

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL  
INSTITUTO DE MATEMÁTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

**FÁBIO PALÁCIO BATISTA**

**COMPREENSÕES SOBRE A VIDA ESCOLAR DOS ALUNOS COM ALTAS  
HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO REFERENTES À EDUCAÇÃO  
MATEMÁTICA**

Campo Grande - MS

2022

**FÁBIO PALÁCIO BATISTA**

**COMPREENSÕES SOBRE A VIDA ESCOLAR DOS ALUNOS COM ALTAS  
HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO REFERENTES À EDUCAÇÃO  
MATEMÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Orientadora: Prof. Dra. Fernanda Malinosky Coelho da Rosa

Campo Grande - MS

2022

FÁBIO PALÁCIO BATISTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Fernanda Malinosky Coelho da Rosa (orientadora)

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dra. Cristina Maria Carvalho Delou

Universidade Federal Fluminense - UFF

Prof. Dr. Marcos Lübeck

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste

Campo Grande, 02 de dezembro de 2022.

*Dedicado a todos que de alguma forma se interessam pelo fenômeno das altas habilidades ou superdotação, especialmente pais, mães e professores destes alunos.*

## **Agradecimentos**

Agradeço primeiramente aos meus pais, pois sem eles nem estaria aqui.

Agradeço minha esposa e filhos que colaboraram na realização deste trabalho, a minha orientadora pela paciência e compreensão do tempo de escrita e a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta pesquisa.

À CAPES pelo incentivo financeiro.

## RESUMO

Quando tratamos de inclusão escolar geralmente pensamos em alunos com limitações sensoriais. Dificilmente lembramos dos alunos com altas habilidades ou superdotação que, conforme dados do censo escolar de 2020, são 23.506 matriculados no Brasil. Destes, 350 estão matriculados no Mato Grosso do Sul. Especificamente em Campo Grande/MS, estão matriculados 192. Assim, esta pesquisa de mestrado em Educação Matemática tem como objetivo compreender o que acontece após a identificação do aluno com altas habilidades ou superdotação com afinidades em Matemática na inclusão em sala de aula, nas práticas que envolvem a Educação Matemática. Para alcançar nosso objetivo realizamos uma pesquisa narrativa a partir de entrevistas semiestruturadas feitas com estudantes que frequentam ou frequentaram o curso de Matemática - licenciatura e o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação, que é responsável pela identificação e acompanhamento destes alunos em sua trajetória escolar e de vida. Entrevistamos também integrantes da equipe pedagógica do referido Centro. Adotamos a análise de convergências para o tratamento dos dados produzidos. Os resultados encontrados mostraram que a identificação de altas habilidades ou superdotação causa mudanças na vida escolar desses alunos, como a mudança do sentimento de exclusão em sala, traz melhor compreensão dos professores a respeito de determinados comportamentos apresentados, e auxilia na elaboração de estratégias pedagógicas para inclusão destes alunos na sala de aula.

Palavras-chave: Inclusão; Narrativas; Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Formação de Professores.

## ABSTRACT

When we talk about school inclusion, we usually think of students with sensory limitations. We hardly remember students with high abilities or giftedness who, according to data from the 2020 school census, are 23,506 enrolled in Brazil. Of these, 350 are enrolled in Mato Grosso do Sul. Specifically in Campo Grande/MS, 192 are enrolled. Thus, this master's research in Mathematics Education aims to understand what happens after the identification of the student with high abilities or overdotation with affinities in Mathematics in the classroom inclusion, in the practices involving Mathematics Education. To achieve our goal, we conducted a narrative research based on semi-structured interviews with students who attend or have attended the Mathematics - undergraduate course and the State Center for Multidisciplinary Care for High Abilities/Super ability, which is responsible for identifying and monitoring these students in their school and life trajectory. We also interviewed members of the pedagogical team of the Center. We adopted the convergence analysis for the treatment of the data produced. The results showed that the identification of high abilities or overgiftedness causes changes in the school life of these students, such as a change in the feeling of exclusion in the classroom, brings a better understanding of teachers regarding certain behaviors presented, and helps in the development of pedagogical strategies for inclusion of these students in the classroom.

Keywords: Inclusion; Narratives; Special Education; Specialized Education Service; Teacher Training.

## Sumário

<b>Introdução</b>	9
<b>Capítulo 1 - Altas Habilidades ou Superdotação: “Que bicho é esse?”</b>	14
1.1 – Um recorte Histórico na Educação Brasileira	14
1.2 - Altas Habilidades ou Superdotação: as caracterizações e identificações	17
1.3 - Programas de inclusão escolar para alunos com altas habilidades-superdotação	23
1.4 - Um estudo bibliográfico sobre o tema.	25
<b>Capítulo 2 - Metodologia</b>	33
<b>Capítulo 3 - Narrativas</b>	36
3.1. Elena	36
3.2. Alana	43
3.3. D.V.	48
3.4. E.F.	53
<b>Capítulo 4 - Análise das Narrativas</b>	80
4.1. Identificação positiva!? E agora?	80
<b>Considerações Finais</b>	88
<b>Referências</b>	94
<b>ANEXOS</b>	99
Roteiro para entrevista com alunos	100
Roteiro de Entrevista com equipe multidisciplinar de avaliação (psicólogo(a))	101
Roteiro de Entrevista com a direção	102

## Introdução

Quando tratamos de inclusão escolar, de atendimento especializado, de sala de recursos e de adequação de conteúdos, pensamos geralmente em alunos com deficiências, sejam visuais, auditivas, comprometimento de funções mentais ou limitações sensoriais. Dificilmente lembramos dos alunos com altas habilidades ou superdotação que, conforme dados do censo escolar de 2020 realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), são 23.506 matriculados no Brasil. Destes, 350 estão matriculados no estado de Mato Grosso do Sul. Especificamente em Campo Grande/MS, 192 estão matriculados (BRASIL, 2021).

Geralmente, esses alunos são vistos como “alunos problema”, pois muitos professores estão despreparados para reconhecê-los como possíveis casos de altas habilidades ou superdotação, segundo Bahiense e Rosseti (2014).

Devido a alguns comportamentos característicos, associa-se o aluno com altas habilidades ou superdotação a um estudante<sup>1</sup> preguiçoso, bagunceiro e são reproduzidos alguns discursos como: “o fulano é tão inteligente, mas tão preguiçoso, tão disperso!”. Ou ainda: “fulano é muito inteligente, está com o futuro garantido”. Nestes discursos percebemos uma caracterização, talvez causada por desconhecimento do tema altas habilidades ou superdotação (AH-SD)<sup>2</sup> e, com isso, pode acontecer a exclusão desse aluno no ambiente escolar. Segundo Ferraro e Ross (2017), a exclusão escolar seria o resultado da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos.

As caracterizações trazidas nestes discursos fazem parte do senso comum de ideias sobre os comportamentos de AH-SD. O desconhecimento e a desinformação podem causar o surgimento de mitos relacionados a AH-SD. Para a superação dos mitos, é importante, em primeiro lugar, que seja feita a avaliação do aluno com indicativos. Se for confirmado o caso de AH-SD, a escola e a família devem ser informados e o aluno encaminhado ao atendimento especializado.

Essa identificação, especificamente de AH-SD com afinidade em Matemática, traz algumas consequências na vida escolar do aluno. Queremos compreender se há mudanças

---

<sup>1</sup> As palavras estudante e aluno são utilizadas com o mesmo sentido.

<sup>2</sup> Nomenclatura utilizada no Decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011. Posteriormente, em 2013, foi alterado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e utilizada pelo Ministério da Educação – MEC nos documentos oficiais. Para simplificar nossa escrita utilizaremos AH-SD como referência a Altas Habilidades ou Superdotação.

positivas ou negativas relacionadas ao cotidiano escolar nas práticas que envolvem a Educação Matemática. Especificamente nas aulas de Matemática, Jelinek (2015) aponta:

[...] é possível perceber a presença de educandos que não apresentam comprometimento cognitivo, mas que se mostram aborrecidos durante as aulas e que, na maioria das vezes, conseguem desenvolver a proposta da disciplina, mas de uma forma peculiar – sem cálculos, apenas com apontamentos mínimos ou por meio de estratégias e conceitos que não estão sendo cobrados naquele momento específico – geralmente perturbando os demais colegas de turma. (JELINEK, 2015, p. 2).

Nem todo aluno com bom desempenho nas notas ou que “resolva as atividades de cabeça” será identificado com AH-SD, mas todo indício deve ser avaliado para serem tomadas medidas que possam auxiliar este aluno em seu desenvolvimento escolar e pessoal e, por consequência, orientar a conduta do professor em sala de aula.

A intenção de investigar o tema surgiu da combinação entre a preocupação de pai em entender o que se passa com seus filhos, pois tenho dois filhos com identificação de AH-SD e de pedagogo, que é minha formação acadêmica inicial, tentando compreender melhor o fenômeno das AH-SD e suas implicações nas salas de aula.

A escolha pelo campo da Educação Matemática se deve a minha atuação como professor de Matemática, em um tempo que acadêmicos do curso de licenciatura em Matemática podiam assumir cargas horárias de aulas nas escolas do ensino básico. Infelizmente por razões diversas não concluí o curso. Anos mais tarde ingressei na licenciatura em Pedagogia, concluindo no ano de 2018 e os estudos feitos durante esta graduação me conectaram ainda mais com o tema AH-SD.

Esta conexão e a identificação de meus filhos me levaram a conhecer melhor o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM-AHS). Este centro é o responsável pela identificação e atendimento aos alunos com AH-SD.

Devido a minha formação em Pedagogia e a experiência como professor de Matemática atuei como voluntário no centro, em dias que a professora titular não podia estar presente devido a sua gravidez. Dessa forma era responsável pelo acompanhamento de alunos do ensino fundamental com afinidades em Matemática.

Em conversas com esses alunos e também com alguns mais velhos, durante o intervalo dos atendimentos, surgiu a hipótese da exclusão nas aulas de Matemática. Relataram que, em algumas ocasiões, nas aulas de Matemática na escola, professores pediam para que eles não respondessem questionamentos feitos na sala, para que outros colegas pudessem responder.

Esses relatos apontam para uma situação de exclusão e por isso motivaram o aprofundamento investigativo da questão<sup>3</sup>.

Para maior compreensão, a nomenclatura utilizada a partir de 2011 nos documentos consultados (BRASIL, 2011; 2013) substitui a barra oblíqua no termo “altas habilidades/superdotação” pela conjunção “ou”. Assim, neste contexto, pode-se entender que altas habilidades e superdotação são coisas diferentes, mas não são na esfera política. Cabe dizer que nesta dissertação não optamos por discutir academicamente a diferença entre essas nomenclaturas.

Sobre isso, a psicometria<sup>4</sup> classifica como superdotado o indivíduo que possui Quociente de Inteligência (QI) acima de 130. Macedo, Mota e Mettrau (2017) dizem que na escala (WISC-IV) QI entre 120 e 129 são considerados inteligência superior. QI 130 ou mais considera-se inteligência muito superior. E crianças e adolescentes que estão nessas categorias, superior e muito superior, são considerados com altas habilidades ou superdotação. Os mesmos autores afirmam que:

Estudos brasileiros sobre a recente Escala de Inteligência Wechsler, 4ª edição, WISC-IV, no que se refere a grupos especiais de superdotação, não foram encontrados na literatura, portanto, esta pesquisa tem relevância para a área de altas habilidades/superdotação e da psicometria investigando essa população numa amostra brasileira. (MACEDO, MOTA E METTRAU, 2017, p. 66).

Daí vem nosso interesse em trazer as informações sobre QI desta pesquisa.

A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida de 2020, apesar do Decreto estar suspenso liminarmente até o presente momento, continua acessível para consulta no site do Ministério da Educação (MEC)<sup>5</sup> e traz uma explicação na nota de rodapé a respeito da nomenclatura utilizada:

A nomenclatura “altas habilidades” apareceu pela primeira vez na Política Nacional de Educação Especial publicada pelo CENESP/MEC em 1994. “Altas habilidades/superdotação”, foi utilizada na Resolução CNE/CEB nº 02/2001, e “altas habilidades ou superdotação” foi utilizada na Lei nº 12.796, de 2013, substituindo a expressão “necessidades especiais” no caput do artigo 58 da LDB. A substituição da “barra oblíqua” por “OU”, utilizada para separar “altas habilidades” da palavra “superdotação” significou a substituição de uma notação matemática (a barra que significa divisão); não muda o sentido histórico, uma vez que “a barra oblíqua [ / ] é um sinal gráfico usado para indicar disjunção e exclusão, podendo ser substituída pela conjunção “ou” (BRASIL, 2020, p. 60).

<sup>3</sup> No decorrer do texto usarei a primeira pessoa do plural por entender que esta pesquisa é construída pelo pesquisador, a orientadora e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Diversidade e Diferença (GEduMaD) ao qual fazemos parte.

<sup>4</sup> Área da Psicologia que estuda a mensuração da inteligência.

<sup>5</sup> [https://www.gov.br/mec/ptbr/media/acao\\_informacao/pdf/PNEE\\_revisao\\_2808.pdf](https://www.gov.br/mec/ptbr/media/acao_informacao/pdf/PNEE_revisao_2808.pdf)

Segundo Delou (2020), a palavra “superdotação” está no nosso vocabulário desde a década de 70 oficialmente em nossa legislação. Com a descoberta e o desenvolvimento de teorias materialistas, surgiu o conceito de “altas habilidades”. Teoricamente, superdotação estaria ligada a teorias inatistas que consideram que a criança nasce com um dom. Altas habilidades seria um conceito construído socialmente a partir da experiência da escola. A legislação contempla conceitos que abarcam as duas terminologias, tanto com a barra oblíqua como com a conjunção “ou” utilizaremos o mesmo conceito para altas habilidades ou superdotação.

Diante dessas colocações e considerando que nossa pesquisa tem foco na Educação Inclusiva, entendemos que classificar por uma média é um ato de exclusão, pois sugere uma regra estabelecendo o que é normal e que fora desse parâmetro estaria o anormal.

Compreendemos que testes de inteligência compõe a avaliação dos alunos com indícios de AH-SD, porém não é um fator exclusivamente decisivo. Dessa forma, considerando que todo aluno identificado tem direitos de atendimento educacionais assegurados, independente do QI, entendemos que altas habilidades e superdotação são sinônimos.

Queremos com esta pesquisa discutir o que acontece após a identificação de altas habilidades ou superdotação com afinidades em Matemática na inclusão em sala de aula, nas práticas que envolvem a Educação Matemática. Com isso, nos capítulos que seguem serão apresentados o tema da pesquisa, a metodologia utilizada, as entrevistas realizadas e as análises que foram feitas.

No capítulo 1 trazemos a legislação educacional brasileira e documentos oficiais para definir e apresentar características de alunos com AH-SD. Recorremos a publicações oficiais por entender que estas estão alinhadas a estudos de profissionais renomados da área. Como são oficiais, ou seja, publicações do Ministério da Educação (MEC), são utilizadas como direcionadores de políticas públicas voltadas para os alunos com AH-SD. Trazemos também um recorte feito na história da Educação Brasileira, do período entre os anos de 1925, quando surgiram os primeiros relatos de atendimento diferenciado para alunos anormais<sup>6</sup> até o ano de 1971, quando aparece a primeira referência aos alunos com AH-SD na legislação Educacional Brasileira. Ainda neste capítulo, temos um panorama sobre programas de inclusão escolar para alunos com AH-SD. No último subtítulo, apresentamos alguns trabalhos acadêmicos publicados por outros autores e relacionados ao público que pesquisamos.

---

<sup>6</sup> Nomenclatura usada à época com referência a deficientes mentais.

O capítulo 2 traz a metodologia utilizada na pesquisa. Para tentar compreender o que acontece na vida escolar dos alunos identificados com AH-SD nas práticas que envolvem a Educação Matemática, utilizamos narrativas construídas a partir de entrevistas feitas a distância pelo aplicativo *Meet* da Google, pois à época estávamos passando por restrições impostas pela pandemia de Covid-19.

O capítulo 3 traz as narrativas das participantes, as quais optamos por anexar na íntegra para que o leitor possa conhecer o que foi dito e ter a oportunidade de analisar junto conosco. Assim, acreditamos que cada um possa concordar ou discordar das análises que foram feitas, aumentando as discussões sobre o tema.

O capítulo 4 traz a análise feita nas narrativas construídas a partir de nossas entrevistas. Foi analisado o que a identificação de altas habilidades ou superdotação trouxe de mudanças na vida escolar das alunas, como a família reagiu à notícia e como reagem outras famílias ao serem informadas sobre a identificação.

Por fim, nas considerações finais, trazemos os resultados encontrados a partir das análises e uma discussão sobre a formação de professores com relação à temática das altas habilidades ou superdotação. O tema aparece nas narrativas, por isso, mesmo não sendo o objetivo de nossa pesquisa, julgamos importante tal discussão.

## Capítulo 1 - Altas Habilidades ou Superdotação: “Que bicho é esse?”

Neste primeiro capítulo apresentaremos o tema da pesquisa, trazendo a legislação educacional brasileira para mostrar que os alunos identificados com AH-SD são público-alvo da Educação Especial, conceitos sobre AH-SD e algumas características de comportamentos dos alunos com AH-SD.

Apresentaremos também um levantamento sobre pesquisas feitas com o mesmo tema e que de alguma forma se relacionam com a nossa.

### 1.1 – Um recorte Histórico na Educação Brasileira

Para este recorte na história da educação brasileira, selecionamos o período entre 1925, quando aparecem os primeiros relatos da criação de uma escola para anormais<sup>7</sup>, até 1971, quando surge referência aos alunos com AH-SD na legislação educacional brasileira.

No Brasil, a primeira escola para anormais foi fundada em 1925, em Recife - PE e era praticamente uma cadeira anexa ao Curso de Aplicação da Escola Normal, dirigida por Ulysses Pernambuco.<sup>8</sup>

O tema despertou o interesse do professor Ulysses Pernambuco, desde 1918, ano em que defendeu a tese “Classificação das Crianças Anormais”, a qual aponta a necessidade da educação dos deficientes mentais<sup>9</sup> e também para o superdotado (MEDEIROS, 1992). Nesse sentido, elabora um relatório que encaminha para o secretário do interior e justiça, em 1924.

[...] ousou lembrar a necessidade de cogitar os nossos regulamentos de ensino de melhor aproveitamento das crianças bem dotadas de inteligência, que avançam sobre os escolares da mesma idade. Atravessamos uma época em que as nações se impõem pelo valor dos seus filhos. Aproveitar aqueles que parecem na escola representar os futuros valores mentais, aquilo que eu chamaria de expoentes escolares, é dever de patriotismo. Poderíamos tentar a criação logo que estabelecêsse-mos os nossos testes de aptidão de uma escola para supernormais (PERNAMBUCO apud MEDEIROS, 1992).

Podemos observar que existia uma preocupação em aproveitar melhor esses bem-dotados de inteligência e a intenção de criar uma escola especializada, que segundo Medeiros (1992) aconteceu somente no ano de 1953. Ao mesmo tempo, é possível perceber a expressão

---

<sup>7</sup> A escola para anormais atendia os deficientes mentais. Pretendia-se que os superdotados também fossem atendidos por essa escola.

<sup>8</sup> Médico com interesse na área da Psicologia e Professor. Nasceu em 1892 e faleceu em 1943.

<sup>9</sup> Nomenclatura usada à época.

supernormal fazendo referência à identidade normal, estabelecida pela sociedade, e supervalorizando a mesma.

Em 1927, uma reforma do ensino foi promovida e um de seus pilares era a implantação de classes homogêneas<sup>10</sup>. A professora Helena Antipoff<sup>11</sup>, psicóloga, especialista em Psicologia da Educação, chega ao Brasil em 1929 e ajudou a implementar essa reforma no estado de Minas Gerais. Ela assumiu o cargo de professora de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, criada pelo governo mineiro em 1927, com o intuito de formar professores a partir dos princípios da Escola Ativa<sup>12</sup> (RAFANTE; LOPES, 2009).

Para subsidiar a implantação das classes homogêneas, Helena Antipoff usou testes de Inteligência geral (Q.I.) inspirados na escala métrica Binet-Simon, juntamente com a observação das crianças com o objetivo de conhecer suas condutas, seus modos de reagir durante o trabalho escolar ou mesmo na hora do recreio (RAFANTE; LOPES, 2009). Esses estudos deram a ela a base para mais tarde criar a sociedade Pestalozzi, que seria especializada no atendimento aos excepcionais, incluindo aí os identificados como supernormais<sup>13</sup>.

Na Revista Nacional de Educação, em 1933, foi publicado um texto do professor Leoni Kassef, assistente técnico da reitoria da Universidade do Rio de Janeiro. Nesse texto, este autor discutia que a adoção de um plano de ensino igual para todos os estudantes, era um erro pedagógico, referindo-se aqui aos alunos que ele classificava como os super-dotados. ele defendia que, devido às características e às habilidades dos considerados supernormais, não precisariam estar na presença do professor todos os dias, como os demais alunos. Deveriam estudar de maneira flexível e com duração diferente, mais curta, já que aprendem mais rápido:

A flexibilidade de um plano de formação intelectual é, pois, o aceleração do curso, podem por seu turno, resultar, dentre outros, de um desses três tipos de organização:

- a) – classes homogêneas ou selecionadas;
- b) – classes moveis;
- c) – promoções mais frequentes nas classes comuns (KASSEF, 1933, p. 18).

---

<sup>10</sup> Conforme Rafante e Lopes (2011), para Antipoff, agrupar as crianças em classes homogêneas significava obedecer ao princípio da organização racional do trabalho, posto em evidência por Frederick Taylor, e que, para ela, significava introduzir elementos novos, utilizando, unicamente, os próprios recursos da instituição escolar, sem acrescentar despesas. Nesse contexto, eram consideradas as diferenças biológicas e psicológicas da criança, sua personalidade, seus interesses e aptidões, suas atividades e energias, suas faculdades intelectuais e seus conhecimentos. (p. 48)

<sup>11</sup> Nascida em 25 de março de 1892, em Hrodna, Bielorrússia. Falecida em 9 de agosto de 1974, em Ibirité, Minas Gerais, Brasil.

<sup>12</sup> Segundo Duarte e Campos (2020), o princípio da Escola Ativa é que a atividade é sempre suscitada por uma necessidade. Sendo assim, um ato deverá estar direcionado a realizar os fins capazes de satisfazer a necessidade que o fazem nascer, pois “é a necessidade que mobiliza os indivíduos... é ela a mola da atividade” (p. 6)

<sup>13</sup> Nomenclatura usada à época.

Aparece no discurso do professor Kassef (1933), a formação de classes homogêneas, assim como Antipoff estava preparando no estado de Minas Gerais.

Em 1938, Helena Antipoff fundou a Sociedade Pestalozzi em Belo Horizonte, que entre outros atendimentos, acompanhavam oito crianças identificadas como supernormais, fato que deu notoriedade ao atendimento de crianças com AH-SD. Devido ao trabalho feito nas escolas do estado de Minas Gerais, Helena Antipoff despertou preocupação com os alunos que apresentavam essas características no meio rural e em classes menos favorecidas e tornou-se referência no trabalho com essa população, em particular por ir contra o movimento que considerava que havia predominância desses indivíduos nas classes alta e média.

Na Sociedade Pestalozzi, em 1945, foram reunidos alunos bem-dotados de escolas da zona sul do Rio de Janeiro, que em pequenos grupos, desenvolveram estudos em literatura, teatro e música (NOVAES, 1979). Podemos classificar isso como o início do atendimento educacional especializado em AH-SD que conhecemos hoje. Destacamos que esses primeiros atendimentos não foram na área das exatas.

Ainda na década de 1930, foram publicados os primeiros livros sobre o tema das AH-SD, que na época era tratado como supernormais e bem-dotados. Os livros são “A educação dos supernormais”, de Leoni Kaseff, 1931; “O dever do estado relativamente à assistência aos mais capazes”, de 1932, e “O problema da educação dos bem-dotados”, de 1933, ambos de Estevão Pinto. As referidas obras tratavam da psicologia norte americana e a preocupação dos professores da elite com os filhos da classe trabalhadora e criticavam as atividades escolares dos bem-dotados (DELOU, 2007).

Devido aos atendimentos feitos pela Sociedade Pestalozzi às crianças bem-dotadas, a então presidente, propôs a colocação de um parágrafo no estatuto da instituição, definindo o termo excepcional: “No termo excepcional estão incluídos aqueles classificados acima ou abaixo da norma de seu grupo, visto serem portadores de características mentais, físicas ou sociais que fazem de sua educação um problema especial” (ANTIPOFF, 1984, p. 149). Entendia-se, então, que excepcional era o que fugia do padrão considerado normal, abrindo espaço para as características de AH-SD.

Reflexo da importância deste trabalho foi que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 foram dedicados dois artigos à educação dos excepcionais (DELOU, 2007).

Algumas iniciativas foram feitas, ainda nos anos sessenta, a respeito das AH-SD. Sobre isso destacamos:

Em 1967, o Ministério de Educação e Cultura criou uma comissão para estabelecer critérios de identificação e atendimento a estes alunos que eram chamados de *superdotados*. [grifo da autora]. Até este momento, a Educação

Especial brasileira se desenvolvia por meio do trabalho realizado em pouquíssimas instituições públicas e nas muitas instituições privadas, assistencialistas, criadas para o atendimento de alunos com deficiências sensoriais, mentais ou físicas, com um paradigma voltado para a cura, a reabilitação e a eliminação de comportamentos inadequados. Neste trabalho os superdotados não estavam incluídos. Eles não tinham nada a ser curado (DELOU, 2007, p.28).

Em 1971, foi promulgada a lei nº 5692, que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Relata a lei:

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 acôrdo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

A partir daí, a legislação diferenciou os superdotados dos excepcionais. Desde as primeiras referências ao tema das AH-SD acontecidas no Brasil na década de trinta até o ano de 1971, passaram-se pelo menos quarenta anos para reconhecimento legal desse público específico.

Essa lei, apesar do reconhecimento que o superdotado deve receber tratamento especial, não diz como esse atendimento vai acontecer. Deixa a cargo dos conselhos competentes, que na ocasião, eram os conselhos estaduais ou municipais subordinados ao conselho federal. Uma nova lei de diretrizes e bases da educação brasileira só foi consolidada no ano de 1996 e, a partir dela, começaremos a próxima sessão.

## **1.2 - Altas Habilidades ou Superdotação: as caracterizações e identificações**

Para entendermos um pouco sobre altas habilidades ou superdotação (AH-SD) na escola, recorreremos à legislação educacional brasileira que nos apresenta a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Em um de seus artigos traz:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - [...]

II - [...]

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1996, p. 2)<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

Os alunos com AH-SD são público-alvo da Educação Especial e a lei supracitada, em seu artigo 59, traz que deve ser assegurado “professores com especialização adequada, seja em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;” (BRASIL, 1996, p.19).

Vemos ainda, que os alunos com AH-SD têm direito ao atendimento educacional especializado (AEE). Como estamos situados na Educação Especial, buscando na Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 2020, temos:

Art. 5º A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida tem como público-alvo os educandos que, nas diferentes etapas, níveis e modalidades de educação, em contextos diversos, nos espaços urbanos e rurais, demandem a oferta de serviços e recursos da educação especial.

Parágrafo único. São considerados público-alvo da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I - [...]

II - [...]

III - educandos com altas habilidades ou superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares (BRASIL, 2020, p. 56).

Conforme a PNEE, pessoas com altas habilidades ou superdotação, podem aparecer em qualquer classe social e qualquer grupo étnico. São caracterizadas por apresentarem habilidades acima da média em várias áreas do conhecimento (acadêmica, artística, psicomotora, liderança etc.) ou em uma área apenas. Podem apresentar elevado grau de produtividade criativa e são comprometidas com o que fazem (BRASIL, 2020). Como dito antes, em nosso trabalho para simplificar a escrita, continuaremos a utilizar AH-SD nos referindo a Altas Habilidades ou Superdotação.

Trouxemos a referência do PNEE de 2020 com a intenção de mostrar conceitos oficiais a respeito do nosso objeto de estudo. Porém é necessário comentar nesse trecho que o conceito de altas habilidades ou superdotação trazido fica aquém do estabelecido na PNEE de 2008, pois este restringe a definição às atividades escolares. O AEE, por exemplo, não faz parte das atividades escolares e nele os alunos com AH-SD desenvolvem seu potencial. Importante informar também que o decreto que a instituiu foi suspenso liminarmente em dezembro de 2020 pelo Supremo Tribunal Federal (STJ) e continua assim até o presente momento<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Em sua decisão, Toffoli observou que o decreto faz alterações no ordenamento jurídico porque não se limita a esmiuçar os termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 1996), mas introduz uma

Assim, resgatando a PNEE de 2008, temos que:

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

É possível observar que as definições são bem parecidas nas PNEEs de 2008 e de 2020.

Dissemos que os alunos com AH-SD têm direito ao AEE, que tem a atribuição de “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 10). No AEE, o professor especializado desenvolve atividades que “[...] diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (Ibidem, p. 10).

No ano de 2006, o MEC lançou a coleção “Saberes e práticas da inclusão” tendo em vista a formação de professores, a necessidade de organização de sistemas educacionais inclusivos e a concretização dos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Esta coleção cita que os educandos com AH-SD apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora (BRASIL, 2006).

Dentre os tipos mencionados, destacam-se:

**Tipo Intelectual** – apresenta flexibilidade e fluência de pensamento, capacidade de pensamento abstrato para fazer associações, produção ideativa, rapidez do pensamento, compreensão e memória elevada, capacidade de resolver e lidar com problemas.

