

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO**

**RAFAELA CAMILA RIGON**

**A percepção das famílias acerca da inclusão escolar de seus filhos com Altas  
Habilidades/Superdotação**

**CAXIAS DO SUL  
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

R572p Rigon, Rafaela Camila

A percepção das famílias acerca da inclusão escolar de seus filhos com altas habilidades/superdotação [recurso eletrônico] / Rafaela Camila Rigon. – 2024.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

Orientação: Carla Beatris Valentini.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Superdotados - Educação. 2. Família. 3. Inclusão escolar. 4. Prática de ensino. 5. Educação. I. Valentini, Carla Beatris, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 376-056.45

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)  
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

**“A Percepção das Famílias acerca da Inclusão Escolar de seus Filhos com Altas Habilidades/Superdotação”**

**Rafaela Camila Rigon**

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Caxias do Sul, 20 de junho de 2024.

Dra. Carla Beatris Valentini (presidente - UCS)

Dra. Claudia Alquati Bisol (UCS)

*Participação por videoconferência*

Dra. Andreia Jaqueline Devalle Rech (UFSM)

**RAFAELA CAMILA RIGON**

**A percepção das famílias acerca da inclusão escolar de seus filhos com Altas Habilidades/Superdotação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de Pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão - Curso de Mestrado, como pré-requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Carla Beatris Valentini.

**CAXIAS DO SUL  
2024**

*Dedico aos meus pais. Sem vocês, nada seria possível!*

## AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas passaram por mim no decorrer da minha vida e foram muito importantes em toda a minha trajetória acadêmica! Algumas precisam ser enaltecidas neste texto.

Agradeço imensamente...

Aos meus pais, àqueles que me deram a vida e sem os quais eu não estaria aqui. Pai, infelizmente há quase um ano você não está fisicamente comigo, mas sei que permanece ao meu lado, não me deixando desistir. Mãe, sempre esteve ao meu lado, fazendo com que eu desse o melhor de mim, em todos os momentos. A vocês, todo meu mais puro e sincero amor e gratidão.

Ao William, meu amor há um pouco mais de 14 anos, que sempre esteve ao meu lado, desde os momentos mais felizes até os mais difíceis. Amo você!

À minha princesa Molly, minha companheira há 15 anos. A você, todo o amor e carinho.

À minha família, por estar sempre ao meu lado. Amo vocês!

À minha orientadora, profe Carla, que segurou a minha mão e esteve comigo, me auxiliando em todos os momentos, dotada de um coração enorme e sempre pronta para me ajudar.

Também ao Colégio Nossa Senhora Aparecida, local onde cresci como pessoa e profissional, meu apreço. Às diretoras Adriana e Daiane e à minha coordenadora pedagógica Flávia, as quais compreenderam quando não pude estar inteiramente disponível para poder realizar a dissertação e, ainda assim, me apoiaram em todos os momentos: muito obrigada!

Às mães, que aceitaram participar da minha pesquisa: sem vocês, essa dissertação não seria possível!

Aos meus professores: todos vocês fizeram com que eu me tornasse a profissional que sou hoje, sendo verdadeiras inspirações.

À professora Clarice Traversini, que foi a minha primeira inspiração para dar continuidade à escrita acadêmica, minha consideração.

Aos meus colegas de mestrado, afinal, juntos conseguimos vencer.

Às minhas amigas, que estão sempre comigo, ao meu lado, acreditando em mim e não me deixando desistir. Também amo vocês!

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta dissertação, muito obrigada.

*“Se a dor do outro não doer em mim...  
Eu desconheço o amor!”  
Autor desconhecido*

## RESUMO

Esta dissertação está vinculada à linha Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão e investiga a inclusão de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) a partir da perspectiva das famílias. A pesquisa tem o objetivo de *compreender como as famílias dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação percebem e se reorganizam para a inclusão escolar de seus filhos*. A compreensão de AH/SD é tomada a partir de Renzulli (1998; 2004; 2014; 2021) com a Teoria Dos Três Anéis e do reconhecimento das capacidades humanas, considerando o contexto familiar, a escola e os demais espaços sociais. A discussão sobre in/exclusão presente no processo escolar é realizada a partir de Lopes, Hattage e Lockmann (2012) e Lopes (2011; 2007; 2013). Gallo (2009; 2016; 2019; 2021) auxiliou nas discussões sobre diferença e inclusão. Este é estudo qualitativo e exploratório, contou com entrevistas semi-estruturadas para a construção dos dados. Participaram 8 mães que relataram suas experiências no processo de identificação e escolarização de seus filhos. As narrativas foram analisadas a partir da análise de conteúdo de Bardin (2021), emergindo duas categorias: “É tão legal tu falar isso com pessoas que te entendem” e “Antes da identificação era feliz”. Os resultados evidenciam a solidão das mães no percurso com seus filhos e os movimentos de in/exclusão dos alunos na escola. Conclui-se que o acolhimento é essencial para que a criança se sinta inserida no processo de aprendizagem e no meio escolar, sendo que os mitos e falta de conhecimento sobre a temática dificultam o processo de identificação e a socialização.

**Palavras-chave:** Altas Habilidades/Superdotação. Família. Inclusão escolar.

## ABSTRACT

This dissertation is linked to the Educational Processes, Language, Technology and Inclusion line and investigates the inclusion of students with High Abilities/Giftedness (AH/SD) from the perspective of families. The research aims to understand how the families of students with High Abilities/Giftedness perceive and reorganize themselves for the school inclusion of their children. The understanding of AH/SD is taken from Renzulli (1998; 2004; 2014; 2021) with the Three Ring Theory and the recognition of human capabilities, considering the family context, school and other social spaces. The discussion about in/exclusion present in the school process is carried out based on Lopes, Hattage and Lockmann (2012) and Lopes (2007; 2011; 2013). Gallo (2009; 2016; 2019; 2021) helped with discussions about difference and inclusion. This is a qualitative and exploratory study, using semi-structured interviews to construct the data. Eight mothers participated who reported their experiences in the process of identifying and educating their children. The narratives were analyzed based on content analysis by Bardin (2021), two categories emerging: "It's so cool that you can talk to people who understand you" and "Before identification, she was happy". The results highlight the loneliness of mothers on the journey with their children and the in/exclusion movements of students at school. It is concluded that mothers actively participate in the process of identifying their children and in the process of identifying their children, some mothers identified themselves. Welcoming is essential for the child to feel included in the learning process and in the school environment, as myths and lack of knowledge on the subject make the process of identification and socialization difficult.

**Keywords:** High Abilities/Giftedness. Family. School Inclusion.

## LISTA DE SIGLAS

AH/SD	Altas habilidades e Superdotação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior
GPED	Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento
IC	Iniciação Científica
SciELO	Brasil Scientific Electronic Library Online.
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
MEC	Ministério da Educação
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
QI	Quociente de Inteligência
NEE	Necessidades Educativas Especiais

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comportamentos dos três anéis	39
Quadro 2 – Informações sobre as mães entrevistadas	57
Quadro 3 – Categorias emergentes	62

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Inteligências múltiplas: Gardner	30
Imagem 2 – Sistema Interativo de Superdotação: Landau (2002)	33
Imagem 3 – Modelo três anéis de Renzulli	37
Imagem 4 – Identificação do método	53

## SUMÁRIO

<b>1 MINHA TRAJETÓRIA ENQUANTO PESQUISADORA.....</b>	<b>13</b>
1.1 INTERESSE DE PESQUISA.....	16
<b>2 PESQUISAS RELACIONADAS À TEMÁTICA DE AH/SD.....</b>	<b>20</b>
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>25</b>
3.1 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	26
<b>3.1.1 AH/SD pela teoria de Renzulli.....</b>	<b>33</b>
3.2 AS FAMÍLIAS E AS CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	39
3.3 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR.....	44
<b>4 MÉTODO.....</b>	<b>52</b>
4.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO .....	53
4.2 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	54
4.3 ASPECTOS ÉTICOS .....	57
4.4 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS .....	58
4.5 ANÁLISE DE DADOS .....	59
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>63</b>
5.1 “É TÃO LEGAL TU FALAR ISSO COM PESSOAS QUE TE ENTENDEM” .....	63
5.2 “ANTES DA IDENTIFICAÇÃO ERA FELIZ” .....	72
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>86</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICE A - Resumos das dissertações e teses.....</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICE B - Resumos dos artigos.....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICE C - Roteiro das entrevistas .....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). .....</b>	<b>109</b>

## 1 MINHA TRAJETÓRIA ENQUANTO PESQUISADORA.

*(...) a recordação não é apenas a presença do passado. Não é uma pista ou um rastro, que podemos olhar ou ordenar como se observa e se ordena um álbum de fotos. A recordação implica imaginação, implica um certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa (Larrosa Bondía, 1994, p. 68).*

Como compreendemos o que somos? Como nos tornamos o que realmente queremos? Acredito serem grandes questões da vida.

Eu sou Rafaela Camila Rigon, pedagoga, e tenho 30 anos. Quando pequena sonhava em ser cientista, montava e desmontava objetos. Sempre muito curiosa e questionadora, pesquisava a origem das coisas: como surgiu o Universo? Como o som é emitido pelo rádio? De onde viemos? Para onde vamos? Costumava divagar entre diversas outras questões e interrogativas.

Ao ingressar na minha trajetória escolar, meu sonho se tornou material (afinal, não seriam os professores grandes cientistas?), queria ser aqueles que me ensinavam, aqueles que faziam os meus olhos brilharem. Por isso, guardo-os no coração até hoje. Queria ser (e sou) professora!

Desde o início da graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sempre apresentei interesse pela pesquisa acadêmica. Quando estava cursando o primeiro semestre, em 2011, fui Bolsista de Iniciação Científica (IC) Voluntária da Profa. Dra. Maria Luiza Merino de Freitas Xavier, fazendo parte do Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento (GPED).

No segundo semestre do ano de 2011, fui selecionada como bolsista de IC BIC/UFRGS da Profa. Dra. Clarice Salete Traversini. Nossa pesquisa, que fazia parte do GPED, passou a ter como foco os anos iniciais do Ensino Fundamental, a formação docente e o currículo escolar. No início de 2013, quando a pesquisa intitulada “Práticas curriculares e didático-pedagógicas constitutivas do sujeito aluno contemporâneo na escola de ensino fundamental” chegou ao fim, eu e a professora Clarice Traversini nos desvinculamos do GPED e iniciamos estudos acerca das Avaliações em Larga Escala, mas sempre pensando nos alunos de inclusão.

A partir do momento em que se iniciou minha trajetória acadêmica, enquanto estudante, manifestei interesse pelo processo de inclusão escolar, pois compreendi que, além de todo o movimento dos professores para um bom funcionamento da

aula, a essência da criança detinha as suas particularidades, e cada um deve ser compreendido como um ser único e não mais um no grupo.

Com o decorrer do curso de Pedagogia, busquei compreender mais sobre os processos de inclusão escolar e compreendi que as crianças com deficiência e com necessidades educativas especiais passam por um constante processo de in/exclusão escolar (Lopes 2007; 2011), ou seja, ao mesmo tempo em que estão inseridas em sala de aula, elas estão sendo excluídas de atividades que possam contribuir com o desenvolvimento de seu corpo, sua motricidade.

Com isso, quando me deparo com crianças que apresentam alguma condição específica de aprendizagem, busco compreendê-las e ajudá-las, e isso, tem se tornado um grande desafio para mim, enquanto professora.

As leituras que foram propostas para mim, no decorrer das atividades de Iniciação Científica, vincularam-se às metodologias pós-críticas da educação. Com isso, pude pensar na forma como os governos estão utilizando as avaliações como uma forma de “governo” das escolas e das secretarias municipais e/ou estaduais.

Acredito que, entender as características das crianças que são público da educação especial e planejar um trabalho com foco no seu desenvolvimento, é muito significativo. Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a resolução CNE/CEB nº 2/2001 reitera que todos os alunos têm direito à educação com qualidade (Brasil, 2001). Destaco aqui a importância do estudo constante das diferentes Necessidades Educativas Especiais (NEE) que cercam a educação, pois as escolas devem matricular todos os estudantes, e esses têm direito a uma educação de qualidade que os inclua e faça com que evoluam diariamente.

Participei de aulas que estavam vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, realizei diversas leituras e seminários relacionados com as temáticas da bolsa de pesquisa. Assisti a bancas de teses e dissertações, que auxiliaram na construção do meu pensamento acadêmico e das minhas discussões no decorrer do curso. Comecei a me preparar para o meu sonho: ser Mestre em Educação. Confesso que, até o final da minha graduação, estar em sala de aula era algo que não estava nos meus objetivos.

Em 2014, minha vida mudou completamente. O mestrado, que era um sonho imediato, precisou ser adiado. Um problema familiar fez com que eu retornasse para a cidade de Nova Prata.

Resolvi então me candidatar à professora substituta na cidade de Vila Flores para alunos do 4º ano, no segundo semestre de 2015, e algo mudou em mim. Descobri que o meu lugar era a sala de aula e, em 2016, ingressei no Colégio Nossa Senhora Aparecida, local onde trabalho até o momento.

Meu interesse com a inclusão escolar continuou e ficou mais aguçado, pois sempre busquei compreender a melhor forma de como auxiliar meus alunos. Realizei duas pós-graduações que focaram no desenvolvimento neuropsicomotor do aluno (Psicomotricidade Escolar e Neuropsicopedagogia e Inclusão Escolar).

Em 2019, comecei a atuar em consultório particular como Psicomotricista e, em 2020, surgiu um grande desafio: ser estimuladora infantil na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Veranópolis. Esse novo desafio fez com que eu não conseguisse mais atuar como Psicomotricista em Nova Prata.

Meu ciclo na APAE terminou quando, em 2021, fui selecionada para o Mestrado em Educação na Universidade de Caxias do Sul.

Ao chegar ao Mestrado em Educação tive a oportunidade de ampliar meu olhar para outras questões relativas à escolarização. Desde a primeira conversa com a professora orientadora, Dra. Carla Valentini, a temática da inclusão escolar era uma certeza na minha pesquisa. Entretanto, muitas dúvidas surgiram, afinal, a inclusão escolar é um leque que abrange muitos campos, e todos são muito importantes. Então, a professora Carla me questionou sobre uma possível pesquisa na área das Altas Habilidades/Superdotação. Até aquele momento, era um assunto que nunca havia despertado meu interesse. Pensei “será que o excesso de habilidades se torna um problema nas escolas? Alunos proativos não seriam ótimos para os professores?”. Entretanto, fui pesquisar e descobri que eu, professora, educadora, jovem, com interesse na área da inclusão, estava em um paradigma do senso comum acerca da temática!

Fiz uma retrospectiva na minha trajetória enquanto docente e questionei-me sobre os alunos, aos quais não dispensei o olhar necessário para o seu desenvolvimento. Percebi o quanto a falta de informações sobre essa temática, que a mim foi proposta, é prejudicial para as crianças, escola e família. Naquele momento, decidi que era sobre isso que eu queria pesquisar, aprender, conhecer

mais, para auxiliar escolas, famílias e ampliar estudos acadêmicos acerca das Altas Habilidades/Superdotação.

Busquei referências na minha graduação e nas duas pós-graduações que fiz sobre a temática e me impactou perceber como esse assunto é pouco discutido na universidade. Mergulhei em leituras e vídeos, compreendi mais a respeito da proposta e decidi que seria ela! Foi algo que me encantou desde o primeiro contato e, ao mesmo tempo, soou desafiador. Passei a me perguntar como minha pesquisa iria contribuir com as escolas e com o local no qual eu vivo.

### 1.1 INTERESSE DE PESQUISA

Após este primeiro momento, comecei a refletir sobre como trabalhar com a temática, contribuir para com a realidade na qual estou inserida e senti a necessidade de dar voz às famílias, afinal, como elas se sentem com esse desafio? Após as leituras, percebo que devemos dispensar um olhar sensível em relação aos pais, pois eles não estão sendo ouvidos no âmbito acadêmico. Deve, também, haver cuidado ao se reportar às escolas, pois algumas direções, coordenações e professores, não sabem como trabalhar com os alunos acima da média.

Compreendo que, além das famílias, as crianças precisam ter um ambiente saudável e prazeroso para o desenvolvimento das suas habilidades. Dessa forma, não é somente na escola que esse amparo deve ser realizado. O sistema familiar deve ser organizado para acolher e auxiliar seus filhos. Observa-se que o trabalho sistêmico na escola e na família é importante para poder contribuir com o desenvolvimento e a autorregulação da criança e do jovem.

Além de mergulhar nos estudos pertinentes à temática, participei de orientações e conversas no município de Caxias do Sul, com a professora Carla e um grupo de famílias com filhos identificados com AH/SD. Esse contato fez com que os laços fossem estreitados e pudéssemos ter as primeiras conversas acerca da evolução dos seus filhos.

Nesse momento, realizei questionamentos sobre: como você percebeu que seu filho tem AH/SD? De que forma a escola participou desse processo? Como a família foi orientada para acolher e desenvolver seus filhos da melhor forma?

Notei, na fala das famílias, nos gestos, nas expressões faciais, a angústia e sofrimento deles no decorrer do processo. Percebi que, após a criação do grupo,

que começou durante a pandemia da COVID/19, as famílias estão mais seguras, pois têm o apoio umas das outras.

Conseguí perceber que a escola está mais preparada para alunos de desenvolvimento típico, pois, quando o aluno apresenta uma Deficiência Intelectual, por exemplo, o mesmo torna-se um “problema” e, ao nos depararmos com alunos que questionam, sabem e se interessam, também consideramos um “problema” por saberem “a mais”. Essa perspectiva convida para uma reflexão sobre as fragilidades da atual educação brasileira.

Ao realizar a busca de artigos, dissertações e teses sobre a temática, ficou evidente a escassez de pesquisas acerca da temática de AH/SD, principalmente estudos que foquem na relação entre a família e as AH/SD. Penso que, ao olharmos para as famílias, podemos auxiliar as gestões escolares para o melhor acolhimento desses alunos, pois a inclusão deve ocorrer na escola e na sociedade.

Percebo que, ao realizar uma pesquisa que envolve as famílias, buscando suas narrativas e valorizando as experiências vividas por eles, apresenta-se um público que não está sendo visto ou amparado. Os filhos são de responsabilidade de seus genitores e, quando a escola percebe alguma lacuna, deve chamá-los para que seja suprida; entretanto, o que ocorre quando esses não são ouvidos ou não têm a rede de apoio necessária?

Esse espaço existente na temática de AH/SD torna o tema emergente: não seria importante olhar para as famílias para que se sintam seguras e, dessa forma, compreendam o processo pelo qual seus filhos estão passando? Além disso, é necessário observar as escolas e avaliar os processos educacionais e os profissionais que acompanham as crianças AH/SD. Afinal, ao escutar as famílias, podemos analisar como a escola está realizando o acolhimento das famílias e das crianças. É um assunto complexo, que exige muito estudo, mas é fundamental falarmos da relação entre família x escola x aluno.

Ouso dizer que esta proposta de pesquisa torna-se inovadora no âmbito acadêmico e para muitas famílias e profissionais da escola que ainda não conhecem a temática. Além disso, a forma da escrita e da realização da pesquisa torna o trabalho *acessível e relevante* para um público que vai muito além do acadêmico, como, por exemplo: escolas, famílias, profissionais da saúde e responsáveis por crianças com AH/SD.

A articulação teórica presente nas páginas que você irá ler é desafiadora e encantadora. Ela mostra como as famílias com filhos com AH/SD passaram pelo processo de identificação, aceitação e busca de uma rede de apoio (destaco que a rede de apoio, infelizmente, não é de fácil acesso para todas as famílias).

Com isso, apresento brevemente as escolhas da minha dissertação, alguns teóricos e abordagens que me acompanham na compreensão, análise e busca de respostas à minha questão.

Renzulli (1998; 2004; 2014; 2021) é psicólogo educacional estadunidense, pesquisador da Universidade de Connecticut, apresenta a ideia dos *Três Anéis* para a explicação do conceito de AH/SD. O autor acredita que a criança é identificada como AH/SD quando há a interação da habilidade acima da média, a criatividade e o envolvimento com a tarefa. Nenhum desses fatores pode ser considerado de forma isolada.

Skliar (2003), que é pesquisador da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, auxiliará na compreensão do conceito de *inclusão*, pensando na necessidade de destinar um olhar atento aos estudantes que se encontram nas nossas salas de aula e em todo o ambiente escolar. O autor afirma que, *mais do que estarmos presentes, precisamos estar disponíveis para os sujeitos ali presentes*.

Nessa mesma perspectiva, as pesquisadoras da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Universidade do Vale do Taquari e Universidade Federal de Rio Grande, respectivamente, Lopes, Hattege, Lockmann (2012), estarão presentes para me auxiliar nas discussões a respeito da *in/exclusão* escolar que se apresenta nos processos de educação inclusiva.

E, por fim, para evidenciar como a inclusão é importante, nessa ótica, o filósofo Silvio Gallo (2009; 2016; 2019; 2021), traz as perspectivas da filosofia da diferença. Logo, apresentarei o conceito da *diferença*, o que é essencial para compreendermos que, por mais que a sociedade imponha posturas e construa "padrões de normalidade", **todos somos** diferentes uns dos outros e, dentro das nossas características, temos pontos que precisam ser melhorados e potencialidades a serem desenvolvidas. Afinal, não existe uma verdade absoluta como, também, não existe um padrão a ser seguido.

Essas articulações serão realizadas a partir das narrativas das famílias, obtidas com entrevistas semiestruturadas. Essas contarão a história de pertencimento dos filhos com AH/SD. Irão revelar medos, incertezas e como esse

processo de descoberta ocorreu. Com isso, a presente pesquisa pretende responder *como as famílias dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação percebem e se reorganizam para o processo de inclusão escolar de seus filhos*. E tem como objetivo geral *compreender como as famílias dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação percebem e se reorganizam para a inclusão escolar de seus filhos*. Consideram-se três objetivos específicos, sendo eles: narrar de que modo as famílias vivenciaram o processo de identificação dos filhos com AH/SD; analisar o impacto do processo de identificação dos filhos com AH/SD para a sua inclusão escolar; compreender como a in/exclusão se evidencia no processo de escolarização a partir da perspectiva das famílias.

A dissertação está organizada em 6 capítulos, sendo o primeiro a presente introdução. No capítulo a seguir, apresento uma síntese sobre o que as pesquisas apontam sobre a temática da minha pesquisa. Por fim, no capítulo três, apresento os referenciais teóricos da pesquisa.

Início explicando sobre como as crianças com AH/SD foram identificadas ao longo da história da humanidade e a relação com a inteligência. Em seguida, destaco pesquisadores da área e como compreendem o conceito das AH/SD e identifico qual será a minha escolha teórica, com base no autor Joseph Renzulli. Nessa mesma sessão, explico qual será a relação entre a família e as crianças com AH/SD e como o processo de inclusão escolar esteve presente na análise dos dados.

No capítulo 4, discorro sobre o método utilizado na pesquisa e quem foram as participantes. Apresento o delineamento do estudo e valho-me da teoria de Bardin para a realização da análise dos dados. Também exponho os aspectos éticos da pesquisa e as características das participantes.

O capítulo 5 foi dividido em duas partes. São elas: “É tão legal tu falar isso com pessoas que te entendem”; e “Antes da identificação era feliz”. Nesse momento, apresento a análise dos dados, relacionando-os com os teóricos acima apresentados. Por fim, apresento as considerações finais da pesquisa com possíveis desdobramentos para novos estudos.

## 2 PESQUISAS RELACIONADAS À TEMÁTICA DE AH/SD

Com as pesquisas e leituras, fica evidente a escassez de publicações, no Brasil, que evidenciam a visão da família acerca da temática Altas Habilidades/Superdotação. Observam-se muitos mitos e crenças acerca das crianças com AH/SD e, muitas vezes, são essas características que predominam.

Os autores estudados auxiliaram a compreender melhor a temática e, dessa forma, foram elaborados quadros, traçando os assuntos de cada trabalho. A primeira, localizada no apêndice A, apresenta as principais ideias das dissertações e teses selecionadas. A segunda tabela, que se encontra no apêndice B, apresenta os principais assuntos que cercam os artigos selecionados.

Das dissertações e teses<sup>1</sup> selecionadas, muitas se repetiram e a outras não foi possível ter acesso ao texto. Dessa forma, foi realizada a leitura de três dissertações<sup>2</sup> (Leonessa, 2014; Oliveira, 2014; Sakaguti, 2010) e três teses (Sakaguti, 2017; Rech, 2016), totalizando seis trabalhos.

Sakaguti iniciou seus estudos com AH/SD no mestrado, em 2010, dando continuidade à sua tese em 2017. Sakaguti (2010) realizou uma pesquisa qualitativa, tendo como instrumento a entrevista semiestruturada, que contou com a participação de 12 pais e tinha como objetivo *investigar as concepções de pais sobre as AH/SD de seus filhos, que realizam atendimento especializado na sala de recursos*. Com isso, a autora procurou observar os sentimentos e expectativas dos genitores acerca desse atendimento. Após a análise dos dados, a autora percebeu que há necessidade de constante apoio às famílias sobre a temática, ampliando, dessa forma, a relação entre *professor-família-aluno* com AH/SD.

Em 2017, Sakaguti realizou sua pesquisa de doutorado em duas etapas, sendo a primeira uma triagem, que contou com 58 alunos com AH/SD. Na segunda etapa, dos 58 alunos, 15 deles, com suas respectivas famílias, foram selecionados para a coleta de dados, a qual utilizou: Escala de Qualidade na Interação Familiar, Escala de Bem-Estar Psicológico, Escala de Resiliência para crianças e adolescentes, Entrevista semiestruturada, Sessão de desenho-estória, grupo de

---

<sup>1</sup> Destaca-se que, das dissertações e teses selecionadas, não consegui acessar quatro, pois eram trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira.

<sup>2</sup> A dissertação de Cunha (2018) foi selecionada a partir do resumo, entretanto, não foi possível acessar, pois ela não possui autorização de divulgação.

discussão. A autora pretendeu investigar o conceito de assincronismo e como ele *busca contribuir para revisar o seu significado no desenvolvimento afetivo-emocional e cognitivo das pessoas com AH/SD*, pensando no papel das famílias nessa dinâmica. Ao final da análise de dados, a autora percebeu que as questões de assincronismo ocorrem com maior frequência nas crianças que vivem em uma família disfuncional.

Com isso, Sakaguti (2010, 2017) vão ao encontro da minha temática de pesquisa ao estudar as famílias. Essa tinha como objetivo, em nível de mestrado, *investigar a concepção dos pais sobre as AH/SD dos seus filhos que estão realizando Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos* e após, no doutorado, *investigar as bases epistemológicas do conceito de assincronismo e busca contribuir para revisar seu significado no desenvolvimento afetivo-emocional e cognitivo das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, reposicionando o papel da família nesta dinâmica*.

Leonessa (2014), ao realizar sua pesquisa em nível de mestrado, com característica qualiquantitativa, realizou um questionário via google drive. Desse modo, as questões objetivas foram apresentadas de forma estatística, e as informações subjetivas foram analisadas e agrupadas em temas de análise. Ela tinha como objetivo *traçar o perfil do serviço e do(s) profissional(is) que atua(m) em uma unidade de apoio à família de crianças com AH/SD*. A autora analisou o que estava sendo proposto e relacionou com as diretrizes do Ministério da Educação. A pesquisa mostrou que, devido à falta de recursos financeiros, muitos projetos não tiveram êxito. O mesmo ocorre com a insuficiência de estudos acerca da temática e do incentivo aos profissionais que atuam com as crianças: o foco das formações é para as demais deficiências presentes no atendimento da sala de recursos.

Rech (2016) realizou a sua tese de doutorado, de caráter qualitativo, tendo como foco o estudo de caso, com base em 12 famílias que possuíam filhos identificados com AH/SD, participantes do Programa de Incentivo ao Talento, na cidade de Santa Maria. Abrangeu também sete educadores especiais, seis professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, por fim, cinco professores conselheiros de turmas que tinham como alunos crianças/adolescentes com AH/SD. Como coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: entrevista narrativa, Questionário de Caracterização do Sistema Familiar Versão – Pais ou Responsável (Dessen, 2011), Checklist da Rotina Compartilhada e Envolvimento

entre Família-escola, Versão para Professores e Checklist da Rotina Compartilhada e Envolvimento entre Família-escola Versão Pais (mãe, pai ou responsável).

