, cultural (Tirri, 2010; Bloom, Doss, Sastre, & Martin, 2019).

A literatura indica que indivíduos talentosos em suas diversas áreas, geralmente, manifestam, ainda com poucos anos de vida, facilidade na captura e compreensão do conhecimento por dominar rapidamente os conceitos, procedimentos e atitudes ao apreender ideias, curiosidades e motivações para aprender (Zimmerman, 2011; Plucker & Callahan, 2014; Almeida, Araújo, Sainz-Gómez, & Prieto, 2016; Sękowski & Łubianka, 2016).

Por outro lado, dificuldades na autorregulação podem ocasionar limitações na seleção, escolha e organização entre um conjunto de elementos, diminuição ou aumento automático das informações. Pode também acarretar medo de se arriscar na atividade e errar, e pouca interação com seus pares, sendo mais voltados para si mesmos

### **Contextualização da terceira Cena considerada: F2S1M7C1**

O registro inicial corresponde à cena 1 do momento 7 da sessão ÚNICA na fase 2, cena em que com duração de 1'25''.



Mesmo a atividade de pesquisa sendo concluída nesta 1ª e única sessão da fase 2, as professoras perceberam a relevância do assunto “Autoconhecimento” para as crianças talentosas e decidiram dar continuidade ao tema por meio do planejamento de outras atividades sugeridas na formação autorreflexiva.

76. Professora Madalena: *Eles estão fazendo tudo, mas não estão colocando lá na Plataforma né Ana.*

**IEP10** - **IDP11**

77. Professora Ana: *É tem que fazer e colocar lá pra gente ver o trabalho que vocês fazem, vocês fazem coisas tão legais, bonitas, e aí a gente quer ver o que vocês fazendo e também pra lançarmos frequência né a Secretaria entende que atividade gera frequência, olha lá, a Julia já está com a dela.*

**IEP15**  
– **IDP11**- **IDP16**

78. Professora Madalena: *Vou levantar o meu também pra poder bater a foto.*

**IEP8** – **IDP20**

*Professora Ana: Vamos lá pra gente poder tirar a foto, Sara vamos lá.*

**IEP22**

79. Aluno não participante da pesquisa: *Pera aí Ana tô ligando a câmera aqui.*

80. Professora Ana: *Beleza Miguel eu espero.*

81. Professora Madalena: *não sei se vou conseguir deixar o meu, não vai conseguir ficar em pé, porque eu preciso das mãos. Risos... um... dois... cadê o seu Paulo? É só mostrar.*

**IEP15**

*Professora Ana: Oh o do João também. Rute pega o seu Rute, seu desenho, isso olha que lindo Rute que ficou.*

**IDP11**

82. Professora Madalena: *Um, dois, três e já, aê. Risos...*

83. Professora Ana: *isso. Quem não terminou ...*

84. Aluno Paulo: *É... é.*

**IDE22**

85. Professora Ana: *A tia vai colocar lá na Plataforma para terminar e não esqueça de colocar.*

**IEP2** – **IDP16**

As professoras Ana e Madalena também lembraram aos que os que ainda não tinham assistido ao vídeo sobre “autoconhecimento”, que está na Plataforma Google Sala de Aula, deveriam assisti-lo porque na aula seguinte dariam continuidade com outras atividades relacionadas a esse tema.

Na F2S1M7C1, no caso da professora foram identificados os indicadores **IEP** e os **IDP**:

**IEP2** *Esclarecer dúvidas dos estudantes* – **IEP8** *Expressar motivação para a aula online* - **IEP10** *Apresentar perspectivas positivas em relação ao desenvolvimento dos estudantes* - **IEP15** *Comunicar de forma clara as metas e comandos sobre as atividades* - **IEP22** *Perceber o que os estudantes são capazes de fazer* - **IDP11** *Elogiar as atividades dos estudantes*– **IDP16** *Postar as orientações na plataforma Google Sala de Aula* - **IDP20** *Preparar os materiais para a atividade prática e motivar os estudantes.*

Por sua vez, no caso do Paulo, que foi o alvo dessa cena, não foram identificados os **IEE** apenas **IDE**:  
**IDE22** *Cooperar com atividades coletivas.*

Mais uma vez, a troca comunicativa indica que há uma necessidade por parte das professoras Madalena e Ana de enfatizar o conteúdo. Elas enfatizam a importância da publicação das atividades na Plataforma Google Sala de Aula pelas crianças que estão realizando as atividades e deixando de postá-las.

As professoras Ana e Madalena convidaram todas as crianças para uma foto coletiva com sua atividade de “Autoconhecimento”, o autorretrato e/ou o desenho de um boneco com as partes do corpo e o que escreveram em cada uma delas.

#### 4.2.7.3 Análise dos Dados e Resultados da F2S1M7C1

Como afirmou-se reiteradamente, tanto o engajamento como o desempenho são conceitos centrais na compreensão da aprendizagem de crianças com características de altas habilidades, talentosas. Neste terceiro vídeo citado na **F2S1M7C1** vemos como a professora traz uma atividade que demonstra como os indicadores **IEP15** *Comunicar de forma clara as metas e comandos sobre as atividades*, **IDP11** *Elogiar as atividades dos estudantes*, **IDP20** *Preparar os materiais para a atividade prática e motivar os estudantes* e **IEP2** *Esclarecer dúvidas dos estudantes* abrem as portas para a comunicação com as crianças.

A partir da fala envolvendo **IEP15** onde elas *comunicam de forma clara os comandos sobre as atividades*, expressando **IEP8** *motivação para a aula online* juntamente com **IEP10** *as perspectivas positivas em relação ao desenvolvimento dos estudantes*. Essas interações que ocorrem durante a atividade em contextos de aula remota proporcionam engajamento e desempenho por parte da professora ao *perceberem* o **IEP22** *que os estudantes são capazes*

de fazer a partir das orientações que **IDP16** postam na plataforma Google Sala de Aula e durante as aulas remotas no Google Meet.

A resposta que a criança deu foi **IDE22** cooperar com atividades coletivas, ao mostrar seu autorretrato e tirar foto coletiva com as professoras e os colegas.

Essas ações da professora com as crianças podem estar relacionadas à motivação que é uma temática bastante complexa. Crianças com características talentosas podem apresentar falta de motivação para realizar determinada atividade ou não querer enfrentar desafios educacionais em determinado momento por alguma insatisfação pessoal ou acadêmica. Até porque a insatisfação pode ser um traço característico das crianças talentosas (Yakavets, 2014). Porquanto, isso não pode determinar seu sucesso ou insucesso para se relacionar, aprender a aprender, desenvolver a criatividade, o autoconceito positivo, as habilidades cognitivas (Snyder & Wormington, 2020).

Por isso, o conceito de inteligência nos moldes que é proposto talvez não seja suficiente para explicar a superdotação, que não se limita a uma pontuação em um teste de inteligência como um fim em si mesmo. Ao contrário, os testes devem ser acompanhados por observações, análise do contexto educacional, social, emocional, familiar, singularidades dos aspectos neurológicos e cognitivos. Sendo assim, juntamente com a avaliação de quanta inteligência uma criança possui também se faz necessária uma avaliação qualitativa das funções executivas, autoregulação e habilidades metacognitivas (Pozo, 2005; Sternberg, 2010; Yakavets, 2014; Almeida, Sainz-Gómez & Prieto, 2016).

#### **Contextualização da quarta Cena considerada: F2S1M8C1**

O registro da cena transcrita corresponde ao *momento 7* da sessão ÚNICA na fase 2, cena, com duração de 24”.

A professora Madalena reforçou a importância de postar as atividades na Plataforma Google Sala de Aula. Nomeou alguns nomes que realizaram a atividade na aula anterior, mas não a postaram na Plataforma ainda. A atividade foi proposta pelo ilustrador do livro “O Planeta Arret e o Mundo Invisível” e se constituiu no desenho por observação a partir de um objeto que já existe. aquele onde se utiliza um modelo real para desenvolver a percepção visual, a capacidade de observação a forma, luz e volumes no momento da representação.

Embora a transcrição da fala dos Professores Ana e Madalena, Paulo e Sara sejam os índices apresentados aqui nos resultados, o contexto descrito permite entender a rede de elementos nela envolvida.

Nas transcrições registradas na F2S1M8C1, a cena se refere ao final da aula onde um *aluno não participante* da pesquisa elogiou as professoras pela aula.

86. *Aluno não participante da pesquisa: Aula maravilhosa, boa oh, tô até impressionado de tão bom.*

A professora Madalena enfatizou a importância de postar suas atividades sobre o objeto na Plataforma Google Sala de Aula.