**Tipo Acadêmico** – evidencia aptidão acadêmica específica, atenção, concentração; rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse; habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; capacidade de produção acadêmica.

**Tipo Criativo** – relaciona-se às seguintes características: originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora, sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir e produzir diferentemente e, até de modo extravagante; sentimento de desafio diante da desordem de fatos; facilidade de auto-expressão, fluência e flexibilidade.

**Tipo Social** – revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva,

---

nova política educacional nacional, com o estabelecimento de institutos, serviços e obrigações que, até então, não estavam inseridos na disciplina da educação do país.

Fonte: Agência Senado

habilidade de trato com pessoas diversas e grupos para estabelecer relações sociais, percepção acurada das situações de grupo, capacidade para resolver situações sociais complexas, alto poder de persuasão e de influência no grupo. **Tipo Talento Especial** – pode-se destacar tanto na área das artes plásticas, musicais, como dramáticas, literárias ou cênicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho.

**Tipo Psicomotor** – destaca-se por apresentar habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho fora do comum em velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora (BRASIL, 2006, p. 13).

Estes conceitos são semelhantes aos que o Conselho Brasileiro para Superdotação (CONBRASD) entende como indivíduo superdotado/talentoso/portador de altas habilidades. Esse sujeito é aquele que, quando comparado à população geral, apresenta uma habilidade significativamente superior em alguma área do conhecimento, podendo se destacar em uma ou várias áreas:

**Acadêmica:** tira boas notas em algumas matérias na escola – não necessariamente em todas – tem facilidade com as abstrações, compreensão rápida das coisas, demonstra facilidade em memorizar etc.

**Criativa:** é curioso, imaginativo, gosta de brincar com idéias, tem respostas bem humoradas e diferentes do usual.

**Liderança:** é cooperativo, gosta de liderar os que estão a seu redor, é sociável e prefere não estar só.

**Artística:** habilidade em expressar sentimentos, pensamentos e humores através da arte, dança, teatro ou música.

**Psicomotora:** habilidade em esportes e atividades que requeiram o uso do corpo ou parte dele; boa coordenação psicomotora.

**Motivação:** torna-se totalmente envolvido pela atividade do seu interesse, resiste à interrupção, facilmente se chateia com tarefas de rotina, se esforça para atingir a perfeição, e necessita pequena motivação externa para completar um trabalho percebido como estimulante (ANDRÉS, 2010, p.4).

Segundo Brasil (2006a), apesar do grupo de estudantes com AH-SD ser bastante heterogêneo, apresentam algumas características comuns. Algumas delas são:

- Grande curiosidade a respeito de objetos, situações ou eventos, com envolvimento em muitos tipos de atividades exploratórias;
- Auto-iniciativa, tendência a começar sozinho as atividades, a perseguir interesses individuais e a procurar direção própria;
- Originalidade de expressão oral e escrita, com produção constante de respostas diferentes e idéias não estereotipadas;
- Talento incomum para expressão em artes, como música, dança, teatro, desenho e outras;
- Habilidade para apresentar alternativas de soluções, com flexibilidade de pensamento;
- Abertura para realidade, busca de se manter a par do que o cerca, sagacidade e capacidade de observação;
- Capacidade de enriquecimento com situações-problema, de seleção de respostas, de busca de soluções para problemas difíceis ou complexos;
- Capacidade para usar o conhecimento e as informações, na busca de novas associações, combinando elementos, idéias e experiências de forma peculiar;

- Capacidade de julgamento e avaliação superiores, ponderação e busca de respostas lógicas, percepção de implicações e conseqüências, facilidade de decisão;
- Produção de idéias e respostas variadas, gosto pelo aperfeiçoamento das soluções encontradas;
- Gosto por correr risco em várias atividades;
- Habilidade em ver relações entre fatos, informações ou conceitos aparentemente não relacionados, e
- Aprendizado rápido, fácil e eficiente, especialmente no campo de sua habilidade e interesse (BRASIL, 2006, p. 15).

Dentre as características comportamentais que os alunos com AH-SD podem apresentar, destacam-se:

- Necessidade de definição própria;
- Capacidade de desenvolver interesses ou habilidades específicas;
- Interesse no convívio com pessoas de nível intelectual similar;
- Resolução rápida de dificuldades pessoais;
- Aborrecimento fácil com a rotina;
- Busca de originalidade e autenticidade;
- Capacidade de redefinição e de extrapolação;
- Espírito crítico, capacidade de análise e síntese;
- Desejo pelo aperfeiçoamento pessoal, não aceitação de imperfeição no trabalho;
- Rejeição de autoridade excessiva;
- Fraco interesse por regulamentos e normas;
- Senso de humor altamente desenvolvido;
- Alta-exigência;
- Persistência em satisfazer seus interesses e questões;
- Sensibilidade às injustiças, tanto em nível pessoal como social;
- Gosto pela investigação e pela proposição de muitas perguntas;
- Comportamento irrequieto, perturbador, importuno;
- Descuido na escrita, deficiência na ortografia;
- Impaciência com detalhes e com aprendizagem que requer treinamento;
- Descuido no completar ou entregar tarefas quando desinteressado (BRASIL, 2006, p. 15).

As concepções utilizadas nos documentos do MEC se alinham com os estudos do psicólogo e pesquisador norte-americano Joseph Renzulli<sup>16</sup>, professor da Universidade de Connecticut, que começou seus estudos no campo das AH-SD no final da década de 1960, tendo grande notoriedade na área.

Por meio de suas pesquisas no campo da Psicologia, apresentou o modelo dos três anéis que indicam que os comportamentos de AH-SD resultam de três conjuntos de traços:

- a) habilidade acima da média em alguma área do conhecimento (Above average ability): comparada aos seus pares, mesma idade, mesma série. Não precisa ser muito acima da média.
- b) envolvimento com a tarefa (Task commitment): capacidade de envolvimento, motivação, vontade de realizar uma tarefa, concentração.

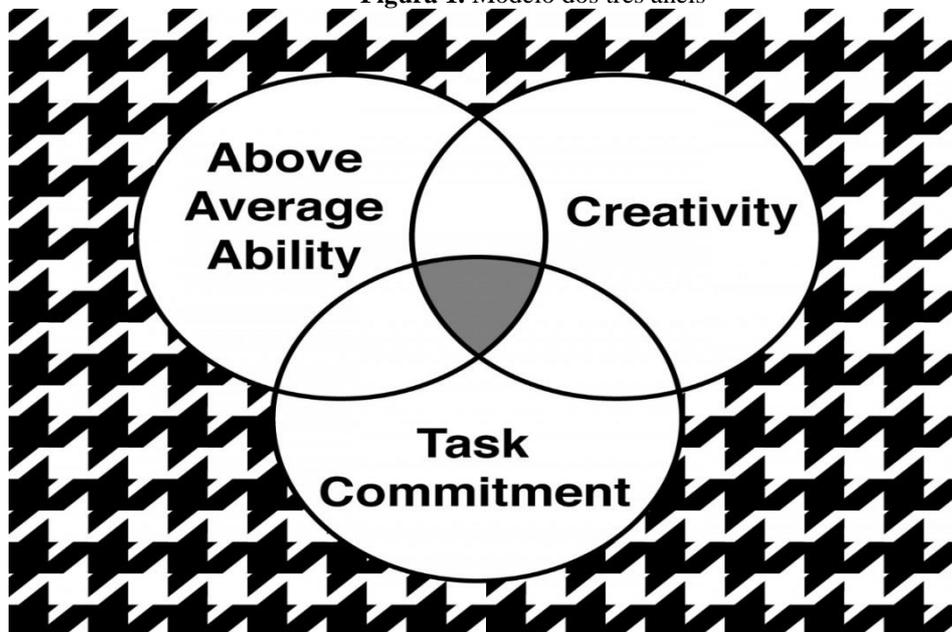
---

<sup>16</sup> Psicólogo norte americano, pesquisador da área de AH-SD, nascido em 7 de julho de 1936

c) criatividade (Creativity): capacidade de pensar estratégias diferentes, perceber novos significados e implicações, retirar ideias de uma situação e aplicá-las em outra (ANDRÉS, 2010).

Renzulli (1978) representou graficamente sua teoria através da intersecção de três círculos, daí o nome do modelo. Os traços de comportamento estão representados pelos círculos e a área externa a eles representa o ambiente que pode ou não estimular esses comportamentos.

Figura 1. Modelo dos três anéis



Fonte: Renzulli (1978)

Preocupados com práticas que promovam a inclusão escolar dos alunos, que segundo Skovsmose (2019) são práticas que tentam estabelecer encontros entre diferenças, parece-nos que o termo “capacidade ou habilidade acima da média” pode dar a impressão de separação em grupos: um que está acima da média, outro que está na média e um terceiro que está abaixo. No entanto, que média é essa? Quem estabeleceu e de que forma ocorreu?

Com a mesma preocupação, Rambo (2018) substituiu o termo “capacidade/habilidade acima da média” por “capacidade elevada”. Segundo esta autora, a ideia de estar acima da média está vinculada aos testes de QI que eram utilizados para classificação dos estudantes.

Direcionando essas características e comportamentos vistos para nosso objeto de estudo, um bom exemplo vem do trabalho da pesquisadora Ellen Winner:

Aqui está um exemplo de como uma criança superdotada como Kylee resolveu um problema de álgebra. O problema era determinar X, dada a seguinte equação:  $9+X+X=29+29+29$ . A criança apenas olhou para o problema e então escreveu 39. Ele explicou que porque 29 é 20 mais do que 9 ele dividiu 20 pela metade e somou 10 para os outros 29. Assim como Kylee,

ele pareceu captar as relações entre os números e resolveu os problemas por um salto intuitivo, em vez de com um algoritmo. Tanto essa criança como Kylee obviamente aprendem matemática de uma forma diferente da maioria das outras crianças. (WINNER, 1998, p. 39)

Podemos notar que aparecem duas das características da teoria dos três anéis de Renzulli: criatividade e capacidade elevada.

Winner (1998) ainda destaca outro comportamento: “Quando observei Kylee aos cinco anos, ele podia facilmente dispensar até três horas em atividades matemáticas solitárias – arranjando cartas ou adesivos, contando, jogando jogos de matemática no computador e assim por diante”. (p. 39). Percebemos mais uma característica da teoria dos três anéis: envolvimento com a tarefa.

Cabe ressaltar que entendemos a inclusão como o espaço onde todos têm possibilidades de aprendizagem, onde a educação é para a turma toda. Ela acontece nas entrelinhas, ou seja, especificamente para o nosso público-alvo se forem propostas atividades específicas, outros alunos também podem se interessar e participar da atividade. Assim, estaria se construindo uma educação para todos e não só para alguns. Práticas de inclusão trazem benefícios tanto para alunos com deficiência como para os sem deficiência, colaborando para a formação de pessoas mais humanizadas, mais solidárias, mais colaborativas, respeitando as diferenças. Neste contexto, o processo de aprendizagem deve ser construído pelos seus próprios sujeitos, sem distinções ou rotulações. (ORRÚ, 2017). Mas isso não significa diminuir a importância do aluno com indícios de AH-SD ser avaliado e se identificado, ser encaminhado ao Atendimento Educacional Especializado ao qual tem direito.

No que segue, apresentaremos alguns programas voltados à inclusão do educando com altas habilidades/superdotação provenientes de políticas públicas, algumas supracitadas.

### **1.3 - Programas de inclusão escolar para alunos com altas habilidades-superdotação**

Em 2005, o Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP) criou o programa do Núcleo de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S).

No ano de 2006, o MEC publicou um documento orientador, o qual estabelecia os passos do programa de criação dos NAAH/S em parceria com as secretarias estaduais de ensino e do Distrito Federal. Segundo este documento, os Núcleos devem atender aos alunos com altas habilidades/superdotação; promover a formação e capacitação dos professores e profissionais

da educação para identificar e atender a esses alunos; oferecer acompanhamento aos pais dessas crianças e à comunidade escolar em geral, no sentido de produzir conhecimentos sobre o tema e; disseminar informações e colaborar para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade (BRASIL, 2006b).

O estado de Mato Grosso do Sul implantou neste mesmo ano o programa NAAH/S-MS, concretizando a parceria proposta pelo MEC. O Programa Estadual de Formação de Profissionais e Atendimento aos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação tinha como objetivo proporcionar pesquisas e formação de profissionais, atender a escola e o aluno, atender a família, capacitar recursos humanos e avaliar as ações do Programa. (MARTINS, 2019).

Em 2017, foi criado o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades ou Superdotação (CEAM-AHS) tendo como finalidade o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial com Altas Habilidades/Superdotação, com abrangência em todo o estado, com orientação e acompanhamento da equipe técnico-pedagógica. (MATO GROSSO DO SUL, 2017). Um detalhe curioso é que a publicação oficial estadual utiliza a barra oblíqua que foi substituída por “ou” nas publicações federais a partir de 2011. Um desencontro que gera confusão na interpretação da nomenclatura utilizada.

Um pouco antes da criação do CEAM-AHS em Mato Grosso do Sul, o governo federal publicou a lei 13.234 de 29 de dezembro de 2015, modificando a Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), dispondo sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Segundo Jara (2019), em atendimento a esta lei federal, foi criado no estado de Mato Grosso do Sul o Cadastro Estadual de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação, dos estudantes matriculados na educação básica no âmbito estadual, sob a sanção da Assembleia Legislativa do estado.

A LDB modificada passa a dizer em seu artigo 59-A que o poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado (BRASIL, 2015).

A legislação municipal regula a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial pela Resolução SEMED n. 184 de 31 de janeiro de 2018.

Sobre os alunos com AH-SD, temos:

Art. 8º A unidade de ensino, para viabilizar a inclusão de alunos público-alvo da educação especial, deverá prever e prover:

I – [...]

II – [...]

III - critérios de agrupamento dos alunos (público-alvo da educação especial) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, pelas diversas classes do ano letivo em que forem classificados, de maneira que se privilegie a interação entre os pares (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 20).

Nesta resolução não há previsão de encaminhamento para um centro específico de atendimento aos alunos identificados com AH-SD. Uma de nossas entrevistadas disse que o atendimento a esses alunos é realizado em uma sala de recursos multifuncionais, no Departamento de Educação Especial (DEE) da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

O atendimento feito pela Rede Municipal, como é menor, tem uma sala de recursos que atende somente os alunos com altas habilidades. Sala de recursos multifuncional atende todas as deficiências, o município tem a tipo dois que é dos cegos, tem a que atende só surdo e deficiente auditivo, baixa visão, e tem uma que atende só os alunos com altas habilidades ou superdotação, [...] (excerto da entrevista de E.F.)

A LDB regulamenta que a oferta da Educação Especial tem início na Educação Infantil e estende-se ao longo da vida (BRASIL, 1996). Daí podemos inferir que esta oferta se estende ao nível superior de ensino.

A PNEE de 2008 coloca que:

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 17).

Não há ações específicas para alunos com AH-SD no ensino superior, conforme vemos. São ações para o público da Educação Especial em geral. Possivelmente cada instituição de ensino superior adota medidas para atendimento dos alunos com AH-SD. Comentamos na seção de análises, particularmente, o que nossas alunas entrevistadas colocam a respeito do atendimento, especificamente na instituição de ensino superior onde estudam.

#### **1.4 - Um estudo bibliográfico sobre o tema.**

Nossa pesquisa está no campo da Educação Matemática, especificamente nas práticas que envolvem alunos com altas habilidades/superdotação.

Buscamos no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no dia 23/02/2022 e utilizando os descritores “superdotação”, “Matemática”, concomitantemente e entre aspas, encontramos 25 resultados. Utilizando o descritor “altas habilidades”, “Matemática”, também concomitantemente e entre aspas, encontramos 34 resultados. Destes trabalhos, três teses e duas dissertações se relacionam com nosso tema. Dos outros trabalhos encontrados alguns focam o tema das AH-SD sobre a ótica da formação de professores, outros através da aplicação de atividades em sala de aula, projetos de atendimento especializado e alguns têm enfoque na área da Psicologia.

Nos Anais do Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva (ENEMI)<sup>17</sup>, na primeira edição do evento, que aconteceu em 2019, utilizando os descritores “superdotação” e “altas habilidades”, separadamente, observamos que não houve trabalhos submetidos com essa temática. Já na segunda edição, que aconteceu em 2020, usamos os mesmos descritores e encontramos duas comunicações científicas mais um relato de experiência, relacionados com nosso tema de pesquisa.

No quadro a seguir mostramos os trabalhos encontrados que se relacionam com nosso tema de pesquisa. Não relacionamos trabalhos com foco na formação de professores ou com foco na área da Psicologia.

Ano	Título do Trabalho	Autor(a)	Universidade	Tipo
2013	A produção do sujeito de altas habilidades: os jogos de poder-linguagem nas práticas de seleção e enriquecimento educativo.	Karin Ritter Jelinek	UFRGS	Tese
2013	Habilidades Cognitivas e Metacognitivas do aluno com altas habilidades/superdotação na resolução de problemas em Matemática.	Járci Maria Machado	UFPR	Tese
2018	Comportamentos desenvolvidos por alunos com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação em Matemática em um programa de enriquecimento.	Michele Cristiane Diel Rambo	Universidade Anhanguera de São Paulo	Tese
2019	O processo de escolarização (com ênfase em Matemática) de um aluno com superdotação.	Mariana Cristina Lopes	UNESP	Dissertação
2020	Alunos com altas habilidades/superdotação rumo à uma matemática inclusiva: um relato de monitoria.	Vânia de Fatima Pluszcz Lippert; Rhuan	UNIOESTE. UEM.	Relato de Experiência apresentado no II ENEMI.

<sup>17</sup> Site: <http://eventos.sbem.com.br/index.php/ENEMI/ENEMI2020/schedConf/presentations>

		Guilherme Tardo Ribeiro; Marcos Lübeck		
2020	O enriquecimento curricular em Matemática para alunos com Altas Habilidades ou Superdotação e algumas possibilidades.	Adriana de Fátima Carnielli; Cílio José Volce; Claudete Cargnim.	UTFPR	Comunicação Científica apresentada no II ENEMI
2020	Altas habilidades/superdotação em matemática e inclusão: um estudo com professores no Distrito Federal.	Weberson Campo Ferreira	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)	Comunicação Científica apresentada no II ENEMI
2021	Práticas educativas de enriquecimento escolar para estudantes com altas habilidades/superdotação	Vânia de Fatima Pluszcz Lippert	Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE	Dissertação

A tese de Karin Ritter Jelineck sob o título “A produção do sujeito de altas habilidades: os jogos de poder-linguagem nas práticas de seleção e enriquecimento educativo” teve como objetivo analisar os jogos de linguagem em formas de vida de crianças ditas portadoras de altas habilidades, evidenciando aqueles valorizados pelos processos escolares de seleção e enriquecimento educativo.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de um movimento analítico-descritivo com centralidade na linguagem, buscando compreender a forma como os discursos das altas habilidades circulam nas escolas da Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre – RS hoje e capturam esses sujeitos. Também fez uso de técnicas de traços etnográficos pós-modernos com intuito de conhecer as formas de vida de crianças ditas portadoras de altas habilidades.

As análises feitas possibilitaram a identificação de uma mudança da ênfase das altas habilidades em Matemática, de um âmbito científico-cognitivo, para um âmbito comportamental em relação ao social e econômico. Verificou que o dito sujeito de altas habilidades não se constitui a partir de uma simples atualização da nomenclatura, mas se produz pela observação atenta e criteriosa dos agentes escolares, sendo tais observações também embasadas em critérios comparativos de desempenhos, onde ganham destaque aqueles valorizados pela escola. Também observou, a partir do trabalho de campo, como os jogos de poder-linguagem, mobilizados pela escola, valorizam e põem em evidência certos tipos de conduta, dando visibilidade àquelas que passarão a constituir o sujeito portador de altas habilidades em Matemática na escola.

A tese de Járcki Maria Machado intitulada “Habilidades Cognitivas e Metacognitivas do aluno com altas habilidades/superdotação na resolução de problemas em Matemática” teve como objetivo identificar as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas na resolução de situações problemas de Matemática de um aluno com Altas habilidades/superdotação (AH-SD), matematicamente talentoso, que frequenta o 6º ano da Educação Básica. É um estudo qualitativo na modalidade de estudo de caso. A seleção do aluno começou com a aplicação de dez problemas específicos de lógica e um questionário individual para 20 alunos com AH-SD que frequentam uma sala de recursos de uma escola da rede pública do município de Curitiba – PR. Dos 20 alunos que iniciaram o estudo, cinco atingiram o número mínimo de acertos exigido nos testes de lógica. Destes, apenas um seguiu com a pesquisa, por ser o mais jovem do grupo. Com este aluno, foram trabalhadas atividades de Matemática, buscando compreender, através de questionamentos realizados pela pesquisadora, os processos cognitivos e metacognitivos envolvidos na resolução dos exercícios.

Ficou evidenciado que o aluno se utilizou das seguintes estratégias cognitivas: identificação do tipo de problema, encontrando as ideias principais do enunciado e realizando os cálculos, regulação da sua ação através do pensar para resolver, dedução a partir de hipóteses, não somente através de uma observação do real. Quanto às estratégias metacognitivas, o aluno fez uso do pensar sobre seus pensamentos e da autorregulação, verificou se os objetivos foram atingidos nas atividades através da comparação dos processos e resultados, identificando as etapas do seu raciocínio. Utilizou-se do pensamento dedutivo ao resolver os problemas, fazendo uso da representação mental dos símbolos aritméticos, definindo as estratégias mais adequadas para sua resolução, formulando proposições e operando sobre elas. Esta forma de pensamento envolve uma dificuldade e um trabalho mental muito maior que o pensamento concreto, demonstrando estar no estágio operatório-formal antes da idade cronológica (12 a 15 anos) prevista na epistemologia genética de Piaget. O estudo sugere a possibilidade de desenvolvimento de uma espécie de intuição intelectual em pessoas com AH-SD.

A tese “Comportamentos desenvolvidos por alunos com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação em Matemática em um programa de enriquecimento. ”, foi escrita por Michele Cristiane Diel Rambo no ano de 2018. A autora desenvolveu a pesquisa no Instituto Federal do Tocantins (IFTO), na qual se elaborou e aplicou-se um programa de enriquecimento para alunos do Ensino Médio com indicativo de AH-SD em Matemática com o objetivo verificar se os comportamentos e características observados nos alunos do Pool de Talentos relacionam-se aos anéis de Renzulli. Para analisar os comportamentos dos alunos do

Pool de talentos no programa de enriquecimento, realizou uma pesquisa de cunho qualitativo. Para coleta de dados utilizou materiais audiovisuais, entrevistas, formulário e questionário.

Os resultados apontam comportamentos de superdotação de alguns alunos em determinados momentos, no decorrer do programa, e reforçam a ideia de Renzulli quanto à concepção situacional de superdotação, garantindo que não se trata de um conceito estático, mas que sofre influência de estímulos externos que podem levar o indivíduo a desenvolver comportamentos de superdotação em alguma fase da vida. As análises indicam que mesmo os alunos que não apresentaram comportamentos de superdotação conseguiram resolver as tarefas propostas. Com isso em mente, defende-se que os programas de enriquecimento podem ser oferecidos sob a perspectiva inclusiva, proporcionando a todos os alunos oportunidades para desenvolver suas habilidades.

A dissertação “O processo de escolarização (com ênfase em Matemática) de um aluno com superdotação”, desenvolvida por Mariana Cristina Lopes, teve o objetivo de elaborar uma compreensão do processo de escolarização de um aluno com superdotação. Enquanto objetivos específicos, o intuito foi analisar o entendimento e as ações da comunidade escolar acerca do processo de escolarização do aluno com superdotação; analisar a percepção da mãe sobre o filho e sua escolarização e; analisar as práticas pedagógicas [com ênfase em Matemática] e a interação do aluno com superdotação nessas situações.

Para isso, realizou um estudo de caso, com abordagem qualitativa, utilizando para produção dos dados entrevistas, observações em sala de aula e no contexto escolar, além de análise documental. Quanto aos resultados, observou inúmeros entraves, sendo eles de natureza formativa, organizacional, curricular e atitudinal. Notou que foram ínfimos os direcionamentos pedagógicos específicos às necessidades educacionais desse aluno e, ao olhar para as aulas de Matemática, situações desfavorecedoras foram observadas, ao passo que as práticas pedagógicas e atividades propostas dificultavam o estabelecimento de relações, não favoreciam a criatividade e eram pouco desafiadoras. Por fim, conclui que há muito em que avançar para que os discursos e legislações, em âmbito federal e local, sejam exequíveis na prática e que se faz cada vez mais urgente pensarmos em novos modos de ensinar-aprender a Matemática no ensino comum, sendo a abordagem de ensino em Matemática por meio da resolução de problemas, uma metodologia que poderia favorecer o desenvolvimento e aprendizagem de todos, sem distinção.

Em 2020, foi apresentado no II Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva (ENEMI) o relato de experiência intitulado “Alunos com altas habilidades/superdotação rumo à uma matemática inclusiva: um relato de monitoria”, escrito por Vânia de Fatima Tluszcz

Lippert; Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro e Marcos Lübeck. A proposta deste artigo foi descrever atividades de Matemática a partir de monitorias realizadas por alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncional para Altas Habilidades/Superdotação (SRMAH/SD), em um município do estado do Paraná. Juntamente com a professora regente dessa turma, a equipe pedagógica e direção, foram organizados momentos de monitoria escolar, baseados metodologicamente em uma observação participante, de caráter descritivo e exploratório.

Essa atividade é de grande valia para o ensino e aprendizagem dos alunos de modo geral neste ambiente escolar, além de promover um olhar para a compreensão de uma Matemática Inclusiva, teve por objetivo ponderar a interação e o respeito entre os alunos com dificuldade nos cálculos matemáticos. Este estudo possibilitou também um cenário que demonstra que é possível utilizar os próprios alunos na troca de conhecimentos em um ensino vertical, contribuindo para um sistema de aprendizagem em que a proposta de inclusão tenha um viés que permeia uma Educação Escolar Diferenciada.

Já a comunicação científica “O enriquecimento curricular em Matemática para alunos com Altas Habilidades ou Superdotação e algumas possibilidades”, escrito por Adriana de Fátima Carnielli; Cilio José Volce e Claudete Cargnim, traz como objetivo analisar o processo de inclusão dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação e a importância do enriquecimento curricular em Matemática para esses alunos, com propostas de atividades, possibilitando o desenvolvimento na área. Com novos métodos e estratégias de ensino, o enriquecimento curricular traz resultados à aprendizagem do aluno com Altas Habilidades ou Superdotação e o inclui no ensino regular de forma efetiva. Os resultados obtidos evidenciam a importância dessa adaptação curricular, de um ensino pautado em metodologias diferenciadas, inserindo o aluno com Altas Habilidades, de forma que o processo de ensino e aprendizagem desenvolva ainda mais o seu potencial.

Ainda no mesmo evento, o pesquisador Weberson Campo Ferreira apresentou a comunicação científica “Altas habilidades/superdotação em matemática e inclusão: um estudo com professores no Distrito Federal”. Conforme o autor, este artigo é um recorte da dissertação de mestrado defendida em fevereiro de 2020 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (Modalidade Profissional) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). A pesquisa teve como objetivo principal investigar como tem sido o envolvimento da Educação Matemática referente à inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação em Matemática. Foi uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório e a técnica de organização textual escolhida foi o formato multipaper, na qual o texto é

estruturado numa coletânea de artigos independentes, porém interligados. Foram produzidos três artigos, cada qual com método de estudo próprio.

Os participantes da pesquisa foram seis professores de Matemática da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que atuam no ensino regular. Os resultados mostraram que ações efetivas em relação aos alunos com altas habilidades/superdotação são recentes na história da educação brasileira o que, em parte, explica a persistência de alguns mitos relacionados a antigos conceitos de altas habilidades /superdotação presentes nas concepções dos professores investigados. Além disso, verificou-se que a produção científica em relação às altas habilidades/superdotação em Matemática é bastante incipiente no contexto acadêmico brasileiro revelando a necessidade de ampliação de linhas de pesquisa e de programas de pós-graduação para o desenvolvimento de diferentes aspectos das altas habilidades/superdotação, como é o caso das altas habilidades/superdotação em Matemática.

A dissertação de Vânia de Fatima Pluszcz Lippert com o título “Práticas educativas de enriquecimento escolar para estudantes com altas habilidades/superdotação” busca compreender o fenômeno Altas Habilidades/Superdotação, desenvolver práticas educativas com enriquecimento escolar, e elaborar uma síntese descritiva dessas práticas. Conforme a autora, a pesquisa possui característica qualitativa e seguiu os preceitos da observação participante. Os dados foram coletados por meio de diários de campo e pela aplicação e análise de práticas educativas desenvolvidas com a estratégia da monitoria. Os sujeitos da pesquisa foram quatro alunos identificados com Altas Habilidades/Superdotação que atuaram como monitores. A pesquisadora diz que os resultados evidenciaram algumas habilidades escolares dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, revelando que o projeto se mostrou apropriado para esses alunos, corroborando assim com a necessidade de investimento no que se refere a adequação de estratégias pedagógicas para o desenvolvimento do potencial acadêmico de estudantes com esta característica, bem como para a Educação Inclusiva. Apontam à importância da criação de espaços colaborativos e mostram que o ensino da Matemática deve melhorar, colaborando e interagindo com outras áreas do conhecimento, e contribuir com a formação dos estudantes, considerando que uma Educação Matemática e Inclusiva almeja a formação de estudantes críticos, autônomos, participantes e inseridos social e culturalmente. Com esse olhar, ela destaca que os programas de monitoria com enriquecimento escolar atendem a perspectiva de ensino e aprendizagem inclusiva e oportuniza o desenvolvimento do potencial e das habilidades dos estudantes.