Rech aponta que a inclusão escolar é um desafio presente nas escolas, principalmente quando está relacionada com a inclusão de alunos com AH/SD, o que ocorre pela falta de conhecimento acerca da temática. Mas, como essa inclusão pode, de fato, ocorrer? Com a interação entre família e escola. Dessa forma, a autora apresentou como objetivo *compreender a articulação entre escola e família, verificando as barreiras que dificultam essa parceria, além de visualizar as possíveis influências da família no processo de inclusão escolar do filho/aluno com AH/SD*. Rech (2016) aponta que há constantes acusações (sobre a falta de apoio de ambas as partes) que envolvem a relação entre as famílias e as escolas.

Oliveira (2014) elaborou um estudo qualitativo de mestrado, realizado em duas etapas de entrevistas. As questões foram respondidas por 19 participantes, sendo eles pais ou responsáveis legais. Oliveira buscou *analisar como as famílias observam as crianças com questões de precocidade e indicadores de AH/SD*. A autora observou que, quando há uma criança precoce na família, muitos pais não sabem como lidar, causando conflitos. Percebeu que muitos pais aceitam os seus filhos e os compreendem, entretanto, têm medo da reação das outras pessoas em relação à precocidade deles.

Destaca-se que, desde o início, as pesquisas selecionadas deixaram claro que, por mais que os trabalhos relacionados à temática das AH/SD esteja aumentando, ainda há muita demanda de pesquisas na área, principalmente no que envolve as famílias (Leonessa, 2014; Sakaguti, 2010, Sakaguti, 2017; Oliveira, 2014; Rech, 2016).

Além disso, percebe-se que, poucos são os profissionais com formação específica ou conhecimento na área para trabalhar com AH/SD (Leonessa, 2014; Oliveira, 2014). Dessa forma, há uma escassez de verba e parcerias entre instituições e escolas para a realização de cursos de capacitação para os profissionais da educação e núcleos de acolhimento e incentivo à criança/adolescente e pais ou responsáveis (Leonessa, 2014; Sakaguti, 2010).

Sakaguti (2010; 2017), Oliveira (2014) e Rech (2016) apresentaram a importância das famílias na manifestação, desenvolvimento e reconhecimento das AH/SD, bem como a realização de pesquisas que tenham como protagonistas os pais/responsáveis. Além disso, as pesquisas destacam a importância de ampliar o

relacionamento entre famílias (envolvendo pais ou responsáveis) x alunos (crianças ou adolescentes) x instituições (de ensino ou acolhimento/apoio) para o sucesso escolar e emocional das crianças e adolescentes com AH/SD (Sakaguti, 2010; Sakaguti, 2017; Oliveira, 2014; Leonessa, 2014, Rech, 2016).

Os artigos selecionados, em sua maioria, representam a abordagem de pesquisa qualitativa. Desses, seis são revisões bibliográficas: (Virgolim, 2021; Oliveira; Barbosa; Alencar, 2017; Pretto, 2010; Antipoff; campos, 2010; Mettrau; Reis, 2007; Cinha; Rondini, 2020). Os outros artigos apresentam estudos empíricos que envolvem professores e/ou famílias e/ou estudantes: Arantes-Brero e Capellini (2022); Oliveira, Capellini, Rodrigues e Silva (2021); Oliveira, Capellini e Rodrigues (2020); Barreto e Mettrau (2011); Rech e Freitas (2005); Silva e Fleith (2008); Fleith (2021), Fleith (2016); Mendonça, Rodrigues e Capellini (2020); e Bahiense e Rossetti (2014). Chagas e Fleith (2009) realizaram um estudo empírico envolvendo somente as famílias; enquanto Barbosa e Oliveira (2015) realizaram estudos empíricos somente com alunos. Guenther e Rondini (2012) utilizaram diferentes instrumentos para a construção dos dados da pesquisa.

Neles, destaca-se a escassez das pesquisas em âmbito nacional que envolvem as Altas Habilidades/Superdotação e as famílias. Além de afirmarem que é necessário pesquisar as famílias, os autores destacam a sua importância para o desenvolvimento das crianças com AH/SD (Silva; Fleith, 2008; Fleith, 2016; Fliveira; Capellini; Rodrigues, 2020; Arantes-Brero; Capellini, 2022; Chagas; Fleith, 2009; Sousa; Fleith, 2021). Oliveira e Barbosa (2014) expressam a falta de medidas e consenso sobre a identificação de sobre-excitabilidades nas pesquisas nacionais e internacionais e Oliveira, Barbosa e Alencar (2017) apresentam a Teoria da Desintegração Positiva, de Kazimierz Dabrowski para o estudo do desenvolvimento emocional das crianças com superdotação.

As pesquisas apontam como resultado a falta de conhecimentos dos professores acerca da temática e o despreparo das escolas para receber e incluir esses alunos que estão em evidência. Isso ocorre, principalmente, porque a escola tem dificuldades para identificar as características/indicadores presentes nos alunos, que as identificam com AH/SD (Barreto; Mettrau, 2011; Bahiense; Rossetti, 2014; Martins; Chacon, 2016; Mettrau; Reis, 2007; Virgolim, 2021; Sousa; Fleith, 2021)

No que diz respeito à definição de AH/SD, todos os artigos apresentam uma noção ampla, definindo que, como é uma temática em constante estudo e as

crianças podem ter as mais variadas características, existe a dificuldade de definição, como fica evidente, por exemplo, em Guenther e Rondini (2012).

Além disso, fica evidente que a legislação é muito ampla quando se refere à Educação Especial, focando nos demais alunos público-alvo da educação especial como, por exemplo, deficiência intelectual, deixando de lado as Altas Habilidades/Superdotação (Arantes-Brero; Capellini, 2022; Cunha; Rondini, 2020; Barreto; Mettrau, 2011; Bahiense; Rossetti, 2014; Mettrau; reis, 2007; Antipoff; Campos, 2010). Destaca-se entre os artigos o estudo constante das questões emocionais das crianças com AH/SD. Os pesquisadores apontam que a grande maioria das crianças com AH/SD apresentam vulnerabilidade emocional perante as situações do dia a dia, ocasionando, em algumas situações, dificuldades na aprendizagem, socialização, foco nas atividades, entre outras questões (Arantes-Brero; Capellini, 2022; Silva; Fleith, 2008; Fleith, 2016; Cunha; Rondini, 2020; Oliveira; Capellini; Rodrigues; Bolsoni-Silva, 2021; Mendonça; Rodrigues; Capellini, 2020; Oliveira; Capellini; Rodrigues, 2020; Barreto; Mettrau, 2011; Guenther; Rondini, 2012; Bahiense; Rossetti, 2014; Martins; Chacon, 2016; Mettrau; Reis, 2007; Antipoff; Campos, 2010; Oliveira; Barbosa; Alencar, 2017; Virgolim, 2021; Sousa; Fleith, 2021).

Como já apresentado anteriormente Joseph Renzulli, com a teoria dos Três Anéis, foi a escolha teórica para a discussão do conceito de AH/SD. Em consonância a isso, Skliar (2013) auxiliará na compreensão do conceito de *inclusão*, ao refletir sobre a necessidade de estarmos totalmente disponíveis para os alunos que estão presentes no ambiente escolar. E, para corroborar com essa perspectiva, Gallo (2009; 2016; 2019; 2021) apresenta a ideia da *diferença*, na perspectiva de que, dentro de nossas características individuais, temos pontos que precisam ser aprimorados, assim como potencialidades a serem destacadas.

Com isso, reitero a relevância desta temática na pesquisa, que se torna emergente para nosso atual sistema educacional. Cada vez mais a inclusão é discutida, entretanto, não são todas as áreas que estão em evidência. Dessa forma, as famílias, o nosso primeiro sistema, devem fazer parte desse processo, sendo auxiliadas de forma contínua.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo dissertarei sobre os conceitos que serão trabalhados no decorrer da pesquisa. Será realizado, inicialmente, um breve histórico acerca de como as AH/SD estão presentes na história e, em seguida, o que alguns dos principais autores estudiosos da temática. Em seguida, abordarei a forma como as AH/SD surgiram na legislação e como estão sendo pensadas no Brasil.

Após, apresentarei a perspectiva de inclusão que será utilizada para a compreensão e análise dos dados, amparando o estudo sobre como as famílias das crianças identificadas com AH/SD percebem e se reorganizam para todo processo de inclusão escolar de seus filhos.

Convém explicar que os autores utilizam diversas terminologias para se dirigirem às pessoas identificadas com AH/SD. De Araújo Ranguini e Da Costa (2011) escreveram um artigo intitulado “Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagens” e nele podem-se perceber essas nuances presentes entre as pesquisas e termos.

As crianças consideradas “gênios”, “talentosas”, “superinteligentes”, estiveram presentes em diversos escritos da evolução da humanidade. As autoras relatam que a legislação brasileira passou por diversas mudanças em relação ao conceito a ser utilizado. Isso se dá pelo fato de os pesquisadores não adotarem um padrão. Acredita-se que essas diferenças podem vir a partir da tradução do inglês, em que a criança com AH/SD é denominada *giftedness*<sup>3</sup> e *gifted*<sup>4</sup> (Branco; Tassinari; Conti; Almeida, 2017).

A atual legislação brasileira utiliza Altas Habilidades/Superdotação entendendo os termos como sinônimos, considerando a teoria de Gardner das inteligências múltiplas. A partir desse estudo, e não deixando de lado a escolha teórica acerca da temática que será Renzulli<sup>5</sup>, adotei para a realização da pesquisa o termo AH/SD.

---

<sup>3</sup> Dotação.

<sup>4</sup> Dotado.

<sup>5</sup> Renzulli também considera a Teoria das Inteligências Múltiplas muito importante para o entendimento das AH/SD.

### 3.1 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Trabalhar com crianças e jovens com AH/SD tornou-se um grande desafio para os profissionais da educação. Isso porque muitos são os mitos que circulam em torno dessa temática, como, por exemplo, a criança com AH/SD é aquela que sempre obtém nota 10.

Observei, a partir das leituras, que as crianças com AH/SD chegam ao âmbito escolar (muitos) sem um processo de identificação finalizado e, em alguns momentos, as suas características podem ser confundidas ou relacionadas ao autismo ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Destaco que é no âmbito familiar que a criança apresenta os primeiros sinais de AH/SD, a partir da precocidade em ações como caminhar, falar, iniciar o processo de alfabetização, entre outros.

Dessa forma, para a explanação sobre Altas Habilidades/Superdotação iniciarei com uma linha do tempo, para poder compreender a trajetória percorrida até os achados desta pesquisa. Destaco que, ao utilizar como referência o conceito de AH/SD de Renzulli, compreendi que a inteligência não pode ser “medida” somente por um teste de Quociente de Inteligência (Q.I.), mas, a partir das pesquisas, pude perceber que ele faz parte do processo de identificação. Considero importante salientar que, das 8 famílias entrevistadas, todas fizeram esse teste em seus filhos.

Farias (2020) explica que o conceito de inteligência avançou no decorrer da história da humanidade. No século IV a.C., falar de inteligência era algo relacionado com a filosofia, contextos sociais, políticos e ideológicos. Na Idade Média, somente era inteligente quem sabia distinguir o que era verdadeiro ou falso a partir de um modelo dominante. No século XIX, surgiram os primeiros indícios de que a inteligência poderia ser algo além de questões cognitivas, tendo também o sensorial e o desenvolvimento envolvidos.

Com o passar dos anos, principalmente no século XX, iniciaram os testes que medem a inteligência das pessoas, os testes de QI (Farias, 2020). Percebe-se que há um movimento histórico para identificação dessas inteligências acima da média. Com isso, é necessário conhecer um pouco mais sobre o teste de QI para então falar da Teoria das Inteligências Múltiplas e também do conceito de AH/SD.

Com isso, o cérebro passou a ser estudado, bem como as suas partes e respectivas funções. Iniciaram os questionamentos como: o que torna uma pessoa

mais inteligente do que a outra? Podem ser consideradas questões genéticas? Pode ser o meio no qual o indivíduo está inserido? Filósofos gregos acreditavam, por exemplo, que a pessoa inteligente era aquela que poderia distinguir o verdadeiro do falso (Farias, 2020).

A ideia do conceito de inteligência começou há muito tempo, com filósofos como, por exemplo, Aristóteles, Descartes e Platão. Esses iniciaram a ideia de que a inteligência estava relacionada com a sabedoria e a relação entre corpo e mente (Virgolim, 2021). Entretanto, ela não era apresentada ainda como algo que pudesse ser considerado novo, extraordinário ou acima da média. Observamos durante a evolução da humanidade a necessidade do ser humano em compreender o corpo e a mente e como isso influenciava as nossas ações diárias. A partir desse momento, a ciência começou a ser vista (Virgolim, 2021).

Sabatella (2013, p. 47) relata que “a primeira referência aos testes de inteligência aparece na China, no século V”, entretanto, no século XX eles tornaram-se mais consistentes e significativos. O francês Alfred Binet, por volta de 1904, tentou “mensurar a inteligência como o Quociente Intelectual, por meio de testes que buscavam tecer relações entre a idade cronológica e a idade mental” (Farias, 2020, p. 21), sendo ele o pesquisador a criar os testes de QI que foram.

Francis Galton, que tinha uma inteligência acima da média, iniciou os estudos acerca dos testes de QI, que já haviam iniciado com o criador dos testes, Binet. Galton era um estudioso da teoria de Darwin e tinha como tese a ideia de que “os seres humanos, assim como os animais, poderiam ser aperfeiçoados por seleção artificial, em sucessivas gerações, a fim de criar uma raça de pessoas altamente dotadas” (Virgolim, 2021, p. 26). Com isso, Galton concluiu que a inteligência era herdada, pois ele observou que, em uma mesma família, existiam diversas pessoas talentosas (Virgolim, 2021).

A partir disso, estudiosos começaram a acrescentar ou modificar seus pensamentos acerca de como mensurar a inteligência humana, pensando em formas de realizar testes sobre a mente. Muitas foram às formas de “medir” essa inteligência, desde observação de pêndulos e sequenciamento de objetos; esses evoluíram até os testes de QI conhecidos hoje em dia e, que são aplicados por profissionais habilitados (Virgolim, 2021). Destaca-se que, desde Binet, os testes de QI avaliam (medem) principalmente “a memória e o raciocínio verbal, o raciocínio

numérico, a análise de sequências lógicas e a habilidade de solucionar situações do dia a dia” (Sabatella, 2013, p. 48).

Com o avanço das pesquisas, percebe-se que, o que os testes mensuram, não é suficiente e, não apontam, por exemplo, para a interação social ou esportiva, que também são extremamente importantes. A partir dessa perspectiva, os testes<sup>6</sup> são considerados insuficientes, pois “não avaliam as habilidades básicas do ser humano e medem somente as capacidades não treinadas ou não desenvolvidas na performance de um indivíduo” (Sabatella, 2013, p. 48).

Nessa perspectiva, Guilford foi um dos primeiros estudiosos a relacionar a inteligência com a criatividade, ele foi pontual ao concluir que “a inteligência do indivíduo é ímpar, única e apresenta uma variedade de pontos altos e baixos, em vez de um nível geral de habilidades em todas as áreas (como determina a simples pontuação de QI)” (Sabatella, 2013, p. 52). O estudioso quebrou um tabu ao afirmar que a inteligência e a criatividade podem ser estimuladas por atividades presentes no dia a dia (Landau, 2002).

Entretanto, pesquisadores afirmam que os testes de QI são importantes, mas não podem ser a única ferramenta utilizada para a identificação de crianças (Sabatella, 2013; Virgolim, 2021). Desde então, muitos estudiosos são considerados extremamente importantes para o estudo da inteligência humana e para os achados que temos hoje, como, por exemplo: Henry H. Goddard, Leta Stetter Hollingworth, Galton, Guilford, Piaget e Vygotsky. Estes analisam os processos de inteligência em diferentes perspectivas e momentos nos quais estão inseridos, entretanto, não serão aprofundados neste estudo.

Renzulli (2024), a partir de seus estudos, afirma que os testes de QI são importantes para a entrada de pessoas em alguns programas específicos que necessitam dessa pontuação em um nível mais elevado. Entretanto, exclui as pessoas que obtêm pontuações mais baixas, que podem possuir outras habilidades que não sejam as medidas por esses testes. O mesmo autor afirma que “não existe uma forma ideal de medir a inteligência e, portanto, devemos evitar a prática comum de acreditar que, se conhecemos o QI de uma pessoa, também conhecemos a sua inteligência” (Renzulli, 2014, p. 226).

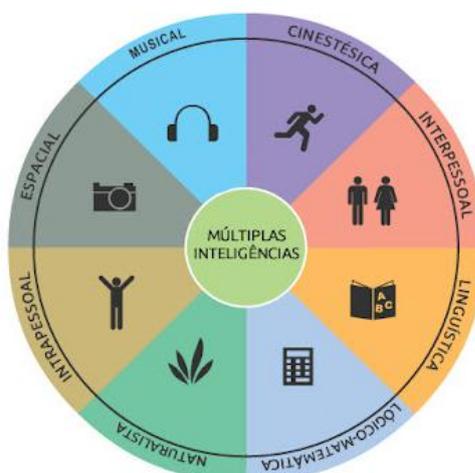
---

<sup>6</sup> Considero importante destacar que há críticas sobre a aplicação dos testes, pois os entrevistados precisam escolher entre as alternativas apresentadas, o que pode falsear o seu pensamento. Além disso, como Renzulli apresenta na teoria dos três anéis, o ambiente é muito importante para AH/SD.

Sternberg explana a ideia de que os testes não são eficazes, pois funcionam em um determinado período de tempo e somente para algumas pessoas. Relata que eles não conseguem identificar uma parcela considerada significativa com AH/SD, e ainda podem causar conflitos ou inconsistências no momento da identificação (Renzulli, 2024).

Sabatella (2013) e Farias (2020) relatam que, durante a década de 1980, o estudo acerca do conceito da inteligência ganhou força e estudiosos como Gardner e Sternberg ficaram em evidência. Howard Gardner elaborou a Teoria das Inteligências Múltiplas. O cientista norte-americano utilizou em sua teoria a divisão das inteligências em oito categorias, apresentadas na imagem 1, sendo elas: linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista.

Imagem 1 – Inteligências múltiplas: Gardner



Fonte: Site PsicoEdu<sup>7</sup>

Para Gardner, ser inteligente é demonstrado a partir da forma na qual solucionamos problemas que são importantes para nós ou para a sociedade (Farias, 2020). Afirma que as inteligências são autônomas e independentes, dessa forma:

Quando uma ou duas inteligências são especialmente predominantes, podem conduzir as escolhas pessoais para uma determinada direção (...) cada inteligência tem a própria história de vida: pode brotar e florescer por um tempo breve e, gradualmente, extinguir-se (Sabatella, 2013 p. 54).

<sup>7</sup> A imagem está disponível em <<https://www.psicoedu.com.br/2017/01/teoria-das-multiplas-inteligencias-de-howard-gardner.html>>.

O pesquisador acredita que a superdotação (Gardner utiliza o termo *indivíduos extraordinários*) é resultado das habilidades de cada ser humano, não sendo apenas o resultado de uma criança com alta inteligência. Com isso “não se deve generalizar e nem pressupor que os sujeitos com AH/SD sempre apresentam domínios em todas as áreas do conhecimento, pois elas podem ter desempenho expressivo em algumas áreas e baixo rendimento em outras” (Farias, 2020, p. 89).

Dessa forma, segundo Gardner, podemos compreender a inteligência como “a habilidade ou o conjunto de habilidades que permite ao indivíduo resolver problemas ou modelar produtos importantes em um ambiente cultural particular” (Ramos-ford e Gardner, 1997, p. 55; in Virgolim, 2021, p. 48). Com isso, essa teoria apresenta a ideia de que uma criança pode se destacar em uma determinada inteligência e não demonstrar habilidade em outra.

Indo ao encontro da teoria de Gardner, Robert Sternberg apresenta a Teoria Triárquica da Inteligência; o qual acredita que a inteligência “relaciona-se com o mundo interno ao enfatizar o processamento da informação por meio de três tipos (subteorias) de componentes” (Virgolim, 2021, p. 50). Esses componentes são a subteoria comportamental, componentes de desempenho e componentes de aquisição de conhecimento. Essa teoria acredita que, quando uma pessoa é superdotada ou talentosa<sup>8</sup>, ela apresenta três aspectos da inteligência, podendo ser identificados como analíticos, sintéticos e práticos. (Virgolim, 2021).

A partir das leituras, percebe-se que os estudos acerca de AH/SD, no Brasil, são mais recentes se comparados aos Estados Unidos e Europa (Farias, 2020; Sabatella, 2013). Ressalta-se que as crianças com AH/SD apresentam uma ou mais áreas nas quais se destacam e, essa ou esses, se desenvolvem antes de uma idade pré-determinada para o desenvolvimento infantil (Mendonça; Rodrigues; Capellini, 2020). Além disso, entre os próprios autores existe uma variedade de visões e concepções. Por isso, apresentarei, a seguir, uma breve explicação sobre as ideias de alguns pesquisadores.

A presente pesquisa busca trabalhar com o conceito de AH/SD relacionando com o desenvolvimento assíncrono, no qual habilidades cognitivas avançadas e de intensidade aumentada se combinam para criar experiências internas e consciência

---

<sup>8</sup> Conceitos utilizados por Sternberg ao direcionar-se às pessoas identificadas com AH/SD.

que são qualitativamente diferentes do padrão. Silverman (1997) é umas das autoras que trabalha com essa concepção.

Silverman (1997) explica que a assincronia aumenta conforme a capacidade intelectual. Dessa forma, as singularidades das pessoas superdotadas as tornam vulneráveis e requerem modificações na parentalidade, na educação e no atendimento. Para essa autora, a superdotação é interna, não externa. É uma luta frente às grandes perguntas existenciais.

Seguindo essa mesma ideia, temos a autora Roeper (2007), que relaciona o conceito de AH/SD com a elevada consciência, sensibilidade, capacidade de compreender e transformar percepções em experiências intelectuais e emocionais. A pessoa com AH/SD é emocionalmente diferente das outras; o “eu” é estruturado de forma diferente, sua profundidade de consciência e o centro de sua vida interior são diferentes, dessa forma, a sua visão de mundo é mais complexa.

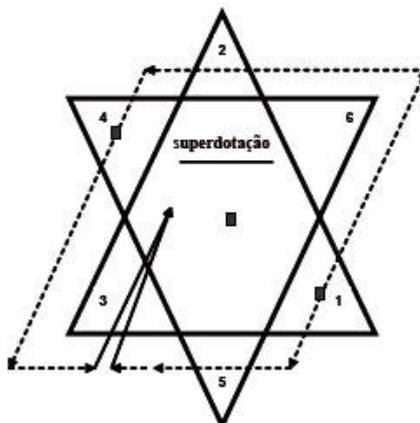
Ao articular os conceitos de AH/SD com a educação e os estudantes acadêmicos, Pfeiffer (2015) explora o rendimento excepcional ou evidências de potencial para um rendimento acadêmico sobressalente em comparação com outros estudantes de sua mesma idade, experiência e oportunidade. Esse conceito é voltado ao desempenho e rendimento.

Rena Subotnik *et. al.* (2015) apresenta a manifestação da performance no extremo superior de uma área de talento inclusive com relação a outros com alto nível de funcionamento nessa área. Essa ideia apresenta 3 fases: potencial, performance e excelência.

Benito (1999) trabalha com o conceito de altas habilidades como a capacidade intelectual acima da média, maior maturidade nos procedimentos de informação, desenvolvimento da capacidade metacognitiva em idade inicial de mais ou menos 6 anos, insight na resolução de problemas, elevado talento criativo, motivação intrínseca pela aprendizagem, precocidade e talento.

Landau (2002) utiliza o termo superdotado, e apresenta o Sistema Interativo de Superdotação, de acordo com a imagem 3. A autora define essa teoria como uma forma de desafiar a criança, em seu eu interior, e o ambiente que a cerca, estimulando a criatividade, a inteligência e os talentos.

Imagem 2 – Sistema Interativo de Superdotação: Landau (2002)



Fonte: Landau<sup>9</sup> (2002).

No primeiro momento, ao olharmos para a imagem, percebe-se que ela reproduz dois triângulos: uma com sua ponta voltada para cima, representada pelo número 2; e outra com sua ponta voltada para baixo, representada pelo número 5. Por conseguinte, ao realizar o estudo dessa teoria, a autora afirma que o sistema interativo de superdotação encoraja o “eu” da criança superdotada em dois aspectos: incentivando a sua coragem e motivando-a. Com isso, a autora, ao explicar a imagem, relata que a base, representada pelos números 1 e 3 do triângulo, e a lateral esquerda, representada pelos números 2 e 3 representam a ideia do mundo no qual a criança está inserida. O lado direito, representado pelos números 1 e 2 correspondem ao ambiente no qual a criança está inserida, que é representado pelo número 6. (Landau, 2002).

Dessa forma, Landau acredita em três níveis diferentes de capacidade humana. São eles: talento (que está relacionado com o interesse que temos em determinado assunto); a superdotação (está relacionada com a personalidade do ser humano); e a genialidade (que abrange o talento e a superdotação). Com isso, "se o talentoso não for incentivado, a superdotação não se manifesta e a genialidade não se realiza" (Landau, 2002, p. 36).

Neste momento, considero importante destacar que este estudo toma Altas Habilidades/Superdotação, a partir da Teoria dos Três Anéis de Renzulli<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Para melhor compreensão, elaborei uma pequena legenda para compreensão dos números e o que eles representam: 1 - estímulo intelectual; 2 - estímulo emocional; 3 - capacidade da criança; 4 - força do ego; 5 - motivação; e 6 - ambiente.

<sup>10</sup> Para quem tem interesse, acesse <<https://gifted.uconn.edu/>>.

### 3.1.1 AH/SD pela teoria de Renzulli

Antes de apresentar a ideia do autor acerca das AH/SD, considero importante explicar sobre a trajetória percorrida por mim até esta escolha (que foi um grande desafio). Ao decidir a temática das AH/SD, voltada para a perspectiva das famílias sobre a inclusão de seus filhos, realizei incansáveis buscas e leituras acerca do autor adequado para a proposta. Renzulli, desde o primeiro momento, mostrou-se o mais indicado, entretanto, devido a pouca literatura disponível em português, pensei que não seria a escolha mais sensata.

Após a qualificação, considerando as orientações da banca e as leituras, percebi o quanto trazer a visão desse autor seria importante, pois ele apresenta estudos recentes que são utilizados como referência para a legislação brasileira acerca da temática. Renzulli (1998) apresenta a Teoria Dos Três Anéis, sendo essa a mais compreendida e estudada no Brasil. Cabe destacar que a teoria de Renzulli tem influência nos estudos de Gardner e Sternberg.

Hébert (2016) realizou a escrita de uma biografia sobre Renzulli, e nela o pesquisador e professor conta sobre a sua infância e trajetória escolar. Renzulli relatou que era um aluno dedicado e considerado muito inteligente, entretanto, “briguento”. Até que, no final do Ensino Fundamental II, ele teve uma professora chamada Srta. Kent, que o incentivou na escrita, motivando-o. Isso fez com que ele pensasse sobre seu envolvimento e participação nas atividades escolares. Como vinha de uma família humilde, não acreditava que, no futuro, fosse cursar uma faculdade.

Entretanto, após uma experiência “College Night”, ele focou nos estudos, e com boas notas e pontuações, em 1958, formou-se Glassboro State Teachers College, com bacharelado em educação científica e especialização em educação matemática. Joseph Renzulli começou a manifestar interesse por alunos com superdotação e, dessa forma, realizou muitas leituras sobre as pesquisas do Dr. Ward. Após uma visita na Universidade da Virgínia, conheceu Virgil Ward e, em 1966, publicou sua dissertação intitulada “Escala diagnóstica e avaliativa para educação diferencial de superdotados”. Esse momento foi um divisor de águas para a vida do pesquisador Renzulli, pois, a partir desse momento, ele se tornou um pesquisador renomado da área (Hébert, 2016).

Atualmente, Joseph Renzulli, é professor emérito da Faculdade de Educação de Connecticut, na Faculdade de Superdotados e Desenvolvimento de Talentos. Também é diretor do Centro Nacional de Pesquisa sobre Superdotados e Talentosos (NRC/GT) e possui um centro para o desenvolvimento de crianças com AH/SD, nos Estados Unidos, chamado “Renzulli Center for Creativity, Gifted Education, and Talent Development”. Renzulli é considerado um dos maiores especialistas mundiais na área de AH/SD (Hébert, 2016).