87. *Professora Madalena: Lucas coloca seu desenho lá dos objetos. Tchau Paulo coloca seu desenho lá dos objetos, acessa lá a Plataforma. IDP16 - IEP10*

88. *Aluno Paulo: É...É eu vou pedir para minha mãe mandar é que eu vou pintar. IEE8 - IDE8*

89. *Professora Madalena: Tá joia.*

90. *Professora Ana: Tá certo Paulo, um beijão tchau. IEP20*

Alguns alunos não saíram da aula que já tinha terminado, a professora Madalena os chamou pelo nome e continuavam a responder.

91. *Professora Madalena: Rebeca você está bem? Está tão quietinha hoje. IEP1 - IEP24*

92. *Professora Ana: Oi Sávio.*

A atividade de pesquisa foi concluída nesta sessão única da fase 2. Contudo, as professoras Ana e Madalena perceberam a relevância do assunto “autoconhecimento” para as crianças talentosas e decidiram dar continuidade ao tema por meio do planejamento de outras atividades sugeridas na formação autorreflexiva, informações transmitidas à pesquisadora pelas professoras no término da aula síncrona pelo Google Meet).

Na F2S1M8C1, no caso da professora foram identificados os indicadores **IEP** e os **IDP**:

**IEP1** Fazer perguntas aos estudantes sobre o tema - **IEP10** Apresentar perspectivas positivas em relação ao desenvolvimento dos estudantes - **IEP20** Atitudes positivas na sua relação com os estudantes - **IEP24** Observar às necessidades, emoções e sentimentos dos estudantes - **IDP16** Postar as orientações na plataforma Google Sala de Aula.

Por sua vez, no caso do Paulo que foi o alvo dessa cena, foram identificados os **IEE** e **IDE**:  
**IEE8** Atender aos comandos do professor - **IDE8** Postar as atividades na plataforma Google Sala de Aula

A troca comunicativa indica que há uma necessidade por parte das professoras Madalena e Ana de enfatizar o conteúdo. Madalena faz lembrar aos alunos que não participaram da aula síncrona com os autores do livro “O Planeta Arret e o Monstro Invisível” a necessidade de postarem a atividade sobre o desenho de observação a partir de um objeto escolhido por eles mesmos.

As professoras postam na Plataforma Google Sala de Aula as orientações que antecedem às atividades das aulas remotas e reforçam a necessidade de postagem para os alunos que não participam das aulas síncronas. A participação ao vivo nas aulas e as atividades publicadas na Plataforma constam como presença.

A resposta que a criança deu foi que iria solicitar ajuda da mãe para **IDE8** *postar a atividade na plataforma Google Sala de Aula* depois que pintasse.

As *ações* da professora visaram permitir que a criança desenvolvesse um processo de autorregulação relacionado ao engajamento e desempenho para o aumento da funcionalidade do controle inibitório, da memória de trabalho e da flexibilidade cognitiva. Consequentemente, alterações no ambiente podem produzir alterações no organismo e vice-versa (Sternberg, 2010; Kahveci & Akgul, 2019).

#### 4.2.7.4 *Análise dos Dados e Resultados da F2SIM8C1*

Tanto o engajamento como o desempenho são conceitos centrais na compreensão da aprendizagem de crianças com características talentosas. Nesse último vídeo citado na **F2SIM8C1** vemos como a professora trouxe uma atividade que demonstra como os indicadores - **IEP10** *Apresentar perspectivas positivas em relação ao desenvolvimento dos estudantes* e **IEP1** *Fazer perguntas aos estudantes sobre a atividade* abrem as portas para a comunicação com as crianças.

A partir da fala envolvendo **IDP16** *Postar as orientações na plataforma Google Sala de Aula* com a **IEP24** *Observação das necessidades, emoções e sentimentos dos estudantes* e **IEP20** *Atitudes positivas na sua relação com os estudantes*. Essas interações que ocorreram durante a atividade em contextos de aula remota proporcionam engajamento e desempenho por parte da professora com a criança ao **IEP1** *Fazer perguntas aos sobre a atividade* com **IEP20** *Atitudes positivas na sua relação com os estudantes*.

Aprecia-se que essas ações da professora, além de enfatizarem a importância da figura do professor no processo de autorregulação da aprendizagem em razão de sua atuação com estratégias metacognitivas, auxiliem o grupo de estudantes no desenvolvimento das interações

entre professor e estudante, estudantes e seus pares, assim como o ambiente e os diversos contextos que promovem o engajamento o desempenho.

O desenvolvimento das ideias criativas depende da interação entre pessoa, processo e produto com ênfase nas mudanças ao longo do processo de desenvolvimento cognitivo e prático. Envolve educadores e pais promotores de oportunidades para o surgimento, reconhecimento e desenvolvimento do talento (Plucker & Callahan, 2014; Sekowaki & Łubianka, 2015). E a partir da execução de tarefas pelo uso de estratégias metacognitivas, os estudantes contribuem construtivamente para suas aprendizagens (Montenegro, 2017; Becerra & Reynoso-Alcántara, 2019; Trías & Huertas, 2020).

Os Indicadores das categorias de *Engajamento* e *Desempenho* para *Professores* nesta primeira e única sessão da fase 1 foram descritos na Tabela 21, inclusive os que se repetem.

Tabela 21 – Síntese dos INDICADORES das categorias de ENGAJAMENTO e DESEMPENHO dos professores (IEP) e (IDP) descritos na 1ª e única sessão da fase 2.

Engajamento Professores (IEP)	Desempenho Professores (IDP)
(IEP)	(IDP)
IEP1 - IEP2 - IEP3 - IEP5 - IEP8 - IEP10 - IEP15 - IEP20 - IEP22 - IEP24	IDP7 - IDP10 - IDP11 - IDP16 - IDP20
Indicadores Engajamento Professores (IEP) que se repetiram nesta sessão única da fase 2	Indicadores Desempenho Professores (IDP) que se repetiram nesta sessão única da fase 2
IEP1 2vezes IEP2 2vezes IEP10 3vezes IEP15 3vezes IEP20 2vezes	IDP7 2vezes IDP11 4vezes IDP16 3vezes

Os Indicadores das categorias de *Engajamento* e *Desempenho* para *Estudantes* nesta primeira e única sessão da fase 1 foram descritos na Tabela 22, inclusive os que se repetem.

Tabela 22 – Síntese dos INDICADORES das categorias de ENGAJAMENTO e DESEMPENHO dos estudantes (IEE) e (IDE) descritos na 1ª e única sessão da fase 2 .

Engajamento Estudantes (IEE)	Desempenho Estudantes (IDE)
(IEE)	(IDE)
IEE7- IEE8 -IEE16 - IEE20	IDE8-IDE11- IDE13 -IDE15- IDE22 – IDE23
Indicadores Engajamento Estudantes (IEE) que se repetiram nesta sessão única da fase 2	Indicadores Desempenho Estudantes (IDE) que se repetiram nesta sessão única da fase 2
IEE7 2vezes IEE20 2vezes	Nenhum

Nota-se ainda que alguns dos Indicadores das **categorias** de Engajamento e Desempenho dos **professores** (IEP) e (IDP) e dos **estudantes** (IEE) e (IDE) **NÃO** foram identificados nas sessões *online* conforme indica a Tabela 23.

Tabela 23 – Síntese dos INDICADORES das categorias de ENGAJAMENTO e DESEMPENHO dos professores (IEP) e (IDP) e dos estudantes (IEE) e (IDE) que não apareceram na organização Microgenética dos dados.