Os trabalhos descritos se relacionam com nosso tema de pesquisa por discutirem relações entre alunos com AH-SD em Matemática e a Educação Matemática. Com exceção do

último artigo descrito, os demais trabalhos conduzem as pesquisas a partir da experiência dos alunos. No entanto, nossa pesquisa busca trazer um olhar diferente das descritas acima, pois não aplicamos atividades em sala de aula, não desenvolvemos projetos de atendimento e não acompanhamos alunos ou professores em sala de aula. Trouxemos a proposta de inferir sobre altas habilidades ou superdotação e Educação Matemática, a partir de fatos narrados pelas participantes que são alunas do ensino superior ou membros da comunidade escolar. Com isso, acreditamos que ela traz contribuições para as práticas que envolvem a Educação Matemática geradas pelas vivências dessas pessoas no ambiente escolar como discentes ou gestores e que, possivelmente, não seriam expostas em atividades aplicadas no contexto escolar.

A busca por pesquisas da área nos trouxe a dimensão da relevância da discussão sobre as questões da superdotação com afinidades em Matemática, pois como podemos observar ainda são poucos. Entendemos que o fato de haver poucas pesquisas na área não torna o tema mais ou menos relevante. O que nos dá essa relevância são as colaborações que podemos agregar às discussões que envolvem Educação Matemática e altas habilidades ou superdotação.

## Capítulo 2 - Metodologia

Em busca da resposta para nossa questão inicial, que é discutir o que acontece na vida escolar do aluno com AH-SD após a identificação nas práticas que envolvem a Educação Matemática, nesta pesquisa de abordagem qualitativa, utilizamos narrativas construídas a partir de entrevistas com alunos convidados, que frequentam ou frequentaram o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM-AHS) em Campo Grande/MS, que estão cursando a faculdade de Matemática - Licenciatura e profissionais que atuam no CEAM-AHS.

A construção de narrativas faz parte da história humana, sendo observada em diferentes campos do conhecimento. Alguns povos transmitem a cultura por meio de relatos orais de vivências. De práticas agrícolas até a medicina, os mais jovens aprendem, também, por meio de narrativas contadas oralmente. No campo do direito são usadas para reconstruir fatos investigados, os depoimentos baseiam as decisões judiciais.

Para investigar fenômenos ligados à Educação, a pesquisa narrativa constitui-se em ótima ferramenta porque traz nos fatos narrados a subjetividade dos participantes. As narrativas estão permeadas pelos contextos sociais e políticos de cada um. Dessa forma buscar um olhar mais atento a essas vivências, exige:

Parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

Azevedo (2014) destaca a importância da narrativa, pois ao narrar, o participante desperta a consciência de si e de suas aprendizagens pela vivência quando se percebe, ao mesmo tempo, nos papéis de ator e de investigador da sua própria história. Assim, as narrativas produzidas trarão para reflexão as trajetórias como estudante, suas expectativas e suas desilusões.

Com relação ao nosso tema de pesquisa, os relatos construídos pelos participantes envolvidos trarão parte do que foi vivido na escola a partir da identificação de AH-SD com afinidade em Matemática. As narrativas ainda podem trazer à memória fatos esquecidos que em algum momento do percurso escolar foram marcantes de alguma forma. Esses depoimentos nos trarão informações exclusivas que não serão encontradas em outra fonte de pesquisa.

Segundo Freitas e Fiorentini (2007), as narrativas são um modo de refletir, relatar e representar a experiência; produzem sentido ao que somos, fazemos, pensamos, sentimos e dizemos.

Neste sentido, ainda temos:

As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém- pesquisadores em suas comunidades (CLANDININ; CONNELLY, 2011 apud SAHAGOFF, 2015, p. 2).

As narrativas produzidas podem atuar na mudança de conceitos, tanto por parte de quem está contando uma história como por parte do pesquisador. Desta maneira, possibilita novas investigações que não estavam no planejamento do pesquisador.

Para produzir as narrativas que estruturam esta pesquisa, percorremos um caminho permeado por obstáculos que atrasaram um pouco nossa programação inicial. O primeiro obstáculo foi a autorização da pesquisa pelo comitê de ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). O projeto precisou ser mudado por conta de dificuldades acarretadas pela pandemia de Covid-19. O convite foi feito a estudantes que frequentam ou frequentaram o CEAM/AHS.

Após contato com a direção do centro, enviamos os termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e um convite explicando os objetivos e procedimentos da pesquisa. No momento do convite ainda estávamos passando pela fase mais restritiva imposta pela pandemia. Os estudantes não estavam frequentando o centro presencialmente, estavam realizando atividades a distância e alguns tinham dificuldades nesta modalidade de ensino. Aguardamos por certo tempo e nenhum estudante atendeu nosso convite. Nossa intenção inicial era convidar alunos de diferentes níveis de escolaridade, conseqüentemente de diferentes idades, independentemente do sexo. Assim, poderiam participar alunos menores ou maiores de dezoito anos.

Assim, buscamos alternativas para a realização das entrevistas e durante as atividades do mestrado e em conversas com a orientadora da pesquisa, encontramos duas estudantes do curso de licenciatura em Matemática com as características procuradas para a pesquisa. Fizemos o convite e elas aceitaram colaborar conosco.

As entrevistas aconteceram de forma remota, por meio do software de comunicação Google Meet, escolhido de comum acordo entre o pesquisador e os entrevistados, respeitando os protocolos de segurança recomendados pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Cabe dizer que não houve aplicação de atividades presenciais nem de forma remota. O contato e o

convite foram feitos por aplicativo de troca de mensagens e comunicação em áudio e vídeo pela internet.

Para construção dos relatos desta pesquisa, foi utilizado um roteiro com perguntas semiestruturadas em entrevista com gravação de áudio e transcritas posteriormente. Cabe ressaltar que cada transcrição se transformou em uma narrativa única e singular de cada participante. Essas narrativas retornaram para os participantes para que eles pudessem ler, acrescentar ou suprimir as partes que julgassem necessárias.

Após o convite, foi lido junto com os participantes Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, para maiores de idade, o qual informou os detalhes da pesquisa. O convite, a leitura do TCLE e eventual assinatura foi realizada virtualmente, com a utilização de ferramentas adequadas para isso.

As entrevistas com duas discentes aconteceram nos dias 17 e 23 de agosto de 2021. Entrevistamos também duas profissionais da equipe pedagógica do CEAM/AHS nos dias 26 de agosto e 13 de dezembro de 2021. As estudantes têm identificação de altas habilidades, frequentaram o CEAM/AHS e cursam Licenciatura em Matemática em uma universidade de Campo Grande/MS. Devido aos fatos expostos acima, não foi possível entrevistar alunos que frequentam o Centro.

A primeira entrevista foi com a estudante Elena<sup>18</sup> e a segunda foi com a estudante Alana. Após isso, entrevistamos D.V. e E.F. As quatro entrevistadas atenderam prontamente nosso convite para participação, entendendo a relevância da discussão do tema, tanto para estudantes como para profissionais que atuam na área.

---

<sup>18</sup> Cabe dizer que os nomes das alunas são fictícios e foram escolhidos por elas.

## Capítulo 3 - Narrativas

Para construir as narrativas, fizemos entrevistas com duas estudantes e duas profissionais que fazem parte da equipe pedagógica do CEAM/AHS. As estudantes têm identificação de altas habilidades e cursam Licenciatura em Matemática em uma universidade de Campo Grande. Foram identificadas quando estavam no segundo ano do ensino médio. Quanto às profissionais, entrevistamos uma psicóloga e uma pedagoga.

Devido a pandemia e o consequente distanciamento social, nossas entrevistas foram feitas à distância pelo aplicativo *Meet* do Google. Antes da conversa, encaminhamos para as participantes o TCLE, que foi lido e devidamente assinado.

A primeira entrevista foi com a estudante Elena (nome fictício escolhido por ela) em 17 de agosto de 2021. A segunda entrevistada foi a estudante Alana (nome fictício escolhido por ela), feita em 23 de agosto de 2021. A terceira foi realizada com a profissional D.V. em 27 de agosto de 2021 e a última entrevistada foi a profissional E.F. em 13 de dezembro de 2021.

### 3.1. Elena

Eu tenho vinte e três anos e atualmente estou matriculada no décimo segundo semestre do curso de licenciatura em Matemática e, provavelmente, formando este ano [2021]. Eu estava no segundo ano do ensino médio quando comecei a fazer a avaliação do CEAM, estudava na rede estadual de ensino. Eu diria que foi demorada porque eu comecei a avaliação em agosto daquele ano e o diagnóstico, o laudo, só saiu em fevereiro do ano seguinte.

A avaliação envolveu duas psicólogas e uma psicopedagoga e os testes foram divertidos, eu diria, porque vários momentos foram testes de raciocínio lógico, eu falava que meu maior interesse é relacionado à Matemática, então elas me aplicaram vários testes com esse intuito de investigar meu raciocínio lógico, mas também tiveram perguntas sobre o que eu gostava de fazer no meu tempo livre, perguntas sobre o que eu não gostava de fazer, o que mais me irritava, o que eu mais gostava de fazer na escola e também teve uma parte de desenho, de montar quebra cabeça, de completar figuras, foi assim a avaliação.

Os testes foram feitos na escola. Foram vários encontros, uma vez na semana, geralmente logo depois do intervalo, daí eu tinha que pedir para a coordenadora subir na sala de aula para o professor, que estava lecionando, autorizar para eu descer e fazer os testes.

Depois que a coordenadora pedagógica passou por uma formação continuada, acredito que com o pessoal que, na época, não era CEAM<sup>19</sup>, era NAAHS<sup>20</sup>. Eu fiz os testes em conjunto com o meu irmão, então ela observou que eu e meu irmão tínhamos algumas características que eram indicativas de altas habilidades, daí nos chamou e falou: “Olha eu conversei com um pessoal e eu queria saber se os pais de vocês podem vir até a escola para eu fazer uma reunião”. Minha mãe sempre foi muito participativa na escola e eu falei: “Claro, com certeza, eles vêm conversar”, mas assustou um pouco a gente. A gente nunca teve problemas na escola de mau comportamento, falta de respeito ou notas muito baixas. A gente ficou um pouco assustados, daí depois dessa conversa que teve com meu pai e com minha mãe lá na escola, eu cheguei em casa e perguntei o que que era que o pessoal foi conversar, aquela curiosidade. Minha mãe falou: “Ah, o pessoal acha que vocês têm altas habilidades”, e fiquei me questionando e acredito que minha mãe também: “Que bicho era esse? ”. Eu fiquei perguntando se eu não era uma E.T. porque a gente até então nunca tinha ouvido falar sobre altas habilidades/superdotação, mais nunca, nunca passou pela cabeça. Eu estava com quatorze anos, meu irmão com dezesseis e estudávamos em escola pública. Meu irmão também tem identificação de altas habilidades.

Nós somos em quatro, meu irmão mais velho, eu e dois irmãos caçulas. Meu irmão mais velho, eu e meu irmão do meio temos o diagnóstico de altas habilidades. Meu irmão caçula passou pelo teste, mas na época ele tinha oito anos e não foi nada significativo para identificá-lo com altas habilidades. Era para ele repetir os testes, mas até então a gente não procurou o CEAM para repetir. Meu irmão mais velho tem altas habilidades para a área acadêmica, eu tenho altas habilidades para Matemática, e meu irmão do meio tem altas habilidades para área acadêmica e trabalhos manuais.

Após a identificação permaneci na mesma escola, estava no segundo [ano] do ensino médio e terminei o terceiro nela.

As aulas de Matemática era aquela coisa bem tradicional, digamos assim, professor passando conteúdo, eu copiando, tinha os exercícios. As aulas eram até normais porque ele não sabia que sou especial, mas eu sempre era uma das primeiras a terminar aqueles exercícios que o professor passava. Eu terminava e geralmente ficava quieta ali sentada na minha cadeira, olhando os outros colegas ou puxando papo com as colegas do lado porque eu as ajudava a resolver os exercícios e logo a gente terminava.

---

<sup>19</sup> Centro Especializado de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação.

<sup>20</sup> Núcleo de Atendimento para Altas Habilidades/Superdotação.

Eu me lembro que umas duas vezes que eu já tinha acabado o exercício e o professor me colocou para auxiliar os colegas dentro da sala de aula, ele falou: “Elena, auxilia seus colegas então”. O professor tinha separado em grupos e fui passando neles para tirar dúvidas, perguntar se estavam entendendo, explicar de novo de uma outra forma diferente da que o professor tinha explicado, mas foram só essas duas vezes assim.

Após a identificação minha relação com os colegas e professores mudou, porque como era uma coisa nova e digamos positiva, do meu ponto de vista na época, eu acabei falando para a sala, para os professores que eu tinha identificação de altas habilidades. Sempre fui assim, meu instinto de altas habilidades aflorou, então fui pesquisar o que era, como funcionava, que testes tinham me aplicado, daí fiquei sabendo do teste de Renzulli, daí explicava para os colegas que eu não era um Einstein, não sou um gênio, não ia tirar notas boas em todas as matérias.

Os colegas ficavam pegando no meu pé e os professores também porque aconteceu uma cobrança excessiva: “Nossa, você tem altas habilidades como é que tira nota baixa!?”. Eu lembro que um professor de História, que nunca foi minha matéria favorita, sempre tive algumas dificuldades, aí esse professor estava no terceiro ano do ensino médio e a avaliação na escola funcionava assim: eram três provas, as duas primeiras valiam quatro e a última prova valia três. A média era obtida pela soma dessas três notas. Ele aplicou a primeira avaliação, que valia quatro, e eu tirei 3.6. Daí ele chegou para distribuir as provas, para mostrar as notas para a gente. Quando chegou na minha prova, ao invés de me entregar, só me chamar e esperar eu ir lá para receber minha prova, ele falou para a sala inteira: “Nossa Elena, você tão inteligente, com altas habilidades, me tira uma nota tão feia dessas!”. Eu logo pensei: “Se a prova valia quatro, eu devo ter tirado meio ou um porquê uma nota feia que ele tá falando” e, na verdade, eu tinha tirado 3.6, devo ter errado uma questão e isso me marcou bastante.

Eu admito que foi ruim ter contado para a escola que tinha essa identificação, tanto é que, quando eu ingressei em Matemática licenciatura, não contei para os professores, não contei para a coordenadora do curso, não contei para os colegas que eu tinha essa identificação. Tanto que eu acho que dos professores do Instituto de Matemática, só a professora Fernanda<sup>21</sup> e o professor que na época dividia a sala com ela, que sabem dessa identificação, do curso inteiro. Nem os meus colegas mais próximos, amigos de curso mesmo, sabem que eu tenho altas habilidades porque eu fiquei com bastante receio de ter essa cobrança excessiva, dos professores falarem: “Nossa, você tem altas habilidades em Matemática porque que suas notas não são boas ou porque você não entendeu isso aqui? ”, então isso foi uma coisa negativa.

---

<sup>21</sup> Orientadora da pesquisa.

Na faculdade, as minhas dificuldades tento sanar em particular com os professores, daí que a professora Fernanda sabe que “encho bastante o saco” no particular. Em vez de expor para a sala inteira, eu espero acabar a aula e depois eu mando um e-mail, entro em contato e falo: “Fiquei com dúvida em tal parte, pode me explicar? ”, daí a professora vai, explica, marca uma reunião. Agora nesse tempo pandêmico, ele marca uma reunião e explica para mim.

Não frequento o CEAM desde 2016. Desde que ingressei na graduação, não frequento mais porque quando eu ingressei era NAAHS e não ficava no prédio que é hoje. Ficava num prédio cedido que acho que é CAED<sup>22</sup> que chama hoje. Ficava ali na Treze de Maio<sup>23</sup> atrás de um posto de gasolina, então ficava num prédio meio escondido, então eu frequentava ali.

Quando eu terminei o ensino médio, as normativas do NAAHS eram que só poderia frequentar o núcleo quem estivesse com vínculo com a Secretaria Estadual de Educação. Como eu tinha acabado o ensino médio e não tinha mais esse vínculo, eles não poderiam me atender. Houve uma certa discussão e, em 2016, quando eu já estava na graduação, eles entraram em contato, falando que: “Com a normativa agora, vocês podem continuar frequentando o agora é CEAM porque, uma vez identificado, vocês têm direito a esse tipo de atendimento, então você pode retornar”. Foi quando eu conheci a professora X<sup>24</sup> porque quando eu entrei no CEAM não tinha um professor de Matemática. Só existia um professor que era formado em Biologia, que dava aula de Biologia ou Metodologia Científica. Ele falou: “Do pessoal que eu tenho identificado aqui, existem dois para a área de física”, e só tinha eu para a área de Matemática até aquele ano, seria 2014, que foi quando eu comecei a frequentar o NAAHS. Daí ele falou: “Então como eu não sou da área, não sei como eu posso te ajudar. A gente pode tentar ver se você tem interesse Astronomia, Física Quântica, mas Matemática não vou conseguir te ajudar muito porque não é minha área”. Confesso que fiquei bem decepcionada porque achei que ia chegar lá, ter um atendimento na área de Matemática, eu ia crescer esse meu potencial e não foi isso que aconteceu. Isso foi um dos motivos que me fizeram ingressar numa licenciatura em Matemática porque daí eu virei para esse professor e falei: “Olha, já que não tem professor de Matemática, eu vou fazer Matemática e vou voltar para dar aula no CEAM” e essa foi minha trajetória até então.

Eu tive acompanhamento da equipe pedagógica do NAAHS após a identificação. Procurei explorar dentro do NAAHS outras coisas. Fiz oficina de teatro, de metodologia científica, de música para tentar aprender um instrumento musical, daí aprendi flauta doce,

---

<sup>22</sup> Centro de Apoio Educacional, vinculada à Secretaria Estadual de Educação.

<sup>23</sup> Nome de uma rua no centro de Campo Grande/MS.

<sup>24</sup> Professora de Matemática responsável pelos atendimentos.

teclado, pandeiro, fui explorando outras coisas que me chamavam atenção. A Matemática acabou ficando meio de lado lá.

Após a identificação, a exclusão era no sentido de todo mundo passar a me cobrar muito mais, porque eu sou alguém que me cobro para ter um êxito e de repente ter toda a turma ali esperando você alcançar uma nota boa, então teve esses momentos de exclusão. Aconteciam, principalmente, na hora da prova ou nos momentos depois da prova, quando ia pegar as notas.

Acho que isso acontecia porque, na verdade, os colegas de sala não entendiam o que era uma pessoa com altas habilidades, porque se eles entendessem, eu acho que o olhar seria outro. Acho que até os professores da escola não entendiam o que era isso, então eles falavam: “A Elena é uma aluna que tem ótimas notas, que se dedica. Mas como lidar com a Elena? Como fazer despertar mais o gosto dela por Matemática? Como fazer ela, que gosta tanto de procurar uma ordem para as coisas ou um raciocínio para aquilo ali, compreenda minha disciplina, por exemplo, de história, geografia, filosofia, que não tem um raciocínio lógico ali por trás?” São discussões na verdade.

Então acho que a exclusão acontecia nesse sentido. Nas aulas de Matemática não sentia exclusão, era tranquilo. Nas aulas de Física também era normal porque o professor era formado em Matemática, então ele colocava as fórmulas no quadro e falava: aplique a fórmula nos exercícios. As aulas de Física eram super tranquilas, diferente um pouco das aulas de Química, que apesar de envolver Matemática, a professora era formada na área, então ela dava realmente a Química. Tinha uma certa dificuldade, mas gostava também.

Eu achava que os conteúdos passados na escola não tinham muita lógica, porque, por exemplo, vamos pegar um exemplo corriqueiro, a fórmula de Bhaskara. Você tem essa fórmula aqui e acha as raízes de uma equação do segundo grau. Daí o professor ia lá passava trinta exercícios para usar essa fórmula. Eu usava, fazia os exercícios, chegava na resposta que o professor esperava, mas eu falava assim: “Ok, mas e aí? O que eu faço com essa fórmula de Bhaskara?”. Ou, por exemplo, quando eu tinha que fazer a Geometria e ter que calcular a área: “Está ok, mas porque que eu preciso calcular a área disso?”. Eu sempre queria saber o porquê que eu precisava fazer aquilo, eu não achava um motivo porque que a Matemática falou que se eu usasse aquela fórmula eu iria achar a área daquela figura ou ia encontrar as raízes daquela equação. Então, eu ficava sempre com esses porquês e nunca era respondido porque eu nunca perguntava para o professor. Hoje alguns porquês foram respondidos, outros foram criados e continuam comigo e outros daquela época não foram respondidos.

Sobre a identificação, à princípio, meus pais ficaram surpresos porque receber um diagnóstico por mais que seja positivo assusta num primeiro momento, mas a relação com meu

pai e com minha mãe, não vejo nenhuma mudança depois da identificação, até porque meu pai não teve a oportunidade de terminar os estudos dele, ele fez até a quarta série só. Daí quando foi para gente entrar na escola, ele sempre bateu em cima de que era preciso estudar, ter foco nos estudos e a minha mãe a mesma coisa, então em casa sempre teve esse incentivo para o estudo.

Depois da identificação, não vejo uma cobrança maior, a cobrança continuou sendo a mesma, até porque tinha meu outro irmão, então não ficou uma coisa concentrada em uma pessoa só da família, o que eu acho que seria bem ruim se, por exemplo, só eu ou só meu irmão tivesse altas habilidades. Daí sim a cobrança da família em cima dele ou em cima de mim ou em cima de qualquer um seria muito maior porque nossa família tem essa coisa de você precisa estudar, você precisa se dedicar naquilo, precisa ter responsabilidade. Então, como foi com quase todos os filhos, acho que isso acabou se distribuindo.

Eu terminei o ensino médio, em 2015 fiz um cursinho pré-vestibular. No ano seguinte eu ingressei na graduação, sempre continuei estudando. Na faculdade, não lembro de algum tipo de exclusão porque os professores não puderam nem me incluir, nem me excluir porque eu não contei sobre as altas habilidades, então eu ficava na zona neutra.

Ontem até estava comentando com meu namorado sobre a entrevista, eu decidi pela Matemática porque é uma área que eu sempre gostei muito, sempre tive uma facilidade com os números, por exemplo, eu lembro que tinha quatro anos e meu irmão mais velho tinha cinco e ia fazer seis. Lembro do meu pai perguntando para ele a tabuada, assim dois vezes três, dois vezes cinco, e eu nem na escola estava ainda. Lembro que entendi o raciocínio para a multiplicação, eu não sabia somar, mas eu estava entendendo o raciocínio que tinha por trás da multiplicação. Que bastava, por exemplo, dois vezes três, eu ia somar três mais três, aí quando meu pai ia tomar a tabuada do meu irmão, ou do dois ou do três, que eram as mais simples, eu ia somava rapidinho ali nos dedos e, às vezes, eu respondia mais rápido que meu irmão. Minha mãe entrava no meio e falava: “Não, deixa seu irmão responder!” ou meu pai entrava e falava: “Eu não estou perguntando para você, estou perguntando para o seu irmão!”. Então eu lembro desse fato.

Eu sempre tive facilidade para a Matemática, quando veio a identificação, acho que só reforçou esse ponto de que você é boa para essa área e quando eu passei a frequentar o NAAHS e eu não tive acesso ao professor de Matemática que pudesse me explicar alguns porquês, eu falei: “Não, acho que por isso que eu vou ser professora de Matemática, porque existem outros alunos iguais a mim que vão precisar de professores que vão saber atender esse aluno, que vão

saber responder os porquês desses alunos”. Então esse foi o motivo pelo qual eu ingressei no curso [Matemática - Licenciatura].

Mas apesar disso, confesso que tenho uma enorme curiosidade pela Matemática Aplicada porque alguns porquês acabam sendo respondidos por essa área. Você pode usar isto aqui, você aplica aqui e eu falo “Nossa, genial! ”. Eu vou pegar isto aqui, este conteúdo teórico, aplicar e ver o negócio funcionando, mas eu tendo para a Educação Matemática e eu não sei o porquê. Acho que o que está por trás desse porquê, talvez, é essa identificação e não ter encontrado esse professor de apoio para eu desenvolver mais, responder os porquês.

Enfim, acho que a Matemática naquele caso ali, do NAAHS, se eu tivesse um professor seria um meio de eu socializar melhor porque na época que eu comecei a frequentar o NAAHS e até hoje, vejo que minha socialização com os pares, com pessoas da minha idade, é uma relação distante. Por mais que eu tenha uma boa comunicação, converse com todo mundo, ainda sim a maneira de pensar, as coisas que gosta é muito diferente, então é fator que, talvez, fizesse minha socialização melhorar, que melhorou com a oficina de teatro, obviamente, porque eu me enfiei lá no teatro, mas acho que teria sido bem mais.

Não lembro de acontecer exclusão nas aulas de Matemática, lembro que aconteceu nas aulas de Física, por exemplo. O professor passava os exercícios e aí antes de resolver ele perguntava: “Qual o resultado que deu?” Ele perguntava para alguém e eu, geralmente, entrava no meio e falava: “Deu tanto professor!” Daí ele falava que tinha perguntado para outra pessoa, não foi você. Daí eu ficava “assim” e não respondia mais, só quando perguntava para mim.

Eu acho que inclusão seria o contrário do que eu vivi, seria, por exemplo, eu expor para a sala que eu tinha/tenho altas habilidades e professor saber ou ter o mínimo de sensibilidade para entender o que seria as altas habilidades e tentar de alguma forma com que eu socialize aquilo que eu estou pensando, porque eu vejo que em geral nas aulas eu tenho o raciocínio para entender o que o professor está falando e chegar em algum resultado que não sei se é o que o professor está esperando, mas eu não socializo isso. Então, se o professor fizesse com que eu socializasse o que eu estou pensando ou eu perguntasse aquilo que estou em dúvida, acho que isso seria inclusão. E acho que isso não está acontecendo nas escolas, ou que eu tenha observado.

Sobre práticas inclusivas, eu lembro que nas aulas de Geometria I, onde eu sentia, não sei se pelo fato de ter contado que eu tinha as altas habilidades, mas eu me sentia mais à vontade para perguntar, por exemplo. Então surgiu um porque na minha cabeça eu já estava perguntando e quando eu via já estava no meio da pergunta para todo mundo ouvir. As aulas de Análise Real que eu fiz, também eu me sentia mais à vontade para perguntar, não sei se é

pela didática do professor ou se pela matéria que era vista antes de eu me matricular, como matéria super difícil e aí quando me matriculei na matéria eu comecei a estudar igual “adoidada”, mas toda vez que eu tinha uma pergunta ou uma dúvida eu ia e expunha para todo mundo, fiquei com dúvida nisso, volta nesta demonstração que eu não entendi, então sim eu consigo ver práticas inclusivas, mas ainda vejo muitas práticas não inclusivas.

Como o professor que entra no Google Meet<sup>25</sup>, nesse período pandêmico, ele abre o slide com a câmera fechada e continua falando, fala por duas horas seguidas e aí no final da aula ele pergunta se alguém tem alguma dúvida. Daí eu penso comigo: “Se eu for perguntar todas as dúvidas que eu tive durante essa aula, ele vai ficar aqui no mínimo mais duas horas comigo”, aí eu respondo: “Não”. Daí o professor fala: “Tá bom, ninguém tem nenhuma dúvida”, desliga o [Google] Meet e ok, a aula foi um sucesso, para o professor.

Tem uma curiosidade, minha vida escolar iniciou em uma escola particular aqui de Campo Grande e eu estudei nela até o oitavo ano. Quando eu terminei o oitavo ano e fui para o nono, fui para uma escola pública estadual. Naquela época, tinha aquele costume de todos os colegas, todos os professores escreverem um recadinho para você, quando eu fui sair da escola particular. Aí eu cheguei no professor de Matemática, ele era muito brincalhão, e falei: “Professor, tem como você deixar um recadinho pra mim porque eu vou mudar de escola, não sei mais se vou ver o senhor” e, ao invés do professor escrever um recadinho do tipo: “olha continua estudando bastante, continue essa aluna dedicada”, alguma coisa nesse sentido, o professor de Matemática foi lá e escreveu uma integral, daí ele olhou bem pra mim e falou: “Olha você não vai entender isso agora, mas quando você ingressar num curso de Matemática, você vai entender. Depois você volta e me conta o que é isso”. Então teve mais essa.

Nessa época, eu não pensava em entrar num curso de Matemática. De certo pelo meu desempenho na sala, pela conversa na sala de aula, porque era Matemática, então eu tagarelava à vontade na aula. Na escola não tinha suplementação<sup>26</sup>, só no NAAHS.

### **3.2. Alana**

Tenho vinte e um anos e estou no sexto semestre da faculdade de Matemática, no curso de licenciatura. Estava no segundo ano do ensino médio quando comecei a fazer a avaliação do CEAM/AHS. Era uma escola pública estadual.

---

<sup>25</sup> Aplicativo utilizado para realização de reuniões virtuais. Utilizado por escolas e universidades para realização de aulas à distância.

<sup>26</sup> Suplementação curricular oferecida para suprir necessidades específicas dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Como exemplo podemos citar os atendimentos em Robótica e Gastroquímica.