Além disso, Joseph Renzulli apresenta um sistema próprio de aprendizagem (Renzulli, 2021). Nesse programa, as crianças identificadas com AH/SD têm acesso a uma aprendizagem personalizada, ou seja, tem como base o interesse dos alunos. Ainda, os professores também podem acessar o site<sup>11</sup> do projeto, para encontrar atividades que auxiliem seus alunos em sala de aula. Esse sistema de aprendizagem conta com quatro componentes principais. São eles:

1 - O *Renzulli Profiler*: é um registro que o aluno faz ao acessar a plataforma, no qual os professores terão acesso aos interesses dos alunos e, dessa forma, conseguirão atingir o interesse de cada um dos participantes (Renzulli, 2021).

2 - O *mecanismo de pesquisa e diferenciação*: esse passo está relacionado com as atividades de enriquecimento para o perfil específico de cada um dos alunos (RENZULLI, 2021).

3 - *Ferramenta de planejamento e diferenciação de aulas*: essa ferramenta pode auxiliar os professores para o planejamento das aulas (Renzulli, 2021).

4 - *Portfólio Total de Talentos*: o programa armazena as atividades realizadas pelos alunos, podendo ser acessado por professores e pais a qualquer momento (Renzulli, 2021).

Mas, como o pesquisador chegou a essa concepção dos Três Anéis? Renzulli defende a ideia de que AH/SD está relacionada às capacidades humanas. Dessa forma, não compreende a inteligência como um único conceito, mas sim, vários. Nessa linha de pensamento, pode-se compreender que a inteligência envolve uma série de habilidades cognitivas (Renzulli, 1998; 2021).

Pensando nessa perspectiva, Renzulli propõe um programa que incentiva as diferentes inteligências e, conseqüentemente, as AH/SD. Somando-se a isso, Joseph Renzulli defende a educação para AH/SD, pois ela tem como objetivo formar

---

<sup>11</sup> <https://renzullilearning.com>

indivíduos que irão auxiliar positivamente para a resolução de problemas que ocorrem na sociedade podendo assim ser produtores, por exemplo, de conhecimento e arte (Renzulli, 1998; 2021).

A teoria apresentada por Renzulli parte do pressuposto de que AH/SD pode ser identificada a partir da interação dos Três Anéis, sendo que está não estão direcionadas somente aos “gênios” escolares - as crianças que têm um QI invejável - como também para aquelas que são criativo-produtivas, não sendo possível mensurar seus níveis a partir de testes padronizados. Com isso, Renzulli (2014) classifica AH/SD em acadêmico e produtivo-criativo. Portanto, essa teoria busca reconhecer as capacidades humanas na sua forma mais ampla, tendo como foco a área produtiva criativa (Renzulli, 2014).

Os Três Anéis representam três comportamentos: comprometimento com a tarefa, habilidade acima da média e criatividade. Mas como pano de fundo desses três itens, o contexto se relaciona com a família, a escola e os demais espaços sociais, pois a educação na família tem a possibilidade de recursos, de provocações. O autor afirma que AH/SD são as questões biológicas e de saúde. Nessa abordagem, a superdotação é condição de neurodesenvolvimento (Renzulli, 2014).

Imagem 3 – Modelo Três Anéis de Renzulli



Fonte: Renzulli (1998)<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> A imagem está disponível em <<https://altashabilidadessuperdotacaogoias.wordpress.com/2020/05/23/fundamentacao-teorica-das-altas-habilidades-superdotacao/>>. Acesso em setembro de 2024.

A imagem acima representa o modelo dos Três Anéis. Renzulli (2004) destaca que os fatores de personalidade e os fatores ambientais têm papel fundamental na manifestação de comportamentos de AH/SD e relaciona com a inclusão escolar quando afirma que os alunos que apresentam rendimento elevado também têm o direito do Atendimento Educacional Especializado para potencializar seus conhecimentos e desenvolver o que é necessário.

Saliento que, quando o autor utiliza o termo “*habilidades acima da média*”, ele busca definir as habilidades gerais e as habilidades específicas. Renzulli (1998) define que a habilidade geral de processamento de informações e de relacionar com o pensamento abstrato. Além disso, as habilidades específicas estão relacionadas a forma de adquirir conhecimento ou de realizar uma ou mais atividades. Essas estão relacionadas à forma de como os seres humanos se desenvolvem em situações do dia a dia (Renzulli, 1998).

O “*compromisso com a tarefa*” está relacionado com o comprometimento do indivíduo com o que está fazendo, ou seja, “representa a energia aplicada a um problema específico (tarefa) ou área de conhecimento específica” (Renzulli, 1998, p. 14). Essa característica mostrou-se importante após estudos apontarem a dedicação e empenho das pessoas identificadas com AH/SD ao realizar as tarefas de seu interesse.

A “*criatividade*” está presente de forma latente nas pessoas com AH/SD e, ao mesmo tempo, foi muito questionada no decorrer da história, afinal, ela não pode ser vista ou medida por um teste, como, por exemplo, os testes de QI. A tabela abaixo foi criada a partir de Renzulli (1998) e conta com as principais características encontradas em cada um dos comportamentos presentes nos Três Anéis. Ressalta-se que nem todas as características estão presentes em todos os indivíduos, inclusive a interação entre as características gerais e individuais podem se mesclar, tendo, dessa forma, a interação entre os grupos. Por isso, esses comportamentos estão presentes em algumas pessoas, em alguns momentos, e conta com circunstâncias pontuais e específicas (Renzulli, 2024).

Quadro 1 - Comportamentos dos três anéis.

<b>CAPACIDADE ACIMA DA MÉDIA</b>	<u>Habilidade geral</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Níveis altos de pensamento abstrato, raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência de palavras.</li> <li>→ Adaptar-se a novas situações encontradas nos ambientes externos.</li> <li>→ Rapidez/agilidade no processamento da informação.</li> </ul>
	<u>Habilidade específica</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ A aplicação de várias habilidades.</li> <li>→ A capacidade de adquirir e utilizar adequadamente quantidades avançadas de conhecimento formal ou na manifestação de áreas especializadas de atuação.</li> </ul>
<b>COMPROMISSO COM A TAREFA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ A capacidade para elevados níveis de interesse, entusiasmo, resistência e envolvimento para a realização de tarefas em diferentes áreas.</li> <li>→ A capacidade de perseverança, resistência, determinação, trabalho árduo e prática dedicada. Autoconfiança, ego forte e crença na capacidade de realizar trabalhos importantes e liberdade de sentimentos.</li> <li>→ Capacidade de identificar problemas.</li> <li>→ Capacidade de sintonizar os principais meios de comunicação e novos desenvolvimentos em alguns campos.</li> <li>→ Estabelecer um padrão elevado de seu trabalho.</li> </ul>	
<b>CRIATIVIDADE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento.</li> <li>→ Curioso, especulativo, disposto a correr riscos.</li> <li>→ Sensível aos detalhes, às características estéticas das ideias e das coisas.</li> </ul>	

Fonte: Tabela criada pela autora, com informações de Renzulli (2024).

Dessa forma, a criança com AH/SD apresenta comportamentos que envolvam a interação dos três grupos citados acima com o ambiente e as vivências de cada um. Renzulli (2024) explica que as pessoas identificadas com AH/SD são aquelas que desenvolvem um conjunto de características e conseguem aplicá-las em uma área, potencializando o seu desenvolvimento humano.

Renzulli evidencia que a **interação** entre os três anéis é a principal característica para que o sujeito tenha o comportamento<sup>13</sup> de AH/SD. Além desses, o autor lista algumas questões pessoais e sociais. São elas:

**Questões da personalidade:**

- Energia;
- Ideias sobre si mesmo;
- Carisma;
- Intuição;
- Características.

**Questões do meio no qual o indivíduo está inserido (ambiente):**

- Família;
- Escola;
- Personalidade dos pais;
- Questões financeiras;
- Acontecimentos que possam interagir com o emocional como, por exemplo, morte, divórcio, morar perto de museus,...

Dessa forma, Renzulli (2024) deixa claro que a interação dos Três Anéis, junto com a personalidade e as questões ambientais são muito importantes para as pessoas serem identificadas com AH/SD e, para ajudá-las, compreender esse processo é muito importante. Sendo assim, a interação entre família e escola é crucial para o desenvolvimento positivo de crianças com AH/SD.

### 3.2 AS FAMÍLIAS E AS CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A temática das famílias mostrou-se imprescindível para mim, enquanto pesquisadora, desde o primeiro momento. Essa importância se deu a partir de leituras realizadas sobre AH/SD. Estudei o conceito, compreendi as dificuldades da identificação e fiz questionamentos sobre os desafios encontrados na escola para as adaptações curriculares que deveriam ser realizadas. Ao assistir alguns vídeos e ler

---

<sup>13</sup> O autor utiliza, em diversos momentos, a ideia de comportamento de AH/SD.

textos, refleti sobre a trajetória enquanto professora e, quantos alunos passaram por mim sem serem percebidos.

Ao iniciar o estudo fui instigada a refletir o que eu, enquanto pesquisadora, compreendo com o conceito família. Sabemos que, atualmente, temos diferentes formas de constituição familiar. Rech e Freitas (2023) explicam como está difícil conceituar família, pois a mesma não é mais definida somente por laços sanguíneos, mas também

Por ser um microsistema social, ela tanto influencia quanto sofre influências dos demais microsistemas que interagem com ela. Dessa forma, a família encontra-se em constantes transformações, levando em consideração que a sociedade vai se modificando e, com isso, interagindo, influenciando e moldando a estrutura familiar (Rech; Freitas, 2023, p. 3).

Dessa forma, podemos observar as diferentes constituições familiares a partir da leitura de Chacon (2009). As famílias podem ter diferentes estruturas familiares, e

(...) constituiu-se em torno de um homem, uma mulher e o(s) filho(s), sendo os pais não necessariamente os genitores, é uma família modificada em grande número de funções sociais e de valores morais uma família em que os filhos (nem sempre legítimos), desde cedo, passam a frequentar creches, escolas ou instituições especializadas (como no caso de filhos deficientes) (Chacon, 2009, p. 60)

O autor continua refletindo que,

(...) uma família em que não apenas o homem é o provedor do sustento; uma família em que se percebe a existência de um sentimento intergrupar, mas que não impede relações e sentimentos extragrupo familiar. Uma família mediatizada pela sociedade em todas as suas estruturas. Essa família, muito marcada por alguns traços da família monogâmica no seu início, mas bastante modificada já pelos meios de produção e reprodução, pela ciência, pela tecnologia, e pelos valores atuais de relacionamento (Chacon, 2009, p. 60).

Com isso, é possível perceber como essa temática se torna complexa e se transforma ao longo do tempo. As pessoas que optam por viver sozinhas, sem casamentos oficiais, casais homossexuais, avós que assumem o cuidado dos netos, guarda compartilhada, entre outros, não podem passar despercebidos (Rech; Freitas). Dessa forma, a presente pesquisa compreende o conceito família baseado em suas diferentes configurações.

A partir disso, passei a pensar sobre como as famílias estariam lidando com os seus desafios, as novas informações e a escassez de profissionais que

compreendem sobre a temática. Questionei-me: como as famílias são vistas? Como podemos compreendê-las? Elas estão se sentindo acolhidas? Elas estão sendo orientadas durante e após o processo de identificação de seus filhos? Percebi, então, o quanto esses questionamentos são latentes e, conforme apresentado no capítulo anterior, as pesquisas que investigam o contexto e o sentimento das famílias são escassas.

Não seria a família o primeiro sistema da vida de uma criança? Acredito que seja preciso compreendê-las e auxiliá-las no processo de aceitação e compreensão do momento no qual algum membro dela esteja passando. Esse processo pode iniciar nas pesquisas acadêmicas.

Observa-se que as famílias estão passando por constantes mudanças em relação ao seu conceito e significação no decorrer da história da humanidade. Concorda-se com Rech (2016, p. 37) quando relata que “a família encontra-se em constantes transformações, uma vez que a sociedade vai se modificando e, com isso, interagindo, influenciando e moldando a estrutura familiar”. Essas mudanças iniciam desde a parte estrutural, pois vivemos em uma sociedade na qual a renda da mulher faz parte do sustento da família e, em alguns casos, ela é a líder. Partindo dessa ideia, o próximo capítulo irá evidenciar que são as mães, em sua grande maioria, que estão à frente da educação dos seus filhos e, conseqüentemente, do processo de identificação.

Acrescenta-se também que, quando a criança com AH/SD está em processo de identificação ou identificada, isso afeta a organização familiar, pois a família “busca promover o desenvolvimento dos filhos e, paralelamente, modifica-se em virtude das demandas deles” (Silva; Fleith, 2008, p. 339). Com isso, as questões emocionais ficam em evidência a partir do momento em que essas crianças começam a ocupar uma posição central na dinâmica familiar. Silva e Fleith (2008) relatam que essas mudanças que ocorrem nas famílias nem sempre conseguem ser compreendidas pelas crianças e seus familiares, fazendo com que surjam alguns problemas que podem ser “decorrentes de vários fatores, como por exemplo, mitos<sup>14</sup>, informação equivocada sobre superdotação e falta de conhecimento sobre os recursos disponíveis” (Silva; Fleith, 2008, p. 342).

---

<sup>14</sup> Muitos são os mitos que envolvem as pessoas com AH/SD, e esses devem ser tratados com sinais de alerta, pois em alguns momentos são vistos como verdades absolutas, dificultando o processo de identificação e/ou inclusão escolar. Farias (2020) explica que uma das dificuldades nos estudos sobre

Com isso, durante o processo de descobertas, as famílias buscam uma forma de auxiliar e desenvolver as habilidades de seus filhos e, ao mesmo tempo ao perceberem esses comportamentos que fogem do “padrão”, sendo esse “diferente” “sentem-se despreparados para lidar com a situação, têm pouca ou nenhuma informação e, (...) compreendem que devem ter uma atenção especial com essa criança” (Farias, 2020, p. 120).

Silverman (1997) foi uma das pioneiras a relacionar as questões emocionais e a parentalidade ao conceito de AH/SD. A autora apresenta o conceito de assincronismo, que ocorre quando a criança tem um desenvolvimento intelectual extremamente avançado, quando relacionamos com a idade cronológica, entretanto, as questões emocionais não conseguem seguir esse processo (Sabatella, 2013; Farias, 2020; Landau, 2002; Virgolin, 2019).

Mas o que podemos compreender como assincronismo? O conceito de assincronismo acompanha a maioria das crianças identificadas com AH/SD. Dessa forma, o desenvolvimento assíncrono está relacionado com a diferença entre a idade cronológica e a idade cognitiva avançada dos alunos. Com isso, percebemos que as crianças podem estar muito evoluídas em relação ao conteúdo ou alguma habilidade específica, e aquém em relação ao seu desenvolvimento emocional (Silverman, 1997; Sabatella, 2013; Farias, 2020; Virgolin, 2019).

Em consonância a isso, Kunh, Rech e Negrini (2023) destacam que a “participação da família é um elo fundamental frente ao processo de inclusão do filho que apresenta AH/SD, constituindo-se como rede de apoio para a escola que assume a postura inclusiva” (Kunh; Rech; Negrini, p. 2, 2023). Com isso, a família é o primeiro local no qual as características de AH/SD serão evidenciadas e a família e a escola devem trabalhar em parceria para que o desenvolvimento da criança seja positivo. Destaca-se que os alunos com AH/SD são público da educação especial. Dessa forma, o suporte familiar deve ser mais intensificado e presente na vida das crianças.

Entretanto, apesar de estarmos no século XXI, percebe-se que as questões acerca do conceito de AH/SD, principalmente no Brasil, ainda são muito vagas. Quando falamos de uma criança que possui altas habilidades/superdotação, muitas pessoas não conseguem perceber que, essa mesma criança, pode se sentir

---

AH/SD estão acerca dos mitos que cercam essa temática, principalmente no que envolve a identificação, pois muitos desses alunos são confundidos com TDAH ou TEA.

deslocada no local em que está inserida. As pessoas têm o pré-conceito de acreditar que o fato da criança ser “superinteligente”, um “gênio”<sup>15</sup>, ela não tem nenhum tipo de “problema” ao estar inserida no meio escolar e na sociedade.

Após a identificação confirmada, Rech e Freitas (2021) esclarecem que existem tipos diferentes de famílias, temos, por exemplo, as *famílias preocupadas*, ou seja, não querem que os seus filhos sejam vistos como “diferentes”, mas “ao mesmo tempo, conforta-se, pois agora compreendem determinados comportamentos observados em seus filhos” (Rech; Freitas, 2021, p. 6). Ou a *família vaidosa*, aquelas que fantasiam o seu filho com AH/SD, enchendo-o de expectativas. Mas, em ambas, observa-se que, quanto mais conhecimento acerca da temática, maiores são as condições de escolherem as intervenções mais adequadas (Rech; Freitas, 2021).

Percebe-se que, devido à falta de estudos mais aprofundados sobre a temática e falta de disponibilização ou acesso ao que já temos de investigações e produções, essas crianças estão sendo invisíveis e, algumas, inclusive, estão sendo diagnosticadas, por exemplo, com TDAH ou TEA, por não se adaptarem ao meio escolar. Essa invisibilidade aparece nas famílias, segundo Kunh, Rech e Negrini (2023) pelo desconhecimento dos pais sobre o assunto, tendo assim “maiores dificuldades para direcionar o estímulo aos seus respectivos filhos” (Kunh; Rech; Negrini, p. 2, 2023).

Dessa forma, as questões do assincronismo ficam em evidência e as famílias passam por um momento delicado. Esse ocorre quando o desenvolvimento cognitivo está em um patamar de desenvolvimento superior do desenvolvimento psicológico. Nesse momento, algumas crianças possuem dificuldades em interagir com os colegas da turma ou crianças com idades próximas a deles, por causa dos seus interesses por assuntos mais complexos (Sakaguti, 2010).

Sakaguti (2010) evidencia em sua pesquisa a importância da relação entre pares para que a criança com AH/SD aprenda e controle seus instintos. Por isso, os laços familiares são tão importantes: são eles que criam suportes necessários para o desenvolvimento das crianças. Farias (2020) enfatiza a relação entre a escola e a família, destacando que a relação sistêmica entre essas duas instituições, potencializam a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

---

<sup>15</sup> Esses são alguns mitos que a sociedade em geral acredita sobre AH/SD.

Sabe-se que, na sociedade atual, existem diferentes formas de constituição do sistema familiar e, esse, quando o aluno ingressa na escola, a responsabilidade com a inclusão escolar passa a ser da instituição de ensino, em parceria com a família. Dessa forma,

Os pais têm que saber que são os primeiros e mais importantes professores de seus filhos. Eles não transmitem apenas conhecimento, mas tornam a “experiência” possível. Ao viverem suas vidas, seu modo de ser constitui-se em exemplo para os filhos. Esse exemplo é inicialmente imitado pela criança, e depois a identificação é internalizada e integrada (Landau, 2002, p. 159).

A autora, ao discorrer sobre a função dos pais de crianças com superdotação, crítica o momento em que eles deixam a função de educação nas escolas, reafirmando que a singularidade dos filhos deve ser exercitada pelos pais. Entretanto, questiono-me: como auxiliar os pais que não estão em sintonia com o desenvolvimento dos seus filhos, e ainda não compreenderam o processo pelo qual seu filho está passando? (Landau, 2002) Afinal, quando a família está com dificuldades de compreender esse momento, faz parte dos demais profissionais que estão ao seu entorno ajudá-la a entender.

Rech e Freitas (2021) explicam que muitas famílias iniciam o processo de identificação de seus filhos após o seu ingresso na escola, pois, por mais que tenham percebido algumas questões peculiares em suas casas, a confirmação ocorre no meio escolar, após a interação com crianças e observações dos professores<sup>16</sup>.

Rech e Freitas (2021), ao realizarem sua pesquisa nas escolas, perceberam que a relação entre família e escola pode estar abalada, pois ambas não estabelecem um diálogo afetivo, que pode prejudicar os alunos com AH/SD. As autoras perceberam que “a escola nem sempre deseja que as famílias de seus alunos participem de reuniões (...) ou até mesmo se encontra despreparada” (Rech; Freitas, 2021, p. 18), para os momentos nos quais se encontram com as famílias e discutem sobre os alunos com AH/SD.

Dessa forma, a escola precisa estar consciente de que a família é uma parceira no processo de inclusão escolar dos alunos, pois:

---

<sup>16</sup> Com muita responsabilidade e cautela, a escola deve orientar as famílias a buscarem auxílio de uma equipe multidisciplinar responsável pelo processo de identificação.

A criança ou o adolescente com AH/SD será beneficiado com as trocas de experiências entre a família e a escola. Em casa, os pais devem prosseguir com o trabalho realizado pela escola (...). A família também poderá contribuir com a escola ao discutir sobre os aspectos afetivos, sociais e emocionais do seu filho, que certamente se apresentarão como facilitadores ou dificultadores do processo inclusivo (Rech; Freitas, 2021, p. 19)

Com isso, cabe à escola buscar estabelecer um local agradável, no qual a família sinta-se acolhida e valorizada. Esse assunto deve ser observado com um olhar atento e cuidadoso, pois a família não tem o conhecimento específico acerca da temática. Além disso, ela pode auxiliar a escola no processo pedagógico ao apresentar as informações extraescolares, para que a criança seja vista de forma integral (Rech; Freitas, 2021).

Quando há uma boa relação entre a família e a escola, o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança com AH/SD, no ambiente escolar, tende a ser mais tranquilo e produtivo. Bem como, a família, sabendo como a comunidade escolar está interagindo com seu filho, irá enriquecer o dia a dia da criança de forma que as duas instituições estejam em sintonia.

### 3.3 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR

Muito se fala e se trabalha com a inclusão. É um conceito que tem se tornado popular, principalmente no meio escolar, entretanto, como, de fato, essa inclusão está sendo feita? Incluir seria somente inserir o aluno público da educação especial nas salas regulares? A legislação<sup>17</sup> brasileira define que as crianças têm os seus direitos garantidos, entretanto, nem sempre é colocado em prática pelas escolas<sup>18</sup>. Além disso, a educação inclusiva consiste em muito mais do que garantir os direitos legais dos estudantes.

A palavra inclusão vem do latim *includere*, que significa “fechar em, inserir, rodear” (Teixeira, 2010). Ressaltando as memórias dos ancestrais, crianças com alguma deficiência, por volta dos anos 50, principalmente no interior, eram escondidas em suas casas, fechadas, não tinham liberdade. Algumas eram

---

<sup>17</sup> Ênfase que o foco desta pesquisa não está na legislação e sobre o que a mesma fala acerca das AH/SD, mas sim na inclusão escolar e como esta está sendo percebida pelas famílias.

<sup>18</sup> Destaco que não são críticas às escolas. Por vezes, a falta de estrutura e verbas tornam o processo de inclusão escolar deficitário.

amarradas, pois não sabiam como contê-las. Ou seja, historicamente, crianças com alguma deficiência eram escondidas da sociedade.

Nos tempos atuais, o dicionário apresenta a inclusão como:

**inclusão - in-clu-são (sf):** **1** Ato ou efeito de incluir(-se); introdução de uma coisa em outra, de um indivíduo em um grupo etc.; inserção; **2** HISTOL Técnica de microscopia que consiste em envolver previamente um tecido ou órgão em parafina derretida, a qual, após esfriamento e solidificação, permite cortá-lo em lâminas finas; **3** EDUC Política educacional que consiste em incluir indivíduos com necessidades especiais em turmas consideradas regulares, fazendo-os participar de atividades não só educacionais, mas também comunitárias, esportivas e sociais; **4** MED Substância estranha ou heterogênea que surge em células, tecidos ou órgãos e que não é oriunda de traumatismo; **5** MED Processo pelo qual uma estrutura estranha ou heterogênea é introduzida em outro tecido; **6** MAT Propriedade de um conjunto de ter todos os seus elementos contidos em um outro conjunto; **7** LÓG Relação existente entre duas classes quando uma delas entra na extensão da outra; **8** GEOL Denominação genérica dada a corpos estranhos que surgem em minerais ou rochas. (Michaelis, 2023)

É importante destacar que as políticas educacionais avançaram muito, bem como os estudos acerca da inclusão escolar. Sabe-se que as crianças aprendem com mais facilidade em um ambiente acolhedor, o qual as motive constantemente. Sabatella (2013) explica que “a capacidade do aprendizado pode aumentar ou diminuir em 25% ou mais, dependendo do meio de incentivo e estímulo em que o indivíduo se desenvolve” (p 27).

Com isso, após muitos estudos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apresenta como principal objetivo:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008a, p.14)

Dessa forma, compreendo a educação inclusiva como aquela que busca a equidade na educação. Mas o que se pode compreender como equidade? É quando se busca a igualdade de direitos, ou seja, almeja-se que as crianças com necessidades especiais estejam presentes na escola (e na sociedade) não somente

como um número, mas como crianças que participam efetivamente da construção do seu próprio conhecimento, dentro das suas especificidades. Cada vez mais, a educação inclusiva é um desafio para a educação brasileira (Brasil, 2008a).

Com as crianças com AH/SD, não é diferente, muito pelo contrário, elas são um desafio para as escolas, pois, em alguns casos, o que está sendo apresentado não é atrativo, elas ficam desmotivadas, conversam, não querem estar presentes naquele ambiente, pois já sabem o que se apresenta ou não têm interesse na temática que está sendo desenvolvida. Landau (2002) salienta a importância de a criança superdotada interagir com o meio no qual está inserida, pois “com a interação entre um ambiente que promova desafios emocionais e intelectuais às capacidades da criança, a atualização da superdotação será real” (Landau, 2002, p. 43).

Percebo, a partir das leituras, um constante movimento das escolas em dar um apoio amplo e significativo para aqueles que têm algum transtorno, deficiência, entretanto, quando as potencialidades são elevadas, por vezes, as crianças não são olhadas em suas singularidades.

Dessa forma, fica a reflexão: qual o real sentido da palavra inclusão? Estamos, de fato, incluindo todas as crianças no decorrer de seu processo escolar? Estamos desafiando os nossos alunos a pensarem, instigando novas linhas de pensamento?

Ao refletir acerca da inclusão, por vezes a palavra *diferença* fica em evidência, salientando o que uma criança tem que a outra não tem, por exemplo. Questiono-me se não seríamos todos seres diferentes, com *diferentes* características, *diferentes* pensamentos, *diferentes* opiniões, *diferentes* amores... que integram os sistemas de nossas vidas? A partir do momento que o *diferente* fica em evidência, estaria realizando a inclusão?

Lopes, Lockmann e Hattege (2012) apresentam que a inclusão escolar e a exclusão escolar são gradientes, ou seja, não estamos, em todos os momentos incluídos em todos os espaços, conseqüentemente, estaremos sendo excluídos. Dessa forma, *são binômios, caminham juntos*.

Além disso, ao tratarmos alguém como diferente, na sociedade atual, estamos relacionando a diferença com a identidade, relacionando a uma norma, a um padrão, e pouco se pensa na diferença em relação a ela mesma, como apresenta Gallo (2009). Mas o que é diferença? Ela está, de fato, presente em nosso dia a dia ou

somente no nosso discurso? Gallo (2009, p. 7) explica que “a diferença está aí, sempre esteve, para quem teve olhos para ver... e não está para ser reconhecida, respeitada, tolerada. Tudo isso tenta apagar a diferença, não vê-la ou vivê-la”.

Gallo (2019; 2021) e Gallo e Souza (2016) utilizam a filosofia da diferença para explicar o seu pensamento, conversando com a teoria de Deleuze e Foucault, e afirmam que ao “pensarmos as práticas educacionais brasileiras contemporâneas, especialmente estas que se propõem a tratar da “educação inclusiva”, a cuidar das diferenças, a garantir a “igualdade para todos” (Gallo, 2009, p. 10) estaremos apagando as diferenças presentes nos indivíduos, anulando suas características”. Ao trabalhar com crianças, precisamos perceber que o olhar atento se faz necessário em todos os momentos, precisamos estar disponíveis para os sujeitos ali presentes (Skliar, 2003).

Skliar (2003) e Gallo (2021) afirmam que, a partir do momento que estamos pensando em inclusão a partir da filosofia da diferença, ser *diferente* não deve ser o foco; afinal, não somos, **todos nós**, diferentes? Cada um com as suas características? Julgamos e definimos um padrão de “normalidade”, mas quem define o que é “normal”? Na sociedade atual, a norma está implícita, “quase invisível e é esse caráter de invisibilidade o que a faz **(infelizmente)**<sup>19</sup> inquestionável” (Skliar, 2003, p. 162). Podemos afirmar que o ser humano está em fase de conformismo com o que está sendo imposto como norma de normalidade nas escolas. Gallo (2021) utiliza a expressão “conformismo pedagógico” para expressar a conformação das escolas em “dar uma forma a cada estudante, torná-lo conforme um modelo que é definido de antemão” (Gallo, 2021, p. 137).