<b>Engajamento Professores (IEP)</b>	<b>Desempenho professores (IDP)</b>	<b>Engajamento estudantes (IEE)</b>	<b>Desempenho Estudantes (IDE)</b>
<b>IEP4</b> verificar o tempo programado para realizar as atividades	<b>IDP1</b> Participar de formação continuada	<b>IEE3</b> Solicitar fontes alternativas de informação	<b>IDE5</b> Levantar a mão e perguntar caso não tenha compreendido os comandos
<b>IE6</b> Identificar talentosos específicos e/ou diversos	<b>IDP2</b> Elaborar planejamento pedagógico	<b>IEE4</b> Ler outros materiais	<b>IDE6</b> Conceituar um problema ou uma estratégia para sua solução de um modo totalmente novo, de forma não intencional
<b>IEP7</b> Realizar mapeamento do contexto atual, pandemia pela COVID-19	<b>IDP4</b> Planejar atividades colaborativas e cooperativas	<b>IEE6</b> Realizar as atividades e continuar indagando depois das explicações perguntas sobre o tema	<b>IDE7</b> Realizar atividade em grupo
<b>IEP9</b> Dominar as tecnologias, plataformas virtuais	<b>IDP5</b> Deixar de exemplificar a atividade por falta de material	<b>IEE9</b> Influenciar os colegas com suas ideias, projetos	<b>IDE9</b> Registrar as orientações e conteúdo da aula
<b>IEP11</b> Entender e aceitar ideias, projetos com temas diferentes das atividades planejadas	<b>IDP12</b> Receber elogio dos estudantes	<b>IEE10</b> Selecionar e organizar as informações, conteúdos	<b>IDE12</b> Elogiar as atividades dos colegas
<b>IEP14</b> Receber e dar feedback aos estudantes	<b>IDP14</b> Concluir as atividades sugeridas no tempo previsto	<b>IEE12</b> Demonstrar indiferença pelo tema da aula	<b>IDE14</b> Ficar insatisfeito(a) ao realizar alguma atividade
<b>IEP19</b> Selecionar e organizar as informações, conteúdos, atividades	<b>IDP15</b> Elaborar mapa mental - Imaginar os recursos a serem utilizados na resolução de problemas	<b>IEE14</b> Receber feedback do professor e/ou dos colegas	<b>IDE17</b> Perceber suas competências, aptidões, talentos
<b>IEP21</b> Planejar atividades com foco em projetos individuais e coletivos	<b>IDP17</b> Pontuar pontos fracos e fortes da atividade planejada	<b>IEE15</b> Considerar-se capaz para realizar a atividade	<b>IDE18</b> Concluir as atividades sugeridas em aula no tempo previsto
<b>IEP23</b> Compreender o que os estudantes realmente fazem	<b>IDP18</b> Perceber os estudantes como protagonistas do seu processo de aprendizagem	<b>IEE17</b> Aspiração para aprender com autonomia e responsabilidade	<b>IDE19</b> Deixar de realizar a atividade por falta de material
	<b>IDP21</b> Permitir a replicação e divulgação das atividades planejadas e executas	<b>IEE18</b> Recusar participar de alguma atividade desafiadora	<b>IDE20</b> Responsabilizar pela organização e preparo dos materiais para a atividade <i>online</i>
		<b>IEE19</b> Interagir com os colegas de forma oral por áudio, vídeo e/ou pelo chat	<b>IDE21</b> Responsabilizar outras pessoas pela falta de materiais solicitados
		<b>IEE21</b> Exigir perfeição na realização da tarefa	



## 5. PRODUTO TÉCNICO: *SITE (protótipo funcional)*

O *site* em fase de protótipo funcional foi construído pela pesquisadora para cumprimento do mestrado na Modalidade Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE e dos objetivos deste trabalho.

A confiabilidade na avaliação e identificação dessas crianças talentosas é aumentada com a ampliação do número de alunos identificados, divulgação de práticas exitosas, concursos, olimpíadas, grupos de pesquisas, circuitos de ciências e replicação de projetos com base científica (Renzulli, 2014). Essas necessidades podem ser observadas a partir dos dados documentais dos participantes conforme *Tabelas 2 e 3*, durante os três momentos de intervenção e em alguns dos Indicadores identificados a partir das *Tabelas 8, 9, 10 e 11*, como na análise *da Fase 1, Sessão 4, Momento 3 da Sessão 1 (FIS4M3C1)*, conforme descrito:

Observou-se, por meio dos resultados deste estudo, que, tanto o engajamento como o desempenho, são conceitos centrais na compreensão da aprendizagem de crianças talentosas relacionado ao envolvimento com as tarefas e habilidades gerais acima da média (Renzulli 2004). Neste segundo vídeo considerado e transcrito na *FIS4M3C1*, vemos como a professora trouxe uma atividade que demonstra como os indicadores **IEP2** *Esclarecer dúvidas dos estudantes* - **IEP15** *Comunicar de forma clara as metas e comandos sobre as atividades abrem as portas para a comunicação com as crianças*. A partir da fala envolvendo **IEP15** onde ela *comunica de forma clara as metas e comandos sobre as atividades juntamente com* **IEP2** *ao esclarecer dúvidas dos estudantes possibilitou* **IDP10** *mudanças de perspectiva física ou interpessoal que envolve os estudantes durante a aula*. Assim como também a fala envolvendo **IDE10** onde Sara *esperou sua vez para falar*, **IEE22** *avaliando alguns elementos que aconteceram durante a atividade no elogio aos autores do livro na aula síncrona* **IDE15** *processando informações rapidamente*. As crianças com característica talentosa geralmente apresentam facilidade em processar informações, acumular conhecimentos e demonstrar respostas que não são comuns na resolução de problemas do dia a dia (Renzulli, 2004). Sendo assim, quanto mais informações tiverem no contexto em que estão inseridos, mais possibilidades de participação ativa no processo de transformação, no qual é necessário alguma forma de engajamento e/ou desempenho para uma interação significativa entre o estudante, o ambiente, o conteúdo prévio e novos conteúdos (Clark & Mayer, 2016).

Considerando-se esse aspecto, sugere-se a proposta do *site* como um espaço para a divulgação sobre a temática e práticas exitosas mediadas por esses professores de estudantes talentosos, com ideias, projetos com possibilidades de replicação e adequações a



cada contexto (Trías & Huertas, 2020). Até porque, a replicação de práticas científicas aumenta a credibilidade das descobertas da educação que integra os indivíduos talentosos (McBee, Makel, Peters & Matthews, 2018). Para isso, a colaboração entre os próprios programas também é uma proposta interessante para melhorias no fortalecimento e acolhimento das necessidades cognitivas, emocionais, sociais e pessoais dos estudantes talentosos e aumento do número de identificação de talentos (Makel, Smith, Miller, Peters, & McBee, 2020). No entanto, o investimento de recursos financeiros ainda é baixo para o funcionamento e manutenção de muitos desses programas (Plucker & Callahan, 2014).

Como produto técnico, sugere-se firmar parcerias com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, ao Educa DF Digital, à Subsecretaria de Formação Continuada dos profissionais da Educação – EAPE e principalmente às professoras das salas de recursos para Talentos para a manutenção do *site*: [www.mentestalentosas.com.br](http://www.mentestalentosas.com.br)

The image shows a screenshot of the website 'MENTES TALENTOSAS'. At the top, there is a logo consisting of three interlocking hearts in blue, red, and orange, with the text 'MENTES TALENTOSAS' to its right. Below the logo is a horizontal navigation menu with the following items: 'Início', 'Currículo em Víde', 'Histórias Motivadoras', 'Experiências Exitosas', 'Projetos e Ações', 'Cursos', 'Artigos', 'Livros', 'Filmes e Vídeos', 'Links', 'Podcast', and 'Fale Conosco!'. The main content area features a large blue and white graphic. On the left, it says 'TUDO SOBRE Altas Habilidades & Superdotação' followed by a quote: 'A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original.' attributed to 'Albert Einstein'. Below this is a red button with the text 'SAIBA MAIS'. On the right, there is a large word cloud with various terms related to giftedness and talent, including: 'ESTUDANTE', 'AUTORREGULAÇÃO', 'ALTAS HABILIDADES', 'PROBLEMAS', 'TALENTO', 'CRENÇAS', 'ESCOLA ESPECIALISTAS', 'CORPO', 'PERCEPÇÃO', 'ENGAJAMENTO', 'MENTE', 'CONTROLE INIBITÓRIO', 'CULTURA', 'EMOÇÕES', 'APRENDIZAGEM', 'METACOGNIÇÃO', 'ARTES', 'PROFESSOR', 'ACADÊMICO', 'DESEMPENHO', 'AVALIAÇÃO', 'EDUCAÇÃO', 'FUNÇÕES EXECUTIVAS', 'PLANEJAMENTO', 'FAMÍLIA', 'CONHECIMENTO', 'IDENTIFICAÇÃO', 'DIFICULDADES', 'SUPERDOTAÇÃO', 'FLEXIBILIDADE COGNITIVA', 'PSICOLOGIA', 'MOTIVAÇÃO', 'PROJETO', 'SENTIMENTOS', 'PROGRAMA PARA SUPERDOTADOS', 'EXPERIÊNCIA', 'TAREFA', and 'SALA DE RECURSOS'. At the bottom left, there is a section titled 'Artigos Mais Recentes'.



[Início](#) [Currículos Vitae](#) [Histórias Motivadoras](#) [Experiências Exitosas](#) [Projetos e Ações](#) [Cursos](#) [Artigos](#) [Livros](#) [Filmes e Vídeos](#) [Links](#) [Podcast](#) [Fale Conosco](#)



## Fale Conosco

### Dúvidas ou perguntas?

Contate-nos via e-mail e responderemos assim que possível.