Não lembro exatamente quais foram as atividades que elas fizeram, mas me lembro que era muito extenso, lembro que tive que ir várias vezes. Me chamavam lá na sala, eu ia para a biblioteca da minha escola e ali eu tinha algumas atividades. Como minha área é de linguagem e desenho, então eu tinha que desenhar algumas coisas, escrever também, fazer algumas redações.

Eu lembro que o processo inteiro, desde que falaram comigo até vir o termo falando que as psicólogas avaliaram, foi assim uns dois meses, mais ou menos, tudo. Ainda estava no segundo ano quando saiu a identificação e permaneci na mesma escola.

Nas aulas de Matemática, como no geral, eu era vista como a aluna “nerd”, eu aprendia muito rápido as coisas, então para mim era tranquilo as aulas, não tinha dificuldade nenhuma. Eu definiria as aulas como entediantes porque como eu fazia as coisas muito rápido, eu entendia muito rápido, aí o professor continuava falando sobre o mesmo assunto e fazendo exercício sobre a mesma coisa, então para mim ficava tudo muito chato porque eu já tinha entendido. Mesmo antes da avaliação já era assim e depois continuou igual. Só senti uma pequena diferença nos professores.

Eu lembro um acontecimento muito específico que foi uma professora substituta de Matemática, ela pediu para cada um se apresentar, falar o nome para ela. Daí quando chegou na minha vez, eu falei o meu nome e ela falou: “Então você é a famosa Alana”, aí eu fiquei surpresa pelo “a famosa”.

Não lembro de ter passado por situações desconfortáveis com os professores, pelo menos não. Os colegas, como eu falei, sempre me viam como a “nerd”, então eu fazer as coisas mais rápido, terminar primeiro era normal.

Agora para os professores depois da avaliação, eles começaram a entender melhor o porquê que era assim e agir de forma diferente, mas eu lembro muito que antes eles me deixavam sem fazer nada, entendeu, então quando eu terminava as coisas eles falavam beleza, espera aí um pouquinho. Não tinha nenhuma atividade suplementar. Eu lembro só no ensino fundamental, no qual eu nem era avaliada ainda. Teve uma vez, em um ano só da escola, eu acho que foi no sexto ano ainda, onde tinha um reforço avançado, tinha eu e mais alguns alunos, acho que eram cinco ou seis alunos que participavam desse reforço avançado em Matemática.

No ensino fundamental ninguém me indicou para fazer a avaliação de altas habilidades e eu nem conhecia também. Não lembro se algum coordenador pedagógico ou professor fez essa indicação.

A avaliação foi feita em 2017, ainda era NAAHS<sup>27</sup>, no prédio antigo. Eu lembro que tinha que pegar ônibus para chegar até lá. Logo que eu entrei no CEAM<sup>28</sup> não sei se não tinha atendimento da Matemática específico, mas eu lembro que eu entrei só na área que eu fui avaliada, então fiquei direcionada às aulas de artes e desenho. Me ajudou muito na criatividade, em desenvolver todo esse lado, mas não me ajudava muito na escola em si, porque não era conteúdo.

Eu acho que se eu tivesse entrado nas aulas acadêmicas me ajudaria mais em questão de conteúdo ou alguma coisa assim, mas a principal mudança que eu vejo que o CEAM fez para mim foi na área pessoal mesmo porque eu sou uma pessoa muito hiperativa, não para, sabe? Então eu aprendia muito rápido, e acabava, como eu te disse, ficando entediada nas aulas, na escola, eu já tinha terminado, o que que eu ia fazer? Eu ia atrapalhar as outras pessoas, entendeu? Eu ia atrapalhar os coleguinhas, então o CEAM me ajudou a entender o porquê que eu era assim, que era tão agitada e espoleta, o porquê eu aprendia as coisas primeiro e ajudou a direcionar essa minha atenção, [por exemplo]: “Se você terminou, o que você vai fazer agora? Não vai atrapalhar as outras pessoas, né? E então, o que você vai fazer?”. Eu lembro até que, quando o professor passava a atividade do livro, eu fazia o que ele pedia e fazia as outras também, ia fazendo tudo que era para frente, sabe? O CEAM me ajudou mais assim, a como direcionar e entender o que fazer.

Acho que havia exclusão, falando do ensino fundamental antes da minha avaliação, então os professores não entendiam o porquê, o que estava acontecendo. Então, a primeira reação que eles tinham era não me colocar para fazer nenhuma outra coisa, só falavam para parar de atrapalhar os coleguinhas.

Minha mãe foi chamada inúmeras vezes na escola porque eu falava demais, porque eu já tinha terminado [as atividades], então eu atrapalhava toda a turma. Então, o professor ficava chamando essa atenção, aí acabava me podendo, não sei como me expressar melhor. No ensino médio [após a identificação], já não. Porque, para mim, os professores entendiam melhor o que estava acontecendo, então eles já levavam uma atividade extra, ou então falavam que eu podia continuar os exercícios. Como eu te disse, ele passou aqui, mas pode ir fazendo os outros também, entendeu? Então, no ensino médio, principalmente depois da avaliação, eu acho que eu não tive tanto essa exclusão.

---

<sup>27</sup> Núcleo de Atendimento para Altas Habilidades/Superdotação.

<sup>28</sup> Centro Especializado de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação.

A minha irmã também tem altas habilidades, ela é dois anos mais velha do que eu. A área dela é artes visuais, só nas artes e ela é muito boa no que faz. Daí para mim não teve tanto esse baque porque já tinha ela. Então, o baque foi mais com ela mesmo porque os meus pais não conheciam, não sabiam o que era, como funcionava. Daí conversando com a minha mãe, ela disse que, para ela, quem tinha altas habilidades em um nível elevado, era aquela criança que ia para a faculdade com quatorze anos. [Meus pais] tiveram que aprender junto com a gente, então o impacto comigo não foi tanto porque já tinha ela. Quando a avaliação veio para mim eles ficaram: “Ah, legal! ”.

Tendo identificação em artes e linguagem, o que me levou a fazer faculdade de Matemática? Todo mundo faz essa pergunta quando descobre que tenho altas habilidades em artes. É porque mesmo sendo das artes e da linguagem, eu não me via trabalhando com isso, então para mim a arte é um hobby e, como eu sempre fui muito boa também nas áreas acadêmicas e era muito boa em Matemática, então pensei que mesmo eu não sendo da área, vou fazer algo que eu goste e sei que eu posso conseguir aprender. Não era assim: “Meu Deus, eu sou péssima em Matemática! ”, entendeu? Eu tinha essa familiaridade, então mesmo sendo da área da arte, eu queria trabalhar com a Matemática.

Até os quarenta e cinco do segundo tempo, as artes era a segunda opção para a faculdade, aí eu decidi a Matemática e sigo aí firme! Quanto ao curso, eu gosto, gostei sim. Eu já gostava antes, é que nem eu falo para os meus colegas, entrei na faculdade gostando da Matemática, aí veio as primeiras notas baixas e eu descobri que não gostava mais. Depois dessa, aprendi a estudar de novo, aí eu gosto de novo.

O meu objetivo sempre foi ser professora porque eu gosto muito de ensinar, então até eu decidir a faculdade, eu não sabia o que eu queria, se era Artes ou se era Matemática, mas eu tinha certeza que queria ser professora, então a licenciatura sempre foi o objetivo.

No ensino médio, eu já tinha sido avaliada, eu lembro de um caso muito específico, no qual em uma aula de Matemática, a gente tinha uma prova e aí nessa prova toda a turma tirou menos de cinco e eu tirei dez. A professora ficou: "E agora, o que eu vou fazer? ” Então ela decidiu que ia aplicar outra prova para toda a turma menos para mim, porque eu já tinha dez, não precisava fazer esta prova.

E o que eu ia fazer durante essa aula em que todo mundo estava fazendo a prova? Então, ela decidiu que eu ia ajudá-la a fazer uma aula. Enquanto todo mundo estava fazendo lá a prova, eu estava ajudando-a em uma aula. Se eu estava no segundo ano do ensino médio, era [aula de] uma turma do primeiro ano, então era um conteúdo que eu já sabia. Eu gostei desse fato!

Para os meus colegas eu nunca conto que eu sou altas habilidades, então sobre esse fato da prova, eles ficaram felizes por terem tido outra oportunidade, eu espero, mas eles entenderam que eu não precisava fazer a prova porque eu já tinha tirado nota, mas eles ficaram meio: “Humm, por que só você tirou nota alta? Será que a turma inteira não entendeu e só você entendeu?” Eu senti um pouquinho disso, mas só isso, não comentaram muito não.

Eu não gosto muito de falar sobre ser avaliada em altas habilidades porque eu ainda tenho a impressão de que muitos colegas pensam como meu pai e minha mãe pensavam lá atrás, que altas habilidades é aquela pessoa que vai para a faculdade com doze anos. Então eu, desde que fui avaliada, evito falar para os colegas em geral ou para qualquer pessoa porque eu não quero ficar com essa pressão das pessoas olhando para mim e esperando eu construir alguma coisa muito especial.

Para mim exclusão é quando você limita um aluno. Na área do ensino, você não dá formas necessárias para ele conseguir aprender aquilo. Eu acho que isso acontece, mas acho que isso acontece não de propósito, sabe? Na visão de um professor, acredito que ele não faz isso de propósito, ele não acha que está excluindo algum aluno, mas acaba excluindo.

Quando surgiu o bacharelado em Matemática eu não pensei em trocar de curso porque, como eu disse, sempre pensei em ser professora, não importa o que eu falava para os meus pais, mas eu queria ser professora, então para mim era licenciatura.

Apesar de não falar sobre a identificação, teve uma colega do curso que é muito atenta, muito ligada nas coisas e é muito próxima de mim, então ela chegou a me perguntar uma vez, daí eu contei para ela. Mas o que eu achei engraçado foi que ela veio com uns fatos, tipo detetive, “Mas você faz isso, faz isso aqui também”, principalmente depois da matéria de Educação Especial. Então, ela veio com: “Você faz isso, isso e isso aqui, será que você não é?” Daí eu falei: “Eu sou!”

Não recebo nenhum atendimento da universidade. Quando fiz o vestibular me identifiquei como altas habilidades, inclusive levei o termo assinado para anexar nos meus documentos, só que não recebo nada, nenhum auxílio. Eu nem sabia que tinha um setor na universidade responsável para fazer acompanhamento psicológico ou didático.

Eu acho que tem as leis, que muita gente sabe sobre elas, mas que não faz. Minhas professoras do CEAM me falaram sobre a legislação. Tinham professores meus, inclusive no ensino médio, depois de eu ser avaliada que perguntei se sabiam das leis, e falaram que sabiam só que não colocavam em prática nada, sabe, continuavam no comodismo de fazer tudo do jeito que já faziam.

Depois de me formar eu gostaria de fazer um mestrado na área, gostaria de falar sobre altas habilidades e, como professora, [saber] como eu posso ajudar meus alunos e incentivá-los a continuar com esse conhecimento, como aumentar ele.

### 3.3. D.V.

Sou formada em Psicologia pela Uniderp, lá eu fiz o bacharel e a licenciatura que me permitiu trabalhar com altas habilidades, posterior a isso cursei pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva com ênfase nas deficiências e cursei a segunda licenciatura em Pedagogia, então sou psicóloga na Educação Especial com Pedagogia também. A Pedagogia foi há pouco tempo, mas minha área mesmo é a Psicologia. Fiz para estudar um pouquinho mais dentro da superdotação que envolve muitos aspectos pedagógicos, então eu fiz por esse motivo.

Eu falo que fui encontrada pela superdotação porque quando eu me formei fiz o processo seletivo para o estado. Na época era só um cadastro para trabalhar no estado e eu fiz com interesse de trabalhar a filosofia, sociologia e a parte de projetos e uma amiga me disse: “Olha o CEAM-AHS<sup>29</sup> está precisando de psicóloga”. Eu nem sabia o que era o CEAM-AHS ou como era, mas mandei o currículo, fiz a entrevista e deu tudo certo. Fui aprendendo tudo na prática, fui aprendendo tudo lá dentro, então eu fui encontrada por eles, me apaixonei pelas altas habilidades e estou até hoje.

Quanto ao estudo das altas habilidades nos cursos, na psicologia foi muito raso, foi um trabalho dentro da licenciatura, o qual eu fiquei com a parte da superdotação, mas foi uma apresentação bem rasa e trouxe o conceito bem básico, então quando entrei no CEAM-AHS, eu disse: “Por que não aprendi isso na faculdade?”. Para mim foi uma coisa que me incomodou naquele momento porque hoje vendo o trabalho acho que é algo super essencial e importante o atendimento a esse público e não tive. Dentro da Pedagogia eu tive uma apostila que no final do capítulo trazia duas ou três páginas sobre superdotação sem nenhum aprofundamento. Entrei com o interesse de saber como era a visão pedagógica da superdotação e digamos que não sanou ali as minhas angústias. Dentro da pós em Educação Especial a ênfase é muito nas deficiências, então eles focam no autismo, focam no Down<sup>30</sup>, focam nestas outras áreas e a superdotação acaba ficando no finalzinho da apostila também com uma página do básico sem nenhum aprofundamento. Todos os meus trabalhos, tanto de conclusão da pós quanto da segunda licenciatura foram dentro da superdotação e com uma certa crítica a isso. Mas é uma

---

<sup>29</sup> Centro Especializado de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades ou Superdotação.

<sup>30</sup> Refere-se à Síndrome de Down.

coisa que a gente tenta a todo momento trazer para os professores e também para as instituições, a importância, a relevância desse tema.

A respeito das avaliações no CEAM-AHS, o aluno chega até nós por encaminhamento ou pela escola, porque antes da pandemia a equipe de avaliação do CEAM-AHS ia até as escolas. Tínhamos vários projetos e o último que nós executamos foi no quinto ano. Nós pegamos as turmas de quinto ano de todas as escolas estaduais e aplicamos vários instrumentos para conseguir verificar se tinha estudante ali que era superdotado, mas ainda não tinha sido identificado. Dentro desse trabalho conseguimos identificar seis estudantes. Depois que esse estudante chega para nós, quando ele não vem pela escola, pela rede estadual ou por nós, ele pode vir pela escola particular pelos pais ou pela escola com uma solicitação que é enviada para a secretaria de educação. Então como é feita essa avaliação?

O CEAM-AHS segue as orientações e todas as diretrizes do MEC<sup>31</sup>, então tudo que se refere ao conceito de altas habilidades ou superdotação é feita baseada na teoria dos três anéis de Renzulli, então esse estudante precisa ter o que? Habilidade acima da média, ele precisa ter envolvimento com a tarefa, precisa apresentar criatividade e também a teoria de inteligências múltiplas de Gardner, a qual traz os oito tipos de inteligência. Depois disso a avaliação é qualitativa, quantitativa e processual e é feita como? O psicólogo e o pedagogo fazem um trabalho alinhado nas áreas que se referem aos aspectos cognitivos. Então eu, como psicóloga, vou olhar o comportamento desse estudante. Nós aplicamos testes de QI mesmo, apesar do QI não ser o martelo, a coisa mais importante para esse estudante “fechar” como superdotado. Nós aplicamos o teste de QI para termos parâmetros e instrumentos.

O pedagogo vem com a parte pedagógica, criativa e também da habilidade. Quando a gente tem dúvidas, por exemplo, tem um estudante na área específica de robótica, nós o enviamos para o professor especialista do CEAM para também fazer este olhar para a habilidade dele. Então nós temos um cuidado na hora de “fechar” esse estudante e uma atenção em olhar todas as áreas, o comportamento, a questão da criatividade, da inovação, do envolvimento e, a partir de todos os instrumentos aplicados, a gente consegue observar se ele é ou não superdotado. Às vezes pode acontecer desse estudante ter algum problema emocional, vou falar do emocional porque sou psicóloga, que impede ele de concluir essa avaliação com êxito. Então para a gente não pecar nisso, tem o cuidado também de olhar se esse estudante está passando por um período difícil, se tem alguma coisa que pode estar dificultando ele. Então, por exemplo, nós estávamos discutindo esse tempo o caso de uma estudante que por

---

<sup>31</sup> Refere-se ao Ministério da Educação.

questões emocionais, por medo da crítica, por medo de n fatores emocionais, ela tinha medo de se envolver, de se mostrar e de estar ali, então o que ela fazia? Ela dava respostas rasas e superficiais com medo da crítica, mas era um aspecto emocional dela que vinha lá de coisas familiares e tudo mais. A gente teve todo um cuidado de primeiro trazer essa confiança para essa estudante de que ela não estava em nenhum momento sendo avaliada nesse sentido de ruim ou bom e sim para que a gente pudesse de forma com êxito auxiliar ela.

Sobre os conceitos, altas habilidades e superdotação são a mesma coisa. Inclusive agora, nós utilizávamos a barrinha, era altas habilidades/superdotação, é uma questão de nomenclatura mesmo. Há um tempo atrás, pelo MEC, trocamos por altas habilidades ou superdotação e parece confuso porque parece que é uma coisa ou outra, mas na verdade é uma coisa só. De um tempo atrás os documentos que vieram do MEC trouxeram essa alteração, com altas habilidades ou superdotação, porque parece que a barra não tem valor legal, como documento, então trocaram a barra que significa “e ou” por “ou” mesmo.

Uma das primeiras identificações que eu fiz, aprendendo na prática, foi com uma estudante na área de Matemática, dentro do projeto de quinto ano, então a escola não tinha observado, os professores não tinham observado, mas nós conseguimos concluir a avaliação dela dentro desse projeto como acadêmica na área de Matemática. E o que ela trazia? Ela era uma estudante acadêmica, tinha umas habilidades nas áreas acadêmicas, mas o interesse dela era voltado para a Matemática, então por mais que ela tivesse certo domínio, um êxito no português e nas outras áreas, o coração, o brilho nos olhos dela era para a área da Matemática. Então tudo que ela fazia era voltado para essa área. Ela tinha um alto grau de curiosidade, a pesquisa e a atenção dela era toda voltada para essa área. Geralmente quando a gente fecha um aluno na área de Matemática, ele é um aluno acadêmico com interesse específico na área de Matemática. Então essa estudante veio para essa área, se apaixonou, ficou um tempo na Matemática, mas dentro do CEAM ela quis permear por outras áreas, inclusive na área musical. Ela falava que ela gastava energia na Matemática, mas a área musical trazia um alívio e uma calma para ela. Então ela ficou dentro desses dois atendimentos.

Falar ou manter segredo sobre uma identificação positiva de altas habilidades depende de um fator de personalidade, se aquela pessoa gosta de se mostrar um pouquinho mais ou se é um pouquinho mais retraída, mas é comum que eles ocultem essa informação mesmo, porque não gostam de comentar. Até para se sentirem dentro daquele grupo, evitar comentários negativos como “o nerdzinho”, “o sabe tudo”, o que acontece muito, a gente sabe. Então para evitar, eles preferem ficar mais quietinhos, se fecharem mesmo para não passarem por esse tipo de situação. Agora existe aquele outro tipo de estudantes, que é da personalidade, que é do

perfil dele ser mais aberto, então acabam comentando, mas em geral o que acontece é que eles não comentam, não gostam.

Nós estamos com um estudante, que deve ter oito ou nove anos, um toquinho de gente, e faz Bhaskara!<sup>32</sup> Eu brinco e falo assim: “Nem eu sei fazer esse negócio e o menino está fazendo”. Ele faz Bhaskara, está aprendendo seno, cosseno e tangente. Esses dias eu estava apanhando para fazer um negócio no computador, ele atrás de mim resolvendo Bhaskara!

Na hora eles não gostam que isso fique exposto. Então o CEAM-AHS, eu acho legal a proposta porque é exatamente trazer esse momento em que o estudante pode ser ele mesmo, não precisa se esconder, que ele pode debater suas ideias, pode mostrar o que ele tem, o que ele pesquisou, que ele pode colocar ali todos os anseios dele, as angústias dele. Porque se ele joga para o outro que desconhece a causa, gera mesmo uma expectativa e, às vezes, é surreal aquilo que se espera dele. A gente entende que é um estudante superdotado, mas que também tem suas limitações como todo mundo.

Sobre a relação CEAM-AHS, escola e família e adiantamento de séries, dentro do CEAM-AHS temos o núcleo de atendimento à família. O CEAM-AHS é dividido em três núcleos: o núcleo de atendimento ao estudante com a suplementação, o enriquecimento dele, também o atendimento psicológico, a parte psicológica, o núcleo de atendimento à família e o núcleo de atendimento à escola, aos professores. Então esses núcleos conversam entre si. A família que precisar tem toda a orientação pedagógica e psicológica para isso e a escola também. Regularmente, um pouquinho antes da pandemia, a gente sempre visitava as escolas, agora dificultou um pouco mais. Tínhamos um cronograma semanal, todas as escolas e estudantes, as escolas particulares também tinham essa abertura para solicitar nosso atendimento: “Olha preciso conversar”.

A questão do avanço escolar não envolve só o conhecimento, envolve também os aspectos emocionais, então é isso que a gente cuida nessa família e orienta também quando eles pensam no avanço porque ele pode ter as questões cognitivas para ir além, mas o emocional? Será que ele vai dar conta de estar com uma faixa etária diferente da dele? Tudo isso é levado em consideração quando a família vem com essa proposta. Não é uma coisa que a gente encontra sempre, são alguns casos que pedem o avanço. Então essa avaliação é feita, a gente orienta para ser feita uma avaliação com o psicólogo para ver a maturidade emocional dessa criança também porque pode acontecer de ele estar lá e acompanhar a turma, mas sofrer em outro aspecto que seria o emocional.

---

<sup>32</sup> Método de resolução de equações do segundo grau, geralmente ensinado no 8º ou 9º ano do ensino fundamental.

O CEAM-AHS é dividido por atendimentos: de música, de artes, com o professor especializado em Matemática, em linguagem. Temos o atendimento por área, Robótica, Química, Gastronômica, então tem todos os atendimentos separados para os estudantes e ele pode não só experimentar a Matemática como permear por outras áreas ali que podem agregar dentro do conhecimento da Matemática. Então usar a Matemática junto com a Física, com a Química, pode também fazer isso. Geralmente, os estudantes do ensino superior voltam como monitor, não mais como nossos estudantes, para desenvolver algum trabalho específico dentro daquela área de interesse dele.

Em casos de identificação positiva, geralmente, as famílias reagem com espanto, sentem um pouco perdidas: “Ah, ele é superdotado e agora? O que eu vou fazer? Como devo tratar meu filho?” Daí a gente sempre orienta: “Da mesma forma como você sempre tratou, não muda nada”. Outras já sabem daquilo, às vezes, até por isso que solicitou a avaliação. Mas geralmente a dúvida deles que mais permeia é isso: “E agora como é que vou tratar ele? Como que vou falar com ele? O que eu posso e o que não posso fazer com ele?” E a gente sempre orienta nesse sentido de que tudo continua igual. Esses tempos fizemos uma devolutiva positiva: “Ele é acadêmico com interesse específico em uma outra área”, mas foi essa a reação da mãe: “Como eu falo para ele? Ele é um toquinho, pequenininho, como falo para ele sem que isso mude a rotina, que mude a minha casa?”. Daí falamos: “Da mesma forma que você falaria qualquer outra coisa para ele” e ela disse: “Vou chamar ele ali e vocês me ajudam a falar com ele?”. Então parece que já era uma angústia, o medo de como falar com a criança. Aí a gente se sentou com ele naturalmente e explicamos: “Você é um estudante, fez o processo de avaliação e esse processo verificou que você tem superdotação, isso não muda nada, mas agora você tem o CEAM-AHS”. Naturalmente explicamos e ele compreendeu, mas gera uma angústia mesmo, um medo de como agir com aquela criança, com aquele filho dentro das famílias.

Para as escolas, nós levamos o parecer, anexamos na pasta do estudante quando são de escolas estaduais, quando é da escola particular a família recebe duas vias do parecer e entrega para a escola um parecer. Às vezes, acontece de falarem: “Esse estudante nunca que é superdotado, não é?”, mas por quê? Porque a escola olha só aquele bonzinho, o acadêmico, o quietinho, o fofinho preferido da professora e, às vezes, esse estudante não é bem assim, é aquele estudante rebelde, aquele que termina e fica lá fazendo barulho porque está ocioso e a escola não consegue ver isso. Então a gente tem o trabalho de formação também com as escolas, com os professores nesse sentido, de quebrar esses mitos. Às vezes, quando a gente entrega um parecer, a escola assusta.

Na questão da inclusão, a maior dificuldade deles, eu acredito, é em dizer que é superdotado. Então geralmente eles ocultam, mas ele sempre é visto como o diferente e chegam falando isso: “Falaram que eu era esquisito, que eu sou estranho e tudo mais”. Mas, fora isso, eles conseguem. A gente conversando, explicando, eles conseguem se integrar bem. A gente trabalha hoje mais para quebrar certos mitos do que com essa questão da inclusão em si.

Quero dizer para vocês como é importante desenvolver pesquisas voltadas para essa área, então parableno você e sua orientadora porque isso é muito importante, ajuda a quebrar vários mitos, desmistifica e a principal coisa dentro dessa inclusão, digamos assim, é que esses estudantes saiam da invisibilidade. Então quando a gente fala estudante superdotado as pessoas, às vezes, não acreditam e falam: “Nossa existe superdotado mesmo? Achava que era um no mundo! ”. A gente precisa tirar esses estudantes da invisibilidade porque eles têm muita coisa a agregar na sociedade, a apresentar na sociedade. Então esses trabalhos enriquecem muito e ajudam nesse trabalho que a gente luta que é de tirar esses estudantes da invisibilidade, então quero parabenizar vocês e sucesso!

#### **3.4. E.F.**

Eu iniciei na educação por orientação de uma psicóloga. Eu era muito jovem e ela falou que eu tinha que fazer Pedagogia, magistério estava bom para ela e eu não queria, fui fazer técnico em contabilidade e acabei me formando. No último ano do magistério, já passei no concurso para professores, entrei na educação com 19 anos, trabalhando como efetiva. Meu primeiro contato foi com a Educação Especial, eu passei no concurso e fui trabalhar na Associação Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)<sup>33</sup>. Fiquei dois anos e fui para escola onde lecionei por seis meses, passando para a função de coordenadora, depois diretora.

Casei e vim morar em Campo Grande, indo trabalhar no Centro Municipal de Educação Especial, trabalhando como psicopedagoga, sempre trabalhando com Educação Especial. Nesse meio todo, tive um filho que tem altas habilidades/superdotação, na época não sabia, não tinha muito conhecimento sobre isso.

Acabei fazendo Letras, Pedagogia, parei no nono semestre de Direito, tenha quatro pós e acabei trancando meu mestrado na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) por questões relacionadas à saúde do meu filho. Você [se referindo ao entrevistador], como pai de criança

---

<sup>33</sup> Instituição filantrópica que realiza atendimento educacional especializado ao estudante com deficiência intelectual e múltipla incluído na escola comum nas séries iniciais do ensino fundamental.

superdotada, sabe a dificuldade que a gente tem, dos problemas emocionais que eles vão apresentando no percurso e acabei tendo que me ausentar para poder atendê-lo porque ele estava tendo uma depressão em relação a não adaptação à escola e estava no último ano do ensino médio, precisava passar no vestibular. Eu tive que escolher entre meu filho e minha formação e acabei deixando o mestrado.

Então, trabalho desde os 18 anos na Educação Especial. Em 2018, vim para o centro de altas habilidades<sup>34</sup>, que foi um pedido da professora A.B.<sup>35</sup>, para eu trabalhar aqui. Fiquei receosa, primeiro recusei porque achava que não seria bom por ser mãe de uma criança superdotada e estar no Centro. Eu trabalhava no município, no departamento de Educação Especial junto com ela, e falei: “Não, não vai ser muito legal”, mas ela insistiu e eu falei: “Vou”. Daí cheguei aqui achei que os pais iriam me rejeitar porque “ela é mãe, não sabe nada! É mãe como a gente e quer falar o que!?”.

Ao contrário, quando eu cheguei aqui no CEAM, tínhamos trinta alunos e eram muito faltosos. Eu cheguei, fui conversando com os pais e eles acabam tendo os mesmos problemas que eu tenho, que eu também enfrento e isso trouxe uma harmonia. Ao invés de ser aquilo que achei que seria uma rejeição, foi uma aceitação muito grande em relação aos pais e ao meu trabalho, então já faz três anos que estou aqui, ano que vem é o quarto ano e acho que está indo bem, mas penso que já está no tempo de novos ares.

No meu mestrado na UCDB estava fazendo uma pesquisa com crianças, identificar, por exemplo, quem são as crianças superdotadas, quem são elas? Como elas se identificam? Como elas se reconhecem como crianças dentro do processo da infância, da sociologia da infância. Porque até então não conseguia fazer mestrado por não querer fazer algo que todo mundo já fez, nem em um tema que já foi discutido, então tenho muita dificuldade em relação a isso. Quando consegui um tema que ninguém tinha, que foi um divisor de águas, tive que parar, mas não tem problema.

Se voltar ao mestrado, queria falar das infâncias das crianças superdotadas porque a infância delas é bem diferente da de uma criança dita normal, tem que trabalhar essas infâncias. É um tema interessante e lembro de um professor da faculdade de Portugal, que falava que queria que fosse apresentar lá, porque ele achava um tema importantíssimo, de uma relevância muito grande, mas se não der para ser o mesmo tema terei que achar outro.

---

<sup>34</sup> Refere-se ao Centro Especializado de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação – CEAM-AHS.

<sup>35</sup> Coordenadora de Políticas para Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação de MS.