Nessa perspectiva, percebe-se que a inclusão escolar, está, a cada dia que passa, em maior evidência, nas escolas, na sociedade, nas famílias e na legislação. Observa-se, a partir da legislação<sup>20</sup>, que o principal objetivo da escola é oferecer uma educação de qualidade que vise à formação de um ser humano crítico e consciente, capaz de atuar na sociedade em que vive, oportunizando possibilidades de aprender por múltiplos caminhos e formas para que ocorra a aprendizagem através do desenvolvimento de habilidades e competências nas dimensões dos

---

<sup>19</sup> Palavra acrescentada por mim.

<sup>20</sup> Embora no Brasil tenhamos uma mesma legislação temos diferentes interpretações e significações que acontecem nas escolas.

diversos componentes curriculares (Lopes, 2007; Lopes; Lockmann; Hattage, 2012; Beyer, 2006; Traversini; Lockmann; Goulart, 2019; Lopes; Rech, 2013).

Lopes (2007) e Lopes, Lockmann, Hattage (2012) explicam que a educação desempenha um papel essencial no desenvolvimento das pessoas e da sociedade. É através da educação que o homem constrói sua cidadania e permite-lhe formar um ser digno, consciente de suas ações, com capacidade de transformar a sua vida e da sociedade.

Nessa linha, entendo que a escola deve assumir-se como um espaço social, de vivência, discussão e construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania. A educação contribui para diminuir as diferenças e desigualdades. Cabe à escola ter uma educação que se posicione na linha de frente da luta contra a exclusão de todos os cidadãos, acompanhar os processos de mudanças, oferecendo formação adequada às necessidades da atualidade.

As demandas atuais exigem que a escola ofereça aos estudantes, sólida formação cultural e competência técnica, que favoreçam o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes, formando cidadãos críticos e reflexivos, que exercem sua cidadania e ajudem na construção de uma sociedade mais justa, humana e consciente na incessante busca de mais cooperação, solidariedade, tolerância, paz e igualdade (Lopes, 2007; Lopes; Lockmann; Hattage, 2012; Beyer, 2006; Traversini; Lockmann; Goulart, 2019; Lopes; Rech, 2013). Dessa forma, o estudante deve ser visto como um ser ativo, coparticipante do processo educativo, já que é formador da sua história.

Analisando a evolução histórica dos movimentos para universalizar o acesso às escolas, conclui-se que o paradigma da inclusão vem caracterizar uma orientação que, necessariamente, diz respeito à melhoria da qualidade das respostas educativas das instituições de ensino-aprendizagens para todos. A inclusão educacional implica no reconhecimento e atendimento às diferenças de qualquer estudante que apresente alguma necessidade educativa especial (Lopes, 2007; Lopes; Lockmann; Hattage, 2012; Beyer, 2006; Traversini; Lockmann; Goulart, 2019; Lopes; Rech, 2013)<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Os primeiros parágrafos deste subcapítulo foram inspirados nas leituras de Lopes (2007); Lopes, Lockmann e Hattage (2012); Beyer (2006); Traversini, Lockmann e Goulart (2019); Lopes e Rech (2013).

Está explícito nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial Básica, resolução CNE/CEB nº2/2001, página 4, no artigo 2º que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (Brasil, 2001, p. 4)

Com base na legislação vigente, os espaços educacionais devem ser adequados para que todos possam aprender juntos, independente da necessidade da utilização de diferentes alternativas metodológicas, linguagens e códigos específicos. O princípio fundamental da educação inclusiva é que a educação é um direito de todos, em seu sentido pleno.

Percebe-se que a legislação busca amparar, na maioria das vezes, as crianças que apresentam alguma deficiência ou transtorno, ou seja, quando algo está faltando para sua aprendizagem. Os alunos que têm o conhecimento a mais, tornam-se um desafio, pois tiram a escola da “zona de conforto”.

Farias (2020) relata que o ano de 1970 foi muito importante para os direitos das crianças da educação especial, pois houve a elaboração dos pareceres do Conselho Federal em Educação e a criação do Conselho Nacional de Educação. Levando em conta as pesquisas sobre Superdotação, foi somente em 1973 que elas foram iniciadas. Mas, de acordo com a autora, “as políticas inclusivas no Brasil só se alteram a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien (Tailândia) em 1990, e da Declaração de Salamanca, ocorrida em 1994 na Espanha” (Farias, 2020, p. 30).

Na LDB 5692/71 (Brasil, 1971) pela primeira vez<sup>22</sup> observam-se os termos superdotação e talento no texto, tornando o atendimento a essas crianças obrigatório.

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971).

---

<sup>22</sup> A pesquisadora Helena Antipoff foi quem auxiliou no processo de incluir os alunos com AH/SD na legislação brasileira (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010).

A partir de 1995, o Ministério da Educação apresenta como a educação irá compreender os alunos alto habilidosos:

Altas Habilidades referem-se aos comportamentos observados e/ou relatados que confirmam a expressão de 'traços consistentemente superiores' em relação a uma média (por exemplo: idade, produção, ou série escolar) em qualquer campo do saber ou do fazer (Brasil, 1995, p. 13).

Em 2008, tem-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em que se observa a necessidade da atuação da educação especial na escola, devido ao crescente aumento de crianças que fazem parte do público-alvo.

Com isso, a educação inclusiva começa a integrar a proposta pedagógica das escolas e tem como público-alvo alunos com diferentes deficiências, transtornos globais do desenvolvimento<sup>23</sup> e AH/SD. Essa política vem com o objetivo de auxiliar a comunidade escolar com as crianças que são público-alvo da educação especial

Em 2009, a legislação da regulamentação do AEE garantiu o direito do atendimento na sala de recursos, às crianças com AH/SD. Essa caracteriza "como alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade" (Brasil, 2009).

Em 2015, o Inep, a partir de um senso escolar, a legislação apresenta AH/SD *como aquelas crianças que apresentam potencial acima da média "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 suas áreas de interesse"* (Brasil, 2015, p.47).

Atualmente, está em vigor a LDB 9394/96 (Brasil, 1996), na qual a inclusão escolar e o atendimento educacional especializado têm uma sessão ampla e específica, o capítulo V. Nele, observa-se que as AH/SD tem um destaque maior.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede

---

<sup>23</sup> Considero importante salientar que os termos apresentados na legislação como, por exemplo, transtornos globais do desenvolvimento, por mais que apareçam nos documentos oficiais, têm sido atualizados em estudos e discussões.

regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996).

E continua afirmando que, para atender as necessidades dos alunos, incluindo AH/SD, deve haver, se necessário, a adaptação: curricular, de métodos, de técnicas, utilização de diferentes recursos e organização específica.

Como já citado, participei de encontros com um grupo de famílias de pais com filhos identificados com superdotação, em cujas conversas percebi a dificuldade das escolas em incluir as crianças com AH/SD nas salas de aula e de adaptar o currículo para elas. Essas atitudes entram em divergência com a legislação, a partir do momento em que existe a Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, que ampara o cadastramento, inclusão e atendimento de alunos com AH/SD nas escolas regulares.

Mettrau e Reis (2007) explicam que, quando está relacionado com o rendimento escolar do aluno, aquele que tiver a necessidade e possibilidade de aceleração para adiantamento de níveis ou a conclusão dos estudos pode ser efetivada (isso se dá devido às novas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução nº 02/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (2001<sup>a</sup>)). Além disso, considera-se importante destacar o decreto 7.611 de 2011, que instituiu o AEE. Essa política menciona o direito à suplementação curricular para os alunos com AH/SD como sendo uma estratégia para contribuir com a inclusão escolar desses.

Essa suplementação refere-se aos conteúdos escolares necessários para realizar o enriquecimento curricular do aluno em uma determinada disciplina escolar. Além disso, os alunos identificados com AH/SD têm o direito de receber atendimento em turno inverso no AEE.

Mas o que podemos compreender com enriquecimento curricular? Enriquecimento curricular é uma adaptação dos conteúdos dos quais os alunos com AH/SD apresentam mais afinidade. É uma forma de estimular seu interesse e aprofundar o conhecimento. Sakaguti (2010) evidencia que esta é uma estratégia que está sendo eficiente, tanto em sala de aula, como também no AEE.

Em sua dissertação, Sakaguti (2010) apresenta o Modelo Triárquico de Enriquecimento, proposto por Renzulli, que é composto por três tipos: I, II e III. As atividades de Enriquecimento Tipo I exploram as atividades em geral; as atividades de Enriquecimento do Tipo II “consistem no uso de métodos, materiais e técnicas

que envolvem os processos de pensamento, desenvolvimento de habilidades, organização e efetivação de trabalhos, processos de desenvolvimento pessoal e social” (Sakaguti, 2010, p. 32); e, as atividades de Enriquecimento do Tipo III estão relacionadas “investigações de problemas reais em sua área de interesse e habilidade, resultando no desenvolvimento de produtos autênticos ou serviços que têm valor funcional, artístico ou humanitário, provocando impacto sobre determinada audiência” (Sakaguti, 2010, p. 32). Com isso, as atividades de enriquecimento curricular, proposto nas escolas para os alunos identificados com AH/SD, devem apresentar essa sequência de atividades.

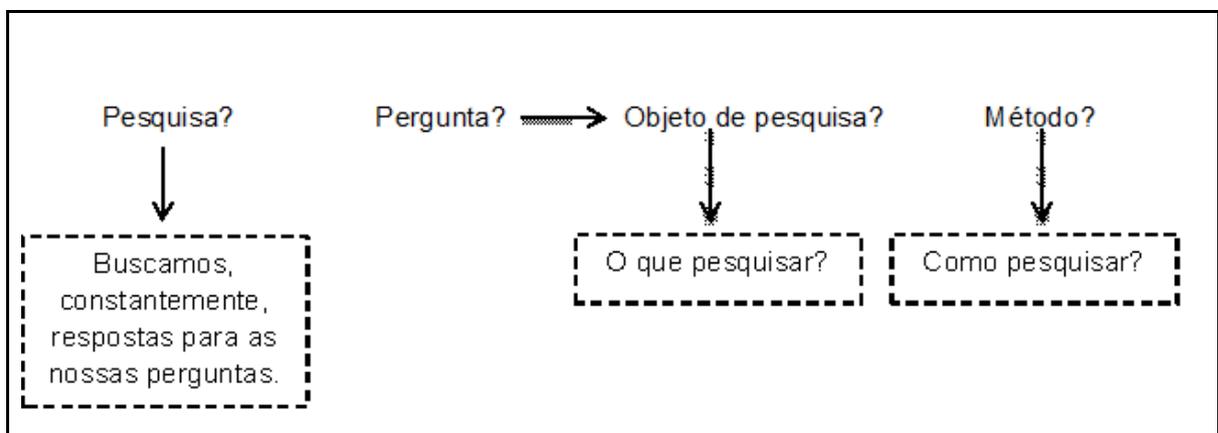
Com os avanços das pesquisas, muitos autores começaram a ser estudados, junto com os seus conceitos acerca da temática, centros de estudo e atendimento aos estudantes começaram a surgir em nosso país. Percebem-se avanços nas pesquisas, entretanto, muito ainda precisa ser elaborado, pois esses alunos ainda não têm os seus direitos garantidos nas escolas.

## 4 MÉTODO

Quando se realiza uma pesquisa, propõe-se a olhar o mundo de uma forma diferente, conhecendo diferentes teorias e escolhendo o que se quer estudar e defender. Uma vez que se está em um contínuo processo de mudanças, tornamo-nos seres em constante busca pelo saber.

A pesquisa surge no momento em que se escolhe uma temática e se começa a analisá-la crítica, teórica e metodologicamente. Segui alguns passos para identificar o método, conforme apresentado na imagem 1. Após delimitar a pesquisa, comecei a observar como e qual temática pesquisar.

Imagem 4 – Identificação do método.



Fonte: A autora (2022).

A partir da leitura de Minayo (2002), a pesquisa qualitativa realiza uma investigação acerca dos significados do projeto proposto, procurando compreender o que ocorre na realidade que está sendo analisada. A autora explica que esta abordagem “(...) inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade” (Minayo, 2002, p. 16).

Com isso, essa pesquisa caracteriza-se como qualitativa com abordagem exploratória. O estudo caracteriza-se como qualitativo, tendo como forma de construção de dados a interação com as famílias pela entrevista semiestruturada. O processo de pesquisa pretende contemplar: a) análises de dissertações, teses, artigos e livros; b) entrevistas semiestruturadas com pais; c) transcrição das entrevistas; d) olhar atento e fluente para identificar as categorias emergentes; e e)

análise dos dados com foco em responder aos objetivos do estudo a partir do referencial teórico escolhido.

#### 4.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO

A escolha do método da pesquisa torna-se um desafio, pois é ele que representa o “conjunto de regras básicas para desenvolver uma investigação com vistas a produzir novos conhecimentos ou corrigir e integrar conhecimentos existentes” (Gil, 2021, p. 9). Com isso, o método científico pode ser interpretado como o caminho a seguir para atingir os objetivos propostos.

Os estudos de abordagem qualitativa tem como foco a interpretação de dados coletados por diferentes tipos de recursos, como, por exemplo: entrevistas, questionários, grupos focais, registros, observações (Bauer; Gaskell, 2021). Dessa forma, essas pesquisas têm como foco o social.

Bauer e Gaskell (2021) afirmam que “toda pesquisa social empírica seleciona evidência para argumentar e necessita justificar a seleção que é a base de investigação, descrição, demonstração, prova ou refutação de uma afirmação estatística” (p. 39), com isso o presente projeto apresenta abordagem qualitativa, de cunho exploratório. Gil (2021) explica que esse tipo de pesquisa é de extrema importância, pois o mundo e a sociedade devem ser entendidos segundo a perspectiva daqueles que o vivenciam. Dessa forma, a pesquisa qualitativa deve “apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista” (Bauer; Gaskell, 2021, p. 70).

A abordagem exploratória é utilizada quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil formular hipóteses precisas sobre ele. Dessa forma, pode-se concluir que “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses a serem testadas em estudos posteriores” (Gil, 2021, p. 26). Por isso, tem relevância social, podendo afetar positivamente (ou negativamente) um grupo de pessoas, regiões, cidades, entre outros.

A realização da presente pesquisa exploratória de abordagem qualitativa visa alcançar os seguintes objetivos específicos, apresentados anteriormente:

- Narrar de que modo as famílias vivenciaram o processo de identificação dos filhos com AH/SD;
- Analisar o impacto do processo de identificação dos filhos com AH/SD para a inclusão escolar destes;
- Compreender como a in/exclusão se evidencia no processo de escolarização a partir da perspectiva das famílias.

Esses objetivos compõem o objetivo geral e serão respondidos a partir da análise das entrevistas que serão realizadas com as famílias. Para a análise foi utilizada a análise de conteúdo a partir de Bardin (2021), apoio em Renzulli, para a compreensão das Altas Habilidades/Superdotação, em Gallo para compreender o conceito de *diferença* e em Skliar para potencializar as discussões acerca da inclusão escolar e, por fim, em Lopes, Hattege e Lockmann para a análise da *in/exclusão* escolar, presente no processo de escolarização.

#### 4.2 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Desde o primeiro contato com o mundo das AH/SD, fui acolhida pelas famílias que fazem parte de um grupo com filhos com AH/SD, que teve início com participantes da cidade de Caxias do Sul. Também houve muito incentivo delas para a realização da pesquisa.

Considero importante destacar que, nesse grupo, somente mães assinalaram interesse em participar da pesquisa e, conseqüentemente, somente elas foram entrevistadas. Um pai foi indicado pela orientadora Carla para participação na pesquisa. Ele demonstrou interesse, entretanto, não conciliamos os horários para a realização da entrevista.

Quando iniciei os convites para a participação, foram enviados via Whatsapp, as mães, em um primeiro momento, mostraram-se interessadas em participar. Entretanto, a adesão não ocorreu da forma como eu esperava e, essa etapa durou 4 meses (iniciando em setembro e finalizando no mês de dezembro).

Essa dificuldade na realização das entrevistas, por parte de algumas famílias, ocorreu por:

- Dificuldades em conciliar o tempo disponível para a entrevista;
- Compromissos de trabalho;

- Horários disponibilizados;
- Necessidade de estar com os filhos.

Nesse momento, um alerta acendeu-se: por qual motivo, somente as mães, aceitaram participar da pesquisa? E, no decorrer das entrevistas, ficou claro para mim que são elas, prioritariamente, quem participam ativamente do processo pelo qual os seus filhos estão passando.

Conforme as entrevistas estavam em andamento, percebi que as mães se intitulavam como “mãe de uma estrela”. Começou a reflexão, afinal, “as estrelas são todas iluminadas... não será para que cada um possa um dia encontrar a sua?”, (Saint-Exupéry, 2006) e essas mães encontraram, cada uma delas, as suas estrelas. Dessa forma, para identificá-las no decorrer das análises, cada uma delas receberá o nome de uma estrela. As estrelas utilizadas serão:

- ★ Mintaka;
- ★ Alnilan;
- ★ Alnitak;
- ★ Betelgeuse;
- ★ Bellatrix;
- ★ Rigel;
- ★ Mimososa;
- ★ Polaris.

Com isso, 8 estrelas foram entrevistadas, após realizarem a assinatura do termo de consentimento, encaminhado de forma *on-line* e a aprovação da pesquisa pelo comitê de ética em pesquisa, conforme detalhamento no item 4.3. As entrevistas ocorreram via *google meet*. A escolha de entrevistas semiestruturadas individuais se deu dessa forma para que não houvesse a interferência de opiniões entre as participantes, convidando a entrevistada a falar sobre as suas experiências.

Bauer e Gaskell (2021, p. 71) destacam que utilizamos a entrevista individual “quando o tópico se refere a: experiências individuais detalhadas, escolhas e biografias pessoais; Assuntos de sensibilidade particular que podem provocar ansiedade”. Dessa forma, ao tratar da temática sobre AH/SD com famílias, há necessidade empírica de tornar esse momento individual.

As mães participantes da pesquisa foram selecionadas por atenderem aos seguintes critérios:

- Ter um (ou mais) filho(s) com identificação de AH/SD;
- Que a criança esteja frequentando a escola comum;
- A criança deverá estar matriculada no Ensino Fundamental I ou Ensino Fundamental II.

Esses critérios são importantes para conseguir compreender os objetivos específicos traçados no início do estudo; observando como as famílias estão e compreenderam o processo de descoberta dos seus filhos com AH/SD.

Abaixo, apresento um quadro com informações básicas sobre as entrevistadas.

Quadro 2 - Informações sobre as mães entrevistadas.

<b>Mãe</b>	<b>Faixa etária da mãe</b>	<b>Quantidade de filhos identificados</b>	<b>Faixa etária do filho identificado</b>
Mintaka	Entre 41 e 50 anos.	2	Entre 6 e 9 anos. Entre 10 e 15 anos.
Alnilan	Entre 41 e 50 anos.	1	Entre 10 e 15 anos.
Alnitak	Entre 34 e 40	2	Entre 2 e 5 anos. Entre 6 e 9 anos.
Betelgeuse	Entre 34 e 40	1	Entre 10 e 15 anos.
Bellatrix	Entre 34 e 40 anos.	1	Entre 6 e 9 anos.
Rigel	Entre 41 e 50 anos.	1	Entre 6 e 9 anos.
Mimosa	Entre 34 e 40 anos.	1	Entre 6 e 9 anos.
Polaris	Entre 34 e 40 anos.	1	Entre 6 e 9 anos.

Fonte: a autora.

O quadro acima apresenta as informações básicas para a apresentação das participantes da pesquisa. Nele observa-se a estrela atribuída a cada uma das mães, a faixa etária das mesmas, a quantidade de filhos identificados com AH/SD e a faixa etária dos filhos. Considero importante salientar que a organização do quadro foi realizada de forma discreta, para que não seja possível identificar as participantes.

### 4.3 ASPECTOS ÉTICOS

As pesquisas, quando realizadas com seres humanos, precisam de aprovação de um comitê de ética em pesquisa. Dessa forma, após a qualificação do projeto, ele foi submetido à plataforma Brasil e encaminhado ao Comitê de Ética da Universidade de Caxias do Sul.

Esse processo iniciou-se em março de 2023 e foi aprovado em 28 de junho de 2023, com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 68856223.4.0000.5341. Destaca-se que, devido a esse tempo de espera, as demais etapas também atrasaram. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) encontra-se no apêndice D.

A partir da explicação e leitura do TCLE, as participantes puderam compreender que, a qualquer momento, em que se sentissem desconfortáveis, poderiam interromper a entrevista, desistindo da sua participação. Além disso, ficou claro que a identidade de cada uma das participantes será mantida em sigilo e não haverá nenhuma identificação das participantes na publicação dos resultados dessa pesquisa ou em qualquer outra publicação que possa resultar desse estudo. Os dados da pesquisa poderão ser vistos pela pesquisadora e sua orientadora.

As entrevistas foram realizadas de forma *on-line*, utilizando a plataforma do *google meet* para a sua realização, tendo, em média, 1h30min de duração cada uma delas. Essa ferramenta<sup>24</sup> foi muito importante, pois devido às diferentes localizações geográficas, só pôde ser realizada no período da noite. No momento de realização das entrevistas, as entrevistadas foram questionadas novamente sobre o consentimento de participação na pesquisa e se permitiam a sua gravação.

---

<sup>24</sup> Google meet.

Assim, foram gravadas, com consentimento das mães, e seguiram o roteiro presente no anexo E. Após, os relatos foram transcritos na íntegra e, em seguida, foi feita a busca pelas categorias que mais se destacaram.

O material obtido tem somente cunho científico como finalidade, podendo ser acessado somente por mim e por minha orientadora. Saliento que ele será mantido por um período de cinco anos e, após, totalmente destruído.

#### 4.4 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

As entrevistas podem ser realizadas de diferentes formas, desde a mais estruturada até a mais aberta. Para este momento, foi escolhida a entrevista semi-estruturada, como citado anteriormente. Bauer e Gaskell (2001) afirmam que elas são consideradas um processo social, pois, são nesses momentos, que ocorre a troca de ideias, por meio das palavras. Explicam que as perguntas realizadas pelo entrevistador “são quase um convite ao entrevistado para falar, longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir” (Bauer; Gaskell, 2021, p. 74).

As perguntas foram elaboradas e pensadas junto com os objetivos, sendo as possíveis respostas diretamente relacionadas com as memórias e sentimentos das mães (Bauer; Gaskell, 2021).

As entrevistas foram realizadas de forma *on-line*, utilizando a plataforma do *google meet* para a sua realização, tendo, em média, 1h30min de duração cada uma delas. Essa ferramenta<sup>25</sup> foi muito importante, pois devido às diferentes localizações geográficas, só pôde ser realizada no período da noite. No momento de realização das entrevistas, as entrevistadas foram questionadas novamente sobre o consentimento de participação na pesquisa e se permitiam a sua gravação.

Assim, foram gravadas, com consentimento das mães, e seguiram o roteiro presente no anexo E. Após, os relatos foram transcritos na íntegra e, em seguida, foi feita a busca pelas categorias que mais se destacaram.

Os autores Bauer e Gaskell (2021) afirmam que a partir do momento no qual o autor escolhe pela realização de uma entrevista, é possível obter mais profundidade e detalhes. Com isso, ao utilizarmos a experiência de vida das pessoas e os ambientes sociais nos quais estão inseridas, a pesquisa tem o caráter

---

<sup>25</sup> Google meet.

qualitativo. Por se tratar de uma pesquisa social, esse processo de entrevistas é o resultado da interação entre o entrevistado e o entrevistador, por isso, os resultados obtidos são de relevância social e precisam retornar para a sociedade e o meio acadêmico.

Destaco que tentei ao máximo ser atenta e acolhedora, ouvindo as mães e deixando de lado todos os preconceitos e julgamentos que, em algum momento, poderiam ter sido criados por mim, a partir de crenças limitantes. As entrevistadas ficaram livres para contarem sua história e a de seus filhos e foram respeitadas em todos os momentos. Costa *et. al.* (2022) afirmam que a experiência dos seres humanos, em seu dia a dia, são extremamente importantes para a constituição do sujeito, pois elas são potentes, apresentando sentido às ações cotidianas. Por isso, as estrelas serão as protagonistas.

#### 4.5 ANÁLISE DE DADOS

No processo de análise realizei a transcrição das entrevistas, na íntegra. Após, fiz uma leitura fluente do conteúdo para, a seguir, identificar e destacar o que mais apareceu e elencar categorias. Dessa forma, utilizei a análise de conteúdos com categorias emergentes. Com isso, Bardin (2021) foi escolhida para auxiliar neste processo. A autora apresenta uma ordem que deve ser seguida, para conseguirmos identificar as categorias emergentes:

a - *Leitura fluente*: nesta etapa, estabelece o contato com o material obtido. Aos poucos, a leitura torna-se mais pontual, deixando claro o que está em destaque.

b - *Escolha dos documentos*: O que será escolhido para o processo de realização da análise. E, nesse momento, devem ser seguidas 4 regras:

- *Regra da exaustividade*: todos os elementos da análise devem estar presentes;
- *Regra da representatividade*: utiliza-se uma amostra que representa o todo;
- *Regra da homogeneidade*: os critérios seguidos para a escolha final;
- *Regra de pertinência*: os dados obtidos devem estar de acordo com os objetivos da pesquisa;

c - *A Formulação das hipóteses e dos objetivos*: deixar em evidência a direção a ser seguida no processo de análise;

d - *A referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores*: nesse momento é realizada a interpretação do material;

e - *A preparação do material*: quando ocorre a escrita.

Bauer e Gaskell (2021) afirmam que a análise de conteúdos, de acordo com a teoria de Bardin, é uma “construção social”, pois tem como base uma realidade (ou seja, o que está sendo proposto na pesquisa), que busca alcançar objetivos que serão elencados no decorrer da leitura dos dados coletados. Dessa forma, “a metodologia da análise de conteúdo possui um discurso elaborado sobre qualidade, sendo suas preocupações-chave a fidedignidade e a validade” (Bauer; Gaskell, 2021, p. 203).

Os mesmos autores acreditam que a análise de conteúdo possui muitos pontos positivos para a realização de pesquisas. Entre eles, está o fato de oferecer “um conjunto de procedimentos maduros e bem documentados” (Bauer; Gaskell, 2021, p. 212).

Sendo uma análise de conteúdos, o trabalho seguiu os seguintes itens (Bardin, 2021):

- preocupação com o aprofundamento analítico;
- análise da estrutura de um texto, buscando compreender as suas construções ideológicas;
- estudo do conteúdo, dos dados apresentados e, após, analisá-los;
- classificação do material em temas ou categorias para, após, fazer a análise.

Dessa forma, a autora explica que a análise de conteúdos se torna uma forma de integrar procedimentos de análise, que serão necessários para compreender o instrumento de pesquisa. Para Bardin (2021), o que um dia já foi escrito, colocado em um papel, poderá ser utilizado, em algum momento, como forma de análise de conteúdo.

A autora afirma que “a análise de conteúdo propunha conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (Bardin, 2021, p. 45) e apresenta seu encanto pela realização de entrevistas, caracterizando-as como uma “singularidade individual” de dados obtidos. Bardin afirma que, realizar a análise de conteúdo de uma entrevista exige atenção, pois é muito delicado, relatando que as transcrições “exigem uma perícia muito mais dominada do que a análise de respostas a questões abertas” (Bardin, 2021, p.90), pois a interpretação dos dados é fundamental para que esse método seja efetivado.

A pesquisa, como dito anteriormente, utilizará as categorias emergentes como forma de análise, ou seja, após ouvir as entrevistas, transcrevê-las e, ao final, lê-las, selecionarei o que é mais expressivo e presente nos dados para, em seguida, reuni-los e analisá-los articulando com os teóricos escolhidos.

Destaco que a etapa de identificação das categorias foi realizada em quatro etapas. No primeiro momento, atenção para as transcrições, retirando falas consideradas potentes e que estavam relacionadas com o objetivo geral e com os objetivos específicos. Nesse momento, foi necessário ler, reler e refletir muito, pois tudo parecia importante.

Após muitas conversas com a orientadora, estabeleceram-se as categorias que estão apresentadas abaixo, no quadro 3.