<input type="text" value="Nome Completo*"/>	<input type="text" value="E-mail*"/>
<input type="text" value="Whatsapp"/>	
<input type="text" value="Digite a mensagem..."/>	
<input type="button" value="ENVIAR"/>	



[Início](#) [Currículos Vitae](#) [Histórias Motivadoras](#) [Experiências Exitosas](#) [Projetos e Ações](#) [Cursos](#) [Artigos](#) [Livros](#) [Filmes e Vídeos](#) [Links](#) [Podcast](#) [Fale Conosco](#)

# Circuito de Ciências

## ESCOLAS PÚBLICAS DO DF

**Circuito de Ciências Regional**

por Maria Aparecida Ramos Rodrigues Martins | maio 29, 2021 | Experiências Exitosas, Projetos e Ações

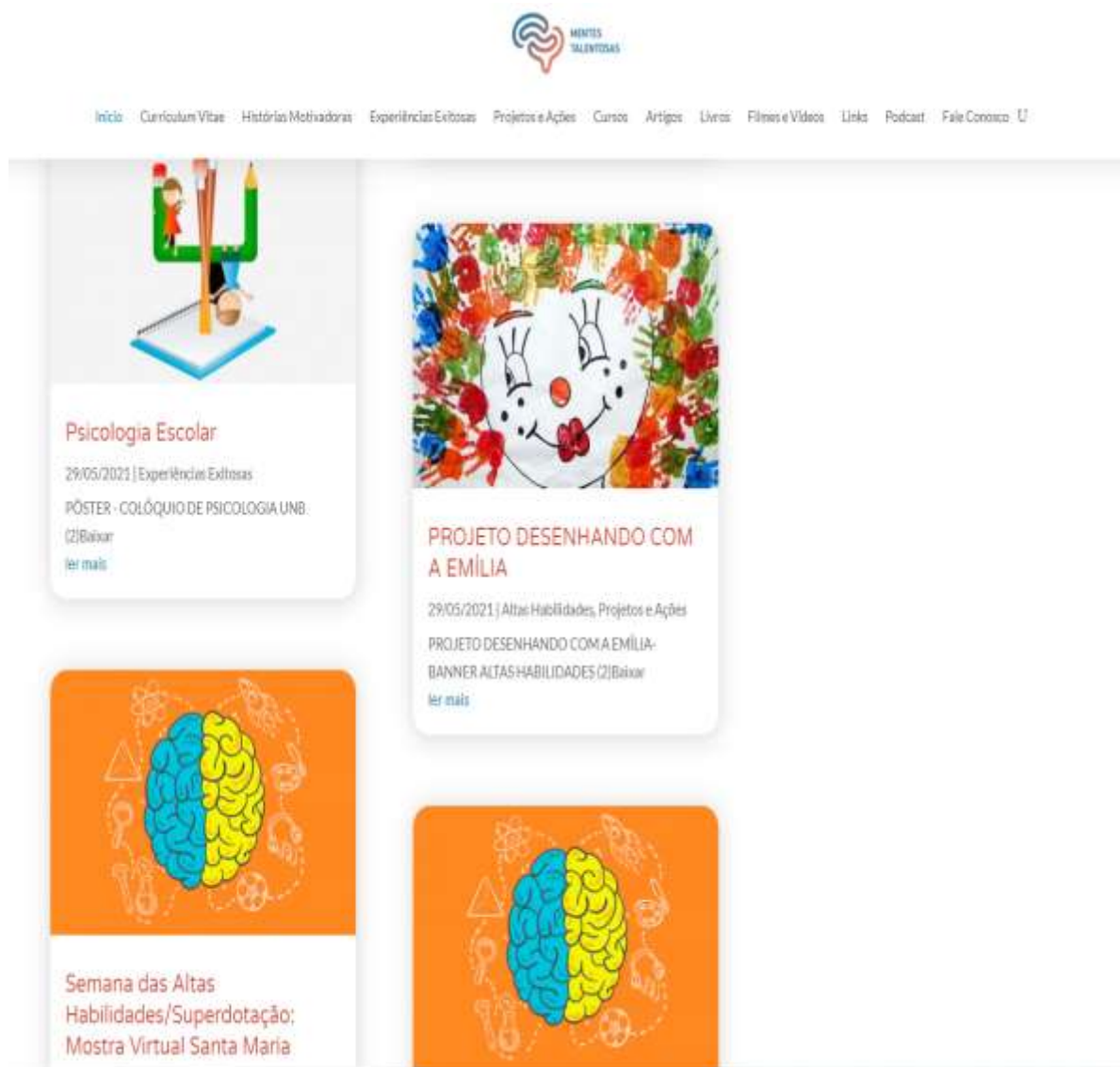
Pesquisar

**Tags**

- Assuntos
- Altas Habilidades
- Experiências Exitosas
- Filmes
- Filmes e Vídeos
- Histórias Motivadoras
- Podcast
- Projetos e Ações
- Superdotação
- Vídeos

**Posts recentes**

- Identificação da Superdotação na vida adulta
- Circuito de Ciências Regional
- Febra de Matemática do Distrito Federal
- Pedro, o Juiz Federal mais novo do Brasil
- COMO ESTRELAS NA TERRA – TODA CRIANÇA É ESPECIAL



Além disso, sugere-se também uma parceria envolvendo professores do ensino regular, do ensino especial e pais para a inclusão bem-sucedida desses estudantes tanto nas salas de recursos quanto no ensino regular. Portanto, colaborações eficazes são construídas ao longo do processo em que todos se beneficiarão (Lawrence-Brown, 2004; Kartoshkina & Hunter, 2014).

Afinal, a educação de estudantes com altas habilidades, talentosos necessita de pesquisas e avaliações com alta credibilidade, para fornecer informações precisas à própria comunidade talentosa e a sociedade educacional, com possibilidades de melhorias para os programas que oferecem esse atendimento para estudantes talentosos, com altas habilidades (Renzulli, 2004; Makel, Smith, Miller, Peters, & McBee, 2019).

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos achados apresentados nas análises das *quatro sessões da Fase 1 e sessão única da Fase 2*, cabe dialogar com as teorias que fundamentam este trabalho e com as experiências de observação das interações, falas, ações entre dois professores e dos estudantes realizadas durante a atividade de campo no formato *online*. Observou-se, a partir dos indicadores das categorias e subcategorias de engajamento e desempenho, elaborados pela pesquisadora, que os resultados do estudo “engajamento e desempenho nas interações professores-alunos na sala de recursos específica para altas habilidades em escola pública do Distrito Federal, no contexto da pandemia de COVID-19”, apontam as ações, falas e interações entre dois professores e dois estudantes como trocas significativas. Os resultados também apontam que tanto o engajamento como o desempenho são conceitos centrais na compreensão da aprendizagem de crianças com características talentosas, habilidades em áreas específicas já identificadas e que estão relacionadas ao envolvimento com as tarefas, habilidades gerais acima da média e criatividade (Renzulli 2004).

A pesquisa foi direcionada para a análise das características das interações que ocorrem durante atividades remotas que favorecem engajamento e desempenho entre dois estudantes do 5º ano e duas professoras durante as atividades da Sala de Recursos Específica para Altas Habilidades/AH em uma escola pública do Distrito Federal no contexto da pandemia de COVID-19. A partir dos indicadores descritos nas *Tabelas 8, 9, 10 e 11*, referentes às categorias” e “subcategorias” de “engajamento” e “desempenho foi possível identificar, emergências de vínculos, interesses, motivações, ações, questionamentos e envolvimento em conceitos, tarefas, atividades ou diálogos sobre temas particulares trabalhados durante o período de aula *online* entre as dois professores e as duas crianças ao longo das *cinco sessões* de observações da *Fase 1 e Fase 2*.

Nota-se que, a partir do que apontam os resultados deste estudo com foco nas interações professor-aluno em sala de aula virtual, visando o desenvolvimento desses estudantes com características talentosas, a escola pública do Distrito Federal/DF buscou, cada vez mais, condições para instrumentalizar-se a fim de permitir-lhes uma formação pertinente durante o atendimento na sala de recursos de altas habilidades no ensino com formato *online*.