No município, eu trabalhava no centro municipal que se transformou na divisão de Educação Especial, onde eu coordenava as salas de recurso e nós tínhamos uma sala de recursos que atendia só crianças superdotadas, que é o núcleo, o NAAH/S<sup>36</sup>. Eu coordenava tudo, mas tinha meu filho que era totalmente atípico. A gente corria atrás de tudo e daí descobrimos “é altas habilidades”. Então, ele começou a ser atendido pelo município desde muito cedo, desde os cinco anos que já estava dentro da sala participando de tudo, mas eu acabava tendo contato com a Educação Especial num todo, não ficava só nas altas habilidades e depois quando tive o convite para ficar só nas altas habilidades foi mais em relação ao meu trabalho e o conhecimento também de ser mãe. Hoje me dedico somente às altas habilidades e vejo que me encontrei nessa área, gosto muito. Me identifiquei mais do que com alunos com deficiência que era uma coisa que eu achava que tinha grande paixão.

Sobre o funcionamento do CEAM-AHS, ele foi criado em 2017 e em 2018 veio para o prédio atual que é maior, nós éramos um núcleo de atendimento de atividades de altas habilidades, como é em todo Brasil. Nós somos o primeiro centro do Brasil, então transformamos o núcleo em centro. Esse centro estadual de atendimento multidisciplinar para altas habilidades foi uma idealização da professora Adriana Buytendorp e nele tentamos maximizar o atendimento ao aluno superdotado. Então, ao invés dele ficar em salas multifuncionais, em sala de recursos, eles viriam para esse centro.

É mantido pela rede pública estadual com atendimento prioritário para os alunos da rede estadual de ensino, então atendemos Campo Grande, e os 75 municípios de Mato Grosso do Sul. Hoje atendo 22 municípios que têm alunos identificados com altas habilidades ou superdotação e mais Campo Grande. Atualmente, nós estamos com 238 alunos matriculados aqui no centro. Daí qualquer pessoa que tenha um filho que apresente características, comportamentos de altas habilidades pode vir até o CEAM-AHS e solicitar a avaliação. No entanto, temos duas equipes aqui no centro. Uma equipe que faz a avaliação que é a que vai até as escolas estaduais, que acompanha todo o trabalho pedagógico, que faz o suporte, faz as orientações de formação, conversa com os professores, com a coordenação para saber se tem algum aluno em destaque em alguma disciplina acadêmica ou musical ali dentro da escola.

Nós também atendemos a rede privada, temos uma porcentagem nessa totalidade de 10% para atender a rede privada. Quando é uma rede privada, esses pais entram em contato com o CEAM-AHS e fazem um requerimento, uma solicitação de avaliação direto à Secretaria de Estado de Educação em nome da Secretária à época. Ela autorizando, chegando até o

---

<sup>36</sup> Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação.

CEAM-AHS, eu entro em contato e nós fazemos a avaliação desses estudantes. Então é mantido pelo Estado, é gratuito, não tem nenhum tipo de despesa e nós fazemos todo o processo de avaliação, com aplicação de testes de QI psicométricos que são testes caríssimos hoje e cada fase, cada idade do estudante é um tipo de teste que é feito. Fazemos o WAIS, o WISC, o R2, o TIG<sup>37</sup>, fazemos todas essas avaliações e as crianças têm o direito de levar para casa, para os pais esses testes. Sendo positivos, o aluno se matricula no CEAM-AHS e vai receber todos os atendimentos.

Hoje tem 16 atendimentos especializados, específicos nas áreas do conhecimento, que vai de Física e Robótica até Arte, Desenho, Música e Canto. Temos também os projetos de extensão com a UCDB, com a Anhanguera, com a UEMS e parcerias com a UFMS<sup>38</sup>, onde o estudante participa de projeto de iniciação científica. Além de cursos de inverno e de verão, também participam de olimpíadas de conhecimento que tem durante o ano das escolas públicas e as privadas participam. Tanto que amanhã estaremos lançando uma revista que trata de todas as competições que os estudantes participaram no ano de 2020 e 2021 e trazendo todas as premiações deles. Temos premiações que aconteceram, alguns participaram de olimpíadas de Matemática com 75 países e ganharam o ouro e depois dos 75 países ficaram os 25 melhores e eles foram, participaram de times com outros estudantes de outros países, tudo em inglês, e ficaram com a medalha de bronze.

A revista<sup>39</sup> vem mostrando toda essa participação dos estudantes em todas as olimpíadas, de Ciências, de Matemática, Química, Física, Linguagens e participação em concursos. Ela revista vem tirar da invisibilidade porque acham que o aluno superdotado vem aqui receber o atendimento suplementar e vem para ter uma aula. Não, ele vem para participar de iniciação científica, de pesquisa, vem para aplicar esses conhecimentos que ele tem na área específica de identificação de habilidades de interesse. Sobre o financiamento do centro, é mantido pela secretaria de educação e recebemos a verba para a merenda escolar dos estudantes. Porque como eles têm a matrícula no ensino regular, fazem a suplementação curricular aqui no CEAM-AHS, que é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), então essa matrícula gera essa verba que mantém o lanche para a realização dos atendimentos. É uma matrícula que fica dupla, então nós recebemos isso.

Sobre o AEE, temos em todas as áreas específicas do conhecimento, temos hoje 16 áreas que funcionam assim. Não abro nenhum atendimento específico se não tiver demanda e

---

<sup>37</sup> Testes de inteligência aplicados por psicólogos.

<sup>38</sup> Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Faculdade Anhanguera, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

<sup>39</sup> Revista Super D.

se não for interesse do estudante. Por exemplo, vou abrir um atendimento de Robótica porque é legal e o superdotado gosta. Não. Só abro um atendimento se tiver interesse específico dos alunos. Todo final de ano eu faço um levantamento de quais atendimentos eles gostariam de ter. Foi assim que consegui Filosofia. Eles amam Filosofia e eu não tinha um professor de Filosofia e eles todo ano queriam Filosofia. Eu faço o levantamento e dos 180 alunos, haviam 120 que queriam Filosofia. Levo esse levantamento para a Secretaria, solicito esse professor porque tenho uma demanda específica, uma área de interesse de estudo específica do aluno superdotado, daí consegui pela UFMS que a professora doutora M.N. viesse ao CEAM-AHS fazer esse trabalho voluntariado junto com o professor R. Eles atendiam esses alunos e tendo essa demanda a Secretaria me autorizou e fiz a contratação do professor para a área de Filosofia.

Todo ano o CEAM-AHS tem o aumento dos atendimentos ou um atendimento é suprimido. Por exemplo, o atendimento de Geografia que coloquei esse ano porque tinha uma demanda, tinha um professor que era formado também, mas foi uma coisa que não teve interesse nenhum, tive pouquíssimos atendimentos dentro dessa área. Os alunos passavam pelo atendimento, mas não ficavam porque não é interesse nesse momento do público que tem aqui dentro. Então, ano que vem, não vou ter o atendimento de Geografia.

Eu não posso ter um AEE que é facultativo, o aluno não é obrigado a estar aqui dentro e ele não vai ficar para fazer algo que não tem interesse, então eles vão evadir e não é esse meu objetivo. O objetivo é que cada dia tenha uma demanda maior e que esses alunos não fiquem fora do CEAM-AHS, eles venham e realmente trabalhem as habilidades específicas deles. Todo meu trabalho vai ser pautado nessas matrículas e nesses atendimentos para justificar o atendimento ou não dentro dessa área. Além desses atendimentos temos vários projetos como o de avaliação dos alunos do quinto ano. O que tinha aqui de demanda?

Quando entrei no CEAM-AHS, que iniciei como coordenadora no ano de 2018 e o que acontecia? Eu cheguei e fui olhar as pastas e tinham lá 30 alunos matriculados e eram alunos terminando o ensino médio. Um aluno que passou a vida inteira na escola sendo diferente, ninguém sabia o que estava acontecendo com ele, ele era atípico, mas foi identificado no terceiro ano do ensino médio ou no segundo ano do ensino médio. Quando esse aluno vem para o CEAM-AHS, se identifica, está com os pares, ele fala “agora tenho um lugar, sei quem eu sou”. Só que no outro ano tinha que sair do CEAM-AHS porque terminou o ensino médio. Então você identificava e depois largava essa criança, esse adolescente no mundo sem ter uma orientação. Isso também ocorria porque dentro da escola, o professor quando identifica um aluno é quando ele já é um adolescente maduro porque é mais fácil. Quando ele está lá na quinta série, às vezes, é tido como um aluno intrometido, bagunceiro, chato ou, às vezes, um

aluno apático, que não tem interesse. Então esse professor não consegue identificar essas características, só no ensino médio.

Daí pensei e fizemos um projeto de identificação, projeto piloto de identificação do estudante a partir do quinto ano e nós fomos para as escolas, pegamos todos os quintos anos da rede estadual de ensino. Avaliamos 1936 crianças durante um ano, só dos quintos anos, fizemos uma triagem para ver quais seriam os alunos que teriam identificação. Desse montante focamos com 61 que passaram para a segunda etapa de avaliação, desses 61 tivemos 11 com altas habilidades ou superdotação, um número muito baixo. Teve escola da rede que teve uma identificação, professores ou coordenadores não tinham ninguém para indicar ou que tivesse as características, daí nós começamos com o projeto quinto ano e pegamos esses alunos desde novos.

Meu outro problema eram esses alunos que iam para o ensino médio e acontecia que não teriam mais atendimentos porque o AEE é para educação básica, até o ensino médio. Na educação superior, quando esse aluno vai para a faculdade, então ele não tem mais o direito de estar aqui dentro do CEAM-AHS, não tem como fazer matrícula e ser atendido. Pensei que isso não poderia acontecer e escrevi um projeto chamado “Construção dos Saberes”, o qual colocamos a monitoria voluntária, então o estudante que termina o ensino médio vai para a universidade ou não, porque tínhamos alunos superdotados que não passavam no vestibular. Então esse aluno indo ou não para a faculdade, ele pode vir ao CEAM-AHS, assina um termo de ser monitor voluntário aqui dentro. Então ele escreve um projeto e pode ser monitor trabalhando dentro da área de habilidade, por exemplo, é de artes, vem ser monitor de artes. Se é de ciências, vem para aula de ciências, se é de robótica vem para a robótica e aqui ele consegue ter todos os direitos. Ele continua participando dos nossos projetos, de mostras literárias e culturais, participa dos programas dos espetáculos musicais, participa de todos os eventos do CEAM-AHS, tem toda essa garantia como qualquer outro aluno, só que ele é um monitor voluntário.

Ele consegue passar essa fase adulta e se reconhecer, isso trouxe para os alunos menores a questão da identificação. Falamos: “Eu sou pequeno, mas tem um adulto aqui”. Temos um de vinte, um de dezoito que voltou e falo para eles que o CEAM-AHS é deles, que precisam entender isso e garantir isso. Tivemos uma vaga para professor de Artes, estendi o convite para os estudantes que são superdotados e fizeram faculdade de Artes para trazer o currículo, fazer entrevista porque ia contratar estudantes do CEAM-AHS.

Hoje temos o professor R. com 25 anos, é superdotado, foi estudante do NAAH/S, do CEAM-AHS e hoje é professor aqui. Então, temos esse projeto de egressos que funciona para

os estudantes e para a comunidade em geral. Por exemplo, qualquer pessoa que tem um conhecimento específico, uma área específica, pode vir ao CEAM-AHS desenvolver projetos para os estudantes. No início, qualquer pessoa queria ser, a pessoa dava curso de crochê e queria vir no CEAM-AHS dar curso de crochê, dava curso de pintura e costura, então coloquei que não, precisamos dentro das áreas de pesquisa, de conhecimento, a pessoa tem que demonstrar que tem um conhecimento dentro dessa área específica para estar dentro do CEAM-AHS, não é qualquer curso.

Criamos também o projeto “Entre olhares”, o qual os estudantes que já tem uma carreira são entrevistados, que querem iniciar uma carreira dentro da área da Arte ou alunos que ganharam premiações dentro dos projetos científicos das universidades, fizemos várias entrevistas. Temos a voz da família, também fizemos entrevistas com esses pais dizendo como é ser pai desses estudantes, como é estar trabalhando aqui dentro, como foi o CEAM-AHS, como foi saber que tem um filho superdotado.

Fizemos o projeto de avaliação durante o período de suspensão das aulas presenciais porque ocorreu que a demanda é grande e tinha que parar todas as avaliações. Não posso parar, então fiz um termo o qual os pais assinam e nós vamos iniciar uma triagem, uma avaliação com a triagem, uma entrevista online com a família, com o estudante a qual o pai participava com o filho depois entrevista com a família sem o filho. Nessa entrevista íamos ver os comportamentos indicadores de superdotação. Se víssemos que tinham indicadores, esse aluno é encaminhado para observação, é avaliativo no AEE durante quatro meses.

Durante o período de suspensão das aulas, que ficaram remotas, nós conseguimos atender todos os alunos que fizeram solicitação de avaliação. Não temos lista de espera, graças a Deus, hoje estamos em um nível de que tudo que chega conseguimos atender. Então não paramos as avaliações. Assim que retornei às aulas presenciais em agosto [2021], os alunos que eram do interior, fui até o interior e terminei as avaliações, as aplicações dos testes de forma presencial, os daqui de Campo Grande também.

Esse ano participamos de um projeto da UNESP que foi a escrita de um capítulo de livro<sup>40</sup>, o qual fomos escolhidos para falar como ocorre a avaliação no Brasil para altas habilidades ou superdotação, foi um pedido da professora Carina, da professora Cristina Delou, estão todas no livro e falam sobre conceitos, características e o CEAM-AHS falou um capítulo sobre avaliação. Passamos toda a avaliação que é feita no Mato Grosso do Sul para a

---

<sup>40</sup> Livro “Altas Habilidades/Superdotação: Instrumentais para identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum”, publicado pela Editora CRV, em 2021, tendo como Autores e organizadoras: Carina Alexandra Rondini – Verônica Lima dos Reis (Orgs.).

identificação, foi um reconhecimento do nosso trabalho e também das nossas participações em feiras que levamos os artigos que fazemos. A publicação do livro e do e-book que é sobre o trabalho feito na mostra de arte durante o ano, do espetáculo musical, da revista e da orientação profissional.

Fizemos orientação profissional porque ocorre com o aluno superdotado que fazer qualquer curso para ele é fácil, pois gosta de tudo, então não consegue ter um objetivo específico, ele não tem um só, não consegue fazer um curso porque gosta disso, começa a fazer mais tem interesse em milhões de coisas, gosta de milhões de coisas, não tem foco, o foco dele é em tudo, então se dispersa nesse caminho inteiro de formação. Temos agora essa orientação para que ele possa focar e saber o que realmente vai fazer e ter esse projeto de vida para quando sair do CEAM-AHS poder participar dos vestibulares e ter êxito neles.

Sobre as indicações para avaliação da rede particular é muito difícil os professores fazerem a solicitação, mas fazem. Quando está em uma escola particular, o aluno tem destaque, todos lá têm destaque, porque trabalham em cima disso. Você começa a perceber que não tem muita diferença. Quando tem diferença, ele é um aluno problemático na escola particular, ele já passou por várias escolas e isso eu sei de carteirinha porque meu filho passou em todas as escolas de Campo Grande, escolas caríssimas passou em todas e em todas ele dava problema, então a escola acaba deixando esse aluno e quando o pai vem até nós e damos a identificação, vamos até a escola.

Hoje estamos conseguindo dar formação nas escolas, elas têm aceitado essas formações e estamos conseguindo ter um público maior, mas é uma porcentagem do que eu atendo. Foi uma coisa que eu fiz quando entramos no CEAM-AHS, que não atendia a rede privada, só atendia a rede pública, e como estudiosa acho um absurdo, na história do direito, como mãe achei um absurdo, qualquer pai que fizesse uma denúncia no Ministério Público ele tem o direito de ser atendido.

Meu filho estuda na rede privada e não pode ser atendido, como assim? Temos que melhorar, rever essa estrutura. Fiz o regimento interno, o PPP<sup>41</sup> e coloquei que o CEAM-AHS atende a educação básica para poder atender a rede privada e colocamos uma porcentagem desses atendimentos. Então, qualquer família que hoje venha até o CEAM-AHS é atendida. Só que o caminho é inverso, ao invés dela vir aqui e solicitar, ela liga, eu converso com essa família, faço uma triagem e essa família faz um e-mail para a Secretaria de Educação. Daí autoriza, manda para o CEAM-AHS e eu atendo. Então tem tudo isso registrado, o caminho

---

<sup>41</sup> Projeto Político Pedagógico.

certinho porque hoje eu estou aqui, mas não sou daqui. Hoje estou aqui, mas amanhã posso estar em outro setor. Então tenho que ter tudo isso estruturado, tudo organizado para não dizer que eu fiz um atendimento que não era permitido ou que não foi garantido, mesmo porque sou uma mãe, meu filho estudou a vida toda em uma rede privada, então acho que não é bem por aí, mas não posso deixar desassistido os alunos da rede pública e graças a Deus temos todos esses que são atendidos e estamos conseguindo atender também da rede privada.

O atendimento feito pela Rede Municipal, como é menor, tem uma sala de recursos que atende somente os alunos com altas habilidades. Sala de recursos multifuncional atende todas as deficiências, o município tem a tipo 2 que é dos cegos e baixa visão, tem a que atende só surdo e deficiente auditivo, e tem uma que atende só os alunos com altas habilidades ou superdotação, então o mesmo trabalho que temos aqui o município tem, só que, claro, é um trabalho menor porque a quantidade de alunos é menor, então eles fazem o atendimento na sala de recursos.

Os pais procuram a rede municipal, toda vez que ligam, eu oriento para que vá ao município porque tem esse trabalho, sempre estou em contato com as meninas de lá porque eu era de lá, todas me conhecem e eu sempre falo, a gente tenta trabalhar em parceria, ainda não é do jeito que eu gostaria, porque eu gostaria que a parceria com o município fosse melhor, mais estendida, que pudéssemos trabalhar, fazer essa troca desses estudantes, porque esses alunos que estão da quinta série ao nono ano, vão ser alunos da rede estadual, então poderia estar tendo um trabalho que eu pudesse acompanhar e eles pudessem estar interagindo aqui com os outros porque eles vão ser nossos alunos, eu gostaria de ter esse trabalho, mas por causa da pandemia e de várias outras coisas, ainda não consegui fazer, mas é um sonho meu, de fazer esse trabalho de intercâmbio com o município.

Acho que somos grandes, o Mato Grosso do Sul teria um melhor atendimento às pessoas com altas habilidades ou superdotação, principalmente as crianças que estão nos CEINFS<sup>42</sup>. Somos um centro, poderíamos ser um apoio para o município e o município para nós também.

Quando as famílias recebem a notícia da identificação de superdotação, temos dois tipos de casos, tem uma família que vem até o CEAM-AHS, que o filho é inteligente e a família já vem assim “é superdotado”, falam que ele é, que é muito bom e quando acontece uma negativa você tira toda a expectativa dessa família. Antigamente, quando íamos fazer a avaliação, eles faziam a solicitação e eu já iniciava a avaliação.

---

<sup>42</sup> Centro de Educação Infantil.

Eu me vi como educadora e como mãe que isso não é o correto, eu primeiro tenho que fazer uma triagem, tenho que falar com esse pai, com essa família, ver essa expectativa e depois falar com a criança porque altas habilidade ou superdotação são comportamentos observáveis, então não tem como fazer um teste e dizer que é altas habilidades, não tem como fazer um exame e dizer, eu preciso ver comportamentos. Então, às vezes, a criança é muito inteligente, mas não tem comportamentos de superdotação e quando você dá um parecer dizendo para a mãe aqui dentro do CEAM-AHS porque a mãe veio e procurou, você dá um parecer de altas habilidades, a família fica muito feliz.

A família sai daqui radiante porque a grande maioria fala assim: “Descobri o problema do meu filho”, “por isso que ele é desajustado”, “por isso que ele é atípico”, “descobri, é isso que ele tem, ele é superdotado”. Daí tenho que trazer para essa mãe que ele tem essa característica e precisa ser assistido, precisa ser acompanhado. Outras famílias recebem como se fosse trazer algo de benefício ou melhoria para a vida porque quando você fala em altas habilidades ou superdotação, todo mundo pensa, o estereótipo é que é uma família abastada, de classe média alta, mas a grande maioria dos estudantes do CEAM-AHS são de baixa renda. Então a família sonha que o filho vai ter um bom estudo, vai conseguir um bom emprego, que o filho vai ter boas coisas, que vai tirar elas dessa condição econômica na qual ela está. Fazer uma mãe entender que o filho superdotado não vai fazer medicina, não vai ser juiz federal, não vai ser um médico, mas, por exemplo, ele vai ser um professor de Geografia, um professor de Artes, aí as famílias não querem, sempre esperam que os filhos sejam algo que a sociedade impõe porque é bonito mostrar. Tenho casos que falam “resolvi o problema do meu filho”, ele tem isso, e outras vem com toda essa esperança de trazer algo inovador de melhoria econômica para a família.

Na escola tenho dois tipos de entendimento, quando o professor e o coordenador acham que a criança não tem nada, “Você está falando que esse menino tem altas habilidades, mas como? Esse menino só fica desenhando, não faz nada, não responde nada, não quer nada com nada, esse menino é estranho, esse menino não tem altas habilidades”. Daí você tem que convencer a escola que esse menino tem altas habilidades. E tem outras vezes que tem aquele aluno que é destaque na escola e quando eu chego dizendo que ele tem altas habilidades, aí falam: “Eu já sabia, você não está falando nada de novo. Então está bom, vai continuar assim”. E não é, eles sendo reconhecidos na escola com esse padrão ao qual temos como estereótipo que ele é superdotado ou não, ele precisa de um atendimento diferenciado porque o superdotado é estudante da educação especial. Então, ele é um estudante que tem necessidades específicas, precisa ser acompanhado, precisa ser acompanhado. Não é só porque tem superdotação que ele

vai ter êxito, que vai ser o melhor da escola, que eu posso largar ele ali que vai andar sozinho. Não é por aí o caminho. As expectativas vão muito além da cultura da família.

Quando a identificação é negativa, já tive família que amassou o parecer na minha frente, a mãe não concordava porque o filho era muito inteligente. Por exemplo, tem criança que tem o QI de 128, 130 e aí a família diz que tem altas habilidades, mas ele é só inteligente. Porque ele não tem os três anéis, eu preciso de habilidade acima da média, preciso da criatividade e preciso do envolvimento com a tarefa. Então é aquela criança que estuda muito, que tem rotina de estudos, aquela criança que aprende com facilidade, tem uma boa memória, mas ela não tem comportamentos de superdotação e o que eu avalio são comportamentos. Daí receber essa negativa é ficar muito triste e, às vezes, receber uma negativa é ficar feliz. Tem mãe que fala para mim “que bom que meu filho não é superdotado”. Então tenho esses caminhos assim e nenhum é fácil, nem dizer que é, nem dizer que não é. Porque depois de ter essa identificação você precisa que tenha um acompanhamento e, na maioria das vezes, não consigo ter, porque como falei o AEE é facultativo, só vão ficar aqui se tiverem interesse.

Você precisa trazer esse interesse, a criança já está apática no mundo, já está com depressão, ela acha que é estranha e até vir ao CEAM-AHS para poder ter motivação, o acompanhamento com as psicólogas, para a identificação, esse auto reconhecimento é muito difícil. E o trabalho com as famílias, porque temos o grupo de famílias e o grupo de estudantes, até esqueci de falar. Grupo de família é onde a gente trabalha essas famílias para poder entender os filhos, poder saber que ele tem superdotação, mas não é um mini adulto, essa criança é criança, precisa ser educada, porque tem crianças de oito anos aqui e é ela que decide tudo, o pai olha para mim e fala: “Ele que decide, ele que sabe”, e eu falo é uma criança, criança não sabe nada, pode sair da minha sala, vou falar com seu pai. Então já ponho na casinha porque é esse mini adulto que está ali e acha que pode tudo, que consegue tudo, que é mais inteligente, que decide os horários dele, decide o que vai fazer e tem aquele outro que a mãe não é tão paciente assim mas exige que ele além de ser superdotado tenha premiação em tudo, que seja melhor em tudo e coloca o filho em várias coisas e o menino só tem folga no domingo, ele não tem mais nada para fazer a não ser estudar.

A mãe diz que se ele tem superdotação tem que usar isso, então temos do extremo ao abandono, é uma coisa bem complicada e por isso temos as psicólogas que fazem esse acompanhamento e hoje ainda o trabalho das psicólogas não é o que eu sonho que tenha aqui dentro do CEAM-AHS. Eu idealizo um trabalho voltado para a questão pedagógica, porque eles trabalham dentro de uma linha educacional, eu preciso que esse psicólogo tenha essa visão educacional. Isso é uma das coisas que vou trabalhar no ano que vem, fizemos projeto, vendo

o perfil desse profissional dentro do CEAM-AHS, porque não posso ter um psicólogo só para aplicar testes. Para aplicar o teste só precisa de um, eu preciso de psicólogo que entenda a questão educacional, que possa fazer essa diferença. Se eu estou na educação quero trabalhar com psicólogo para exercer essa psicologia voltada para o educacional. Na verdade, a vinda do psicólogo para a educação é isso.

As famílias ficam tão dependentes que mães ligam para mim por coisas triviais do tipo: “Eu mandei ele lavar louça e me disse que não vai lavar porque é superdotado”. Outra situação é uma criança de cinco anos que sabe a fórmula de Bhaskara, daí ela pergunta para a mãe e ela não sabe. A criança fala: “Mas você é burra, não sabe nada”. Para o meu filho eu falei: “Você nasceu de que? Nasceu de uma árvore? Nunca vi bananeira dar abacate. Meu filho, você saiu de mim, então eu sou inteligente. Na minha época não media QI, nunca fiz teste de QI, mas da onde você acha que é tão inteligente? A gente não resolve tudo com uma prova, um teste de QI na vida, você precisa ter experiência, você precisa ter esse conhecimento de vida, essa experiência. Você tem? Você nunca viveu, não é adulto, não levanta cedo, não paga suas contas, não sabe nada disso. Você não tem maturidade. Não é porque você tem um teste de QI alto, de 140, que você consegue resolver tudo na vida. Cadê sua maturidade, sua experiência?”.

Eu venho trabalhando com essas mães porque algumas sofrem muito com os filhos pelo desdenho do conhecimento deles e em relação às suas famílias. É uma questão cultural, outros a família não sabe nada e eles ensinam. Então aqui dentro do CEAM-AHS meu trabalho é dizer: “Volta pra sua casinha porque aqui você não manda”. Tem criança que entra falando que vai fazer, vai sair, pode ter dezoito anos, mas daqui de dentro ele não sai. Eu ligo para os pais para dizer que o filho está saindo. Pode ser maior de idade, mas eu aviso. Então eles sabem que ninguém mais sai, ninguém mais decide. Porque era uma questão de que iam para um atendimento, começavam, saíam e iam para outro sem me avisar. Às vezes, eu ia lá e o aluno não estava e me dizia que decidiu, não gostou, não estava a fim. Me falam: “Porque o superdotado tem o direito de escolher e escolhe fazer o que quer”, eu respondo que não, você já escolheu, se quer mudar então vai sentar na minha mesa e ter argumentos para me convencer que você não quer o atendimento. Se não tem os argumentos, volta para o atendimento porque aqui dentro quem manda sou eu. Veio para o CEAM-AHS, vai ser assistido, vai para dentro da sala.

Na escola, quando eu vou, temos um aluno que tem todo o estereótipo. É negro, pobre, e traz dentro desse contexto uma desestrutura familiar, daí ele vai para a escola e ninguém manda ele copiar de novo, ninguém corrige o que ele faz, por que? Porque ele é superdotado. Fui na escola e ele estava correndo no pátio jogando pedra em todo mundo, e eu lá. Quando ele

me viu parou de correr e começou a andar porque no centro ninguém corre, eu falo que lugar de correr é na praça, aqui a gente anda. Esse aluno tem oito anos, quando me viu começou a andar, a diretora da escola falou: “Não acredito, ele viu você e começou a andar”. Fomos na sala do aluno e chegando lá o caderno dele estava rasgado, sujo com marcas de dedo, atividades não terminadas, questão respondida errada e a professora colocou certo e deu nota, e eu eu comecei: “Isso aqui é zero, você não fez! ” Peguei o caderno, joguei e falei: “Pode trazer um caderno novo”.

Aluno superdotado não é assim, você não vai ficar no CEAM-AHS, porque esse não é o perfil de aluno que quero para o CEAM-AHS, isso eu não aceito, o que é esse caderno? Pode falar que está errado! Então tem escola que acaba colocando esse aluno num pedestal e não pode dizer que ele está errado porque ele é superdotado, sendo que nosso papel é esse. Posso não ter uma habilidade específica, mas como educadora sei mediar, sei orientar e crio estratégias pedagógicas para potencializar esse conhecimento, essa habilidade dele porque ele tem conhecimento, mas não sabe o que fazer, ele é uma criança, não sabe como chegar ao êxito, então meu papel é esse.

Se na escola vou deixar esse aluno fazer o que quer porque é superdotado, estou errada. Então vou na escola, às vezes, para fazer essas intermediações e orientar a escola porque ela pede e às vezes acham que o aluno tem que ser bom em tudo e o aluno não gosta de uma matéria específica, e ele não quer fazer, então tem que ir lá e dizer que ele tem que fazer e a escola não faz isso porque acha que está fazendo uma coisa errada ou que vai trazer algum trauma para esse estudante.

É complicado, não é fácil porque parece que por ser superdotado você vai conseguir ter êxito em tudo e você vai bem. Muito pelo contrário, é uma pessoa que tem sua individualidade específica, além de carregar essa identificação de altas habilidades ou superdotação, que é você ter esse cognitivo acelerado, esse processo mental que não te deixa dormir, te deixa inquieto e esse processo vai pelo corpo e não consegue parar, porque o corpo com o pensamento acelerado você não consegue centrar, não consegue pensar, as palavras não saem, na cabeça tem mil e uma coisas, a boca está falando outra, na hora que você está pensando está escrevendo outra, porque o que você já pensou sua mão, sua motricidade não acompanha o pensamento que é acelerado, então começa a ter várias dificuldades, na leitura, na escrita, na interpretação, até mesmo de oratória, de expor seus pensamentos porque você não consegue ter um equilíbrio nisso.

Aqui no centro nosso objetivo é fazer esse aluno encontrar esse equilíbrio, que ele possa ter essa consciência de se identificar e saber que ele também tem que aprender a lidar com esses

problemas que vem com a superdotação e poder se auto conscientizar e se controlar seus impulsos, controlar sua voz, de ser tão literal, tão irônico, às vezes, fazer piada com os professores, com os amigos e pensar mais no outro. Mesmo preocupado com uma causa social, mas as vezes acaba dizendo: “Todo mundo é burro, ninguém entende, não tenho paciência, não quero fazer parte disso”. Então tem que mediar isso e dizer: “Peraí, posso ser diferente”. Tenho que ver como falo, como ajo, e tenho que aprender. Se tenho essa aceleração, como vou usar isso? Vou falar, gravar e depois escrever, vou falar e o computador vai escrever, vou ter alguém que escrever por mim, mas vou ter que escrever, vou ter que me expressar, porque para viver com o outro preciso disso.

Eles ficam muito no mundo deles, ficam presos ali, não tem amigos, não interagem, e quando interagem é com os pares e dentro do CEAM-AHS, é muito difícil fazer eles saírem do centro para conviver nas casas, uns com os outros porque eles se bastam, eles e os livros. Então precisa trazer isso porque, às vezes, você vai ser um profissional excepcional, mas não terá êxito porque não consegue ter interação, não consegue falar com o outro, não consegue expor suas ideias, não consegue trabalhar, aprender com o erro, ensinar o outro que está fazendo errado. Essa é uma dificuldade muito grande que trabalhamos aqui.

Sobre a inclusão, quando você vai ler, estudar a Política Nacional de Educação Especial, nós fazemos todo aquele caminho de inclusão, o que era essa inclusão e hoje penso que ela é bem diferente do que nós pensamos, porque tem aquilo que nós cremos, que é idealizado por nós: A inclusão é só o aluno vir para o CEAM-AHS? Não, a inclusão não é só isso. Essa inclusão perpassa várias outras questões que não são só educacionais, são sociais, políticas, econômicas, culturais. Então ser superdotado e vir para o CEAM-AHS não basta, essa inclusão precisa que a sociedade reconheça a pessoa com altas habilidades, saber que é uma pessoa diferente, mas que tem muito a contribuir e talvez não vai ter muito a contribuir porque ela não quer contribuir, não é porque é superdotada, quando você lê o livro de altas habilidades de Renzulli que ele fala que o superdotado tem que trazer uma questão social, trazer uma melhoria para o país, para a nação, para o mundo, não é bem assim, porque hoje nós vemos que as pessoas as vezes não querem fazer isso, então não posso obrigar.

Essa inclusão é vir para o CEAM-AHS sim, mas além de vir, é fazer com que Campo Grande e os municípios do estado possam reconhecer essa pessoa com altas habilidades, saber que ele é público-alvo da Educação Especial porque temos um distanciamento quando você fala em altas habilidade acham que não é Educação Especial, daí fala de deficiência intelectual, de deficiências múltiplas, do cego, do autista, fala do surdo, mas você não fala da superdotação, ela não está aí, então quando você tem uma pessoa muito inteligente ela tem destaque, mas vê

as mídias usando as crianças precoces ou prodígios que são aqueles que agem como um mini adulto, então quando você vai trabalhar a sociologia da infância vê que é um absurdo tratar uma criança como adulto.

Esses dias assisti no “Ratinho” uma criança de Apucarana com três anos de idade que conhecia todas as bandeiras do mundo, todos os símbolos, isso não é inclusão. Inclusão é vir para o CEAM-AHS, se auto identificar como altas habilidades e conseguir sair daqui. E nós como centro e eu como gestora fazer com que, quando esse menino sair daqui esse adolescente vá para a universidade ou vá para o trabalho, que vá podendo agir como cidadão, e ter uma cidadania. Não posso identificar uma criança e sair daqui do centro, ir para a universidade e lá ter problemas de evasão ou ir para um trabalho e acabar num sub trabalho porque não consegue trazer essa habilidade, essa aptidão, esse talento que ela tem porque não consegue interagir. Então essa inclusão, acho que mesmo com todos os projetos que o CEAM-AHS desenvolve, acho que está muito longe de ser uma inclusão ainda. Estou na fase de dizer: “Olha, nós somos o centro de altas habilidades, aqui tem alunos superdotados, venham conhecer, será que existe, onde vive, onde moram!”.

Vejo como mãe, meu filho está com dezoito anos, e levei seis anos, meu filho com cinco anos para poder saber que é altas habilidade e foi tão difícil poder entender como como atendê-lo, e hoje que nós temos um conhecimento vasto sobre isso, mas vejo que são usados pela mídia, usados às vezes pela família, usados como uma atração de circo, não são usados para dizer que ele é um estudante que tem altas habilidades, vai desenvolver projetos, vai fazer alguma coisa, não, ainda é tratado como algo para se ver, não tem o respeito por essa pessoa como cidadão, não tem reconhecimento como cidadania.

Você vê as políticas públicas têm cotas para o transtorno funcional da aprendizagem, o TDAH, o autista tem o direito disso, o deficiente tem direito e o superdotado não tem direito a nada, ele não tem o direito de fazer uma prova com maior tempo, porque quando ele vai fazer uma prova, começa a questionar as questões, começa a ver que as questões que foram feitas não estavam previstas no edital, mal formuladas. Meu filho começa a discutir com as questões e dá o prazo e ele não entregou a prova! Por exemplo, foi fazer uma redação online, ele contou quantas linhas tinham para fazer a redação, quantas palavras cabiam em cada linha, fez todo esse cálculo matemático, qual palavra que ia para o outro lado, que não daria certo caber na linha. Depois de todo esse cálculo, teve vinte minutos para fazer a redação e ainda tirou dez! Mesmo assim, olha a problemática.

Para entrar na universidade, que é meu grande sonho porque vejo que os alunos com altas habilidade ou superdotação, como tem um interesse específico, na área de Artes ou na

área de Biologia, na área de Física, eles estudam isso, sabem tudo sobre isso, daí vai fazer o vestibular, ele vai bem, só que como ele já tem um trabalho, já tem um estudo ele não poderia ser selecionado de outra forma? Não poderia entrar nessa área de estudo na qual já desenvolve projetos? Porque são pessoas, são o intelecto humano!

Nos Estados Unidos, na Europa isso é valorizado, essas crianças participam de projetos, participam de tudo e aqui não temos isso. Para nossos alunos participarem dessas olimpíadas nós suamos muito para conseguir. Estou tentando uma parceria com a Associação Comercial para poder colocar esses alunos dentro dessas áreas, dessas empresas. Tem alunos que desenvolvem programa aqui, e daí você não consegue porque nem as empresas têm entendimento sobre isso, de dar oportunidade para esses estudantes. Acabo tendo um estudante que é brilhante na área artística que está jogando aquelas bolinhas num semáforo, assoprando fogo, e isso me causa um sentimento muito ruim. Por que ele não está nessa confraria dos artistas? Por que não está expondo as obras de arte dele? Então vejo que está muito longe de ter reconhecimento e até as políticas públicas para altas habilidades nós não vemos.

Outra coisa é a questão da aceleração porque quando você pega um aluno da quinta série que sabe uma fórmula de Bhaskara, acho que ele precisa estudar até o nono ano? Que precisa ficar dentro de um currículo amarrado dentro de uma escola engessado? É obrigado a fazer todas as provas, a seguir as regras que o professor passou e não ter nota porque não respondeu como o professor? Então deveria ter um jeito que esse aluno pudesse passar pelo currículo, que pudesse ter essa aceleração, que pudesse entrar numa universidade de uma forma diferente com se vê na Europa, uns de dez ou doze anos na universidade, mas aqui no Brasil isso é impensável, não vi ninguém que conheceu isso nem pela via que nós vamos, judicial. Não que eu concorde, porque a grande maioria das famílias quando vêm com aceleração e a criança é muito jovem, penso que o intelecto está em cima, mas a maturidade acompanha a idade. Então para equilibrar isso, preciso de acompanhamento. Não adianta oferecer se não tem esse acompanhamento. Então tudo caminha junto, mas não vejo políticas públicas para altas habilidades em canto nenhum. Não vejo em concurso, não vejo em entrada de universidade, não vejo em trabalhos que a universidade desenvolve.

Esses dias avaliamos um aluno da Universidade Federal, a professora trouxe, ele é do curso de Odontologia, fazia seis meses que me ligava e a professora falava que ele era diferente. Veio para cá e é uma habilidade, um talento maravilhoso em Artes. Então esse aluno ficou lá, terceiro ano de Odontologia sofrendo, passando por vários problemas emocionais e agora está sendo assistido pelo CEAM-AHS com o projeto de egressos. Escrevi o projeto piloto para começar ano que vem, o qual vamos fazer avaliação nas universidades com estudantes que nos

indicarem que tem comportamentos de superdotação para poder identificar esses alunos, porque nem na universidade não tem. Então acho que para altas habilidades estamos muito aquém dentro do Brasil, não que seja diferente nos Estados Unidos, porque lá agora vai acabar o programa de talentos, já está sendo retirado, mas vejo que não temos esse suporte e esse reconhecimento que deveria ser dado para esses estudantes com esse intelecto maravilhoso que só precisam de oportunidades.

Acabamos fazendo todas as coisas, o CEAM-AHS hoje é um centro único no Brasil, temos vários trabalhos e sou membro da Associação dos NAAHS do Brasil, conseguimos divulgar os trabalhos de todos os NAAHS, fazemos reuniões, temos também o CONBRASD<sup>43</sup> que também trabalha com a superdotação, mas estamos muito aquém em relação ao trabalho porque esses estudantes que não atinjo, estudantes que não consigo mantê-lo aqui, vira comandante do tráfico, vira aquele que é o caixa dois que faz tudo na cabeça, matemática, sabe tudo que tem porque não tem papel, é aquele que vai fazer outras coisas, eu perco ele e acaba indo para a marginalidade, fica à margem e não consigo pegar. Ele vai para a rua vender as coisas ou tem estudantes que tiramos da prostituição, que acabam vendendo o corpo e fazendo outra coisa porque não se encaixam, se acham estranhas e quando você vai atrás não consegue pegar.

A superdotação, como é comportamento, pode vir numa criança que é dita normal de uma família estruturada e pode vir numa criança que não tem essa família que tem papai e mamãe, também pode vir numa criança que tem opção de gênero diferente, daí tudo isso junto vira aquela coisa, aquele monstro, aquele Frankenstein e temos que administrar com a família porque as pessoas olham nossos alunos assim. Nós temos eventos aqui no centro e eu falo: “Vocês podem vir do jeito que vocês são, aqui vocês são vocês, não vindo pelado, não vindo com roupas indecentes podem vir do jeito que quiserem”. Então vem vestidos de It<sup>44</sup>, de tudo que é coisa que você imaginar desse mundo de animes, vem caracterizados. Aqui é o lugar para ser e para as pessoas também.

Não é superdotado, não é aquele que é um nerd que usa óculos, do cabelinho na régua, mas é aquele estudante que é atípico, é um ser humano, só tem comportamento de superdotação, é superdotado mas pode ser do jeito que ele quer. Pode ser feio, não precisa ser bonito, não precisa ser loiro, não precisa ter olho azul. É como aquele estudante que falei, negro, pobre, feio, então esse é difícil a escola aceitar porque foge daquilo que a escola quer, que nós queremos, não é só a escola.

---

<sup>43</sup> Conselho Brasileiro para a Superdotação.

<sup>44</sup> Refere-se aos personagens do filme “It - A Coisa”.

Quando falo escola, estou falando sobre a sociedade. A sociedade quer aquele que é certinho, alinhadinho, bonitinho, come bem, veste bem, e não é. No centro tenho esse bonitinho, mas estou mais com aqueles que não são bonitinhos. Aqueles do “Monstros S.A.”, são aqueles lá que eu tenho, são totalmente diferentes e que precisam ser incluídos e vejo que não são, e isso vai ser um trabalho feito por outra pessoa, com certeza que vai chegar neste nível porque acho que tendo o meu trabalho aqui hoje não vou conseguir fazer, isso é uma questão de anos, de décadas para poderem ser reconhecidos superdotados. Porque só traz para a mídia uma boa audiência, levam os alunos e ficam lá igual macaquinhos que todo mundo acha bonito, vai para casa e continua em casa e isso me dói.

Para contratação de professores para o CEAM-AHS, quando entrei aqui, tínhamos uma equipe e comecei a perceber, eu analiso assim desde que entrei na educação, gostar de ser educador tudo bem, gostar de ser professor, eu nunca quis ser, nunca tive este sonho, mas por exemplo, quer ser professor, estou na educação, mas nunca sonhei ser professora. Daí tem gente que chega aqui e diz que sempre sonhou ser professor, que adora Educação Especial, que adora trabalhar com altas habilidades. Mas além gostar, tem que ter competência, tem que ter perfil para trabalhar aqui dentro, não é só o gostar. Então tentei ter uma equipe a qual tenho professores que têm esse perfil.

Eu não preciso de um professor superdotado para estar no centro, mas preciso de um professor que entenda de estratégias metodológicas, que saiba o que é mediação, que saiba o que é orientação e que consiga trabalhar o currículo de uma forma helicoidal, que trabalhe isso e que tenha conhecimento específico da área dele. Minha grande dificuldade hoje, por exemplo, é achar um professor de Matemática que saiba Matemática porque a maioria não sabe. Um professor de Filosofia que entenda Filosofia, um professor de Português que fale corretamente e que também entenda a língua portuguesa, porque ele vai falar sobre isso e o aluno vai saber mais do que ele. Não posso ter um professor que não saiba e eu tinha muito problema nisso, daí comecei a fazer entrevistas. Então, por exemplo, tenho uma vaga para professor, daí faço entrevista, pergunto.

Nunca exijo que tenha que entender de altas habilidades, sei que ninguém vai entender sem estar trabalhando, fora algo que seja ter um filho ou ter alguém, na área da Educação Especial quando você fala, fala das deficiências, mas tem que ter perfil para trabalhar no CEAM-AHS, científico, de estudo, tem que ler, saber escrever, tem que ser pesquisador, tem que ser um professor com esse perfil. Daí comecei a fazer, vinham aqui queriam a vaga, ficavam como monitor voluntário durante um período para ver se tem o perfil, consegui ter menos evasão e mais êxito nas contratações, mas mesmo assim ainda tenho dificuldades.

Professores da universidade que vem até aqui, são professores que conhecem o trabalho ou que ficaram sabendo, mas quando chega aqui eu pergunto se sabe sobre altas habilidades, precisa fazer um projeto e quando o faz, apresento aos estudantes e se não tiverem interesse no projeto a monitoria não vai ocorrer, porque não vou fazer um projeto que não vai ter adesão. Se os alunos falarem que tem interesse, mas acham que poderia mudar alguma coisa, que poderiam conversar com o professor, eu trago esse professor. E a grande maioria dos professores levam um baque, tem um medo, porque eles acham que vão falar com aqueles alunos que estão lá na TV, que é o que fala e responde, papagaio, daí entram começam a falar com os alunos e vem para cá, professores renomados, que eu reconheço, que são pessoas maravilhosas, mas não tiveram perfil para ficar. E já tiveram outros professores que não tiveram tanto reconhecimento assim, são professores da escola que vieram para o CEAM-AHS e tiveram muito êxito.

Como a revista Super D<sup>45</sup>, estou com três professores que são da rede pública estadual, que vieram para o centro, fizeram estágio durante seis meses voluntariado, e hoje estou apresentando essa revista que nós participamos de mais de sessenta olimpíadas e todas tivemos êxito, fomos campeões, e foi com esses três professores. A Professora A. P. F. que é pós-doutora, se formou, fez doutorado na Inglaterra, uma menina super jovem, daí veio para cá e tem o perfil. O professor R., fez mestrado em Santa Maria, veio para cá, fez seleção aqui onde tinham outros e a professora E. que saiu da escola pública também e veio para o centro, está em início de mestrado e também conseguiu ter este perfil para estudar, porque aqui escrevemos artigos, publicamos nossos trabalhos. Essa semana fui olhar as publicações do centro no site da SED e temos vinte e seis páginas só de publicação de trabalhos do CEAM-AHS, além do que saímos na televisão.

Hoje estamos na TV Record com o trabalho que está sendo difundido. Então preciso de um professor que entenda que aqui ele não vai ser o protagonista, não é ele que vai ditar como vai fazer, mas que vai ter que pegar toda essa habilidade, todo esse desenvolvimento, essa criatividade desses alunos, desenvolver e potencializar, então preciso de professor criativo. Um professor que vem aqui, que vai dar aula e não consegue ter estratégias criativas, os estudantes vão sair. E qual o meu termômetro? Tenho quarenta alunos na área de Matemática, coloquei uma professora, daí depois de duas semanas não tem nenhum matriculado na aula dela, todos saíram. Então quer dizer que ela não tem o perfil.

---

<sup>45</sup> Site: <https://www.sed.ms.gov.br/revista-super-d-a-revista-do-superdotado-e-lancada-pelo-ceam-ahs/>

Como eles têm autonomia de se matricular e de sair e o AEE é facultativo, daí eu chamo esse professor, sento e converso, vamos mudar. Não é porque saem os alunos que o professor vai se desligar do centro, porque eu não posso exigir nada se eu não estou proporcionando, então vamos estudar, vamos preparar juntos, vamos ver o que está dando errado, e se mesmo assim não for, daí o professor é desligado.

Se for efetivo vai para outra instituição e até hoje não tive problemas em relação a essa troca de professores porque a gente senta e conversa, e o professor vê que se ele não tem aluno não tem como permanecer. Então meu termômetro é isso. Por exemplo, hoje aqui em alta é Filosofia, a professora F. vem caracterizada de todos os que você pensar de filósofos do Brasil e do mundo ela está caracterizada fazendo aula, então nas aulas de Filosofia tem cinquenta e seis alunos matriculados. Tem dias que tenho que dividir a sala em dois tempos. Hoje a demanda está ali porque as aulas estão sendo atrativas e o interesse dos alunos, porque um vai falando para o outro. Eles saem da sala e falam: “ali tá bom, ali é legal”. Por exemplo, o aluno é identificado em música, mas ele tem altas habilidades até na área acadêmica.

Música é a área de destaque, de interesse específico nesse momento, porque a música é Matemática, então o aluno de Música se dá bem na Matemática, então esse aluno vai para a Matemática. Quando eu cheguei no CEAM-AHS, esse aluno que era de Música só fazia isso, se era de Artes, só fazia Artes, daí eu falei: “Não”. Quando você estuda a teoria de Renzulli, ele diz das portas giratórias, os alunos participam de todos os atendimentos, então hoje tenho alunos que foram premiados nas olimpíadas de Matemática que são de Artes, da Música. Então o aluno pode perpassar em todos esses atendimentos que tem aqui no centro, porque ele tem altas habilidades acadêmicas. Hoje não falamos mais “altas habilidades em Filosofia”, o aluno tem altas habilidades acadêmicas, a área de interesse no momento é Filosofia. Quando é Música, é qualquer instrumento, é canto, cantar qualquer música. Então expandir isso e parar de tratar o aluno superdotado, que tratávamos antigamente dentro das caixinhas também, só fazia isso.

Enquanto estava fora do centro, estava como mãe e coordenadora de outro trabalho no município, eu não tinha essa percepção. Daí quando eu vim para o centro falei: “Peraí, não é assim”, se é superdotado, é em tudo. Ele tem interesses específicos hoje. Você tem um aluno que é acadêmico que toca muito bem instrumentos e ainda trabalha em Artes, faz exposição nas mostras de Arte do CEAM-AHS. Então, esse professor é muito difícil de encontrar, tento não ter rotatividade de profissionais, mas ano que vem vou ter alterações novamente porque a gente vai até ter esse professor que consiga. Alguns não querem, são muito bons, mas não estão dispostos a tanto sacrifício, tanto trabalho por isso. Acham que não precisam porque podem

ganhar o mesmo salário trabalhando menos. Por exemplo, você vai ter um professor que vai passar a noite lendo um livro porque um aluno fez um questionamento, e ele precisa responder a esse aluno, precisa trazer uma resposta. Eu falo: “Não sabe dizer, fala que não sabe, vai verificar”... porque temos as áreas específicas do conhecimento e, às vezes, o professor não está disposto a isso, não quer isso, não tem esse perfil e só vai conhecer na hora que for trabalhar dentro do CEAM-AHS, trabalhar com esses alunos. Daí além de você ter um perfil, aptidão, você tem que trazer o elemento essencial que é o amor pela causa, eu gosto de trabalhar com altas habilidades, ou eu gosto de trabalhar com deficiência. E às vezes a pessoa gosta de trabalhar em outra área.

Um professor falou que ama trabalhar aqui, os alunos gostaram dele, mas disse que não dava conta de tanto trabalho, de tanta coisa para fazer, na escola é tudo mais prático, mas vou ser sempre voluntário, então projetos que têm, ele vem, nas festas, faz participação especial convive aqui dentro do centro. Tivemos quatro professores que saíram e eles sempre estão aqui no trabalho conosco, mas um deles me disse isso, gosto, mas não vejo porque despende tanto trabalho nisso, porque é exigido muita coisa, é exigida coisa que na escola é mais fácil, faço um planejamento e serve para todos os alunos.

Aqui no CEAM-AHS cada aluno tem um interesse específico, então tenho quinze alunos, são quinze planejamentos, quinze ações que acontecem, tem mais as olimpíadas. Quando eu entrei, não faziam olimpíadas, mas somos um centro, tenho o Ideb<sup>46</sup>, posso me cadastrar em qualquer olimpíada, sou uma escola pública. Então começamos a participar e isso tira o professor dessa zona de conforto, e vou te falar, é complicado, a gente cansa. Como gestora, também estou cansada, porque no final do ano a gente está cansado, então é muito trabalho para esses professores fazerem e eu sei que não é fácil, mas como eu digo, professor é isso! Quem acha que ser professor é para ter vida fácil, para não estudar ou só para entrar na sala e fazer chamada e dar o que está no livro para mim não é professor, não é isso. Então tento trazer esse perfil para eles aqui dentro e, graças a Deus, tem dado certo até agora, enquanto eu ficar aqui vai ser desse jeito, mas tudo muda, mudam as pessoas, muda o trabalho.

Hoje temos uma história, temos duzentos e setenta e oito alunos, vinte e dois municípios, várias publicações com renome para os professores do CEAM-AHS. Então difícil é conseguir, quando você está em baixo, as pessoas falam que não está tendo trabalho e quando você sobe é difícil manter. Para cairmos é muito fácil e para manter, o trabalho é muito elevado, é o triplo do que é você se levantar, chegar no topo. Os pais têm que saber que aqui tem um

---

<sup>46</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

trabalho de excelência e que trabalhamos com altas habilidades. Aqui é um centro em que tudo que sai tem que ter valorização de trabalho, de escrita, pedagógica, teórica de relevância.

Não posso ter aqui professores que saem falando ou escrevendo qualquer coisa, então tudo tem que ser medido e os pais quando recebem algo dos estudantes, verem que isso é feito porque é feito no centro. Então não posso ter um trabalho que pareça de escola, porque não é um trabalho de escola, preciso ter esse parâmetro para medir, e causa sofrimento à grande maioria dos professores, e já tive vários professores que pediram para sair. Os que permanecem, graças a Deus, estão tendo muito êxito, tem muito professor querendo vir, mas quer vir porque gosta da Educação Especial, gosta desses alunos, porque gosta de cuidar, porque tem amor, gosta de criança. Isso não basta.

Sou uma educadora, não venho cuidar de criança, trabalho a questão científica, precisa desconstruir também, porque os professores vêm para uma entrevista no centro achando que serão cuidadores, não sei dizer, na escola também era assim, eu vejo que não tem perfil. Aqui você não precisa gostar de criança, precisa ser um bom profissional, ter competência científica.

Acho que o professor tem que ter umas falas voltadas para apresentar seu perfil de trabalho profissional, os projetos, o que gosta de estudar e não vir falar que gosta de criança, que gosta da Educação Especial, se acha que vai vir aqui e ensinar os alunos, então essa visão é ultrapassada. Vimos muito no projeto dos quintos anos quando fazíamos perguntas para os alunos quem é o mais inteligente da sala e respondiam que era a professora. Quem é que sabe mais? A professora! Então é a escola bancária, onde o professor é o detentor do saber, o professor sabe e ninguém mais sabe. Nessa escola não tive um aluno com indicador de altas habilidades pela escola e nem pelos estudantes, porque eles sabem que não sabem nada e estão lá para aprender e não é esse o objetivo. É estar dentro do CEAM-AHS sabendo que aqui tenho pessoas que estudam, tem prática de estudos, prática de pesquisa. Tenho crianças que escreveram oito livros e tem nove anos. Então como que vou vir e ensinar a escrever livros? Vou ler e dizer se a história está boa, se consegue trazer renda, se tem relevância social, política, econômica e esse livro, não adianta ir lá pagar e publicar.

Preciso que alguém leia, que seja da Academia Sul-Mato-Grossense de Letras e me diga, dê um depoimento de que esse livro tem relevância. Não é ter na estante, é ter algo que vai vender, que vai trazer algo. Então você precisa trazer isso para esse aluno e não bater palma e dizer que lindo tem nove livros vamos publicar. Mas está falando do que? Uma criança de oito anos que escreve livro sobre suicídio, como vai escrever sobre suicídio? Posso ter essa opinião, mas tenho oito anos, não tenho maturidade para isso. Por que está escrevendo sobre suicídio? Então precisa ser da parte científica e de pesquisa para ver que uma criança de oito

anos não vai pesquisar sobre suicídio, pode ter conceitos de leituras que ela fez, mas não tem maturidade psicológica para falar disso. Então precisa trazer isso até no contexto da família, vamos sentar e ver o que você está fazendo. Por exemplo, um aluno de Artes que faz um quadro e traz ou faz aqui dentro, ele vem e fala que está bonito.

Tudo que era feito na aula de Artes era exposto, eu falei não, tinha coisas horríveis, não dá para expor. Por que o aluno está pintando coisa que não é bonita? Claro que a Arte é significativa, não estou dizendo isso, estou dizendo da estética. Estética tem que ter. Então comecei a fazer as curadorias. Se faz mil obras de Arte, vão para a curadoria, daí separa por categorias e dentro dessas categorias fazemos a seleção do que vai ser exposto. Nisso começaram a ter mais trabalho, a relevância dos professores também. Porque preciso ter um trabalho de qualidade, não posso ter qualquer coisa. Preciso de algo que seja do estilo artístico desse estudante. Mesma coisa com as pesquisas, não é que quero pesquisar ou fazer algo que não é viável, algo que eu acho que é assim. Acho de onde? Então vou ensinar a fazer aquilo lá e pronto. Não, eu sou da área, sei o que é viável, mas se vai criar uma nova teoria, a partir da onde vou começar a escrever minha teoria, a partir de que ponto vou pegar isso. Então começar a trazer essas coisas, você precisa ter professores que tenham essa visão, é muito difícil, e como gestora, sou daquelas que participa de tudo, mas esse professor tem autonomia, é preciso ter essa autonomia. Eu falo: “Estou vendo o que vocês estão fazendo e está maravilhoso”, tenho que confiar nesse trabalho e quando apresentar esse trabalho tem que ter relevância.

Os trabalhos que vão para as feiras, eu analiso antes, sei que aquele não vai, mas o professor insiste que vai e chega lá, não foi, faltou aqueles pontos então vamos rever. E, às vezes, achamos que está ótimo e não está. Fizemos um projeto que os alunos vão fazer uma plataforma onde vão colocar todos os conteúdos para ter facilidade para quem quer estudar. Só que está fazendo isso com alunos de sextos anos, então vai oferecer do ensino médio, de que jeito vai oferecer isso? Então deixei eles um pouco mais livres junto com os professores, tivemos um bom resultado na Fetec<sup>47</sup>, mas não foi o resultado que queriam porque são crianças dos sextos anos. Teria que ter alunos de outros ensinos, porque preciso entrar em alguns critérios dentro do trabalho científico, não é só o que quero fazer e vou lá e faço. Por exemplo, pus um aluno como treineiro do ensino fundamental para fazer prova do ensino médio e ele gabaritou, mas não teve nenhum destaque, na olimpíada não vai divulgar, não vai fazer nada, foi como treineiro, tem que aceitar isso.

---

<sup>47</sup> Refere-se à Feira de Tecnologias, Engenharias e Ciências de Mato Grosso do Sul.

Não posso falar que tem altas habilidades e fez, porque tem uma regra ali. Mas posso ter isso no currículo desse estudante, posso ter para eu publicar, mostrar que esse estudante pode e também brigar na olimpíadas que é o que estou fazendo agora, mandando e-mail dizendo que para os alunos superdotados não deveriam colocar a questão da escolarização como critério, mas de conhecimento porque é olimpíada de conhecimento, tecnológico, técnica então precisa tratar sobre conhecimento, agora se vou enquadrar o aluno dentro do ensino, como que um aluno de quinta série gabarita uma prova de ensino médio? Prova de raciocínio, dez gabaritaram a prova e desses, três não são do nível que é do raciocínio. Estou mandando e-mail levando essa problemática para ver se tenho uma resposta para que esses alunos possam participar, mas tudo você tem que ter o trabalho pensado nessas dificuldades para ver qual a solução que vou ter para que esse aluno possa ter maior êxito possa ter destaque.

Na verdade, o trabalho do centro é dar essa visibilidade para esse estudante além de realizar o atendimento suplementar. Não adianta realizar um atendimento que fique dentro dos muros do centro e que ninguém saiba o que está acontecendo aqui, então isso não é inclusão, por isso que digo que essa inclusão está muito aquém. A dificuldade que tenho de divulgar, de trazer isso, mesmo tendo a Secretaria de Estado que ocorre todos aqueles releases mas ninguém lê, não sei o que as pessoas leem, o que procuram. Temos até que pensar em uma forma de atingir mais esse nosso público que é altas habilidades porque as pessoas não consideram, só pensam que é aluno inteligente, ele é inteligente batem palmas e deixam ele caminhar, por isso que ficamos na invisibilidade.

Como mãe, descobrir que meu filho tinha altas habilidades... às vezes até choro, mas foi muito difícil. [A entrevistada começa a chorar]

Meu filho andou e falou com nove meses, leu com três anos de idade e não parava em escola nenhuma. Todo mundo achava ele hiperativo, abusado, irônico, tirava sarro, ele não fazia nada. Eu ia para as reuniões e todo mundo tinha aqueles envelopes cheio de atividades e meu filho não tinha nada e a professora me falava: “Ele é muito inteligente, ele sabe tudo”, mas não tinha uma folha que fez, daí foi para a escola Máxima, que foi uma das últimas que ele passou, a diretora falou: “Todo mundo aqui na escola lê e escreve”, ele tinha só cinco anos. Lê e escreve o que? As letras do nome. Conhece o alfabeto e sabe escrever o nome e seu filho não sabe. Já tinha passado por mais de seis escolas.

Cheguei em casa da reunião, nervosa, porque conheço, meu filho lia em casa e não lia na escola e não escrevia. Fui falar com o pai dele e comecei a chorar e ele escutou e falou: “Mamãe, por que você está chorando?”, eu respondi que era por causa das coisas da escola, eu

nunca levava os problemas para ele. Ele falou: “Ah mãe, eles querem que eu leia e escreva, eu odeio ficar lendo aquelas coisas”, mas meu filho, na escola precisa.

No outro dia ele chegou e não sabia só as letras do nome, só as letras do alfabeto, ele lia fluentemente. Daí você ir buscar seu filho na escola e as mães estão paradas na frente da escola te esperando porque querem que seu filho seja amigo dos filhos delas, para poderem se espelhar no seu filho e gostar de ler, gostar de estudar, ser inteligente, sabe assim? E como seu filho não tem amizade com ninguém você se sujeitar a isso, chega um tempo que você fala que não é isso, ele tem que ter amizade não porque acham que ele é inteligente, porque as mães querem que ele conviva com essas crianças. E ele só demonstrava o que ele queria, o que achava que era necessário. Atendimento com psicólogo, quantas vezes eu fui no psicólogo.

Um dia ele mentiu, tinha seis anos, dizendo que o pai dele trancava ele no quarto e deixava ele sem comer e que a gente saía, ficava bêbado dentro de casa, contava um monte de histórias. Cheguei na psicóloga, ela estava com o conselho tutelar para nos prender e eu olhei para a cara do J. e falei “J. F.!”. Ele falou: “Ah mãe, ela é bobinha, acredita em tudo que eu falo”. Um dia na escola, no quinto ano, eu cheguei, ele não estava escrevendo, todo dia saía cinco e meia, seis horas da escola e um dia entrei brava e a professora copiando do quadro para ele porque ele falou que não sabe escrever, dei um grito com ele, catou o caderno e começou a escrever.

Essas coisas assim... de esconder, esconde o que sabe, esconde o que quer. Por exemplo, na escola tinha campeonato de quem lia mais livros, teve um ano que ele leu duzentos e sessenta e oito livros porque ele queria ser campeão, mas o que leu mais não leu vinte livros. Daí não respeitava as regras, tudo dizia que não ia fazer, tudo tinha que justificar, não aceitava as coisas da forma que eu queria. Tinha uma personalidade muito forte, eu nunca toquei no meu filho, nunca fiz nada. Qualquer mãe cuida do filho e ele sempre foi autônomo, sempre se cuidou, sempre teve os pensamentos dele. Com cinco anos colocava na porta do quarto uma folha com “não perturbe”, para você não ir no quarto dele porque ele estava estudando, pesquisando, então ele sabia várias outras coisas. Daí ele não brincava, só assistia documentário, só fazia pesquisa, só lia livros, e até hoje livros que não são para a idade dele na época, hoje já está com dezoito anos pode ler, livros científicos, então ele discute sobre qualquer coisa.

Tem um humor muito bom, mas muito sarcástico, na mesma hora que está muito feliz, está muito triste, é uma oscilação de humor que você não consegue acompanhar, você não consegue ver o que está acontecendo e quando veio uma depressão, veio assim para acabar. A última, que foi quando eu parei o mestrado, ele estava indo em uma psiquiatra, ela é psicóloga

e psiquiatra, e ela falou para mim que ele tinha dito para ela que ia para a faculdade esse ano, com dezoito, mas ele não queria me dar mais trabalho porque ele sabia que eu vivia minha vida em função dele e se ele não tivesse autonomia de ir para a faculdade, atravessar uma rua, conseguir falar com as pessoas, para interagir, ele ia tirar a própria vida. Porque ele não sabia fazer isso e não sabe até hoje, então é difícil porque você sabe que essa interação é muito difícil para ele, conviver com as pessoas e você cria uma redoma, e desde quando era o NAAH/S e hoje CEAM-AHS, sempre foi o lugar que ele mais ama ficar. E é muito bom ouvir isso.

Como ouvi de outro aluno que me ligou e perguntou se podia voltar para o centro, que estava morrendo de saudade e eu respondi que é claro que pode, o centro é seu, pode vir quando você quiser. Então é difícil ter um filho muito inteligente, muito perspicaz em tudo, mas que não consegue viver no mundo lá fora, essa dificuldade é muito grande de relacionamento, principalmente quem é da área acadêmica. Se é da área artística, você precisa ter todo esse gingado, então você consegue se enturmar com os artísticos. Mas o acadêmico acaba ficando muito desestruturado, daí você tem que cuidar. Então parei o mestrado para dar essa atenção para ele, conseguiu passar no vestibular, foi estudar fora, voltou por causa da pandemia, e ano que acho que vai voltar a estudar fora fazer oceanografia que é o que ele ama. Então fazer o que gosta é muito bom, desde que não tenha que conviver com os outros. Isso é muito ruim, porque quando ele conversa com um adulto, com um psicólogo, conversa sobre outras coisas, você vê a maturidade, mas quando ele vai para a escola e tem que conversar com o professor ou tem que conversar com os amigos, ele não consegue. Ele só consegue conversar com o professor que tem aquele olhar diferenciado, aquele que traz algo para ele e que tem o mesmo conhecimento que ele, porque a grande maioria dos professores não tem. Daí ele corrige, fala que o professor está equivocado, que não está lendo certo, que tem teorias. Daí como que você vai dizer para um adolescente, para uma criança que ela não pode ensinar o outro, que o outro está errado.

O professor não aceita, e o professor rejeita e essa rejeição acaba com a criança. Ela volta para casa falando o que adianta ir para a escola, o que adianta fazer isso se ninguém me ouve. Meu filho estava fazendo três faculdades, Economia, Ciências Biológicas e Oceanografia. Então, você começa a ver que esse limite que eu falei, essa orientação profissional é dizer assim: “Foca só em uma coisa, fica só nisso, vamos fazer isso aqui”. Todos os pais você vê o sofrimento quando essas crianças vivenciam a universidade e eles começam a ver que tem uma relevância. Hoje eu sei que tenho que estudar, porque a função da escola é certificar, daí você tem que entender isso, mas para mim foi muito difícil, principalmente até os seis anos, eu não tive vida, era muito difícil. Graças a Deus que eu trabalhava num centro

de Educação Especial que todo mundo entendia a problemática do J., a professora A. sempre entendeu, e hoje ele com dezoito anos, achei que seria mais leve, mas não é. Não é leve, ainda está bem árduo.

Sobre parceria com as universidades, fizemos um contrato com a UEMS<sup>48</sup> e eu solicitei que todos os professores que pesquisavam na área, aqui cada um tem uma área de pesquisa, que pudessem fazer intercâmbio pela universidade e ter esse espaço para trabalhar e estudar lá na universidade e quando tivesse um processo seletivo para mestrado que fosse considerado isso, mas como teve a pandemia acabou ficando distante isso. Acho que o estudo, na verdade a colmeia de estudos está aqui, esse professor que está aqui na lida sabe o que estudar, sabe o que é pertinente para a universidade e trazer para a universidade é um grande ganho. E proporcionar a esse professor também, porque vejo que queremos estudar aquilo que é do seu interesse, aquilo que te traz. Então é difícil, eu lembro que quando pensei no mestrado, era muito difícil ter alguém para me orientar no que eu queria, porque era muito específico.

Hoje a grande demanda aqui do centro são os precoces, estamos com alunos de três anos. No ano que vem, acho que serão quinze alunos de três anos até sete anos. São alunos que apresentam o comportamento e eu preciso ter um período de investigação dentro do atendimento para saber se é uma precocidade ou se realmente são comportamentos de superdotação e o estudo nisso, só temos com o professor Miguel Chacon<sup>49</sup>, tanto que o projeto que fizemos para atendimento aos precoces, escrevi junto com ele, ele que assessorou. Então é o que demanda, não adianta pegar um aluno que está saindo do ensino médio. Esse aluno já está estigmatizado, está com todos aqueles pormenores, ele precisa mais de um acompanhamento psicológico do que de um atendimento psicoeducacional voltado. Então preciso pegar esses que estão aí no quinto ano, sexto, sétimo ano, para poder fazer essa trajetória e ter um percurso, esse aluno que entrou e findou aqui dentro do CEAM/AHS, foi para uma universidade e que volte para cá para fazer pesquisa aqui dentro, é isso que eu digo “você tem que voltar”. Porque aqui é onde vocês estão, precisam falar sobre vocês, mas isso começamos agora, vamos ver o que vai dar.

---

<sup>48</sup> Refere-se à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

<sup>49</sup> Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista - UNESP (2001). Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2013).

## Capítulo 4 - Análise das Narrativas

As entrevistas realizadas produziram narrativas que trazem experiências pessoais de vida, seja na escola ou no desempenho de profissões. Mesmo com toda a singularidade, alguns pontos se encontram pois os relatos abordam o mesmo tema.

Dessa forma, pelo menos a princípio, fizemos uma análise de convergências, isto é, identificamos e interpretamos tendências que, segundo Baraldi (2003), são, “[...] principalmente, elementos de convergência detectados a partir dos depoimentos coletados. Essas tendências são, portanto, grupos de significado que reúnem compreensões sobre um mesmo tema” (p. 230). Observamos as semelhanças de alguns temas, como reações da família e relações com professores e colegas de sala após a identificação de AH/SD.

### 4.1. Identificação positiva!? E agora?

Nos relatos das entrevistadas Elena e Alana, avaliadas e identificadas quando estavam no segundo ano do ensino médio, apontam que após a identificação de AH/SD aconteceram mudanças (ou não) em suas relações com familiares, colegas e professores.

Elena fala sobre a reação da família:

Sobre a identificação, à princípio, meus pais ficaram surpresos porque receber um diagnóstico por mais que seja positivo assusta num primeiro momento, mas a relação com meu pai e com minha mãe, não vejo nenhuma mudança depois da identificação, [...] (excerto da entrevista de Elena).

A família ficou surpresa, mas não houve mudança na relação com Elena porque segundo ela, seu irmão mais velho foi identificado um pouco antes dela e isso amenizou a reação dos pais ao receber a notícia da identificação.

Reação semelhante aconteceu com a família de Alana, outra entrevistada, que tem uma irmã mais velha com identificação. Ela nos conta que:

Daí conversando com a minha mãe, ela disse que, para ela, quem tinha altas habilidades em um nível elevado, era aquela criança que ia para a faculdade com quatorze anos. [Meus pais] tiveram que aprender junto com a gente, então o impacto comigo não foi tanto porque já tinha ela. Quando a avaliação veio para mim eles ficaram: “Ah, legal! ”. (excerto da entrevista de Alana).

Já a reação de colegas e docentes foi um pouco diferente, segundo Elena,

Após a identificação minha relação com os colegas e professores mudou, porque como era uma coisa nova e digamos positiva, do meu ponto de vista na época, eu acabei falando para a sala, para os professores que eu tinha identificação de altas habilidades. Sempre fui assim, meu instinto de altas

habilidades afluíram, então fui pesquisar o que era, como funcionava, que testes tinham me aplicado, daí fiquei sabendo do teste de Renzulli, daí explicava para os colegas que eu não era um Einstein, não sou um gênio, não ia tirar notas boas em todas as matérias.

Os colegas ficavam pegando no meu pé e os professores também porque aconteceu uma cobrança excessiva: “Nossa, você tem altas habilidades como é que tira nota baixa!?”. (excerto da entrevista de Elena).

Inicialmente, Elena pensou que contar para os colegas e professores sobre sua identificação seria bom pois considerava uma coisa nova e positiva. Mesmo informando sobre suas características e que não iria tirar notas altas em todas as disciplinas, a expectativa criada pelos colegas e professores e a cobrança excessiva por resultados foram decepcionantes. Tanto que omitiu a informação da identificação no ensino superior, com receio de que ali acontecesse a mesma coisa.

Para Alana,

[...] antes da minha avaliação, [...] os professores não entendiam o porquê, o que estava acontecendo. Então, a primeira reação que eles tinham era não me colocar para fazer nenhuma outra coisa, só falavam para parar de atrapalhar os coleguinhas. [...] depois da avaliação, eles começaram a entender melhor o porquê que era assim e agir de forma diferente, mas eu lembro muito que antes eles me deixavam sem fazer nada, entendeu, então quando eu terminava as coisas eles falavam beleza, espera aí um pouquinho. Não tinha nenhuma atividade complementar. [...] No ensino médio [após a identificação], já não. Porque, para mim, os professores entendiam melhor o que estava acontecendo, então eles já levavam uma atividade extra, ou então falavam que eu podia continuar os exercícios. Como eu te disse, ele passou aqui, mas pode ir fazendo os outros também, entendeu? Então, no ensino médio, principalmente depois da avaliação, eu acho que eu não tive tanto essa exclusão. (excerto da entrevista de Alana).

A identificação auxiliou a escola a compreender melhor os comportamentos de Alana em sala de aula. Antes da identificação, observamos que, ao terminar as atividades, ela ficava ociosa. No ensino médio, havia um entendimento melhor, pois já havia a identificação, então ela tinha atividades extras, como uma forma de estratégia para incluí-la na sala de aula.

Percebemos que para Alana a identificação teve consequências positivas em relação ao sentimento de exclusão percebido por ela anteriormente.

Sobre a relação das famílias dos alunos com a notícia da identificação, a profissional D.V. diz:

Em casos de identificação positiva, geralmente, as famílias reagem com espanto, se sentem um pouco perdidas: “Ah, ele é superdotado, e agora? O que eu vou fazer? Como devo tratar meu filho?” Daí a gente sempre orienta: “Da mesma forma como você sempre tratou, não muda nada”. Outras já sabem daquilo, às vezes, até por isso que solicitou a avaliação. Mas geralmente a dúvida deles que mais permeia é isso: “E agora como é que vou

tratar ele? Como que vou falar com ele? O que eu posso e o que não posso fazer com ele?” E a gente sempre orienta nesse sentido de que tudo continua igual. (excerto da entrevista de D.V.)

A dúvida dos pais ou responsáveis é de que forma darão a notícia da identificação para a criança ou adolescente e de como devem tratá-los daí em diante. Essa dúvida também acontece na sala de aula, com os professores, como observamos nos depoimentos das alunas. Fato que reforça a importância da identificação de AH-SD e posterior atendimento feito pelo CEAM/AHS.

Sakaguti (2017) escreve que pais de crianças superdotadas sentem certo desconforto diante de familiares e de outros pais, por quererem que seus filhos sejam “normais” ou não sejam tão diferentes de outras crianças. E assim como seus filhos, os pais também precisam de coragem para continuar apoiando os interesses e habilidades dos seus. A mesma autora ainda escreve que “[...] os pais apresentaram reações de pavor, preocupação, incerteza, culpa, responsabilidade, medo, alívio e insegurança, quando foram informados sobre a superdotação dos filhos.” (SAKAGUTI, 2010, p. 108).

Outra profissional entrevistada, E.F., diz que, às vezes, a família leva a criança para fazer a avaliação já com a certeza de ser um caso de superdotação e pode não ser isso “e quando acontece uma negativa você tira toda a expectativa dessa família”. Conforme ela diz, outro caso acontece quando a identificação é positiva:

[...] quando você dá um parecer dizendo para a mãe aqui dentro do CEAM/AHS, porque a mãe veio e procurou, você dá um parecer de altas habilidades, a família fica muito feliz. A família sai daqui radiante porque a grande maioria fala assim “descobriu o problema do meu filho”, “por isso que ele é desajustado”, “por isso que ele é atípico”, “descobri, é isso que ele tem, ele é superdotado”. Daí tenho que trazer para essa mãe que ele tem essa característica e precisa ser assistido, precisa ser acompanhado, e outra famílias recebem como se fosse trazer algo de benefício ou melhoria para a vida porque quando você fala em altas habilidades ou superdotação, todo mundo pensa, o estereótipo é que é uma família abastada, de classe média alta e a grande maioria dos estudantes do CEAM/AHS são de baixa renda. (excerto da entrevista de E.F.).

Percebemos o alívio de algumas famílias em descobrir a causa dos comportamentos considerados estranhos que seus filhos apresentam, enfim uma luz no fim do túnel. Também podemos notar a presença de um mito ligado à superdotação ou como diz nossa entrevistada, o estereótipo associado a superdotação de que só crianças privilegiadas economicamente podem ser identificadas.

Antiopoff e Campos (2010) dizem que o mito, de que somente crianças economicamente privilegiadas podem ser identificadas com AH-SD, foi citado pelo Programa

de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Superdotação e Talento, elaborado pelo MEC em 1999 e vários pesquisadores concluíram que é possível encontrar crianças brilhantes em alguma área do conhecimento em qualquer camada social.

A participante E.F. é profissional que atua no CEAM/AHS e mãe de filho superdotado. Ela relata:

Como mãe, descobrir que meu filho tinha altas habilidades, às vezes até choro, mas foi muito difícil. Meu filho andou e falou com nove meses, leu com três anos de idade e não parava em escola nenhuma. Todo mundo achava ele hiperativo, abusado, irônico, tirava sarro, ele não fazia nada. (excerto da entrevista E.F.).

E.F. passou pela mesma experiência que algumas famílias passam, como ela mesma descreve um pouco acima. Sua formação acadêmica e atuação na Educação Especial a ajudou no processo de superação do impacto inicial da descoberta do filho superdotado e, posteriormente, no auxílio ao desenvolvimento do filho, como podemos ver:

Hoje eu sei que tenho que estudar, porque a função da escola é certificar, daí você tem que entender isso, mas para mim foi muito difícil, principalmente até os seis anos, eu não tive vida, era muito difícil. Graças a Deus que eu trabalhava num centro de Educação Especial que todo mundo entendia a problemática do Jean, a professora Adriana sempre entendeu, e hoje ele com dezoito anos, achei que seria mais leve, mas não é. Não é leve, ainda está bem árduo. (excerto da entrevista de E.F.).

Percebemos nos depoimentos das profissionais entrevistadas a necessidade do acompanhamento feito pelo CEAM/AHS à criança identificada. Sobre isso:

Muitos são os desafios que nossas escolas têm que enfrentar para poderem fornecer uma educação de qualidade e atender às demandas cognitivas de todo o seu alunado de forma inclusiva. A par destes desafios, a criação dos Núcleos de Apoio às Altas Habilidades/ Superdotação – NAAH/S apresenta-se como uma resposta adequada aos problemas propostos pela área. Além de atender ao alunado identificado como superdotados, os Núcleos objetivam a promoção da formação e capacitação dos professores para que possam identificar e atender a esses alunos, aplicando técnicas e estratégias de ensino para a suplementação, a diferenciação e o enriquecimento curricular. Além disso, propõem-se a oferecer acompanhamento aos pais dessas crianças e à comunidade escolar em geral, e colaborar para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade, assegurando o cumprimento da legislação brasileira e o princípio da igualdade de oportunidades para todos. (VIRGOLIM, 2007, p. 10).

Em Mato Grosso do Sul, a partir do ano de 2017, após passar por uma reestruturação para aumentar a oferta do Atendimento Educacional Especializado para AH-SD, o Núcleo de Atendimento para Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) passou a chamar Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS).

A identificação de AH-SD trouxe às alunas entrevistadas sentimento de inclusão nas aulas, pois possibilitou a elaboração de estratégias pedagógicas para atendimento educacional. Além disso, ainda possibilitou um “despertar” para a Matemática e para uma possível profissão, como diz Elena.

Eu sempre tive facilidade para a Matemática, quando veio a identificação, acho que só reforçou esse ponto de que você é boa para essa área e quando eu passei a frequentar o NAAH/S e eu não tive acesso ao professor de Matemática que pudesse me explicar alguns porquês, eu falei: “Não, acho que por isso que eu vou ser professora de Matemática, porque existem outros alunos iguais a mim que vão precisar de professores que vão saber atender esse aluno, que vão saber responder os porquês desses alunos”. Então esse foi o motivo pelo qual eu ingressei no curso [Matemática - Licenciatura]. (excerto da entrevista de Elena).

Vemos que Elena sentiu-se mais confiante após a identificação e frequentando o atendimento especializado percebeu a possibilidade de suprir profissionalmente uma deficiência do próprio núcleo de atendimento na época. Neste caso, a identificação parece ter despertado em nossa entrevistada certo conhecimento próprio e consciência de que outros alunos com as mesmas características poderiam ter os mesmos anseios e se depararem com as mesmas frustrações. Coloca-se então em busca do objetivo de ser professora de Matemática e ter ferramentas para desvendar alguns “porquês” que, eventualmente, seus alunos possam ter, assim como ela teve.

Outra situação que impulsionou é que o centro de atendimento só tem uma professora formada em Matemática. Elena fala que frequentou o Núcleo de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) que conforme já dito, passou a se chamar Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS).

A curiosidade de Elena em relação à Matemática vem desde criança e é possível perceber isso no trecho a seguir:

[...] eu lembro que tinha quatro anos e meu irmão mais velho tinha cinco e ia fazer seis. Lembro do meu pai perguntando para ele a tabuada, assim dois vezes três, dois vezes cinco, e eu nem na escola estava ainda. Lembro que entendi o raciocínio para a multiplicação, eu não sabia somar, mas eu estava entendendo o raciocínio que tinha por trás da multiplicação. Que bastava, por exemplo, dois vezes três, eu ia somar três mais três, aí quando meu pai ia tomar a tabuada do meu irmão, ou do dois ou do três, que eram as mais simples, eu ia somava rapidinho ali nos dedos e, às vezes, eu respondia mais rápido que meu irmão. Minha mãe entrava no meio e falava: “Não, deixa seu irmão responder!” ou meu pai entrava e falava: “Eu não estou perguntando para você, estou perguntando para o seu irmão!”. (excerto da entrevista de Elena).

Interessante é que, mesmo pequenininha, Elena entendeu o processo da multiplicação e utilizou os recursos que tinha disponível, no caso, os dedinhos.

Algo semelhante aconteceu com Alana que após sua identificação, conseguiu compreender melhor o que sentia. Ela nos diz:

[...] mas a principal mudança que eu vejo que o CEAM fez para mim foi na área pessoal mesmo porque eu sou uma pessoa muito hiperativa, não para, sabe? Então eu aprendia muito rápido, e acabava, como eu te disse, ficando entediada nas aulas, na escola, eu já tinha terminado, o que que eu ia fazer? Eu ia atrapalhar as outras pessoas, entendeu? Eu ia atrapalhar os coleguinhas, então o CEAM me ajudou a entender o porquê que eu era assim, que era tão agitada e espoleta, o porquê eu aprendia as coisas primeiro e ajudou a direcionar essa minha atenção, [por exemplo]: “Se você terminou, o que você vai fazer agora? Não vai atrapalhar as outras pessoas, né? E então, o que você vai fazer? ”. Eu lembro até que, quando o professor passava a atividade do livro, eu fazia a que ele pedia e fazia as outras também, ia fazendo tudo que era para frente, sabe? O CEAM me ajudou mais assim, a como direcionar e entender o que fazer. (excerto da entrevista de Alana).

Alana entendeu que seu comportamento é típico de sua condição de AH-SD. Então a identificação e o atendimento educacional especializado ajudaram sua compreensão enquanto aluna na sala de aula. O atendimento educacional especializado é compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado, no caso dos alunos com AH-SD, como suplementar à formação desses estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008; 2011).

Possivelmente, sem o devido atendimento, Alana se tornaria uma aluna desinteressada pela escola, já que ela diz que ficava entediada nas aulas por não ter o que fazer. Segundo Cunha e Rondini (2020), a maioria dos estudantes com AH-SD gosta de desafios e, quando as aulas não oferecem desafios, dá-se início ao desinteresse, tédio, dificuldades na interação social, e os professores, em grande parte, não conseguem atendê-los adequadamente.

A rapidez em aprender as coisas, como ela diz, poderia ter sido direcionada para outras atividades sem o devido atendimento. Poderia inclusive ter abandonado a escola e, em nosso entendimento, ter desperdiçado suas características acadêmicas.

A profissional E.F. relata em sua entrevista preocupação com alunos que não são identificados ou que não se interessam pelos atendimentos oferecidos no CEAM-AHS. Quando Alana relata sobre ficar entediada na escola, nos remetemos a essa preocupação de E.F., que diz:

[...] mas estamos muito aquém em relação ao trabalho porque esses estudantes que não atinjo, estudantes que não consigo mantê-lo aqui, vira comandante do tráfico, vira aquele que é o caixa dois que faz tudo na cabeça, matemática,

sabe tudo que tem porque não tem papel, é aquele que vai fazer outras coisas, eu perco ele e acaba indo para a marginalidade, fica à margem e não consigo pegar. Ele vai para a rua vender as coisas ou tem estudantes que tiramos da prostituição, que acabam vendendo o corpo e fazendo outra coisa porque não se encaixam, se acham estranhas e quando você vai atrás não consegue pegar. (excerto da entrevista de E.F.)

Pode parecer exagero, mas um jovem com comportamentos de AH/SD quando não é devidamente assistido pelo sistema de ensino, outras portas podem se abrir. Particularmente nas AH/SD com afinidades em Matemática, devido às características de alta memória e a capacidade em fazer cálculos com mais rapidez, desperta o interesse de grupos criminosos como descreve E.F.

As colocações desta profissional também nos trazem a importância da identificação e atendimento a esses alunos, ajudando no esclarecimento do mito de que não se deve identificar pessoas com altas habilidades. Conforme Antipoff e Campos (2010) é de extrema importância os professores saberem identificar seus alunos talentosos, proporcionando formas de encaminhá-los ao atendimento educacional especializado para que possam aprimorar suas habilidades. Caso contrário, como poderão ter suas necessidades educacionais atendidas?

Ainda sobre identificação e atendimento pelo CEAM-AHS, a entrevistada D.V. nos conta sobre sua experiência profissional:

Uma das primeiras identificações que eu fiz, aprendendo na prática, foi com uma estudante na área de Matemática, dentro do projeto de quinto ano, então a escola não tinha observado, os professores não tinham observado, mas nós conseguimos concluir a avaliação dela dentro desse projeto como acadêmica na área de Matemática. [...] Ela era uma estudante acadêmica, tinha umas habilidades nas áreas acadêmicas, mas o interesse dela era voltado para a Matemática, então por mais que ela tivesse certo domínio, um êxito no português e nas outras áreas, o coração, o brilho nos olhos dela era para a área da Matemática. Então tudo que ela fazia era voltado para essa área. Ela tinha um alto grau de curiosidade, a pesquisa e a atenção dela era toda voltada para essa área. [...] Então essa estudante veio para essa área, se apaixonou, ficou um tempo na Matemática, mas dentro do CEAM ela quis permear por outras áreas, inclusive na área musical. Ela falava que ela gastava energia na Matemática, mas a área musical trazia um alívio e uma calma para ela. Então ela ficou dentro desses dois atendimentos. (excerto da entrevista de D.V.).

Mesmo a estudante sendo identificada na área da Matemática, percebemos que não é somente disso que ela gosta. Nessa perspectiva, é possível perceber a importância de o centro especializado oferecer possibilidades variadas de atendimento, evitando, assim, que o aluno fique restrito a frequentar atendimentos somente na sua área de identificação.

Com relação ao ensino superior, vimos que não há legislação específica para alunos com AH-SD nesta etapa do ensino. O que temos é para alunos que fazem parte do público-alvo

da Educação Especial, de maneira geral, sem detalhamento das especificidades de cada necessidade educacional especial. Sobre isso, em nossas narrativas temos: “[...] quando eu ingressei em Matemática licenciatura, não contei para os professores, não contei para a coordenadora do curso, não contei para os colegas que eu tinha essa identificação”. (excerto da entrevista de Elena).

Quando foi identificada no ensino médio, Elena contou para os colegas e, naturalmente, os professores também ficaram sabendo. Isso gerou uma cobrança excessiva por desempenho, conforme nos relatou. Com receio de acontecer o mesmo no Ensino Superior, Elena omitiu sua identificação de AH-SD. Entendemos que essa omissão foi ruim pois prejudica as ações da Universidade em relação a inclusão. Por outro lado, não foi levantada essa hipótese durante sua permanência nas aulas.

Outra narrativa traz:

Não recebo nenhum atendimento da universidade. Quando fiz o vestibular me identifiquei como altas habilidades, inclusive levei o termo assinado para anexar nos meus documentos, só que não recebo nada, nenhum auxílio. Eu nem sabia que tinha um setor na universidade responsável para fazer acompanhamento psicológico ou didático. (excerto da entrevista de Alana).

Alana, ao contrário de Elena, explicitou sua identificação, porém como ela disse, não recebe nenhum tipo de atendimento ou acompanhamento. Diz ainda saber da existência de um setor responsável por esse acompanhamento. São situações diferentes com uma coisa em comum: a falta de atendimento no ensino superior.

Uma das profissionais entrevistadas fala a respeito de um projeto que desenvolveu e que tem relação direta com o atendimento para AH-SD no ensino superior.

Esses dias avaliamos um aluno da Universidade Federal, a professora trouxe, ele é do curso de Odontologia, fazia seis meses que me ligava e a professora falava que ele era diferente. Veio para cá e é uma habilidade, um talento maravilhoso em Artes. Então esse aluno ficou lá, terceiro ano de Odontologia sofrendo, passando por vários problemas emocionais e agora está sendo assistido pelo CEAM/AHS com o projeto de egressos. Escrevi o projeto piloto para começar ano que vem, o qual vamos fazer avaliação nas universidades com estudantes que nos indicarem que tem comportamentos de superdotação para poder identificar esses alunos, porque nem na universidade não tem. (excerto da entrevista de E.F.).

Esse depoimento reforça o que nossas duas alunas relataram. Não há acompanhamento aos alunos com AH-SD no ensino superior na instituição onde estudam. Não tivemos acesso a regulamentos ou normativas oficiais sobre esse acompanhamento, portanto não temos material para aprofundar essa discussão. Mas fica aqui, um alerta ou um desabafo trazido pelos depoimentos. Abre-se a possibilidade de uma investigação mais aprofundada sobre o tema.

Contudo, vimos que a identificação de altas habilidades ou superdotação altera a rotina da vida escolar dos alunos, alterando também a rotina de suas respectivas famílias. Vimos também a importância do encaminhamento destes alunos ao atendimento educacional especializado e os benefícios deste atendimento para o desenvolvimento pessoal e educacional das estudantes entrevistadas.

Algumas práticas dos respectivos professores tiveram a influência da notícia da identificação positiva, o que poderia não ter ocorrido. Veremos isso a seguir, em uma breve análise em nossas considerações finais sobre o trabalho.

## **Considerações Finais**

Salientamos que entendemos que são considerações finais deste trabalho, porém podem ser considerações iniciais de algum outro trabalho ou só considerações. O tema que abordamos oferece possibilidades de discussão com outros enfoques.

Retomando nosso objetivo de pesquisa que é compreender o que acontece após a identificação do aluno com altas habilidades ou superdotação com afinidades em Matemática na inclusão em sala de aula, nas práticas que envolvem a Educação Matemática, percebemos nas análises das entrevistas que a identificação traz mudanças na vida escolar dos alunos. Essas mudanças podem ser positivas ou negativas.

As positivas são a melhor compreensão dos comportamentos de AH-SD na sala de aula por parte dos professores e do próprio aluno. Os professores ao tomarem conhecimento da identificação, buscam estratégias pedagógicas para incluir este aluno na aula, uma vez que, por conta das características dos comportamentos de AH-SD, este estudante realiza as atividades propostas em menor tempo, ficando desocupado e sentindo-se excluído.

Outra mudança positiva é o encaminhamento para o atendimento educacional especializado, onde esse estudante terá suas necessidades educacionais atendidas e acompanhamento psicológico, o que influencia diretamente em seus comportamentos na sala de aula. O autoconhecimento de suas características proporcionado por esse atendimento possibilita ao aluno o direcionamento de sua atenção, nas aulas e na busca por satisfazer a grande curiosidade que este público tem nas diversas áreas do conhecimento.

A mudança negativa fica por conta da expectativa gerada pelos colegas de sala e professores, pois passam a entender que o aluno identificado tenha que ter ótimo desempenho em todas as disciplinas, exigindo notas altas. Essa cobrança excessiva faz com que este aluno

omita sua condição em outros níveis da educação, no ensino superior por exemplo, para não passar pelo mesmo constrangimento.

Quanto às famílias dos alunos identificados, coincidentemente, nossas duas alunas entrevistadas têm irmãos mais velhos com identificação de altas habilidades ou superdotação. Então as famílias já tinham experiência com a notícia e isso fez com que a reação com nossas entrevistadas fosse menos impactante.

As duas profissionais nos trouxeram experiências diferentes das vividas pelas estudantes. D.V. relata que o impacto familiar é grande, pois os pais não sabem ao certo como tratar os filhos depois de receber a notícia da identificação positiva. E.F. traz o relato de que algumas famílias criam expectativas de garantia de sucesso para o futuro de seus filhos e outras não se importam tanto com a notícia. Ela ainda traz a experiência pessoal de mãe de criança superdotada e as dificuldades que passou com as escolas, onde seu filho estudou.

Durante a elaboração do projeto desta pesquisa, prevemos que no decorrer das entrevistas e posteriores análises surgiria a formação de professores. Este não é o foco da pesquisa, mas é um tema que perpassa a discussão sobre AH-SD e inclusão. Optamos, então, por trazer esses comentários nesta seção e não nas análises.

Bahiense e Rosseti (2014) citam que muitos professores estão despreparados para identificar alunos com AH-SD e, por isso, muitas vezes classificam esses alunos como “alunos problema”. Rech e Freitas (2005) descrevem que no decorrer da pesquisa que fizeram, constataram despreparo profissional dos participantes da pesquisa:

Com o andamento da pesquisa ao longo de cinco anos, algumas situações foram sendo constatadas. Entre elas o despreparo profissional, pois como esses professores não tiveram acesso a estudos referentes a tal temática durante sua formação acadêmica, não se sentiam preparados para trabalhar com o aluno com altas habilidades. Em consequência, eles encontravam muitas dificuldades em, primeiramente, identificar os alunos e, posteriormente, saber como ajuda-los. (RECH; FREITAS, 2005, p. 296).

Os autores citados realizaram suas pesquisas em períodos diferentes e apontaram para a mesma deficiência na formação inicial.

Uma de nossas entrevistadas relata algo semelhante:

Quanto ao estudo das altas habilidades nos cursos, na psicologia foi muito raso, foi um trabalho dentro da licenciatura, o qual eu fiquei com a parte da superdotação, mas foi uma apresentação bem rasa e trouxe o conceito bem básico, então quando entrei no CEAM-AHS, eu disse: “Por que não aprendi isso na faculdade? ”. Para mim foi uma coisa que me incomodou naquele momento porque hoje vendo o trabalho acho que é algo super essencial e importante o atendimento a esse público e não tive. (excerto da entrevista de D.V.).

A mesma entrevistada nos conta sobre outra graduação que cursou:

Dentro da Pedagogia eu tive uma apostila que no final do capítulo trazia duas ou três páginas sobre superdotação sem nenhum aprofundamento. Entrei com o interesse de saber como era a visão pedagógica da superdotação e digamos que não sanou ali as minhas angústias. (excerto da entrevista de D.V.).

Observamos que desde de 2005, ano da pesquisa de Rech e Freitas, passando por 2014, pesquisa de Bahiense e Rosseti e o ano de 2021, quando fizemos as entrevistas, os relatos da falta de informações sobre crianças com altas habilidades ou superdotação nos cursos de formação de professores persiste.

Outra entrevistada, profissional atuante na identificação e atendimento dos alunos com AH/SD, nos conta as dificuldades encontradas nas escolas ao noticiar que um aluno foi identificado:

Na escola tenho dois tipos de entendimento, quando o professor e o coordenador acham que a criança não tem nada, “você está falando que esse menino tem altas habilidades, mas como? Esse menino só fica desenhando, não faz nada, não responde nada, não quer nada com nada, esse menino é estranho, esse menino não tem altas habilidades”. Daí você tem que convencer a escola que esse menino tem altas habilidades. E tem a outras vezes que tem aquele aluno que é destaque na escola e quando eu chego dizendo que ele é altas habilidades, aí falam “eu já sabia, você não está falando nada de novo. Então está bom, vai continuar assim”. E não é, eles sendo reconhecidos na escola com esse padrão ao qual temos como estereótipo que ele é superdotado ou não, ele precisa de um atendimento diferenciado porque o superdotado é estudante da educação especial. (excerto da entrevista de E.F.).

Podemos observar que as reações dos profissionais das escolas demonstram certa desinformação a respeito dos alunos superdotados, tanto sobre o aluno que é visto como desinteressado quanto sobre aquele que, conforme a entrevistada coloca, é visto como o estereótipo de aluno superdotado. Ela reforça a necessidade do atendimento especializado para esses alunos.

Ainda sobre as dificuldades dos professores em reconhecer um provável caso de AH/SD, E.F. diz:

[...] o professor quando identifica um aluno é quando ele já é um adolescente maduro porque é mais fácil. Quando ele está lá na quinta série, às vezes é tido como um aluno intrometido, bagunceiro, chato ou às vezes um aluno apático, que não tem interesse. Então esse professor não consegue identificar essas características, só no ensino médio. (excerto da entrevista de E.F.)

Neste trecho percebemos a dificuldade na identificação, particularmente dos alunos que estão no sexto ano (quinta série). Se houvesse maior facilidade nesta etapa do ensino, esses

alunos poderiam ser encaminhados para o atendimento educacional especializado e seriam atendidos durante mais tempo de suas vidas escolares.

A formação inicial dos professores é um tema que gera muita discussão e que mesmo sem ser nosso objetivo, trouxemos alguns trechos de nossas entrevistas e algumas citações de pesquisas feitas sobre o tema. Não é nossa intenção apontar culpados ou dizer como os profissionais devem atuar. Muito menos intenção temos de macular a atuação dos profissionais em sala de aula. O que apontamos é que as informações que trouxemos a respeito da deficiência na formação inicial referente aos comportamentos de altas habilidades ou superdotação reforça a importância da atuação do atendimento especializado realizado pelo CEAM/AHS, antigo NAAH/S, no estado de Mato Grosso do Sul.

Um dos objetivos deste centro é justamente promover a formação e capacitação dos professores e profissionais da educação para identificar e atender esses alunos. Após a identificação de nossas alunas entrevistadas, seus respectivos professores adotaram estratégias voltadas para as especificidades por elas apresentadas. Reis, Remoli e Capellini (2016) citam pesquisas individuais ou em pequenos grupos, tarefas diferenciadas, projetos individuais, monitoria, a análise e eliminação de conteúdos repetitivos dos livros didáticos e a introdução de conteúdos mais aprofundados no programa, como estratégias desafiadoras e motivadoras que podem ser utilizadas nas aulas.

Uma das estratégias adotada pelo professor de Alana para que ela não ficasse ociosa na sala de aula, foi a de levar atividades extras, já que terminava as tarefas com rapidez. Ela diz:

No ensino médio [após a identificação], já não. Porque, para mim, os professores entendiam melhor o que estava acontecendo, então eles já levavam uma atividade extra, ou então falavam que eu podia continuar os exercícios. Como eu te disse, ele passou aqui, mas pode ir fazendo os outros também, entendeu? Então, no ensino médio, principalmente depois da avaliação, eu acho que eu não tive tanto essa exclusão. (excerto da entrevista de Alana).

A estratégia utilizada ajudou Alana no sentido de diminuir seu sentimento de exclusão gerado pela ociosidade na aula. Dessa forma, a prática do professor foi uma prática de inclusão. Reis, Remoli e Capellini (2016) afirmam que estratégias pedagógicas diversificadas, motivadoras, criativas, desafiadoras e instigantes são exigências mínimas para estudantes com AH-SD, porém cabe ao professor avaliar e planejar atividades condizentes com as habilidades de cada aluno.

O relato de Elena nos traz uma estratégia diferente adotada pelo professor de Matemática:

Eu me recordo que umas duas vezes que eu já tinha acabado o exercício e o professor me colocou para auxiliar os colegas dentro da sala de aula, ele falou:

‘Elena, auxilia seus colegas então’. O professor tinha separado em grupos e fui passando neles para tirar dúvidas, perguntar se estavam entendendo, explicar de novo de uma outra forma diferente da que o professor tinha explicado, mas foram só essas duas vezes assim. (excerto da entrevista de Elena).

Algo parecido foi relatado por Alana:

E o que eu ia fazer durante essa aula em que todo mundo estava fazendo a prova? Então, ela decidiu que eu ia ajudá-la a fazer uma aula. Enquanto todo mundo estava fazendo lá a prova, eu estava ajudando-a em uma aula. Se eu estava no segundo ano do ensino médio, era [aula de] uma turma do primeiro ano, então era um conteúdo que eu já sabia. Eu gostei desse fato! (excerto da entrevista de Alana).

Isso aconteceu após a aplicação de uma prova de Matemática, a qual todos tiraram nota baixa, menos Alana. A professora decidiu aplicar outra prova, menos para Alana. Esta foi a estratégia usada pela professora para que a aluna não ficasse sem fazer nada na sala de aula.

Mesmo não sendo nosso tema central de pesquisa, a formação de professores aparece nos relatos, como dissemos anteriormente. Aqui os docentes, a nosso ver, adotaram procedimentos de inclusão dessas alunas na sala, pois fez com que elas não ficassem ociosas, auxiliando os colegas e a professora compartilhando suas compreensões sobre a matéria ensinada no momento.

No entanto, nem sempre o docente tem esse entendimento. Em outro excerto, Elena conta:

Ele aplicou a primeira avaliação, que valia quatro, e eu tirei 3.6. Daí ele chegou para distribuir as provas, para mostrar as notas para a gente. Quando chegou na minha prova, ao invés de me entregar, só me chamar e esperar eu ir lá para receber minha prova, ele falou para a sala inteira “Nossa Elena, você tão inteligente, com altas habilidades, me tira uma nota tão feia dessas!”. Eu logo pensei: “Se a prova valia quatro, eu devo ter tirado meio ou um porque uma nota feia que ele tá falando” e, na verdade, eu tinha tirado 3.6, devo ter errado uma questão e isso me marcou bastante. (excerto da entrevista de Elena).

O comentário feito pelo professor em sala de aula foi uma atitude exagerada, expôs a aluna e demonstra uma desinformação a respeito do tema altas habilidades ou superdotação. Esse comentário traz o que Antipoff (2010) cita como um mito, que a criança que foi identificada com superdotação tem uma capacidade intelectual geral que a faz ser excelente em todas as áreas.

Analisando essas falas, percebemos que a importância da identificação de AH-SD no sentido de melhor compreensão de seus comportamentos e na vida escolar, possibilitando a

prática de ações inclusivas referentes a esse público, mas ao mesmo tempo é possível observar uma influência, que pode ser positiva ou negativa, na vida do aluno.

Isso mostra o empenho dos professores em proporcionar a inclusão dessas alunas em suas respectivas aulas. Mostra ainda que mesmo com os relatos de falta de formação inicial sobre o tema, munidos de informação e apoio especializado, os docentes estão preparados para elaborar estratégias diferenciadas para atendimento dos alunos com AH-SD que por ventura encontrem nas escolas em que trabalham.

Um bom tema para pesquisas futuras seria investigar como os cursos de formação de professores das instituições situadas no município de Campo Grande/MS e com curso presencial, inserem o tema altas habilidades ou superdotação em seus programas curriculares, em especial os cursos que formam professores de Matemática.

As pesquisas relacionadas ao tema altas habilidades ou superdotação tem aumentado e isso nos leva a crer que o caminho para inclusão desses alunos está sendo percorrido, o que é uma excelente notícia.

## Referências

- ANDRÉS, Aparecida. **Educação de alunos superdotados/altas habilidades:** legislação e normas nacionais: legislação internacional, América do Norte (EUA e Canadá), América Latina (Argentina, Chile e Peru), União Européia (Alemanha, Espanha, Finlândia e França). Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Consultoria Legislativa, 2010. Disponível em: <[https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/areas-da-conle/tema11/2010\\_645.pdf](https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/areas-da-conle/tema11/2010_645.pdf)>. Acesso em 17 nov. 2020.
- ANTIPOFF, O. **O bem-dotado e seu atendimento na Fazenda do Rosário.** Em Z. Guenther e cols. (Orgs.), Dez anos em prol do bem-dotado. Belo Horizonte: MEC/ADAV, Imprensa Oficial. 1984.
- AZEVEDO, Priscila Domingues. Narrativas de Práticas Pedagógicas de Professoras que Ensinam Matemática na Educação Infantil. **Bolema**, Rio Claro (SP), v.28, n. 49, p. 857-874, ago. 2014.
- BAHIENSE, Taisa Rodrigues Smarsarro; ROSSETTI, Claudia Broetto. Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília (SP), v. 20, n. 2, p. 195-208, abr.-jun., 2014.
- BARALDI, Ivete Maria. **Retraços da educação matemática na região de Bauru (SP): uma história em construção.** 2003. 3 v. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2003. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102158>>. Acesso em 13/08/2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo Escolar 2020.** Brasília (DF). 2021.
- BRASIL. **Lei nº 5.692.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/superdotação.** Documento Orientador. Brasília (DF). 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação.** Brasília (DF). 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília (DF). 2008.
- BRASIL. **Decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União de 18.11.2011 e republicado em 18.11.2011 - Edição extra. Disponível em: <[http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/DEC%207.611-2011?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%207.611-2011?OpenDocument)> Acessado em 03/11/2022.

BRASIL. **Lei nº 13.234 de 29 de dezembro de 2015**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Presidência da República, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113234.htm)> Acesso em 24/02/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília (DF). 2020.

CARDOSO, Adriana Oliveira Guimarães. BECKER, Maria Alice d'Avila. Identificando Adolescentes em Situação de Rua com Potencial para Altas Habilidades/Superdotação. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília v. 20, n.4, p. 605-614. Out-Dez 2014.

CARNIÉLLI, Adriana de Fátima; VOLCE, Cilio José; CARGNIM, Claudete. O enriquecimento curricular em Matemática para alunos com Altas Habilidades ou Superdotação e algumas possibilidades. In: Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva ENEMI 2. 2020. **Anais...** SBEM. p. 1-12. Disponível em: <<http://eventos.sbem.com.br/index.php/ENEMI/ENEMI2020/paper/viewFile/1281/1329>> Acesso em 13/07/2021.

CUNHA, Victor Barreto; RONDINI, Carina Alexandra. QUEIXAS ESCOLARES APRESENTADAS POR ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: RELATO MATERNO. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392020216840>>. Acesso em 10/11/2022.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão**. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Vol 1. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília/DF. 2007.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Como identificar estudantes com Altas habilidades/Superdotação?** Facebook.com/ismart.ofical. 2020. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ismart.oficial/videos/1430683827124119>> Acesso em 03/02/2022.

DUARTE, Adriana Otoni Silva Antunes; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Escola ativa no Brasil na obra da psicóloga e educadora Helena Antipoff. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. 1-12, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/ZzDm9ZQfGW3dkXN3dX4DM4K/?lang=pt#:~:text=A%20obra%20de%20Antipoff%20tornou,instalados%20a%20Escola%20Normal%20Rural.>> Acesso em 12/08/2022.

FERRARO, ALCEU RAVANELLO e ROSS, STEVEN DUTT. Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação** [online]. v. 22, n. 71. 2017. [acessado 10 de setembro de 2022]. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227164>>.

FERREIRA, Weberson Campo. Altas habilidades/superdotação em matemática e inclusão: um estudo com professores no Distrito Federal. In: Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva ENEMI 2. 2020. **Anais...** SBEM. p. 1-12. Disponível em: <<http://www.sbembrasil.org.br/eventos/index.php/ENEMI/ENEMI2020/paper/viewFile/1305/1328>> Acesso em 13/07/2021.

FREITAS, Maria Teresa Menezes; FIORENTINI, Dario. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. **Horizontes**, Itatiba (SP), v. 25, n. 1, p. 63-71, jan./jun. 2007.

JARA, Graziela Cristina. **Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S): política educacional para o estado de Mato Grosso do Sul**. Orientadora Nadia Bigarella. 2019. 118 f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2019.

JELINEK, Karin Ritter. Altas habilidades em Matemática: incentivando potenciais no Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica de Matemática - REMAT**, Caxias do Sul (RS), v. 1, n. 2, p. 1-8, 2015.

KASSEF, Leon. **Notas à margem da educação dos super-normais**. In: Revista Nacional de Educação. n.4; p.17. 1933.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o sabor de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas (SP), n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LIPPERT, Vânia de Fatima Tluszcz; RIBEIRO, Rhuan Guilherme Tardo; LÜBECK, Marcos. Alunos com altas habilidades/superdotação rumo à uma matemática inclusiva: um relato de monitoria. In: Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva ENEMI 2. 2020. **Anais...** SBEM. p.1-12. Disponível em: <<http://eventos.sbem.com.br/index.php/ENEMI/ENEMI2020/paper/viewFile/1195/1119>> Acesso em 13/07/2021.

LIPPERT, V. F. T. **Práticas Educativas de Enriquecimento Escolar para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação**. 2021. 140 folhas. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Foz do Iguaçu, 2021. Disponível em <[https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5701/5/Vania\\_de\\_Fatima\\_Tluszcz\\_Lippert\\_2021.pdf](https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5701/5/Vania_de_Fatima_Tluszcz_Lippert_2021.pdf)> Acesso em 11/12/2022.

LOPES, Betania Jacob; GIL, Maria S.C. de Alcantara. Altas Habilidades/Superdotação Percebidas pelas Mães nos Seus Filhos com Deficiência Visual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília/SP, v. 22, n. 2, p. 203-220, Abr.-Jun., 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200005>>. Acessado em 05/11/2022.

LOPES, Mariana Cristina. **O processo de escolarização (com ênfase em Matemática) de um aluno com superdotação**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências da UNESP Campus de Bauru, Bauru (SP), 2019.

MACEDO, Mariângela Miranda Ferreira.; MOTA, Márcia Elia; METTRAU, Marsyl Bulkool. WISC-IV: Evidências de Validade para Grupos Especiais de Superdotados” WISC-

IV. **Psicologia em Revista**. p. 65-73 | Jan.-Jun. de 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa/article/view/23479>> Acessado em 05/11/2022.

MACHADO, Járcki Maria. **Habilidades Cognitivas e Metacognitivas do aluno com altas habilidades/superdotação na resolução de problemas em Matemática**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2013.

MARTINS, Rosemary N. Ferreira. **Educação Escolar de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na perspectiva dos professores**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). UEMS. Campo Grande (MS). 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 14.786 de 24 de julho de 2017. Cria o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS). **Diário Oficial de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande (MS). Ano 39, n. 9457, p. 1, 25 de julho de 2017. Disponível em: [www.spdo.ms.gov.br%2Fdiariodoe%2FIndex%2FDownload%2FDO9457\\_25\\_07\\_2017&clen=778720](http://www.spdo.ms.gov.br%2Fdiariodoe%2FIndex%2FDownload%2FDO9457_25_07_2017&clen=778720). Acesso em 23/02/2022.

MEDEIROS. José Adailson de. **Ulisses Pernambucano: um mestre adiante de seu tempo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Prêmio Grandes Educadores Brasileiros. Brasília/DF.1992.

NOVAES, M. H. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: Atlas. 1979.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O re-inventar da inclusão**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2017.

RAFANTE, Heulalia Charalo. LOPES, Roseli Esquerdo. HELENA ANTIPOFF E A EDUCAÇÃO DOS “EXCEPCIONAIS”: UMA ANÁLISE DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.228-252, mar.2009. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639565>>. Acesso em 16/10/2022.

RAFANTE, H. C.; LOPES, R. E. Helena Antipoff, seus pressupostos teórico-metodológicos e suas ações na educação dos “excepcionais” no Brasil. **Memorandum 20**, Belo Horizonte/MG; Ribeirão Preto/SP, p. 31-57. Abr. de 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/download/6622/4196/22001>>. Acesso em 08/11/2022.

RAMBO, Michele Cristiane Diel. **Comportamentos desenvolvidos por alunos com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação em matemática em um programa de enriquecimento**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Anhanguera de São Paulo. São Paulo (SP). 2018.

REIS, Verônica Lima; REMOLI, Tais Crema; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: OPINIÃO DE EDUCADORES. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 5, n. 2, p. 184-197, ago./dez. 2016. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/45387#:~:text=Considera%>>

2Dse%20que%20estrat%C3%A9gias%20pedag%C3%B3gicas,as%20habilidades%20de%20cada%20aluno.>. Acesso em 08/11/2022.

RENZULLI, Joseph S. **“What Makes Giftedness? Reexamining a Definition.”** Phi Delta Kappan 60 (1978): 180-84, 261.

SAHAGOFF, Ana Paula. Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana. In: Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação SEPesq, 11. 2015. Porto Alegre. **Anais...** Uniritter. p. 1-7. Disponível em: <uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos\_trabalhos/3612/879/1013.pdf>. Acesso em 15 nov. 2020.

SAKAGUTI, Paula Mitsuyo Yamasaki. **Concepções de pais sobre as altas habilidades/superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado.** Orientadora: Prof<sup>ª</sup>.Dr<sup>ª</sup>. Maria Augusta Bolsanello. 2010. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2010.

SAKAGUTI, Paula Mitsuyo Yamasaki. **As interações familiares no desenvolvimento afetivo-emocional do indivíduo com altas habilidade/superdotação: a questão do assincronismo.** Orientadora: Helga Loos-Sant’Ana. 2017. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2017.

SENADONOTÍCIAS. **Senadores elogiam liminar que suspende decreto sobre educação especial.** Brasília (DF). 2020. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/12/02/senadores-elogiam-liminar-que-suspende-decreto-sobre-educacao-especial>> Acesso em 11/08/2022.

SKOVSMOSE, Ole. Inclusões, encontros e cenários. **Educação Matemática em Revista**, Brasília/DF, v. 24, n. 64, p. 16-32, set./dez. 2019.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 70 p. 2007. Disponível em:<[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select\\_action=&co\\_obra=126217&co\\_midia=2](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=126217&co_midia=2)>. Acesso em 10/11/2022.

WINNER, E. **Crianças superdotadas: mitos e realidades.** Porto Alegre/RS, Artes Médicas, 1998.

# **ANEXOS**

### **Roteiro para entrevista com alunos**

- 1 – Qual sua idade e em qual ano está matriculado?
- 2 – Em qual ano você estava quando começou a fazer a avaliação do CEAM-AHS?
- 3 - Como foi a avaliação?
- 4 - Você mudou de escola após a avaliação?
- 5 - Como você participa das aulas de Matemática? Como são essas aulas? Mudou alguma coisa após a avaliação do CEAM-AHS?
- 6 - Após a identificação feita pelo CEAM-AHS, você notou alguma diferença de tratamento em relação aos professores e colegas de sala?
- 7 - O atendimento do CEAM-AHS te ajudou de alguma forma na escola?
- 8 - Em algum momento, você se sentiu excluído pelos colegas de sala ou pelo professor(a)?
- 9 - Por que você acha que isso aconteceu? (Havendo ou não exclusão, acho interessante perguntar por que aconteceu)
- 10 - Como você se sente ou se sentia nas aulas?
- 11 - O que achava ou acha do conteúdo das aulas?
- 12 - Como seus pais ou responsáveis reagiram após sua identificação em AH/SD?
- 13 - Conte algum caso ou fato que você ache interessante que tenha acontecido na escola.
- 14 - Teve algum nas aulas de Matemática?
- 15 -Para você, o que é inclusão e como ela está ocorrendo?

**Roteiro de Entrevista com equipe multidisciplinar de avaliação (psicólogo(a))**

1. Fale sobre você e a sua formação.
2. Como se aproximou da Educação Inclusiva e dos alunos com altas habilidades/superdotação?
3. Como é feita a avaliação para identificação de AH/SD?
4. Altas habilidades e superdotação é a mesma coisa ou há diferença?
5. Quais são as áreas de identificação?
6. Sobre a identificação positiva especificamente para Matemática, quais os comportamentos encontrados nestes alunos?
7. Em geral, como é a reação das famílias após receberem a notícia que o filho tem altas habilidades/superdotação? E das escolas?
8. Para você, o que é inclusão e como ela está ocorrendo?

### **Roteiro de Entrevista com a direção**

1. Fale sobre você e a sua formação.
2. Como se aproximou da Educação inclusiva e dos alunos com altas habilidades/superdotação?
3. Como funciona o CEAM-AHS (é público, particular, recebe algum financiamento)?
4. Quais atividades são desenvolvidas?
5. Como os estudantes são indicados a passar pela avaliação?
6. Em geral, como é a reação das famílias após receberem a notícia que o filho tem altas habilidades/superdotação? E das escolas?
7. Para você, o que é inclusão e como ela está ocorrendo?