Quadro 3 - Categorias emergentes

<b>Foco inicial</b>	<b>Categorias intermediárias</b>	<b>Categorias finais</b>
Narrativa dos processos de identificação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questões psicológicas.</li> <li>- Mundo solitário das mães.</li> <li>- Desinteresse na escola por parte dos filhos.</li> </ul>	“É tão legal tu falar isso com pessoas que te entendem.”
Impacto da identificação no ambiente escolar e seu reflexo no processo de in/exclusão escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A escola percebeu que a criança seria “diferente”, mas não a relacionaram com AHSD.</li> <li>- Formações específicas para professores e profissionais da área.</li> <li>- Modelo transmissivo de educação: compreensão do que é o professor.</li> <li>- Medicalização.</li> <li>- A criança com AH/SD é vista como um desafio à escola e ao professor.</li> </ul>	“Antes da identificação era feliz”
		“Depois eles ficam todos normais”

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Sala de AEE como um “reforço” escolar.</li><li>- Invisibilidade das AH/SD nas escolas e faculdades.</li><li>- As inteligências múltiplas não são vistas nas AH/SD; somente o aluno acadêmico pode ser identificado.</li></ul>	
--	---	--

Fonte: a autora.

Destaco que as categorias finais foram nomeadas a partir de falas das mães, afinal, elas são as protagonistas deste trabalho. As falas são potentes, por isso, busquei apresentar na análise, que é o próximo capítulo, a sensibilidade de cada vivência e a força de cada uma delas.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

*O movimento para o pertencimento requer respeito ao outro, assim como ele é, do jeito que ele é, sem julgamento, com aceitação e concordância interna (Mello, 2018, p. 76).*

O capítulo mais desafiador inicia, por quê? Porque é nele que as minhas estrelas irão narrar suas histórias, e explanar sobre as situações vividas com os seus filhos com AH/SD. Como fico feliz em apresentar e analisar essas trajetórias. Espero que, a partir da leitura, você, leitor, possa sentir a emoção nas palavras e como foi o diálogo com os autores.

### 5.1 “É TÃO LEGAL TU FALAR ISSO COM PESSOAS QUE TE ENTENDEM”

Iniciar as conversas com as mães foi um processo de descoberta. Como eu já relatei na introdução, o ano de 2023 foi muito difícil e, acredito que isso fez com que eu me tornasse mais forte e com mais resiliências para a realização das entrevistas. Essas estrelas pararam as suas rotinas para conversarem comigo sobre um assunto que as assusta e que, em alguns casos, mostrou-se extremamente desafiador.

Com isso, a escolha do título desta sessão “É tão legal tu falar com pessoas que te entendem” é a fala de uma mãe, de uma estrela, mas representa todas, a partir do momento em que essas se sentem confortáveis, acolhidas e expressam que:

*Ah, que bom, que bom, para mim foi muito importante. Eu até tava pensando assim eu to gastando o tempo dela, mas quando a gente fala isso, a gente se ouve. (...) E foi bem importante para mim esse momento, porque me ajuda no passinho desse processo de luto para entender que tudo bem... quando tu ri é normal...essa validação tua...ahhh, **a gente precisa de validação**. Então muito obrigada de coração, pelo teu tempo que eu sei que é precioso.*

*Alnilan*

*Fazia tempo que eu queria falar assim, de forma tão transparente.*

*Betelgeuse*

*Eu acho que esse trabalho que tu tá fazendo é muito importante principalmente para nós, mães né... porque a gente também **precisa de um apoio e a gente não tem**.*

*Rigel*

*O teu trabalho é de extrema importância porque abre portas para a gente. A coisa começa a tomar um rumo diferente. E só vamos mudar essa realidade se formos trabalhar juntas. Isso me motiva e nos deixa motivada...*

*Polaris*

Mas qual o motivo dessas falas? Fica evidente, no decorrer das entrevistas, o esgotamento físico e mental das mães, que lutam diariamente pelos filhos. Além disso, podemos perceber como esse mundo é “solitário”, pois se observou, nas entrevistas realizadas, que são as mães que estão à frente da escolha de profissionais, reuniões com a escola, busca por atividades extras, etc.

*Então para ele é complicado. Então até essa dificuldade de relacionamento que a gente tinha em casa... porque para ele era muito estressante porque assim “eu para mim, isso aqui tá bom, mas para vocês isso nunca tá bom!” Sabe? Então era muito estressante em todos os sentidos. (...) E aí a gente optou por isso, para facilitar a vida de todo mundo.*

*Mintaka*

*Então eu passei a ter um olhar mais observador sobre ele né e quem, na verdade assim não por mal, mas eu não percebo isso no pai né, ele é mais desligado nesse sentido.*

*Alnitak*

*É um mundo meio solitário para ser bem sincera, sabe, porque o meu marido diz “para de fazer coisa para ela, para de dar coisa para ela”, só que ao mesmo tempo a gente vai fazer o quê?*

*Betelgeuse*

*Eu chorei muito, de me sentir sozinha várias noites, de ter aquela coisa assim “será que eu tô fazendo certo? Será que é isso mesmo o caminho?”*

*Polaris*

*Quando eu peguei assim, o diagnóstico, eu fiquei um pouco pensativa, não sabia como agir, e o meu marido é assim, para ele tá tudo bem, tá tudo certo “ai, é assim mesmo”. E eu já sou muito, sei lá, muito mais preocupada.*

*Rigel*

Com base nessas falas, nesta seção, dissertarei acerca dos desafios que as estrelas da pesquisa relataram acerca do processo de identificação. Algo que ficou latente e, de certa forma, foi o que mais chamou a minha atenção, foram as questões **psicológicas** que as mães enfrentam com os filhos (e com elas mesmas). Desafios esses que perpassam na próxima sessão, intituladas “Antes da identificação era feliz”.

Considero importante salientar que esse processo de identificação foi, para muitas mães, uma autoidentificação, pois elas começaram a perceber suas próprias características enquanto estudavam sobre a temática ou realizavam as conversas com os profissionais de apoio. Compreendem que, na infância delas, muitos momentos na escola ocorreram a partir das características que possuíam.

*Olha, foi bem **complicado**, porque quando eu recebi a resposta dela eu já tinha feito umas testagens também e aí eu descobri que eu também era. E aí assim.. o que vai acontecendo, tu vai vendo que a tua história se repete. E aí assim, muita coisa... Aí a minha mãe disse que eu era negligente. Mas muita coisa que ela estava vivenciando eu já tinha vivenciado*

Mintaka

*É, e as pessoas que vivem isso, que nem no meu caso, que eu vivi minha vida achando que eu era um **ET**, é muito difícil.*

Alnilan

*Porque eu vejo que eu me sinto **peixe fora d'água** no trabalho, no meu relacionamento, com meu esposo, eu sinto assim que ele age de uma maneira que para ele assim é tudo tão simples e eu já tão complexo, tão diferente.*

Rigel

É nítido o sofrimento das mães ao perceberem que muitas das coisas que já lhes causaram sofrimento, causarão também para os filhos. O impacto da identificação, da autoidentificação e o medo do desconhecido, fazem com que o mundo reservado das mães se torne um refúgio e, ao mesmo tempo, extremamente solitário.

*Mas assim, para mim foi um choque quando eu fiquei sabendo...tanto dela, como de mim e do meu filho...não por...como eu vou te dizer? Pelo sofrimento que eu sei que isso vai gerar na vida.*

Mintaka

*Eu me auto identifiquei junto com ele. Aí veio a identificação, quando eu recebi o laudo a neuropsicóloga disse "seria interessante você também fazer". Aí eu fiz, recebi a minha assim, então assim, a gente tá no processo, né.*

Alnilan

Os medos acerca da temática AH/SD tornam-se cada vez mais latentes.

*Meu maior medo é que ele não tivesse autonomia. Hã... é esse o meu maior medo; junto com o maior medo vem ele ser ruim para alguém.*

Alnilan

*Medo também de eu não dar conta, de eu não saber como lidar com ele, como estimular ele, como lidar com as excentricidades dele, com as emoções dele, tão profundas assim que provavelmente vão ser... e dá um medão enorme assim.*

*Alnitak*

*Mas hoje eu meu maior medo é que ela não desenvolva todo o potencial que ela tem, que é muito característico também das meninas dessa área, pelo que eu li, mas com a minha eu gostaria que não acontecesse isso sabe. E nem que ela se reduzisse para caber em algum lugar, que é o que eu vejo hoje acontecendo é a sensação que eu tenho que ela tá fazendo isso.*

*Betelgeuse*

*Eu tenho medo da solidão. Eu acho que a questão da socialização é uma questão muito complexa. E eu tenho medo do suicídio. Porque é difícil de se enquadrar nas questões sociais. Por isso que eu já busco apoio psicológico desde que a gente descobriu. É assustador. E a nossa sociedade é muito discriminatória. Se tu se encaixa, beleza; se tu não se encaixa, as chances de alcançar, tu pode ser muito esperto, ter muita inteligência, mas se tu não te encaixa no padrão tu não consegue mostrar que tu sabe.*

*Bellatrix*

*Que ele não consiga desenvolver totalmente o potencial dele sabe, que ele não tenha esse apoio para desenvolver esse potencial, acho que esse é o meu maior medo.*

*Rigel*

*Então, meu medo é sempre que ele use todo esse potencial para o lado errado, ou que isso lhe cause mais dor, como ele já vem passando e a gente já vem sofrendo com ele.*

*Polaris*

Observa-se como as mães pensam no futuro e em como a sociedade irá receber seus filhos. Nessas palavras, percebe-se que o padrão imposto pela sociedade gera uma angústia em relação ao fato de como as crianças vão lidar com isso no futuro, sendo que, algumas delas, já estão sofrendo com esses padrões pré-estabelecidos.

Esse medo pode ser acolhido e compreendido de forma única, respeitando todas as nuances nele presentes. A comunidade escolar, além de acolher as crianças, pode realizar uma parceria com os pais, para que eles sintam que os seus filhos estejam em um ambiente que os deixará seguros e confortáveis. Com isso, a tríade **família x escola x aluno** precisa ser consolidada.

Rech e Negrini (2019), ao falarem sobre a importância da formação de professores que trabalharão com alunos identificados com AH/SD, expressam a importância de o professor conhecer o aluno e suas características para poder

realizar um planejamento em que ele se sinta pertencente ao processo de aprendizagem, tornando-a significativa. Dessa forma, o professor estará enaltecendo as potencialidades do aluno. Além disso, quando há uma comunicação efetiva entre o professor da sala de recursos e a professora da sala de aula, a prática pedagógica se torna mais acolhedora (Rech; Negrini, 2019).

Dessa forma, os relatos das mães se tornam mais potentes na medida em que me deparo com alguns preconceitos/mitos que perpassam pelas AH/SD e são sentidos pelas mães, como, por exemplo: “Sofrimento... como? Questões psicológicas, quais? Afinal, estamos falando de crianças que sabem muito e isso não pode ser um problema”. Essa compreensão da população em geral e da maioria dos professores acerca das AH/SD faz com que a identificação seja difícil, fazendo com que a aceitação nas instituições de ensino torne-se um desafio, associado ao fato de que os estudos sobre a temática ainda não estejam tão presentes no Brasil.

Farias (2020) e Alves e Faber (2023) falam sobre os mitos que cercam as crianças identificadas com AH/SD. Eles relatam que são vistas como aquelas que são gênios, sabem de tudo e dominam todas as áreas de conhecimento; são vistas, de maneira geral, como aquelas que não precisam de uma adaptação curricular, afinal, elas sabem muito, então o conteúdo que já foi visto não pode ser um problema; aqueles alunos que têm, sempre, as melhores notas; e que para eles tudo é muito fácil, eles não precisam se esforçar para terem um rendimento excelente (Abad; Marques, 2015; Farias, 2020; Alves; Faber, 2023).

Entretanto, esses mitos que passam de geração em geração fazem com que as identificações sejam mais difíceis e a temática não seja vista e/ou relacionada com a temática inclusiva. Dessa forma, há a dificuldade de olhar para esses alunos, percebê-los e acolhê-los dentro da singularidade de cada indivíduo (Faber; Alves, 2023). Com isso, desde o momento da identificação, as mães sentem dificuldades em encontrar informações sobre a temática, tendo um processo de identificação cansativo.

Desde o primeiro momento, as mães evidenciam como o processo da identificação é desgastante, pelo fato de que faltam informações sobre a temática (Farias, 2020). Mães que são da área da educação relatam que não foram elas as primeiras a pensarem em AH/SD e, algumas, inclusive, não tinham conhecimento acerca da temática. Isso fez com que, após a identificação dos filhos, elas comesçassem a estudar e se tornaram “especialistas” dos seus filhos.

*Eu já tinha ouvido falar mas assim, numa aula lá no meio da aula, o termo altas habilidades. eu já tinha ouvido falar rapidinho aí, deram uma explicação, mas jamais eu olharia para uma criança e pensaria.*

*Alnitak*

*Então a partir daí eu comecei a estudar. Aí eu me inscrevi na especialização em atendimento educacional especializado e também me inscrevi numa especialização de AH/SD.*

*Bellatrix*

*E isso dificulta até para a gente enquanto mãe, porque o que acontece. Eu fiz o diagnóstico ali e eu nem imaginava que existia isso, porque eu fiz minha graduação e em nenhum momento foi falado de superdotação.*

*Rigel*

Nesse momento, evidencia-se o assincronismo, ou seja, as crianças apresentam ótimo desenvolvimento em relação à aprendizagem, mas defasagem emocional, imaturidade (Silverman, 1997; Sabatella, 2020). Indo ao encontro dessa ideia, as crianças identificadas podem apresentar reações emocionais "(...) mais compatíveis com sua idade do que com sua Inteligência. Ou seja, mesmo sendo capaz de usar suas palavras adultas e conceitos avançados, normalmente não conseguem conduzir situações emocionalmente complexas" (Sabatella, 2020, p. 135). Com isso, as famílias começam a vivenciar desafios relacionados às questões psicológicas, ou seja, as crianças passam a ter dificuldades em ter relações entre pares da mesma idade. Isso ocorre porque os interesses são diferentes e/ou pelas crianças com AH/SD serem vistas como *diferentes*.

Mintaka, ao relatar uma experiência com a filha, evidenciou que, desde o início, a vida escolar da menina foi considerada um problema, afinal ela era vista como "diferente" pela comunidade escolar. Dessa forma, nunca gostou da escola e sempre foi muito resistente. Esses mesmos relatos de dificuldades em adaptar-se ao ambiente escolar se repetiram com Rigel, Polaris, Alnilan e Betelgeuse. Questões de desinteresse e, conforme os relatos, precocidade no desenvolvimento de diferentes tipos de habilidades, podem ter provocado o bullying. Podemos refletir sobre outro ponto, duas mães relatam preocupação com suicídio, evidenciando grande sofrimento vivido.

*Vai no psicólogo pq ela teve uma questão de **suicídio**. Porque é uma inadequação que chega... tu não aguenta mais.*

*Mintaka*

*Teve questões de ansiedade, encaminhando para um quadro mais grave que e com a mudança da escola, amenizou. Mas ainda tem quadros de ansiedade assim, de choro, de respiração, fica sem ar.*

*Betelgeuse*

*Foi percebido sim um pouco de ansiedade nele, porque ele estava começando a escrever com a letra cursiva e quando foi para lá (outra escola) ele não quis mais escrever porque ele sofria bullying aqui porque ele sabia então ali na outra ele não queria mostrar que ele sabia, entende?*

*Rigel*

*Eu fui descobrir depois de dois meses, porque ele começou com síndrome do pânico de noite e chorava. Ele não entrega os colegas para tentar socializar e tudo.*

*Polaris*

*Aí teve um momento que ele não queria ir para a escola, não queria e ele começou a tomar ritalina. E no que ele começou a tomar ritalina ele teve ideação suicida.*

*Alnilan*

Nesse contexto, aparecem os relatos do desinteresse escolar, afinal a escola passa a ser o local onde as crianças vão para sofrer, se sentirem diferentes e serem excluídas no processo de aprendizagem. Isso faz com que o impacto psicológico seja tão negativo, a ponto de serem necessárias intervenções psicológicas e afastamento do ambiente escolar. Ouso analisar a realidade escolar, não estaria ela sendo falha? Afinal, não é a escola o local no qual as crianças devem se sentir seguras e acolhidas, em vez de serem julgadas por terem ou não características específicas?

Nesse momento, percebemos que a violência presente não é somente física, mas também psicológica, pois, a partir do momento em que as crianças não têm o seu direito em ter uma educação de qualidade, garantido por lei, está sofrendo uma violência. Abad e Marques (2015) relatam sobre como as escolas estão, cada vez mais, sendo identificadas como um cenário no qual as crianças saem depressivas, principalmente, por causa do bullying.

Quando falamos das crianças identificadas ou não com AH/SD, temos questões sociais, psicológicas e cognitivas envolvidas. Essas, se não forem acolhidas, podem sofrer danos em seu desenvolvimento e autoestima. Percebe-se também que os mitos que cercam essa temática, fazem com que essa violência escolar tenha maior evidência.

Nos relatos das mães, algumas das violências pelas quais as crianças passaram, estão relacionadas à adaptação ou à permanência no ambiente escolar.

*A adaptação deles na escola é bem complicada e aí agora a gente tá...deu um tempo esse ano porque ela não tava suportando.*

*Mintaka*

*Então quando foi identificado ela entrou em processo quase, de quase, quase depressivo, ela entrou num processo de ansiedade terrível, a psicóloga cogitou afastar ela da escola na ocasião.*

*Betelgeuse*

*Porque aí eu liguei lá e pedi se tinha vaga, mas eu não contei a história, aí eles “sim mãezinha, vem conhecer a escola!”. Aí quando eu apresentei o laudo, ela me disse “não temos mais vagas, nós nos enganamos”.*

*Mintaka*

Em contrapartida, fica evidente que a escola não está preparada para receber alunos com AH/SD, pois eles desafiam, tiram da zona de conforto e, como mencionado anteriormente, no Brasil, o conhecimento acerca da temática é escasso. Esse assunto será analisado na próxima sessão. Considero importante destacar que as mães percebem que esse olhar discriminatório não está somente na escola, mas também na sociedade.

*É assustador. E a nossa sociedade é muito discriminatória. Se tu se encaixa, beleza; se tu não se encaixa, as chances de alcançar, tu pode ser muito esperto, ter muita inteligência, mas se tu não te encaixa no padrão tu não consegue mostrar que tu sabe.*

*Bellatrix*

*Porque chega essa fase de adolescência e eles não conseguem se encontrar né...*

*Rigel*

Mas como essas mães estão sendo vistas e acolhidas no ambiente escolar e na sociedade? Percebe-se, a partir das entrevistas, que muitas sofrem julgamento não somente na comunidade escolar, como também no meio familiar. Nessa perspectiva, podemos refletir sobre como a identificação classifica e rotula as crianças. Orrú (2013) evidenciou, a partir da sua pesquisa, que existe um perigo em valorizarmos demais a identificação das crianças, e afirma que “de modo geral os critérios diagnósticos acusam e classificam incapacidades, problemas, déficits,

anormalidades de maneira a categorizar as pessoas segundo resultados homogêneos” (Orrú, 2013, p. 1423).

Mintaka e Bellatriz relataram que esse assunto compete somente ao núcleo familiar (pai, mãe e filhos); Betelgeuse reitera que, após muitas experiências negativas, mediante a identificação da filha, o assunto AH/SD é proibido em família, pois os traumas foram muitos. Ela afirma que se arrepende de ter realizado a identificação, pois viu como a menina entristeceu nesse processo.

Entretanto, por qual motivo essas dificuldades ocorrem? Como podemos compreender e refletir sobre essas mudanças? Percebe-se que, em geral, a escola não está preparada para receber alunos identificados com AH/SD. Isso ocorre, principalmente, pelas características desafiadoras que eles apresentam, não somente nas questões cognitivas, como também emocionais.

Além disso, cabe refletir sobre a formação dos professores e como a identificação impacta na falta ou no pouco conhecimento acerca da temática. Pereira e Damasceno (2017) e Rech e Negrini (2019) relatam sobre como a universidade e os profissionais da educação precisam estar, a todo o momento, se resignificando e em constante estudo. Nesse contexto, a inclusão também se torna um desafio e uma responsabilidade dos diferentes ambientes de ensino. Rech e Negrini (2019), ao falarem sobre inclusão, explicam como ela deve estar presente no contexto escolar, e “para que a inclusão escolar seja efetivada na escola é preciso que as Leis e Decretos sejam cumpridos, demandando esforço de um conjunto de profissionais, pais, alunos, comunidade, entre outros parceiros que sempre serão bem-vindos (Rech; Negrini, 2019, p. 490). Além disso, para que a inclusão seja efetiva, todos devem estar engajados nesse processo.

Essas características têm um impacto muito grande para a organização da família e, como as mães são as que estão diretamente ligadas a esse processo de identificação, são elas que sentem esse impacto de forma mais direta. Mas como podemos perceber que um aluno tem AH/SD?

De acordo com Renzulli (1998; 2004; 2014; 2021), deve-se observar várias áreas. A partir da teoria dos três anéis, como já apresentado, a criança deve apresentar o comprometimento com a tarefa, habilidades acima da média e a criatividade que, juntas ao ambiente, apresentam as características das AH/SD. Dessa forma, não existe um padrão que deve ser seguido, tornando a identificação

um desafio para as famílias e os profissionais que atuam com as crianças (Virgolin; Konkiewitz, 2021).

Além disso, as famílias deixaram claro que os problemas de socialização com pessoas da mesma faixa etária são preocupantes, uma vez que as crianças não conseguem estabelecer uma comunicação fluida com amigos da mesma idade, devido às conexões e relações que estabelecem entre os assuntos.

*Por causa daí, o que acontece, ele acha muito bobo os meninos jogarem bafo, e aí ele não consegue se adaptar né? Porque ele quer jogar vídeo game, e... é que nem ele me disse assim... ele gosta de assistir documentários do Tesla, sabe? Ele, ele, quer saber mais, ele, aquilo ali para ele não é interessante, tu entende?*

*Mintaka*

*Então isso para uma criança é muito difícil, porque ele entende como se... aí é bem difícil a socialização. Hã.. "o chato" né? Por que é difícil? Porque tu vai falar de geopolítica, de política... de, ele adora partidos políticos.*

*Alnilan*

*Diz que sim ele procura, ele busca ficar com os coleguinhas maiores.*

*Slnitak*

Essas questões de socialização ficam em evidência nos estudos de Sabatella (2013), Virgolin (2019) e Farias (2020), quando apresentam que, devido aos seus interesses, a maioria das crianças identificadas com AH/SD, não conseguem socializar com os colegas que da mesma faixa etária. Desse modo, as crianças com AH/SD buscam estar cercadas de pessoas mais velhas, pois, cognitivamente, elas as auxiliam mais, pois apresentam um nível intelectual semelhante ao delas (Farias, 2020). Devido a essas características, as crianças precisam de um olhar atento, principalmente, dos pais.

Dessa forma, percebe-se como o papel da família é importante para o desenvolvimento cognitivo e psicológico da criança, respeitando-a, aceitando-a e acolhendo-a para, após "trabalhar de forma articulada com a escola para garantir o desenvolvimento dela em todas as suas potencialidades" (Farias, 2020, p. 194). Essa relação entre a família e a escola e como a inclusão escolar está sendo sentida pelos pais, será discutida no capítulo seguinte.

## 5.2 “ANTES DA IDENTIFICAÇÃO ERA FELIZ”

O título desta seção nos mostra como é desafiador falar sobre essa temática. Diante dele, fiquei muito pensativa, pois é impactante ouvir que antes da criança receber a identificação ela era feliz e, agora, depois de muitos momentos desafiadores na escola, essa identificação se tornou um desejo de que não tivesse ocorrido. Neste momento, reflito sobre o sofrimento das crianças e como elas estão lidando com esse mar de mudanças e informações que, ao mesmo tempo em que elas conseguem compreender melhor suas características, são rotuladas como aquelas que sabem tudo, que precisam ter as melhores notas, que são gênios.

*Então quando foi identificado entrou em processo quase... de quase... quase depressivo, entrou num processo de ansiedade terrível, a psicóloga cogitou afastar da escola na ocasião. Isso foi no final do ano passado, logo depois do diagnóstico, porque enfim a escola não soube lidar muito com essa situação e aí colocou uma carga e tiveram falas que foram terríveis, do tipo “mas tu não sabe? então não é tu que sabe tudo?” Foi nesse nível. Teve momentos de exposição na sala de aula. Foi corrigida na frente de todo mundo não porque ela errou o número, por exemplo, não porque a conta daquela pessoa errada, mas porque o jeito da letra dela era diferente, porque ela tinha uma letra mais desenvolvida... aconteceram coisas bem difíceis.*

*Betalgeuse*

Dessa forma, nesta seção, dissertarei sobre a invisibilidade das AH/SD nas escolas e na sociedade, portanto, o foco será falar sobre como as mães narram e percebem o processo de inclusão de seus filhos. Agora estarei refletindo diretamente sobre as crianças identificadas e como elas são (ou não) vistas perante sua identificação. Além disso, falarei sobre os desafios que as crianças com AH/SD representam para a escola e a busca de um padrão para o processo pedagógico.

Fica em evidência a dificuldade das escolas em acolher a diferença e o peso dos mitos com relação a ser um aluno com AH/SD. Com isso, me questiono: quando a criança tem alguma deficiência, ela se torna um desafio para a escola? Por qual motivo, quando ela se destaca em uma área, também é considerada um problema?

Essa questão permeia meu pensamento há muito tempo, especialmente, nos momentos de estudo e de orientação, com a orientadora. Acredito que existam algumas respostas para essa pergunta e, uma delas, está na formação de professores e na falta de conhecimento sobre o tema AH/SD. E, ao não

compreender que alguns comportamentos que as crianças identificadas com AH/SD apresentam em sala de aula, iniciam as dúvidas sobre a capacidade do aluno.

*E eu te diria que hoje, ter mais capacidade a mais, é pior. É pior porque isso desafia o professor e enche mais o saco*

*Betelgeuse*

*Porque se ela (a professora) escrevesse alguma coisa no quadro e ele visse que tava errado, ele ia falar, ele é muito argumentador, ele é questionador, ele quer saber tudo e ele quer saber muito bem explicado. Então assim, ela gritava muito com ele.*

*Rigel*

Como Pedagoga, com duas pós-graduações na área da inclusão escolar, posso afirmar que, na minha trajetória de formação, o currículo das universidades não apresentou as AH/SD, ou seja, em geral os profissionais estão sendo inseridos em salas de aulas, com alunos que apresentam diferentes tipos de inteligência e não sabem como podem ajudá-los. A frustração, o medo e a insegurança do desconhecido fazem com que algumas questões passem despercebidas. Em contrapartida, o interesse em buscar pelo conhecimento e ter empatia pelo seu aluno, fazendo com que ele seja visto, torna o processo de ensino aprendizagem mais significativo.

E como o aluno se sente ou é percebido nesse processo? A inclusão está sendo, de fato, efetiva? Neste momento, podemos refletir sobre como os alunos identificados com AH/SD passam por um constante processo de in/exclusão. Mas como isso pode ser identificado? As mães estão em constante busca de instituições que acolham seus filhos da melhor maneira, entretanto, os colegas e a sociedade não compreendem que cada um tem as suas características e devem ser vistos e enaltecidos dentro da sua própria singularidade (Gallo, 2009; Lopes, Lockmann, Hattage, Klaus, 2012).

*Porque **nós somos diferentes. Nós não somos iguais.** Na verdade todos nós, nós não somos iguais.*

*Alnilan*

E, ao pensar sobre as questões da diferença, questiono-me que, neste momento, no qual, em geral, a escola compreende que os estudantes precisam se encaixar em um padrão de normalidade, as AH/SD ficam em evidência por suas singularidades e, o aluno que não demonstra a inteligência acadêmica passa

despercebido ou é tomado como um problema, tendo sua identificação questionada pela escola (Orrú, 2013). Considero importante refletir sobre o que é a diferença e como ela está presente na nossa sociedade e, conseqüentemente, no ambiente escolar.

[...] parece ser necessário que a sociedade defenda-se das diferenças, contenha-as num padrão de normalidade, para que possam ser administradas, governadas, para que não fujam ao controle, uma vez que não teríamos como saber as conseqüências de um acontecimento dessa natureza. (Gallo, 2009, p.9)

Com isso, percebe-se que, a ideia de diferença, a partir da perspectiva de Gallo, está relacionada ao fato da escola buscar padrões que controlem as crianças com base em parâmetros. Dessa maneira, a diferença deve ser compreendida a partir dela mesma, pensando na perspectiva de que todos nós temos nossas características e singularidades. Ou seja, no contexto escolar, ao avaliarmos os alunos, devemos pensar nas capacidades do indivíduo e o que ele alcançou de acordo com o que foi pré-estabelecido a essa criança (Gallo, 2009; 2016; 2019).