Para tanto, a figura do professor ganhou importância em razão de sua atuação com estratégias metacognitivas que auxiliem o grupo de estudantes no desenvolvimento das interações entre professor e estudante, estudantes e seus pares, assim como o ambiente e os diversos contextos que promovem o engajamento e desempenho. Cabe ressaltar que existem

crianças em todas as escolas que demonstram características de altas habilidades com altos níveis de domínio do conhecimento, um conjunto avançado de vocabulário, habilidades de leitura, altos níveis de informação, trabalhos independentes, talento musical, no esporte, nas artes. Contudo, necessitam ser identificados e encaminhados aos programas educacionais específicos para a potencialização dessas habilidades (Alencar e Fleith, 2001; Renzulli, 2004).

Entretanto, a partir do que apontam os resultados, observou-se também que a troca comunicativa entre as professoras e as crianças indica houve necessidade por parte das professoras Madalena e Ana de enfatizarem o conteúdo, como, por exemplo, nas observações da *Fase 2, Sessão 1, Momento 5, Sessão 1 (F2SIM5C1)* em que a Professora Madalena enfatizou a importância de Sara perceber que fez e falou algo de que se arrependeu e demonstrar arrependimento. Vemos como a professora trouxe uma atividade que demonstra como os indicadores **IDP11** *Elogiar as atividades dos estudantes* e **IEP10** *Apresentar perspectivas positivas em relação ao desenvolvimento dos estudantes* abrem as portas para a comunicação com as crianças. A partir da fala envolvendo *perspectivas positivas* **IEP10** *em relação ao desenvolvimento dos estudantes* juntamente com **IDP11** *quando elogiou a atitude da criança durante a atividade*. Essas interações que ocorreram durante a atividade em contextos de aula remota proporcionam engajamento e desempenho da professora com a criança ao proporcionar à ela a oportunidade de expressar **IEE7** *motivação pela atividade* e **IEE20** *- compartilhar sua experiência com de aprendizagem* **IDE23** *com seus pares*.

Nota-se ainda que a promoção de protocolos pedagógicos que envolvem o planejamento das ações de ensino para crianças com características talentosas, habilidades específicas e/ou alguma área de interesse dos estudantes nos programas de Atendimento Educacional Especializado/AEE podem contribuir para o processo de elegibilidade dos programas que visam suplementar ou complementar as necessidades educacionais desses estudantes.

Os protocolos também são instrumentos que podem direcionar as tarefas estruturadas, estratégias e conceitos envolvidos nas ações individuais e/ou coletivas, como protocolos de observação e avaliação das funções executivas em folha de registros por meio de categorias, subcategorias e indicadores. Protocolos com foco na interação com seus pares, com outros sujeitos. Além de oferecer condições favoráveis ao desenvolvimento intelectual, motivacional, criativo, social e emocional nos programas dos quais fazem parte de forma sistematizada (McBee, Makel, Peters, & Matthews, 2018).

Por fim, as análises das cinco sessões permitiram identificar as características das interações entre dois estudantes com características talentosas e duas professoras no

engajamento e desempenho em contexto de aulas remotas durante a pandemia de COVID-19, ocasionada pelo coronavírus SARS-CoV-2.

As análises também evidenciaram processos de autorregulação da aprendizagem relacionados com engajamento e desempenho durante a realização das atividades em plataformas virtuais. Nesse sentido, a análise ainda permitiu o planejamento das ações de intervenção em conjunto com a pesquisadora e as duas professoras regentes para ser realizada pelas crianças de forma *online* pela *Plataforma Google Meet*. A atividade de “Autoconhecimento” permitiu o engajamento, desempenho e ampliação dos relacionamentos entre as professoras com as crianças e das crianças entre seus pares, como na *Fase 2, Sessão 01, Momento 6, Cena 1 (F2SIM6C1)* vemos como a professora trouxe uma atividade que demonstra como os indicadores, **IEP15** *Comunicar de forma clara as metas e comandos sobre as atividades*, **IDP7** *Oferecer atividades desafiadoras e oportunidades para a promoção de ideias inovadoras*, **IEP2** *Esclarecer dúvidas dos estudantes* e **IEP1** *Fazer perguntas aos estudantes sobre o tema*, favorecendo a comunicação com as crianças.

A partir da fala envolvendo **IEP3** onde ela *sugere outras fontes de informação*, ao validar que Paulo escrevesse honestidade como um valor/princípio juntamente com **IEP5**, *proporcionando a independência e autonomia dos estudantes*, com **IDP10** *Possibilitou mudanças de perspectiva física ou interpessoal envolvendo o estudante durante a aula*. Essas interações que ocorrem durante a atividade em contextos de aula remota proporcionam engajamento e desempenho da professora com a criança, demonstrando **IEP20** *atitudes positivas na sua relação com o estudante* **IEP2** *Esclarecendo suas dúvidas*.

A resposta que a criança deu ao **IDE15** *Processar informações rapidamente* foi **IEE20** *ao compartilhar experiências pessoais expressando características* **IEE7** *de motivação pela atividade realizada*.

Como produto técnico, sugere-se às salas de recursos para altas habilidades (AH) a divulgação e replicação de conhecimentos teóricos e práticos por meio do *site* [www.mentetalentosas.com.br](http://www.mentetalentosas.com.br) que ainda se encontra em fase inicial, na primeiríssima versão do protótipo funcional. A proposta é que seja um espaço para incentivar e publicar histórias motivadoras, experiências exitosas, projetos, ações, cursos, artigos, livros, filmes, vídeos, receber sugestões, esclarecer dúvidas e sugerir orientações pedagógicas para estudantes talentosos no contexto de pós-pandemia servindo como um modelo para futuras produções. Além de servir como apoio à divulgação de eventos relacionados aos temas que envolvem todo o trabalho.

Assim, o que se propõe é que o site contemple tais questões por meio de parcerias com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com o Educa DF Digital, com a Subsecretaria de Formação Continuada dos profissionais da Educação – EAPE e principalmente com as salas de recursos que atendem esse público participante da pesquisa. Com o avanço da Ciência, as incertezas dos efeitos da pandemia por COVID-19 no desenvolvimento cognitivo dos estudantes talentosos, o conhecimento articulado, cooperativo e solidário pode se tornar cada vez mais necessário no sentido de otimizar os processos de autorregulação da aprendizagem, envolvendo engajamento e desempenho.

As fragilidades e lacunas da pesquisa estão relacionadas ao formato *online* pela pandemia, o tempo de aula reduzida, as aulas síncronas realizadas no contraturno das aulas do ensino regular após longo período em frente às telas, a dificuldade de acesso às aulas síncronas pelo Google Meet, assim como às dificuldades quanto a publicação de atividades na Plataforma Google Sala de Aula e a necessidade de fala demonstrada por algumas crianças, muitas falando ao mesmo tempo com as professoras e/ou colegas.

Além disso, ressalta-se a falta de formação para professores pensada e executada além da teoria. Pelo contrário, a formação requer também treinamento quanto aos variados instrumentos, atividades ricas e desafiadoras que podem ser úteis para a identificação e desenvolvimento dos talentos, das habilidades acima da média, da criatividade, das formas de envolvimento dos estudantes com a atividade.

Vale ressaltar que este trabalho teve como objetivo analisar as características das interações, ações, falas entre dois professores e dois estudantes que ocorreram durante atividades remotas na sala de recursos de uma escola pública do Distrito Federal no contexto de pandemia da COVID-19, ocasionada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Portanto, sugere-se a continuidade da pesquisa para futuros estudos de forma presencial envolvendo participantes das salas de recursos para crianças com características talentosas, altas habilidades já identificadas, seja em nível nacional ou internacional, que podem convergir ou confrontar os achados dos dados microgenéticos aqui produzidos em relação às ações dos estudantes, das ações dos professores, dos engajamentos e desempenho nas atividades em sala de aula virtual.

Importante observar ainda a forma como esse processo ocorreu, a estrutura das interações educativas, o contexto de pandemia pela COVID-19 e o processo de desenvolvimento dos estudantes das salas de recursos para Atendimento Educacional Especializado/AEE.

As observações desta fase 1, foram sinalizando à pesquisadora a importância de mais flexibilidade no roteiro de intervenção para que esteja alinhado com as necessidades

afetiva e cognitiva das crianças. Com isso, sugere-se também novos estudos com foco no engajamento e desempenho relacionados especificamente às questões afetivas.

Aos que se dedicam à pesquisa científica sugere-se, ainda, estudos comparativos entre os dados analisados no formato remoto e possíveis análises no formato presencial ou ainda realizar nova aplicação para análise dos Indicadores das **categorias** de Engajamento e Desempenho dos **professores** (IEP) e (IDP) e dos **estudantes** (IEE) e (IDE) que *NÃO* apareceram no formato *online* representando assim um campo vasto a ser considerado para verificar se os indicadores identificados implicam em novos resultados.