Mas o que podemos compreender com o conceito de diferença de Gallo (2009)? Essa ideia está relacionada com a busca constante da sociedade em encaixar as pessoas dentro de um padrão, no qual todas as pessoas são consideradas “normais”. Com isso, quando separamos as pessoas em “normais” e “anormais”, estamos relacionando-as com uma norma e, esta, faz com que as diferenças sejam apagadas (Lopes, 2009).

Em consonância com essa ideia, compreende-se que a diferença deve ser vista a partir dela mesma. Cada um dos alunos deve ser visto e acolhido de acordo com sua singularidade. Dessa forma, a inclusão ocorrerá de forma efetiva. Com isso, quando pensamos nas crianças identificadas com AH/SD, normalmente, destacam-se aqueles que apresentam inteligência acentuada nas áreas: acadêmica, linguagem, lógico-matemática. Entretanto, o nosso cérebro pode se desenvolver a partir de diferentes tipos de inteligências e, nossas características individuais e habilidades se baseiam nelas. Gardner (1995) foi o pioneiro no estudo das inteligências múltiplas e elenca oito como sendo as principais: lógico-matemática; linguística; musical; espacial; corporal-cinestésica; interpessoal; intrapessoal; e naturalista (Farias, 2020).

Gardner (1995) explica que as inteligências funcionam de forma autônoma, mas podem estar relacionadas com as experiências de cada um. Essas ficam em evidência a partir das escolhas e manifestações individuais e, mais adiante, pelo direcionamento profissional. Quando estamos falando das crianças identificadas com AH/SD, seus hiperfocos estarão ligados a essas inteligências (Sabatella, 2013). Além disso, é necessário compreender que não devemos acreditar que a criança que é identificada com AH/SD apresenta domínio em todas as áreas, afinal, elas podem apresentar “desempenho expressivo em algumas áreas e baixo rendimento em outras” (Farias, 2020, p. 89).

Essa diferença de rendimento pode ser alvo de preconceito que algumas pessoas, que não conhecem a área das AH/SD apresentam, afinal, como uma criança que “sabe muito”, é um “gênio”, não sabe tudo? Alnilan dissertou sobre esse pensamento e disse que, antes dela ter o seu filho identificado, também pensava assim.

*Então o que que eu vou te dizer assim, eu acho que é bem importante a gente saber. Eu sou professora. Hoje eu me aceito com Altas Habilidades, e eu nunca percebi isso. Então imagina os meus colegas que não tem isso! É muito difícil tu poder entender o quanto é horrível para uma pessoa que, aparentemente, está dentro de um padrão. As pessoas não imaginam o que é aquela caixinha, né. Elas não imaginam o que é essa caixinha de surpresas né.*

*Aí como tu vê uma pessoa que é tão boa em uma coisa é tão ruim em outra? Não pode ter AH/SD. Então esse preconceito eu também tinha.*

*Alnilan*

Nessa mesma perspectiva, Silverman (1997), ao relacionar as questões emocionais, apresenta o conceito de assincronismo, pois este ocorre quando a criança apresenta um desenvolvimento cognitivo extremamente avançado, quando relacionado com a sua idade cronológica; entretanto, as questões emocionais não conseguem alcançar esse desenvolvimento acima da média. Assim, a criança identificada com AH/SD pode apresentar questões psicológicas que influenciam negativamente o processo de socialização entre crianças da mesma idade, pois seus interesses estão mais ligados aos interesses dos adultos.

A partir das leituras realizadas acerca dos estudos de Gardner, as crianças com AH/SD apresentam um destaque acentuado em uma ou mais inteligências, mesmo antes de desenvolvê-las. Entretanto, ao refletirmos sobre como essas inteligências estão sendo valorizadas no meio no qual as crianças estão inseridas,

percebemos que existem aspectos positivos e negativos. Os positivos podem estar relacionados com aqueles professores que respeitam as particularidades dos alunos e buscam desenvolver suas habilidades e interesses de forma inclusiva.

*Teve uma época que ele teve hiperfoco em formas geométricas E aí tudo que ele olhava ele via as formas geométricas sabe e ele, então ela já procuravam direcionar as atividades , na medida do possível, para os interesses dele.*

*Alnitak*

*Então é sempre assim, a gente acredita muito na família, escola e aluno. Então a gente mantém um diálogo com a profe de AEE, a parte pedagógica da escola. A gente tem reuniões periódicas, com a própria profe, com a coordenação pedagógica, com a profe do AEE, sempre trocando informações.*

*Mimosa*

Os aspectos negativos podem estar relacionados com o desconhecido e com aqueles que não compreendem como ocorre o processo de aprendizagem das crianças identificadas. Esses, normalmente, compreendem os alunos identificados como aqueles que desafiam o professor, são mal-educados, ou expressam comportamentos não esperados. Podemos dizer que fogem de um padrão de normalidade, sendo considerados “diferentes” e, conseqüentemente, sofrendo bullying no ambiente escolar.

*Aí depois vem o bullying, adaptação e, então, isso vai somando e vai destruindo eles. Assim, ela tem AH na parte produtivo criativo, não e na parte acadêmica. (...) Então eu comparo assim, o ano passado quando estava na escola, pra ti ver como a escola agravava, só queria ficar no quarto, não queria sair...aí ela acho que ela pintou uns 4 quadros e aprendeu umas 2 músicas só porque ela não conseguia, o emocional dela tava tão abalado. (...) Então é, ela rende muito mais quando ela tá fora da escola, porque aquilo ali acaba com o emocional dela. Destrói o emocional.*

*Mintaka*

*Mas veja bem, é... aí, é por isso que é importante a gente saber, porque para mim é muito fácil, porque eu sempre fiz isso, eu olhava o que que tu sabe e vou trabalhar em cima do que tu sabe e vou potencializar o que tu sabe. Para mim isso é óbvio; mas não é óbvio para o professor, é muito difícil. Pra ti ter ideia o PEI dele não tinha nem hiperfoco, não dizia nem isso dele. Dizia o que? Nada.*

*Alnilan*

*A professora, quando ela chegou na escola que a professora viu o caderno, a profe tipo xingou ela na frente de todos os colegas.*

*Betelgeuse*

*Não... ele interage assim e ninguém quer ficar no grupo dele.*

*Bellatrix*

*Porque ele começou a reclamar muito da profe, colegas, tinha vários problemas. Assim, as crianças faziam bullying com ele, então ele começou a sofrer assim bastante.*

*Rigel*

*Então tem o bullying. E o bullying vem gravemente, ele teve um grande problema agora neste último. Onde uma colega de sala de aula montou um grupo no whatsapp de como matar ele.*

*Polaris*

Na ideia do senso comum, ser diferente ocorre no momento em que eu faço comparações, estabelecendo assim um padrão e quem foge deste é considerado diferente. Entretanto, reforço a fala de Alnilan quando afirma que todos somos diferentes. Gallo (2021) explica que a educação atual busca “*dar forma a uma nova geração, para conformá-la a uma sociedade que já está aí*” (Gallo, 2021, p. 7), entretanto, os jovens, com as suas identidades e características devem se adequar à sociedade na qual vivemos. Nesse sentido, o autor evidencia que estamos em um modelo educacional do *conformismo*, ou seja, fica confortável deixar como está.

Nessa perspectiva, ao pensar que existe um padrão de normalidade, fica confortável para a escola elencar os alunos que fogem desse modelo e taxá-los como diferentes. Dessa forma, para Gallo (2009), a diferença deve ser observada a partir dela mesma, ou seja, cada indivíduo deve ser observado tendo em vista as suas características e identidade.

Entretanto, após as entrevistas, pude perceber que as escolas em geral buscam esse conformismo que impera nos padrões de escolarização. Observando a fala de Rigel, percebemos como esse fato pode estar refletindo nas escolas:

*E a própria coordenadora disse “ah mãe, mas isso é só agora, depois quando eles chegam ali no 3º, 4º ano fica todo mundo parelho, todo mundo igual. Isso é só porque de repente ele é estimulado em casa. **Depois eles ficam todos normais**”.*

*Rigel*

Mas, o que é ser normal? Quem define o que é normalidade? Foucault (2011) identifica esses padrões de “normalidade” como algo relacionado com o corpo,

comportamento, o que foge do padrão. Em seu livro “Vigiar e Punir” evidencia como a sociedade está, constantemente, em busca do padrão.

Ao ir para o dicionário e buscar o conceito da palavra “normal”, me deparo com a seguinte definição:

Adjetivo

De acordo com a norma, com a regra; comum.

Que ocorre naturalmente ou de maneira habitual; natural, habitual.

Que segue um modelo, normal ou padrão.

Que se comporta ou age de uma maneira considerada aceitável ou adequada. (FERREIRA, 2009, p. 534).

Gallo (2021; 2019) reflete sobre o conceito de normalidade para construir a ideia da diferença. O mesmo autor evidencia que, quando falamos de inclusão escolar, as mesmas estão presentes nas políticas públicas e, constantemente, sendo foco principal de palestras e seminários. Fala-se pouco da exclusão como conceito, mas está presente na prática e no contexto da escola a partir do momento em que se foca nas diferenças presentes nos alunos e se busca encaixá-los em um padrão, para que todos apresentem o mesmo comportamento, alcancem o mesmo nível de conhecimento, entre outros.

Ou seja, ao definir uma pessoa como *normal* ou *anormal* estamos atribuindo-lhe um adjetivo, um rótulo. Ao falar que a pessoa é normal, significa que ela segue um padrão. Quando me deparo com a fala “depois eles ficam todos normais”, lembro-me do clipe da música “Another Brick in The Wall” da banda inglesa Pink Floyd, que faz uma crítica ao modelo tradicional, no qual a punição é uma forma de educação. A música fala que as crianças precisam ser todas iguais, seguirem as normas, serem apenas mais uma na sala de aula, pois o que foge desse padrão de normalidade não é aceito.

Orrú (2013), ao falar sobre os rótulos e de como há uma tendência de encaixar os alunos dentro de um padrão, relaciona esse ato de normalizar com o fato de que o corpo e/ou a mente “não se iguala ao padrão do que se entende por ser saudável, ele é concebido como um indivíduo que precisa ser “modificado”, sua estrutura, seu comportamento devem seguir às convenções homogeneizadoras do indivíduo saudável” (Orrú, 2013, p. 1423). Além disso, o mesmo autor explica que quando estamos em um processo de normalizar indivíduos, buscamos uma homogeneização dos sujeitos. Dessa forma percebe-se como a sociedade e o

ambiente escolar estão buscando constantemente pessoas saudáveis e dentro de um padrão.

Mujica (2020), ao apresentar os modelos de normalização dos indivíduos, apresenta a concepção de Foucault de que as pessoas “anormais” são monstros, pois elas fogem de um padrão. O mesmo autor afirma que “a resposta para a monstruosidade virá por outras vias distintas como a violência, a vontade de repressão, o sentimento de piedade, bem como os cuidados médicos” (Mujica, 2020, p.18). Na mesma perspectiva de Orrú, tudo o que não se iguala a um padrão, foge da norma e, dessa forma, precisa de um tratamento diferenciado.

Não estou querendo ser radical relacionando nossa atual educação com as punições realizadas na educação do século XIX, entretanto, acredito que, ao normalizar as crianças, colocando-as em caixinhas, estamos buscando um padrão, que foge do respeito da legitimidade e da individualidade do outro, ou seja, as suas diferenças (Gallo, 2009; 2021; Skliar, 2003). Afinal, não somos todos diferentes, dentro de nossas capacidades, limitações, características físicas, emocionais? Percebemos que o modelo diretivo ou transmissivo de educação continua, ou seja, quem detém o conhecimento é o professor, e o aluno escuta, sem ter participação ativa na sua aprendizagem (Becker, 1994).

*Jogaram nela toda a raiva da escola.*

*Betelgeuse*

*Tiveram momentos de **exposição** na sala de aula. Foi corrigido na frente de todo mundo não porque errou o número, por exemplo, não porque a conta daquela pessoa errada, mas porque o jeito da letra era diferente, tinha uma letra mais desenvolvida...*

*Betelgeuse*

*Então se tem que fazer um grupo essas crianças acabam, na maioria das vezes, ou a profe que coloca eles nos grupos, ou a profe vai começar, vocês que vão escolher. **Porque senão ninguém escolhe essas crianças.***

*Bellatrix*

Questiono-me o quão forte é uma criança sentir raiva do ambiente escolar, ou, com apenas 8 anos, ser excluída dos grupos escolares. As mães relatam que nem para os aniversários algumas crianças são convidadas, pois são “diferentes”. Vivemos em uma realidade educacional na qual trabalhamos com habilidades socioemocionais, e algumas crianças estão sendo expostas em sala de aula por não

serem vistas e compreendidas a partir de suas características. Nesse momento, a vivência é de exclusão.

Quando pensamos no processo de exclusão, percebemos que ele está presente no dia a dia, como nas diferentes classes sociais, por exemplo. No contexto escolar, esse conceito é percebido a partir do momento em que se busca colocar todos em um mesmo padrão, sendo comum “que a escola adote o mesmo processo de inclusão quer se trate de uma criança autista, quer se trate de um jovem surdo, quer se trate de um adulto cego, etc..” (Veiga-Neto; Lopes, 2011, p. 129).

Além disso, ao refletir sobre as questões curriculares da escola, ousou refletir sobre esse constante movimento de in/exclusão vivenciado pelos alunos. Neste caso, aqueles identificados com AH/SD. Veiga-Neto e Lopes (2011) discorrem sobre o conceito in/exclusão:

(...) aponta para o fato de que as atuais formas de inclusão e de exclusão caracterizam um modo contemporâneo de operação que não opõe a inclusão à exclusão, mas as articulam de tal forma que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade. (Veiga-Neto; Lopes, 2011, p. 130)

Ao refletir sobre a in/exclusão como binômios, compreendo que ocorrem de forma simultânea, ou seja, ao mesmo tempo em que a criança está inserida em um processo de inclusão, ela está sendo excluída em alguma proposta ou atividade (Lopes; Lockmann; Hattege; Klaus, 2012). Isso ocorre com todos os sujeitos.

A partir do que foi apresentado no item 3.3, as crianças identificadas com AH/SD têm o direito de ter atividades adaptadas ou enriquecidas e atendimento no turno inverso, no Atendimento Educacional Especializado. Entretanto, esse movimento nem sempre ocorre, seja por falta de recursos ou, como é o caso dos relatos das entrevistadas, por considerarem falta de conhecimento e/ou interesse dos profissionais em estudar sobre a área. Alnilan deixa claro em sua fala que,

*Tu tem que ter pessoas que queiram estudar sobre, e eu acho que não temos isso.*

*Alnilan*

Pelas narrativas, fica evidente a falta de adaptação, flexibilidade ou enriquecimento - elementos que não estão sendo oferecidos para esses alunos nas escolas em que estão inseridos. Ao observar as falas a seguir, pude compreender

como a falta de conhecimento sobre a temática impacta no processo de ensino e aprendizagem e no acolhimento no ambiente escolar.

*Porque tu fazer uma flexibilização, tu precisa estudar muito o que aquela criança precisa pra ti poder fazer essa flexibilização, né. Então por conta deles instigar que ele é muito inteligente eu fui buscar a identificação. É fácil para eles fazerem a flexibilização? Não. Essa é a verdade, tá? E eles não sabem, não sabem. Ahhhhh, a professora disse assim “o que eu vou fazer com ele?” como se ele fosse um E.T., né? “Eu não sei ensinar AH”.*

*Alnilan*

*Não existe enriquecimento, eles não sabem o que fazer para enriquecer o currículo de uma menina com AH, **eles não sabem, e eu também não sei... tu entende?** Muito difícil.*

*Betelgeuse*

*Eu perguntei se eles tinham um PEI, eles me disseram que sim, mas não abriram assim como que é, o que ele me diz é que ele termina primeiro sempre, então a profe já dá uma outra atividade para ele, eu acredito que nessa outra atividade seja essa diferenciada.*

*Rigel*

*Aí ele tem o AEE, aí sim a profe trabalha algumas coisas que ele gosta, ajuda ele a estudar, faz alguns projetos com o interesse dele. Mas no turno de aula ele não tem atividades diferenciadas.*

*Bellatrix*

*Mas tem horas assim que... dá vontade de... porque realmente a esmagadora maioria das pessoas não entende nada, até as professoras de AEE não entendem então é complicado....*

*Alnitak*

*No início eu tinha ficado bem chateada, tipo, “o que que tu tá fazendo na sala de recursos?”, “ah eu tô fazendo um reforço”. Reforço? **Sala de recursos não é reforço.** Dai fui falar com a professora e ela disse a mesma coisa.*

*Alnilan*

Nessas falas, além de identificar a falta de conhecimento dos profissionais sobre AH/SD, percebemos que o atendimento no AEE nem sempre cumpre o seu real objetivo. Algumas escolas têm esse espaço como um “reforço escolar”. Mas por qual motivo isso ocorre? A falta de conhecimento sobre o papel do AEE ou sobre as AH/SD? Em qual local os professores deveriam encontrar aprofundamento e orientação sobre essa temática? Na sua formação inicial ou na formação continuada? Palestras são suficientes para dar conta da formação?

É necessário compreender que, a partir do momento no qual a criança é identificada, ela **não** está sendo rotulada, pois a identificação é uma garantia de direito educacional para as crianças e adolescentes. Mas então, questiono-me, o que as políticas públicas preveem sobre o AEE para as AH/SD?

Brasil (2009) prevê que o Atendimento Educacional Especializado as instituições de ensino devem matricular com deficiências, AH/SD e transtornos globais de desenvolvimento nas classes regulares e no AEE. Este atendimento tem como objetivo disponibilizar recursos e/ou novas estratégias que auxiliem o aluno no ambiente escolar e na convivência em sociedade.

Sakaguti (2020) evidenciou em sua pesquisa o despreparo das escolas ao receberem alunos com AH/SD. A falta de cursos e conhecimento acerca da temática faz com que, em alguns momentos, o AEE não segue os objetivos propostos pela lei. A autora reitera que além do aprimoramento constante, é necessário ter um novo olhar nas estratégias de ensino utilizadas pelos professores. Isso gera um sofrimento nas mães.

Além disso, o sofrimento não está presente somente na vida das mães, mas também nas crianças identificadas. Elas sofrem com a solidão, exclusão e o rótulo de AH/SD, bem como com o peso que essa identificação traz. Betelgeuse deixa claro que, na sua família, AH/SD é um assunto “proibido”. A identificação levou para a família momentos de dor e insegurança. Ela relata que, antes da identificação, sua filha era feliz; depois, não mais.

*Nesse meio dessa coisa toda que, **quem tá sofrendo é ela.***

*Betelgeuse*

E continua afirmando que, devido ao sofrimento da sua filha, há um arrependimento e, ao mesmo tempo, um tabu, ao falarem sobre a temática em sua casa. Essa mãe deixa claro que, antes da identificação, tinha uma criança feliz, entusiasmada e empolgada com as atividades escolares e que, agora, não existe mais. Reitera que a falta de conhecimento acerca da temática, por parte da escola, faz com que o processo de inclusão seja mais árduo.

Com isso, em todo esse processo, a filha está sofrendo com o bullying, a falta de políticas públicas e a falta de empatia e compreensão. Nesse processo, as

características presentes na criança são vistas como um obstáculo para seu pertencimento no ambiente escolar, ou seja, são consideradas um desafio.

*É horrível assim, eu peguei uma criança que tinha uma situação tranquila, bem desenvolvida, feliz, fazia amizade, tudo certo, e eu tirei no final do ano outra criança da escola. Depois do laudo foi assim... eu não sei o que exatamente... mas ela... Eu acho que isso somou duas coisas sabe Rafa, uma foi o peso disso e, do outro lado, foi a escola não saber lidar com isso.*

*Betalgeuse*

Quando lemos essa fala, percebemos o impacto que ela causa para a criança, que nitidamente, está sofrendo, como também a família, que não está medindo esforços para conseguir o melhor para sua filha. O impacto emocional que está sendo criado na memória afetiva dessa criança é incalculável e, somente o futuro irá responder como refletirá no seu desenvolvimento. Maturana e Rezepka (2003) afirmam que, quando uma criança cresce em um local no qual é respeitada e, conseqüentemente, desenvolve respeito por si mesma, ela terá um processo de aprendizagem mais prazeroso.

Com isso, quando as crianças são vistas, aceitas, e compreendidas a partir das suas características, elas terão mais ânimo e entusiasmo ao estar na escola. Entretanto, a partir da sua experiência, a mãe relaciona essa falta de empatia com a ausência de políticas públicas locais e nacionais sobre a temática das AH/SD.

*O que eu penso hoje. Eu, na minha vida, das coisas que eu vivi, eu acho que não vai ser a minha filha que vai se beneficiar ainda. Porque tem que aparecer alguém lá em cima, dar um canetaço, que tenha um filho com isso, que sofra e que vai dizer "só um pouquinho, vamos colocar ordem nessa bagaça aqui, a partir de agora eu quero que estados e municípios organizem essa numeração, porque cada um tem um número". Essa conversa não se fecha, nunca vai se fechar, cada um por si. E aí então eu pensei cara, é uma luta necessária, mas longa, muito longa, vai anos para realmente, minha visão, para realmente mudar.*

*Betalgeuse*

Percebe-se que a temática não está sendo vista e compreendida. As mães estão sentindo e percebendo esse desamparo e solidão ao lutarem pelos direitos dos seus filhos. Nesta perspectiva, ao falar das crianças identificadas com AH/SD, as questões comportamentais ficam em evidência, tanto que, em alguns momentos, as crianças identificadas com AH/SD podem ser confundidas, em um primeiro momento, no ambiente escolar, com TDAH. Com isso, ao falar sobre a escola, Sabatella (2020) relata que, quando o professor está atento, buscando perceber e

compreender seu aluno de forma integral “desempenha um papel de grande expressão, e podemos destacar que sua avaliação e observação podem ser relevantes na informação sobre a capacidade de seus alunos” (Sabatella, 2020, p. 112)

Nessa perspectiva, ao relatar sobre esta temática Sabatella (2020) afirma que os alunos com AH/SD se sentem diferentes dos demais e relacionam isso com o sentimento de se autoidentificarem “alienígenas”.

*Porque aí chegou em um ponto que a gente teve que explicar para ela, porque até então ela achava que ela era a errada. E aí ela começou a entrar em um **processo depressivo**. Porque “eu falo e ninguém entende... eu sou diferente de todo mundo... porque ninguém gosta de mim... porque que eu sou assim se ninguém é assim?”*

*Mintaka*

*Ele não entrega os colegas para tentar socializar e tudo. (...) Então aquela necessidade de tentar fazer amigos, sabe, e tentar ser legal com os amigos, mesmo apanhando, então cobre toda essa parte. Então é um sofrimento que ele não tinha essas maldades, ele não tava vendo o que tavam fazendo com ele, ele achava que tudo era brincadeira.*

*Polaris*

As mães deixaram claro que os seus medos, inseguranças e incertezas estão presentes no dia a dia: exclusão, solidão, maldades. A busca constante por novas legislações, sala de recursos, profissionais da área, e para que a sociedade conheça o conceito de AH/SD é incansável por parte das famílias e por profissionais comprometidos com essa temática. Essas estrelas, guerreiras, assumiram o compromisso de lutarem por uma sociedade melhor para os seus filhos e para todas as crianças identificadas com AH/SD.

Finalizo este capítulo com o texto de Artur da Távola. Acredito que também seja uma voz que conversa com nossa temática e discussão:

### ***A Alma dos Diferentes***

*Artur da Távola*

*O diferente começa a sofrer cedo, desde o colégio, onde todos os demais de mãos dadas, e até mesmo alguns professores por omissão (principalmente os mais grossos), se unem para transformar o que é peculiaridade e potencial, em aleijão e caricatura.*

***O mundo ainda não aprendeu a lidar com seres humanos diferentes da média.***

*Diferente é quem foi dotado de alguns mais e de alguns menos em hora, momento e lugar errado. Para os outros. Que riem de inveja de não serem assim. E de medo de não*

aguentarem, caso um dia venham a ser. O diferente é um ser sempre mais próximo da perfeição. Nunca é um chato. Mas é sempre confundido com ele por pessoas menos sensíveis e avisadas. Supondo encontrar um chato onde está diferente, talentos são rechaçados; vitórias são adiadas; esperanças são mortas. Um diferente medroso, este sim acaba transformando-se num chato. Chato é um diferente que não vingou.

O diferente começa a sofrer cedo, desde o colégio, onde todos os demais de mãos dadas, e até mesmo alguns professores por omissão (principalmente os mais grossos), se unem para transformar o que é peculiaridade e potencial, em aleijão e caricatura. O que é percepção aguçada em “- puxa, fulano, como você é complicado”. O que é o embrião de um estilo próprio em “- Você não está vendo como é que todo mundo faz?”

O diferente carrega desde cedo apelidos e carimbos nos quais acaba se transformando. Só os diferentes mais fortes do que o mundo à sua volta se transformaram (e se transformam) nos seus grandes modificadores.

Diferente é o que: chora onde outros xingam; quer, onde outros cansam; espera, de onde já não vem; sonha, entre realistas; concretiza, entre sonhadores; fala de leite em reunião de bêbados; cria, onde o hábito rotiniza; perde horas em coisas que só ele sabe importantes; diz sempre na hora de calar; cala sempre nas horas erradas; fala de amor no meio da guerra; deixa o adversário fazer o gol porque gosta mais de jogar que de ganhar; aprendeu a superar o riso, o deboche, o escárnio e a consciência dolorosa de que a média é má porque é igual; vê mais longe do que o consenso; sente antes dos demais começarem a perceber; se emociona enquanto todos em torno agridem e gargalham.

A alma dos diferentes é feita de uma luz além. A **estrela** dos diferentes tem moradas deslumbrantes que eles guardam para os poucos capazes de os sentir e entender. Nessas moradas estão os maiores tesouros da ternura humana. De que só os diferentes são capazes. Jamais mexa com o sentimento de um diferente. **Ele é sensível demais para ser conquistado sem que haja consequência com o ato de o conquistar.**

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar as considerações finais, é impossível não olhar para a minha trajetória enquanto mestranda e analisar o que aconteceu nesse caminho. Nunca vou me esquecer da primeira aula do mestrado: realização de um sonho. Estava iniciando o caminho para ser mestra em educação. As aulas sempre foram muito produtivas e, entre colegas, criamos um vínculo bem bacana.

O primeiro ano foi mais teórico, pesquisas, definição de pesquisa, desespero e incertezas (tudo normal!). Lembro-me do pânico para a banca de qualificação, o medo, o frio na barriga: tudo desnecessário. Afinal, foi uma experiência incrível!

Por ser uma pesquisa com pessoas, foi necessário passar pelo comitê de ética, intercorrências com algumas questões na vida pessoal, entrevistas, processo de análise, identificação das categorias emergentes, escrita da análise e muita escrita e reescrita! Um resumo do resumo de como foi esse momento.

Mas, o que fica dessa experiência? Neste capítulo apresentarei alguns momentos marcantes dessa trajetória de pesquisa, além de retomar os objetivos e, sinteticamente, responder a cada um, a partir da pesquisa realizada. Trarei também o que identifiquei, como as limitações e as potencialidades desse estudo e indicarei possíveis continuidades para a pesquisa.

Meu processo de constituição como pesquisadora aconteceu durante o percurso já descrito, mas destaco que, após a aprovação do comitê de ética, iniciei com as entrevistas. A entrevista piloto foi realizada com uma psicóloga, que tem uma filha que está em processo de identificação de AH/SD e foi muito importante para eu compreender como ocorrem as entrevistas. Nesse momento, indiquei as perguntas que realmente eram imprescindíveis para a realização da pesquisa.

Ao iniciar as entrevistas com as mães, algo ficou em evidência: elas precisavam falar! Falar sobre os medos, incertezas, inseguranças, relatar sobre a solidão vivida por elas. São as mães que tomam a frente das terapias escolhidas, das reuniões realizadas, das decisões tomadas. Além disso, muitas se auto identificaram com AH/SD a partir das vivências dos seus filhos.

Muitos foram os questionamentos e considerações que tive após esse momento de pesquisa. Além disso, percebo como essas mães estão sendo extremamente importantes para todas as crianças identificadas com AH/SD na Serra

Gaúcha. Considero importante destacar que, muitas falas e situações apresentadas no decorrer da dissertação são impactantes e mostram uma realidade única das mães participantes da pesquisa. Reitero a importância de, ao ler as informações obtidas, pensar na realidade na qual a criança está inserida.