Podem existir outros indicadores de “engajamento” e “desempenho” presentes ou não nos dados coletados, que, no momento, ser analisados, devido ao retorno das aulas presenciais, o que mudaria o formato da primeira coleta de dados que foi de forma *online*. Contudo, não faz parte dos objetivos deste trabalho a identificação dos aspectos microgenéticos dos indicadores descritos na *Tabela 23* referentes às categorias de *engajamento e desempenho* que não apareceram na análise das cenas selecionadas, descritas e transcritas na apresentação e discussão dos resultados.

Por fim, das 33 cenas existentes representadas pela Tabela 12, foram transcritas e analisadas as cenas mais relevantes, escolhidas em função dos objetivos definidos. Os objetivos deste estudo foram alcançados mediante identificação dos dados microgenéticos das ações dos estudantes, das ações dos professores, dos engajamentos e desempenhos durante as atividades de aula *online*, detalhando a forma como as ações se desenvolveram. Devido ao tipo de transcrição e análise microgenética dos dados seria inviável para os objetivos deste estudo realizar a análise das 33 cenas consideradas no processo.



## Referências

- Alencar, A. C., & Rengifo-Herrera, F. J. (2019). La alimentación en la educación infantil a la luz de la perspectiva triádica del desarrollo. [A alimentação na Educação Infantil à luz da perspectiva triádica do desenvolvimento]. *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo*, 5, 1-34. <https://doi.org/10.33064/ippd52234>
- Alencar, E. M. L. S. (2007). Indivíduos com altas habilidades/superdotação: Clarificando conceitos, desfazendo idéias errôneas. In D. S. Fleith. (Org.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/ superdotação* (pp. 13-24). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>
- Alencar, E. M. L. S., Faria, M. F. B., & Fleith, D. S. (Orgs.). (2010). *Medidas de Criatividade: Teoria e prática*. Artmed.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU.
- Almeida, L. S., Araújo, A. M., Sainz-Gómez, M., & Prieto, M. D. (2016). Challenges in the identification of giftedness: Issues related to psychological assessment. *Anales de psicología*, 32(3),621-627. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.259311>
- Askell-Williams, H., Lawson, M. J., & Skrzypiec, G. (2011). *Instructional Science*, 40, 413–443. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9182-5>
- Basso, F. P. (2018). Atividades de Ensino que Desenvolvem a Autorregulação da Aprendizagem. *Educação & realidade*, 43(2), 495-512. <https://doi.org/10.1590/2175-623665212>
- Becerra, E. G., & Reynoso-Alcántara, V. (2019). Compromiso social como medida de reserva cognitiva y su relación con distintos procesos cognitivos en jóvenes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 22(2), 218-240. <https://doi.org/10.14718/ACP.2019.22.2.11>
- Bloom, L. A., Doss, K. K., Sastre, C., & Martin, T. H. (2019). The effects of models and instructions on children's divergent thinking. *Gifted and Talented International*, 34(1-2), 44-58. <https://doi.org/10.1080/15332276.2019.1693312>
- Brescó, I. (2016). Between history and cultural psychology: Some reflections on mediation and normativity when reconstructing the past. *Culture and Psychology*, 22(3), 414-423. <https://doi.org/10.1177/1354067X16645294>
- Bridges, D. C. (2017). *Philosophy in Educational Research. Eistemology, Ethics, Politics and Qualities*. Springer.
- Cannon, H. M., & Feinstein, A. H. (2005). Bloom beyond Bloom: Using the revised taxonomy to develop experiential learning strategies. *Developments in Business Simulations and Experiential Learning*, 32, 348-356. <https://journals.tdl.org/absel/index.php/absel/article/download/624/593>

- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *e-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning* (4<sup>th</sup> ed.). Wiley.
- Creswell, J. (2010). *Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativos, Quantitativos e Misto*. Artmed.
- Dalgalorrando, P. (2019). *Psicopatologia e Semiologia dos Transtornos Mentais*. Artmed.
- Farah, Y. N., & Chandle, K. L. (2018). *Structured Observation Instruments Assessing Instructional Practices With Gifted and Talented Students: A Review of the Literature*. <https://doi.org/10.1177/0016986218758439>
- Gurak-Ozdemir, S., Acar, S., Puccio, G., & Wright, C. (2019). *Why Do Teachers Connect Better With Some Students Than Others? Exploring the Influence of Teachers' Creative-Thinking Preferences*. <https://doi.org/10.1080/15332276.2019.1684221>
- Harder, B., Vialle, W., & Ziegler, A. (2014). *Conceptions of giftedness and expertise put to the empirical test*. <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.968462>
- Henfield, M. S., Woo, H., & Bang, N. M. (2017). *Gifted Ethnic Minority Students and Academic Achievement: A Meta-Analysis*. <https://doi.org/10.1177/0016986216674556>
- Holmes, E. A., O'Connor, R. C., Perry, V. H., Tracey, I., Wessely, S., Arseneault, L., Ballard, C., & Christensen, H. (2020). *Multidisciplinary research priorities for the COVID-19*.
- Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M., & Somekh, E. (2020). Behavioral and Emotional Disorders in Children during the COVID-19 Epidemic. *The Journal of pediatrics*, 221(2020), 264-266.e1. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>
- Kahveci, N. G., & Akgulb, S. (2019). The relationship between mathematical creativity and intelligence: A study on gifted and general education students. *Gifted and Talented International*, 34(1-2), 59-70 <https://doi.org/10.1080/15332276.2019.1693311>
- Kartoshkina, Y., & Hunter, C. (2014). Applying cognitive task analysis methodology in educational research. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 4(5), 51-57. <https://doi.org/10.9790/7388-04515157>
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated Instruction: Inclusive Strategies for Standards-Based learning that Benefit the Whole Class. *American Secondary Education*, 32(3), 34-62. <https://www.jstor.org/stable/41064522?seq=1>
- Linhares, M. B., & Enumo, S. R. (2020). Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. *Estudos de Psicologia*, 37, e200089. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200089>

- Mahapoonyanonta, N., Mahapoonyanontb, T., & Samrit, S. (2012). The development of a project evaluation model for basic education Institutions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 277-282. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.106>
- Makel, M. C., Smith, K. N., Miller, E. M., Peters, S. J., & McBee, M. T. (2020). Collaboration in Giftedness and Talent Development Research. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(2), 91-107. <https://doi.org/10.1177/0162353220912019>
- Makel, M., Smith, K., Miller, E., & Peters, S. J. (2019). Collaborating to Bring the Credibility Revolution to Giftedness and Talent Development Research. *Credibile Gifted Education Research*, 1-25. <https://doi.org/10.35542/osf.io/ac3h6>
- McBee, M. T., Makel, M. C., Peters, S. J., & Matthews, M. S. (2018). A Call for Open Science in Giftedness Research. *Gifted Child Quarterly*, 62(4), 374–388. <https://doi.org/10.1177/0016986218784178>
- Meira, L. (1994). Análise microgenética e videografia: Ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. *Temas em Psicologia*, 2(3), 59-71. <https://doi.org/S1413-389X1994000300007&lng=pt&tlng=pt>.
- Mendaglio, S. (2012). Overexcitabilities and Giftedness Research: A Call for a Paradigm Shift. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(3), 207-219. <https://doi.org/10.1177/0162353212451704>
- Mofield, E., & Peters, M. P. (2019). Understanding Underachievement: Mindset, Perfectionism, and Achievement Attitudes Among Gifted Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(2), 107-134. <https://doi.org/10.1177/0162353219836737>
- Montenegro, A. (2017). Comprendiendo el concepto de compromiso agéntico de los estudiantes en su aprendizaje. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), 117-128. <https://doi.org/10.14483/calj.v19n1.10472>
- Muratori, P., & Ciacchini, R. (2020). Children and the COVID-19 transition. *Clinical Neuropsychiatry*, 17(2), 131-134. <http://doi.org/10.36131/CN20200219>
- Negreiros, F., & Ferreira, B. d. (2020). *Onde está a Psicologia Escolar no meio da Pandemia?* Pimenta Cultural.
- Netz, H. (2014). Gifted Conversations: Discursive Patterns in Gifted Classes. *Gifted Child Quarterly*, 58(2), 149-163. <https://doi.org/10.1177/0016986214523312>
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and selfefficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>
- Peters, J. S., Gentry, M., Whiting, G. W., & McBee, M. T. (2019). Who Gets Served in Gifted Education? Demographic Representation and a Call for Action. *Gifted Child Quarterly*, 63(4), 273-287. <https://doi.org/10.1177/0016986219833738>