Algo que foi latente, desde o início, é a presença dos pais. Percebe-se que estes estão menos presentes no processo pré e pós-identificação de seus filhos<sup>26</sup>, isso se mostrou na pesquisa de duas maneiras: a) o único pai que se disponibilizou a participar da pesquisa foi um convidado externo do grupo e, mesmo assim, os horários não coincidiram; b) do grupo convidado, somente mães se disponibilizaram a participar.

As observações permitiram notar que as mães estão sobrecarregadas e vivendo em um mundo solitário. Muitas criaram uma rede de apoio entre elas, fazendo com que uma ajude a outra nos momentos mais difíceis. Esses ocorrem, principalmente, quando estamos falando das questões psicológicas dos filhos: depressão, tentativa de suicídio, bullying, agressões verbais e físicas nas escolas, entre outros.

Neste momento, considero importante retomar os objetivos específicos para, então, refletir sobre os resultados obtidos.

- a) Narrar de que modo as famílias vivenciaram o processo de identificação dos filhos com AH/SD;
- b) Analisar o impacto do processo de identificação dos filhos com AH/SD para a inclusão escolar destes;
- c) Compreender como a in/exclusão se evidencia no processo de escolarização a partir da perspectiva das famílias.

Na medida em que a análise dos dados ocorria, pude evidenciar como as mães narram com muita garra e força o processo de identificação e como elas compreendem e sentem o processo de inclusão de seus filhos, ou seja, como elas vivenciaram esse momento. Nessa perspectiva, percebi que, enquanto as crianças são menores, elas não são um problema para o ambiente escolar, pois as “diferenças” ainda não estão em evidência acentuada e a proposta da educação

---

<sup>26</sup> Isso ocorre no grupo em que eu realizei a pesquisa.

infantil não confronta tanto com as questões de normalização, fazendo com que os momentos lúdicos ainda sejam mais frequentes e importantes. Entretanto, conforme avançam no fundamental I (final de 1º ano), as crianças que possuem habilidades acadêmicas acima da média, destacam-se de diferentes formas.

Nesses momentos, as crianças que avançam têm a assincronia em evidência. Elas se destacam, fazendo com que os colegas e professores percebam essas habilidades e, em alguns casos, o bullying acontece. As escolas, por não estarem preparadas para receber alguns identificados com AH/SD, seja na formação de professores ou pela falta de uma rede de apoio, falham no processo de inclusão escolar e isso ocorre no processo de ensino/aprendizagem, quando precisam realizar um enriquecimento curricular para que o aluno se sinta inserido na turma, como também no acolhimento e pertencimento da turma.

Percebo que esse é um dos pontos altos da pesquisa, pois ela contribui para que a escola olhe para si e perceba o seu papel na inclusão dos alunos e as lacunas que apresenta no processo de aprendizagem. Dessa forma, considero importante que as escolas, ao perceberem que há uma dificuldade em compreender os comportamentos e atitudes do aluno identificado com AH/SD, realizem momentos de formação para os seus profissionais. Dessa forma, essas crianças serão vistas, percebidas e acolhidas dentro das suas singularidades e potencialidades.

Além disso, as instituições de ensino superior têm um papel muito importante na formação continuada dos professores, pois quando falam sobre AH/SD fazem com que o assunto seja escasso e pouco conhecido entre os profissionais da área da educação e afins, que precisam estar em diálogo com a escola. Considero importante salientar que esta temática precisa estar presente na formação dos professores, tanto inicial como continuada.

Como consequência dessa falta de conhecimento das escolas sobre a temática AH/SD, as crianças são vistas como um desafio e, em alguns momentos, têm a identificação questionada e/ou confundida com TDAH ou autismo. Em contrapartida, os pais também afirmam que sabem como a educação atual está desafiadora, as salas de aula estão cheias e, as questões que ocorrem nas casas, refletem nas escolas. Com isso, os professores estão cansados e sobrecarregados com as demandas. Muitas escolas têm apenas um profissional no atendimento da sala de recursos.

Diante das circunstâncias, as professoras das salas de recursos, por falta de amparo e de tempo para atenderem a demanda necessária, não conseguem realizar um planejamento específico que contemple cada um dos alunos. Logo, esse espaço passa a ser utilizado para “reforço escolar”. Com isso, evidencia-se o desconhecimento dos objetivos do AEE para as AH/SD.

Acredito ser importante apontar que a realidade das famílias entrevistadas foge, em alguns momentos, da realidade da maioria das escolas públicas, pois as escolas nas quais essas crianças estão inseridas são particulares ou municipais (com boas trajetórias para alunos identificados com AH/SD), ou seja, não são escolas com pouca experiência na inclusão. Também, as mães relataram que possuem uma rede de apoio presente na vida dos seus filhos e, quando necessário, conseguem dar suporte, conforme as necessidades.

Além disso, desde o primeiro momento, fica em evidência o protagonismo das mães antes, durante e após a identificação. Elas estiveram presentes em todos os momentos e evidenciam como esse processo é árduo, cansativo e solitário. Esses momentos fazem com que elas busquem uma rede de apoio, entretanto, nem todas conseguem ter acesso. Saliento que, essa estrutura que envolve, principalmente, auxílio psicológico, é muito importante, pois algumas mães, durante o processo de identificação dos filhos, se auto-identificaram.

Como já citado anteriormente, o desconhecimento acerca da temática ficou em evidência. Com isso, a partir do momento em que a criança recebe uma identificação de AH/SD, impacta diretamente na inclusão escolar das crianças. Mas como isso ocorre? A identificação, junto com a falta de conhecimento sobre a temática, faz com que os mitos venham à tona, e a ideia de “gênio”, “aquele que sabe tudo”, “aquele que tem as melhores notas”, transita pelo ambiente escolar.

Com isso, a partir do momento em que a criança não é vista ou compreendida, o processo de in/exclusão vem à tona e esse ocorre de diferentes maneiras - pelo bullying verbal ou corporal, os quais desencadeiam questões psicológicas que podem provocar ansiedade e depressão, e a consequência disso gera um desconforto na criança no sentido de ir à escola. Neste momento, algumas crianças são afastadas do ambiente escolar por um tempo determinado ou há a necessidade de trocar de escola.

A partir das leituras realizadas, das entrevistas com as mães e da minha experiência enquanto professora, percebo que o acolhimento e o olhar de amor e

empatia são extremamente importantes para que a criança se sinta pertencente ao ambiente escolar. Dessa forma, há uma necessidade de evidenciar a temática das AH/SD no ambiente escolar e como se pode trabalhar e acolher alunos e suas respectivas famílias.

Nessa perspectiva, podemos nos perguntar se onde o conhecimento acerca da temática está presente, as famílias contam com uma rede de apoio efetivo, se ainda temos crianças e famílias sofrendo, qual será a realidade das famílias e das escolas sem essa formação e suporte. Considero que seria muito rico avançar com pesquisas nessa outra realidade e compreender como está sendo este processo. Além de ouvir as famílias, seria extremamente rico ouvir os alunos e também os professores.

Percebo que, por ser uma temática muito relevante, é fundamental dar continuidade, pensando nas escolas e em como elas estão compreendendo e percebendo o aluno identificado com AH/SD. Além disso, como dito anteriormente, ouvir as crianças e os jovens seria algo muito importante, pois eles iriam contar como, de fato, percebem esse processo e de que forma a identificação mudou a vida deles. Compreender a questão a partir da perspectiva da pessoa com AH/SD em diferentes momentos de suas vidas pode revelar dimensões que ainda não são claras sobre a identificação, a escolarização, a vida profissional e social.

Conseguir estabelecer essa linha, essa relação entre a família x escola x aluno torna-se muito importante para compreender como o processo de inclusão escolar está sendo realizado e de que forma a identificação está sendo recebida nas escolas.

Saliento que, este trabalho foi realizado com muita dedicação e empenho, buscando enaltecer as narrativas das mães e apresentar essa temática tão importante para o meio da educação, tanto escolar quanto acadêmico. Destaco que o trabalho existente na área das AH/SD está em evidência, mas que é árduo e longo.

Retomo o objetivo geral que busca *compreender como as famílias dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação percebem e se reorganizam para a inclusão escolar dos seus filhos* e, após as entrevistas e análise dos dados, percebi que, das 8 mães que participam da pesquisa, todas buscam participar ativamente do processo de inclusão escolar de seus filhos.

Mintaka foi a primeira mãe a ser entrevistada. Têm dois filhos identificados, além dela também ter identificação de AH/SD. A mesma destaca que os dois filhos realizam acompanhamento com neuropediatra, além de realizarem acompanhamento psicológico. A adaptação no filho na escola foi tranquila, entretanto a filha, que é mais velha, tem dificuldades em se adaptar: na realização na entrevista a mesma não estava frequentando a escola.

A menina passou por um processo depressivo severo que, no momento, está estável. Mintaka ressalta a importância das escolas em conhecerem a temática, além de ressignificar as formas de ensino para que todos se sintam incluídos no processo de ensino aprendizagem.

Alnilan relatou que, durante o processo de identificação do seu filho com AH/SD ela se auto identificou. Atualmente, o menino realiza atendimentos com terapeuta ocupacional e psicopedagoga.

Por ser professora, percebeu como a temática é importante e começou a estudar muito. Esse processo ocorreu durante a pandemia, o que fez com que seu filho tivesse muitos estímulos diferentes, que tornaram a aprendizagem mais divertida. Entretanto, quando as aulas retornaram, as atividades que eram encaminhadas para casa se tornaram um desafio, pois o menino resistiu muito. O menino realiza atendimento no AEE, entretanto a mãe percebe que o mesmo está relacionado com um reforço das atividades desenvolvidas em sala de aula.

A mãe destaca que todos nós somos diferentes e, da mesma forma, as crianças também apresentam diferentes formas de aprender e compreender o mundo que está ao seu redor. Acredita que o autoconhecimento é a melhor forma de aprendizagem sobre o “eu” e o “outro”.

Alnitak tem um filho identificado com AH/SD que, no momento da entrevista, realizava somente acompanhamento com neuropediatra. Por ser a criança mais nova, a mãe acredita que as dificuldades escolares ainda não ocorreram, pois o menino ainda está em um ambiente mais lúdico e flexível.

Com uma filha identificada, Betelgeuse relatou como foi difícil para a família o processo de identificação. Além de aula extraclasse, a menina faz acompanhamento com psicóloga devido um momento depressivo. A mãe relata que, após a identificação, a escola não soube lidar com a mesma, realizando falas agressivas, que deixaram a menina insegura e com dificuldades de interação entre pares. A

menina participa do atendimento no AEE, entretanto o atendimento não segue as propostas previstas pela lei. Atualmente, o assunto é “proibido” no ambiente familiar.

Bellatrix relata que o seu filho vive em um ambiente cercado por professoras e com muitos estímulos. Realiza atendimento com psicóloga e, após a troca de escola, percebeu que o seu filho está mais animado e integrado no ambiente escolar, socializando um pouco mais entre pares. A mãe relata que, por mais que o filho esteja integrado ao ambiente escolar, a mesma não percebe as AH/SD do menino.

Desde pequeno, Rigel percebeu que o filho identificado com AH/SD apresentava habilidades acima da média em relação ao seu desenvolvimento. O menino está em uma escola na qual o coordenador é identificado com AH/SD, dessa forma, o menino é visto o processo de inclusão ocorre de forma eficaz, participando do AEE com projetos e propostas acerca dos interesses do menino.

O mesmo ambiente escolar acolhedor ocorre com o filho de Mimosa. Realiza acompanhamento com neuropediatra e participa das atividades escolares. Além disso, socializa com os colegas, mesmo apresentando habilidades acima da média em algumas questões.

Polaris possui dois filhos, sendo o mais velho identificado com AH/SD. A mãe relata que o processo de identificação foi um mar de conhecimentos, o que fez com que ela mudasse a sua área de atuação para a educação. A mãe deixou claro que a falta de conhecimento acerca da temática, faz com que os mitos acerca da temática fiquem em evidência. Além de diversas atividades extracurriculares, o menino realiza atendimento com neuropediatra e psicopedagoga. Na escola realiza atendimento no AEE.

O menino passou por um momento muito delicado, passando por um processo de depressão. A mãe relata que isso ocorreu após o segundo avanço do menino, o que fez com que a assincronia ficasse em evidência.

Todas as mães deixam claro que compreendem como a identificação é importante e, como as terapias e atividades extracurriculares fazem diferença na vida de seus filhos. Além disso, reconhecem a importância de um ambiente escolar acolhedor, no qual as crianças sintam-se inseridas no processo, com profissionais que conheçam a temática.

Entretanto, durante esse mar de vivências, expectativas, emoções e comprometimento com a pesquisa, passei pela maior dor e sofrimento da minha vida, até então. Aquela dor que faz com que o nosso coração se parta em pedaços e

deixa um profundo vazio que permanece até hoje: o meu pai, o príncipe encantado que me viu crescer e que sonhou estar presente para dividir comigo a conquista do mestrado, precisou partir aos 59 anos.

No dia 27 de junho de 2023, definitivamente, eu fiquei sem chão. Aquele que, mesmo não estando presente todos os dias fisicamente, me destinava um telefonema, havia partido. E até hoje, respirar dói, o ar é mais pesado e todos os momentos felizes não são completos, porque falta aquele com quem poderia compartilhar. Além disso, 18 dias depois, no dia 15 de julho, minha avó paterna partiu para ficar junto com ele.

Este relato se torna relevante, pois, por cerca de 6 meses, eu apenas sobrevivi. Realizar as entrevistas com as mães me deu ânimo, as transcrições me faziam refletir sobre a força das famílias, mas a dissertação não passou disso. A ideia de desistir esteve presente em muitos momentos; ver as páginas em branco, os livros adquiridos com tanto entusiasmo (e sem ter lido nenhuma página) não me incomodavam mais.

Foram, definitivamente, 6 meses de sobrevivência, com uma rede de apoio linda e fantástica, não somente na terra, mas também no plano espiritual. Eu sabia que precisava resistir até o dia 9 de dezembro, pois meus alunos precisavam de mim. Quando esse dia chegou, a dor não veio em ondas, ela foi avassaladora, mas também me ajudou a lembrar de que eu estou viva, que o meu paizinho iria querer que a vida continuasse. A dor não passou, mas eu precisei aprender a conviver com ela. Há dias em que ela sufoca e torna-se um incômodo, mas convivo com ela. Definitivamente, a nossa ligação vai além dessa vida.

## REFERÊNCIAS

- ABAD, Alberto Padrón; MARQUES, Thaís Marluce. A ESCOLA CONTEMPORÂNEA E A VIOLÊNCIA ESCOLAR: um paradigma obsoleto aos alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Foco*, v. 8, n. 2, p. 16-36, 2015.
- ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e seus mitos. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, p. 301-309, 2010.
- ARANTES-BRERO, Denise Rocha Belfort; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Possibilidades da Consultoria Colaborativa para a Formação de Educadores que Atuam junto a Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 42, 2022.
- BACCHINI, Taisa Rodrigues Smarssaro; ROSSETTI, Claudia Broetto. Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 20, p. 195-208, 2014.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70. 2011.
- BARRETO, Célia Maria Paz Ferreira; METTRAU, Marsyl Bulkool. Altas habilidades: uma questão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, p. 413-426, 2011.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Editora Vozes Limitada, 2021.
- BENITO, Yolanda. *¿Existen los superdotados?* Praxis: Barcelona. 1999.
- BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação & realidade*. Porto Alegre. Vol. 19, n. 1 (jan./jun. 1994), p. 89-96, 1994.
- BEYER, Hugo Otto. A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. *Revista da educação especial*, Brasília, Secretaria de Educação Especial, MEC, ago. 2006.
- BRANCO, Ana Paula Silva Cantarelli; TASSINARI, Ana Maria; CONTI, Lilian Maria Carminato; ALMEIDA, Maria Amélia. Breve histórico acerca das altas habilidades/superdotação: políticas e instrumentos para a identificação. *Educação, Batatais*, v. 7, n. 2, p. 23-41, 2017.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=1%C2%BA%20O%20ensino%20de%201%C2%BA,o%20exerc%C3%ADcio%20consciente%20da%20cidadania.>>. Acesso em: 17 de agosto de 2022.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 17 de agosto de 2022.

\_\_\_\_\_. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)>. Acesso em: 17 de agosto de 2022.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.234, de 29 de dezembro de 2015. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm)>. Acesso em: 17 de agosto de 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional dos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos*. Brasília, 1995. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>>. Acesso em: 17 de agosto de 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação: Secretaria da Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial e a Educação Básica*. Brasília – MEC/SEESP, 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 17 de agosto de 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009. *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial*, Brasília: 2009.

CHACON, Miguek Claudio. Moriel. Família e escola: uma parceria possível em prol da inclusão? In: AMIRALIAN, L. T. M. (org). *Deficiência visual: perspectivas na contemporaneidade*. São Paulo: Vetor, 2009. p. 57-70.

CHAGAS, Jane Farias; FLEITH, Denise de Souza. Estudo comparativo sobre superdotação com famílias em situação socioeconômica desfavorecida. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 15, p. 155-170, 2009. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/sH696Yb5XhyXn7nnFSjbfwf/?lang=pt>>.

COSTA, Alan Ricardo et al. SOBRE AS AUTONARRATIVAS E A DESCOBERTA COMPLEXA DE SI COMO MÉTODO DE PESQUISA NAS CIÊNCIAS HUMANAS. *REVISTA DIÁLOGO E INTERAÇÃO*, v. 16, n. 1, p. 287-304, 2022. Disponível em <<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornacad/article/view/19455>>.

CUNHA, Victor Alexandre Barreto da. *Estudantes com indicadores de Altas habilidades/superdotação e queixas escolares: concepção de suas mães*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Bauru), São Paulo. 2018. Disponível em <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157321>> .

CUNHA, Victor Alexandre Barreto da; RONDINI, Carina Alexandra. QUEIXAS ESCOLARES APRESENTADAS POR ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: RELATO MATERNO. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 24, 2020. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/pee/a/WDqWYyphMh47SrhQcvHZtZG/abstract/?lang=pt>>.

DE ARAÚJO RANGNI, Rosemeire; DA COSTA, Maria Piedade Resende. Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagens. *Revista Educação Especial*, p. 467-482, 2011.

DICIONÁRIO ON-LINE. *Significado da palavra inclusão*. Disponível em <<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=inclus%C3%A3o>>. Acesso em 03 de janeiro de 2023.

ETIMOLOGIA. *Etimologia da palavra inclusão*. Disponível em <<https://origemdapalavra.com.br/palavras/inclusao/>>. Acesso em 03 de janeiro de 2023.

FABER, Juliana Andreatta; ALVES, Adriana Gomes. Altas habilidades/superdotação no Brasil: uma revisão de literatura no período de 2012 a 2022. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 10, n. 1, p. 11-26.

FARIAS, Elizabeth Regina Streisky de. *Mitos, teorias e verdades sobre altas habilidades/superdotação*. Curitiba: InterSaberes, 2020.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 2009.

FLEITH, Denise de Souza. Criatividade, Motivação para Aprender, Ambiente Familiar e Superdotação: Um Estudo Comparativo 1. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 32, 2017.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 39ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GALLO, Silvio. Uma apresentação: diferenças e educação; governo e resistência. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). *Inclusão Escolar: Conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALLO, Silvio; SOUZA, Regina Maria de. *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas - SP. Editora Alínea, 2016. 2ª edição.

GALLO, Silvio. *Subjetividade, ideologia e educação*. Campinas - SP. Editora Alínea, 2019. 2a edição.

GALLO, Silvio. Na contramão do conformismo pedagógico: o aprender como relação diferencial no pensamento. In: GALLO, Silvio. *Diferenças e educação: escapar ao conformismo*. São Paulo: Intermeios, 2021.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GOMES, Lauren Beltrão et al. As origens do pensamento sistêmico: das partes para o todo. *Pensando nas famílias*, v. 18, n. 2, p. 3-16, 2014.

GUENTHER, Zenita Cunha; RONDINI, Carina Alexandra. Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. *Educação em Revista*, v. 28, p. 237-266, 2012. Disponível em <<https://www.scielo.br/ij/edur/a/s9Hcp6dSX7XGxB7GGmRhjfL/abstract/?lang=pt>>.

HÉBERT, T. R. Um retrato biográfico de Joseph S. Renzulli: estudioso, educador talentoso, e líder visionário. In.: SM Reis (Ed.) *Reflexões sobre a educação de superdotados: trabalhos críticos de Joseph Renzulli e colegas*. (pp 99-113). Routledge.

KUHN, Luiza Tassinari; RECH, Andréia Jaqueline Devalle; NEGRINI, Tatiane. Construindo e resignificando concepções junto aos familiares com filhos identificados com altas habilidades/superdotação. *10º congresso brasileiro de educação especial*. São Carlos - SP. 2023.

LANDAU, Erica. *A coragem de ser superdotado*. Tradução de Sandra Miessa e Christina Cupertino. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e da Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. P. 11-22.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Autêntica, 2017.

LEONESSA, V. T. *A atuação do profissional da unidade de apoio à família dos núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação*. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2014. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000190131>>.

LOPES, Maura Corcini. Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal. In.: BRANCO; Guilherme Castelo, VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). *Foucault: filosofia & política*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. \_\_\_\_\_. (org.) *In/exclusão nas tramas da escola*. Canoas: Ulbra, 2007.

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTEGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. Inclusão e biopolítica. *Cadernos IHU ideias*. Ano 8, nº 144, 2012.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. *Educação*, v. 36, n. 02, p. 210-219, 2013.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Características de altas habilidades/superdotação em aluno precoce: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 22, p. 189-202, 2016. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/XRPqczKXJt8ff6NschDcQ9R/abstract/?lang=pt>>.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. *Formação humana e capacitação*. 2003. Petrópolis; Vozes; 4 ed; 2003. 86 p.

MENDONÇA, Lurian Dionizio; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Alunos com altas habilidades/superdotação: como se veem e como são vistos por seus pais e professores. *Educar em Revista*, v. 36, 2020. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/er/a/pXpvkKqhvSDhJpnrMCBFhdc/abstract/?lang=pt>>.

METTRAU, Marsyl Bulkool; REIS, Haydêa Maria Marino de Sant'Anna. Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 15, n. 57, p. 489-509, 2007. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/46VNwfzHwsZdsn5dQC3WJTp/?lang=pt&format=pdf>>.

MUJICA, Juan Bolivar dos Santos Peña. *Travessias de uma experiência creep no ensino superior: verdades, relações e subjetividades*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul. 2020. Disponível em <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/6506/Dissertacao%20Juan%20Bolivar%20dos%20Santos%20Pe%c3%b1a%20Mujica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.

OLIVEIRA, Elaine Cristina Batista Borges de. *Identificação de crianças precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação pelos familiares e suas expectativas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Marília), São Pulo. 2014. Disponível em <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/110467>>.

OLIVEIRA, Juliana Célia de; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Escalas de Sobre- excitabilidade: Construção e evidências de validade baseadas no conteúdo e na estrutura interna. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 28, p. 668-677, 2015. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/prc/a/MnFhvNmyjRrL8G6rHNnQtNt/?lang=pt>>.

OLIVEIRA, Juliana Célia de; BARBOSA, Altemir José Gonçalves; ALENCAR, Eunice ML. Contribuições da Teoria da Desintegração Positiva para a área de

superdotação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 33, 2017. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ptp/a/mmVxpcHKnbZhcY6mh6JKFwL/?format=pdf&lang=pt>>.

OLIVEIRA, Ana Paula; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Altas habilidades/superdotação: Intervenção em habilidades sociais com estudantes, pais/responsáveis e professoras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, p. 125-142, 2020. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/LX78WqRVjrHLNfPfmJ6fKCS/?format=pdf&lang=pt>>.

OLIVEIRA, Ana Paula de et al. Habilidades Sociales y Problemas Conductuales de Niños con Altas Habilidades/Superdotados. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 41, 2021. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/Fw6PhSynmSgdTJBk6hGbRwg/abstract/?lang=pt>>.

ORRÚ, Sílvia Ester. O perigo da supervalorização do diagnóstico: rótulos introdutórios ao fracasso escolar de crianças com autismo. *Revista Gestão & Saúde*, v. 4, n. 1, p. 1419-1429, 2013.

PEREIRA, Andressa Silva; DAMASCENO, Alan Rocha. Pedagogia: para quê? Desafios contemporâneos à formação para afirmação da diversidade humana. *Educação*, v. 40, n. 1, p. 31-40, 2017.

PFEIFFER, Steven. I. *Understanding success and psychological well-being of gifted kids and adolescents: Focusing on strengths of the heart*. *Estudios de Psicologia*, 35(3), 229- 233. 2018.

PRETTO, Janaína Pereira. A influência do desejo parental nas altas habilidades/superdotação: uma abordagem psicanalítica. *Revista CEFAC*, v. 12, p. 859-869, 2010. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/JPCgjVPcwgy4GQDBt8XMMWN/?lang=pt>>.

RAMOS-FORD, V.; GARDNER (1997). "Giftedness from a multiple intelligences perspective". In: VIRGOLIM, Angela. *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar*. Papirus Editora, 2021.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle. *Relação família-escola: uma parceria para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação*. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12033>>.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; FREITAS, Soraia Napoleão. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. *Revista brasileira de educação especial*, v. 11, p. 295-314, 2005. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000200009>>

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; FREITAS, Soraia Napoleão. A importância da superação de barreiras entre família e escola para a construção de um trabalho colaborativo em prol da inclusão escolar do filho e aluno com altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, v. 34, p. 1-26, 2021.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; FREITAS, Soraia Napoleão. A inter-relação entre família e escola: em foco o sujeito com altas habilidades/superdotação. *Perspectiva*, v. 41, n. 3, p. 1-23, 2023.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; NEGRINI, Tatiane. Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, p. 485-498, 2019.

RENZULLI, Joseph S. *Three-ring conception of gifredness*. In Baum, S. M., Reis, S. M., & Maxfield, L. R. (Eds.). (1998). *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. Disponível em <[https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/three-ring\\_conception\\_of\\_giftedness/](https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/three-ring_conception_of_giftedness/)>. Acesso em janeiro de 2024. Tradução livre pela autora.

\_\_\_\_\_, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, v. 27, n. 52, p. 75-131, 2004. Disponível em <<https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/o-que-e-esta-coisa-chamada-superdotacao.pdf>>.

\_\_\_\_\_, Joseph S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade*, p. 219-264, 2014.

\_\_\_\_\_, Joseph S. Uma teoria de conhecimento combinado e uma abordagem baseada em tecnologia para o desenvolvimento de superdotação produtiva criativa. 2021. In.: A. Hui & C. Wagner (Eds.), *Aprendizagem criativa e colaborativa por meio da imersão: Perspectivas interdisciplinares e internacionais* (pp. 183–200). Editores Springer.

ROEPER, Annemarie. Growing old gifted. In: ROEPER, A. & HIGGINS, A. *The I of the beholder*. Tucson, Arizona: Great Potential Press. 2007.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. *Talento e superdotação: problema ou solução?* Curitiba: InterSaberes, 2013.

SAKAGUTI, Paula Mitsuyo Yamasaki. *Concepções de pais sobre as altas habilidades-superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010. 129f. Disponível em <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/24890?show=full>>.

SAKAGUTI, Paula Mitsuyo Yamasaki. *As interações familiares no desenvolvimento afetivo-emocional do indivíduo com altas habilidades/superdotação: A questão do assincronismo*. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/55203>>.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe*. Rio de Janeiro: Agir, 2006, 93 p.

SILVA, Paulo Vinícius Carvalho; FLEITH, Denise de Souza. A influência da família no desenvolvimento da superdotação. *Psicologia escolar e educacional*, v. 12, p. 337-346, 2008.

SILVERMAN, Linda K. The Construct of Asynchronous Development. *Peabody Journal of Education*, 72 (3&4), 36-58. 1997.

SKLIAR, Carlos et al. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?*. dp&a, 2003.

SOUSA, Rhaissa Andrêssa Ramos de; FLEITH, Denise de Souza. Emotional Development of Gifted Students: Comparative Study About Overexcitabilities. *Psico-USF*, v. 26, p. 733-743, 2022. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/1413-82712021260411>>.

SUBOTNIK, Rena. F., OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. & WORRELL, F. C. Re-pensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista de Educación*, (368), 2015 40-65.

TRAVERSINI, Clarice Salete; LOCKMANN, Kamila; GOULART, Ligia Beatriz. Uma ação de contraconduta no currículo para o enfrentamento à distorção idade-série em tempos de neoliberalismo: o Projeto Trajetórias Criativas. *Revista e-Curriculum*, v. 17, n. 4, p. 1566-1586, 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. *Verve - revista semestral autogestionária do Nu-Sol.*, n. 20, 2011.

VIRGOLIM, Angela Márgda Rodrigues. *Altas habilidades/superdotação: um diálogo pedagógico urgente*. Curitiba: InterSaberes, 2019.

\_\_\_\_\_, Angela Márgda Rodrigues. As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: questões sociocognitivas e afetivas. *Educar em Revista*, v. 37, 2021.

VIRGOLON, Angela Márgda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (orgs.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar*. Papyrus Editora, 2021.

## APÊNDICE A - Resumos das dissertações e teses.

Dados gerais		Assunto
<p>1. As interações familiares no desenvolvimento afetivo-emocional do indivíduo com altas habilidades/superdotação : a questão do assincronismo</p> <p>Tese - 2017</p> <p><a href="https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/55203">https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/55203</a></p>	<p>Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti</p> <p>Universidade do Paraná</p>	<p>Ao realizar sua pesquisa com famílias de crianças superdotadas, percebeu as questões do assincronismo: concluiu que o assincronismo ocorre nas crianças que vivem em uma família disfuncional.</p>
<p>2. A atuação do profissional da unidade de apoio à família dos núcleos de atividades de Altas Habilidades/Superdotação.</p> <p>Dissertação - 2014</p> <p><a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=220567">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=220567</a></p>	<p>Viviane Tramontina Leonessa</p> <p>Universidade Estadual De Londrina</p>	<p>O trabalho buscou apresentar um perfil dos profissionais que trabalham na unidade de apoio à família dos Núcleos de atividades de Altas Habilidades/Superdotação, no Distrito Federal. Além disso, apresenta como as famílias necessitam desse atendimento e devem ser amparadas pelas instituições.</p>
<p>3. Relação família-escola: uma parceria para a inclusão de alunos com Altas Habilidades/Superdotação.</p> <p>Tese - 2016.</p> <p><a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=4064067">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=4064067</a></p>	<p>Andréia Jaqueline Devalle Rech</p> <p>Universidade Federal De Santa Maria</p>	<p>A autora apresentou uma pesquisa que relaciona a família, as crianças com AH/SD e a escola. Rech acredita que a família é a principal e mais importante rede de apoio que a escola precisa para auxiliar as crianças.</p>
<p>4. Avaliação de habilidades sociais de adolescentes em conflito com a lei em interações com familiares e amigos: uma análise de metacontingências</p> <p>Tese - 2015</p> <p><a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consulta">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consulta</a></p>	<p>Fabiane Ferraz Silveira Fogaca</p> <p>Universidade Federal De São Carlos</p>	<p>A pesquisa buscou investigar as questões comportamentais de adolescentes com AH/SD (desde o resumo, a autora deixou claro que uma dessas famílias possui um filho enfrentando problemas judiciais). Por ser uma tese da área da psicologia, o foco é nas habilidades sociais.</p>

<p>s/coleta/trabalhoConclusao /viewTrabalhoConclusao.jsf ?popup=true&amp;id_trabalho= 2471193</p>		
<p>5. Identificação de crianças precoces com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação pelos familiares e suas expectativas</p> <p>Dissertação - 2014</p> <p><a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=1337737">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=1337737</a></p>	<p>Elaine Cristina Batista Borges De Oliveira</p> <p>Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Marília)</p>	<p>A autora buscou analisar como as famílias observam as crianças com questões de precocidade e indicadores de AD/SD. Observa-se que, quando há uma criança precoce na família, muitos pais não sabem como lidar, causando conflitos.</p>
<p>6. Concepções de pais sobre as altas habilidades-superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado.</p> <p>Dissertação - 2010</p> <p><a href="https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/24890">https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/24890</a></p>	<p>Paula Mitsuyo Sakaguti</p> <p>Universidade Federal do Paraná</p>	<p>A presente dissertação busca investigar a concepção dos pais sobre as AH/SD dos seus filhos que estão realizando Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos.</p>

## APÊNDICE B - Resumos dos artigos.

Autor; título; e link.	Assunto
<p>1 - QUEIXAS ESCOLARES APRESENTADAS POR ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO: RELATO MATERNO</p> <p>Autores: Victor Alexandre Barreto da Cunha; Carina Alexandra Rondini.</p> <p>Link:  <a href="https://www.scielo.br/j/pee/a/WDqWYyphMh47SrhQcvHZtZG/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/pee/a/WDqWYyphMh47SrhQcvHZtZG/?lang=pt</a></p>	<p>Este artigo relata as queixas escolares de alunos com altas habilidades, a partir do relato das mães. Os autores explicam que os alunos com AH/SD também fazem parte do público alvo do AEE, utilizando como embasamento a legislação.</p>
<p>2 - A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DA SUPERDOTAÇÃO</p> <p>Autores: Paulo Vinícius Carvalho Silva; Denise de Souza Fleith</p> <p>Link:  <a href="https://www.scielo.br/j/pee/a/mcM3J3Y8m6QzRCvNPjHQ8cQ/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/pee/a/mcM3J3Y8m6QzRCvNPjHQ8cQ/?lang=pt</a></p>	<p>Este artigo buscou evidenciar as relações entre a família e as crianças com superdotação. O foco foi nas áreas esportiva, musical, artística e acadêmica. Dessa forma, o artigo mostra como a família é importante para o processo de desenvolvimento do talento de seus filhos. Neste artigo destaca-se a interação com as famílias.</p>
<p>3 - CRIATIVIDADE, MOTIVAÇÃO PARA APRENDER, AMBIENTE FAMILIAR E SUPERDOTAÇÃO: UM ESTUDO COMPARATIVO</p> <p>Autora: Denise de Souza Fleith</p> <p>Link:  <a href="https://www.scielo.br/j/ptp/a/LC3CPHdpPwx3Dpzg9jhs3fy/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/ptp/a/LC3CPHdpPwx3Dpzg9jhs3fy/?lang=pt</a></p>	<p>Neste artigo observa-se um estudo que busca analisar crianças superdotadas e não superdotadas em relação a sua criatividade, no ambiente escolar e familiar e como ela está sendo motivada. O texto evidencia que a criatividade pode fazer parte de indicadores de altas habilidades.</p>
<p>4 - POSSIBILIDADES DA CONSULTORIA COLABORATIVA PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES QUE ATUAM JUNTO A ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO</p> <p>Autores: Denise Rocha Belfort Arantes-Brero; Vera Lucia Messias Fialho Capellini</p> <p>Link:  <a href="https://www.scielo.br/j/pcp/a/XMzn8JgSsdGhz7yrbHJr6GD/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/pcp/a/XMzn8JgSsdGhz7yrbHJr6GD/?lang=pt</a></p>	<p>Este artigo buscou analisar como a formação continuada dos professores que atuam em salas de recursos é importante para o avanço dos alunos com AH/SD. Com isso, os autores evidenciam como as pesquisas relacionadas com esta temática precisam de mais evidência.</p>
<p>5 - HABILIDADES SOCIAIS Y PROBLEMAS CONDUCTUALES DE NIÑOS CON ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTADOS</p> <p>Autores: Ana Paula de Oliveira; Vera Lucia Messias Fialho Capellini; Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues; Alessandra Turini Bolsoni-Silva</p>	<p>Este artigo apresenta uma pesquisa que relaciona as habilidades sociais com as crianças com AH/SD.</p>

<p>Link:  <a href="https://www.scielo.br/j/pcp/a/Fw6PhSynmSgdTJBk6hGbRwg/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/pcp/a/Fw6PhSynmSgdTJBk6hGbRwg/?lang=pt</a></p>	
<p>6 - ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: INTERVENÇÃO EM HABILIDADES SOCIAIS COM ESTUDANTES, PAIS/RESPONSÁVEIS E PROFESSORAS</p> <p>Autoras: Ana Paula de Oliveira; Vera Lucia Messias Fialho Capellini; Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues.</p> <p>Link:  <a href="https://www.scielo.br/j/rbee/a/LX78WqRVjrHLNfPfMJ6fKCS/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/rbee/a/LX78WqRVjrHLNfPfMJ6fKCS/?lang=pt</a></p>	<p>Os autores descrevem e comparam as habilidades sociais de crianças com AH/SD a partir de relatos deles, dos pais e professores.</p>
<p>7 - ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: COMO SE VEEM E COMO SÃO VISTOS POR SEUS PAIS E PROFESSORES</p> <p>Autoras: Lurian Dionizio Mendonça; Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues; Vera Lucia Messias Fialho Capellini</p> <p>Link:  <a href="https://www.scielo.br/j/er/a/pXpvkKqhvSDhJpnrMCBFhdc/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/er/a/pXpvkKqhvSDhJpnrMCBFhdc/?lang=pt</a></p>	<p>Este artigo busca apresentar novas práticas pedagógicas para alunos com AH/SD, a partir de como eles se veem ou são vistos pelos seus pais e professores. Neste artigo, os autores destacam a importância da escola estar preparada para identificar os sinais de crianças com AH/SD.</p>
<p>8 - ALTAS HABILIDADES: UMA QUESTÃO ESCOLAR</p> <p>Autoras: Amélia Maria Paz Ferreira Barreto; Marsyl Bulkool Mettrau</p> <p>Link:  <a href="https://www.scielo.br/j/rbee/a/p49vyyPJJwnyYdTdBB585HK/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/rbee/a/p49vyyPJJwnyYdTdBB585HK/?lang=pt</a></p>	<p>Neste artigo, as autoras buscaram apresentar como os professores de uma escola federal do Rio de Janeiro compreendem a representação dos alunos com AH/SD e como eles estão sendo inseridos na escola.</p>
<p>9 - CAPACIDADE, DOTAÇÃO, TALENTO, HABILIDADES: UMA SONDAGEM DA CONCEITUAÇÃO PELO IDEÁRIO DOS EDUCADORES</p> <p>Autoras: Zenita Cunha Guenther; Carina Alexandra Rondini</p> <p>Link:  <a href="https://www.scielo.br/j/edur/a/s9Hcp6dSX7XGxB7GGmRhjfL/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/edur/a/s9Hcp6dSX7XGxB7GGmRhjfL/?lang=pt</a></p>	<p>Este trabalho buscou apresentar, a partir de um estudo, inicialmente, teórico, o conceito utilizado no Brasil para definir o aluno datado e talentoso (busca a origem das palavras no inglês).</p>
<p>10 - ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE</p> <p>Autoras: Taisa Rodrigues Smarssaro Bahiense; Claudia Broetto Rossetti</p> <p>Link:</p>	<p>Este artigo mostrou uma pesquisa realizada em Vitória/ES. A mesma buscou apresentar como os professores compreendem o conceito de AH/SD, relacionando com a prática docente.</p>

<p><a href="https://www.scielo.br/j/rbee/a/kTN4Ps4FsWX76L65ZYjVntg/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/rbee/a/kTN4Ps4FsWX76L65ZYjVntg/?lang=pt</a></p>	
<p>11 - CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM ALUNO PRECOCE: UM ESTUDO DE CASO</p> <p>Autoras: Bárbara Amaral Martins; Miguel Claudio Moriel Chacon</p> <p>Link: <a href="https://www.scielo.br/j/rbee/a/XRPqczKXJt8ff6NschDcQ9R/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/rbee/a/XRPqczKXJt8ff6NschDcQ9R/?lang=pt</a></p>	<p>Foi realizado um estudo de caso, a fim de identificar as características presentes em um aluno com desenvolvimento precoce. Dessa forma, foi observado o aluno em sua sala de aula.</p>
<p>12 - POLÍTICAS PÚBLICAS: ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E A LITERATURA ESPECIALIZADA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA</p> <p>Autoras: Marsyl Bulkool Mettrau; Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis</p> <p>Link: <a href="https://www.scielo.br/j/ensaio/a/46VNwfzHwsZdsn5dQC3WJTp/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/ensaio/a/46VNwfzHwsZdsn5dQC3WJTp/?lang=pt</a></p>	<p>Neste artigo, os autores buscaram, a partir de uma revisão bibliográfica, identificar como os alunos com Altas Habilidades/Superdotação estão acampados pela legislação brasileira. Além disso, realizam uma busca teórica acerca dos conceitos: altas habilidades/superdotação, genialidade e talentos.</p>
<p>13 - SUPERDOTAÇÃO E SEUS MITOS</p> <p>Autoras: Cecília Andrade Antipoff; Regina Helena de Freitas Campos</p> <p>Link: <a href="https://www.scielo.br/j/pee/a/cFcPTS7QRGqk9mKZsW5tWVz/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/pee/a/cFcPTS7QRGqk9mKZsW5tWVz/?lang=pt</a></p>	<p>Neste artigo, as autoras buscam apresentar a histórias das Altas Habilidades no Brasil, focando na legislação e, em seguida, apontam os mitos que cercam as crianças superdotadas, como, por exemplo, a criança com AH/SD é aquela que obtém 10 em todas as avaliações.</p>
<p>14 - UMA ANÁLISE DOS MITOS QUE ENVOLVEM OS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES: A REALIDADE DE UMA ESCOLA DE SANTA MARIA/RS</p> <p>Autoras: Andréia Jaqueline Devalle Rech; Soraia Napoleão Freitas</p> <p>Link: <a href="https://www.scielo.br/j/rbee/a/JDDL9DvMmFHgLvRwSbm6Kj/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/rbee/a/JDDL9DvMmFHgLvRwSbm6Kj/?lang=pt</a></p>	<p>Este artigo buscou apresentar os mitos e as verdades que perpassam na temática de AH/SD. Considera-se importante destacar que, desde o início do artigo as autoras evidenciaram a escassez de pesquisas na área das AH/SD. As autoras utilizaram a coleta de dados como forma de obter os resultados necessários. Ao final, concluíram que há uma necessidade emergente de conscientização dos professores que atuam nas salas de aula regulares acerca da temática.</p>
<p>15 - ESTUDO COMPARATIVO SOBRE SUPERDOTAÇÃO COM FAMÍLIAS EM SITUAÇÃO SOCIOECONÔMICA DESFAVORECIDA</p> <p>Autoras: Jane Farias Chagas; Denise de Souza Fleith</p> <p>Link: <a href="https://www.scielo.br/j/rbee/a/sH696Yb5XhyXn7nnFSjbfwf/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/rbee/a/sH696Yb5XhyXn7nnFSjbfwf/?lang=pt</a></p>	<p>Neste artigo, as autoras apontam para a relação familiar e as crianças com AH/SD. Focam na questão socioeconômica para justificar o desenvolvimento ou não das altas habilidades. Além disso, as autoras sustentam a afirmação de que as crianças com altas habilidades/superdotação são, em sua maioria, meninos primogênitos ou filhos únicos.</p>

<p>16 - A INFLUÊNCIA DO DESEJO PARENTAL NAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA ABORDAGEM PSICANALÍTICA</p> <p>Autora: Janaína Pereira Pretto</p> <p>Link:  <a href="https://www.scielo.br/j/rcefac/a/JPCgjVPcwgY4GQDBt8XMMWN/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/rcefac/a/JPCgjVPcwgY4GQDBt8XMMWN/?lang=pt</a></p>	<p>Este artigo reflete um olhar psicanalítico acerca dos pais, principalmente o olhar materno. Relaciona as AH/SD da criança com a visão da mãe sobre a criança.</p>
<p>17 - ESCALAS DE SOBRE-EXCITABILIDADE: CONSTRUÇÃO E EVIDÊNCIAS DE VALIDADE BASEADAS NO CONTEÚDO E NA ESTRUTURA INTERNA</p> <p>Autores: Juliana Célia de Oliveira; Altemir José Gonçalves Barbosa</p> <p>Link:  <a href="https://www.scielo.br/j/prc/a/MnFhvNmyjRrL8G6rHNnQtNt/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/prc/a/MnFhvNmyjRrL8G6rHNnQtNt/?lang=pt</a></p>	<p>Este artigo apresenta um estudo no qual os autores têm como objetivo desenvolver uma medida de sobre-excitabilidade. Os autores acreditam que essa medida irá auxiliar as escolas, no momento de atender as necessidades educativas especiais dos alunos com AH/SD.</p>
<p>18 - CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA DESINTEGRAÇÃO POSITIVA PARA A ÁREA DE SUPERDOTAÇÃO</p> <p>Autoras: Juliana Célia de Oliveira; Altemir José Gonçalves Barbosa; Eunice M. L. Soriano de Alencar</p> <p>Link:  <a href="https://www.scielo.br/j/ptp/a/mmVxpcHKnbZhcY6mh6JKFwL/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/ptp/a/mmVxpcHKnbZhcY6mh6JKFwL/?lang=pt</a></p>	<p>Esta pesquisa busca, a partir da teoria da Desintegração Positiva de Dabrowski, compreender o desenvolvimento emocional das crianças com superdotação.</p>
<p>19 - AS VULNERABILIDADES DAS ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: QUESTÕES SÓCIO-COGNITIVAS E AFETIVAS</p> <p>Autora: Angela Virgolim</p> <p>Link:  <a href="https://www.scielo.br/j/er/a/55HDKrpm9R8Sb5SPBPrB3jF/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/er/a/55HDKrpm9R8Sb5SPBPrB3jF/?lang=pt</a></p>	<p>A autora apresenta como um olhar sistêmico é importante para o desenvolvimento das crianças com AH/SD. Neste texto, a autora apresenta sete traços que podem levar à vulnerabilidade emocional das crianças superdotadas.</p>
<p>20 - Emotional Development of Gifted Students: Comparative Study About Overexcitabilities</p> <p>Autoras: Rhaissa Andrêssa Ramos de Sousa; Denise de Souza Fleith</p> <p>Link:  <a href="https://www.scielo.br/j/pust/a/SzgfW33ZJDBgYZdnNNkPzyP/?lang=en">https://www.scielo.br/j/pust/a/SzgfW33ZJDBgYZdnNNkPzyP/?lang=en</a></p>	<p>Neste artigo, as autoras apresentaram uma pesquisa que buscava comparar crianças com AH/SD (com talento acadêmico e artístico) à crianças não superdotadas. Além disso, buscou apresentar como as professoras do AEE percebiam os alunos com AH/SD, a partir dos seus desenvolvimentos emocionais.</p>

## **APÊNDICE C - Roteiro das entrevistas**

### **1. Dados gerais**

Nome

Idade

Formação/Trabalho (ensino médio, graduação, especialização, pós-graduação)

### **2. Sobre a criança**

- Para começar nossa entrevista, gostaria que você relatasse um pouco sobre o/a seu/sua filho/a:

Nome

Idade

Nível escolar que frequenta

Quando recebeu o diagnóstico de Altas Habilidades?

Como é seu/sua filho/filha?

### **3. Sobre o diagnóstico**

Como você percebeu que o seu filho poderia ter Altas Habilidades?

Foi dito a você que ele poderia ter autismo ou transtorno de hiperatividade e atenção?

Como a família recebeu a notícia? Como você se sentiu?

Sabemos que as crianças com AH precisam de um olhar atento, principalmente no que tange às questões psicológicas. Quais os atendimentos que você realiza com seu filho?

Da mesma forma que as crianças, os pais passam por um momento de mudanças.

Você considerou necessário buscar ajuda? Se sim, como foi esse processo?

Qual foi a maior dificuldade que você sentiu com o seu filho?

Qual apoio você acha que o seu filho precisa além do que já tem?

### **4. Relação entre escola-família**

De que forma a escola recebeu o diagnóstico?

Qual a relação estabelecida entre escola e família? (Vocês compreendem que fazem parte de um sistema no qual todos estão em busca da qualidade de vida do aluno?)

Os estudos apontam que, na escola, o processo de inclusão é difícil, isso ocorre, principalmente, por causa das questões emocionais. Como você sente o processo de inclusão escolar de seu filho? Ele gosta de estar na escola?

### **5. Informações complementares**

Você considera importantes as pesquisas na área? Por exemplo, ao descobrir o diagnóstico do seu filho, buscou estudos na área? (chegou a fazer algum curso específico?)

E, para finalizar, após nossa conversa e toda a sua vivência: o que são Altas Habilidades para você?

Você gostaria de acrescentar algo a mais sobre esta temática?

Observação: Outras questões serão propostas de acordo com as respostas do entrevistado.

## APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

### **Texto a ser enviado no corpo de e-mail:**

Prezado participante,

Venho convidá-lo (a) a participar da pesquisa em formato de entrevista on-line, através de uma entrevista semiestruturada, por mim, Rafaela Camila Rigon, estudante do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Carla Beatris Valentini.

Se você concorda em participar da pesquisa, peço que acesse o link a seguir e preencha o formulário: [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdEVIIzbxMMH0mmnLnBfA\\_lyyx2eUQkwZudHxMhOSx27dEq/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdEVIIzbxMMH0mmnLnBfA_lyyx2eUQkwZudHxMhOSx27dEq/viewform?usp=sf_link).

Nele, está disponível o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se você concordar em participar da pesquisa, você deverá completar com os dados solicitados, completando o formulário. Em seguida, você receberá, via e-mail ou whatsapp, um documento assinado e rubricado por mim, pesquisadora, e uma cópia do que você respondeu no formulário.

Em seguida, entrarei em contato com você via e-mail ou whatsapp para agendarmos a entrevista.

**Pesquisadora responsável:** Rafaela Camila Rigon, mestranda em Educação

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Carla Beatris Valentini

**Instituição:** Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS).

**Telefone da pesquisadora responsável:** (54) 99999-8093

**Endereço da pesquisadora responsável:** Travessa Ângelo Lorencet, 21, apto 607 - Bairro Centro - Nova Prata/RS.

Prezado(a) participante,

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar do projeto de pesquisa “A inclusão de alunos com Altas Habilidades e Superdotação: perspectiva das famílias”, através de uma entrevista realizada pela estudante do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, Rafaela Camila Rigon, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Carla Beatris Valentini.

O objetivo desta pesquisa é *compreender como as famílias dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação percebem e se reorganizam para a inclusão escolar de seus filhos.*

Esta pesquisa justifica-se pela relevância que a temática tem no meio acadêmico e social. Ela apresenta uma possibilidade de estudo e conhecimento da área das Altas Habilidades, a partir da visão de pais e/ou responsáveis. No Brasil, temos escassez de pesquisas acerca da temática de altas habilidades,

principalmente estudos que foquem na relação entre a família com filhos identificados com altas habilidades e escola. Observa-se a necessidade de um olhar atento para a inclusão de alunos com Altas Habilidades/Superdotação no contexto escolar.

**1. Participantes da Pesquisa:** para a realização desta pesquisa serão convidadas 8 famílias, entretanto, se em uma mesma família pai e mãe se colocarem à disposição para realizar a entrevista narrativa, essas serão feitas individualmente. Essa escolha se deu, pois os pais podem sentir a inclusão de seus filhos de diferentes formas e maneiras. Eles representarão os pais de crianças com Altas Habilidades/Superdotação da região da Serra Gaúcha. As famílias que integrarão a pesquisa são participantes de um grupo de pais, que iniciou na cidade de Caxias do Sul e possui integrantes de toda a região da Serra Gaúcha. Os pais serão selecionados a partir dos seguintes critérios:

- Ter um (ou mais) filho(s) com AH/SD;
- Que a criança ou jovem esteja frequentando a escola comum;
- A criança ou jovem deverá estar matriculada no Ensino Fundamental I ou Ensino Fundamental II.

**2. Envolvimento na Pesquisa:** você será convidado a participar de uma entrevista com duração máxima de uma hora, cujo roteiro está estruturado em torno do objetivo desta pesquisa. Ela será realizada de forma on-line, pela plataforma google meet. Você poderá solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa a qualquer momento e em qualquer aspecto que desejar. Com sua permissão, a entrevista será gravada. Além disso, sinta-se livre para indeferir a sua participação, retirar o seu consentimento, cessar a sua participação, ou solicitar o acesso a este registro de consentimento a qualquer tempo. Destaca-se que sua participação é voluntária podendo recusar a sua participação sem qualquer prejuízo ou penalidade.

**3. Procedimentos:** nesta pesquisa, o instrumento para construção de dados é a entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados desta pesquisa será adotada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), por meio da técnica de análise categorial. As categorias serão criadas *a posteriori*, a partir dos dados coletados.

**4. Riscos e desconforto:** a pesquisa oferece riscos mínimos à integridade física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e espiritual dos participantes, semelhante a um dia normal. Cabe à pesquisadora ficar atenta a essas dimensões da informação no que se refere à identificação de sentimentos de desconforto e constrangimento que os participantes possam vir a apresentar e avaliar as possibilidades de continuação ou necessidade de interrupção da pesquisa como forma de preservar o bem-estar dos participantes.

**5. Benefícios:** sua participação contribui para a compreensão do fenômeno estudado, mesmo que não haja benefícios diretos em sua participação. Os resultados deste estudo servirão para tornar a temática evidente, salientando a importância da relação entre família e escola para as crianças com Altas Habilidades/Superdotação. Os resultados podem auxiliar as gestões escolares no melhor acolhimento desses alunos, pois a inclusão deve ocorrer na escola e na sociedade.

**6. Pagamento:** por ser de caráter voluntário, a participação nesta pesquisa não implica nenhum tipo de pagamento ou despesa por parte do entrevistado.

**7. Confidencialidade:** as identidades dos participantes serão mantidas sob sigilo e não haverá nenhuma identificação dos participantes na publicação dos resultados desta pesquisa ou em qualquer outra publicação que possa resultar deste estudo. Os dados da pesquisa poderão ser vistos pelo pesquisador e seu orientador. Não serão liberados nomes ou materiais que indiquem a sua participação sem a sua permissão.

Dessa forma, como citado anteriormente, os dados poderão ser obtidos de forma eletrônica, via google meet e, se houver permissão do participante, a entrevista será gravada. Ressalta-se que os vídeos não serão armazenados em ambiente compartilhado on-line ou “nuvem”, sendo armazenados em ambientes de uso exclusivo da pesquisadora.

Utiliza-se a Carta Circular Nº 1/21 - Pesquisa em ambiente virtual, disponível em <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/carta-circular-01-21-pesquisa-ambiente-virtual.pdf>.

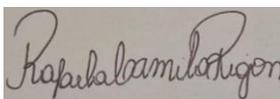
**8. Garantia de acesso aos dados:** ao final da pesquisa, os pesquisadores envolvidos terão acesso à dissertação e demais materiais que serão elaborados com os dados. Além disso, será elaborada uma mensagem, encaminhada ao grupo de pais de crianças identificadas com Altas Habilidades, com os dados e análises obtidas.

**9. Problemas ou perguntas:** a pesquisadora se compromete a esclarecer qualquer dúvida ou acrescentar informações que o participante venha a solicitar no momento da pesquisa ou após a sua realização através do telefone (54) 99999-8093 ou pelo e-mail rcrigon@ucs.br

**10. Comitê de Ética:** esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS), colegiado interdisciplinar e independente, que avalia os protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos de modo a garantir e resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes nas pesquisas. O CEP/UCS orienta seus trabalhos pelas normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, instituídas pela CONEP, como a Resolução CNS 466/12 e a Resolução CNS 510/16, específica

para a análise de projetos das áreas das Ciências Humanas e Sociais. O CEP/ UCS tem suas atividades realizadas na Universidade de Caxias do Sul, Campus-sede, Bloco S, sala 405, e-mail: cep-ucs@ucs.br, telefone (54) 3218-2829.

Atenciosamente,



Rafaela Camila Rigon  
Pesquisadora

.../...../2023

### **COMPROMISSO COM A UTILIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES**

A pesquisadora Rafaela Camila Rigon e sua orientadora, Carla Beatris Valentini comprometem-se a manter o sigilo das informações coletadas durante a entrevista com os participantes e concordam que essas informações serão utilizadas apenas com a finalidade científica, preservando de forma integral o sigilo a respeito da identidade dos participantes. Os registros gravados ficarão sob a guarda da pesquisadora e armazenados em local seguro pelo período de cinco (5) anos e, após esse prazo, serão totalmente destruídos, apagados ou inutilizados.

Seu nome: \_\_\_\_\_

#### **Concordância em participar da pesquisa:**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu \_\_\_\_\_ declaro que fui informado do objetivo do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Também declaro ter ciência de que, a qualquer momento, posso solicitar novas informações e/ou esclarecimentos, modificar a decisão de participar da pesquisa, se assim o desejar.

\_\_\_\_\_  
Li e concordo em participar da pesquisa.

Agradeço a sua participação.

Caso não concorde em participar da pesquisa, apenas feche essa página no seu navegador.

As informações constantes neste termo são importantes. Entre as informações, inclui-se o contato da pesquisadora responsável. Aconselha-se que imprima este documento ou salve-o como print de tela, mantendo-o sob sua guarda.