- Pfeiffer, S. (2015). El modelo tripartido sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces [O modelo tripartido sobre a alta capacidade e as melhores práticas na avaliação de mais capacidades]. *Revista de Educación*, 368, 66-95. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=20303>
- Plucker, J. A., & Callahan, C. M. (2014). Research on Giftedness and Gifted Education: Status of the Field and Considerations for the Future. *Exceptional Children*, 80(4), 390-406. <https://doi.org/10.1177/0014402914527244>
- Portilho, E. M., & Dreher, S. A. (2012). *Categorias metacognitivas como subsídio à prática pedagógica*. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000009>
- Pozo, J. I. (2005). *Aquisição de Conhecimento*. (A. T. Feltrin, Trans.). Artes Médicas.
- Renzulli, J. O. (2004). O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, 27(1), 75 – 131. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375>
- Rodríguez, C., Estrada, L., Moreno-Llanos, I., & Reyes, J.-L. d. (2017). Executive Functions and educational actions in an infant school: Private uses and gestures at the end of the first year. *Studies in Psychology*, 38(2), 385-423. <http://doi.org/10.1080/02109395.2017.1305061>
- Sá, C. d., Pombo, A., Luz, C., Rodrigues, L. P., & Cordovilb, R. (2020). COVID-19 social isolation in Brazil: Effects on the physical activity routine of families with children. *Revista Paulista de Pediatria*, 11(39), e2020159. <https://doi.org/10.1590/1984-0462/2021/39/2020159>
- Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Santos, K. V. (2020). *Práticas pedagógicas de professores de salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal segundo a teoria de Joseph Renzulli*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39980>
- Sękowski, A., & Łubianka, B. (2015). Psychological perspectives on gifted education – selected problems. *Polish Psychological Bulletin*, 46(4), 624-632. <https://doi.org/10.1515/ppb-2015-0069>
- Siegle, D., Gubbins, E. J., O'Rourke, P., Langley, S. D., Mun, R. U., Sarah R. Luria1, C. A., McCoach, D. B., Knupp, T., Callahan, C. M., & Plucke, J. A. (2016). Barriers to Underserved Students' Participation in Gifted Programs and Possible Solutions. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(2), 103-131. <https://doi.org/10.1177/0162353216640930>
- Snyder, K. E., & Wormington, S. V. (2020). Gifted Underachievement and Achievement Motivation: The Promise of Breaking Silos. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 63-66. <https://doi.org/10.1177/0016986220909179>

- Steenbergen-Hu, S., Olszewski-Kubilius, P., & Calver, E. (2020). The Effectiveness of Current Interventions to Reverse the Underachievement of Gifted Students: Findings of a Meta-Analysis and Systematic Review. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 132-165. <https://doi.org/10.1177/0016986220908601>
- Sternberg, R. J. (2010). *Psicologia Cognitiva*. Cengage Learning.
- Suárez, J. T., & Wschler, S. S. (2016). Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/supertotação. *Revista de Psicologia*, 34(1), 39-60. <https://doi.org/10.18800/psico.201601.002>
- Suárez, J. T., Wechsler, S. S. M. (2019). Identificação de Talento Criativo e Intelectual na Sala de Aula. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, e192483. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019012483>
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive Load Theory. Explorations in the Learning Sciences, Instructional Systems and Performance Technologies*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8126-4>
- Tavares, S. P. (2020). *Práticas cooperativas invisíveis nos processos formativos no ensino superior: O laboratório para além dos equipamentos*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38680>
- Tirri, K. (2010). Motivation and giftedness. *Journal High Ability Studies*, 21(2), 77-80. <https://doi.org/10.1177/026142949601100306>
- Tomio, D., Schroeder, E., & Adriano, G. A. (2017). A Análise Microgenética como Método nas Pesquisas em Educação na Abordagem Histórico-cultural. *Reflexão e Ação*, 25(3), 28-48. <https://doi.org/10.17058/rea.v25i3.9525>
- Trías, D., & Huertas, J. A. (2020). *Autorregulación en el aprendizaje. Manual para el asesoramiento*. UAM Ediciones.
- Urbina, A. G., Gómez-Arízaga, M. P., & Conejeros-Solar, M. L. (2017). Caracterización del Perfeccionismo en Estudiantes con Alta Capacidad: Un Estudio de casos exploratorio. *Revista de Psicología*, 35(2), 581-616. <https://doi.org/10.18800/psico.201702.008>
- Vargas, J. G. (2015). El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas. *Perspectivas docentes*, 57, 40-43. <https://doi.org/org/10.19136/pd.a0n57.1028>
- Vargas, M. R., & Abbad, G. D. (2006). Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação - TD&E. In J. E. Borges-Andrade, G. S. Abbad, L. Morão (Orgs.), *Treinamento e desenvolvimento em educação em organizações e trabalho: Fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 137-158). Artmed.

- Wilson, H. E., & Presley, L. (2019). Assessing creative productivity. *Gifted and Talented International*, 39, 1-14. <https://doi.org/10.1080/15332276.2019.1690956>
- Winkler, D., & Voight, A. (2016). Giftedness and Overexcitability: Investigating the Relationship Using Meta-Analysis. *Gifted Child Quarterly*, 60(4), 243–257. <https://doi.org/10.1177/0016986216657588>
- Wu, J. (2017). Gifted underachievement: The causes of gifted underachievement, and interventions to reverse this pattern. *ANU Undergraduate Research Journal*, 8, 13–26. <https://doi.org/10.22459/AURJ.08.2016.04>
- Yakovets, N. (2014). Reforming society through education for gifted children: The case of Kazakhstan. *Research Papers in Education*, 29(5), 513-533. <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.825311>
- Yates, K. A., & Clark, R. E. (2012). Cognitive Task Analysis. *International Journal of Educational Research*, 25 (5), 403-417 <https://doi.org/10.4324/9780203880869.ch43>
- Zeidner, M. &. (2019). Self-Regulated Learning (SRL): A guide for the perplexed. *High Ability Studies*, 30(1-2), 9-51
- Zhang, H., Zhang, X., He, Y., & Shi, J. (2016). Inattentional Blindness in 9- to 10-Year-Old Intellectually Gifted Children. *Gifted Child Quarterly*, 60(4), 287–295. <https://doi.org/10.1177/0016986216657158>
- Zhang, H., Zhang, Xingli, He, Y., & Shi, J. (2017). Clustering Strategy in Intellectually Gifted Children: Assessment Using a Collaborative Recall Task. *Gifted Child Quarterly*, 61(2), 133-42 <https://doi.org/10.1177/0016986216687825>
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49–64). Routledge/Taylor & Francis Group
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE**  
**Modalidade Profissional - MP**

## **APÊNDICES**

MARIA APARECIDA RAMOS RODRIGUES MARTINS

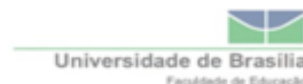
Brasília, dezembro de 2021



## APÊNDICE “A” - TCLE

## TERMO DE CONSCIENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSOR

Programa de Pós-Graduação em Processos do Desenvolvimento  
Profissional e Educação (PPGE-MP)

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professor**

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a) da pesquisa “engajamento e desempenho de estudantes talentosos dos anos iniciais no contexto de pandemia pela Covid-19”, sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Aparecida Ramos Rodrigues Martins estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Processos do Desenvolvimento Profissional e Educação (PPGE-MP), da Faculdade de Educação/ UnB – Universidade de Brasília.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o professor/orientador Francisco José Rengifo-Herrera ([frengifo@unb.br](mailto:frengifo@unb.br)) na Universidade de Brasília ou a pesquisadora pelo e-mail ([cidinharmestrado@gmail.com](mailto:cidinharmestrado@gmail.com)).

O objetivo desta pesquisa é analisar as interações que ocorrem durante atividades remotas que favorecem engajamento e desempenho entre dois estudantes talentosos do 5º ano e a professora, durante as atividades da sala de recursos em uma escola pública do Distrito Federal no contexto da pandemia pela Covi-19.

A coleta de dados será realizada por meio de observação da aula remota, gravação de áudio e vídeo das atividades propostas em sala de aula *online* pela professora.

É para estes procedimentos que você está sendo convidado(a) a participar. Os riscos da sua participação na pesquisa são mínimos, embora previsíveis, tais como situações de desconforto mediante observação da sua prática de ensino. Porém, sugere-se como proposta para diminuir esses mínimos riscos, a devolução dos resultados anteriormente ao fechamento da análise e publicação dos resultados. Os benefícios da pesquisa são diretos, pois a realização da mesma produzirá um produto prático construído a partir de intervenções da pesquisadora; ainda há os benefícios indiretos, que consistem em atender a interesse pedagógicos de criação de metodologia didática passível de replicação nas escolas.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como gravação de áudio e vídeo, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa. Caso necessário será solicitado acesso às



fichas de indicação para Altas Habilidades/Superdotação e relatórios da professora (produtos não idealizados por meio da pesquisadora e que são de guarda da Instituição) para coleta de informações adicionais dos participantes quanto as áreas de indicação (acadêmica e/ou talento), engajamentos e desempenhos observados nesses documentos.

Considerando a importância do processo relacional entre o professor, estudantes e o conhecimento para o desenvolvimento do engajamento e desempenho para estudantes talentosos sugere-se a realização do estudo e publicações futuras do e/ou dos resultados como estratégias para estruturar as interações educativas e potencializar o processo de desenvolvimento dos estudantes das salas de recursos.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de um *Sítes* como produto técnico para divulgar conhecimentos teóricos e práticos relacionados aos temas que envolvem a pesquisa como, por exemplo, histórias motivadoras, experiências exitosas, projetos, ações, cursos, artigos, livros, filmes, vídeos, receber sugestões, esclarecer dúvidas e sugerir orientações pedagógicas para estudantes talentosos no contexto de pós-pandemia.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

---

Assinatura do/da participante

---

Assinatura da pesquisadora

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_

**APÊNDICE “B” - TCLE**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA**  
**RESPONSÁVEIS LEGAIS DE PARTICIPANTES MENORES DE 18 ANOS – TCLE**

Programa de Pós-Graduação em Processos do Desenvolvimento  
Profissional e Educação (PPGE-MP)



**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Responsáveis Legais de Participantes**  
**Menores de 18 Anos - TCLE**

Seu filho, sua filha ou menor sob sua responsabilidade está sendo convidado a participar, como voluntário(a), da pesquisa “engajamento e desempenho de estudantes talentosos dos anos iniciais no contexto de pandemia pela Covid-19”, sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Aparecida Ramos Rodrigues Martins estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Processos do Desenvolvimento Profissional e Educação (PPGE-MP), da Faculdade de Educação/ UnB – Universidade de Brasília.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o professor/orientador Francisco José Rengifo-Herrera ([frengifo@umb.br](mailto:frengifo@umb.br)) na Universidade de Brasília ou a pesquisadora pelo e-mail ([cidinharmestrado@gmail.com](mailto:cidinharmestrado@gmail.com)).

O objetivo desta pesquisa é analisar as interações que ocorrem durante atividades remotas que favorecem engajamento e desempenho entre dois estudantes talentosos do 5º ano e duas professoras durante as atividades da sala de recursos em uma escola pública do Distrito Federal no contexto da pandemia pela Covi-19.

A coleta de dados será realizada por meio de observação da aula remota, gravação de áudio e vídeo das atividades propostas em sala de aula *online* pela professora.

E para estes procedimentos que seu (sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar. A participação do seu (sua) filho(a) na pesquisa implica risco mínimo, embora previsíveis, tais como situações de desconforto mediante observação da pesquisadora em sala de aula durante a realização das tarefas estruturadas e informações pessoais. Esses riscos serão minimizados através da garantia do sigilo em relação a qualquer informação pessoal, que permita o reconhecimento dos participantes da pesquisa. Os benefícios da pesquisa são diretos, pois a realização da pesquisa produzirá produto prático construído a partir de intervenções da pesquisadora; ainda há os benefícios indiretos, que consistem em atender a interesses pedagógicos de criação de metodologia didática passível de replicação nas escolas.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como gravação de áudio e vídeo, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa. Caso necessário será solicitado acesso às fichas de indicação para Altas Habilidades/Superdotação e relatórios da professora (produtos não idealizados por meio da pesquisadora e que são de guarda da Instituição) para coleta de informações adicionais dos participantes quanto às áreas de indicação (acadêmica e/ou talento), engajamentos e desempenhos observados nesses documentos.

Considerando a importância do processo relacional entre o professor, estudantes e o conhecimento para o desenvolvimento do engajamento e desempenho para estudantes com Altas Habilidades sugere-se a realização do estudo e publicações futuras do e/ou dos resultados como estratégias para estruturar as interações educativas e potencializar o processo de desenvolvimento de estudantes talentosos das salas de recursos.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de um *Site* como produto técnico para divulgar conhecimentos teóricos e práticos relacionados aos temas que envolvem a pesquisa como, por exemplo, histórias motivadoras, experiências exitosas, projetos, ações, cursos, artigos, livros, filmes, vídeos, receber sugestões, esclarecer dúvidas e sugerir orientações pedagógicas para estudantes talentosos no contexto de pós-pandemia.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@umb.br](mailto:cep_chs@umb.br) ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Por tratar-se de pesquisa com participantes menores de 18 anos de idade solicita-se:

Consentimento da participação dos estudantes na pesquisa pelos pais e/ou responsáveis.

Eu, \_\_\_\_\_, (pai, mãe e/ou responsável, concordo com a participação do(a) estudante \_\_\_\_\_ na pesquisa. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Maria Aparecida Ramos Rodrigues Martins sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento pela Sala de Recursos Específica de Altas Habilidades.

Assinatura - Responsável legal	Assinatura - Pesquisadora responsável
--------------------------------	---------------------------------------

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_

## APÊNDICE “C”

### ACEITE INSTITUCIONAL DA COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO

#### ACEITE INSTITUCIONAL DA COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO

O/A Sr./Sra.

\_\_\_\_\_, responsável pela Coordenação Regional de Ensino está de acordo com a realização da pesquisa “Engajamento e desempenho de estudantes talentosos dos anos iniciais no contexto de pandemia pela Covid - 19”, de responsabilidade da pesquisadora Maria Aparecida Ramos Rodrigues Martins estudante de Pós-Graduação, Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Processos do Desenvolvimento Profissional e Educação (PPGE-MP), da Faculdade de Educação/ UnB – Universidade de Brasília. Pesquisa realizada sob a orientação do professor, Dr. Francisco José Rengifo-Herrera, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

O estudo será estruturado em duas etapas, a saber: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Para o levantamento de dados, se utilizará de observação, gravação de áudio e vídeo, fotografias durante as atividades na sala de recursos em escola pública no Distrito Federal – DF.

A pesquisa terá a duração de sete semanas, com previsão de início em abril de 2021 e término em junho de 2021

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pela escola declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília de \_\_\_\_\_ 2021 .

\_\_\_\_\_  
Nome da responsável pela instituição

\_\_\_\_\_  
Assinatura e carimbo da responsável pela instituição

**APÊNDICE “D”**  
**ACEITE INSTITUCIONAL DA ESCOLA**

---

**ACEITE INSTITUCIONAL DA ESCOLA**

O/A Sr./Sra.

\_\_\_\_\_, responsável pela escola está de acordo com a realização da pesquisa “Engajamento e desempenho de estudantes talentosos dos anos iniciais no contexto de pandemia pela Covid - 19”, de responsabilidade da pesquisadora Maria Aparecida Ramos Rodrigues Martins estudante de Pós-Graduação, Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Processos do Desenvolvimento Profissional e Educação (PPGE-MP), da Faculdade de Educação/ UnB – Universidade de Brasília. Pesquisa realizada sob a orientação do professor, Dr. Francisco José Rengifo-Herrera, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

O estudo será estruturado em duas etapas, a saber: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Para o levantamento de dados, se utilizará de observação, gravação de áudio e vídeo, fotografias durante as atividades na sala de recursos em escola pública no Distrito Federal – DF.

A pesquisa terá a duração de sete semanas, com previsão de início em abril de 2021 e término em junho de 2021.

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pela escola declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, de \_\_\_\_\_ 2021|.

\_\_\_\_\_  
Nome da responsável pela instituição

\_\_\_\_\_  
Assinatura e carimbo da responsável pela instituição

## ANEXO – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL  
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA  
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - EAPE



Memorando N°037/2020 – EAPE

Brasília, 16 de julho de 2020.

Para: **Coordenação Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante**  
Assunto: Autorização para realização de pesquisa

Senhor(a) Diretor(a),

Encaminhamos autorização de solicitação de pesquisa de MARIA APARECIDA RAMOS RODRIGUES MARTINS, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UNB.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola, com profissionais e alunos, dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e alunos é necessário cumprir os princípios que norteiam a Resolução CNS n°466/2012, e quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Atenciosamente,

**MARCIA CRISTINA DOURADO TOLEDO GOMES**

Matricula 00265136

Diretora Pedagógica

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE