

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

FRANCISCA DIAS DUARTE SABLJAK

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DO
CAMPO EM CORUMBÁ-MS**

Corumbá, MS
2025

FRANCISCA DIAS DUARTE SABLJAK

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DO
CAMPO EM CORUMBÁ-MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, linha de Pesquisa: Políticas, práticas educacionais e exclusão/inclusão social, do Campus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientação: Prof^a Dr^a Bárbara Amaral Martins

Corumbá, MS
2025

FRANCISCA DIAS DUARTE SABLJAK

Dissertação intitulada **ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CORUMBÁ-MS**, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Curso Mestrado na Área de Concentração em Educação Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, à banca examinadora abaixo especificada, como requisito para obtenção do grau de Mestra. Aprovada em: 24/11/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Bárbara Amaral Martins (Orientadora e Membro Titular)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS)

Prof.^a Dr.^a Margarida Pocinho (Membro Titular)
(Universidade da Madeira – UMa)

Prof. Dr. Alexandre Cougo de Cougo (Membro Titular)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida e por ter me proporcionado chegar até aqui com sentimento de alegria e realização. Sem Ele, nada sou! Por esta razão, a Ele ofereço todas as minhas limitações e conquistas!

À minha família, de modo especial, ao meu esposo Antun, pelo companheirismo, apoio incondicional, compreensão e paciência frente às ausências e reveses experienciados nessa jornada. Obrigada pela parceria e por ser meu porto seguro!

Aos meus amados filhos, Elisa, Emanuel e Davi, minhas fontes vitais de inspiração e luta.

Aos meus pais, Ademir e Zanadir (*in memoriam*), por tanto amor e por toda a dedicação voltada à minha educação. Vocês sempre serão modelos de perseverança, resistência e resiliência em minha vida.

Aos meus irmãos, Ademilson, Adenilson, Edemir, Carlos (*in memoriam*) e Antônio (*in memoriam*) pelos incentivos, carinho e por fazerem parte da minha história.

A todos os professores que direta ou indiretamente se dedicaram e favoreceram o meu processo de ensino e aprendizagem ao longo da vida.

Aos Professores Doutores Margarida Pocinho e Alexandre Cougo de Cougo, por aceitarem participar da banca e pela atenção, orientação e pontuações que foram essenciais para a construção desta dissertação. A vocês, meu sincero carinho e gratidão!

À minha querida orientadora Profa. Dr.^a Bárbara Amaral Martins, por encarar este desafio junto a mim. Por favorecer tanto aprendizado e por proporcionar e participar, de forma tão respeitosa e admirável, na construção desta pesquisa e na constituição desta pesquisadora. Obrigada pela dedicação e comprometimento em todos os momentos.

Agradeço também a todos os do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE UFMS/CPAN), aos professores e colegas da turma 2023 de mestrado, pelos diálogos, reflexões e colaborações que favoreceram meu processo de formação.

A escola, aos professores e crianças que participaram deste estudo, sem vocês a realização desta pesquisa não seria possível.

E por fim a todos, mesmo que indiretamente, favoreceram chegar até aqui. Muitíssimo obrigada!

“A educação é simplesmente a alma de uma sociedade a passar de uma geração para a outra.”
G. K. Chesterton

RESUMO

A literatura científica acerca das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) aponta, por meio dos pesquisadores desta temática, a clara necessidade de serem discutidas e desmitificadas as informações voltadas às AH/SD. Assim, a presente pesquisa visa contribuir, com base nos conhecimentos científicos produzidos e no contexto da Educação do Campo – ainda pouco explorado –, para a ampliação do debate sobre esta temática, possibilitando conhecimentos e reflexões que favoreçam a educação e o desenvolvimento de modo efetivo e integral da criança, em especial a campesina, com indicadores de AH/SD. Como embasamento teórico, este estudo utilizou como eixo norteador duas teorias que abordam aspectos vitais sobre as pessoas com capacidades elevadas: a Teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli e a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner. O objetivo principal é investigar indicadores de AH/SD em estudantes de uma escola pública, do campo, no município de Corumbá/MS. Como objetivos específicos, propõe mapear a presença de indicadores de AH/SD descritos na literatura em estudantes de uma escola do campo; verificar se os indicadores de AH/SD previamente mapeados se confirmam por meio da identificação pela provisão e refletir sobre o processo de identificação e atendimento dos estudantes com AH/SD em escolas do campo. Este estudo tem natureza qualitativa, envolve pesquisa bibliográfica e de campo e caracteriza-se como descritivo. Sua realização contou com a adesão de 14 participantes, os quais cinco professores e nove estudantes pertencentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental 1, tendo ocorrido em dois momentos: o primeiro constou do processo de triagem mediante indicação e preenchimento da Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas Habilidades/ Superdotação (EIPIAHS) por cinco professores de uma escola do campo e o segundo constou da realização das provisões (atividades de enriquecimento) e aplicação da Pesquisa Multiple Intelligences Inventory, de McKenzie (2017) - Adaptado para crianças. A EIPIAHS e a Pesquisa Multiple Intelligences Inventory, de McKenzie (2017) - Adaptado para crianças, foram analisadas com base em estatística descritiva e o Diário de Bordo, interpretado com base no método de análise de conteúdo de Bardin (1977). Os resultados encontrados neste estudo indicaram, com base em uma amostra de nove participantes, que quatro apresentaram potenciais que podem sugerir comportamento de AH/SD. Colocar a criança campesina no centro da investigação, corresponde à necessidade de contribuir para discussões que favoreçam a educação inclusiva e de qualidade na perspectiva da cultura e Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Altas Habilidades/Superdotação; Inteligências Múltiplas; Educação Especial.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli	34
Figura 2	Características destacadas nos Estudos 1, 2 e 3.....	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Classificação dos professores acerca dos estudantes do Grupo A	66
Gráfico 2 - Classificação dos professores acerca dos estudantes do Grupo B	67
Gráfico 3 - Características gerais evidenciadas pelos professores sobre os estudantes	68
Gráfico 4 - Características do pensamento criativo destacadas pelos professores sobre os alunos	69
Gráfico 5 - Características de aprendizagem observadas pelos professores sobre os estudantes	69
Gráfico 6 - Pontuação individual das características gerais dos estudantes dos Grupos A e B	70
Gráfico 7 - Pontuação individual das características de pensamento criativo dos estudantes dos Grupos A e B	71
Gráfico 8 - Pontuação individual das características de aprendizagem dos estudantes dos Grupos A e B	71
Gráfico 9 - Pontuação global dos estudantes dos Grupos A e B	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Inteligências múltiplas de Howard Gardner	31
Quadro 2 - Produções acadêmicas sobre AH/SD	52
Quadro 3 - Ficha avaliativa	62
Quadro 4 - Características contempladas na EIPIAHS	65
Quadro 5 - Habilidade Naturalista (categoria 1)	74
Quadro 6 - Habilidade Musical (categoria 2)	74
Quadro 7 - Habilidade Lógica (categoria 3)	75
Quadro 8 - Habilidade Interpessoal (categoria 5)	75
Quadro 9 - Habilidade Cinestésica (categoria 6)	76
Quadro 10 - Habilidade Verbal (categoria 7)	76
Quadro 11 - Habilidade Intrapessoal (categoria 8)	77
Quadro 12 - Habilidade Visual (categoria 9)	77
Quadro 13 - Habilidades individuais sinalizadas pelos participantes do Grupo A	78
Quadro 14 - Habilidades individuais sinalizadas pelos participantes do Grupo B	79

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Parecer total dos estudantes acerca das Inteligências Múltiplas – Grupo A.....	78
Tabela 2 – Parecer total dos estudantes acerca das Inteligências Múltiplas – Grupo B.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CPAN	Câmpus do Pantanal
CPT	Comissão Pastoral da Terra
Dra.	Doutora
EIPIAHS	Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FETAGRI	Federação dos Trabalhadores na Agricultura
GC	Inteligência Cristalizada
GF	Inteligência Fluída
IA	Inteligência Artificial
IoT	Inteligência das Coisas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NAAH/S	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
QI	Quociente de Inteligência
REME	Rede Municipal de Ensino de Corumbá
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Enfatização, Diversidade e Inclusão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 INTRODUÇÃO	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1 Altas Habilidades/Superdotação: A inteligência no contexto histórico e contemporâneo	22
2.2 Educação do Campo: Especificidades e Desafios Históricos	39
2.3 Educação do Campo em Mato Grosso do Sul e no município de Corumbá-MS: Breve contexto histórico	43
2.4 Educação Especial na perspectiva do Campo	48
3 O QUE AS PESQUISAS BRASILEIRAS REVELAM SOBRE AS AH/SD NAS PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	51
4 OBJETIVOS	55
5 ABORDAGEM METODOLÓGICA	56
5.1 INSTRUMENTOS DA PESQUISA	57
5.2 LOCAL DA PESQUISA	58
5.3 SUJEITOS DA PESQUISA	59
5.4 COLETA DE DADOS	60
5.5 ANÁLISE DE DADOS	63
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	64
6.1 Estudo 1 - EPIAHS - Processo de triagem junto aos professores	64
6.1.1 Pontuação global dos Grupos A e B	72
6.2 Estudo 2 - Instrumento das Múltiplas Inteligências de McKenzie (2017) - processo de adaptação	73
6.2.1 Habilidades destacadas - Estudo 2 (Grupo A)	78
6.3 Estudo 3 - Atividades de enriquecimento - principais apontamentos	80
6.4 Discussões e análise geral dos resultados	108
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	117

ANEXOS E APÊNDICES

ANEXO 1 - AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA PELA SEMED	123
ANEXO 2 - ESCALA DE IDENTIFICAÇÃO DE PRECOCIDADE E INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (EPIAHS – ENSINO FUNDAMENTAL)	124
ANEXO 3 - INSTRUMENTO DE PESQUISA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE MCKENZIE (2017)	126
ANEXO 4 - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	130
APÊNDICE 1 - INSTRUMENTO ADAPTADO PARA AS CRIANÇAS PARTICIPANTES	133
APÊNDICE 2 - REGISTRO FOTOGRÁFICO	142
APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR)	146
APÊNDICE 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL)	148
APÊNDICE 5 - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA CRIANÇAS	150
APÊNDICE 6 - FICHA DE AVALIAÇÃO (ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO) ..	152
APÊNDICE 7 - PROVISÕES (ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO)	159

APRESENTAÇÃO

Como sujeitos, nos constituímos ao longo da vida com base em momentos, vivências e experiências. Desta forma, apresento um pouco do processo em que me constitui e permitiu chegar até aqui como protagonista da peça singular que é a minha vida.

Sou filha de metalúrgico e dona de casa, mulher, esposa, mãe, cristã e pesquisadora. Com incentivo e apoio familiar ingressei no nível superior e atualmente retorno à academia com o intuito de ampliar os estudos, pesquisar e contribuir com conhecimentos que favoreçam o desenvolvimento da nossa sociedade. Natural de Corumbá, cursei Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, e me formei no ano de 2015.

Antes da graduação, minhas experiências transpassaram trabalhos como o de jovem aprendiz (na Embrapa Pantanal), seguido de serviço voluntário e posteriormente como funcionária em um projeto social chamado Criança Feliz, pertencente à Missão Salesiana e idealizado pelo saudoso padre Ernesto Saksida, e, por fim, me aventurei na graduação em Serviço Social. O projeto Criança Feliz me proporcionou a primeira experiência na educação não-formal. Este projeto possuía como objetivo favorecer, no contraturno escolar, acompanhamento educacional, psicológico e familiar de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Embora trabalhasse na biblioteca e fosse responsável pelo setor de apadrinhamento (relação/correspondência entre crianças e padrinhos da Itália, Espanha, Bélgica e Eslovênia, que ajudavam financeiramente nas distintas necessidades, sobretudo, nas necessidades voltadas aos estudos) e a área da educação me chamassem atenção, ainda apostava no Serviço Social como opção que me realizaria enquanto pessoa. Recordo-me ainda, entre as inúmeras interações com padrinhos e afilhados, que as palavras de carinho e incentivo fizeram a diferença na vida de muitos, e embora fossem poucos os que tiveram a oportunidade de conhecer pessoalmente seu padrinho/madrinha, era gratificante e inspirador observar que alguém, mesmo muito distante geograficamente, se importava e acreditava nos sonhos e potencial daquelas crianças. Isso me sensibilizava e fazia refletir sobre como uma pessoa pode repercutir, positiva ou negativamente, na vida da outra. Com o passar do tempo, reconheci que me identificava mais com a área da Educação do que com o Serviço Social, por isso, tranquei os estudos, realizei o ENEM e optei pela Pedagogia.

A dedicação e trabalho em projeto social se estendeu por alguns anos e encerrou em outro projeto social chamado Centro de Apoio Infanto Juvenil Padre Pascoal Forin (CAIJ Pascoal Forin). Neste último, permaneci oito anos e com base nas experiências e vivências significativas tive a certeza de ter feito a melhor escolha no âmbito profissional. Inclusive, a inquietude acerca da temática sobre as inteligências nasceu neste projeto, em razão de que seu

plano político-pedagógico visava o favorecimento de ações e práticas que atendessem o que a escola formal não conseguia de certa forma atingir, as múltiplas habilidades. Como professora neste espaço social, fazíamos estudos e planejamentos para conciliar o reforço escolar e oficinas com atividades lúdicas e desafiantes que estimulassem ou favorecessem as distintas habilidades e potencialidades das crianças atendidas. Depois deste ciclo senti a necessidade de explorar outros horizontes. Assim, em 2020 minha experiência se direcionou para a educação formal e minha estreia aconteceu, por opção, em uma escola do campo. No começo, a adaptação foi difícil, por causa do gritante contraste entre educação não-formal e formal e pelos aspectos estruturais e logísticos de acesso ao local ou até mesmo pela mentalidade urbana que inicialmente se sobreponha e ainda pela inquietação de como primeiro aprender sobre este contexto para que, de forma consciente e respeitosa, pudesse adentrar nesta cultura e favorecer um ensino contextualizado, desafiante e lúdico para as crianças a mim confiadas.

Esse processo, que fora contínuo, além de render profundas e pertinentes reflexões, exigiu abertura de mentalidade para conhecer, compreender e somar àquela realidade pela qual me encantei e me propus trabalhar. Nesta escola, durante quatro anos, atuei como regente e alfabetizadora em turmas de 1º e 3º ano. Muito me chamavam a atenção as demonstrações de afeto, o interesse, a criatividade e esperteza das crianças.

O interesse pela temática das AH/SD neste espaço social ocorreu a partir de duas ocasiões. A primeira foi em 2021, momento de pandemia, quando me deparei com uma aluna que se destacava por realizar, de forma muito organizada e sempre caprichosa, todas as atividades. Sua escrita, construção de ideias, vocabulário e cálculos matemáticos eram impecáveis. A princípio, achei que fosse ajudada por seus pais ou algum familiar, no entanto, descobri que, além de ser filha única, seus pais eram analfabetos e, segundo relato dos professores, ela já se destacava desde a educação infantil, uma vez que, ainda na pré-escola já havia adquirido a habilidade da escrita e leitura e era considerada “autodidata”. Esse fato me chamou a atenção, mas como estávamos com restrições devido à pandemia não tive a oportunidade, naquele momento, de realizar maiores observações. A segunda que ocorreu (pós-pandemia) reforçou o desejo desta investigação e se deu ao ouvir, por inúmeras vezes, na sala dos professores, os colegas compartilharem paradoxos vivenciados nas salas de aula onde alunos, nos momentos de interação com o conteúdo ou atividade, eram excelentes e na prova eram totalmente relapsos, ou que eram introvertidos, tímidos ou ainda, com comportamentos considerados “ruins” e tiravam notas boas. Esses relatos sempre vinham acompanhados de hipóteses voltadas a problemas familiares, desatenção, possíveis transtornos, querer chamar atenção, entre outros, e o assunto terminava por ali, sem avanços para compreender de fato o que estava ocorrendo. Podemos dizer que estas ocasiões, ademais de suscitarem em mim

angústias e inquietações, foram o carro-chefe para pensar na possibilidade de investigar o fenômeno das AH/SD na perspectiva do campo. No entanto, enfrentar a descredibilidade e ou descrença acerca de possíveis indicadores foi o que mais me marcou enquanto pesquisadora.

Depois de ter sido aprovada no mestrado e sinalizar meu interesse de investigar esta temática, percebi que a maior parte dos colegas de profissão, fosse pela falta ou escassez de conhecimento sobre o tema, ou mesmo incredulidade, relatava não enxergar possíveis potencialidades naquele espaço. O senso comum, somado aos estereótipos, mitos e preconceitos, bloqueavam qualquer possibilidade, inclusive de reflexão e do benefício da dúvida. Essa realidade inicialmente me assustou, pois percebi que o caminho seria ainda mais difícil, dada a desinformação e principalmente mitos que cercam o tema. Porém, isso me impulsionou ainda mais a querer investigar e possibilitar que esta temática fosse repercutida e desmitificada no âmbito desta modalidade de ensino, bem como contribuir, de certa forma, com base neste estudo, para possíveis reflexões, olhares mais sensíveis e práticas educacionais capazes de oportunizar a educação integral dos sujeitos do campo, inclusive aqueles com AH/SD. Dito isto, persevero na motivação de colaborar com pesquisas que atentem ao fenômeno das AH/SD na perspectiva da educação do Campo e estimo que mais pesquisadores lancem olhares para esta realidade.

1 INTRODUÇÃO

Uma das características mais salientes do ser humano é a diversidade. Inegavelmente, habitamos em um mundo diverso, marcado por múltiplas pessoas, peculiaridades, talentos e habilidades. Podemos refletir a diversidade, conforme a literatura, como fenômeno natural de uma sociedade, como aponta Morin (1973) ao afirmar que a diversidade e a variedade de indivíduos sempre existiram e é um fenômeno natural, estabelecido pela evolução de uma espécie sobre a outra. Por se tratar de fenômeno natural que legitima o caráter plural de uma sociedade, a diversidade não pode ser desconsiderada, como afirmam Lunardi-Lazzarin e Hermes (2015), pois é um princípio que, além de refletir o caráter pluralista da sociedade contemporânea, também é capaz de expressar a heterogeneidade do ser humano: as suas particularidades que se distinguem uma das outras e que não cabem mais serem desconsideradas ou irrefletidas nas relações e nos ambientes sociais, eis que toda forma de preconceito, discriminação e exclusão deve ser veementemente combatida.

Nesta direção, destacamos que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) evidenciam que os processos educativos têm uma função clara no que refere à diversidade: trabalhá-la como princípio de crescimento de todas as pessoas na formação educativa. “Se o nosso sonho e o nosso empenho são por uma sociedade mais justa e livre, precisamos trabalhar desde a escola o convívio e a valorização das diferenças, base para uma verdadeira cultura de paz” (Brasil, 2001, p.5). Por isso o convívio e a valorização das diferenças são bases fundamentais para o rompimento da reprodução de uma educação homogênea e excludente.

Nesta perspectiva, um ponto importante a se destacar é a mudança de percepção, enquanto processo necessário para a valorização das diferenças e que é considerada um marco histórico na educação do nosso país, que fora constituído, como afirma Kassar (2012), por dois aspectos: desigualdade e diversidade. Alcançar a cultura de valorização das diferenças nos espaços educacionais exige, como aponta a autora citada, primeiramente refletir sobre a complexa problematização nas relações entre diversidade e inclusão/exclusão escolar, bem como na real e desafiante adesão à diversidade como algo natural que constituiu o ser humano e é refletida em todos os espaços sociais. Kassar (2012, p.845), ainda salienta que “Na escola, a luta pela efetivação de direitos esbarra na identificação das diferenças ainda como algo extraordinário e não como – de fato – constitutivas de nossa população”. Arroyo (2007, p. 120), por sua vez, acrescenta que “a escola tem sido e continua sendo extremamente reguladora dos diferentes, dos povos e coletivos social e culturalmente marginalizados”. Desta forma, corroborando os autores citados, podemos apontar a necessidade de desconstruir a identificação

das diferenças como algo extraordinário e apartado das especificidades de um indivíduo e da constituição de uma população, ou ainda, não atinente ou tangível ao espaço escolar. Enfatizamos, por sua vez, que, as considerações a respeito da diversidade humana e da educação inclusiva advieram de inúmeras lutas, debates, documentos e legislações que afirmaram (e reafirmam) o direito de todas as populações ao acesso e permanência nas escolas brasileiras, independentemente de sua etnia, segmento social ou necessidades especiais; assim como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Destacamos ainda que o campo específico da educação inclusiva surge como resposta à necessidade de favorecer processos educativos que assumam novas proposições, ou seja, que reconheça e valorize a diversidade, seja ela relacionada à deficiência, aos contextos sociais, culturais, étnicos ou de gênero, em que o ambiente de aprendizagem seja acessível, respeitoso, desafiante e acolhedor para todos, independentemente das características e necessidades envolvidas. Desta forma, a educação inclusiva, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), é um paradigma político, cultural, social e pedagógico que advém da defesa de todos(as) os(as) discentes estarem juntos, sem nenhuma prática discriminatória. Por isso, na perspectiva da inclusão, os contextos escolares são espaços centrais para a implementação dos direitos de grupos socialmente excluídos, uma vez que a convivência escolar permite a constituição de relações mais respeitosas e dignas (Brasil, 2001).

No tocante às populações excluídas, esta pesquisa se propõe a investigar, na modalidade Educação do Campo, a existência de indicadores de um grupo social que fora muito marginalizado e negligenciado ao longo dos processos educativos: as pessoas que apresentam altas habilidades/superdotação (AH/SD), cujas características, condições e habilidades são envoltas, até os dias de hoje, por diferentes mitos e conceitos equivocados, alinhado ao fato de serem estudantes de uma Educação peculiar, a do Campo.

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), define claramente esses(as) estudantes como:

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, s/p).

Esta população se constitui como um dos públicos a serem atendidos pela educação especial (Brasil, 1996), mas ainda não tem a devida atenção nas instituições escolares por não ser devidamente identificada e, também, por suas especificidades educacionais estarem, na

maioria das vezes, desconhecidas. A invisibilidade é outro fator apontado na literatura no que diz respeito a este grupo. Para Pérez Barrera e Freitas (2011), a desinformação, somada à falta de formação e representação, favorece esta realidade. Segundo Pérez Barrera e Freitas (2011, p.111),

A invisibilidade dos alunos com AH/SD está estreitamente vinculada à desinformação sobre o tema e sobre a legislação que prevê seu atendimento, à falta de formação acadêmica e docente e à representação cultural das Pessoas com Altas Habilidade/Superdotação (PAH/SD).

Nesta direção, Martins (2020, p.4) também aponta como barreira a falta de formação docente adequada, pois, sem conhecimento não há prática que promova o ensino apropriado a este público. Segundo a autora,

A falta de formação docente adequada impõe barreiras para que os alunos com AH/SD tenham suas capacidades estimuladas a partir de práticas educacionais desafiadoras, a fim de que lhes seja oferecido o ensino apropriado às suas singularidades e para que possam usufruir o direito de frequentar o AEE. Para que tais medidas sejam concretizadas, carece-se de um processo anterior, o de identificação, e o mesmo também é válido para o aluno precoce. (Martins, 2020, p.4)

Virgolim (2019, p.10) destaca que esta população tradicionalmente tem passado despercebida nos bancos escolares e em seus estudos, alerta com base nos dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) de que a invisibilidade do superdotado, além de preocupante, denuncia o desperdício de talentos não identificados, fatores estes que comprometem a oportunidade de favorecer a estas mentes brilhantes de usarem suas potencialidades para o crescimento pessoal e desenvolvimento do nosso país. Segundo a autora,

Se estimarmos que o Brasil tem uma população de cerca de 207,7 milhões de habitantes, onde estão estes 6,2 milhões brasileiros superdotados? Se incluirmos neste cálculo as pessoas talentosas e brilhantes que se destacam em áreas não acadêmicas, como nas artes, nos esportes e na liderança, vemos que esse número sobe exponencialmente. (Virgolim, 2019, p.10)

Virgolim e Konkiewitz (2014, p.7) citam em seu estudo uma pertinente e importante reflexão feita pelo educador estadunidense James Gallagher (1994). Gallagher (1994, *apud* Virgolim; Konkiewitz, 2014, p.7) afirma que “o fracasso de ajudar crianças com altas habilidades a desenvolver o seu potencial é uma tragédia para a sociedade, embora seja difícil medir a extensão desse fracasso”.

Esta reflexão nos permite compreender quão desastrosas são as ausências de ações que viabilizem o conhecimento, bem como o desenvolvimento das habilidades e potencialidades podem impactar os âmbitos pessoais e a sociedade de forma geral, pois, no dizer de Gallagher (1994, *apud* Virgolim; Konkiewitz, 2014, p.7), “como podemos medir a extensão de uma sonata que não foi escrita, de uma droga com poderes curativos que não foi descoberta ou da ausência de liderança política? As crianças superdotadas são parte substancial das diferenças entre o que somos e o que poderíamos ser como sociedade”.

As autoras mencionadas revelam ainda que no nosso país, mesmo hoje, esta temática envolve mistério, preconceito, desconhecimento e mitos. Observam-se, assim, a necessidade e a importância da realização de pesquisas que favoreçam o conhecimento acerca da temática Altas Habilidades/Superdotação para avançarmos frente aos embates que reforçam o desperdício de talentos.

Apresentamos, na sequência, a organização desta dissertação, em seis seções. Na Seção 1, apresentamos a Introdução com pertinentes reflexões sobre a diversidade e a necessidade da valorização das diferenças, de modo especial nos espaços educacionais, favorecendo assim uma educação que de fato seja inclusiva dada a realidade de invisibilidade dos sujeitos que compõem o público-alvo da educação especial - com AH/SD, reforçada pela desinformação, que se estabelece com base em estereótipos, mitos e preconceitos, somada à falta de formação inicial e continuada adequada sobre esta população.

Na Seção 2, abordamos o referencial teórico e exploramos, baseada em distintas concepções, o processo de evolução da inteligência nos contextos históricos e contemporâneos, dando ênfase, no contexto contemporâneo, a Howard Gardner e Joseph Renzulli, dois grandes teóricos e estudiosos da área. Também apresentamos a Educação do Campo baseada em suas especificidades e desafios históricos que perpassam a distinção das terminologias da educação rural e educação do campo, a fim de evidenciar uma Educação do Campo que reconheça a legitimidade e identidade sociocultural desses povos. Contextualizamos a Educação do Campo no município de Corumbá-MS e, ainda, refletimos como a Educação Especial é percebida na perspectiva do campo.

A Seção 3, intitulada O que apontam as pesquisas brasileiras sobre AH/SD nas escolas do campo, expõe os resultados da revisão de literatura, bem como o aceno à necessidade de estudos que explorem o referido fenômeno no contexto da Educação do Campo.

Na Seção 4 são apresentados os objetivos da pesquisa. Na Seção 5 descrevemos o método, os instrumentos da pesquisa, o local, os sujeitos e os procedimentos voltados à coleta e análise de dados. A Seção 6 trata dos resultados pertinentes ao estudo 1 – que consistiu no processo de triagem com base no preenchimento da EIPIAHS pelos professores; na sequência o estudo 2 – voltado às percepções dos alunos sobre suas habilidades e, o estudo 3 – que compreende as observações realizadas com base nas atividades de enriquecimento. Por fim, constam das análises referentes aos três estudos e às Considerações Finais, em que retomamos os resultados, as possíveis conclusões e ponderações.

Dando prosseguimento, apresentaremos a seguir o fenômeno das AH/SD com base em concepções teóricas que elucidam sua historicidade, importância e complexidade, refletindo, ainda, o alcance da educação e a necessidade de políticas públicas inclusivas para este público.

2.1 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: A INTELIGÊNCIA NO CONTEXTO HISTÓRICO E CONTEMPORÂNEO

A literatura nos permite apreender que, ao longo da história, o conceito de inteligência tem sido explorado e debatido, e ainda, nos tempos atuais, assume diferentes interpretações dada a complexidade de sua natureza. Conforme avanços da sociedade e dos estudos científicos, no que tange a esta temática, despertam-se, cada vez mais, interesses sobre a inteligência nos seus distintos aspectos, sejam eles humanos e não humanos. Ao refletirmos sobre estas evidências, podemos destacar Menezes (2023, p.3), que afirma existirem discussões que corroboram a inteligência não ser atributo exclusivamente humano, em razão de, por exemplo, que alguns animais apresentam comportamentos complexos que sugerem inteligência. Outro aspecto interessante que envolve a temática em estudo diz respeito à sua relação com os avanços tecnológicos, entre eles a Inteligência Artificial (IA) e a Internet das Coisas (IoT), de modo a refletirmos como e o quanto estas tecnologias interferem diretamente na forma como o indivíduo passa a se relacionar com o mundo.

Ante este paradoxo que envolve a inteligência humana e Inteligência Artificial, deparamos com distintos pensamentos que se opõem ou não a estas correntes teóricas. Entre estes pensamentos destacamos o do filósofo e fenomenologista Humbert Dreyfus (1972, *apud* Silva, 2022, p.27), o primeiro crítico severo da Inteligência Artificial, que defendeu ao longo de sua obra que “qualquer forma de inteligência artificial era impossível”, ou ainda, “que as máquinas nunca seriam capazes de ter mente” (Dreyfus, 1972, *apud* Silva, 2022, p.31). Santaella (2019, *apud* Fernandes; Graglia, 2024, p.136), argumenta que a diferença entre inteligência humana e artificial é uma questão bem mais complexa, em razão da existência de inúmeras e divergentes definições de inteligência. Menezes (2023), por sua vez, destaca que a IA não é mera extensão da inteligência humana, e sim uma forma diferente de inteligência, com limitações próprias. O referido autor ainda infere, baseado em resultados de seus estudos, que a mente humana ainda possui habilidades únicas, tais como criatividade e capacidade de se relacionar emocionalmente com outras pessoas. Segundo ele, estas características são difíceis de replicar em um sistema de computador, por isso, embora a IA possa alcançar níveis impressionantes de habilidades e eficiência, não há razão para ser vista como ameaça à inteligência humana, mas sim como ferramenta complementar a ser utilizada.

Com relação à inteligência humana, foco do nosso estudo, Farias (2020, p.18) afirma que “historicizar sobre esse assunto remonta os primórdios da humanidade”. No que diz respeito ao processo de evolução da inteligência, a autora citada destaca que, de acordo com Relvas

(2012, *apud* Farias, 2020, p.18) “muitas facetas da evolução da inteligência humana são ainda matéria de considerável mistério, porque ela não pode ser observada diretamente no registro paleontológico, como um osso, ou dente”. Farias (2020) ainda salienta que foi com base em estudos realizados por cientistas sobre o aumento do tamanho da capacidade craniana somada à produção de artefatos como fabricação de ferramentas para caça, uso do fogo, entre outros, que a inteligência passou a ser desvelada.

Virgolim (2014; 2019), por sua vez, confirma que é bastante antiga a ideia de que as pessoas possuem variações significativas na medida do que chamamos inteligência. A autora aponta que Platão, Aristóteles, Descartes, Locke e Kant estão entre os filósofos que proficuamente ofereceram grandes contribuições ao entendimento do que é inteligência. Foi diante dos esforços e estudos destes filósofos para compreender a alma, mente e corpo, que a inteligência (percebida como maior virtude da alma) passou a ser motivo de muita reflexão.

Gonçalves e Stoltz (2022) também atestam que esta discussão não é nova, visto que, há muitos séculos a presença de alguém com capacidades que se destacam das dos demais é motivo de inquietude e dúvidas na sociedade. Outro fato importante apontado pelas autoras diz respeito ao processo de identificação que, tal como a visão da sociedade, vem sofrendo alterações significativas.

De acordo com Pérez (2004, *apud* Gonçalves; Stoltz, 2022, p.66), a observação da pessoa com Altas Habilidades possivelmente teve início no século IV a.C. em Esparta, em razão de que os meninos que apresentavam, naquele contexto, habilidades militares acima da média eram incentivados a desenvolver habilidades de artes, luta e liderança. Gonçalves e Stoltz (2022) ainda sinalizam que, na Grécia antiga, aos estudantes que demonstravam potencial acima da média era oferecido um tratamento especial, com formação complementar e olhar diferenciado de tutores e professores.

Com relação ao tratamento direcionado aos indivíduos que se destacavam, Virgolim (2014) aponta para outros fatos importantes que ocorreram, a começar entre os gregos antigos e os europeus dos séculos XV e XVI, eis que, “os indivíduos que se destacavam por suas façanhas e proezas eram tidos como inspirados por demônios, apontados como hereges e queimados como bruxos”. Já no período renascentista, com advento do humanismo, somado às novas teorias derivadas da observação e classificação, a visão de indivíduos inspirados por demônios fora paulatinamente substituída pela concepção que considerava a mente como função do cérebro e do sistema nervoso, fato este que deu origem a fortes interesses sobre as diferenças individuais frente ao comportamento mental. Por outro lado, como destaca a autora, a falta de controle emocional, ausência de disposição, ideias grandiosas e *insights* novos, assim como qualquer desvio, fosse na direção da insanidade quanto da genialidade, representava para

o meio científico, instabilidade mental, assumida como sintoma de doença nervosa, mórbida e anormal. Segundo Virgolim (2014, p.25), ideias como as do sociólogo francês Moreau de Tours, na metade do século XIX, que considerava o gênio como resultado de desvio mórbido assim como os trabalhos de Lombroso e Nisbet em 1891 acerca da instabilidade comportamental, colaboraram para a desconfiança de ligação entre genialidade e anormalidade, mitos estes que perduram até os dias atuais.

Em suas contribuições, Farias (2020) também chama a atenção para o aumento no interesse de desvendar os mistérios da inteligência humana. Segundo a autora, esta movimentação ocorreu a partir do século XIX e os precursores das teorias que surgiram foram Herbert Spencer (1820-1903) e Francis Galton (1822-1911). A autora destaca que Francis Galton defendia a ideia de que a inteligência consistia no reflexo de habilidades sensoriais e perceptivas, as quais eram geneticamente transmitidas. A autora ainda acrescenta que o crédito por tal hipótese também deveria ser atribuído a Raymond Cattell (1905-1998), pois enfatizava que os testes baseados em habilidades simples eram importantes instrumentos para avaliar o desempenho acadêmico (Woyciekski; Hutz, 2009, *apud* Farias, 2020, p.20).

O mérito atribuído a Francis Galton também é destacado por Virgolim (2014, p.26). Segundo esta autora, “o fenômeno das diferenças individuais foi pela primeira vez considerado um objeto necessário de estudo na psicologia por Francis Galton (1822-1911)”. Virgolim (2019, p.34), assevera que embora não tenha cunhado o termo testes mentais, Galton foi quem deu origem a esse conceito; para ele, a inteligência poderia ser medida com base na capacidade sensorial de uma pessoa, por isso criou a hipótese de que as pessoas mais inteligentes teriam sentidos mais aguçados. Com relação às suas contribuições, Virgolim (2014, p.27) destaca que:

Seguindo a tradição derivada da concepção empirista de Locke, que acreditava que as informações eram transmitidas para a mente pelos sentidos, Galton construiu uma bateria de “testes mentais” sensoriais. Para ele, quanto mais sensíveis e perceptivos eram os sentidos, maior o campo no qual o julgamento e o intelecto poderiam agir. Galton precisou inventar os instrumentos para compor sua bateria de testes.

Virgolim (2019) ainda destaca que grande parte do trabalho sobre hereditariedade de Galton foi grandemente influenciado pela teoria da evolução postulada pelo seu primo, Charles Darwin, bem como Charles Darwin também se valeu das ideias sobre a herdabilidade da inteligência de Galton. Em seus estudos, Galton buscou demonstrar que as habilidades mentais eram transmitidas da mesma forma que os traços físicos por meio das gerações. Sobre as ideias de Galton, a autora citada destaca que sua tese se pautava na afirmação de que homens eminentes tinham filhos eminentes, por isso estudou a transmissão hereditária da eminência pela comparação de inúmeras gerações de homens da mesma família na Grã-Bretanha e fundou

a ciência da eugenia¹ que convergia para o aprimoramento da raça humana, com base na seleção artificial que nas sucessivas gerações resultariam em pessoas altamente dotadas.

Ao fazer um breve paralelo desta temática com foco na atualidade, Pizolati (2022), ao investigar os dilemas bioéticos e a nova eugenia na contemporaneidade, nos permite refletir que o aprimoramento da “raça” humana ainda se manifesta de diversas maneiras no presente, considerando-se que, frente a uma sociedade neoliberal cuja performance é intrínseca à competição dado funcionamento socioeconômico vigente, a necessidade de destacar-se no mercado de trabalho torna-se uma ação necessária que exige desde educação mais qualificada até o melhoramento genético de seus descendentes (Pizolati, 2022, *apud* Anderson, 2010; Silva, 2018). Com base em Schramm (1997), o autor mencionado assevera que este processo é viável dada a reconfiguração da eugenia em eugenética. Segundo Schramm (1997, *apud* Pizolati, 2022, p.112):

Num sentido mais técnico, a eugenia é um termo genético do século XIX, que estuda as condições mais propícias à reprodução e melhoramento da espécie humana; eugenética representa a forma contemporânea da eugenia, uma tecno ciência nascida, nos anos 70, do encontro entre genética, biologia molecular e engenharia genética; eugenismo indica a forma ideológica e utópica da eugenética, quer dizer, a convicção de que “poder-se-á substituir os bad genes pelos good genes e criar uma nova espécie de humanidade libertada de seu mal-estar e sofrimento”.

Em seus estudos, Virgolim (2019, p.32) também chama a atenção para a reflexão de dois pontos importantes, ainda com base nos pensamentos de Galton, a mentalidade acerca da mulher enquanto sujeito social e a negação sobre a influência de um ambiente enriquecido. Segundo a autora:

Sobre os estudos de Galton, vale ressaltarmos dois pontos importantes de reflexão. O primeiro diz respeito ao fato de que a amostra não incluía mulheres, pois naquele tempo elas tinham poucas oportunidades de se destacar, a não ser por casamentos com homens importantes; portanto, a eminência seria uma prerrogativa dos homens (fato que se observa, em alguma medida, ainda nos tempos de hoje – grifos da autora). O segundo refere-se à completa negação da influência de um ambiente superior, com melhores oportunidades educacionais ou vantagens sociais, na questão da eminência ou do sucesso. (Virgolim, 2019, p.32)

Virgolim (2014, p.28) enfatiza que as investigações de Galton serviram como base para o surgimento da crença na teoria da inteligência fixa, em que se passou a acreditar na relação entre acuidade visual e inteligência geral, e a inteligência permaneceria intacta desde o nascimento até a morte do indivíduo.

¹ A eugenia nasceu no século XIX e emergiu no início do século XX como um movimento científico e social fortemente associado às teorias raciais e evolutivas. Em tempos de expansão do imperialismo europeu e das ideologias nacionalistas, as teorias eugênicas consolidaram a crença na existência de raças superiores e inferiores e na possibilidade de empregar a ciência e a técnica para eliminar as imperfeições humanas e apressar o processo de evolução biológica das futuras gerações. (Adams, 1990, *apud* Souza, 2022)

Faz-se necessário destacar que as ideias de Galton adentraram nas universidades americanas através de James M. Cattell e, segundo Virgolim (2014, p.28), “não há dúvida, que tanto Galton quanto Cattell tiveram o mérito de buscar explicações em dados psicométricos quantitativos, em vez da explicação subjetiva, anedótica e retrospectiva que caracterizava os trabalhos anteriores”.

Como podemos aferir por meio dos autores anteriormente citados, a história sobre a inteligência remonta aos primórdios da humanidade, no entanto, como afirma Farias (2020, p.20), somente no século XX, em 1904, é que surgiram as primeiras pesquisas significativas sobre a inteligência humana, dando-se destaque ao pesquisador francês Alfred Binet (1857-1911) que tentou mensurar a inteligência como o Quociente Intelectual (QI) por meio de testes que buscavam articular relações entre idade cronológica e mental.

Nesta direção, Virgolim (2019, p.29) aponta que Binet, por discordar dos testes sensoriais defendidos por Galton (1822-1911), direciona seus estudos considerando que os processos intelectuais mais complexos – tais como imaginação, memória, compreensão, atenção e julgamento – não poderiam ser acessados mediante testes sensoriais, por essa razão, ele e seu aluno Theodore Simon (psiquiatra), respondendo ao convite do Ministério da Instrução Pública de Paris, em 1904, além de compor a comissão para identificar a capacidade de aprendizagem das crianças que apresentavam dificuldades na escola, se propuseram a desenvolver um teste que assegurasse que as crianças “mentalmente deficientes” não fossem inadvertidamente colocadas nas mesmas classes das crianças tidas como normais. Desta forma, Virgolim (2019, p.40) ainda afirma: “Vejamos, portanto, que a noção de QI, medida pelo teste Binet-Simon, era essencialmente pedagógica e visava a uma avaliação das capacidades aprendidas na escola com fins de classificação do aluno para a sala de aula mais adequada à sua aprendizagem.”

Segundo Virgolim (2014, p.30), o teste desenvolvido por Binet e Simon voltava-se a crianças de três a 11 anos das escolas parisienses e consistia em uma escala de 30 itens, organizados em ordem crescente de dificuldade. Quanto aos resultados dos testes, a autora destaca a relação comparativa entre idade mental e cronológica. Segundo a autora,

Os resultados dos testes eram dados não por um nível absoluto de inteligência, mas pela comparação da idade mental do aluno (equivalência de idade com as questões de maior dificuldade corretamente respondidas) com sua idade cronológica. As crianças que passavam em testes correspondentes a um ano ou dois abaixo de sua idade cronológica eram identificadas como inferiores ou retardadas e as que passavam em testes um ano ou dois além de sua idade cronológica eram designadas como superiores ou avançadas. (Virgolim, 2014, p.40)

Destaque-se que o teste de Binet e Simon mostrava-se consistente e atendia aos objetivos propostos, por isso passou a ser considerado mais eficiente e confiável frente aos que

o antecederam. Com base em Snyderman e Rothman (1988), Virgolim (2014, p.31) chama atenção para o fato de que Binet não se preocupou em definir a inteligência. Para ele, “a inteligência cresce durante a infância e era de opinião que o mais frutífero para a psicologia das diferenças individuais seria se concentrar em níveis relativos da inteligência em vez de tentar medir um conceito tão nebuloso quanto esse em termos absolutos”. A autora ainda acrescenta que com o passar do tempo, os testes de Galton de discriminação sensorial foram desacreditados, enquanto os testes de Binet passaram a ser utilizados tanto por pesquisadores educacionais quanto pelos adeptos da eugenia (Gardner, Kornhaber E Waker, 1998, *apud* Virgolim, 2014, p.31).

Seguindo este recorte histórico, podemos apreender com base nos estudos de Virgolim (2014; 2019) que os testes de Binet e Simon foram amplamente difundidos, revisados e até adaptados para atender a distintas realidades. Neste contexto, podemos citar como exemplo, as contribuições do teste de Binet e Simon nos estudos de Lewis Terman e Charles Spearman. Terman, professor de psicologia educacional da Universidade de Stanford, traduziu, revisou e adaptou o teste para a população americana, tornando-o conhecido como escala Stanford-Binet e modelo padrão para todos os testes de inteligência subsequentes. Estes testes serviram aos estudos do psicólogo inglês Charles Spearman, da Universidade College de Londres, que inventou a técnica conhecida como análise fatorial para investigar a estrutura da inteligência. Essa técnica tornou-se posteriormente a principal ferramenta para validação de construtos em psicometria (Snyderman; Rothman, 1988, *apud* Virgolim, 2014, p.36).

No que concerne à inteligência, Terman defendia a genética e a hereditariedade e sua meta era refutar a ideia de que crianças superdotadas eram doentes, socialmente ineptas e não tão equilibradas, pensamentos estes advindos das concepções de Moreau de Tours, Lombroso e Nisbet (Virgolim 2014; 2019). Segundo Brody (1992, *apud* Farias, 2020, p.44), tanto Spearman quanto Terman viam a inteligência como um constructo teórico único e imutável, fundamentalmente hereditário, que estaria na base de todas as funções intelectuais, o fator g é que determinaria a capacidade cognitiva. Farias (2020) ainda acrescenta que Spearman “sugeriu a existência de um fator geral de inteligência (g), o qual permearia o desempenho em todas as tarefas intelectuais. Segundo ele, as pessoas seriam mais ou menos inteligentes, dependendo da quantidade de g que possuíam” (Farias, 2020, p.22).

Sobre as contribuições de Spearman, Martins, Alves e Almeida (2015, p.58) destacam:

No início do século XX, Spearman (1927) formulou a primeira teoria da inteligência baseada na correlação encontrada nos resultados em situações de realização cognitiva, assumindo um fator geral de inteligência ou fator g e progressivamente identificado como a principal fonte explicativa das diferenças individuais nos desempenhos em qualquer teste ou situação académica, social e profissional envolvendo a habilidade cognitiva (Colón; Flores-Mendoza, 2001; Lubinski, 2004; Mackintosh, 2011; Tucker-Drob, 2009; Willis, Dumont; Kaufman, 2011, *apud* Martins, Alves; Almeida, 2015).

Sobre o conceito de inteligência geral apresentado por Spearman, os autores mencionados destacam a evolução ocorrida, passando a considerar sua diferenciação baseada na inteligência fluida (GF) e inteligência cristalizada (GC). Segundo os autores,

O conceito de inteligência geral evolui na psicologia, assistindo-se desde meados do século passado à sua diferenciação numa inteligência fluida (gf) e uma inteligência cristalizada (gc), sendo a primeira mais estrutural e neurologicamente influenciada, e a segunda marcada pelo processo de socialização e associada às motivações, interesses e experiências (Cattell, 1971, *apud* Martins; Alves; Almeida, 2015, p.58)

Martins, Alves e Almeida (2015) chamam a atenção para o fato da caracterização da inteligência, mesmo entre os especialistas, ser um constructo teórico pouco consensual. Outro fato importante ressaltado por Virgolim (2014, p.39) diz respeito às críticas que circundam concepções que considerem apenas os resultados dos testes. Segundo a autora, “os críticos não disputam a estabilidade dos resultados dos testes de inteligência nem o fato de que possam medir com mais eficácia a realização escolar. O ponto da controvérsia reside em basear a concepção da inteligência apenas nos resultados de testes, ignorando outros aspectos da habilidade mental”.

Necessário destacar que durante muito tempo fixou-se a crença de que a inteligência poderia ser quantificada, ou seja, aferida numericamente e representada por um score de QI. Até meados do século XX essa crença ainda legitimava a concepção de que a pessoa com altas habilidades poderia ser quantificada baseada nos testes psicométricos (de QI), de modo que seu ingresso em programas de atendimento considerava apenas esse modelo de testagem.

Essa perspectiva favoreceu o surgimento de diversos instrumentos cujo objetivo fora testar as capacidades, dando ênfase às áreas verbal e lógica-matemática. Para Farias (2020, p.22), a concepção tradicional, baseada na abordagem psicométrica que considerava a inteligência como algo inato, contribuiu para com o surgimento de vários testes, no entanto, apesar de sua importância diante dos estudos iniciais acerca da inteligência, esses instrumentos psicométricos passaram a ser criticados por alguns pesquisadores que contrapõem essa visão determinista. Dentre os pesquisadores que contrapõem a visão determinista, a autora citada destaca: Jean Piaget (1975), que defende a ideia de que a inteligência não é inata e é influenciada pela riqueza ou não de estímulos; Alencar e Fleith (2001), que pontuam a fragilidade dos testes no que concerne ao pensamento e potencial criativo, bem como às demais habilidades que podem passar despercebidas; Guilford (1967), que afirma que a inteligência compreende 150 fatores, e por fim Gardner (1995), idealizador das inteligências múltiplas, que identifica sete tipo de inteligências (atualmente oito), independentes entre si e que operam em blocos separados com suas próprias regras.

Martins e Urquiza (2021) reforçam que, diante de novos estudos, modelos alternativos de inteligência foram emergindo e de forma gradativa passou-se a desconstruir o entendimento de que as AH/SD se manifestam unicamente em áreas acadêmicas. Desta forma, graças aos avanços nos estudos sobre inteligência, hoje se defende a ideia de que a inteligência é multidimensional, ou seja, pode estar presente em diversas áreas, sendo elas acadêmicas ou não, por isso, os testes de QI são insuficientes para determinar as AH/SD, já que existem muitos potenciais em áreas não acadêmicas que não podem ser medidos pelas testagens.

É diante destas perspectivas e concepções contemporâneas que daremos ênfase a dois grandes teóricos e estudiosos que são referências na área e que fundamentam a nossa pesquisa: Howard Gardner e Joseph Renzulli.

Os estudos do pesquisador e psicólogo Howard Gardner, além de desafiar a crença de que a inteligência poderia ser medida apenas por número ou escore de QI, culminaram no desenvolvimento da Teoria das Inteligências Múltiplas. Sobre essas inteligências, Gardner (1995, p.3) afirma que:

[...] deliberadamente, tomei a decisão de escrever a respeito de “inteligências múltiplas”: “múltiplas” para enfatizar um número desconhecido de capacidades humanas diferenciadas, variando desde a inteligência musical até a inteligência envolvida no entendimento de si mesmo; “inteligências” para salientar que estas capacidades eram tão fundamentais quanto àquelas historicamente capturadas pelos testes de QI. [...]

Para Gardner (1995), o conceito em torno do QI, além de questionável, deveria ser substituído. Em sua visão, era necessário o afastamento total dos testes e suas correlações em virtude das observações sobre as fontes de informações mais naturalistas acerca de como as pessoas, ao redor do mundo, desenvolvem capacidades importantes a seu modo de vida. Para exemplificar estas capacidades importantes, o referido autor que buscava em seus estudos os blocos construtores da inteligência, cita as habilidades desenvolvidas, por exemplo, pelos marinheiros na navegação – haja vista que se orientam pelas ilhas, constelações, movimentações da água, entre outros marcos; pelos cirurgiões, engenheiros, caçadores, pescadores, dançarinos, atletas, treinadores, entre tantos outros, que devem ser considerados, pois demonstram dentro de suas atribuições a capacidade de resolver problemas e elaborar produtos importantes. Gardner enfatiza, em seus estudos, a pluralidade do intelecto e destaca que as inteligências podem ser observadas em suas distintas formas. Em suas palavras, Gardner (1995, p.15) afirma que:

O ponto importante aqui é deixar clara a pluralidade do intelecto. Igualmente, nós acreditamos que os indivíduos podem diferir nos perfis particulares da inteligência com os quais nascem, e que certamente eles diferem nos perfis com os quais acabam. Eu considero as inteligências como potenciais puros, biológicos, que podem ser vistos numa forma pura somente nos indivíduos que são, no sentido técnico, excêntricos. Em quase todas as outras pessoas, as inteligências funcionam juntas para resolver

problemas, para produzir vários tipos de estados finais culturais – ocupações, passatempos e assim por diante.

Segundo Marques e Costa (2018), esta teoria tornou-se uma alternativa frente à redefinição da inteligência, tendo em vista que as pesquisas desenvolvidas por Gardner buscavam desenvolver critérios científicos que alcançassem o que realmente era inteligência. Segundo as autoras,

O autor começou a pesquisar estratégias que implicavam a definição de uma inteligência e de um conjunto de critérios para aquilo que realmente deveria significar inteligência, desfragmentando, assim, uma inteligência limitada e até então conhecida, que se resumia a uma combinação de determinadas habilidades lógico-lingüísticas – particularmente, as que são valorizadas na escola (Gardner, 2010, *apud* Marques; Costa, 2018, p.69).

Gardner (1995, p. 15) adverte em seus estudos sobre a forte tendência da sociedade em supervalorizar as inteligências linguística e lógico-matemática, assim como grande parte dos testes baseiam-se nesta alta valorização. Para o autor,

Em nossa sociedade, entretanto, nós colocamos as inteligências linguística e lógico-matemática, figurativamente falando, num pedestal. Grande parte de nossa testagem está baseada nessa alta valorização das capacidades verbais e matemáticas. Se você se sai bem em linguagem e lógica, deverá sair-se bem em testes de QI e SATs, e é provável que entre numa universidade de prestígio, mas o fato de sair-se bem depois de concluir a faculdade provavelmente dependerá igualmente da extensão em que você possuir e utilizar as outras inteligências, e é a essas que desejo dar igual atenção.

Nesta direção, Gonçalves e Stoltz (2022, p.19) também ressaltam que a obra de Gardner contrapõe os testes tradicionais, visto o entendimento e preocupação de dar igual importância às inteligências não observadas. Segundo as autoras,

A obra de Gardner (1995) vem em sentido contrário ao dos testes tradicionais de inteligência que só levam em consideração as inteligências verbal e lógico-matemática, tornando sua teoria conhecida mundialmente por englobar outras formas de inteligência fora as que podem ser constatadas por meio dos tradicionais testes de quociente de inteligência geral. Dito de outro modo, para Gardner (2001), todos temos tendências individuais – áreas de que gostamos e em que somos competentes – e estas tendências podem ser englobadas em uma das inteligências de sua classificação. (Gonçalves; Stoltz, 2022, p.19)

Marques e Costa (2018) destacam que, para Gardner (2010), os seres humanos desenvolvem capacidades individuais e são capazes de desenvolver todas as competências em distintos graus. Em Farias (2020), para Gardner a inteligência é multifatorial. Gonçalves e Stoltz (2022), por sua vez, acrescentam que Gardner, mediante sua teoria, apresenta uma nova e envolvente visão sobre o potencial humano, colocando o sujeito como possuidor de distintas inteligências e ensina que não conheceremos limites se forem oportunizados estímulos coerentes e equilibrados nos momentos específicos, pois, a inteligência é um conceito que evolui com o passar do tempo.

No que diz respeito à teoria, Gardner e Walters (1995) declaram que esta teoria é um produto que advém da grande variedade de tradições de pesquisas e somente as inteligências que correspondiam satisfatoriamente aos critérios estabelecidos poderiam ser eleitas. Segundo os autores,

Ao criarmos nossa lista, nós procuramos evidências de várias fontes diferentes: o conhecimento a respeito do desenvolvimento normal e do desenvolvimento em indivíduos talentosos; as informações sobre o colapso das capacidades cognitivas nas condições de dano cerebral; os estudos sobre populações excepcionais, incluindo prodígios, idiotas sábios e crianças autistas; os dados sobre a evolução da cognição ao longo do milênio; as considerações culturais cruzadas sobre a cognição; os estudos psicométricos, incluindo exames de correlações entre testes; e os estudos de treinamento psicológico, particularmente as medidas de transferência e generalização através das tarefas. (Gardner; Walters, 1995, P.21)

Em suas considerações, os autores mencionados destacam que a inteligência é um potencial biopsicológico e defendem que “todos os membros da espécie têm potencial de exercitar um conjunto de faculdades intelectuais, do qual a espécie é capaz”, já as pessoas consideradas “promissoras” (grifos dos autores) são apresentadas como “aqueles que apresentam um alto grau de inteligência com relativamente pouca necessidade de tutela formal”. Quanto ao potencial biopsicológico, é necessário frisar que, com o passar do tempo e avanço das pesquisas, passou-se a considerar que fatores genéticos e experiências sociais participam na constituição da inteligência (Martins, Alves e Almeida, 2015).

Inicialmente, Gardner apresenta a inteligência dividida em sete segmentos: Linguística, Lógico-matemática, Espacial, Corporal-cinestésica, Interpessoal, Intrapessoal e Musical. Desde o princípio, Gardner sinalizou que “cada forma de inteligência pode ser subdividida, ou a lista pode ser reorganizada”, e com o avanço de seus estudos, incorporou posteriormente a esta lista a inteligência Naturalista e Existencial – esta última ainda em fase de testes. No quadro a seguir, apresentaremos as inteligências e algumas das principais características indicadas pelo estudioso, com base nas contribuições de Virgolim (2019, p.75).

Quadro 1 – Inteligências Múltiplas de Howard Gardner

INTELIGÊNCIAS MÚLTIPHAS		
LINGUÍSTICA	LÓGICO-MATEMÁTICA	ESPACIAL
É a capacidade de criar produtos que envolvam material oral ou escrito.	É a capacidade de lidar com números e equações, criar evidências e executar cálculos complexos.	Capacidade de entender mapas, informações gráficas

		e de representar/manipular configurações espaciais.
MUSICAL Criar e dar sentido a diferentes padrões de som, sensibilidade ao ritmo, textura e ao timbre.	CORPORAL-CINESTÉSICA Capacidade do corpo (ou parte dele) de desempenhar uma tarefa, modelar um produto ou resolver problemas.	INTERPESSOAL Facilidade de reconhecer seu próprio estado de ânimo, desejos, motivações e interesses, inclusive em outras pessoas mesmo que elas não verbalizem.
INTRAPESSOAL Entendimento de si próprio. Capacidade de discriminar emoções e utilizá-las para entender e orientar o próprio comportamento.	NATURALISTA Relacionada à natureza em geral. É percebida por meio da sensibilidade voltada à identificação do funcionamento e organização dos produtos e do mundo natural.	EXISTENCIAL (em fase de teste) Relacionada à habilidade que envolve questões relacionadas à vida, morte, amor, existência, consciência e aos efeitos que as pessoas podem ter sobre as outras.

Fonte: Elaboração Própria.

Ao tratar as inteligências como herança humana genética, Gardner, além de afirmar que todos os seres humanos possuem inteligências em algum grau, destaca a existência daqueles que são “promissores” e contribuem de forma significativa para os avanços da sociedade. Segundo Gardner (1995, p. 31),

Embora todos os seres humanos possuam todas as inteligências em algum grau, certos indivíduos são considerados “promissores”. Eles são extremamente bem-dotados com as capacidades e habilidades essenciais daquela inteligência. Este fato se torna importante para a cultura como um todo, uma vez que, em geral, esses indivíduos excepcionalmente talentosos realizarão notáveis avanços nas manifestações culturais daquela inteligência.

Na corrente destes pensamentos, Virgolim (2019) destaca que em todos os tempos e culturas sempre houve a presença de notáveis pessoas que marcaram a sua época, dadas as capacidades e habilidades superiores que apresentavam. Grandes nomes como Albert Einstein, Leonardo da Vinci, Isaac Newton, Wolfgang Amadeus Mozart, Pablo Picasso, William Shakespeare, Stephen Hawking, Marie Curie, Heitor Villa-Lobos e, ainda, Fernanda Montenegro (Arlette Pinheiro Monteiro Torres), Pelé (Edson Arantes do Nascimento) e Daiane dos Santos são alguns exemplos de pessoas que criaram, ao longo do tempo, produtos extraordinários (com elevada qualidade). São indivíduos que ainda foram capazes de dar distintas contribuições à tecnologia, à ciência, ao esporte, às artes e à cultura e, que certamente,

fazem parte do grupo de pessoas que apresentam as AH/SD. Mas, ao se referir a essas personalidades, a autora mencionada faz uma importante ressalva:

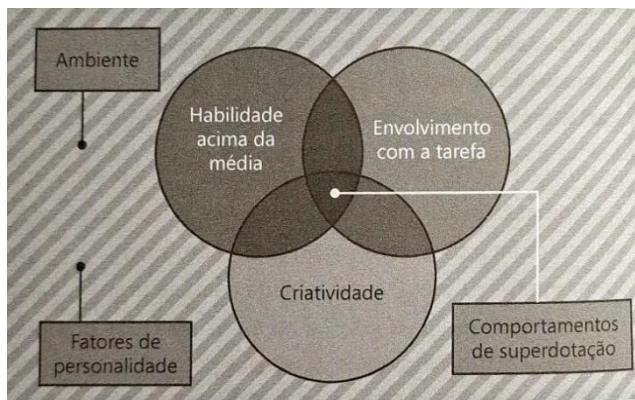
[...] quando analisamos as biografias e a história pregressa dessas pessoas notáveis, um fato, com pouquíssimas exceções, torna-se evidente: essas mentes extraordinárias, a despeito de suas potencialidades genéticas, não nasceram prontas. Não há uma separação absoluta entre tais pessoas e os seres humanos ‘comuns’ como eu e você. Elas também tiveram uma infância ‘normal’, e muitas foram reconhecidas somente na vida adulta pela sua inteligência, pelo seu desempenho intelectual, artístico ou afetivo. Algumas chegaram a ser desencorajadas no seu desenvolvimento pelas famílias, pelas escolas ou por profissionais (Virgolim, 2019, p.94).

Refletindo o pensamento de Renzulli e Reis (1986, *apud* Virgolim, 2019, p.95), precisamos conscientemente considerar que as pessoas que marcaram a história em virtude das notáveis contribuições ao conhecimento e cultura não são lembradas pelas notas obtidas na escola ou pela gama de informações memorizadas, mas sim pela qualidade de suas produções criativas expressas nos espaços de vivências.

Renzulli, como já fora dito, é um importante teórico da área das AH/SD. Cabe destacar que, segundo Gonçalves e Stoltz (2022, p.14), atualmente, Renzulli é o autor que fundamenta a maioria das propostas de identificação e atendimento educacional especializado no nosso país. Para Renzulli, as AH/SD resultam da interação entre três fatores: capacidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. O pesquisador deixa claro que os elevados níveis de produtividade somente ocorrerão quando esses três elementos estiverem interagindo, mas adverte que eles não precisam estar, absolutamente, presentes ao mesmo tempo. Na perspectiva de Renzulli (2004, p.90): “são esses os fatores que permitem que os alunos criem produtos de qualidade excepcional”.

Virgolim (2019, p.106), assevera que Renzulli e Reis (2014), ao estudar a biografia das pessoas que se destacaram e foram reconhecidas devido a suas contribuições únicas, originais e criativas, observaram a existência de um conjunto bem definido de traços, sendo estes: habilidade acima da média em alguma área do conhecimento, envolvimento com a tarefa (persistência, dedicação, esforço e autoconfiança) e criatividade (flexibilidade e originalidade de pensamento). Estes traços humanos, definidos como comportamentos de superdotação, deram origem a sua teoria intitulada de: Teoria dos três anéis, como mostra a Figura 1.

Figura 1- Teoria dos três anéis de Joseph Renzulli



Fonte: Delpretto (2009, p. 26)

Farias (2020, p.82) salienta que o primeiro anel, denominado de habilidade acima da média, envolve tanto as habilidades gerais quanto as específicas. Quanto às habilidades – geral e específicas –, a autora aponta que:

A **habilidade geral** consiste na capacidade de processar informações, integrar experiências que resultem em respostas adequadas e apropriadas a situações novas e na capacidade de engajamentos abstratos (pensamento espacial, memória e fluência de palavras). Já as **habilidades específicas** dizem respeito à capacidade de aquisição de conhecimentos e habilidades para atuar em uma ou mais atividades de uma área específica, como a matemática, as artes plásticas e a física. (Farias, 2020, p.82)

Com relação ao segundo anel, denominado como envolvimento com a tarefa, Farias (2020) sinaliza que corresponde à motivação e entusiasmo apresentados pelo sujeito na execução de determinada atividade e ou resolução de um problema. Já o terceiro anel, que diz respeito à criatividade, se manifesta mediante a fluência, flexibilidade, originalidade de pensamento, curiosidade, sensibilidade e coragem para correr riscos.

Salientamos que, segundo Virgolim (2019), Joseph Renzulli não privilegia apenas os aspectos intelectuais e o raciocínio lógico-matemático, mas valoriza a criatividade e o envolvimento com a tarefa, aspectos estes que são colocados em segundo plano na escola. Sua teoria, inclusive, embasa a definição que o Ministério da Educação adotou nas Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos alunos portadores de AH/SD e talentos² em nosso país, como bem destaca Farias (2020).

Gonçalves e Stoltz (2022, p.49) constatam uma característica interessante acerca do pensamento de Renzulli sobre o comportamento superdotado, uma vez que, para o estudioso “a superdotação não existe no vazio”, uma vez que, fatores de personalidade e ambientais interferem no comportamento de superdotação.

² Nomenclatura utilizada na época. Atualmente, de acordo com a Lei 12.796/2013, o termo a ser utilizado é Altas Habilidades ou Superdotação. (Brasil, 2013)

Sobre o comportamento superdotado apontado por Renzulli, Virgolim (2007, *apud* Gonçalves; Stoltz, 2022, p.55) faz a seguinte observação:

[...] os comportamentos de superdotação são em parte influenciados por fatores de personalidade (como autoestima, auto eficácia, coragem, força do ego, energia etc), por fatores ambientais (nível socioeconômico, personalidade e nível educacional dos pais, estimulação dos interesses infantis, fatores de sorte etc.) e também por fatores genéticos. No entanto, a criatividade e o envolvimento com a tarefa podem ser modificados e influenciados positivamente por experiências educacionais bem planejadas.

Diante desta conjuntura, a autora ainda assevera que, além de identificar esses estudantes, é preciso dar a devida importância ao ato de promover ações que venham ao encontro de suas necessidades e potencialidades, visando estimular e desenvolver seus mais variados potenciais.

Gonçalves e Stoltz (2022) afirmam, inclusive, que o foco do trabalho de Renzulli tem sido a aplicação de estratégias e/ou desenvolvimento de práticas educacionais superdotadas que atendam a todos os alunos inseridos no contexto escolar.

Neste sentido, Farias (2020) acrescenta que o ambiente e a cultura influenciam no desenvolvimento da superdotação e a escola, por sua vez, tem papel imprescindível frente ao desafio de estimular o potencial e o talento de seus alunos.

Diante das considerações postuladas, ressaltamos que o processo de identificação desses indivíduos é muito importante para que não se sintam desencorajados ou frustrados pelos processos educacionais que vivenciam ao longo da vida, como também pontuam os estudos de Guenther (2011), Manso (2012), Martins (2013), Martins e Chacon (2016), Mendonça, Rodrigues e Capellini (2020) e Urquiza (2020).

Ainda que não seja um processo fácil – pois as pessoas com AH/SD apresentam uma diversidade de capacidades elevadas – a identificação adequada contribui para o reconhecimento das necessidades desses indivíduos e é um elemento imprescindível para se traçar estratégias de atendimento que contemplem recursos, materiais e todos os tipos de suporte necessários à educação dessas pessoas (Guenther, 2011; Urquiza, 2020). Do contrário, esta última autora ressalta que “[...] a não identificação desses sujeitos ocasiona a privação de um ensino que lhes desenvolvam o máximo de potencial que possuem” (Urquiza, 2020, p.28), o que tende a causar, consequentemente, danos nocivos ao processo de formação desses grupos, como o seu processo de exclusão nos próprios ambientes escolares.

Como vimos, a identificação de pessoas com AH/SD é complexa, pois não há um padrão que expresse, com exatidão, as características e capacidades elevadas desse público. Nesta direção, Farias (2020, p.24) reafirma que, apesar deste tema ser estudado por distintas áreas do conhecimento, não há um conceito unificado sobre sua definição. Segundo a autora, “Não há

um conceito unificado para definir AH/SD, entretanto, é possível observar que, em alguns deles, destacam-se os aspectos intelectuais, em outros, os emocionais, mas em quase todos estão implícitos os termos inteligência, desempenho e potencialidade elevada.”

Isso ocorre porque os comportamentos de AH/SD podem pertencer a dois campos, que são denominados por Renzulli (2004) como superdotação acadêmica e superdotação criativo-produtiva. Na primeira, os indivíduos demonstram habilidades extremamente elevadas em áreas escolares e têm a probabilidade de obter notas altas nas instituições educativas. “É o tipo mais facilmente mensurado pelos testes padronizados de capacidade e, desta forma, o tipo mais convenientemente utilizado para selecionar alunos para os programas especiais” (Renzulli, 2004, p.82).

Na superdotação criativo-produtiva, as pessoas apresentam capacidades elevadas em áreas diferentes das escolares, como as áreas artísticas, esportivas, de liderança, de psicomotricidade, entre outras, que não têm como serem medidas por testes padronizados, como os de QI. Com efeito, temos ideias, manifestações artísticas e produtos mais originais. Neste modelo de superdotação, “o papel do aluno passa do de aprendiz de lições pré-determinadas e consumidor de informações para um outro papel, no qual ele ou ela utiliza o *modus operandi* do investigador em primeira mão [...] (Renzulli, 2004, p. 83)

Diante das perspectivas apresentadas e da vasta literatura científica, podemos apreender que o aluno com AH/SD é um ser humano como o outro, no entanto, diante de suas especificidades, percebe, interage e interpreta o mundo de forma diferente. Por isso, é fundamental que o professor e demais profissionais do espaço educativo sejam capazes de reconhecer estas potencialidades, a fim de serem corretamente identificadas, desenvolvidas e acompanhadas.

Deste modo, o processo de identificação deve não apenas considerar os testes padronizados (amplamente criticados por serem tidos, durante muito tempo, como os únicos instrumentos para a identificação), mas também devem considerar e buscar outros métodos, isto é importante porque existem habilidades difíceis de serem quantificadas e precisam de múltiplas avaliações e observações para ser consideradas como comportamentos de AH/SD (Oliveira; Mendonça; Capellini, 2014).

Outro aspecto relevante é o fato de as AH/SD independerm da classe social a que o indivíduo pertence. Segundo Oliveira, Mendonça e Capellini (2014), estima-se que 5% da população mundial tem algum tipo de AH/SD, e este dado pode ser ainda maior (em razão de as pessoas não serem identificadas e atendidas com precisão). Esses indivíduos advêm de todas as classes socioeconômicas e precisam ter as suas necessidades atendidas no ensino regular,

ainda com o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para que as suas habilidades elevadas sejam nutridas.

Na contramão dessas ideias, os estudos de Manso (2012), Martins (2013) e Urquiza (2020) revelam que as pessoas com AH/SD não encontram nas escolas regulares condições necessárias para se desenvolver. Muitas de suas capacidades são tolhidas desde os processos educativos iniciais e tendem a ser aniquiladas no decorrer da escolarização. Isso ocorre, segundo os referidos estudos, porque o sistema educacional de nosso país se preocupa, quase exclusivamente, com aqueles(as) que estão abaixo das médias previstas; enquanto as pessoas que se apresentam acima desses padrões são consideradas como estudantes satisfatórios, cuja atenção não precisa ser mais dedicada. Esse pensamento se alicerça nos mitos e inverdades que limitam, marginalizam e rotulam as pessoas com AH/SD, e necessita ser superado para que esse grupo social seja devidamente reconhecido e atendido.

Esse cenário evidencia as fragilidades da educação brasileira e nos conduz à reflexão de que as instituições escolares devem se (re)organizar para dar condições oportunas de desenvolvimento aos estudantes com AH/SD. Para tanto, é preciso que a diversidade humana seja considerada nos processos de educação como aspecto inerente à vida e constitutiva de uma sociedade. Neste contexto, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) registra que as escolas devem acomodar todos(as) os(as) alunos(as), independentemente de suas condições intelectuais, físicas, sociais, linguísticas ou emocionais. As pessoas com AH/SD são referidas pelo documento como uma das populações a serem atendidas, o que exige das escolas a procura por diferentes formas de educá-las. Ao assumir novos horizontes para atender diferentes públicos, essas instituições se deparam com o desafio de se tornarem escolas inclusivas; o que é um passo crucial para se modificar atitudes discriminatórias e para desenvolver uma sociedade mais acolhedora (UNESCO, 1994).

Vale ressaltar que a educação inclusiva permanece como um grande desafio, pois ainda que, ao longo da história, distintos enfrentamentos impactaram e continuam a impactá-la, e, embora mesmo diante de marcos educacionais, como os que se voltam ao entendimento de que não se trata apenas de integrar em sala de aula regular, mas de estabelecer relações eficazes que favoreçam o atendimento igualitário e equitativo para que todos os alunos, independentemente de suas especificidades, sintam-se incluídos, em que suas diferenças são respeitadas e valorizadas; ainda esbarra, entre outros obstáculos, nas barreiras estruturais (que garantam suportes de acesso e permanência), pedagógicos (formação profissional e currículo adequado) e de resistência sociocultural (promovida por práticas profissionais que reforçam estigmas, preconceito e ou marginalização e refletem a falta de sensibilização sobre a diversidade), como afirmam Reis e Coutinho (2025). Os desafios se tornam ainda maiores quando, além das

barreiras anteriormente citadas, está o enfrentamento de uma realidade que é duramente impactada pela diminuição de investimentos, cortes de recursos e a desvalorização da Educação Especial e a falta de reconhecimento e respeito ao público por ela atendido. Ao pensar nos impactos que afetam negativamente a educação inclusiva, é inevitável deixar de destacar o fechamento, em 2019, da Secretaria de Educação Continuada, Enfatização, Diversidade e Inclusão (SECADI), reestruturada no governo Lula pelo decreto nº 11.342/2023. Esta dissolução comprometeu articulações e implementações, bem como a continuidade e avanços de políticas de inclusão e diversidade no Ministério da Educação. Relevante salientar que sua extinção temporária agravou ainda mais os problemas e dificuldades enfrentados ao longo de sua história e representa um retrocesso para a educação inclusiva do nosso país.

Por esta razão, não poderíamos deixar de enfatizar, na mesma medida, que tanto o marco legal quanto a implementação de políticas públicas desempenham papéis cruciais no desenvolvimento de práticas inclusivas que visam superar a exclusão histórica dos grupos marginalizados e/ou vulneráveis do sistema educacional. Pois, uma educação verdadeiramente inclusiva impacta positivamente uma sociedade, favorecendo nela a transformação com base na promoção do respeito às diferenças e a convivência em sociedade dos distintos grupos. No que concerne à Educação do Campo, Santos (2017) destaca que esta modalidade tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas, sendo, inclusive, inúmeras vezes tratada como política compensatória, em que suas demandas e especificidades são raramente objeto de pesquisa no espaço acadêmico ou na formulação de currículos em diferentes níveis e modalidades de ensino. Com relação às pessoas com AH/SD, Virgolim (2019, p.92) faz uma importante observação, visto que, por muitas décadas e talvez em alguma medida nos tempos atuais, vigorou o mito de que este grupo se constitui de pessoas privilegiadas que não precisam de mais nada para se desenvolverem, o que dificulta o repasse de recursos públicos para a área e consequentemente, para programas especializados nos vários níveis educacionais (do infantil ao universitário) e, ainda, para o apoio à pesquisa e ao ensino.

A autora ainda assevera que, em nosso país, os programas para as pessoas com AH/SD só foram corretamente desenvolvidos e impulsionados após a política pública de 2005, que culminou com a criação dos Núcleos de Atividades para as Altas Habilidades / Superdotação (NAAH/S), o que permite observar quão recentes são os esforços direcionados ao desenvolvimento de potenciais. Nesse sentido, Reis e Coutinho (2025, p.167) atestam que “apesar dos progressos, desafios persistem”. Os autores mencionados ainda destacam que as políticas públicas de nosso país desempenham papel fundamental para o avanço da educação inclusiva, pelo que seu fortalecimento é essencial. Embora o Brasil possua arcabouço legal robusto voltado à educação inclusiva, a efetividade dessas políticas depende de ações concretas

que superem os desafios identificados – investimentos contínuos em infraestrutura, programas, formação docente e sensibilização da sociedade (Reis; Coutinho, 2025, p.173).

Diante dessas reflexões, esta pesquisa considera que os indivíduos com AH/SD são grupos a serem atendidos pela proposta de educação inclusiva e merecem ter as suas condições reconhecidas. Desta forma, é necessário que as escolas saibam romper com os mitos, crenças e inverdades que cercam a educação dessas pessoas e dificultam o seu processo de identificação e acompanhamento. Se elas possuem diferentes habilidades elevadas em relação às áreas de interesse, é importante que aceitemos as suas diferenças, que são, inegavelmente, um direito a ser respeitado.

2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESPECIFICIDADES E DESAFIOS HISTÓRICOS

Na LDBEN nº 9.394/1996, a Educação no Campo é compreendida como aquela que acontece nas instituições escolares localizadas na área rural. No que concerne à Educação básica, o documento prevê:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância; (Redação dada pela Lei nº 14.767, de 2023)

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Brasil, 1996, Art. 28)

Segundo Germinari e Fernandes (2017, p.157), “a educação do campo é uma conquista dos movimentos sociais, a partir de lutas pela reforma agrária”. Para Santos e Miranda (2017), a Educação do Campo é uma realidade conceitual relativamente recente, surgiu como resposta às necessidades dos camponeses. Assim, Fernandes (2006) concorda com tais definições ao afirmar que o conceito de Educação do Campo é recente e essa especificidade começou a se delinear com base nas demandas dos movimentos camponeses, que visaram à construção de uma política educacional para os assentamentos que pertenciam à Reforma Agrária.

Para Souza (2006, *apud* Germinari; Fernandes, 2017, p.157), a origem desta educação é demarcada no final dos anos de 1980, quando os trabalhadores dos assentamentos questionam a falta de escolas, bem como os conteúdos trabalhados. É diante deste paradigma que surge a indagação e inquietude acerca da escola que se têm em contraponto à escola que querem, com prioridade à educação que tenha significado aos trabalhadores do campo.

É importante destacarmos, como apontam Germinari e Fernandes (2017, p.158), os eventos e parcerias que favoreceram e marcaram a história da Educação do Campo. Segundo os autores,

Os marcos da Educação do Campo encontram-se inicialmente nas primeiras inquietações do MST na década de 1980 e, posteriormente, em 1997, por ocasião do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), além de 1998, com a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Esses eventos foram impulsionados pelo movimento, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). (Germinari; Fernandes, 2017, p.158)

Dada a sua natureza, a Educação do Campo possui as suas particularidades, valores, costumes e tradições. E se fundamenta na valorização dos conhecimentos advindos de seu contexto original. Sua existência, como aponta a literatura, é fruto de lutas por uma educação de qualidade travadas pelos movimentos sociais do campo, e seus pilares são alicerçados em valores voltados à cultura, ao trabalho e à terra. Segundo Germinari e Fernandes (2017, p.158), a Educação do Campo busca a recriação do conceito camponês e o alcance desta identidade aos distintos povos e realidades adjacentes. Portanto, para os autores citados,

Pode-se afirmar que a Educação do Campo busca recriar, como fundamento histórico, o conceito de camponês, utilizando, para isso, a categoria “campo” como sinal significativo de tal recriação. Ela refere-se, assim, ao conjunto de trabalhadores que habitam uma determinada realidade camponesa. Neste sentido, abre-se um grande leque de povos que podem ser denominados pertencentes ao campo, como, por exemplo, os descendentes de imigrantes europeus, os quilombolas, os indígenas, os pescadores, os caiçaras, os caboclos, os boias-frias, os seringueiros, os povos da floresta, os caipiras, os peões, os lavradores, os posseiros, os sem-terra, os roceiros, os sertanejos, os mineradores. (Germinari; Fernandes, 2017, p.158)

Como podemos verificar, a Educação do Campo compreende diferentes populações que vivem e trabalham no meio rural, no entanto, não se restringe ao espaço físico do campo, a exemplo disso podemos citar a população quilombola, indígena e outras comunidades étnicas com tradições e costumes do campo, que, embora tenham presença significativa em área urbana, buscam e prezam por uma educação que respeite sua cultura e identidade. Acerca da população, bem como o seu direito no âmbito educacional Ribeiro e Rabelo (2023, p.36) pontuam:

A educação do campo é compreendida como aquela destinada ao atendimento das diferentes populações que vivem no meio rural, sejam agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. Buscando estabelecer diretrizes para o desenvolvimento das políticas públicas nessa área, a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 reforça os objetivos da educação do Campo com a universalização do acesso, permanência e sucesso escolar.

Diante de suas especificidades, as escolas do campo possuem, por exemplo, autonomia para elaborar o próprio projeto pedagógico de acordo com as suas características, a fim de: a) corresponderem às necessidades de seu contexto social, b) valorizarem as práticas locais, e c)

fortalecerem, principalmente, os sentimentos de pertencimento e de identificação dos(as) estudantes em relação à escola e à comunidade às quais pertencem. Nesta direção, Germinari e Fernandes (2017, p.168) afirmam que “no âmbito da seleção de conteúdos, a proposta da Educação do Campo tem a oportunidade de garantir o direito dos povos à herança cultural, que historicamente lhes foi expropriada pelas classes dominantes”.

Caldart (2003) concorda com essas considerações e ainda reflete que, assim como qualquer escola, as instituições educativas do campo se configuram como instrumentos de poder e legitimação de culturas, com a diferença de que as suas ações e estratégias educacionais vão se direcionar aos contextos em que estão inseridas. Assim como as escolas urbanas, elas têm objetivos claramente definidos por sua comunidade. Nas palavras da autora,

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (Caldart, 2003, p.66).

Molina (2004, *apud* Corrêa, 2019, p.49), por sua vez, acrescenta que Educação do Campo passa a ser construída por diferentes grupos sociais e universidades, a fim de romper com o modelo rural que faz referência apenas ao produtivismo, ou seja, o campo como espaço da produção de mercadorias e não como um lugar de vida, da dialetização e da cultura dos saberes. Neste sentido, Germinari e Fernandes (2017, p.159) também advertem que a proposta de Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais rompe com os paradigmas da urbanização, onde o campo é visto como atraso e uma etapa de desenvolvimento a ser superada, e da educação rural que além de não compreender a diversidade cultural pretende instrumentalizar o camponês para uma maior produção de mais-valia.

Diante das especificidades apresentadas, é de extrema importância e necessidade direcionarmos a devida atenção à diferença entre Educação do Campo e educação rural. Com base nas contribuições de Corrêa (2019), podemos compreender que o movimento de reivindicação dos povos do campo começou a ser difundido entre os anos de 1920 e 1940, ocasionando a criação de projetos desenvolvidos pelos entes federativos em decorrência de acordos internacionais que resultaram na Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), cuja finalidade voltava-se à valorização dos povos do campo em todos os aspectos sociais, no período de 1950 a 1963.

Os estudos de Germinari e Fernandes (2017, p.158) alertam que a educação rural, adotada pelo nosso país, na década de 1960, atendia aos interesses da elite brasileira e fora adotada pelo Estado como estratégia de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade, diferente da Educação do Campo, tal como afirmam os autores:

A proposta da Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais organizados rompe com aqueles paradigmas existentes; por exemplo, o paradigma da urbanização, que vê o campo como atraso e uma etapa de desenvolvimento a ser superada, e mesmo o paradigma da educação rural, que não comprehende a diversidade cultural e, no máximo, pretende instrumentalizar o camponês para uma maior produção de mais-valia.

Germinari e Fernandes (2017) frisam que a Educação do Campo é expressão de uma prática coletiva constituída no Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), que agrupa também outros movimentos, e o nascimento deste movimento está ligado ao aprofundamento da exclusão das classes populares a partir da ditadura civil-militar (1964-1985).

Corrêa (2019), por sua vez, assevera que diante da aprovação, pelo regime militar, da Lei nº 4.504/64 que instituiu o Estatuto da Terra, os movimentos foram significativamente afetados, pois, entre as finalidades deste estatuto estava o financiamento de um sistema educacional que visava à capacitação para o trabalho do campo, desconsiderando definitivamente o contexto social e cultural daqueles indivíduos.

Nessa perspectiva, Nozu (2017) aponta que, até os anos 1990, o modelo educacional proposto para a população do campo era descrito como educação rural ou ruralismo pedagógico, e o propósito deste modelo consistia na contenção do êxodo rural, ou seja, o objetivo voltava-se para manter a população rural no campo, desconsiderando seus contextos social, cultural e econômico. Segundo o autor mencionado, somente a partir dos anos 1990, é que surge o movimento por uma Educação do Campo, considerando a diversidade dos sujeitos do campo, seus interesses e distintas necessidades, que são entendidas como aquelas que produzem sua existência da e na terra.

Caldart (2001) e Corrêa (2019), constatam que, no percurso histórico, os governantes não se preocupavam com esta população, como também não se preocupavam em instituir políticas públicas agrárias no nosso país. Esta temática passou a ter notoriedade a partir de 1986, e entre os principais grupos sociais do campo, responsáveis por este destaque, está o MST. Além do acesso à terra e consolidação dos direitos trabalhistas, os integrantes do MST reivindicavam a criação de uma escola que atendesse às especificidades e anseios dos povos do campo.

Como podemos apreender, a proposta de Educação do Campo, além de reconhecer estes indivíduos e sujeitos integrais, garante a eles o protagonismo frente ao seu processo educacional. Como bem afirma Caldart (2004, p.28), “trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo. Feita, sim, por meio de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem”.

Com base na literatura pertinente à educação rural e Educação do Campo, podemos dirimir que o modelo educacional rural não atende às particularidades e interesses dos povos do campo, pois estes possuem características socioculturais próprias, como bem afirma Nozu (2017). Desta forma, enquanto a educação rural coloca no centro os interesses urbanos e da elite, a Educação do Campo, segundo Caldart, (2009), com base na luta e nos movimentos, visa o acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade, ao passo que problematiza e faz a crítica ao modo de conhecimento dominante.

Adotando-se como pressupostos essas informações e considerando a relevância histórico-social da Educação do Campo e da temática voltada às AH/SD, esta pesquisa é uma importante forma de refletir sobre a prática social campesina e possibilitar aos estudantes com potenciais elevados, nesta modalidade de ensino, receber atenção e suporte adequado. Tê-la academicamente como *lócus* para investigação é uma maneira de reafirmar a sua história, as suas lutas e os seus ideais; de modo a contribuir com a sua própria identidade e com a identidade de seus povos. Nesse sentido, ressaltamos que a necessidade de pesquisar as AH/SD na escola do campo parte da importância voltada a conhecer como este fenômeno se manifesta neste espaço social, ou seja, quais comportamentos que sugerem ser indicadores de AH/SD são evidenciados entre os participantes indicados.

Desta forma, apresentamos a questão-problema que orienta esse estudo: como identificar educacionalmente os alunos da escola do campo de Corumbá-MS com AH/SD? A discussão sobre a ausência de instrumentos voltados a este público é primordial para a proposição de um processo de identificação mais sensível na própria Educação do Campo, assim como, fundamentada nos paradigmas de inclusão e de diversidade humana.

2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MATO GROSSO DO SUL E NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ-MS: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

Compreender como a Educação do Campo se faz presente no nosso município requer primeiramente entender como ela se constituiu historicamente em nosso estado. Precisamos, para tanto, considerar que desde a divisão de Mato Grosso, em 11 de outubro de 1977, a parte do território que passou a ser Mato Grosso do Sul sofreu significativo aumento populacional, ocasionado principalmente pela chegada de migrantes atraídos pelo baixo valor das terras e solo fértil, somado ao processo de industrialização e organização econômica.

Os estudos de Moreira (2010) apontam que, assim como os demais estados do Brasil, Mato Grosso do Sul, nos anos 1980, passou por uma série de transformações cruciais para o campo – mecanização e aparecimento dos movimentos de luta pela terra. Em nosso estado, as

primeiras ocupações, pelos movimentos sociais, aconteceram no ano de 1984 no município de Ivinhema e, logo em seguida, se espalharam e/ou intensificaram nos demais municípios. As grandes pressões e manifestações advindas dos acampamentos e liderados por vários movimentos sociais e sindicatos rurais como Comissão Pastoral da Terra (CPT), Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETAGRI), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que ajudavam nas organizações das famílias acampadas, tinham por objetivo pressionar o governo a efetivar o Plano Nacional da Reforma Agrária, recém-lançado na época pelo governo federal pós-regime civil-militar (Moreira, 2010).

Diante do significativo aumento de assentamentos no estado, a existência de escolas para os filhos dos assentados tornou-se também importante instrumento de luta, bem como uma das bandeiras principais da Reforma Agrária (Vargas, 2011).

Outro fato importante a se destacar é que em Mato Grosso do Sul, segundo os estudos de Moreira (2010) e Vargas (2011), a proposta de Educação do Campo teve início a partir das ações da Comissão Pastoral da Terra (CPT), em parceria com entidades ligadas à educação, e, a partir de 1980, dada a realidade de que os educadores acampados, em sua maioria, eram leigos, houve a necessidade de se qualificar e ampliar os conhecimentos por meio de cursos e encontros de formação para os educadores de assentamentos e acampamentos.

Assim, Vargas (2011) ainda destaca que estes cursos aconteceram inicialmente nos próprios assentamentos, na sequência por regiões e, após dois anos na extensão do estado. Foi com base nos encontros estaduais que surgiu a ideia do magistério de férias para esses educadores. O curso, segundo o referido autor, não se restringia aos conteúdos acadêmicos, mas objetivava à troca de experiências e vivências de cada assentamento frente à luta pela terra, dignidade e seus direitos como cidadãos.

No que tange especificamente ao município de Corumbá, Silva (2015) destaca que, em meados da década de 1980 e nos anos de 1990, por meio do Plano Regional de Reforma Agrária, os Assentamentos Rurais instituídos foram: Tamarineiro I (1984), Urucum (1986), Mato Grande (1987), Taquaral (1989), Tamarineiro II (1995) e Paiolzinho (1996).

Com relação ao ensino, a Rede Municipal de Ensino (REME), do município de Corumbá, administra em seu quadro de unidades escolares 10 escolas do campo polos e 10 extensões. Com relação às escolas do Campo e das Águas, destacamos que estão localizadas nos assentamentos Tamarineiro I, Urucum, Mato Grande, Taquaral, Tamarineiro II, Paiolzinho e Distrito de Albuquerque, nas comunidades da estrada Parque do Pantanal e nas áreas alagáveis (Corrêa, 2019; Nozu, Kassar, 2020, *apud* Soares, 2024).

Nesse diapasão, salientamos ainda que nas Escolas do Campo da REME-Corumbá existem duas divisões, sendo elas: da Terra, que corresponde aos assentamentos que estão

localizados próximo à fronteira com a Bolívia e à BR 262 (estrada que liga Corumbá à capital, Campo Grande) e Escolas das Águas, localizadas na região pantaneira, que se divide em três regiões, a saber: Alto, Médio e Baixo Pantanal. Tendo por referência o Porto Geral de Corumbá, as Escolas das Águas possuem as seguintes distâncias: Alto Pantanal – aproximadamente 320 km; Médio Pantanal – aproximadamente 180 km, e Baixo Pantanal – aproximadamente 280 km, até a região de Forte Coimbra (Corumbá, 2015, p.37). Muster destacar, conforme apontamentos de Nozu e Kassar (2020, p.4), que, “embora estejam agrupadas sob a locução adjetiva ‘das Águas’, essas escolas possuem particularidades hidrológicas, geológicas, estruturais, materiais e humanas que não permitem atribuir-lhes homogeneidade”.

Com relação aos termos ‘polos’ e ‘extensões’, podemos depreender das informações da SEMED contidas nos estudos de Esquer (2023) que polo é a unidade maior, ou seja, é a sede das escolas e local onde se concentra a parte administrativa e de gestão. As extensões, por sua vez, se referem às salas que ficam em outra localidade e que pertencem às unidades maiores, às quais são ligadas administrativa e pedagogicamente (polos).

Destacamos que, dadas as especificidades, as escolas identificadas como das Águas seguem calendário escolar adaptado aos ciclos das cheias do Pantanal, enquanto as escolas do campo situadas nos assentamentos e no distrito de Albuquerque seguem o mesmo calendário escolar da zona urbana, pois não sofrem impactos das regiões alagadas do Pantanal. Por estarem próximas da residência e da área urbana do município de Corumbá, essas escolas não têm estudantes alojados, com exceção das extensões da Escola Municipal Rural de Educação Integral Luiz de Albuquerque (Corrêa, 2019, *apud* Soares, 2024).

Segundo Oliveira (2018), as extensões mais antigas das escolas das águas datam do ano de 1975, a saber: Extensão Boa Esperança (situada na Fazenda Boa Esperança); Extensão Duque de Caxias, conhecida como Porto Índio (sediada no destacamento militar do Exército Brasileiro); Extensão Santa Aurélia (situada na Colônia Bracinho - Fazenda Santa Maria); Fazenda - Extensão São João (localizada na colônia São Domingos e faz parte da Fazenda Santa Irene). Das extensões situadas em locais de difícil acesso, duas têm parcerias público-privadas: Extensão Santa Mônica (parceria público-privada com empresário / proprietário da fazenda) e a Extensão Jatobazinho (parceria público-privada entre a Prefeitura Municipal e o Instituto Acaia Pantanal). Vale ressaltar que as duas extensões realizam a parceria público-privada e possuem autonomia, organização administrativa e pedagógica própria. Seu vínculo com a SEMED corresponde apenas às questões ligadas à REME.

Uma pesquisa documental, realizada por Soares (2024), apontou ainda que a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS) administra uma escola indígena, denominada João Quirino de Carvalho - Toghopanaã (localizada na Aldeia Uberaba, Ilha

Ínsua, na região Porto Índio, a 350 quilômetros de Corumbá, para atender à comunidade Guató) e duas salas de extensão rural. Conforme os pareceres nº 001/2010 e nº 001/2011 e a Resolução/SED Nº 3.964, estas salas de extensão estão instaladas em espaços cedidos pela REME de Corumbá para a SED-MS com o objetivo de disponibilizar o ensino médio aos estudantes do campo. Sua organização e funcionalidade ocorre da seguinte forma: a escola urbana estadual Dr. João Leite de Barros possui duas salas de extensão identificadas como de Educação do Campo sediadas na Escola Municipal Rural de Educação Integral Luiz de Albuquerque – Distrito de Albuquerque, a 70 km de Corumbá –, e na Escola Municipal Rural Paiolzinho – a 20 km de Corumbá (Mato Grosso Do Sul, 2010, 2011, *apud* Soares, 2024).

Destacamos, com base nas contribuições de Silva (2017), que em algumas escolas dos assentamentos do nosso município, os primeiros educadores foram membros atuantes do movimento de luta pela terra e parte deles se formou nos cursos de Magistério oferecidos nos períodos de férias.

Outro dado importante apresentado por Corrêa (2019), que diz respeito à inclusão dos alunos do campo, revela que nas escolas da rede municipal de ensino existem dez salas de recursos multifuncionais (SRM), oito delas localizadas na área urbana e duas no campo.

Nesta perspectiva, de acordo com a Resolução/SEMED Nº 197, de julho de 2025, edição Nº 3.182 (que trata do atendimento educacional especializado), apresenta no art. 17 §5º que o atendimento acontecerá nos diferentes tempos e espaços educativos, sob as seguintes formas: I) no contraturno; II) por meio de trabalho itinerante e III) em Salas de recursos Multifuncionais. Na sequência (§6º), a referida Resolução destaca que será assegurado o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes matriculados na Rede Municipal de Ensino, uma vez identificada a necessidade e a classificação dos referidos estudantes como público da educação especial inclusiva pela equipe do Núcleo de Educação Especial e Inclusão (NEEI). E ainda, sobre as características das SRM, a resolução em seu art 18 atenua que a SRM, quando houver na unidade escolar, apresenta-se com um ambiente dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos, cujo escopo é apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado.

Corrêa (2019, p.66) destaca que a Educação do Campo em Corumbá “está voltada às diversas formas de cultura de vida, ou seja, pescadores, agricultores familiares, extrativistas, artesãos, ribeirinhos, assentados, quilombolas, indígenas e outros, o que requer o respeito à diferença, na perspectiva da inclusão”.

Como a pesquisa realizada neste estudo ocorreu em uma escola de assentamento, acreditamos ser oportuno dar ênfase ao fato de que o assentamento é uma das importantes conquistas dos movimentos sociais nos anos 1980. Em nosso contexto, vindos de outras partes

do Estado e até mesmo do Brasil, se juntaram com algumas famílias da cidade de Corumbá em busca de um pedaço de terra para viver, plantar e produzir alimentos. Após um longo processo de luta, pressão e negociação política, os assentados receberam autorização para ocupar áreas do entorno da cidade e em faixa fronteiriça que não atraía interesse de nenhum fazendeiro.

O Assentamento, que compõe a cultura e identidade das crianças participantes da pesquisa foi formado inicialmente, segundo Moreira (2010), por 305 famílias que vieram do acampamento provisório Santo Inácio, em Dois Irmãos do Buriti, e por mais 89 famílias corumbaenses que se encontravam acampadas no município de Corumbá. Todos os acampamentos eram formados por trabalhadores do campo afetados diretamente pelo processo de automatização que resultou na drástica redução de empregos. Segundo o referido autor, este assentamento está dividido em três agrovilas e sua população é de 394 famílias assentadas desde 1991. Os lotes, adquiridos com muita luta, variam entre 13 e 17 hectares, e suas atividades econômicas estão voltadas para a criação de gado leiteiro, plantação de mandioca, hortaliças, milho, feijão e a criação de pequenos animais. O excedente dessa produção é comercializado principalmente nas feiras-livres e nos supermercados locais (Moreira, 2010).

Segundo Moreira (2010) e Santana (2018), a origem da escola que favoreceu a realização da pesquisa surgiu com base nos seguintes movimentos sociais: Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI), e Comissão Pastoral da Terra (CPT), no município de Anastácio - MS.

Em seus estudos, Moreira (2010) descreve a persistência e precariedades atinentes à realidade dos acampados que motivaram reivindicar o acesso à terra, saúde e educação para os filhos que ali residiam. A criação de escolas no assentamento correspondia à necessidade daquela população que possuía altos índices de analfabetismo. Inicialmente, como destaca o autor, o direito à educação aos integrantes do MST foi negado pelos sistemas de ensino da rede estadual de Mato Grosso do Sul (MS) e pela rede municipal da cidade de Anastácio sob justificativa de ausência de estrutura física e de profissionais e, ante a omissão do estado, os próprios integrantes do acampamento junto a voluntários organizaram um espaço escolar com materiais rústicos e a composição da equipe pedagógica fora formada, no início, por uma professora cedida pelo estado e por “professores leigos, que tinham estudado até a 4^a série ou tinham o ensino fundamental ou médio incompleto” (Moreira, 2010, p.49).

Conforme Santo (2021, *apud* Soares, 2024, p.37), “a primeira escola foi levantada em 1990, próxima à única caixa d’água do assentamento na época, sendo de madeira, palha, lona e chão batido”. Posteriormente, em 1992, os assentados em parceria da prefeitura de Corumbá, construíram “barracões, que tinham várias salas de aula” (Moreira, 2010, p.52), sendo utilizados como escola até 1995, período em que se iniciou a construção em alvenaria da escola do campo

(Moreira, 2010). Nesta fase não havia transporte escolar, este somente passou a ser disponibilizado (de forma precária) em 1996; por isso, as crianças e professores se deslocavam conforme suas possibilidades, fosse a pé, carroça, bicicleta, carona solidária, entre outros. Não havia energia elétrica, nem água potável, somente salobra.

Após três décadas, a escola atualmente oferece educação infantil e ensino fundamental I e II. Conta com um quadro profissional constituído por professores efetivos e contratados, cuja maior parte vive no próprio assentamento. Desde 2016 oferece educação em tempo integral com direcionamento à formação integral do estudante, buscando atender às suas singularidades e diversidades. Neste espaço social promovem-se eventos direcionados à valorização sociocultural da comunidade do campo, como a ‘sexta cultural’ e “feirinha”. Há um grande empenho por parte da equipe educacional e da comunidade de atribuir valor ao pertencimento à terra, ao resgate da agricultura familiar e à formação de cidadãos conscientes, críticos e atuantes que sejam capazes de transformar a comunidade do campo, consoante com um lema muito forte e reforçado constantemente por lá, que é “mudar o campo para não mudar do campo”.

2.4 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DO CAMPO

A educação constitui-se um direito humano inegociável e deve ser garantido a todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, culturais, raciais, intelectuais, entre outros. Pensar o público da Educação Especial, na perspectiva do campo é uma tarefa desafiante, no entanto, necessária e indispensável frente à realidade educacional do nosso país e ao processo de luta por uma educação democrática, igualitária, inclusiva e de qualidade que considere e atinja as diferentes realidades sociais existentes.

Nesse sentido, é necessário destacar que tanto a Educação Especial quanto a Educação do Campo possuem em comum ideais e movimentos de luta e resistência por reconhecimento de suas necessidades e especificidades. Nesta mesma proporção, vale alertar que, entre as características evidenciadas na literatura, está a estigmatização, invisibilidade, desigualdade e exclusão. Esta histórica caminhada de lutas é citada por Coelho; Souza e Souza (2023, p.150) como resposta ao processo de exclusão experienciado pelos sujeitos afetados. Segundo estes autores,

Considerando que a Educação do Campo e a Educação Especial foram historicamente marginalizadas no contexto educacional brasileiro, como resposta, incentivaram lutas dos movimentos sociais contra processos de exclusão social dos sujeitos que vivem no campo e com necessidades educacionais específicas. Ambas passaram a ser reconhecidas e garantiram direitos para o público que atende, após uma caminhada de lutas e conquistas. (Coelho; Souza; Souza, 2023, p.150)

No que tange ao contexto de exclusão e dadas as fragilidades nos espaços educacionais do campo que atingem também o público da Educação Especial, Anjos; Jesus e Anjos (2023, p.21) fazem importante reflexão ao corroborar Caiado e Meletti (2011), que esta realidade reforça a hipótese de dupla exclusão, pois são excluídos dos seus processos de escolarização dentro do campo tanto o público da Educação Especial quanto aquele que não é. Este cenário também é observado por Ribeiro e Rabelo (2023, p.35), *in verbis*: “No âmbito educacional, os camponeses tiveram, por muito tempo, seus modos de vida desprezados em prol de projetos urbanocêntricos, já os sujeitos da Educação Especial eram relegados a ambientes segregados e excludentes.”

Outra importante reflexão apontada por Marcoccia (2011) que impacta a interface destas duas modalidades diz respeito ao reconhecimento dos alunos público-alvo da Educação Especial e é marcada pela carência de professores especializados para atender essa demanda.

Diante das fragilidades que marcam o contexto destas duas modalidades, é imprescindível atermos ao que os principais documentos norteadores nacionais sinalizam sobre a interface entre Educação do Campo e Educação Especial. Nesta direção, Nozu (2023, p.18) afirma:

Sob os auspícios da política de Educação Inclusiva, cujos contornos mais concretos passam a ser identificados, no Brasil, a partir dos anos 2000, alguns documentos passam a sinalizar interfaces da Educação Especial e da Educação do/na Campo, reiterando o direito à escolarização dos povos dos campos, das águas e das florestas com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação, bem como a atenção às suas diferenças socioculturais e às suas necessidades educacionais específicas.

Neste prisma, Ribeiro e Rabelo (2023, p.36) afirmam que, em nível nacional, o cenário educacional passou por mudanças importantes a partir dos anos 2000, quando a inclusão passou a ser adotada enquanto orientadora das políticas públicas. Dando destaque à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008, frisa o objetivo voltado às diretrizes ante a superação de práticas discriminatórias e garantia ao direito de estudarem juntos, bem como a definição do público da Educação Especial como as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação e, por fim, a organização de serviços e recursos que podem possibilitar a reestruturação escolar frente ao atendimento das especificidades dos estudantes.

Sobre os documentos normativos, Coelho; Souza e Souza (2023, p.150) afirmam que a estes “somam-se as discussões realizadas no contexto educacional, levando à compreensão de que a Educação Inclusiva propõe uma educação que respeite todas as diferenças entre as pessoas, buscando a inclusão em seu sentido mais amplo”.

Caiado e Meletti (2011, p.95), por sua vez, fazem um compilado dos distintos documentos que sinalizam a referida interface entre estas duas modalidades de ensino. Segundo as autoras,

A necessidade da interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo está presente em vários documentos, como:

- As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), estabelecem que: Art.2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.
- A Resolução 2/2008 (BRASIL, 2008b) que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, reafirma: § 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.
- A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) afirma que, A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008a, p.17)
- O Documento Final da Conferência Nacional de Educação 4 (BRASIL, 2010a), no eixo intitulado “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade” afirma que na construção de um sistema nacional articulado de educação são necessárias ações referentes às questões étnico-racial, indígena, do campo, das pessoas com deficiência, educação ambiental, crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, educação de jovens e adultos e educação profissional. Ao tratar da educação do campo e da educação indígena há metas como: m) Estimular a interface da educação especial na educação do campo, a fim de assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desse segmento. (p. 137) (Caiado; Meletti, 2011, p.95)

Como podemos observar, as políticas públicas, como também a legislação no âmbito educacional, propõem, de maneira pontual, uma educação que respeite as diferenças e preze pela inclusão e qualidade de ensino.

Ao citar os documentos que embasam ou orientam medidas que visam mudança de perspectiva, não poderíamos deixar de refleti-la enquanto conquista dos diferentes movimentos de luta, como bem afirmam Ribeiro e Rebelo (2023, p.35): “A adoção da perspectiva inclusiva pelas políticas públicas e legislação nacionais de educação, por si só, já representa uma conquista de diferentes movimentos de luta, seja de pessoas com deficiência ou das populações que vivem no meio rural.”

Por outro lado, não podemos negar que ainda são muitos os desafios a serem superados, como bem analisam Coelho; Souza e Souza (2023, p.150), ao ratificarem que a Educação Inclusiva no campo é um desafio, dada a necessidade de se pensar coletivamente a efetivação das políticas concernentes a ela junto ao público da Educação Especial. Neste contraponto, Cardoso; Damasceno e Santos (2023) fazem importantes apontamentos. Entre eles, destacam

que as escolas refletem a sociedade na qual estão inseridas e chamam a atenção para o modelo de escola que não se diferencia muito da existente há tempos, e ingressar no ambiente sob a perspectiva da inclusão do Público-alvo da Educação Especial se torna ainda mais desafiante se o ambiente escolar for no contexto do campo, que igual e historicamente, fora excluído das políticas públicas.

À luz das reflexões teóricas apresentadas anteriormente, este estudo desvela a sua importância ao se propor investigar os indicadores de AH/SD apresentados por estudantes de uma escola da Educação do Campo em Corumbá-MS, considerando que compreender a educação como política pública é um importante princípio frente à busca pela garantia de direitos, assim como nos revela Saveli (2017, p.143):

A educação obrigatoriamente precisa ser entendida como política pública social, na medida em que deve buscar a redução das desigualdades sociais. Nesse sentido, tem como princípio voltar-se para o indivíduo – não como consumidor, mas como cidadão, detentor de direitos.

Consoante ao exposto, este estudo considera a importância de expandir as discussões sobre AH/SD para realidades educacionais ainda pouco exploradas cientificamente, tal como a Educação do Campo que é uma modalidade da educação brasileira, marcada historicamente por inúmeras lutas, debates e discussões. No entanto, é *lócus* acadêmico de poucas pesquisas. Assim, visando contribuir com discussões pertinentes à temática, destacamos a importância deste estudo no contexto da Educação do Campo, dada a necessidade de investigações que dialoguem, questionem e reflitam sobre a legitimidade e identidade desta modalidade de educação, bem como sobre conceitos e políticas educacionais inclusivas destinadas ao público com AH/SD, favorecendo a desconstrução de saberes estereotipados e possibilitando ainda que gestores e demais profissionais pertencentes a este contexto possam ter uma visão ampliada e sensibilizada, para favorecer a inclusão com base no conhecimento que favorece a identificação e práticas educativas adequadas a este público.

A seguir, apresentamos os estudos encontrados acerca da temática AH/SD no contexto da Educação do Campo.

3. O QUE AS PESQUISAS BRASILEIRAS REVELAM SOBRE AS AH/SD NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO?

Com o propósito de identificar as produções acadêmicas voltadas ao fenômeno de AH/SD, este estudo visa mapear e descobrir o que as publicações contidas no Catálogo de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SCIELO BRASIL) e nos Sistemas de Informação de Teses

e Dissertações que integram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) revelam sobre a temática, na perspectiva da Educação do Campo. Para tanto, optamos por utilizar como descritores combinados: Altas Habilidades e Educação do Campo; Superdotação e Educação do Campo; Altas Habilidades/Superdotação e Educação do Campo; Altas Habilidades/Superdotação na Educação do Campo, Altas Habilidades/Superdotação nas Escolas do campo, Altas Habilidades/Superdotação nas Escolas de Assentamentos, Altas Habilidades/Superdotação na escola rural, Altas Habilidades/Superdotação na escola das águas e Altas Habilidades/Superdotação na escola indígena. Destacamos que a identificação inicial das pesquisas referentes às AH/SD foi realizada por meio da leitura de títulos e, logo em seguida, leram-se também os resumos. Como critério de exclusão, excetuaram-se os trabalhos que não se relacionavam à Educação do Campo. Após minuciosa busca, encontramos a presença de duas pesquisas que abordam sobre o referido fenômeno. Estas duas produções compreendem os anos de 2007 e 2019. As produções acadêmicas encontradas serão discutidas a seguir.

Produção científica encontrada nos bancos de dados

Apresentamos a seguir, o Quadro II com os descritores, banco de dados consultados e resultados encontrados:

Quadro 2 – Produções acadêmicas sobre AH/SD

Descritores	Banco de dados	Resultados	Relação com a temática	Título/autor/ano
Altas Habilidades e Educação do Campo	CAPES SCIELO BDTD	19 03 137	0 0 0	- - -
Superdotação e Educação do Campo	CAPES SCIELO BDTD	15 02 115	0 0 0	- - -
Altas Habilidades/Superdotação e (na) Educação do Campo	CAPES SCIELO BDTD	15 01 96	0 0 0	- - -
Altas Habilidades/Superdotação nas Escolas do campo	CAPES SCIELO BDTD	19 00 90	0 0 1	O TALENTO NO ASSENTAMENTO RURAL : O ESTUDO DE CASO DE UM ADOLESCENTE SUPERDOTADO FERREIRA, Urielma Lima/2019 (BDTD)
Altas Habilidades/Superdotação	CAPES SCIELO	01 00	1 0	ADOLESCENTE COM ALTAS

nas Escolas de Assentamentos	BDTD	05	1	HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DE UM ASSENTAMENTO RURAL: UM ESTUDO DE CASO PERAINO, Mariangela Alonso Capasso/2007 (CAPES) O TALENTO NO ASSENTAMENTO RURAL : O ESTUDO DE CASO DE UM ADOLESCENTE SUPERDOTADO FERREIRA, Urielma Lima/2019 (BDTD)
Altas Habilidades/Superdotação na escola rural	CAPES SCIELO BDTD	03 00 15	2 0 1	ADOLESCENTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DE UM ASSENTAMENTO RURAL: UM ESTUDO DE CASO PERAINO, Mariangela Alonso Capasso/2007 (CAPES) O TALENTO NO ASSENTAMENTO RURAL : O ESTUDO DE CASO DE UM ADOLESCENTE SUPERDOTADO FERREIRA, Urielma Lima/2019 (CAPES, BDTD)
Altas Habilidades/Superdotação na escola das águas	CAPES SCIELO BDTD	01 00 14	0 0 0	- - -
Altas Habilidades/Superdotação na escola indígena	CAPES SCIELO BDTD	01 00 02	0 0 0	- - -

Fonte: Elaboração Própria.

Como apresentado no quadro acima, os descritores: Altas Habilidades/Superdotação nas Escolas do campo, Altas habilidades/Superdotação nas escolas de assentamentos e Altas Habilidades/Superdotação na escola rural, possibilitaram encontrar nos bancos de dados da CAPES e BDTD duas produções, sendo elas: “**Adolescente com altas habilidades/superdotação de um assentamento rural: um estudo de caso**” - Mariangela Alonso Capasso Peraino (2007) e “**O talento no assentamento rural : o estudo de caso de um adolescente superdotado**” - Urielma Lima Ferreira (2019). Os demais descritores, apesar de apresentarem resultados, foram excluídos pois não atendiam ao critério de consonância com a temática investigada. Destacamos que não fora utilizado recorte temporal no percurso da

revisão bibliográfica pois desejávamos esgotar o máximo de possibilidades. O resultado que culminou no encontro de apenas duas pesquisas, sendo a primeira em 2007 e a segunda (e última) em 2019, ou seja, após 12 anos, acende mais um alerta para a necessidade, enquanto pesquisadores, de lançarmos mais olhares para o contexto da Educação do Campo, de modo especial aos estudantes com indicadores de AH/SD, em razão da necessidade do público da Educação Especial ir além das matrículas e/ou acesso, preferencialmente, na rede regular de ensino, esta população necessita da garantia dos seus direitos, considerando as suas peculiaridades, sejas elas nas localidades urbana ou rural.

Diante da natureza dinâmica que compõe o processo de pesquisa, salientamos que a revisão de literatura foi atualizada em setembro de 2025 e não revelou a existência de novas pesquisas. Desta forma, mantivemos os achados da revisão inicial.

Posto isso, apresentaremos a seguir as pesquisas encontradas por ordem cronológica e adotaremos, por coerência ao contexto histórico, a locução nominal Educação do Campo ao nos referirmos a esta modalidade.

O estudo de Peraino (2007) adotou como *lócus* a Educação do Campo e objetivou analisar as características comportamentais e emocionais de um adolescente com indicadores de AH/SD que residia em um assentamento rural na cidade de Sidrolândia-MS. A pesquisa envolveu um estudo de caso, no qual muitos aspectos escolares do participante foram evidenciados. Em relação à problemática, Peraino (2007) enfatizou que o referido estudante sul-mato-grossense havia se classificado em 3º lugar na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e, por conta desse elevado desempenho, realizou-se o seu encaminhamento para o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S). A pesquisadora elaborou um quadro com as características de AH/SD apresentadas pelo estudante e discutiu, nos resultados, a necessidade de que esse aluno tivesse uma atenção educacional diferenciada que auxiliasse melhor sua inserção na sociedade. Refletiu-se, também, sobre a importância de desenvolver as capacidades do estudante investigado na área em que se concentrava o seu interesse (Peraino, 2007).

A pesquisa de Ferreira (2019) teve por objetivo investigar as características de um adolescente indicado por moradores de um assentamento rural como superdotado e a percepção da comunidade rural sobre o talento. Para atingir o objetivo proposto a autora realiza um estudo de caso traçando como objetivos específicos: a) investigar qual é a percepção da professora da escola do campo, da coordenadora e dos moradores do assentamento rural sobre as características de superdotação de um adolescente da comunidade; b) investigar qual é a percepção do adolescente indicado como superdotado, de seus pais, da coordenadora, da professora da escola do campo e dos moradores de assentamento rural a respeito da concepção

e desenvolvimento de talento, e c) identificar os valores e práticas do assentamento rural relacionadas ao desenvolvimento de talentos. Para tanto, optou-se pelo estudo qualitativo, descritivo e exploratório; pela coleta de dados com base em questionário sociodemográfico, roteiro de entrevista semiestruturado e diário de campo e, por fim, pela análise de dados com base na Teoria Fundamentada de Corbin e Strauss. Apropriando-se da literatura para compreender as AH/SD e valendo-se também da teoria de Joseph Renzulli e demais autores, a autora apresenta de forma detalhada as especificidades do fenômeno, bem como a relevância deste estudo tendo como *lócus* o espaço do campo. Após as devidas análises, a pesquisa considera, nos resultados, a relevância científica do estudo, visto o propósito de preencher uma lacuna existente na literatura com relação à escassez de estudos acerca de superdotados de assentamentos rurais e a necessidade de embasar a compreensão do desenvolvimento do talento baseada na percepção da população do campo. Por sua vez, apresenta ainda como magnitude uma notória justificativa social, isto é, favorecer o reconhecimento das potencialidades dos assentados rurais e ajudar a eliminar as barreiras, como o preconceito e desconhecimento acerca de AH/SD nessas populações.

Com base no levantamento realizado nos bancos de dados da CAPES, SCIELO e BDTD, podemos constatar que a quantidade de trabalhos encontrados acerca do fenômeno AH/SD é extremamente baixa no contexto das escolas do campo ante as produções atinentes aos ambientes escolares urbanos ou ainda aos demais públicos que fazem parte da Educação Especial. Ainda que a visibilidade desse assunto venha crescendo consideravelmente, é mister explorar as AH/SD em diferentes áreas e públicos, em especial, no contexto da Educação do Campo, *lócus* de pouca investigação sob esta perspectiva. Também, urge destacar que, apesar das poucas produções encontradas sobre a temática deste estudo na perspectiva do campo, existem muitas que, na mesma medida são extremamente importantes dadas as contribuições que reforçam a história e a luta que constituem a Educação do Campo e a Educação Especial.

Expostas todas as produções acadêmicas que focam as AH/SD na perspectiva da Educação do Campo, apresentaremos, a seguir, os objetivos que norteiam esta investigação.

4. OBJETIVOS

Sob a égide das reflexões e considerações expostas neste estudo e com base em uma perspectiva educacional que atribui relevância ao fenômeno das AH/SD, esta pesquisa assume o objetivo geral de investigar os indicadores de AH/SD apresentados por estudantes de uma escola da Educação do Campo de Corumbá-MS.

Adotam-se para tanto, também, como objetivos específicos:

- mapear a presença de indicadores de AH/SD descritos na literatura em estudantes de uma escola do campo;
- verificar se os indicadores de AH/SD previamente mapeados se confirmam por meio da identificação pela provisão, e
- refletir sobre o processo de identificação e atendimento dos estudantes com AH/SD em escolas do campo.

5. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que coloca em ênfase as particularidades de um fenômeno em termos de seu significado para o grupo investigado (Figueiredo; Souza, 2008). As informações são deduzidas das interações interpessoais e da participação dos informantes. Neste método, o(a) pesquisador(a) é ativo e interage em todo o processo, pois ele “compreende, interpreta e analisa os dados a partir da significação das informações coletadas” (Figueiredo; Souza, 2008, p.98). Cordeiro *et al.* (2024, p.153), por sua vez, acrescentam que a “pesquisa qualitativa trabalha com descrições, comparações, interpretações, possibilitando investigar valores, crenças, atitudes e opiniões de indivíduos ou grupos. Este tipo de pesquisa possibilita que o pesquisador aprofunde no estudo do fenômeno”.

As etapas da pesquisa utilizadas por este estudo são: pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, e, ainda, análise descritiva. A primeira contempla todo o material bibliográfico já publicado e relacionado ao tema de investigação, e “consiste no primeiro passo de qualquer estudo” (Figueiredo; Souza, 2008, p.103-4). A pesquisa de campo, por sua vez, considera a observação espontânea dos fatos ou fenômenos no próprio ambiente onde ocorrem (Figueiredo; Souza, 2008). Durante a realização da pesquisa de campo, optamos pela observação participante. Segundo Oliveira (2007, p.81), na observação participante, o(a) pesquisador(a) interage com o contexto pesquisado, ou seja, estabelece uma relação direta com grupo ou pessoas, acompanhando-os em situações informais ou formais e interrogando-os sobre os atos e seus significados por meio de constante diálogo. Destacamos nesta fase, que o fato de a pesquisadora já ser conhecida pelas crianças, facilitou para que elas se comportassem de forma espontânea durante todo o processo, pois a aproximação durante os anos dedicados àquele espaço favoreceu um ambiente de confiança e bem-estar junto a elas. A observação participante ocorreu durante a realização das provisões e mediante a participação e envolvimento/interação das crianças nas atividades propostas. Os registros foram oportunizados com base em fotos e escrita que ocorriam, em sua grande medida, ao término das provisões, ainda no espaço escolar. A pesquisa descritiva é importante para este estudo porque “procura analisar fatos e/ou fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como se apresentam esses fatos e

fenômenos, ou, mais precisamente, é uma análise em profundidade da realidade pesquisada” (Oliveira, 2007, p.68).

Em relação aos procedimentos éticos da pesquisa, este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob o CAAE 77296224.8.0000.0021. Por se tratar de pesquisa que envolve participantes humanos e voluntários, todas as exigências que visam garantir a segurança e bem-estar dos envolvidos foram atendidas, incluindo acesso a todas as informações sobre objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa, assim como, a desistência em qualquer momento da pesquisa sem problema algum. Ao final da pesquisa ficou estabelecido que todo material será analisado e armazenado em arquivos digitais, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável, por pelo menos cinco anos, conforme Resolução CNS nº 466/2012 e reiteramos que os dados serão mantidos em sigilo, garantindo deste modo que a identidade do participante não seja revelada sob nenhuma hipótese.

Para a realização da pesquisa de campo, contamos com os seguintes passos: pedido de autorização via Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e Escola; convite de participação aos professores; indicação das crianças; pedido e formalização de autorização junto aos pais e responsáveis das crianças indicadas; convite (de forma particular e individual para explicar sobre a participação) à criança e formalização de livre assentimento junto à mesma.

No segundo momento, demos início à coleta de dados com base nos resultados obtidos na EIPIAHS, assim como nos resultados apontados na Pesquisa Multiple Intelligences Inventory, de McKenzie (2017) - Adaptado para crianças e, por fim, na análise das provisões (atividades de enriquecimento - em processo de escrita) baseada no Diário de Bordo, constituído do registro das atividades propostas e do processo de participação dos alunos que será interpretado pelo método de análise de conteúdo de Bardin.

5.1 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Foram utilizados como instrumentos neste estudo: a Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (EIPIAHS), Multiple Intelligences Inventory, de McKenzie (2017) - Adaptado para crianças e Diário de bordo.

O instrumento EIPIAHS, produzido pela doutora e pesquisadora Bárbara Amaral Martins, consiste em 65 questões fechadas, é destinado a professores e têm por objetivo auxiliar o professor na identificação de crianças precoces e com indicadores de AH/SD (Martins, 2020). Destacamos que este instrumento também possui uma versão para a Educação Infantil (Martins; Oliveira, 2024). O referido instrumento foi preenchido pelos professores que atuam diretamente com as crianças, seguindo o crivo das orientações para a avaliação do próprio instrumento. Sua

aplicação é fundamental pois possibilita aproximar-se dos interesses que se destacam e são perceptíveis na criança em contexto escolar.

O instrumento intitulado *Multiple Intelligences Inventory*, de McKenzie (2017), traduzido por Ana Paula Santos de Oliveira em sua pesquisa de Doutorado, possui nove sessões. Cada sessão corresponde a uma das Inteligências Múltiplas da teoria de Gardner (1994, 1999). Pelo fato da nona inteligência (existencialista) ainda estar em estudo e a literatura apontar, em sua maioria, a postulação de oito inteligências, optou-se pela retirada da sessão quatro, permanecendo, desta forma, com oito sessões. Em seu formato original, este instrumento atende objetivamente ao público adulto e cada categoria (inteligência) contém 10 questões fechadas. Para a realização deste estudo, este último instrumento foi adaptado ao público infantil, viabilizando, desta maneira, maior e melhor compreensão pelas crianças envolvidas. Com o instrumento adaptado ao público infantil, o número de questões com alternativas fechadas passou de dez para cinco, sendo acrescentados, ainda, desenhos ilustrativos para cada pergunta.

Enfatizamos que a escolha dos referidos instrumentos ocorreu de forma cautelosa, levando em consideração as particularidades da criança com indicadores de AH/SD. Como não há, até o momento, instrumentos específicos que contemplam as especificidades do aluno das Escolas do Campo com indicadores de AH/SD, ao escolher a EIPIAHS, lançamos o desafio de descobrir como os professores, neste contexto, sinalizam as características observadas junto aos alunos indicados, pois o instrumento prioriza questões que favorecem a identificação de características gerais, características de pensamento criativo e características de aprendizagem. Já o instrumento intitulado *Multiple Intelligences Inventory*, de McKenzie (2017) – adaptado para crianças, fora proposto por considerar importante ter um parâmetro de como a criança indicada se reconhece frente às questões que possibilitam refletir as inteligências múltiplas. Embora este último instrumento possua limitações consideráveis e sensíveis, por não haver tempo hábil para apreciação de juízes, tampouco estudos de validade, acreditamos que considerar o ponto de vista destes participantes pode ajudar a compreender os comportamentos que sugerem AH/SD.

O Diário de Bordo também foi adotado como instrumento nesta pesquisa em razão da possibilidade, baseada nos registros escritos, de ampliar a compreensão e análise acerca do fenômeno em estudo.

5.2 LOCAL DE PESQUISA

O estudo foi realizado em uma escola pública, do campo, localizada no município de Corumbá/MS, que se situa na região do Pantanal sul-mato-grossense. Corumbá fica próxima da fronteira com a Bolívia e está distante 415 km da Capital, Campo Grande. Com nome de origem

tupi-guarani – curupah, que significa “lugar distante” –, é banhada pelo rio Paraguai e conhecida como cidade branca em razão da cor clara de seu solo, rico em calcário. Com 246 anos, é considerada a quarta cidade mais populosa do Estado (depois de Campo Grande, Dourados e Três Lagoas), atualmente abriga uma população estimada em 98.751 mil habitantes (IBGE, 2025).

Conforme o Censo Demográfico de 2022 (IBGE), Corumbá aponta uma taxa de escolarização de 6 a 14 anos de 97,46%, ocupando a posição de 67 de 79, na comparação com os demais municípios do estado.

Enquanto espaço social, a escola do campo escolhida para esta pesquisa possui como característica sua localização em assentamento, atende em tempo integral as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II. Enquanto contexto, optou-se pela etapa educacional considerada essencial no processo de formação e solidificação de conhecimentos de crianças de seis a 10 anos de idade – Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Entre as características desta escola, podemos destacar que desde a fundação até os tempos atuais possui em seu quadro de funcionários, professores que participaram do movimento de luta pela terra e pela educação daquele povoado. Atualmente, uma parte dos professores e funcionários moram nas proximidades da escola e outra parte na cidade.

Umas das características peculiares deste contexto escolar diz respeito à valorização da cultura local e incentivo constante ao sentido de pertencimento que se materializa nos eventos culturais como a “feirinha”, “sextas culturais”; nas ações que promovem o cuidado com a terra a partir da horta, nos cartazes que reforçam o zelo e preservação do meio ambiente, nas comemorações (aniversário da escola ou do assentamento) e no vínculo com a comunidade.

O critério de escolha acerca de uma determinada escola do campo se deu por conveniência, em razão de ter trabalhado como docente durante quatro anos em uma escola do campo em nosso município, e a partir das vivências e contato com a cultura e educação local, acreditar ser oportuno investigar, neste espaço social, o fenômeno acerca das AH/SD.

Os encontros voltados às atividades de enriquecimento que integraram esta pesquisa ocorreram na brinquedoteca escolar e também ao ar livre (embaixo da parreira, corredor/pátio ou em área próxima da horta). Isto posto, apresentamos, a seguir, os sujeitos que constituíram a amostra deste estudo.

5.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Este estudo possui como participantes professores e crianças de uma Escola do Campo do Ensino Fundamental I da rede pública de ensino do município de Corumbá-MS.

Com relação aos participantes, somaram a este estudo cinco professores (três efetivos e dois contratados), sendo três do gênero masculino e dois do gênero feminino. A idade dos profissionais da educação variou entre 31 e 56 anos de idade. No que concerne à formação acadêmica, participaram três pedagogos, um deles com título de mestrado, e dois professores das áreas de Educação Física e Letras com habilitação em inglês. Com relação ao tempo de atuação dos profissionais na instituição contamos com contratados (dois e três anos) e efetivos (dez, trinta e cinco e trinta e seis anos). Todos os professores mantinham contato diário com as crianças e as acompanharam por, no mínimo, um ano.

A participação dos professores de área (Educação física e Inglês) se justifica dada impossibilidade de uma regente, por motivos pessoais, não poder participar e pelo impedimento da pesquisadora (na ocasião regente de uma das turmas) também não participar. Dada a necessidade de substituição, o critério estabelecido voltava-se ao profissional educador que mais tivesse contato com as turmas que passariam pelo processo de indicação de participantes. Desta forma, ambos entravam em contato com as crianças, de quatro a cinco vezes na semana. Como critério, observou-se ainda que o profissional precisava ser professor da escola do campo nos anos de 2023 e 2024, período em que iniciamos a pesquisa com base nas indicações e foram feitas as atividades de enriquecimento.

A intenção postulada inicialmente previa a participação dos regentes no processo de indicação, em razão do maior contato e interação com os estudantes. Como não foi possível, tais modificações fizeram-se necessárias.

Com relação aos alunos participantes, destacamos que, como critério de participação, foi solicitada a indicação de dois alunos por série (do primeiro ao quinto ano), de preferência (se possível), uma menina e um menino. Desta maneira, iniciamos o estudo com dez alunos, sendo cinco meninas e cinco meninos entre seis e 10 anos de idade. Durante a etapa das atividades de enriquecimento (terceiro encontro) tivemos uma desistência, o que resultou na permanência de nove alunos até o final deste estudo e retirada das informações pertinentes à criança desistente.

Ressaltamos que o critério de participação dos alunos ocorreu com base nas indicações realizadas pelos professores, baseada em habilidades que se destacavam comparadas entre os pares da mesma idade.

5.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Após as devidas autorizações da SEMED, da Instituição escolar, do Comitê de Ética e anuência dos docentes, apresentamos aos pais e responsáveis, com a coordenação da escola, a proposta da pesquisa, bem como seu objetivo e importância. Apresentação e sanadas as

dúvidas, foram realizados os pedidos de participação e assinados os respectivos termos de aceitação.

No que tange à participação das crianças, ressaltamos que foi realizada abordagem individual para certificação de voluntária aceitação e somente depois desta constatação as atividades de enriquecimento iniciaram.

Assim, frisamos que o procedimento voltado à coleta de dados envolveu inicialmente e de forma direta 15 participantes – cinco professores da rede pública, do ensino fundamental I (atuantes na Escola do Campo), e dez crianças na faixa etária de seis a 10 anos. Com a desistência de uma criança, a pesquisa passou a contar com 14 integrantes.

Em razão das limitações práticas, como o tempo (mestrado) e autorizações necessárias para a realização da pesquisa, o primeiro momento, que consistiu na realização da triagem, ocorreu com a indicação de no máximo dois participantes por série e preenchimento da EPIAHS, pelo profissional docente, tendo como critério de seleção as crianças que apresentassem habilidades que se destacassem entre os pares da mesma idade, como, por exemplo, aprendizagem superior, vocabulário, liderança, criatividade, entre outros.

Para melhor organização deste estudo, os alunos participantes foram divididos em dois grupos, A e B. O grupo A corresponde às crianças do primeiro e segundo anos e possui quatro participantes. O grupo B corresponde às crianças do terceiro, quarto e quinto anos e possui cinco participantes.

Aos participantes, além da presença nas atividades de enriquecimentos, ficou acordado o preenchimento, ao final de cada encontro, de um breve instrumento (*Multiple Intelligences Inventory*, de McKenzie (2017) - adaptado). Esclarecemos que o preenchimento deste instrumento ocorreu de forma fracionada, pois se optou por estabelecer-se relação entre a temática do enriquecimento e o fragmento a ser preenchido, com base na habilidade explorada em cada encontro.

Com relação às provisões, destacamos que estas consistiram em momentos dinâmicos, desafios, jogos, brincadeiras e interações baseadas em atividades voltadas às múltiplas inteligências. Já a *Multiple Intelligences Inventory*, de McKenzie (2017) (Adaptado para crianças), consistiu num pequeno questionário que favoreceu aproximarmos dos interesses ou particularidades apontadas/identificadas pela própria criança. O tempo disponibilizado para a realização das atividades foi de 1h 30 min, e para o questionário, aproximadamente 15 min.

Quanto à organização dos encontros, foi prevista a realização de 16 atividades de enriquecimento e estas aconteceram de uma a duas vezes por semana durante os meses de outubro a dezembro de 2024.

No que tange ao planejamento das atividades, utilizamos como referência e inspiração os livros “As inteligências múltiplas e seus estímulos”, 17^a edição, e “Jogos para estimulação das múltiplas inteligências”, 20^a edição, ambos do autor e educador Celso Antunes³, e atividades desenvolvidas por Taise Agostini⁴. Outra fonte de consulta, de domínio público, foram *sites* da internet que disponibilizam jogos, brincadeiras e atividades lúdicas, que favorecem estímulos e desenvolvimento de habilidades e potencialidades que julgamos convergentes à Teoria das Inteligências Múltiplas.

As atividades retiradas de “Jogos para estimulação das múltiplas inteligências”, bem como as encontradas na internet, foram adaptadas, considerando as particularidades dos grupos A e B. Com base no conjunto das atividades (selecionadas e adaptadas), e tomando como referência as contribuições de Renzulli acerca das AH/SD e de Gardner sobre as múltiplas inteligências, criou-se *e-book* intitulado “Proposta de atividades enriquecedoras”. O referido *e-book* versa sobre as inteligências Linguística, Lógico-matemática, Espacial, Musical, Corporal, Pessoais (Interpessoal e Intrapessoal) e Naturalista. Com objetivo de favorecer a adequação do instrumento construído, o submetemos à apreciação de três juízes para averiguar se as vivências lúdicas e desafios (jogos, brincadeiras e dinâmicas) favoreciam a observação dos possíveis talentos e/ou habilidades nos grupos acompanhados, bem como se estavam de acordo com o referencial adotado e a faixa etária das crianças participantes. Os juízes foram selecionados com base nos seguintes critérios: ter titulação mínima de mestre em Educação, ter produção científica na área das AH/SD e experiência em programa de enriquecimento extracurricular para o público com AH/SD.

Para avaliar as propostas, os juízes preencheram uma ficha avaliativa com perguntas e reflexões acerca de cada atividade, cujo teor apresentamos no quadro a seguir (relação das perguntas norteadoras).

Quadro 3 – Ficha avaliativa

- Você considera que essa atividade contribui para o enriquecimento da inteligência (espaço dedicado para identificação da inteligência proposta na atividade)? () Sim () Não.
- Se assinalou Não, por favor, justifique.
- Você considera que as possíveis adaptações estão adequadas? () Sim () Não.
- Se assinalou Não, por favor, justifique.
- Na sua opinião, o que podemos observar/avaliar com base nesta atividade?

³ Celso Antunes é autor de mais de duzentas obras voltadas para a Educação. É mestre em Ciências Humanas, palestrante e especialista em inteligência e Educação.

⁴ Taise Agostini é pedagoga, psicopedagoga clínica e institucional, neuropsicopedagoga, palestrante e CEO do Instituto Taise Agostini. Com mais de 20 anos de experiência, desenvolve recursos educacionais alinhados às neurociências e a BNCC.

- Gostaria de deixar alguma sugestão para melhor desenvolvimento da atividade?

Fonte: Elaboração própria.

Enfatizamos que todas as perguntas deveriam ser respondidas baseada na verificação de cada proposta de atividade.

O resultado das apreciações revelaram que as atividades contribuíam para o enriquecimento das inteligências que seriam observadas, bem como estavam condizentes nas adaptações postuladas. As sugestões apontaram para complementação que poderiam tornar as atividades mais desafiadoras, acrescentando, se necessário ou possível (visto o limite de tempo disponibilizado por atividade), por exemplo, menor tempo para o grupo das crianças maiores, apresentações em grupo para favorecer a espontaneidade, e por fim, a discriminação total de materiais a serem utilizados em uma das atividades.

Destacamos que, embora tenha passado pelo crivo de juízes (como foi explicado anteriormente), na etapa da qualificação, a banca nos favoreceu refletir sobre o instrumento *Multiple Intelligences Inventory*, de McKenzie (2017) (Adaptado para crianças) e, com base nas contribuições proporcionadas, foram realizadas adequações imagéticas que refletissem mais a diversidade do público da Educação do Campo.

Reiteramos que todas as contribuições foram significativas e favoráveis frente à necessidade de um olhar mais atento e sensível do pesquisador às distintas manifestações de habilidades e talentos que sugeriram possíveis indicadores de AH/SD.

5.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para leitura do instrumento EIPIAHS, contamos com a pontuação que ocorre em uma escala gradativa que vai de dois (2) a zero (0) pontos. As respostas atinentes a “Frequentemente” equivalem a dois (2) pontos; “Às vezes”, um (1) ponto, e “Nunca” equivalem a zero (0) ponto. A pontuação máxima do(a) participante é de 130 (cento e trinta) pontos, uma vez que este instrumento possui 65 perguntas.

O instrumento *Multiple Intelligences Inventory*, de McKenzie (2017) - Adaptado para crianças, conta com pontuação também gradativa, que varia entre um (1) para “Sim” e zero (0) para “Não”. Neste segundo instrumento a pontuação máxima é de 40 (quarenta) pontos, em razão da existência de 40 perguntas.

Os valores anteriormente apresentados representam 100% de cada instrumento. Embora este último (*Multiple Intelligences Inventory*, de McKenzie (2017)) tenha sido disponibilizado com os gráficos que subsidiam sua análise, decidiu-se adotar, de forma conveniente para este estudo, o mesmo critério de corte apresentado na tese da doutora Ana Paula Santos de Oliveira (2024), que, entre outros benefícios, possibilitou a tradução do

instrumento *Multiple Intelligences Inventory*, de McKenzie (2017) e baseou-se nos estudos de Cerdá (1978), que apontam escore de 68,26% para sujeitos considerados na área da normalidade ou média e para os que atinjam escores acima deste valor estão respectivamente acima da média. Portanto, optou-se por considerar como critério de possível identificação de comportamento de AH/SD o resultado que atinja a partir de 70% de pontos para cada instrumento. Desta forma, os valores que os participantes do estudo deverão obter será a partir de 91 pontos na EIPIAHS e a partir de 28 pontos no instrumento *Multiple Intelligences Inventory*, de McKenzie (2017).

Por fim, a interpretação do Diário de Bordo ocorreu a partir do método de análise de conteúdo de Bardin. Segundo Bardin (1977, p.42), a Análise de Conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Na literatura, a Análise de Conteúdo é apresentada como um método que pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa como na investigação qualitativa. Desta forma, a escolha do referido método, nos permitiu a análise das comunicações e possibilitou ao pesquisador identificar os sentidos contidos no material analisado.

Após análise de cada instrumento, os dados serão cruzados e darão embasamento às discussões com base na literatura pertinente à área.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com intuito de organizar as informações obtidas, optamos por dividir em tópicos as análises realizadas. Desta forma, contaremos com o Estudo 1, voltado ao instrumento EIPIAHS; Estudo 2, voltado ao instrumento *Multiple Intelligences Inventory*, de McKenzie (2017) - adaptado; Estudo 3, voltado às atividades de enriquecimento e às observações / registros no Diário de Bordo, e, por fim, apresentação geral dos resultados alcançados.

6.1 Estudo 1: EIPIAHS - Processo de triagem junto aos professores

A EIPIAHS possui 65 (sessenta e cinco) perguntas que visam ajudar os professores no processo de identificação de crianças com indicadores de AH/SD, o que favorece diretamente na proposição de atividades que promovam os interesses e as potencialidades das crianças.

As perguntas pertencentes à EIPIAHS analisam, primeiramente, as características que se destacam em relação aos pares da mesma idade e, em seguida, as características gerais de altas habilidades/superdotação, de pensamento criativo e de aprendizagem. Estas características são especificadas no referido instrumento da seguinte forma:

Quadro 4 – Características contempladas na EPIAHS

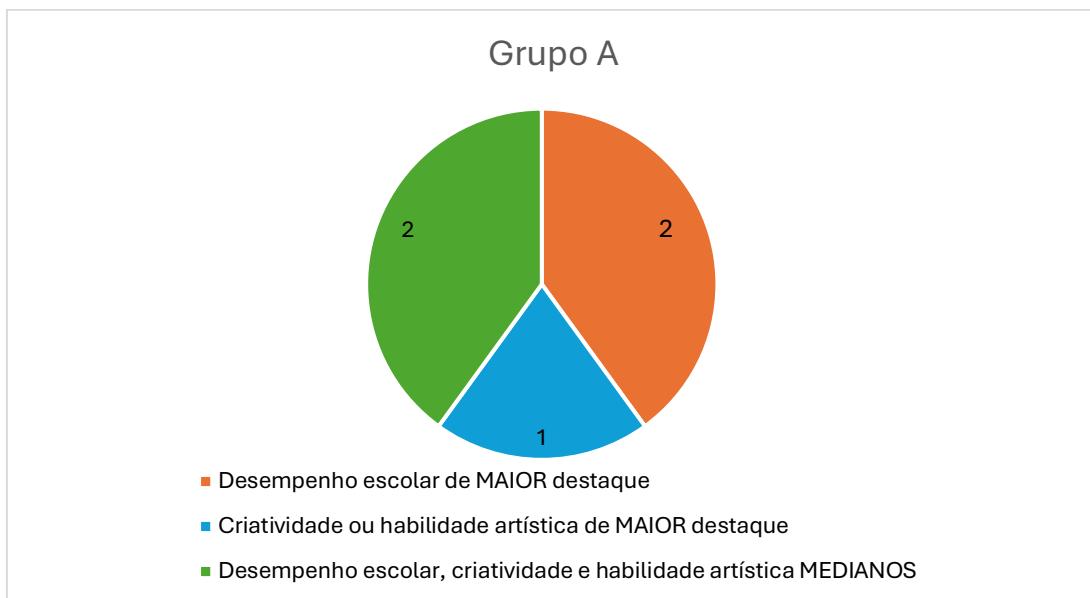
Características gerais
Perseverança diante de dificuldades; elaboração de deduções e inferências; envolvimento com o que gosta de fazer durante longo período de tempo; liderança; grande capacidade perceptivo-espacial; senso de justiça, moral e ético bem desenvolvidos; interesses diferenciados em relação aos colegas; ampla gama de informações no que se relaciona à sua área de interesse; motivação para trabalhar nesta área; gosto por trabalhar/estudar sozinho; tendência a chamar a atenção dos demais; perfeccionismo; independência na realização das atividades; facilidade de expressão (oral ou escrita); ansiedade por fazer o que gosta; preferência por jogos de estratégia; cooperação com os colegas; investimento de energia emocional em suas realizações; organização e eficiência em tarefas e problemas de seu interesse; alto nível de energia; curiosidade; questionamento de regras e autoridade; observação; autenticidade; sensibilidade emocional
Características de pensamento criativo
Originalidade; ideias inesperadas ou extravagantes; senso de humor avançado para a idade; flexibilidade para rever pontos de vista e aceitar opiniões; visualização de consequências; percepção; imaginação; criatividade; exposição de ideias sem medo de críticas; coragem para discordar e expor opiniões; apreço por novas experiências; preferência por atividades novas e criadoras; capacidade para construir hipóteses; elaboração de histórias vívidas; criação de soluções próprias para resolver problemas.
Características de aprendizagem
Capacidade incomum de raciocínio; habilidades em áreas específicas; boa memória; boas notas em sua área de interesse; interesse por causas e razões das coisas; gosto por quebra-cabeças e jogos-problema; capacidade de organização e planejamento; rapidez e facilidade de aprendizagem em áreas de interesse; rapidez no estabelecimento de relações e compreensão de significados; pensamento ágil; progresso rápido; relacionamento entre conhecimentos novos e anteriormente adquiridos; satisfação em pensar e discutir o que leu; estabelecimento de relações entre causa e efeito; prazer pela atividade intelectual; amplo vocabulário; tendência a que lhe peçam ideias e sugestões; gosto e nível elevado de leitura; gosto pelo ambiente escolar; manutenção da concentração e atenção por longos períodos em atividades de interesse; atitude de questionamento e busca por informações; amplitude de foco; capacidade para relatar com riqueza de detalhes; pensamento crítico; distração, tédio e desmotivação em tarefas que não são de seu interesse.

Fonte: Elaboração própria

Com relação às características que se destacam entre os pares, apresentaremos o resultado com base nos grupos nos quais os participantes estão inseridos – Grupo A (crianças do primeiro e segundo anos) ou Grupo B (crianças do terceiro, quarto e quinto anos). A seguir, apresentaremos as características gerais, de pensamento criativo e de aprendizagem. As respostas atinentes ao instrumento EPIAHS serão ilustradas por meio de gráficos e posteriormente discutidas.

Características observadas na comparação entre os pares

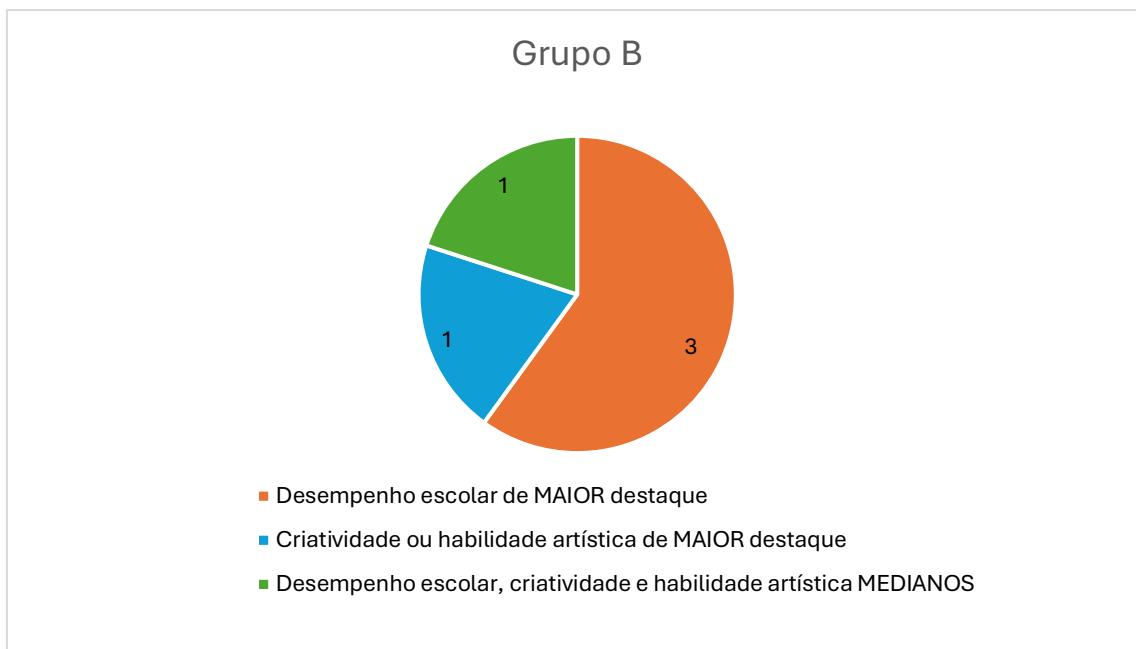
Gráfico 1 – Classificação dos professores acerca dos estudantes do Grupo A



Fonte: Elaboração própria

Como podemos observar, o gráfico que apresenta o Grupo A – formado pelas crianças do primeiro e segundo ano –, aponta a presença de dois participantes com desempenho escolar de maior destaque, sendo eles C2 e C4 e dois participantes com desempenho escolar, criatividade e habilidade artística medianos, sendo eles C1 e C3. Destacamos que C2 obteve também o apontamento da característica voltada a criatividade ou habilidade artística de maior destaque. O desempenho escolar, criatividade e habilidade artística de menor destaque não foi registrado em nenhum dos participantes deste grupo.

Gráfico 2 – Classificação dos professores acerca dos estudantes do Grupo B



Fonte: Elaboração própria.

Com relação ao Grupo B – formado pelas crianças do terceiro, quarto e quinto ano –, podemos observar que o desempenho escolar de maior destaque se sobressai, com a indicação de três participantes, sendo eles C6, C9 e C10, seguido da criatividade ou habilidade artística de maior destaque com o participante C7 e por fim, desempenho escolar, criatividade artística medianos com um participante, sendo ele C8. A característica voltada ao desempenho escolar, criatividade e habilidade artística de menor destaque também não foi registrada em nenhum dos participantes deste grupo.

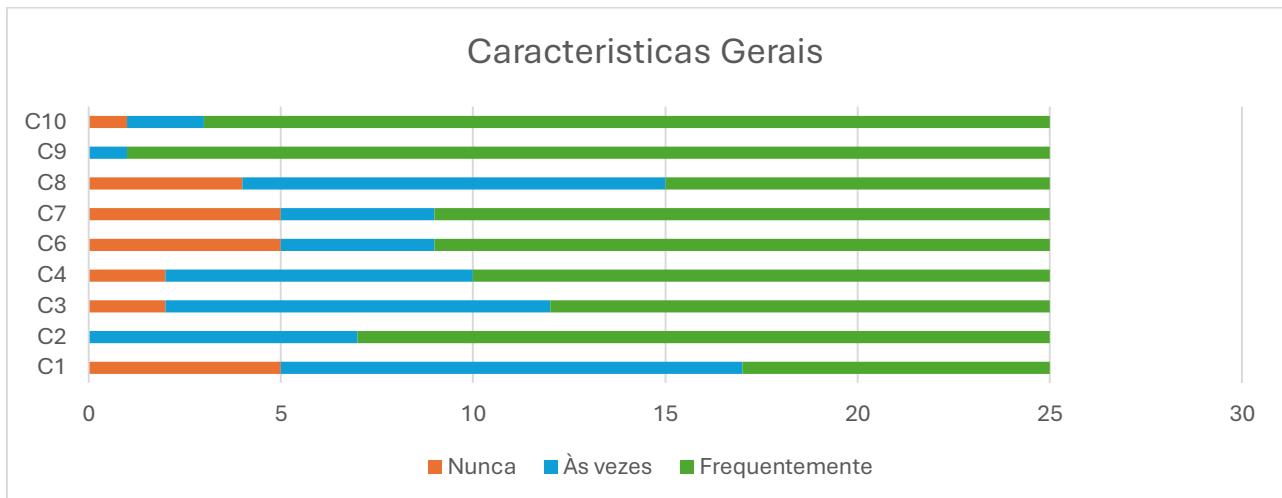
Como podemos verificar, ambos os grupos se constituem por sujeitos heterogêneos, que se destacam pelo desempenho escolar, criatividade ou habilidade artística de maior destaque, assim como, pelo desempenho escolar, criatividade e habilidade artística medianos. Com relação às características dos sujeitos com AH/SD, a literatura aponta que não se trata de um grupo homogêneo, pois além de fatores genéticos, existem tantos outros que determinam as características, como bem afirma Martins (2006, *apud* Farias, 2020, p.45).

[...] não constituem um grupo homogêneo e nem sempre apresentam um perfil único que os possa definir. Ao contrário, cada um apresenta características próprias de interação com o mundo e um perfil diferenciado na forma de agir, de pensar e organizar os pensamentos, no estilo de aprendizagem, na criatividade, no ritmo de desenvolvimento, na personalidade, no comportamento social e emocional, que não se apresentam na mesma intensidade.

Para análise das características observadas pelos professores, nomeamos os participantes em: Grupo A - C1, C2, C3, C4; Grupo B - C6, C7, C8, C9 e C10. Por motivo de desistência, no decorrer da pesquisa, reiteramos que as informações referentes ao participante C5 não estão expostas. A seguir, apresentamos as respostas atinentes às características gerais, de pensamento criativo e de aprendizagem apontadas pelos professores sobre os estudantes.

Para compreendermos as observações atribuídas a cada estudante, exploraremos nos quadros a seguir as respostas que identificaram a presença das características gerais, de pensamento criativo e aprendizagem com base nas observações identificadas como: “Nunca”, “Às vezes” e “Frequentemente”, conforme a quantidade de assinalações observadas pelo professor.

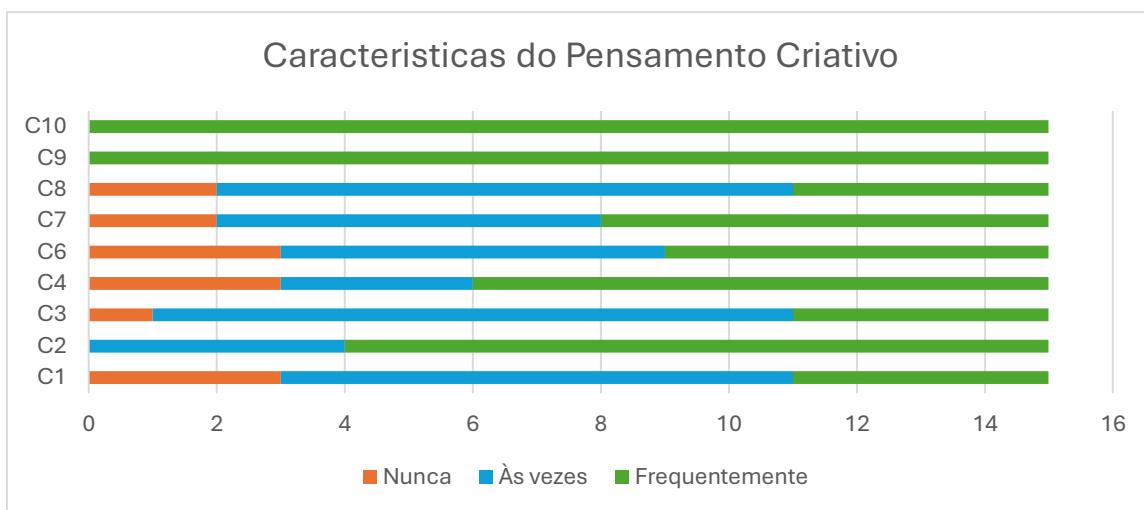
Gráfico 3 – Características Gerais evidenciadas pelos professores sobre os estudantes



Fonte: Elaboração própria

Com relação às características gerais evidenciadas no instrumento, observa-se no Grupo A que C1 obteve mais respostas “Às vezes” e C2, C3 e C4 obtiveram a maior parte das respostas como “Frequentemente”. Destacamos ainda que, no grupo A, C2 foi o único integrante que não obteve registro de “Nunca” observado pelo professor. No Grupo B, os participantes C6, C7, C9 e C10 obtiveram o maior número de respostas “Frequentemente” e C8 prevaleceu com resposta “Às vezes”. Por sua vez, C9 foi o único integrante que não obteve registro de “Nunca” observado pelo professor no Grupo B. A seguir, apresentaremos as características do pensamento criativo.

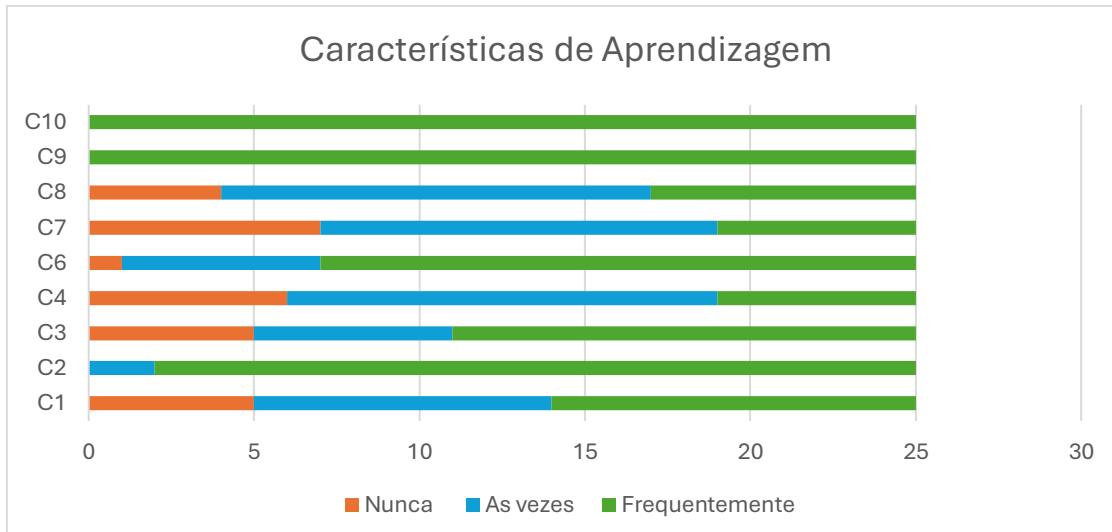
Gráfico 4 – Características do Pensamento Criativo destacadas pelos professores sobre os estudantes



Fonte: Elaboração própria

No que concerne às características de pensamento criativo, destacou-se no Grupo A, nos participantes C1 e C3, a prevalência de respostas “Às vezes” e C2 e C4 “Frequentemente”. Destacamos que C2, novamente, não obteve registro de “Nunca” apontado. No Grupo B, os participantes C7, C9 e C10 obtiveram a maior parte de respostas “Frequentemente”, o participante C6 obteve respostas “Às vezes” e “Frequentemente” equiparadas; e C8 prevaleceu com respostas “Às vezes”. Destacamos, no Grupo B, os participantes C9 e C10, que diante da característica do pensamento criativo predominaram somente as respostas “Frequentemente”. A seguir, apresentaremos os resultados das características de aprendizagem dos estudantes.

Gráfico 5 – Características de Aprendizagem observadas pelos professores sobre os estudantes



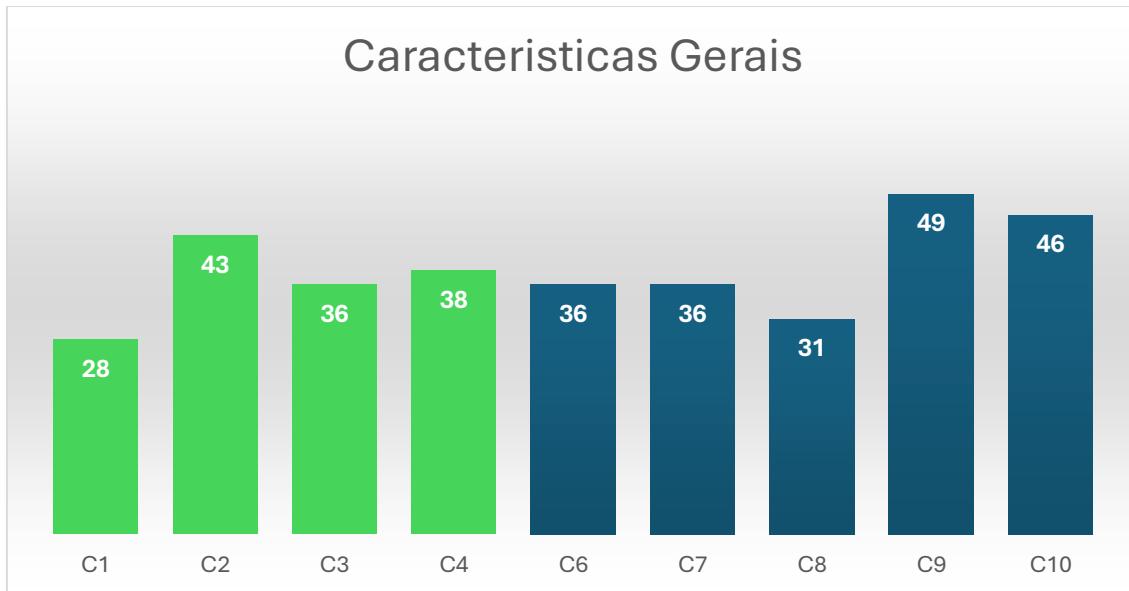
Fonte: Elaboração própria

No que tange às características de aprendizagem, observa-se, no grupo A, que em C1, C2 e C3 prevaleceram as respostas “Frequentemente”. Em C4, por sua vez, sobressaíram as respostas correspondentes a “Às vezes”. Pontuamos que para C2, mais uma vez, não houve

registro de respostas atinentes a “Nunca”. No Grupo B, para os participantes C6, C9 e C10 prevaleceram as respostas “Frequentemente” e para C7 e C8 “Às vezes”. Destacamos também que para C9 e C10 não houve registros de respostas concernentes a “Nunca”.

Após verificação das respostas que foram apontadas pelos professores no instrumento, apresentamos, a seguir, a pontuação dos estudantes acerca de cada uma das três características que alicerçam o referido instrumento.

Gráfico 6 – Pontuação individual das características gerais dos estudantes do Grupo A e B

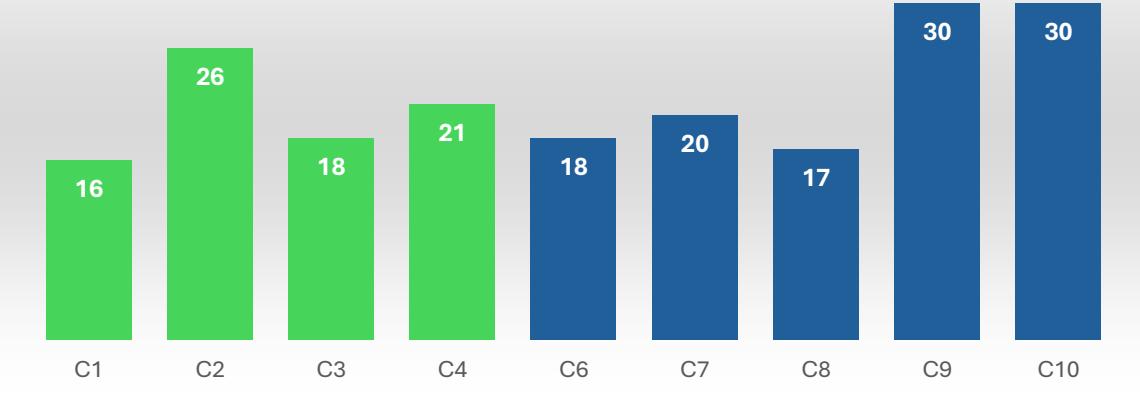


Fonte: Elaboração própria

Com relação às características gerais, podemos observar no quadro acima, que no Grupo A, a variação de pontos se estabeleceu entre 28 e 43, enquanto no Grupo B a variação ficou entre 31 e 49 pontos. No Grupo A, o estudante C1 obteve 28 pontos, C2 43, C3 36 e C4 38 pontos. No Grupo B, os estudantes registraram a seguinte pontuação: C6 e C7 36 pontos, C8 31 pontos, C9 49 pontos e C10 46 pontos. A seguir, apresentaremos as características de pensamento criativo.

Gráfico 7 – Pontuação individual das características de pensamento criativo dos estudantes dos Grupos A e B

Características de pensamento criativo

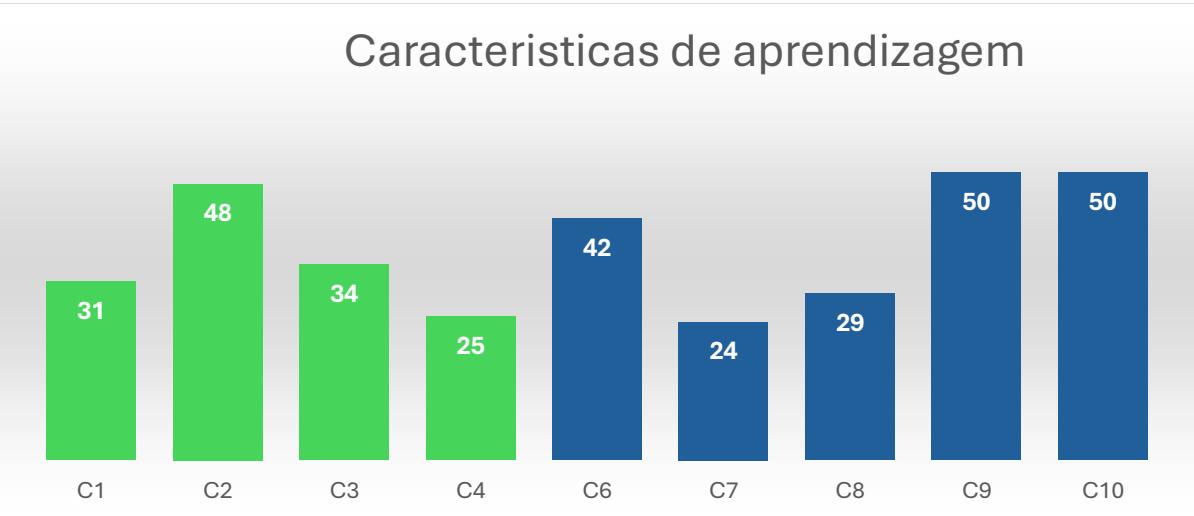


Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito às características de pensamento criativo, podemos observar com base no quadro apresentado, que a pontuação dos estudantes do Grupo A variou entre 16 e 26 pontos, enquanto no Grupo B a variação ficou entre 17 e 30 pontos. Com relação ao Grupo A, os estudantes obtiveram a seguinte pontuação: C1 16 pontos, C2 26 pontos, C3 18 pontos e C4 21 pontos. No Grupo B, os estudantes atingiram a seguinte pontuação: C6 18 pontos, C7 20 pontos, C8 17 pontos e C9 e C10 30 pontos, respectivamente. Na sequência, apresentamos a pontuação das características de aprendizagem.

Gráfico 8 – Pontuação individual das características de aprendizagem dos estudantes do Grupo A e B

Características de aprendizagem



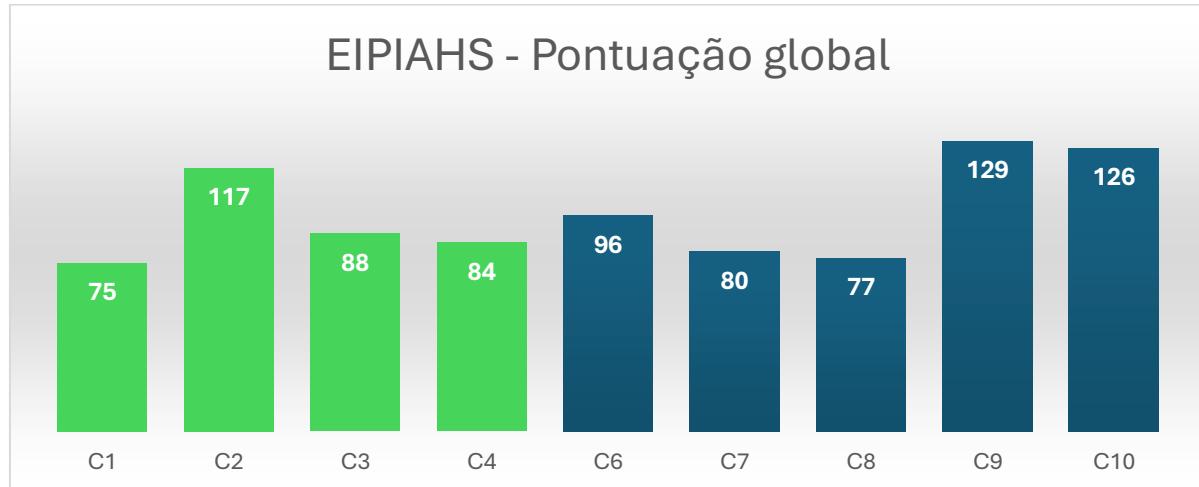
Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito às características de aprendizagem, observamos no Grupo A, uma variação entre 25 e 48 pontos, enquanto no Grupo B os resultados variaram entre 24 e 50 pontos. Com relação ao Grupo A, os estudantes obtiveram a seguinte pontuação: C1 31 pontos, C2 48 pontos, C3 34 pontos e C4 25 pontos. O Grupo B, por sua vez, registrou a seguinte pontuação:

C6 42 pontos, C7 24 pontos, C8 29 pontos e C9 e C10 50 pontos, respectivamente. A seguir apresentaremos os resultados preliminares com base na pontuação geral dos alunos participantes.

6.1.1 Pontuação global dos grupos A e B

Gráfico 9 – Pontuação global dos estudantes do Grupo A e B



Fonte: Elaboração própria

Com base nos resultados obtidos e apresentados no quadro acima, podemos aferir que os estudantes atingiram o mínimo de 75 pontos e máximo de 129 pontos. No Grupo A, em ordem decrescente, damos destaque a C2, que obteve 117 pontos, seguido de C3 com 88, C4 com 84 pontos e C1 com 75 pontos. No Grupo B, seguindo a mesma abordagem, destacamos os resultados de C9 que obteve 129 pontos, C10 com 126 pontos, C6 com 96 pontos, C7 com 80 pontos e C8 com 77 pontos. Considerando o critério de corte a partir de 70%, ou seja, a partir de 91 pontos, para o instrumento utilizado, destacamos que no Grupo A houve apenas um participante que atingiu o critério estabelecido, sendo C2, que obteve um total de 117 pontos. No Grupo B, os participantes que atingiram o critério estabelecido foram C6 com 96 pontos, C9 com 129 pontos e C10 com 126 pontos. Com base neste resultado, podemos depreender, baseados nas indicações e preenchimento da EPIAHS pelos professores, que em uma amostra de nove estudantes, quatro podem sugerir comportamento de AH/SD.

Ao observarmos as características atribuídas aos estudantes que atingiram a pontuação de corte, podemos evidenciar que todos obtiveram, entre as características postuladas, maior pontuação nas características de aprendizagem, entre 42 e 50 pontos (sendo 50 o valor máximo a ser atingido nesta característica). Esse resultado possibilita refletirmos sobre o que a literatura aponta com relação às características de comportamento superdotado, uma vez que Renzulli (2004, p.82) esclarece que a superdotação acadêmica, é o tipo mais facilmente mensurado nos

testes padronizados de capacidade. Para Renzulli (2004, *apud* Gonçalves; Stolz, 2022, p.56), no espaço escolar as capacidades analíticas são mais avaliadas do que as capacidades criativas ou práticas.

Com relação às características gerais, a pontuação máxima a ser atingida equivale a 50 pontos e os quatro participantes atingiram C9 49 pontos, C10 46 pontos, C2 43 pontos e C6 36 pontos. Já as características de pensamento criativo possuem como pontuação máxima o valor de 30 pontos. Nesta característica duas crianças, C9 e C10, atingiram os 30 pontos, enquanto C2 atingiu 26 pontos e C6 18 pontos.

6.2 *Estudo 2* Instrumento das Múltiplas Inteligências, de McKenzie (2017) - processo de adaptação

O instrumento *Multiple Intelligences Inventory* classifica nove (9) inteligências, no entanto, como a inteligência Existencial (ainda em estudo) não fora teorizada por Gardner, optou-se por não contemplá-la neste estudo. Desta forma, as inteligências a serem exploradas pelo referido instrumento são oito, sendo elas: Linguística; Lógico-matemática; Espacial; Corporal-cinestésica; Musical; Interpessoal; Intrapessoal e Naturalista. Outra alteração necessária diz respeito à adaptação do instrumento para crianças. Visando a compreensão e levando em consideração as especificidades e o vocabulário infantil, este instrumento passou de 10 para 05 cinco questões com alternativas fechadas. Como critério, a escolha da questão a ser adaptada ocorreu diante das perguntas que continham melhor possibilidade de interpretação e entendimento, respeitando o universo infantil e suas particularidades, bem como prezando pela máxima fidelidade ao instrumento original. Para favorecer a compreensão, propusemos, ainda, que as questões passassem do formato afirmativo para formato interrogativo e acompanhadas por ilustrações.

Ao responder às questões, as crianças foram orientadas a marcar X para Sim, se houvesse identificação com a sentença, ou X para Não, se não houvesse identificação. O espaço destinado para esta marcação não estava acompanhado pela escrita “SIM” ou “NÃO”, e sim por desenho de emoji (pictograma) correspondente. Ressaltamos que, para as crianças menores que ainda estão em processo de alfabetização, foi proporcionada a leitura de cada pergunta. Com a adaptação do referido instrumento, almejamos ampliar o conhecimento acerca da criança, levando em consideração os interesses apresentados a partir do seu próprio ponto de vista, respeitando assim, o período em que o sujeito desta pesquisa se encontra, ou seja, a infância.

Assim, apresentamos, a seguir, o processo de adaptação das oito categorias junto às características que deverão ser observadas. Para tanto, apresentamos as questões escolhidas (no

formato traduzido) do instrumento *Multiple Intelligences Inventory*, de McKenzie (2017) por Oliveira (2024), acompanhadas das alterações propostas em seu formato adaptado.

A título de conhecimento, destacamos que no instrumento **categoría 1** propõe refletir sobre a habilidade naturalista. Nesta seção, as características a serem observadas pelos participantes envolvem: gostar de organizar as coisas que são parecidas, a importância do meio ambiente e seres vivos, o cuidado com a terra, proteção da natureza e o interesse pela vida humana, natureza e animais.

Quadro 5: – Habilidade Naturalista (categoria 1)

Formato original (traduzido)	Adaptação
<i>1. Eu gosto de categorizar as coisas por traços comuns</i>	<i>Eu gosto de organizar as coisas que são parecidas?</i>
<i>2. As questões ecológicas são importantes para mim</i>	<i>O meio ambiente e os seres vivos são importantes para mim?</i>
<i>3. Eu gosto de trabalhar em um jardim</i>	<i>Eu gosto de cuidar de um jardim ou de uma horta?</i>
<i>4. Acredito que a preservação dos nossos Reservas Naturais é importante</i>	<i>Acredito que é importante proteger a natureza?</i>
<i>5. Gosto de estudar biologia, botânica e/ou zoologia</i>	<i>Gosto de estudar sobre a vida humana, natureza e ou animais?</i>

Fonte: Elaboração própria

A **categoría 2** sugere a habilidade musical. Nesta seção, as características a serem observadas são: percepção aos diferentes sons, inventividade musical, dificuldade de concentração quando há barulho, sensações ao som da natureza e o gosto por apresentações musicais.

Quadro 6: – Habilidade Musical (categoria 2)

Formato original (traduzido)	Adaptação
<i>1. Eu me concentro em ruídos e sons</i>	<i>Eu consigo/gosto de identificar os diferentes sons ao meu redor?</i>
<i>2. Eu gosto de fazer música</i>	<i>Eu gosto de inventar música?</i>
<i>3. A concentração é difícil para mim se houver ruído de fundo</i>	<i>É difícil me concentrar quando há barulho?</i>
<i>4. Ouvir sons na natureza pode ser muito relaxante</i>	<i>Ouvir os sons da natureza me deixa tranquilo ou relaxado?</i>

<i>5. Musicais são mais envolventes para mim do que peças dramáticas</i>	<i>Apresentações musicais me chamam mais atenção do que o teatro?</i>
--	---

Fonte: Elaboração própria

A **categoria 3** indica a habilidade lógica. Nesta seção, as características a serem observadas envolvem organização, seguir orientações, facilidade para resolver problemas, sentimento com relação a desorganização e agilidade para realizar cálculos.

Quadro 7: – Habilidade Lógica (categoria 3)

Formato original (traduzido)	Adaptação
<i>1. Sou conhecido por ser arrumado e organizado</i>	<i>As pessoas dizem que sou organizado?</i>
<i>2. Direções de passo-a-passo são de grande ajuda</i>	<i>Seguir orientações me ajudam a fazer o que precisa ser feito?</i>
<i>3. A resolução de problemas vem facilmente a mim</i>	<i>Consigo resolver com facilidades os problemas que aparecem?</i>
<i>4. Eu fico facilmente frustrado com pessoas desorganizadas</i>	<i>Eu fico facilmente chateado/desapontado com pessoas desorganizadas?</i>
<i>5. Eu posso completar cálculos rapidamente na minha cabeça</i>	<i>Sou rápido para fazer cálculos de cabeça?</i>

Fonte: Elaboração própria

A **categoria 4** indica a habilidade existencial. Como esta não será contemplada nos nossos estudos, seguiremos para a próxima categoria.

A **categoria 5** indica a habilidade interpessoal. Nesta seção, as características consistem na aprendizagem e desenvolvimento em grupo, liderança, interação e diálogo.

Quadro 8: – Habilidade Interpessoal (categoria 5)

Formato original (traduzido)	Adaptação
<i>1. Aprendo melhor interagindo com os outros</i>	<i>Você aprende mais quando está na companhia dos colegas?</i>
<i>2. Costumo ser líder entre os pares e colegas</i>	<i>Você costuma ser o líder quando está com seus colegas?</i>
<i>3. Grupos de estudo são muito produtivos para mim</i>	<i>Estudar em grupo te ajuda a aprender mais?</i>

<i>4. Amigos são importantes para mim</i>	<i>A amizade é importante para você?</i>
<i>5. Gosto de conversas informais e discussões sérias</i>	<i>Você gosta de conversas tanto divertidas/descontraídas como sérias?</i>

Fonte: Elaboração própria

A **categoria 6** informa a habilidade cinestésica. Nesta seção, as características a serem observadas envolvem percepções táteis, gosto por esportes, linguagem não verbal/corporal e gosto pela dança.

Quadro 9: – Habilidade Cinestésica (categoria 6)

Formato original (traduzido)	Adaptação
<i>1. Eu gosto de fazer coisas com as minhas mãos</i>	<i>Você gosta de fazer ou inventar coisas utilizando suas mãos?</i>
<i>2. Os esportes fazem parte da minha vida</i>	<i>Você gosta de praticar esportes? Eles fazem parte da sua vida?</i>
<i>3. Eu uso gestos e sinais não-verbais quando me comunico</i>	<i>Além da fala, você usa gestos e sinais para se comunicar?</i>
<i>4. Demonstrar é melhor do que explicar</i>	<i>Para você, mostrar como se faz é melhor do que explicar?</i>
<i>5. Adoro dançar</i>	<i>Você gosta de dançar?</i>

Fonte: Elaboração própria

A **categoria 7** indica a habilidade verbal. Nesta seção, as características apontadas envolvem gosto por leitura, fluência verbal, comunicação e prazer na escrita.

Quadro 10: – Habilidade Verbal (categoria 7)

Formato original (traduzido)	Adaptação
<i>1. Gosto de ler livros, revistas e sites</i>	<i>Você gosta de ver/ler livros, revistas e sites?</i>
<i>2. Quebra-cabeças de palavras como palavras cruzadas ou mescladas são agradáveis</i>	<i>Você gosta de atividades com palavras cruzadas?</i>
<i>3. É fácil para mim explicar minhas ideias para os outros</i>	<i>É fácil explicar suas ideias para os outros?</i>
<i>4. Escrevo por prazer</i>	<i>Escrever é uma atividade legal ou prazerosa para você?</i>

<i>5. Gosto de falar em público e participar de debates</i>	<i>Você gosta e sente facilidade de falar em público?</i>
---	---

Fonte: Elaboração própria

A **categoria 8** reflete a habilidade intrapessoal. Nesta seção, as características a serem observadas envolvem emoções, empatia, sentimento de justiça, autoconhecimento.

Quadro 11: – Habilidade Intrapessoal (categoria 8)

Formato original (traduzido)	Adaptação
<i>1. Minha atitude afeta a forma como aprendo</i>	<i>Suas atitudes afetam a forma como você aprende?</i>
<i>2. Gosto de estar envolvido em causas que ajudam os outros</i>	<i>Você gosta de participar de ações que ajudam as pessoas?</i>
<i>3. Eu aprendo melhor quando tenho um apego emocional ao assunto</i>	<i>Você aprende melhor quando gosta do assunto?</i>
<i>4. A justiça é importante para mim</i>	<i>A justiça é algo importante para você?</i>
<i>5. Trabalhar sozinho pode ser tão produtivo quanto trabalhar em grupo</i>	<i>Trabalhar sozinho pode ser tão bom quanto trabalhar em grupo?</i>

Fonte: Elaboração própria

A **categoria 9** sugere a habilidade visual. Nesta seção, as características a serem observadas envolvem criatividade, imaginação e interesses visuais.

Quadro 12: – Habilidade Visual (categoria 9)

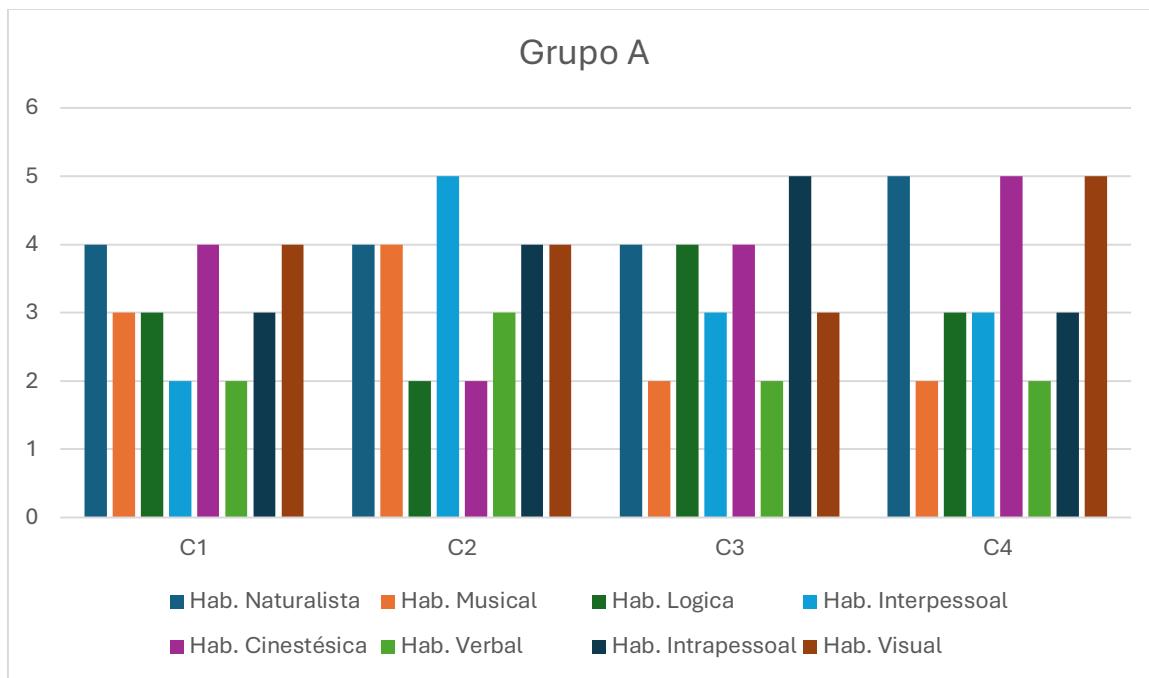
Formato original (traduzido)	Adaptação
<i>1. Reorganizar um quarto e redecorar é divertido para mim</i>	<i>Reorganizar e redecorar um quarto é divertido para você?</i>
<i>2. Gosto de criar minhas próprias obras de arte</i>	<i>Você gosta de criar ou construir obras de arte?</i>
<i>3. Eu gosto de todos os tipos de mídia de entretenimento</i>	<i>Você gosta de todos os tipos de mídias (televisão, rádio, sites...)?</i>
<i>4. Um videoclipe pode me deixar mais interessado em uma música</i>	<i>Um videoclipe te deixa mais interessado em uma música?</i>
<i>5. Eu posso visualizar ideias em minha mente</i>	<i>Quando você tem ideias, consegue vê-las em sua cabeça?</i>

Fonte: Elaboração própria

6.2.1 Habilidades destacadas - Estudo 2 (Grupo A)

Com relação ao Grupo A, destacamos que a inteligência naturalista foi a habilidade em comum mais destacada. Com o propósito de explorar as percepções dos estudantes, apresentamos nos quadros a seguir as habilidades identificadas e destacadas por estudante.

Quadro 13 – Habilidades individuais sinalizadas pelos participantes do Grupo A



Fonte: Elaboração própria

No Grupo A, podemos verificar que três participantes registraram pontuação máxima (cinco pontos) nas seguintes habilidades: C2 - interpessoal, C3 - intrapessoal, C4 - naturalista, cinestésica e visual. Os participantes C1, C2 e C3 apontam a inteligência naturalista com similaridade. No que concerne às demais características individuais indicadas, verificamos que os sujeitos da pesquisa se identificam, com mais destaque, com: C1 - habilidades cinestésica e visual; C2 - habilidade musical, intrapessoal e visual; e C3 - habilidade lógica e cinestésica. Frisamos que C4, como já exposto, foi o único participante que registrou pontuação máxima para mais de uma habilidade: naturalista, cinestésica e visual. Na tabela a seguir, apresentaremos a pontuação atinente aos participantes do Grupo A.

Tabela 1 – Parecer total dos estudantes acerca das Inteligências Múltiplas – Grupo A

INTELIGÊNCIA	C1	C2	C3	C4
Naturalista	4	4	4	5
Musical	3	4	2	2
Lógico-matemática	3	2	4	3
Interpessoal	2	5	3	3

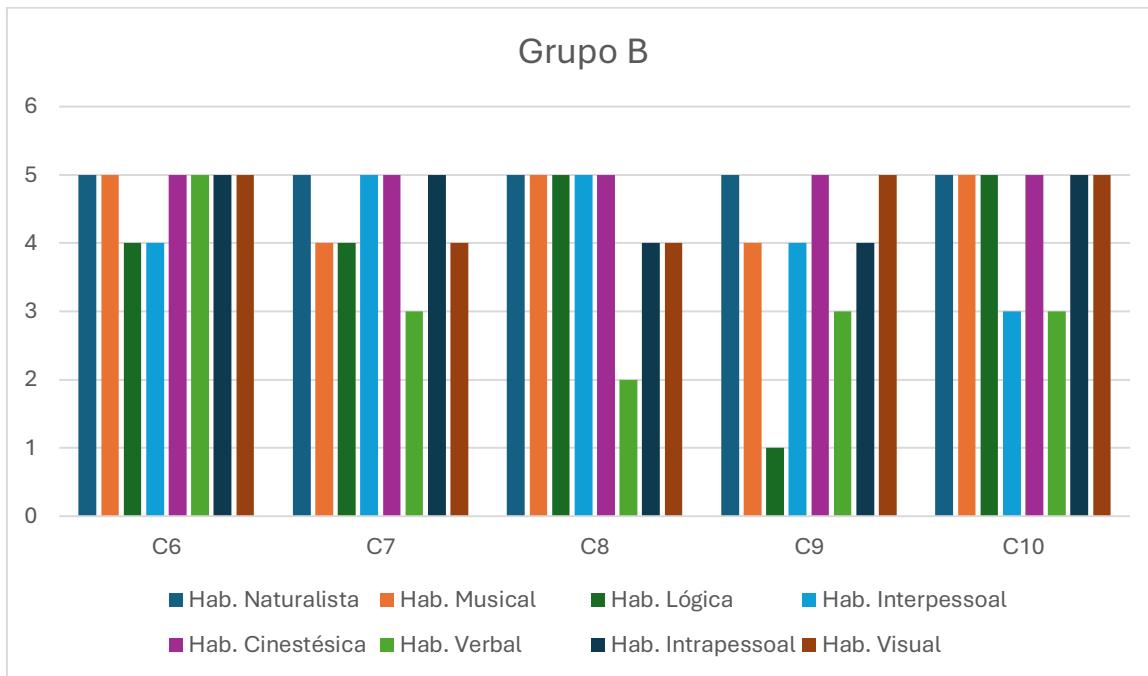
Corporal-cinestésica	4	2	4	5
Linguística/verbal	2	3	2	2
Intrapessoal	3	4	5	3
Visual	4	4	3	5
Total	25	28	27	28

Fonte: Elaboração própria

Como podemos averiguar, os resultados sinalizam uma variação de 25 a 28 pontos entre os estudantes. Ao considerarmos os estudantes que atingiram 70% de acertos, ou marcaram pontuações a partir de 28, destacamos no referido grupo apenas os participantes C2 e C4, cujos resultados alcançaram os parâmetros estabelecidos.

Visando também explorar as percepções dos estudantes que compõem o Grupo B, apresentamos a seguir as habilidades identificadas e destacadas no segundo grupo pelos estudantes.

Quadro 14 - Habilidades individuais observadas pelos participantes do Grupo B



Fonte: Elaboração própria

Com relação às habilidades assinaladas pelo Grupo B, podemos perceber que os participantes destacaram com a maior pontuação, as seguintes habilidades em comum: Naturalista e cinestésica. No que tange às características individuais indicadas pelos estudantes, podemos verificar que C6 assinala, ainda com destaque, as habilidades musical, verbal, intrapessoal, visual, lógica e interpessoal. Por sua vez, C7 destaca as habilidades interpessoal, intrapessoal, musical, visual e lógica. Já C8 destaca as habilidades musical, lógica, interpessoal,

intrapessoal e visual. C9 destaca as habilidades visual, intrapessoal, musical e interpessoal, e C10 as habilidades musical, lógica, intrapessoal e visual.

Cabe registrarmos, frente aos dados apresentados que, tanto no Grupo A quanto no Grupo B, a habilidade verbal foi pouco destacada entre os participantes, exceção apenas de C6.

Na sequência, analisamos a pontuação sobre as características assinaladas pelos estudantes do Grupo B, conforme a tabela a seguir.

Tabela 2 - Parecer dos estudantes acerca das Inteligências Múltiplas – Grupo B

INTELIGÊNCIA	C6	C7	C8	C9	C10
Naturalista	5	5	5	5	5
Musical	5	4	5	4	5
Lógico-matemática	4	4	5	1	5
Interpessoal	4	5	5	4	3
Corporal-cinestésica	5	5	5	5	5
Linguística/verbal	5	3	2	3	3
Intrapessoal	5	5	4	4	5
Visual	5	4	4	5	5
Total	34	35	35	28	36

Fonte: Elaboração própria

Diante das evidências expostas neste instrumento, podemos averiguar que os resultados elucidam uma variação de 34 a 36 pontos entre os estudantes. Desta forma, considerando o critério de 70% de acertos ou pontuações a partir de 28, destacamos que neste grupo todos os participantes atingiram os parâmetros estabelecidos para este estudo.

Frisamos que a intencionalidade do instrumento (adaptado) consistiu na possibilidade de aproximarmos do olhar que o estudante indicado tem e/ou consegue perceber em si e como este autoconceito pode ajudar na identificação do comportamento a sugerir AH/SD. No Estudo 3, teremos a possibilidade de averiguar, com base nos registros no Diário de Bordo, se estes resultados se aproximam ou estabelecem alguma relação.

Os dados apresentados até aqui nos permitem pensar e refletir sobre a necessidade contínua de estudos e instrumentos que considerem o contexto e especificidades do estudante do campo, de modo especial sobre os indicadores de comportamento de AH/SD.

Isso posto, apresentamos, a seguir, as observações registradas durante as atividades de enriquecimento.

6.3 Estudo 3 - Atividades de enriquecimento – principais apontamentos

Sobre o conjunto das atividades propostas nos encontros, destacamos que estas versam acerca das inteligências Linguística, Lógico-matemática, Espacial, Corporal-cinestésica, Musical, Interpessoal, Intrapessoal e Naturalista e visaram contribuir para o enriquecimento das inteligências que seriam observadas. A natureza lúdica dos jogos e brincadeiras, além de proporcionar diversão, fomentam a interação, aprendizagem, bem como o desenvolvimento das habilidades dos sujeitos. Para Kishimoto (2007), o brincar e jogar são atividades naturais e essenciais para as crianças, pois, por meio destes e de um ambiente estimulante e encorajador, a criança aprende sobre o mundo ao passo que adquire habilidades fundamentais, explora, experimenta e desperta criatividade.

Propor momentos dinâmicos, jogos, brincadeiras e afins foi uma possibilidade pensada com propósito de aproximarmos do universo e linguagem infantil, de forma lúdica mas também desafiante ante o objetivo que visava favorecer um ambiente propício à observação das possíveis habilidades e ou talentos existentes no grupo de estudantes do campo indicados.

Desta forma, reiteramos que o objetivo das atividades de enriquecimento foi proporcionar momentos dinâmicos, desafios, jogos, brincadeiras e interações por meio de atividades voltadas às múltiplas inteligências.

A seguir, apresentamos as propostas de atividades voltadas a cada uma das inteligências, acompanhadas das observações registradas no Diário de Bordo da pesquisadora.

Provisão 1- Habilidade explorada – Linguística

Envolvendo atividades que exploram as habilidades de comunicação, expressões, ideias e pensamentos por meio do vocabulário e fluência da linguagem falada e/ou escrita, foram desenvolvidas as atividades “O que é que tem no(a)...?” e “Amigo Oculto”.

Encontro 1. “O que é que tem no(a)...?”

A atividade intitulada “O que é que tem no(a)...?” consistiu em uma brincadeira em que, em círculo, as crianças foram estimuladas a pensar e responder, enquanto passava uma bola de mão em mão, a perguntas sobre objetos ou elementos que podiam existir ou compor um lugar, ambiente ou espaço que seria escolhido mediante sorteio. Cada criança, ao término da cantiga “Mamãe mandou” (escolha do Grupo A) e Jockey pow (escolha do Grupo B), que ficasse com a bola na mão ou ganhasse no Jockey pow, iniciava a atividade retirando uma ficha e respondia à pergunta sorteada. Na sequência, todos os demais também deveriam responder, no entanto, sem repetir as respostas. Cada pergunta exigiu de duas a três respostas distintas de cada participante. Ao término de cada rodada, havia, ainda, o desafio da palavra secreta. Neste desafio as crianças, uma por vez, indicavam uma letra e poderiam sugerir uma

resposta; em caso de não acertar, dava-se a oportunidade ao próximo colega. Com relação à palavra secreta, esta deveria ter relação com a imagem sorteada e seria escolhida pela animadora (no caso, a própria pesquisadora). Quando a palavra era descoberta, uma nova rodada de perguntas era iniciada.

Com relação ao Grupo A, após as explicações iniciais sobre a atividade, o grupo optou por iniciar a brincadeira com a cantiga “Mamãe mandou”. C4 foi quem deu a ideia e os demais concordaram. A primeira rodada da brincadeira foi iniciada por C3 e a imagem retirada foi de uma mochila. Logo, todos deveriam pensar e em seguida responder: O que tem na mochila? C3 respondeu dinheiro; em seguida, C4 respondeu caneta; C1 respondeu dicionário, e C2 respondeu livro. Depois de responderem e fazendo uso do alfabeto móvel, as crianças começaram a compor a escrita de suas respostas. Com exceção de C1, as demais crianças conseguiram escrever e/ou se aproximar da escrita correta sem ajuda. C1 confundia muitas letras e era constantemente corrigida e ajudada por C4. A palavra secreta escolhida nesta rodada foi estojo. Após indicações de possíveis letras, C2 foi quem a descobriu. A segunda rodada foi iniciada por C2 e a imagem sorteada foi supermercado. As respostas foram: C2 sacolas, C4 carrinho de compras, C3 alimentos e C1 pessoas. Na segunda rodada, ainda relacionada à imagem de supermercado, as respostas foram: C2 frutas e Money (escreveu a palavra dinheiro em inglês), C4 congelados e legumes, C3 Coca-Cola e doces e, C1 laticínios e biscoito. Ao ser questionada pelos colegas sobre o que seria laticínios, respondeu: “alimento que vem do leite, tipo queijo e requeijão”. E ainda acrescentou: “minha mãe faz requeijão!” A palavra secreta escolhida nesta rodada foi pipoca e depois das possíveis indicações de letras, C2 foi quem novamente a descobriu. Na terceira rodada, iniciada por C1, a imagem sorteada foi casa e as respostas foram: C1 animais e porta, C3 sala e cama, C2 família e panelas e C4 janela e televisão. Nesta última rodada a palavra secreta foi parede, e C2 foi quem novamente acertou.

Nos momentos da escrita, observamos que as crianças, por estarem em processo de alfabetização, confundiam algumas consoantes e por esta razão a escrita, em algumas ocasiões, não estava gramaticalmente correta. C2 foi a participante que demonstrou maior domínio na construção, identificação e leitura de todas as palavras apresentadas. C1, por sua vez, demonstrava esforço ao pensar nas letras e, em algumas ocasiões, demonstrava-se dispersiva. Em alguns momentos pedia ou aceitava ajuda e em outros não quis ajuda e nem desenvolveu a escrita. Outra observação registrada se relaciona ao fato de C1, C2 e C4 apresentarem vocabulário consideravelmente amplo e nos momentos em que C1 participou da escrita, começou a “criar” letras que precisava. Um exemplo deste episódio foi juntar duas letras “U” para formar a letra “E” ou “O”. Depois de perceberem este feito, todas as outras

crianças também adotaram, na escrita das palavras, a mesma prática de C1 (mesmo havendo a disponibilidade da letra).

Com relação ao Grupo B, após as devidas explicações, C6 deu início fazendo o sorteio da primeira imagem, que foi avião. Logo, ante a pergunta de o que há no avião, as respostas foram: C6 cinto de segurança e aeromoça; C10 mala e cabine; C9 piloto e máscara de segurança; C8 comida e bebida, e C7 passageiros e cabine. A palavra secreta foi avisos (correspondente a avião), descoberta por C6. Na segunda rodada, C8 retirou da caixa a imagem do circo, e as respostas relacionadas ao que há no circo foram: C8 palhaço, crianças e bailarina; C7 risadas, cadeiras e pessoas; C6 plateia, palmas e música; C9 mágicas, pipoca e ingresso, e C10 tenda, globo da morte e brinquedos. A palavra secreta desta segunda rodada foi diversão, e C10 foi quem a descobriu. Na terceira rodada a imagem sorteada por C9 foi loja, cujas respostas foram: C9 sacola e vitrine; C8 roupas e calçados; C7 clientes e provador, e C10 dinheiro e atendente. A palavra secreta desta rodada foi promoção, descoberta novamente por C6. Na última rodada, a imagem sorteada por C8 foi escola, e as respostas foram: C8 professor e atividades; C7 caderno e mochila; C9 mesa e livros, e C6 caneta e provas. A palavra secreta desta rodada foi aprendizagem, descoberta por C9 e C6 concomitantemente. No desenvolvimento desta atividade foi possível observar que as crianças conseguiam, sem maiores dificuldades, pensar e falar com agilidade as possíveis respostas; no entanto, apresentaram, em sua grande maioria, escritas faltando letras e/ou com letras trocadas. Em alguns momentos, ao relerem mais vezes a escrita, identificavam o erro e logo corrigiam. De maneira geral, conseguiram realizar a atividade e foram muito participativos.

Encontro 2. “Amigo oculto”

A atividade intitulada “Amigo oculto” visou favorecer a fluência verbal, escrita, somada à interação/socialização e criatividade das crianças. Nela, os participantes foram convidados a escrever, em tiras de papel, seu próprio nome e o nome de algum colega ou professor/funcionário da escola (de livre escolha) e depositar em uma caixa misteriosa. Na sequência, cada criança sorteava um nome e somente mediante pistas, como cor de cabelo, altura, cor dos olhos e/ou demais características, os outros participantes poderiam tentar adivinhar o nome sorteado. As características reveladas serviam também como pistas para constituir, por meio de desenho, quem seria a pessoa oculta. Foi combinado com os dois grupos que cada pista valeria um ponto e, assim, somaria mais pontos quem deixasse mais pistas. Ganharia pontos ainda, quem primeiro descobrisse o nome, bem como quem fizesse o desenho mais parecido com o nome sorteado. Ao término da atividade, todos seriam convidados a apresentar os desenhos produzidos.

Em relação ao Grupo A, C1 e C4 escolheram colegas da própria sala de aula para desenhar, enquanto C2 e C3 escolheram um professor e um colega de outra sala. Todos demonstraram interesse e estavam compenetrados na produção de sua arte. Durante a produção dos desenhos, as crianças já palpitavam sobre o desenho uns dos outros. Quando terminaram, foi perguntado quem gostaria de começar apresentando o desenho e as características registradas, e a resposta logo veio de C2, que sugeriu ser quem iniciasse a apresentação das pistas. Durante a apresentação das respectivas pistas foi possível perceber que as crianças revelavam mais características pela fala do que pelo próprio desenho, pois somente pela representação visual, sem dica, nenhuma das crianças conseguiu acertar a quem correspondia o desenho feito. Ainda com relação à apresentação das dicas, as crianças, em sua maioria, concentraram-se nos aspectos físicos como cor do cabelo, altura, peso (gordo/magro), gênero e manias (fala demais, estudioso(a), brincalhão/brincalhona). C2, além destes aspectos, explorou também a escrita e um característico tom de voz que somente o professor que fora escolhido tem. Logo que ela fez a imitação, todas as crianças identificaram de quem se tratava. Nesta atividade, os participantes demonstraram interesse e, com exceção de C3 (que falava mais baixo e demonstrou não querer dar muitas informações / dicas), os demais fizeram suas respectivas apresentações de forma voluntária e sem qualquer dificuldade.

Com relação ao Grupo B, dois participantes – C7 e C10 – escolheram colegas da escola, C6 escolheu uma professora e C8 e C9 optaram por escolher a diretora da escola. Durante a produção dos desenhos as crianças deste grupo demonstraram interesse e muito empenho ao deixar o máximo de características da pessoa escolhida. Nesta atividade, também foi proposto aos integrantes que não dessem nenhuma dica sobre suas escolhas e ao final, quando fossem apresentar a pessoa desenhada, poderiam (se quisessem) revelar as características de forma contrária, isto é, se fosse do gênero feminino poderiam falar que era masculino, se tivesse cabelos claros poderiam dizer que eram escuros, e assim por diante. Todas as crianças aceitaram a ideia e optaram por revelar as suas escolhas de forma contrária. Ao serem chamados sobre quem poderia ou gostaria de começar a apresentação, C7 logo se ofereceu, e a seguir se apresentaram C9, C6, C8 e por fim C10. Como as dicas estavam de forma contrária, as crianças capricharam na imaginação, fazendo uso inclusive, de características bem exageradas para dificultar a descoberta pelos demais participantes, fato este que gerou um ambiente ainda mais descontraído e divertido para todos. Conforme as características eram reveladas, as crianças interagiam e reforçavam: “pessoal, está tudo ao contrário!”

Durante a atividade, foi possível observar que C8 apresentava um pouco de “dificuldade” na conversão das pistas, uma vez que as informações pareciam ser absorvidas

de forma literal e as suas sugestões de nomes não eram possíveis, pois estavam ao contrário da realidade. Esta situação, em determinadas ocasiões, levou os demais colegas a corrigir suas sugestões e lembrar que as informações estavam ao contrário, por isso precisava prestar mais atenção. No momento das apresentações fora possível observar também que as crianças não demonstraram timidez ou vergonha ao falar, o que tornou a atividade bem divertida e até inusitada, pois havia muita disputa com relação ao maior número de informações sobre as características das pessoas escolhidas, para confundir os colegas. Ao término, todos apresentaram seus desenhos e elegeram o de C6 como o desenho que mais se parecia com a pessoa escolhida pela participante.

Provisão 2- Habilidade explorada - Lógico-matemática

Para a realização desta atividade foram propostos desafios que provocassem as possíveis habilidades de raciocínio lógico, cálculos mentais, estratégias, tomadas de decisões e atenção/concentração dos participantes. As atividades realizadas que objetivaram explorar a habilidade lógico-matemática foram “Faça o maior número”, realizada com o Grupo A, e “Stop matemático” e “Tapanan”, realizado com o Grupo B.

Encontro 3. “Faça o maior número” (Grupo A)

A atividade “Faça o maior número” consistiu em desafiar as crianças a tirarem da caixa misteriosa fichas com numerais (de 0 a 9) e tentar compor a maior numeração possível em cada rodada. Iniciamos com uma ficha, depois duas e, por fim, três fichas. Vencia a rodada a criança que conseguisse formar maior numeração. Em roda e sentados no chão as crianças deram início à atividade. A primeira rodada do jogo consistiu na retirada de apenas uma ficha, o que tornou a atividade relativamente fácil, pois todas as crianças demonstraram ter noção de quantidade e não ter dificuldade para reconhecer a maior pontuação, que em sua maior parte fora retirada/formada por C4. Passadas algumas rodadas com a retirada de apenas uma ficha, deu-se início à retirada de duas fichas. Nesta fase da brincadeira, apenas C1 demonstrou, em alguns momentos, um pouco de dificuldade ao pensar na posição mais favorável para os números que sorteava, embora demonstrasse também reconhecer quem (dos colegas) havia feito a maior pontuação nessa fase. Na última fase do jogo, em que três fichas passaram a ser retiradas, C1 demonstrou maior dificuldade e recebeu ajuda constante dos colegas, de modo especial de C2 e C4. Durante o desenvolvimento desta atividade, foi possível observar que tanto C4 quanto C2 se destacavam ao pensar nas melhores possibilidades para a formação dos maiores números, seja na sua vez ou na vez dos colegas. Estes participantes

(C2 e C4) demonstravam frustração ao perceberem, na vez dos colegas, que a composição dos números poderia ser diferente, por isso buscaram em várias ocasiões dar dicas e/ou ajudá-los.

Encontro 4. “Stop matemático” (Grupo B)

A atividade intitulada “Stop matemático” é um jogo divertido que estimula a criança a realizar cálculos matemáticos ao mesmo tempo em que exige agilidade e precisão, pois, quando se ouve a palavra ‘stop’ significa que nenhuma informação poderá ser acrescentada, desta forma, o número de resposta correta indicará o total de pontos do participante. O desenvolvimento desta atividade no Grupo B, ocorreu em duplas, conforme vontade das crianças e a formação se alterava a partir do resultado, ou seja, novas duplas se formavam na medida em que os participantes venciam. O grupo, de maneira geral, demonstrou interesse enquanto se divertiam com a proposta. Com relação à participação, foi possível observar que C7, C9 e C10 se destacavam na rapidez nos cálculos que realizavam (mentalmente). Outro episódio que chamou atenção foi a surpresa demonstrada por C7 ao perceber que C10, uma criança relativamente menor, ser vencedor quase invicto e, por outro lado, C10 demonstrar frustração na única vez que perdeu. Com relação a C6, foi possível observar que a criança desenvolvia de forma assertiva todas as respostas, no entanto, não com a mesma agilidade que seus colegas. Para C6 embora a rapidez fosse o critério que favorecia vencer o jogo, sua preocupação estava em fazer os cálculos de forma correta e não necessariamente vencer ou pontuar. Já C8, além de realizar cálculos em folha a par, o que demandava maior tempo, demonstrava insegurança quanto aos próprios cálculos produzidos.

Encontro 5. “Tapatan”

Semelhante ao jogo da velha, “Tapatan” é um jogo de estratégia de origem filipina. Seu objetivo consiste em conseguir alinhar três peças da mesma cor. Neste jogo as crianças foram desafiadas a pensar estrategicamente e tomar decisão a cada peça movida. Frisamos que a atividade foi realizada apenas com o Grupo B, em razão da mudança de programação no âmbito escolar e não tendo sido possível em outra ocasião oportunizar esta experiência ao grupo das crianças menores.

Com relação ao Grupo B, as primeiras tentativas voltaram-se à familiarização dos participantes com a forma de jogar, pois todos desconheciam o jogo. Passados os momentos iniciais, as duplas foram formadas aleatoriamente, conforme escolha das próprias crianças. Ressaltamos que nesta fase da pesquisa, o participante C5 ainda estava presente, razão pela qual foi possível que todas as crianças participassem a partir da composição de duplas. Foi observado, no decorrer da atividade, que as crianças ficaram bem compenetradas na execução

do jogo. Tamanha foi a adesão pela atividade que, embora houvesse terminado o tempo disponibilizado para a pesquisa, eles queriam permanecer jogando e desafiando um ao outro. Entre os participantes, C7, C9 e C10 foram os que mais se destacaram pelas decisões e estratégias criadas para vencer nas rodadas. Em determinados momentos, estes participantes manifestavam que “já sabiam quais jogadas seus oponentes estavam querendo fazer e mesmo assim não iriam vencê-los”. C9 foi a participante invicta da atividade. Ao término da provisão, as crianças pediram para levar as folhas do jogo pois iriam ensinar e desafiar seus amigos e pais neste divertido jogo.

Provisão 3- Habilidade explorada – Espacial

Nesta atividade propusemos desafios que explorassem as noções de espaço (físico e imaginário), lateralidade, capacidade de recriar aspectos da experiência visual, distância, formas e cenários.

Encontro 6. “Desenho misterioso”

A atividade “Desenho misterioso” consistiu em convidar as crianças, de forma livre e espontânea, a realizar um desenho. Cada criança recebeu uma folha que foi afixada nas suas costas e ao comando do animador, deveria realizar um desenho na folha que estava a sua frente, ou seja, nas costas do colega. Para a realização da atividade, foi solicitado, ainda, que as crianças se posicionassem em fileira e apenas um desenho fosse feito por rodada. A última criança (da fileira) deveria dar início e as demais repetiriam o movimento/contorno que sentissem (com base nos desenhos realizados na folha afixada nas costas) até chegar a primeira criança da fileira que reproduziria a construção do desenho no quadro. Ao final da última rodada, ficou combinada com as crianças a apresentação dos desenhos produzidos e a comparação com o que foi reproduzido no quadro.

Com relação ao Grupo A, esta atividade contou com dois momentos. No primeiro momento, após explicação, iniciamos a atividade sem a folha afixada, no entanto, realizando o desenho diretamente nas costas com a ponta dos dedos e com base em imagens sugestivas (formas geométricas, emojis, rabiscos) retiradas de uma caixa misteriosa. Ao serem questionadas sobre quem gostaria de iniciar a brincadeira, C3 pediu para começar, em seguida C2 sugeriu que poderiam formar uma fila do menor para o maior. Depois da concordância de todos, a criança maior iniciou o desenho, os demais repetiram e a criança menor reproduziu no quadro. Ao término de cada desenho, todos eram convidados a observar o desenho/imagem sorteado com o desenho reproduzido no quadro. Neste primeiro momento foi possível observar que C2 e C4 não demonstraram dificuldades, seja nos momentos em que precisavam

“reproduzir” os movimentos nas costas dos colegas ou no quadro. Já C1 e C3 reproduziam os desenhos de forma espelhada, ou seja, ao contrário.

No segundo momento, dando continuidade à atividade, as crianças foram consultadas sobre a possibilidade de realizarem um desenho livre ou continuar retirando imagem (da caixa misteriosa) para reproduzi-la – desta vez todos optaram por fazer um desenho a mão livre. Depois desta adequação, continuamos a atividade. Entre os desenhos criados estavam unicórnio (C1), flor (C2), coração e nuvem (C3) e carro (C4). Neste segundo momento foi possível perceber novamente que C1 e C3 continuavam reproduzindo os desenhos de forma espelhada. C2 e C4 não demonstraram dificuldades no desenvolvimento da atividade e nos momentos que sentiram alguma dúvida com relação ao desenho feito nas costas, pediam para o colega repetir ao menos mais uma vez.

Com relação ao Grupo B, após explicarmos sobre o desenvolvimento da atividade, as crianças sentaram-se afastadas umas das outras (para não verem o desenho do colega) e iniciaram sua produção. Por escolha dos participantes a brincadeira contou com sorteio (nomes) de quem iria começar. Pelo sorteio seguimos a seguinte ordem: C10, C7, C8, C9 e C6. Sendo C10 ao final da fila e C6 quem reproduzia o desenho no quadro. Os desenhos realizados foram: C10 (Sonic), C7 (melancia), C8 (menina), C9 (arco-íris) e C6 (urso). A criatividade e imaginação se destacaram nesta atividade. No decorrer das interações, observamos que C9 era quem mais se mostrava preocupado em acertar a reprodução dos desenhos e ficava desapontado quando percebia que algum colega não “acertava”. Ao se dar conta que talvez seu desenho seria o mais “difícil” de reproduzir, pediu aos colegas que ficassem mais atentos, pois conforme suas palavras “o desenho era mais complexo”, por isso exigia maior atenção. C6 demonstrou um talento incrível na arte de desenhar e, apesar de optar por realizar um desenho mais elaborado, sua obra foi reproduzida da forma mais próxima ao original no quadro. C7 foi o participante que dizia ter o desenho mais fácil, por isso, o seu seria feito sem nenhuma dificuldade, mas, ao se dar conta que a reprodução estava totalmente diferente do original, além de surpreso, foi o participante que mais deu gargalhadas durante o processo e resultado. C8, por sua vez, foi a participante que reproduzia de forma espelhada e a que mais pediu para repetir o desenho em suas costas. De forma geral, as crianças estavam animadas com o desafio e relataram que acharam interessante ter que se atentar aos movimentos do desenho que deveriam fazer, ainda que fosse difícil, pois dependia, na mesma medida, da atenção do outro para que o resultado desse certo.

Encontro 6. “Arrumando o cenário”

Na atividade “Arrumando o cenário” as crianças foram desafiadas a arrumar um cenário conforme o comando do colega. A brincadeira consistiu no seguinte: enquanto uma criança em posse de um cartão/imagem descreve o cenário que está ilustrado, outra criança (estando de costas) com base nas informações dadas e ouvidas, é responsável por montá-lo. Se a segunda criança montar da forma correta, ambos marcam pontos. À medida que a brincadeira avança, novos desafios podem ser acrescentados.

No Grupo A, foi sugerido que as crianças formassem duplas para o desenvolvimento desta atividade. Em cada rodada, uma dupla realizava a atividade enquanto os demais observavam e aguardavam a sua vez. Esta brincadeira contou com dois momentos. No primeiro, o grupo poderia olhar, por alguns instantes, a ficha que continha a proposta de cenário a ser montado e depois do comando do animador deveria montar o cenário visto. Na fase em que predominava a interação do grupo, C1 e C2 se destacavam ao lembrar e até corrigir a montagem do cenário, o que tornava assertiva a tarefa executada. No segundo momento, a brincadeira passou a ser feita pelas duplas, que se constituíram (por afinidade) da seguinte forma: C1 e C4; C2 e C3.

Na segunda fase, em que as crianças precisavam descrever para o outro montar, foi possível perceber maior dificuldade, pois, com exceção de C2, os demais não apresentavam, com domínio, noções de espaço e lateralidade ou não conseguiam indicar ou verbalizar com clareza a direção (acima, dentro, fora etc) dos objetos vistos no cenário, por isso não conseguiam reproduzir ou recriá-los. Nesta atividade, todos solicitavam ajuda de C2, de modo especial quanto à direita/esquerda, para montagem do cenário. Ao mostrar os braços perguntavam, este lado é direita ou esquerda? Dada a facilidade de reconhecer os comandos de direção, espaço e lateralidade, a dupla formada por C2 e C3 concluíam com êxito as montagens que lhes foram solicitadas.

Com relação ao Grupo B, conforme sugestão dos participantes, foi realizado sorteio para composição das duplas. Quanto ao desenvolvimento da atividade, C6 não demonstrou dificuldade de descrever com precisão o cenário para os colegas, bem como, quando foi responsável por ouvir e montar o cenário, também conseguiu realizar sem dificuldade. C10, por sua vez, demonstrou ter noção dos conceitos de direita/esquerda e ampla capacidade de recriar aspectos da experiência visual, no entanto, em alguns momentos, talvez por nervosismo, se atrapalhava na montagem. Observamos, também, que C10 não pedia nem aceitava que os demais colegas tentassem ajudá-lo. Já C7, C8 e C9 solicitavam ajuda quanto à direção (direita/esquerda) ao descrever o cenário ao colega e quando alternaram a função, isto é, quando tiveram que ouvir e montar o cenário, também demonstraram insegurança no tocante à direção e capacidade de recriar o que ouviam. Na fase da atividade em que não poderiam

receber ajuda, demonstraram certo desconforto e frustração por não saber onde colocar o objeto/imagem solicitada.

Provisão 4- Habilidade explorada - Corporal-cinestésica

Mediante esta atividade buscamos proporcionar vivências que provocassem suas habilidades motoras, como atenção, equilíbrio, lateralidade, destreza, velocidade, flexibilidade e expressão corporal, bem como observar se as crianças demonstrariam coordenação motora acentuada e ou usariam seus corpos para expressar ideias ou sentimentos.

Encontro 8. “Troca...”

A atividade intitulada “Troca...” consistiu em disponibilizar a todas as crianças cabo de vassoura ou macarrão de piscina (por segurança, optamos por este último) e, ao comando do mediador, mover-se à direita ou à esquerda sem deixar o cabo/macarrão que estiver ao seu lado cair. A criança que deixasse o cabo/macarrão cair sairia da brincadeira e deveria aguardar a próxima rodada. Vence a criança que conseguir permanecer por último com o cabo/macarrão em pé.

Com relação ao Grupo A, depois das devidas explicações, demos início à atividade, alertando-os para que ficassem atentos a todos os comandos, de modo especial ao primeiro, que seria direita ou esquerda. Nas primeiras tentativas, observamos que, com exceção de C2, as crianças estavam fazendo a troca para o lado oposto. Sem precisar solicitar, e de forma bastante natural, C2 assumiu a função de apontar a direção correta aos demais colegas. As crianças demonstravam estar se divertindo, atentas para não deixar o macarrão cair. A princípio, as crianças foram colocadas mais próximas umas das outras, no entanto, no decorrer da brincadeira, as próprias crianças decidiram tomar cada vez mais distância para tornar a brincadeira mais desafiante. Nesta atividade, tanto C3 quanto C4 foram os que demonstraram mais agilidade, atenção e equilíbrio, e, sobretudo, foram os que mais venciam as rodadas. C1 foi a criança que menos tempo permanecia no jogo, pois em quase todas as rodadas deixava por primeiro o macarrão cair. Para não deixar a criança apenas olhando, foi sugerido que os participantes que saíssem dariam o comando para os que permaneciam na brincadeira. Assim, a atividade apresentava continuar divertida, ainda mais porque quem saia acabava de alguma forma tornando a atividade mais “difícil”, seja dando o comando de troca de maneira mais rápida ou inventando movimentos como girar, abaixar e saltar antes do comando de “troca”. Observamos que C1 e C2 demonstravam muita criatividade nos comandos dirigidos aos participantes que estavam na brincadeira, entre eles acrescentaram:

congela, pose para foto, gira-gira, dancinha... C3 e C4 foram os dois participantes que mais se desafiaram para vencer nas rodadas. No final, C4 foi a campeã desta atividade.

Com relação ao Grupo B, a atividade desenvolvida apresentou-se divertida e muito instigante. Por escolha dos participantes, houve rodadas (previamente combinadas) em que a direção esquerda/direita poderia ser solicitada na mesma rodada para variar a brincadeira. Posteriormente, acrescentaram ao comando de voz, além da palavra “troca”, a palavra “volta”. Neste segundo comando, as crianças deveriam seguir na direção oposta à que estavam. Tal como no Grupo A, os participantes que ficavam fora da brincadeira por deixar o macarrão cair eram os que davam voz de comando aos que ainda estavam na brincadeira. Quanto à participação, observamos que todos demonstraram interesse na atividade. Por haver participantes, como C7, C8 e C10, que não dominavam com precisão os conceitos de direita/esquerda, o grupo acabou pensando na estratégia de “treinar” um pouco, antes das rodadas “oficiais”. Com os macarrões nas mãos, C6 e C9 se prontificaram a mostrar a direção correta (esquerda/direita) aos demais. No tocante às adaptações sugeridas pelos participantes que passaram a comandar a brincadeira, foi possível perceber a criatividade e torcida pelos que continuavam no jogo. Entre os movimentos ou desafios acrescentados na brincadeira estavam: pular, lutinha de macarrão, abaixar, ficar numa perna, dançar... Depois das intervenções e desafios acrescentados, observamos no decorrer da brincadeira que, de modo geral, os participantes demonstraram estar atentos e eram bem ágeis ao correr para não deixar o macarrão cair e realizar as propostas acrescentadas, sem timidez. Contudo, como alguns ainda não dominavam de forma consistente as direções de lateralidade, quando estes comandos eram solicitados, eles travavam e acabavam saindo do jogo por não cumprir a tarefa. Destacamos que C10 confundia em alguns momentos os comandos de lateralidade, já C7 e C8 demonstravam não conhecer tais conceitos.

Encontro 9. “Pega varetas” (Grupo A)

“Pega varetas” é um jogo bem conhecido e divertido. Entre seus benefícios estão os estímulos voltados à coordenação motora fina, concentração, atenção, estratégia, paciência e raciocínio lógico.

Relativo ao Grupo A, a atividade proposta exigiu bastante atenção e concentração dos participantes. Por se tratar de um jogo conhecido, as crianças não demonstraram nenhuma dificuldade na realização da atividade. Em círculo e sentados no chão, disponibilizamos as varetas (palitos grandes) e propusemos que escolhessem quem iria soltar os palitos ao chão e iniciar a jogada. Segundo escolha dos participantes, mediante a cantiga “Mamãe mandou” quem deu início foi C1. Ao observarmos a interação dos participantes frente às regras do

próprio jogo, que consiste em pegar uma peça por vez sem mexer em qualquer outra peça, foi visível a preocupação de não permitir que a regra fosse quebrada. Durante o jogo, o silêncio (algo ainda não experienciado nas outras atividades) era notório, tamanha concentração mantida entre eles, além da coordenação motora fina bem definida por parte de todos os participantes. No tocante às estratégias, C2 e C3 foram os participantes que mais se destacaram e conseguiram pegar mais peças, seguidas por C1, que também formulava suas próprias estratégias e agilidade manual. Com relação a paciência e espera pela vez, somente C3 demonstrou inquietude/intolerância e em alguns momentos tentou induzir os colegas ao erro afirmando que haviam mexido peças, fato rebatido pelos demais. De forma geral, nesta atividade destacaram-se ainda a persistência, interação, raciocínio e pela primeira vez, de forma evidente, o espírito competitivo entre os participantes.

Encontro 10. “Jogo - memória dos sentidos” (grupos A e B)

A atividade “Jogo - memória dos sentidos” é um jogo lúdico com estímulo sensorial que favorece a memória, discriminação auditiva e atenção. Este jogo exige atenção aos sons e a busca por seus pares, o que contribui para a capacidade de concentração, percepção e memória.

No tocante ao Grupo A, a atividade aguçou a curiosidade e grande interesse das crianças. Entre as atividades realizadas, foi esta a que por mais tempo os deixou muito concentrados e atentos. A diversão e o empenho na tarefa de encontrar o par foram elementos bem perceptíveis. Com relação aos participantes, podemos destacar que C2 e C4 demonstraram grande capacidade de memorização, pois em todas as rodadas conseguiam encontrar ao menos cinco pares de som. Quanto a C1 e C3, observamos grande frustração quando não encontravam o par correto, bem como se juntaram em alguns momentos para “confundir” e/ou “convencer” os colegas a pegar a peça errada. Outra observação registrada com relação a C1, diz respeito à capacidade de memorização, eis que, na vez dos colegas, sempre demonstrava saber se estava ou não correto. Percebendo esta interação, antes dos participantes conferirem os sons, passamos a perguntar aos demais se estava certo ou não, e C1 todas as vezes deu a resposta correta. Como na regra acordada inicialmente, o participante que aceitava continuava a busca por outro par, a disputa acabou se concentrando entre C2 e C4. A partir do momento que experimentamos que cada jogador poderia apenas encontrar um par por vez, C1 obteve resultados próximos ou iguais a C2 e C4. Nesta atividade, C3 confundiu muitas vezes a localização dos pares e ficava bem irritado ao não conseguir mais do que um ou dois acertos por rodada.

Em relação ao Grupo B, a atividade também despertou muito interesse e curiosidade dos participantes. Durante sua realização, as crianças estavam muito concentradas e atentas a cada som e ou peso das caixinhas, tentando inclusive adivinhar o que havia de fato dentro de cada uma. Antes de iniciar propriamente a atividade, estimulamos a curiosidade e, com base nos sons ou peso, a pensar sobre possíveis materiais que poderiam estar dentro e, boa parte das respostas estava correta. Foi combinado que à medida em que encontrassem o som correspondente, poderiam abrir e verificar se correspondia ao que pensaram ser. Assim, foi possível perceber que C6, C9 e C10 demonstraram acuidade auditiva mais apurada, pois, embora no primeiro momento não soubessem com total exatidão o que havia de fato dentro das caixinhas, suas suposições quase todos os momentos foram corretas. Outra observação diz respeito à capacidade de memória, requisito importante para a realização do jogo, muito evidenciado nestes participantes. Quanto a C7 e C8, foi possível observar-lhes muita concentração na maior parte da atividade.

Provisão 5- Habilidade explorada – Musical

Durante as atividades buscamos observar se a criança processava com facilidade a informação musical e ou se expressava por meio dela. Mediante estas atividades, buscamos ainda favorecer e explorar as habilidades para percepções sonoras do ambiente, criatividade, inventividade, comunicação e imaginação.

Encontro 11. “Quem apitou”

A atividade “Quem apitou” é uma brincadeira em que uma criança (voluntária ou indicada), com olhos vendados, é convidada a reproduzir, por meio de um apito, os sons que ouvir das demais crianças participantes. Ao sinal do animador, a criança vendada é colocada de costas e as demais crianças (uma por vez) são instruídas a soar o apito (podendo criar um som aleatório ou soar a melodia, de forma curta, de alguma música). Nesta brincadeira, além do apito, é possível usar diferentes elementos que emitam sons (sacolas, folhagem, sementes, papel, talheres, garrafa pet, chocalho etc) para identificação e criação sonora. A criança que estiver com os olhos vendados indica a direção do som ouvido, bem como deve identificá-lo e reproduzi-lo (no caso do apito). Nas etapas subsequentes, a depender dos participantes, o grau de dificuldade pode ser ampliado, como, por exemplo, haver mais elementos (sons) proporcionados simultaneamente.

Relativo ao Grupo A, optamos por realizar a atividade em dois momentos. O primeiro momento consistiu na identificação dos distintos sons como: folhagem, garrafa pet, sacola,

papel, galhos, pedras, sementes, vidro, legos, entre outros. No segundo momento, foram disponibilizados apitos para que criassem sons, ritmos ou músicas que seriam reproduzidos.

Depois das devidas explicações, iniciamos o primeiro momento, disponibilizando as caixas que continham cada um dos elementos citados anteriormente. Cada criança pôde escolher uma caixa (por vez) e com os olhos vendados foram desafiadas, por meio do som emitido, a descobrir/falar qual seria. De maneira geral, as crianças deste grupo não demonstraram maiores dificuldades, de modo especial, na identificação dos sons dos elementos que compõem a natureza, como a folhagem, areia, sementes, pedras, folhas secas e galhos. Com relação aos demais sons como legos, bola de gude, talheres, entre outros, em sua maioria foram confundidos. C1 e C3 foram os que menos identificaram e ou citaram respostas muito distantes dos sons apresentados.

No segundo momento, quando se usou o apito, as crianças optaram por fazer sons aleatórios, com pouca ou muita intensidade, sendo ainda com duração curta/longa ou rápida. Nas primeiras tentativas, percebemos que as crianças emitiam sons mais simples e curtos, isso favorecia quem deveria reproduzir, no entanto, nos momentos seguintes percebeu-se que as crianças passaram a criar sons mais longos, com intensidades e vibrações mais rápidas e complexas, o que passou a dificultar por parte de quem ouvia a reprodução. Quando era solicitada a repetição do som, percebemos que a própria criança fazia novas alterações / combinações. Observamos que C1, C3 e C4 foram os participantes que criavam sons “mais difíceis”. Nesta fase da atividade constatamos que a identificação da direção dos sons foi feita sem dificuldades por todos; no entanto, embora alguma parte do som fosse atingida no início ou no final, a reprodução integral dos mesmos não foi alcançada pelos participantes.

Com relação ao Grupo B, fizemos como quebra-gelo a atividade voltada aos sons que estavam nas caixas e em seguida oportunizamos a atividade com a produção de som por meio dos apitos. Como no Grupo A, o Grupo B identificou com muita facilidade tanto a direção (apontada com a mãos) quanto todos os sons que compõem a natureza. Em menor proporção confundiram os sons, como, por exemplo, do papelão, chaves, folhas de jornais. Na execução da atividade observamos que C7 foi o participante que demonstrou maior dificuldades na identificação dos sons e suas tentativas/esforços voltavam-se a adivinhar o que poderia ser. Relativo à segunda atividade, o grupo optou por criar os sons a serem reproduzidos e propuseram que na atividade um participante emitisse o som criado e os demais produzissem, um por vez. Por escolha dos participantes, a ordem de quem criaria o som foi definida pela brincadeira Pedra, papel e tesoura, nesta ordem: C8, C6, C9, C10 e C7. De modo geral, percebemos que, como o Grupo A, os participantes iniciavam de forma mais simples/fácil e

depois foram tornando a atividade cada vez mais desafiadora para quem fosse reproduzir. C6 e C9 foram os que se destacaram nesta atividade, pois mais acertaram os sons reproduzidos.

Encontro 12. “Desenhando a música”

A atividade “Desenhando a música” é um desafio que propõe à criança pensar em uma música que goste ou que lhe chame atenção e transformá-la em imagem. O máximo de detalhes deve ser inserido na produção do desenho, pois ao final, quando for apresentar, os colegas deverão adivinhar qual música foi escolhida e está representada no desenho.

No Grupo A, o desenvolvimento desta atividade teve momentos de muita concentração e criatividade por parte das crianças. Pensar na música e depois desenhá-la refletiu o potencial criativo e imaginário das crianças dos dois grupos. Com relação a este grupo, o repertório musical refletiu a diversidade: C1, sertanejo; C2, dance; C3, funk, e C4, pop. A apresentação das produções ocorreu de forma espontânea e foi iniciada por C3, que escolheu a música Boca Rosa (funk), seguida de C4, que escolheu a canção Chiclete sobe e desce (pop), C1 com a música Carinha de bebê (sertanejo) e C2 com Dance Monkey (dance).

Nas apresentações, observamos as crianças descontraídas, sem timidez ou vergonha no momento da exposição, pois, além de cantar, dançaram também. Todos estavam animados e demonstravam interesse de apresentar e, de modo especial, cantar a música escolhida. Com relação às produções, observamos que, com exceção da música escolhida por C2 (dance), as demais eram conhecidas pelas crianças. No momento da apresentação dos desenhos, apesar de se tratar de músicas conhecidas, elas não foram reconhecidas somente pela apresentação dos desenhos, razão pela qual as crianças precisaram dar dicas para a descoberta. C3 fez uso de batidas com as mãos e sons vocais para demonstrar que se tratava de funk; C4, por sua vez, apresentou uma pequena “coreografia” e revelou que os cantores eram crianças e a música era tocada em uma série muito legal. C1 disse que a música era cantada por uma mulher linda, famosa, de cabelos longos e que usava chapéu e C2 disse que se tratava de uma música internacional, cantada em inglês, com um ritmo lindo e sua tradução falava da importância da dança. Questionados sobre as escolhas, os participantes afirmaram que se tratava de músicas favoritas e que os deixavam mais felizes. A realização desta atividade nos proporcionou observar a capacidade criativa, imaginação e oralidade das crianças, que se destacaram desde a confecção dos desenhos até a apresentação final.

Quanto ao Grupo B, antes de iniciar a atividade e por decisão dos participantes, foi acordado que se sentassem afastados uns dos outros. Essa escolha proporcionou um clima de mistério e curiosidade até o início da apresentação. Observamos durante a produção dos desenhos que as crianças se concentraram consideravelmente em detalhes/elementos que

compunham e facilitavam a identificação da música definida. Enquanto desenhavam, era perceptível, pelos movimentos corporais e expressões faciais, que cantavam mentalmente. Os gêneros musicais a serem desenhados variaram: C6, sertaneja; C7, funk; C8, cantiga; C9, rap, e C10, sertanejo. A pintura/coloração foi outra característica que se destacou, de modo especial, nas produções de C6, C7 e C8. Com exceção da música desenhada por C9 (rap), as demais eram conhecidas pelas crianças. Como as produções apresentavam com riqueza de detalhes muitos elementos da música, não houve dificuldade para fazer o reconhecimento das seguintes músicas: Boiadeira (C6); 365 dias (C7) e Galinha Pintadinha (C8).

No momento da apresentação, observamos que C7 e C9 foram os participantes que demonstraram timidez e nervosismo e optaram apenas por mostrar os desenhos e dar dicas, sem o desejo de cantar. C8 e C10, apesar de demonstrarem nervosismo/timidez, arriscaram cantar e os demais acompanharam. Por outro lado, C6 foi quem apresentou, sem qualquer dificuldade, e foi acompanhada pelos colegas – no final, seu desenho foi eleito como o que melhor representou a música escolhida.

Provisão 6- habilidades exploradas – Interpessoal e Intrapessoal

As atividades empregadas neste encontro visaram desafiar as habilidades de cooperação, empatia e carisma na resolução de problemas. Da mesma forma, observar se as crianças compreendem ou reconhecem (de forma clara) suas emoções, limitações, capacidades e desejos.

Encontro 13. “Lata das emoções” Grupos A e B

A atividade “Lata das emoções” é uma versão da dinâmica intitulada “Lata da empatia”, de autoria da psicopedagoga Taise Agostini, que visa proporcionar momento de interação/socialização ao reconhecer, bem como externalizar as distintas emoções frente às vivências do cotidiano.

Esta atividade foi realizada com o Grupo A da seguinte forma: as crianças retiravam a ficha/imagem da lata e optavam por fazer a leitura correspondente à imagem ou pedir à mediadora ou colega para realizá-la. Com relação ao Grupo B, utilizamos o mesmo formato da dinâmica, contudo, com perguntas (disponibilizadas na internet) que propiciam crianças maiores a refletir sobre situações vivenciadas no cotidiano.

Depois de explicar como funcionaria a dinâmica, sentados em círculo, demos início passando a lata das emoções de mão em mão com a música: “a lata da empatia vai passar de mão em mão, o que você faria nesta situação?” (Composição de Taise Agostini.)

Com relação aos dois grupos, a dinâmica, de modo geral, favoreceu a interação entre os participantes e proporcionou muito diálogo e troca de experiências entre eles. No tocante

ao Grupo A, a primeira ficha sorteada foi retirada por C3 e correspondeu à seguinte pergunta: O que você faria se visse um menino brincando sozinho e muito triste? C3, após pensar um pouquinho, respondeu que iria perguntar o que aconteceu e o chamaria para brincar; na sequência, C1 e C2 acrescentaram que não o deixariam sozinho, o ajudariam a se acalmar e ficariam com ele; C4, por sua vez respondeu que o ajudaria a fazer novas amizades porque é ruim ficar sozinho. Na rodada seguinte, a pergunta retirada por C1 foi: O que você faria se precisasse sentar próximo e ajudar seu colega na realização das atividades? A resposta de C1 foi “eu ajudaria”; C2 respondeu que ensinaria com muito prazer; C4 acrescentou que gosta de ensinar, por isso ajudaria sem nenhum problema, e C3 respondeu que também ajudaria no que fosse necessário.

Na sequência, a pergunta sorteada foi: O que você faria se soubesse que um amigo perdeu um familiar ou um ente muito querido? As respostas foram:

- É muito triste perder um familiar... eu iria chorar e abraçar ele. (C2)*
- Eu ficaria triste, mas tentaria ajudar de alguma forma. (C1)*
- Eu não sei o que falaria, mas abraçaria ele. (C3)*
- Daria um abraço bem forte. (C4)*

Na sequência: O que você faria se ouvisse algumas crianças zombando e rindo da situação de algum colega?

- Eu não deixaria, contaria para a diretora porque é errado fazer isso. (C2)*
- Eu chamaria a professora para falar com eles, e se não resolvesse falaria para a diretora chamar os pais. (C4)*
- Eu falaria para eles pararem, e chamaria a professora. (C1)*
- Eu chamaria a diretora para conversar com eles e fazer eles pedirem desculpas. (C3)*

A pergunta seguinte foi: O que você faria se um colega estivesse com fome e não tivesse o que comer? Eles responderam:

- Eu dividiria o meu lanche com ele. (C1)*
- Se eu tivesse, dividiria o meu com ele. (C2)*
- Iria trazer algum alimento da minha casa para dar a ele. (C4)*
- Eu iria pedir para a cozinheira (da escola) mandar comida para ele. (C3)*

Em seguida, a pergunta sorteada foi: O que mais te deixa feliz e animado?

- Brincar e correr com meus amigos e assistir televisão. (C1)*
- Comer churrasco e jogar no celular. (C3)*
- Vir para a escola, aprender e brincar e estar com a minha família. (C2)*
- Ir à igreja, estudar, brincar e passear na cidade. (C3)*

No decorrer da atividade, interagimos ainda com estas perguntas: O que você faria se visse uma pessoa cadeirante ou idosa tendo dificuldades para atravessar a rua ou ter acesso ao local que necessita? Se você precisasse de ajuda, como pediria? As respostas, de maneira geral, revelaram que pediriam ajuda aos adultos que estivessem por perto; e, no caso do idoso(a), se fosse possível, ofereceriam ajuda para atravessar a rua com segurança. Com relação à última pergunta, as crianças responderam que falariam para algum familiar ou professor(a) e, se estivessem com medo ou assustados, fugiriam ou se esconderiam ou gritariam por socorro até alguém chegar para ajudar.

Durante as interações, além das respostas, as crianças também compartilharam experiências pessoais, sentimentos e emoções resgatadas conforme as fichas eram retiradas. Essa interação propiciou um ambiente espontâneo e cheio de aprendizagens.

Com relação ao Grupo B, após acolhimento e instruções iniciais, as fichas sorteadas e dialogadas foram: O que faria se visse que seu colega está com fome e só você tem um lanche para comer? As respostas foram unânimes, todos disseram que dividiriam o que tivessem, pois não se sentiriam bem vendo que o outro não tem.

Na sequência, interagimos com base na seguinte situação: Dois irmãos querem assistir a programas de televisão diferentes, o que poderia ser feito na sua opinião? C8 respondeu que eles poderiam revezar, fazendo um acordo de quanto tempo cada um poderia assistir; C7 acrescentou dizendo que poderia também tirar ímpar/par ou escolher um desenho que os dois gostassem, assim passariam mais tempo assistindo juntos; C9 sugeriu que um poderia assistir televisão e outro celular; C6, por sua vez, respondeu que ambos deveriam conversar e estabelecer um acordo justo para os dois, e C10 sugeriu que eles poderiam combinar um dia para cada assistir o que mais gosta, desta forma evitariam brigas e confusões.

Na situação seguinte, os participantes interagiram sobre a seguinte pergunta sorteada: O que te deixa mais triste ou chateado(a)? As respostas foram: C6 - mentiras e brigas; C10 - perder no jogo;brincadeira; C8 - falsidade; C7 - ficar de castigo, e C9 - tirar nota baixa e brigas.

A situação sorteada na sequência foi: O que você faria se visse duas crianças disputando um único brinquedo? C7 respondeu que conversaria e pediria para brincarem juntos; C9 concordou e acrescentou que poderiam combinar de cada um brincar um pouquinho; C6 disse que uma possibilidade seria fazer um acordo para revezar o brinquedo, e C10, por sua vez, sugeriu pegar outro brinquedo e convencer uma das crianças a escolher outro brinquedo ou brincadeira.

A seguir, as crianças interagiram sobre a seguinte situação: O irmão mais novo gostaria de brincar com o irmão mais velho, no entanto, o mais velho não quer, como você

ajudaria a resolver esta situação? C10 respondeu que o irmão menor deveria respeitar o mais velho e a saída seria esperar a hora que o mais velho quisesse brincar; C8 respondeu que se o mais velho não quer, não poderia ser obrigado – o mesmo valeria se o menor não quisesse brincar com o mais velho; C7, por seu turno, respondeu que pediria para a mãe resolver; C9 disse que tentaria convencer o irmão a brincar ao menos um pouquinho, e C6 disse que deveria ter paciência com ambos e tentar resolver com diálogo e respeito.

A seguir, a situação a ser refletida foi: Como você se sente quando precisa falar sobre você? C6 respondeu que se sente feliz; C10 e C7 disseram que ficam um pouco envergonhados (constrangidos), por isso sentem um pouco de dificuldade; C8 disse que se sente tranquila, e C9 disse que não tem dificuldade alguma de falar de si.

Depois, a situação refletida foi: O que você faria se visse alguém ser acusada(o) injustamente? De maneira geral, todos afirmaram que tentariam ajudar, pois não seria correto ficar quieto.

A próxima pergunta foi: Você já foi elogiado? Se sim, o que sentiu e qual elogio você mais gostou de ouvir? A esta pergunta, todos responderam que já foram elogiados. C7 respondeu que gosta de ouvir elogios, de modo especial de seus pais e o elogio que mais gostou de ouvir foi por ser muito educado e inteligente; C9, por sua vez, disse que se sente amada quando elogiada e o elogio que mais gostou de ouvir foi de ser estudiosa, educada e muito inteligente; C6 respondeu que se sentiu muito especial e o elogio que mais gostou de ouvir foi por ser inteligente, persistente, educada e por ter talento na arte do desenho; C10 também respondeu que se sente muito feliz e o elogio foi pelas ótimas notas e comportamento, e C8 disse que se sentiu mais animada e feliz, e o elogio que mais gostou de ouvir foi que ela é bonita, inteligente e alegre.

Por fim, a última situação sorteada que foi respondida correspondeu a: Existe algo em você que gostaria de mudar ou melhorar? Se sim, o que seria? Todas as respostas voltaram-se ao comportamento, com exceção de C10, que afirmou não precisar mudar nada de si mesmo. C8, por seu turno, disse que precisava ser mais calma; C7 menos teimoso; C9 menos vergonhosa, e C6 menos preocupada com a opinião dos outros.

Encerrada a atividade, percebemos como foi relevante e construtivo ouvir as crianças e propiciar este momento em que nitidamente se sentiram à vontade para compartilhar o que realmente sentem e pensam.

Encontro 14. “Pega bolinhas”

A atividade “Pega bolinhas” é uma brincadeira em que as crianças são divididas em duplas ou equipes e um representante é escolhido a cada rodada da brincadeira. O

representante escolhido fica com venda nos olhos, é guiado pela sua equipe ou dupla (por comando de voz) e tem como missão pegar as bolinhas (passando por percurso) pertinentes à emoção apresentada (por meio de imagem) pelo mediador. As rodadas devem garantir a participação de todos.

O desenvolvimento desta atividade no Grupo A foi divertida e refletiu como as crianças demonstram cuidado e empatia umas com as outras. Entre elas, decidiram que as duplas seriam formadas assim: C1 com C2, e C3 com C4. No percurso, foram colocados alguns cones como barreira e estes deveriam ser desviados. Destacamos que a cada troca de dupla, as barreiras (feitas com o cone) foram trocadas de lugar. Ao iniciar a primeira rodada, C2 encorajou sua parceira com incentivos do tipo: “coragem, confia em mim que vai dar tudo certo.” Ao ser dado o sinal, C2 demonstrou muita concentração e foco no desafio que lhe foi dado. De forma bem precisa, dava os comandos assertivamente, explorando bem as noções de espaço e de lateralidade. Ao perceber que sua parceira apresentava dificuldades quanto às direções, passou a utilizar como estratégia comandos do tipo: “esquerda é o lado do coração...” Quando C1 concluiu a tarefa, recebeu aplausos, abraços e parabéns de todos os participantes. A segunda rodada foi vivenciada pela dupla C3 e C4, enquanto colocávamos a venda nos olhos, C4 se aproximou e disse: “preste atenção na minha voz que você vai conseguir.” Dando início à segunda rodada, C4, de forma bem animada, dava as coordenadas pelos comandos: frente, lado e para. Ao falar lado, em algumas ocasiões confundia direita e esquerda, o que em seguida era corrigido ao pedir para seu par parar. C3, ao confundir as ordens, demonstrava em alguns momentos ficar irritado e nervoso. Ao completar a tarefa, também foi aplaudido por todos. Na terceira rodada, foi a vez de C2 ser orientada por C1. C1, com muita empolgação dizia: “C2, você vai conseguir!” C1 ainda não dominava os conceitos de espaço e lateralidade, por isso sua orientação consistiu em “vem reto, vai para o lado/outro lado”. Quando questionada quanto ao lado, dizia: “é o lado do coração” ou “não é o lado do coração”. Ao terminar a tarefa recebeu aplausos e abraços carinhosos do seu par. Na quarta rodada foi a vez de C4 e C3. C3 foi quem deu o comando da direção. C3 também optou por direcionar seu par com comandos de: “siga em frente, volta, dê passos largos/menores e vai para o lado”. Quando era perguntado para qual lado ir, ele respondia da mesma forma: “para o lado”. C4 então perguntava movendo de um lado e depois para o outro e aguardava a resposta para continuar. Ao concluir a tarefa, assim como os demais, recebeu aplausos de todos os colegas. Nas rodadas seguintes, as crianças optaram por realizar a atividade em grupo e tiraram ímpar ou par para recomeçar. Em todas as rodadas C2 foi quem mais acertadamente dava os comandos de direção e ou ajudava os colegas quanto à direção a ser seguida.

Quanto ao Grupo B, foi decidido realizar a atividade de forma voluntária e um por vez. Outra decisão do grupo foi que somente um participante daria o comando de voz, pois dessa forma os demais não confundiriam quem estivesse de olhos vendados. Não houve critérios para a escolha de quem iria direcionar, a única regra acordada era de que todos deveriam participar, seja da atividade ou do comando de voz. Enquanto equipe, o Grupo B fazia torcida e falava muitas palavras de encorajamento para cada participante. Na primeira rodada, C7 foi direcionado por C6 que demonstrava domínio na noção de lateralidade, já C7, confundia tais comandos (direta/esquerda).

Como as noções de espaço e lateralidade ainda não estavam consolidadas, observamos, com exceção de C6 e C9, que os demais confundiam consideravelmente tais conceitos. Nos dois grupos foi possível observar o empenho, empatia e cuidado uns com os outros. As estratégias para guiar o colega revelaram a sensibilidade, ao perceber as limitações do outro e a alegria ao completar a tarefa era compartilhada por todos, pois não havia disputa, e sim torcida e manifestações de carinho ao término da prova.

Provisão 7- Habilidade explorada – Naturalista

Mediante esta proposta buscamos favorecer vivências que permitissem observar a relação das crianças com a natureza, se a percebem com sensibilidade e intensidade e apresentam apurado sentimento de pertença e empatia com as plantas e animais.

Encontro 15. “Você viu?”

A atividade “Você viu?” é uma dinâmica que acontece em um passeio ao ar livre. Solicita-se que as crianças observem, registrem com o máximo de atenção o trajeto, as belezas e entornos que a natureza oferece (árvore, plantas, flores, céu, vento, cheiros etc) e coletem elementos da natureza para confecção de pulseira ou quadro ao final da atividade.

Ao final do passeio e com base nos registros (escritos ou desenhados na folha) ou, ainda, guardados na memória, as crianças desafiam umas às outras a responder, com a pergunta “Você viu?”, o que cada um conseguiu observar e registrar. Como exemplo, sugerimos que podiam observar algum desenho formado pelas nuvens, o lugar onde estaria algum elemento da natureza, animal, entre outros. Embora a escola tenha o privilégio de ter uma trilha, não estava, naquele momento, sendo monitorada/visitada com muita frequência, por esta razão e por medida de segurança – pois a trilha precisa estar “limpa” (sem qualquer perigo de acidente para as crianças) –, optamos por fazer a atividade no entorno da própria escola.

Com o Grupo A exploramos atentamente cada espaço da escola. Embora o espaço seja muito familiar para as crianças, houve ocasiões em que foi possível ouvir os elogios e orgulho de contemplar as belezas do local. Depois de percorremos todos os espaços e colhermos os materiais que poderiam compor a pulseira, retornamos para a brinquedoteca. Ao socializarmos as observações, foi possível perceber que as crianças deste grupo optaram por representar as árvores presentes nos espaços da escola, o que favoreceu que as descobertas ocorressem com maior facilidade. C2 foi quem deu início à dinâmica sobre o que cada um viu e sua pergunta foi: “o que estava do lado esquerdo do Container?”; C4: “qual é a árvore mais próxima da cozinha?”; C3: “Qual é o pé (árvore) que está bem no meio da escola?”, e C1, por sua vez, perguntou: “onde está o pé de fruta mais alta da escola?”. Neste grupo, todas as perguntas foram respondidas, a única que demandou um tempinho maior para ser respondida foi a de C1, cujo critério era a mais alta.

Com relação ao segundo momento, para as crianças do Grupo A, foi proposta a confecção da pulseira, e durante esta fase, as crianças, de maneira geral, demonstraram muita criatividade e cuidado ao apanhar somente o que estava ao chão (folhas, flores, pedrinhas, galhos), atitude que revela o senso de respeito e consciência de preservação – muito estimulada na instituição. C3 foi o único participante que iniciou a confecção do material, no entanto, não quis concluir; ao ser perguntado, apenas respondeu que achava o seu “feio” e por isso não iria mais fazer. Mesmo incentivando a não desistir, percebemos que ele não queria e, assim, respeitamos a sua vontade. Ao final da atividade, os participantes organizaram um mini desfile para mostrar cada produção (pulseira).

Quanto ao Grupo B, também propiciamos que explorassem ao máximo todos os espaços da escola. Neste grupo, observamos que os olhares estavam bem atentos; as crianças comentavam sobre as belezas que havia ali, desde as árvores, grama, flores, pé de seriguela e a horta da escola. Assim como no Grupo A, a consciência ecológica das crianças do Grupo B é bem desenvolvida, pois, ao coletarem os materiais que usariam no quadro, eles mesmos alertavam: “Somente o que estiver no chão, né professora?”, “Não pode arrancar nada!”, o que foi prontamente reafirmado por todos.

Ao retornamos à brinquedoteca, demos continuidade à proposta de observação dos espaços e as crianças se desafiaram ao perguntar/responder onde viram tal elemento. O Grupo B explorou distintas possibilidades, desde plantas, árvores, flores e animais, o que exigiu mais atenção e memória visual dos participantes.

Nesta atividade, as perguntas realizadas foram: C10 - “quem aqui viu qual era a cor da flor que estava perto do cavalo?”; C7 - “Onde está a árvore de tamarindo?”; C8 - “Onde está a flor vermelha, amarela e roxa?”; C9 - “o que estava na frente da sala de jogos?”, e C6

- “o que estava sobrevoando a seriguela perto da cozinha?”. Com relação às perguntas, somente as que foram realizadas por C7 e C9 foram facilmente respondidas, as demais foram respondidas pelos próprios autores. Ao serem questionados sobre as escolhas (se foram aleatórias ou intencionais), as crianças disseram, de forma geral, que escolheram intencionalmente aqueles elementos, uma vez que, na visão deles, é o que deixa a escola mais bonita.

Encontro 16. “De quem é esta casa?”

A atividade “De quem é esta casa?” é uma dinâmica que consiste em apresentar, por meio de imagens, distintos habitats dos animais pertencentes à fauna do nosso país. Ao apresentar as imagens, estimula-se a criança a interagir perguntando se elas já viram e ou se sabem a qual animal pertence. No segundo momento, solicita-se que escolham uma (ou mais se quisessem) das “moradias” e explorem sua imaginação ao desenhar/escrever tudo o que pode “existir” dentro desta(s) “casa(s)”.

Com as crianças do Grupo A, no primeiro momento, depois de explicarmos como funcionaria a atividade, contamos a história “A casa dos animais”, de Kerliane Uchoa. Após a contaçāo e interação sobre o que acharam da história, apresentamos imagens que retratam o habitat de alguns animais e perguntamos se as crianças já haviam visto e se sabiam qual animal habitava nela. De imediato, algumas imagens como da colmeia, ninho de pássaros e formigueiro, logo foram reconhecidas pelas crianças. Nesta fase, as crianças compartilharam os locais onde apareceram estes animais e também as experiências que tiveram com eles. Com as imagens expostas, C2 falou sobre a importância das abelhas para o meio ambiente, pois elas são as responsáveis pela polinização, por isso não podemos matá-las. C1 ainda acrescentou: “Os animais não nos fazem mal. Se a gente mexer com eles, vão se defender, né?” C4 também disse: “Os animais, as plantas, florestas, tudo deve ser cuidado, senão, podem morrer.”

No segundo momento, ao escolherem as “moradias”, foram estimulados a pensar e registrar como poderia – ou imaginam – ser a casa dos animais por dentro. No final, todos foram convidados a apresentar suas produções. C1 e C2 escolheram colmeia, C3 escolheu formigueiro e C4 escolheu a casa do joāo-de-barro.

No momento da produção dos desenhos que representavam a “casa”, as crianças demonstraram muita imaginação e criatividade ao pensar nos possíveis espaços, cores e ambientes. Na colmeia representada por C1 havia muitos quartos, uma sala de cinema, cozinha e parquinho; já na colmeia de C2 havia cozinha, quartos, banheiro, salão de beleza, academia, aulas de música (canto e violão) e biblioteca; C3 registrou que no formigueiro havia quartos,

cozinha, sala de videogame e pista de skate; C4, por sua vez, registrou que na casa do joão-de-barro havia (em cada andar) cozinha, quarto, sala, banheiro, escritório e piscina.

No momento das apresentações, observamos que as crianças ficaram admiradas com as produções umas das outras, e em muitos momentos interagiam e externalizavam suas imaginações frente a situações hipotéticas que poderiam ocorrer em cada espaço apresentado.

Com relação ao Grupo B, após acolhimento e explicações iniciais, optamos por substituir a contação da história pela possibilidade de provocarmos as crianças a pensarem sobre as distintas moradias, a começar pelas casas que estão no campo, as que estão na cidade e no pantanal – nesta fase apresentamos imagens ilustrativas para favorecer maior interação. Depois dessas provocações, as crianças começaram a destacar que: C9 - “no campo, as casas são confortáveis, têm muito espaço ao ar livre”; C6 - “no campo e no pantanal tem casas de madeira, palha e de tijolos, tem animais e plantações”, C10, por sua vez, disse: “no campo tem cercas, na cidade são muros”. C7 - destacou: “Aqui tem casas pequenas e grandes, animais e plantações”.

No segundo momento, ao serem apresentadas as imagens ilustrativas atinentes aos habitats dos animais, logo identificaram, como no Grupo A, os ninhos de pássaro e de marimbondo, colmeia, formigueiro, casulo de mariposa e casa do joão-de-barro. As únicas imagens que suscitaram dúvidas (por serem muito parecidas) foram as “moradias” de tatu e de cupim, que afirmaram ser de cobra e formiga respectivamente. A temática das cobras rendeu muitos relatos, pois todas disseram já terem visto, conhecido e/ou ouvido falar de alguém que já fora picado e da importância de saber identificar, principalmente as mais perigosas, como boca de sapo, jararaca e cascavel, e, caso seja picado, ir ao hospital tomar soro imediatamente. Depois destas interações, demos continuidade à atividade e as crianças escolheram os seguintes habitats para representar: C6, tatu; C7, João-de- barro; C8, colmeia; C9, marimbondo, e C10, formigueiro.

Segundo C6, no habitat do tatu há: um quarto com cama, sala com sofá, televisão e tapete, há cozinha com uma despensa de alimentos e algumas plantas. No habitat do joão-de-barro, representado por C7, há o pai, a mãe e o filhote, há camas, uma geladeira, mesa (com vaso de flor em cima), fogão e comida em fartura. Para C8, na colmeia há quartos com camas, cozinha com fogão, geladeira, mesa, brinquedos e computador. C9, ao representar o habitat do marimbondo, registra que há camas, televisão, cozinha com fogão e geladeira e plantação. C10, por sua vez, ao representar o formigueiro registra que há vários quartos com cama, ar-condicionado e televisão, cozinha, sala e área kids e de estudos.

Destacamos que o Grupo B realizou a atividade com base em desenho e escrita e, tal como o Grupo A, demonstrou muita imaginação e criatividade no momento da produção e da

apresentação. A admiração no momento final e diante das possibilidades representadas, além de evidentes, geraram novas interações e momentos de muita descontração entre eles.

Ao refletirmos sobre as atividades propostas e vivenciadas pelos participantes, percebemos que cada um, ao seu modo e tempo, foram autênticos, colaborativos e muito participativos. Acreditamos que todos esses fatores foram fundamentais frente ao duplo desafio de nos aproximarmos das suas características e particularidades, como da promoção de um ambiente acolhedor, seguro e respeitoso a todas as crianças.

No decorrer das interações, observamos características distintas nos participantes, além de situações e/ou momentos em que se destacaram aspectos atinentes à liderança, fluência verbal, criatividade, raciocínio lógico, memória, comprometimento e habilidades sociais, corporal-cinestésicas e naturalista. Essa evidência nos permite refletir sobre as particularidades que tornam cada sujeito único e que corrobora com o apresentado na literatura sobre o comportamento da população com AH/SD. Neste sentido, Martins (2006, *apud* Farias, 2020, p.41) atesta que os sujeitos que possuem potencial que indica AH/SD não constituem um grupo homogêneo e nem perfil único que possa ser definido. Pelo contrário, o que se evidencia são características e intensidades próprias de interação com o mundo baseadas em perfis diferenciados na forma de agir, pensar e organizar os pensamentos, no estilo de aprendizagem, criatividade, ritmo de desenvolvimento, personalidade e no comportamento social e emocional.

É importante frisarmos, conforme indicam os documentos oficiais, que o processo de identificação do sujeito com AH/SD é dinâmico e contínuo, somada à necessidade e importância que envolve avaliação e acompanhamento sistemático e abrangente. Desta maneira e, levando em consideração as especificidades da criança campesina, ressaltamos ainda o que bem afirma Farias (2020, p.69) ao destacar que não basta apenas acompanhar o rendimento escolar ou analisar resultados de testes de inteligência que porventura tenha realizado, é necessário, além de outras variáveis, levar em consideração o contexto socioeconômico e cultural do qual o sujeito é oriundo. Reconhecer e identificar os fatores que influenciam as características dos sujeitos com AH/SD é um importante passo para se “estabelecer indicadores que auxiliem na construção da identidade destas pessoas, bem como, dissipar mitos e crenças que existem ao redor delas” (Farias, 2020, p.41). Neste sentido, Virgolim (2014; 2019) também assevera que a identificação deve ser entendida como processo contínuo, pois as habilidades e os interesses emergem e mudam à medida que a criança ou o jovem amadurece e envolvem aspectos tanto cognitivos quanto de personalidade de cada sujeito.

Nesta corrente e com base em estudos de Pérez (2008, *apud* Farias, 2020, p.39), outras características comumente apresentadas pelos sujeitos com AH/SD são identificadas, sendo elas:

[...] busca de soluções próprias para os problemas; capacidade desenvolvida de análise; avaliação e julgamento; criatividade; independência de pensamento; produção ideativa; concentração prolongada em uma atividade de interesse; consciência de si mesmo e de suas diferenças; desgosto com a rotina; gosto pelo desafio; habilidade em áreas específicas; interesse por assuntos e temas complexos; ideias novas em várias atividades; precocidade na leitura e leitura voraz; liderança; memória desenvolvida; pensamento abstrato; rapidez e facilidade de aprendizagem; relacionamento de informações e associações entre ideias e conhecimentos; vocabulário avançado, rico e extenso em relação a seus pares; persistência perante dificuldades inesperadas e tendência ao perfeccionismo; sensibilidade aos problemas sociais e aos sentimentos dos outros; senso de humor desenvolvido e tendência ao isolamento; predileção por trabalharem sozinhos ou por se associarem a pessoas mais velhas.

Diante do exposto e com base nas provisões e interações observadas, refletiremos, a seguir, os comportamentos que indicaram aspectos de liderança, criatividade, fluência verbal, raciocínio lógico, memória, habilidades sociais, corporal-cinestésicas e naturalistas, comprometimento, perfeccionismo e também as frustrações, quando as metas individuais não eram alcançadas.

Com relação aos aspectos de liderança, embora, a depender da atividade, a intensidade variasse entre os participantes, foi possível observar que alguns participantes, com naturalidade e espontaneidade, demonstraram facilidade para organizar, ter iniciativa, decidir e convencer o grupo a aderir às suas ideias. No Grupo A, por exemplo, observamos que C2 e C4 destacavam-se nesse aspecto, assim como C6 no grupo B.

No que tange à criatividade, Huang (2009, *apud* Virgolim, 2019, p.208) afirma que esta é considerada um dos mais importantes recursos da mente humana e possui papel decisivo na evolução cultural e tecnológica de qualquer época. Virgolim (2019) destaca que a criatividade é um fenômeno multifacetado e, por essa razão, difícil de ser definido. Segundo a autora, a própria literatura aponta dificuldades de se obter definição única e satisfatória, no entanto, algumas definições defendem pontos importantes, como: a) a criatividade é inerente à condição humana (Fayga Ostrower *apud* Virgolim, 2019, p.209); b) a criatividade é uma atitude e se refere a um produto novo, relevante pelo menos para a pessoa que o cria (Noller *apud* Virgolim, 2019, p. 2010), e, c) a criatividade abrange todos os sentidos – visão, olfato, audição, sensação e paladar (Torrance *apud* Virgolim, 2019, p.210).

Ao observarmos este aspecto nos participantes, percebemos que a criatividade foi evidenciada nas adaptações que os dois grupos criaram para tornar a atividade mais desafiante e engraçada, nos desenhos, nas ideias, imaginações e nos pensamentos escritos ou falados.

No que diz respeito à fluência verbal dos participantes, destacamos que, apesar de ambos os grupos não sinalizarem significativamente identificação com a habilidade verbal no instrumento preenchido, nas provisões as crianças, em sua maioria, demonstraram-se muito comunicativas, com amplo vocabulário e até persuasivas nas atividades. Muitas situações nos

proporcionaram observar maior naturalidade ao se expressar mediante a fala que até mesmo por desenhos ou escrita (esta ainda em fase de apropriação).

Sobre os aspectos voltados ao raciocínio lógico e memória, observamos (com relação ao raciocínio) certa agilidade e/ou *expertise*, de modo acentuado, no grupo das crianças menores, e no grupo das crianças maiores, embora a agilidade, estratégias e competitividade fossem evidentes, observamos também a manifestação satisfatória voltada ao objetivo de alcançar o resultado correto ao invés de concluir-la com rapidez. Com relação à memória, observamos que a visual demonstrou-se bem desenvolvida por boa parte dos participantes.

Sobre as habilidades sociais, corporal-cinestésicas e naturalistas, destacamos, diante do instrumento, que estas foram as habilidades mais apontadas pelos participantes. Ao observarmos as provisões que tinham por objetivo explorar/suscitar tais habilidades, deparamos com fortes expressões de empatia, sensibilidade e cuidado uns com os outros e com o ambiente. No que tange à habilidade corporal-cinestésica, observamos que há crianças com noções bem desenvolvidas na coordenação motora, consciência espacial, na expressão corporal e velocidade. Percebemos, frente aos diálogos oportunizados, que as crianças identificam e sabem em certa medida (dado processo de desenvolvimento) externalizar alguns de seus sentimentos e desejos e, ainda, demonstram afetivo vínculo e cuidado com a terra.

No que tange ao comprometimento com as atividades oportunizadas, também nos chamou atenção o empenho, a concentração prolongada, cooperação, participação e disposição das crianças diante das provisões favorecidas, de modo especial nas que exigiam estratégias, memória, imaginação, agilidade e que envolvessem o meio ambiente. Observamos que cada um, ao seu tempo, modo e interesse, dedicou-se da melhor forma e, a depender da atividade, com maior ou menor intensidade. Renzulli (2014) postula que o comprometimento com a tarefa – traço constantemente encontrado em pessoas criativo-produtivas – está relacionada com a motivação. Com base em Deci, Ryan e Amabile *et al.* (*apud* Renzulli, 2014), o autor esclarece que motivações intrínsecas satisfazem a necessidade de a pessoa se sentir competente e autônoma; por outro lado, a motivação extrínseca, frequentemente causada por fatores como dinheiro ou recompensa, podem minar o sentido de autonomia, caso seja percebida como algo controlado externamente. Segundo o autor, “os termos mais frequentemente utilizados para descrever o comprometimento com a tarefa são: perseverança, persistência, trabalho árduo, prática dedicada, autoconfiança, crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho importante e ação aplicada à área de interesse” (Renzulli, 2014, p.241).

Sobre o perfeccionismo, julgamos oportuno refletir este aspecto, porque observamos em atividades distintas, indícios de sua manifestação. No grupo das crianças menores, um participante (C3) deixou de concluir a atividade referente à habilidade naturalista pois a

produção não atingiu suas expectativas, na sua visão, a arte criada não estava “bonita” o suficiente. No grupo das crianças maiores, observamos que dois participantes (C9 e C10), também externalizaram este aspecto nas atividades de habilidade espacial e musical – que envolveram a construção de desenhos. Ambos desenhavam e apagavam inúmeras vezes, justificando que ainda tinham algo a melhorar.

No que diz respeito à frustração, observamos que houve participante que ficou muito frustrado por ter perdido uma única rodada no “*Stop Matemático*”, embora fosse o participante quase invicto e até elogiado pelos demais colegas por sua rapidez e por ter a menor idade entre eles. Houve participante que demonstrou frustração no desempenho / participação do colega, seja por não formular (em benefício próprio) melhor estratégia ou, ainda, por não ser correspondido/atendido como desejasse frente às atividades em grupo.

Acreditamos ser relevante fazer este apontamento pois, como se trata de pesquisa com crianças, que naturalmente estão em fase de desenvolvimento e a manifestação de sentimentos como este é facilmente perceptível, faz-se importante validar e dar a devida atenção para que a criança saiba lidar (de forma positiva e construtiva) com as distintas emoções. Por esta razão, ao término das provisões, avaliávamos como se sentiram, se gostaram ou não e interagímos sobre a importância do respeito às capacidades e limitações individuais de cada um. Nosso cuidado visou tornar os momentos de interação favoráveis à pesquisa e, na mesma medida, contribuir para com o bem-estar de todos.

A seguir, diante dos contextos apresentados, dos resultados e observações evidenciadas nos Estudos 1, 2 e 3 e considerando o critério de corte estabelecido na pesquisa, faremos a triangulação e reflexão das informações obtidas.

6.4 Discussões e análise geral dos resultados

Com base nos enfoques apresentados, vimos que a inteligência, segundo Virgolim (2019), é um constructo complexo, pois, apesar de sua definição ter sido abordada de distintas formas por filósofos e psicólogos ao longo dos últimos três mil anos, pesquisadores afirmam que não há uma forma única de explicá-la. Detterman (1988, *apud* Virgolim, 2019, p.73) atesta que “um conceito tão complexo como a inteligência não pode ser totalmente explicado por uma única definição, sem incorrer no risco de uma simplificação grosseira”.

No que tange à Educação do Campo, aprendemos com base em sua história que esta foi e ainda é marcada por lutas, resistência, desafios, mas também, como bem afirma Santos (2017, p.115), por “abandono e tropeços por parte do poder público”.

Diante da análise de cada estudo, inferimos no Estudo 1, com base nas EPIAHS e no critério de corte a partir de 70% (91 pontos), que em uma amostra de nove estudantes, quatro

apresentaram potenciais que podem sugerir comportamento de AH/SD, sendo eles: no Grupo A, C2 (117 pontos), e no Grupo B, C6 (96 pontos), C9 (129 pontos) e C10 (126 pontos). Na comparação entre os pares da mesma idade, estes participantes apresentaram desempenho escolar de maior destaque, dando-se ênfase a C2 que, além desta característica, lhe foram atribuídas características voltadas à criatividade ou habilidade artística de maior destaque. Salientamos ainda que, dos quatro participantes, três correspondiam ao gênero feminino e um ao gênero masculino. No que diz respeito ao desempenho escolar de maior destaque, Renzulli (2004, *apud* Gonçalves; Stoltz, 2022, p.56) afirma que a superdotação escolar é o tipo mais facilmente identificável nos espaços educacionais e mensurado pelos testes padronizados de capacidades.

No que concerne ao Estudo 2 – Múltiplas inteligências de McKenzie (2017) - adaptado –, que considerou o olhar da própria criança, verificamos que a inteligência em comum assinalada pelos integrantes do Grupo A correspondeu à inteligência naturalista e no Grupo B à naturalista e cinestésica. Ao considerarmos o corte de 70% (a partir de 28 pontos), destacamos que no Grupo A apenas os participantes C2 e C4 alcançaram os parâmetros estabelecidos, enquanto no grupo B todos atingiram os parâmetros determinados. Neste segundo estudo, verificamos que a quantidade de participantes foi de sete (cinco meninas e dois meninos).

Quanto às características individuais destes participantes, o Estudo 2 revelou que os mesmos se identificaram, com maior destaque, nas seguintes habilidades: C2, interpessoal, musical, intrapessoal, visual e naturalista; C4, naturalista, cinestésica e visual; C6, musical, verbal, intrapessoal, visual, naturalista, lógico-matemática, interpessoal e cinestésica; C7, interpessoal, intrapessoal, naturalista, musical, visual, lógico-matemática e cinestésica; C8, musical, lógico-matemática, interpessoal, intrapessoal, naturalista, cinestésica e visual; C9, visual, naturalista, intrapessoal, musical, interpessoal e cinestésica, e C10, musical, lógico-matemática, intrapessoal, visual, naturalista e cinestésica.

Diante das habilidades identificadas pelos próprios participantes, não poderíamos deixar de refletir sobre uma importante análise realizada por Gardner (1995), pois, para este autor, é fundamental considerar os indivíduos como uma coleção de aptidões que se justifica pela diversidade de capacidades que são criadas por meio das diferenças nos perfis. Nesta direção, Virgolim (2019) acrescenta:

A superdotação pode se revelar em qualquer área do conhecimento humano e se apresentar em pessoas com graus variados de motivação e criatividade. Os talentos podem variar também no grau em que se apresentam, desde que suficiente para destacar a pessoa em comparação a seus pares. (Renzulli; Reis, 2014, *apud* Virgolim, 2019, p.105)

No Estudo 3, com base nas provisões e registros realizados no Diário de Bordo, nos propusemos a observar se o autoconceito (atribuído ao Estudo 2) favorece a identificação do

comportamento que sugere AH/SD e se os resultados confirmariam as indicações pelas EIPIAHS. Desta forma, com base na análise realizada entre os estudos 2 e 3 podemos inferir que para os participantes C2, C4, C6, C9 e C10, a autoidentificação e a interação com as atividades propostas se aproximaram de forma consistente, o que sugere de forma positiva, que o instrumento se mostrou favorável a estes participantes. Com relação a C7 e C8, podemos fazer as seguintes ponderações: C7, entre as habilidades assinaladas, destacou lógico-matemática e corporal-cinestésica, no entanto, durante as provisões, observamos que estas habilidades ainda estão em processo de desenvolvimento, pois nas atividades que envolveram o raciocínio lógico-matemático e corporal-cinestésico, a criança apresentou dificuldades de realizar cálculos (mentais ou escritos), formular estratégias, noções de espaço, equilíbrio e lateralidade. Já C8, entre as habilidades assinaladas (e em grande parte correspondidas), também se identificou com a corporal-cinestésica, no entanto, assim como C7, não manifestou, ao menos de forma evidente, comportamento que sugira tal habilidade.

Com relação aos participantes C1 e C3, embora não tenham atingido o critério de corte, julgamos oportuno ao menos destacar as seguintes observações: C1 assinalou as habilidades visual, naturalista e corporal-cinestésica, no entanto, com relação à corporal-cinestésica, as observações também sugerem fase de desenvolvimento, pois fatores como equilíbrio, velocidade e noções de espaço não foram, ao menos, expressamente sinalizados. C3, por sua vez, assinalou as habilidades corporal-cinestésica, lógico-matemática, naturalista e intrapessoal, e durante as interações propostas (provisões) apresentou características sugestivas a estas habilidades.

É necessário destacar estas ponderações em razão da complexidade do comportamento e do próprio processo de identificação, pois a superdotação pode ocorrer em determinados momentos e circunstâncias, ou seja, não é possível ser superdotado em todo o tempo (Virgolim, 2014). Por se tratar de pesquisa com crianças, é imprescindível levarmos em consideração distintos aspectos que possam influenciá-las ou não a demonstrar suas habilidades e potenciais, razão pela qual acompanhá-las com maior atenção, dada habilidade (seja latente ou manifesta) torna-se um importante incentivo à descoberta e/ou evolução das suas capacidades.

No que concerne à relação entre EIPIAHS com os estudos 1 e 2, destacamos que os quatro participantes (C2, C6, C9 e C10) indicados nas EIPIAHS, se destacaram significativamente nos demais estudos, pelo que inferimos que os resultados confirmaram as indicações pelas EIPIAHS. A seguir, conforme ilustra a figura 2, registramos as características apontadas nos estudos 1 e 2 e observadas no Estudo 3 com base no comportamento dos quatro participantes que apresentaram potenciais que podem sugerir comportamento de AH/SD.

Figura 2 - Características destacadas nos Estudos 1, 2 e 3

CARACTERÍSTICAS DESTACADAS				
ESTUDOS	C2	C6	C9	C10
1 EIPIAHs	DESEMPENHO ESCOLAR E CRIATIVIDADE DE MAIOR DESTAQUE	DESEMPENHO ESCOLAR DE MAIOR DESTAQUE	DESEMPENHO ESCOLAR DE MAIOR DESTAQUE	DESEMPENHO ESCOLAR DE MAIOR DESTAQUE
2 MÚLTIPHAS INTELIGÊNCIAS	HABILIDADES AUTOIDENTIFICADAS: INTERPESSOAL, MUSICAL, INTRAPESSOAL, VISUAL E NATURALISTA	HABILIDADES AUTOIDENTIFICADAS: MUSICAL, INTRAPESSOAL VERBAL, VISUAL, CINESTÉSICA, INTERPESSOAL, LOGICO-MATEMÁTICO E NATURALISTA	HABILIDADES AUTOIDENTIFICADAS: VISUAL, INTRAPESSOAL, MUSICAL, INTERPESSOAL, CINESTÉSICA E NATURALISTA	HABILIDADES AUTOIDENTIFICADAS: MUSICAL, VISUAL LOGICO-MATEMÁTICO, INTRAPESSOAL, NATURALISTA E CINESTÉSICA
3 PROVISÕES	COMPORTAMENTOS OBSERVADOS : CRIATIVIDADE, HABILIDADES SOCIAIS, CINESTÉSICA, NATURALISTA, FLUÊNCIA VERBAL E ESCRITA, MEMÓRIA, COMPROMETIMENTO COM AS ATIVIDADES E RACIOCÍNIO LÓGICO	COMPORTAMENTOS OBSERVADOS: CRIATIVIDADE, HABILIDADES SOCIAIS, CINESTÉSICA, NATURALISTA, ARTÍSTICA, FLUÊNCIA VERBAL, MEMÓRIA E COMPROMETIMENTO COM AS ATIVIDADES	COMPORTAMENTOS OBSERVADOS: CRIATIVIDADE, HABILIDADES SOCIAIS, CINESTÉSICA, NATURALISTA, FLUÊNCIA VERBAL E ESCRITA, MEMÓRIA, RACIOCÍNIO LÓGICO, COMPROMETIMENTO COM AS ATIVIDADES E PERFECCIONISMO	COMPORTAMENTOS OBSERVADOS: CRIATIVIDADE, HABILIDADES SOCIAIS, CINESTÉSICA, NATURALISTA, FLUÊNCIA ESCRITA, MEMÓRIA, RACIOCÍNIO LÓGICO, COMPROMETIMENTO COM AS ATIVIDADES E PERFECCIONISMO

Fonte: Elaboração Própria

Com base no cenário apresentado, julgamos pertinente e oportuno refletir, de maneira pontual, o que Gardner (2001) evidencia como aspectos imprescindíveis ante sua concepção de inteligência, isto é, o indivíduo e o ambiente.

Para o referido autor, a capacidade criativa é fator inerente ao ser humano, no entanto, os problemas e a necessidade de produtos são fatores determinados pelo ambiente.

Como vimos, as habilidades naturalista e cinestésica foram apontadas em comum pelos participantes, desta forma podemos pensar como o contexto do campo, baseados em sua cultura (costumes, valores e tradições), bem como vivências favorecidas com base no contato direto com a natureza, com amplos espaços que oportunizam contemplar, criar, imaginar, correr, se movimentar, entre outros (o que difere substancialmente das vivências infantis urbanas, atualmente mais tecnológicas e midiáticas), e as experiências nos espaços sociais frequentados

podem influenciar e ou favorecer que estas habilidades tenham maior destaque no processo que constitui cada um dos participantes. O próprio ambiente escolar frequentado pelas crianças é excelente exemplo de espaço que cultiva e valoriza a identidade da população do campo. A responsabilidade e apreço (pertencimento) pela terra e meio ambiente e, a consciência coletiva, pois um dos pensamentos vigentes e propagados consiste em “mudar o campo para não mudar do campo”.

Neste espaço se valorizam os saberes populares e o vínculo com a comunidade. Investe-se e se incentivam projetos como horta, feirinha, sexta cultural, sustentabilidade, torneios e competições esportivas, trilha, entre outros. Desta forma, podemos corroborar que a literatura nos permite refletir, ou seja, cada indivíduo afeta e é afetado pelo ambiente de que participa. Diante de todo processo vivenciado e oportunizado pela pesquisa, podemos refletir que a identificação do público com indicadores de AH/SD, além de complexa, exige incontestavelmente, considerar suas particularidades e contextos.

Como pudemos apreender, a manifestação de habilidades pode ocorrer de forma variada, razão pela qual é imprescindível conhecer e ampliar cada vez mais o conhecimento sobre esta temática para que, de forma consciente, seja dada a devida atenção ao atendimento e acompanhamento dessa população. A temática das AH/SD ainda é pouco explorada no contexto das escolas do campo e isso contribui para a disseminação de informações equivocadas, que automaticamente prejudicam a identificação e atenção às necessidades voltadas ao desenvolvimento destes sujeitos. Como ponto favorável, a escola que nos favoreceu a pesquisa possui sala de AEE e, embora não tenha atendido (até o momento), nenhuma criança com indicadores de AH/SD, pode proporcionar, em colaboração com a equipe pedagógica, ações e práticas de enriquecimento que favoreçam a descoberta e/ou o desenvolvimento de potencialidades, a começar pelos participantes desta pesquisa, e ainda ampliar para aqueles que desejarem receber os estímulos necessários.

Os resultados e observações apresentados nos permitem pensar e reconhecer que há participantes que sugerem potencial acerca do comportamento de AH/SD, razão pela qual enfatizamos que mais estudos precisam ser favorecidos para acompanhar a constância de tais aptidões ao longo do processo de desenvolvimento destas crianças, bem como mais atenção e olhar sensível voltado às práticas e ações pedagógicas suplementares que atendam as necessidades e fomentem o desenvolvimento destes sujeitos.

Dante do exposto, cabe intensificarmos a importância e necessidade de ampliarmos a todos os espaços a discussão e o conhecimento sobre as AH/SD, bem como a identificação desta população com AH/SD manifestas e também os que demonstram potenciais para

desenvolvimento de comportamento de superdotação, cujo potencial não está sendo suficientemente desenvolvido ou desafiado pelo ensino regular (Virgolim, 2019).

A ausência de ações e práticas pedagógicas que considerem as especificidades dos indivíduos com AH/SD pertencentes à modalidade de Educação do Campo compromete de forma vital o desenvolvimento pleno deste público. Virgolim (2019) alerta que em nosso país as crianças entram na vida escolar, em geral, sem consciência de seus talentos. Muitas, pela ausência de oportunidades, não têm a chance de explorar suas potencialidades nos anos iniciais de vida e seus talentos podem ficar escondidos nos anos escolares, podendo ainda se estender por toda a vida. Por isso, a referida autora assevera que os processos voltados à formação (inicial e continuada), identificação e acompanhamentos são imprescindíveis para entender a importância dos estímulos na concretização de potenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, propusemo-nos a investigar o fenômeno das AH/SD no contexto da Educação do Campo em estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na REME, de um assentamento do município de Corumbá, Mato Grosso do Sul.

Este estudo se constituiu de etapas que compreenderam a pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e análise descritiva. Pontuamos ainda que, durante a pesquisa de campo, optamos pela observação participante. No procedimento voltado à coleta de dados, utilizamos os instrumentos EPIAHS e Múltiplas inteligências de McKenzie (2017) - em formato adaptado para crianças, bem como análise das provisões (atividades de enriquecimento) com base no Diário de Bordo, interpretado pelo método de análise de conteúdo de Bardin.

Realizamos, de forma pontual, levantamento histórico e contemporâneo sobre: a) AH/SD, b) Educação do Campo, c) Educação do Campo em Mato Grosso do Sul e no município de Corumbá-MS) e d) Interface entre a Educação do Campo e Educação Especial. Estes eixos temáticos nos proporcionaram conhecer e refletir sobre os caminhos percorridos e a importância destas temáticas frente a uma população constituída de indivíduos que possuem valores, cultura, especificidades e necessidades que precisam ser respeitadas e atendidas.

Como foi possível constatar, a literatura nos propicia compreender que a educação do campo no país é indissociável da história da luta pela terra pelos vários movimentos sociais, de modo especial o MST. Deste modo, compreender e ressaltar a equidade com base na luta por terra e, na mesma medida, por educação, é fato imprescindível dada a importância das reivindicações de direitos e políticas públicas que possam combater a desigualdade social e educacional que ainda existe e afeta significativamente o campo brasileiro. Adentrar neste contexto nos permite compreender a legitimidade da luta e identidade dessa população.

Considerando a relevância da Educação do Campo e deste estudo, enfatizamos que o desafio voltado ao objetivo de investigar indicadores de AH/SD, baseado em um grupo de estudantes de uma escola do campo de Corumbá-MS, foi um passo importante e muito necessário para ampliarmos as possibilidades de contribuirmos com pesquisas desta natureza, pois é o primeiro estudo acadêmico com esse tema em nossa localidade.

Como frisamos, no decorrer desta pesquisa, o objetivo principal foi investigar os indicadores de AH/SD apresentados por estudantes de uma escola do campo e, consequentemente, contribuir com discussões desta natureza. Frente aos resultados obtidos, inferimos que há indícios que sugerem haver estudantes com tais comportamentos e, por esta razão, faz-se necessário darmos uma devolutiva à escola, com intuito de apresentar os resultados obtidos para que possam acompanhar o processo destes alunos, seja com base em ações, práticas e atendimentos educacionais que favoreçam e estimulem suas habilidades, bem

como, por meio de um currículo ampliado e inclusivo, que atenda todos os alunos, inclusive os que apresentam comportamentos de AH/SD e os que desejam desenvolver suas potencialidades.

No que tange aos objetivos específicos adotados, destacamos ainda que, ao mapearmos a presença de indicadores de AH/SD descritos na literatura nos estudantes de uma escola do campo, concluímos que em uma amostra de nove participantes, quatro apresentaram características comuns voltadas ao desempenho escolar de maior destaque, o que sugere, segundo a literatura, ser um indicativo de comportamento de AH/SD. Ao verificarmos se os indicadores de AH/SD previamente mapeados se confirmavam mediante a provisão, observamos que entre as características destacadas em comum pelos participantes que atingiram a nota de corte estão as inteligências naturalista e cinestésica e, conforme fora apresentado, estes indicadores se confirmaram nas provisões realizadas. Chamamos a atenção, com base no instrumento II, para os participantes C4, C7 e C8 que alcançaram os parâmetros estabelecidos (a partir da nota de corte), no entanto, com exceção de C4 (que não atingiu a nota de corte no instrumento I), não foram observadas, nas interações, correlações significativas que confirmassem todas as habilidades autoindicadas, o que reforça a importância de favorecer interações que promovam seus potenciais e acompanhamento do desenvolvimento destas crianças.

Ao refletirmos sobre o processo de identificação e atendimento dos estudantes com AH/SD em escolas do campo, ainda nos deparamos com cenário de invisibilidade que é reforçado por estereótipos, preconceitos e desinformações que subestimam as diversas habilidades e comprometem o acolhimento necessário. Por isso é fundamental que os professores recebam formação inicial e continuada para que, além de reconhecer, saibam interagir, com base em propostas enriquecedoras, com os distintos perfis de AH/SD. Faz-se necessário entender que a identificação é um processo complexo que está para além dos testes que captam as capacidades e desempenhos acadêmicos, isto é, a identificação deve considerar seu contexto histórico e social, seu interesse, particularidades, talentos e habilidades que não podem ser medidos, no entanto, constituem sua identidade, como liderança, criatividade, habilidades artísticas ou manuais, relação com a natureza, entre outros. Essa reflexão nos impulsiona a pensar sobre a urgente mudança de mentalidade baseados no que foi, ou ainda é, valorizado como inteligência. Quantas mentes brilhantes continuarão sendo desperdiçadas pela ausência de formação, discussões e estímulos que favoreçam seu desenvolvimento integral? Outro ponto que nos chama a atenção diz respeito à carência de instrumentos validados e adaptados à realidade do campo, somado à escassez de estudos e pesquisas que considerem, de forma específica, o público com AH/SD neste contexto. Como pudemos verificar, apenas dois trabalhos foram encontrados na revisão de literatura voltados para esta especificidade. Este fato

impossibilita aprofundar e/ou comparar dados em uma série mais ampla e evidenciam o quanto ainda é preciso avançar na garantia de atenção e acolhimento ao indivíduo com AH/SD advindo da Educação do Campo.

Em nível nacional, percebemos importantes avanços nas pesquisas que dão ênfase à Educação Especial e à Educação do Campo, inclusive, em nosso município não poderíamos deixar de destacar as significativas contribuições de autores como Moreira, Soares, Corrêa, Kassar, Nozu, entre outros, que com base em seus estudos também fomentam o debate e a aproximação para a temática que envolve a Educação Especial na perspectiva do campo em nossa região.

Como pudemos apreender, é notório que com base na resistência, pressões e lutas, importantes avanços ocorreram na Educação Especial e na Educação do Campo, no entanto, apesar de a legislação atribuir políticas públicas a estas populações, somente a existência de tais leis não é suficiente para seu cumprimento. É necessário, com base na democratização destes saberes, desconstruir ideias preconceituosas, mitos e compreensões equivocadas acerca do fenômeno das AH/SD e da população que se constitui no campo.

Por fim, destacamos também as limitações deste estudo, sejam elas voltadas à escassez de literatura específica, ou ainda, à necessidade de promover validação ao Instrumento 2 (adaptado), a fim de se efetuar uma identificação mais acurada; pois, diante do tempo (mestrado) concedido a esta pesquisa, não foi possível submetê-lo à análise de juízes e/ou testes preliminares. As alterações realizadas neste específico instrumento foram favorecidas na fase de qualificação, pela banca avaliadora que proficuamente nos fez refletir e aprimorar o instrumento por causa das especificidades do campo. Ainda que tenhamos nos esforçado para adaptar um instrumento que nos aproximasse das concepções dos participantes, temos consciência de que ainda há um longo caminho pela frente.

E, reforçamos ainda, a necessidade de realizar futuros estudos e acompanhamentos sobre o processo de identificação e registro (censo escolar) dos estudantes das escolas do Campo e das Águas com indicadores de AH/SD em nosso município; as práticas e ações inclusivas voltadas aos estudantes destes contextos com comportamento de AH/SD e formação à equipe pedagógica, e a articulação entre Educação do Campo e Educação Especial no atendimento e acompanhamento do público com AH/SD nas salas de AEE. Compreender tais cenários pode favorecer relevantes discussões e avanços nestas importantes áreas, visando garantir o direito à educação equitativa e de qualidade, necessária ao pleno desenvolvimento das capacidades de cada um.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Christiano Felix; JESUS, Denise Meyrelles; ANJOS, Claudiana Raymundo. Interfaces educação especial e educação do campo: censo educacional em tela. In: NOZU, Washington Cesar Shoiti (org.). **Educação especial e educação do/no campo:** sujeitos, movimentos e interfaces. 1. Ed. Campo dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023. p. 20-34.
- ANTUNES, Celso. As inteligências múltiplas e seus estímulos. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012
- ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel González. A pedagogia multiracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, N. L.(Org.). Um olhar além das fronteiras: educação e relações étnico-raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.11-130
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no gt 15. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.93-104, Maio-Ago., 2011. Edição Especial. Disponivel em: y17.edicao.especial.indd. acesso em 06 jan. 2025.
- CALDART, Roseli Salete. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: Molina, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.
- CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Curriculum sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.
- COELHO, Lamary Santos dos Reis; SOUZA, Leila Damiana Almeida dos Santos; SOUZA, Kleber Peixoto. Conexões entre educação do campo e educação especial: as práticas pedagógicas como elo de superação da exclusão. In: NOZU, Washington Cesar Shoiti (org.). **Educação especial e educação do/no campo:** sujeitos, movimentos e interfaces. 1. Ed. Campo dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023. p. 146-161.
- CORRÊA, Rosa Alessandra Rodrigues. Educação especial nas escolas do campo: uma análise dos indicadores educacionais da rede municipal de Ensino de Corumbá MS. 2019. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2019. Disponível em: <https://ppgecpan.ufms.br/files/2019/09/Dissertacao-Rosa-Alessandra-Rodrigues-Correa.pdf> Acesso em 01 abr. 2025.

ESQUER, Dilson Vilalva. As escolas das águas do pantanal sul-matogrossense: um estudo sobre a cultura escolar ribeirinha. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2023. Disponível em: <https://ppgecpan.ufms.br/dilson-vilalva-esquer/> acesso em: 20 jun 2025.

FARIAS, Elizabeth Regina Streisky. Mitos, teorias e verdades sobre altas habilidades/superdotação. Curitiba: InterSaberes. 2020. (Série Panoramas da Psicologia)

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaços e territórios como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Disponível em: https://revistamare.files.wordpress.com/2015/03/resumo_bernardo_revista_mare.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

FERNANDES, Erika Ribeiro; GRAGLIA, Marcelo Augusto Vieira. Inteligência humana e inteligência artificial e os desafios dos vieses nos algarismos de IA. RISUS – Journal on Innovation and Sustainability. São Paulo. v 15, n. 1 - 2024

FIGUEIREDO, Antônio Macena de; SOUZA, Soraia R. Goudinho de. **Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses:** da redação científica à apresentação do texto final. RJ: Lumen Juris, 2008.

GERMINARI, Geysa Dongley; FERNANDES, Donizete Aparecido. Educação do Campo, cultura e prática pedagógica. In: SOUZA, Maria Antônia; GERMINARI, Geysa Dongley (Orgs.). **Educação do campo:** território, escolas, políticas e práticas educacionais. Curitiba: Ed. UFPR, 2017. p. 157-169.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas da pesquisa. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Patrícia; STOLTZ Tania. Altas habilidades ou superdotação: teorias, identificação, avaliação e atendimento na escola e na família. Curitiba: Juruá, 2022.

GUENTHER, Zenita Cunha. Caminhos para desenvolver potencial e talento. Lavras: Ed. UFLA, 2011.

HOWARD, Gardner. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

HOWARD, Gardner. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

HOWARD, Gardner; WALTERS Joseph. Uma versão aperfeiçoada. In: **Inteligências múltiplas:** a teoria na prática. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995. p. 19-36.

HOWARD, Gardner; WALTERS Joseph. Perguntas e respostas sobre a teoria das inteligências múltiplas. In: **Inteligências múltiplas:** a teoria na prática. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995. p. 37-48.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. In: Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 33, n. 120, jul.- set. 2012, p. 833-849.

Kishimoto, Tizuko Mochida. O jogo, o brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; HERMES, Simoni Timm. Educação especial, educação inclusiva e pedagogia da diversidade: celebrar a diversidade! Exaltar a tolerância! Notabilizar o respeito! Proclamar a solidariedade! **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 53, p. 531-544, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313141512003.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MANSO, Renata Sayão Araújo. Concepções e mitos sobre superdotação: o que pensam professores de crianças pequenas? 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/705/1/Renata%20Sayao%20Araujo%20Manso.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MARTINS, Ana Azevedo; ALVES Ana Filipa; ALMEIDA, Leandro S. A estrutura da inteligência na infância: desenvolvimento e diferenciação cognitiva. International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología, No1-Vol.1, 2015. ISSN: 0214-9877. pp:57-66. Disponível em: <https://repositorium.sduum.uminho.pt/handle/1822/35754> Acesso em 13 mar. 2025

MARTINS, Bárbara Amaral. **Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação no Ensino Fundamental I:** identificação e situações (des) favorecedoras em sala de aula. 2013. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Marília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/91210>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Cláudio Moriel. Características de altas habilidades/superdotação em alunos precoces: um estudo de caso. **Rev. Bras. Educ. Espec. [online]**, v. 22, n. 2, p. 189-202. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382016000200189&script=sci_abstract&tlang=pt. Acesso em 10 jan. 2022.

MARTINS, B. A. Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (EPIAHHS): um instrumento em construção. **Revista Educação Especial, /S. l./**, v. 33, p. e73/1-25, 2020. DOI: 10.5902/1984686X53154. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/53154>. Acesso em: 05 jan. 2025.

MARQUES, Daniele Maria Calazans. **Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: um estudo longitudinal a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10162/MARQUES_Daniele_2018.pdf?sequence=6&isAllowed=y. acesso em: 05 out. 2023

MARQUES, Daniele Maria Calazans; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Altas habilidades/superdotação: a intervenção educacional na precocidade a partir da teoria das inteligências múltiplas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 288p.

MARCOCCIA, Patrícia Corrêa de Paula. Escolas públicas do campo: indagação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

MENDONÇA, Lurian Dionizio; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Alunos com altas habilidades/superdotação: como se veem e como são vistos por seus pais e professores. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 36, p. 1-22. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/pXpvkKqhvSDhJpnrMCBFhdc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MENEZES, Marcos Antônio de. A inteligência artificial versus a inteligencia humana. **Saber Humano – Revista Científica da Faculdade Antonio Meneghetti**. Edição Especial: Estudos em Pedagogia, v. 13, n. 22. Restinga Sêca, RS. 2023.

MOREIRA, Jairto Saraiva. Professores do Assentamento Taquaral: a trajetória de luta pela terra e educação. 2010. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação e Territorialidade). Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, UCDB, 2010. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8148-professores-do-assentamento-taquaral-a-trajetoria-de-luta-pela-terra-e-educacao.pdf> Acesso em: 05 set. 2025

MORIN, E. **O paradigma perdido: a natureza humana**. Lisboa: Europa-América, 1973.

NOZU, Washington Cesar Shoiti (Org.) Educação especial e educação do/no campo: sujeitos, movimentos e interfaces. 1. Ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023.

OLIVEIRA, Ana Paula Santos de. Indicação de estudantes estrangeiras com altas capacidades em uma universidade federal. 2024. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/21026>. Acesso em: 12 mar. 2025

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Ana Paula Fantinati Menegon de; MENDONÇA, Lurian Dionizio; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. A escolarização do aluno com altas habilidades/superdotação. **Perspectivas em diálogo: Revista de educação e sociedade**, Naviraí, v.1, n.2, p. 1-12, jul./dez. 2014. ISSN: 2358-1840. Disponível em: https://www.academia.edu/16493958/A_escolariza%C3%A7%C3%A3o_do_aluno_com_altas_habilidades_superdota%C3%A7%C3%A3o?pop_sutd=false. Acesso em: 10 jan. 2022.

PÉREZ BARRERA, Susana Graciela; FREITAS, Soraia Napoleão. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades/superdotação na educação básica: o cenário brasileiro. **Educ.** rev. (41) • Set 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hv87YLFWx6BGY7C8JCNqWjP/?lang=pt>. Acesso em: 05 nov. 2024

RENZULLI, Joseph Salvatore. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, v. 52, n. 1, p.75-131. 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84805205.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

RIBEIRO, Eduardo Adão; RABELO, Andressa Santos. (Des)caminhos da inclusão escolar de camponeses público-alvo da educação especial: um olhar a partir de indicadores educacionais. In: NOZU, Washington Cesar Shoiti (org.). **Educação especial e educação do/no campo**:

sujeitos, movimentos e interfaces. 1. Ed. Campo dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023. p. 35-48.

SANTOS, Aline Teles; MIRANDA, Elinaldo Ferreira. Educação do rural versus educação do campo: paradigmas e controvérsias. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 6, p. 134-146. 2017. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7206/6990>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Financiamento da educação. In: SOUZA, Maria Antônia; GERMINARI, Geyso Dongley (Orgs.). **Educação do campo:** território, escolas, políticas e práticas educacionais. Curitiba: Ed. UFPR, 2017. p. 143-156.

SILVA, Libni Ewerton Teles da. As dificuldades da inteligência artificial forte: o argumento de John Searle e a teoria conexionista. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Filosofia) – Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes. Maceió, 2022.

SOARES, Ozeias de Lima. Educação Especial do Campo em tempos de covid-19. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2024. Disponível em: <https://ppgecpan.ufms.br/ozeias-de-lima-soares/> Acesso em 04 jun. 2025.

SOUZA, Mirtes Aparecida Almeida; SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. **Diversidade, exclusão e inclusão na educação escolar**. Anais II CINTEDI. ISSN 2359-2915. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/22835>. Acesso em: 05 nov. 2024.

SOUZA, Maria Antônia; GERMINARI, Geyso Dongley(Orgs.). Educação do campo: território, escolas, políticas e práticas educacionais. Curitiba: Ed. UFPR, 2017.

SOUZA, Maria Antônia; SILVA, Joao Henrique; TANIGUCHI, Patricia Paula Schelp. Educação especial no/do campo: práticas pedagógicas e as múltiplas determinações da realidade. In: NOZU, Washington Cesar Shoiti (org.). **Educação especial e educação do/no campo:** sujeitos, movimentos e interfaces. 1. Ed. Campo dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023. p. 129-145.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de. Eugenia, racismo científico e antirracismo no Brasil: debates sobre ciência, raça e imigração no movimento eugenico brasileiro (1920-1930). Rev. Bras. Hist. [Internet]. 2022jan; 42(89): 93-115. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/1806-93472022v42n89-06> Acesso em 04 jun. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

URQUIZA, Jeanny Monteiro. **Representações sociais sobre altas habilidades/superdotação: o que pensam os professores da educação infantil?**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2020. Disponível em: <https://ppgecpan.ufms.br/jeanny-monteiro-urquiza-representacoes-sociais-sobre-altas-habilidades-superdotacao-o-que-pensam-os-professores-da-educacao-infantil/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. **Altas Habilidades/Superdotação:** um diálogo pedagógico urgente. Curitiba: InterSaber, 2019. (Série Pressupostos da Educação Especial)

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (Orgs.). Altas Habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar. Campinas, SP: Papirus, 2014.

ANEXO 1



**ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
MUNICÍPIO DE CORUMBÁ¹
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Tendo em vista a solicitação de pesquisa da mestrande **Francisca Dias Duarte Sabljak**, intitulada “**Altas Habilidades/Superdotação em estudantes da educação do campo de Corumbá/MS**”, sob orientação da professora Dra. Bárbara Amaral Martins, do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, do Câmpus do Pantanal (CPAN), da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), informamos que esta segue autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de Corumbá.

Reiteramos o reconhecimento da relevância do estudo e autorizamos a realização da pesquisa na Escola Municipal Monte Azul, mediante assinatura do Termo de Livre Consentimento pelos responsáveis dos sujeitos da pesquisa.

Em relação aos documentos solicitados, colocamos à disposição a Gerente de Gestão de Políticas Educacionais, Maria Aparecida de Dias Moura, através do contato (67) 99272-6984, para subsidiar a pesquisa no que se fizer necessário.

Corumbá, 08 de dezembro de 2023.


MARIA DO CARMÔ PROVENZANO DE ARRUDA BRUM
 Secretaria Adjunta Municipal de Educação
 Portaria “P” nº 22 de 01 de janeiro de 2021

ANEXO 2

EPIAHS - Ensino Fundamenta 1

Escola: _____

Nome do/a professor/a: _____

Idade do/a estudante: _____ Ano escolar: _____

Em comparação com os colegas de sala, esse/a estudante apresenta:

- () Desempenho escolar de MAIOR destaque.
- () Criatividade ou habilidade artística de MAIOR destaque.
- () Desempenho escolar, criatividade e habilidade artística MEDIANOS.
- () Desempenho escolar, criatividade e habilidade artística de MENOR destaque.

Responda a cada item da escala, circulando um número entre 0 e 2 onde (0) representa que a característica **nunca** é observada nesse/a estudante, (1) que é observada **às vezes** e (2) que é observada **com frequência**.

	Escala de características	Nunca	Às vezes	Frequentemente
1	É perseverante diante de dificuldades?	0	1	2
2	Deduz? Elabora inferências? Sabe ler nas “entrelinhas”?	0	1	2
3	Passa muito tempo envolvido com aquilo que gosta de fazer?	0	1	2
4	É um líder na classe?	0	1	2
5	Apresenta grande capacidade perceptivo-espacial?	0	1	2
6	Demonstra senso de justiça, sentido moral e ético bem desenvolvidos?	0	1	2
7	Tem interesses que se diferenciam dos de seus colegas de classe?	0	1	2
8	Possui ampla gama de informações (ao menos, no que se relaciona a seus interesses)?	0	1	2
9	É motivado para trabalhar em sua área (ou disciplina) de interesse?	0	1	2
10	Gosta de trabalhar ou estudar sozinho?	0	1	2
11	Procura chamar a atenção dos demais?	0	1	2
12	Tende a ser perfeccionista?	0	1	2
13	Realiza suas atividades de maneira independente?	0	1	2
14	Expressa-se com facilidade (de forma oral ou escrita)?	0	1	2
15	Mostra-se ansioso por fazer aquilo de que gosta?	0	1	2
16	Prefere jogos que exijam estratégia?	0	1	2
17	Coopera com os colegas?	0	1	2
18	Investe energia emocional significativa em suas realizações?	0	1	2
19	É organizado e eficiente no que se refere a tarefas e resolução de problemas de seu interesse?	0	1	2
20	Apresenta alto nível de energia? É muito ativo?	0	1	2
21	Faz muitas perguntas? É curioso?	0	1	2
22	Questiona ou desafia regras e autoridade?	0	1	2
23	É observador?	0	1	2
24	Procura ser autêntico (não copia respostas dos outros, pensa por si mesmo etc.)?	0	1	2
25	É emocionalmente sensível?	0	1	2
27	Seu pensamento é diferente, original e inovador?	0	1	2
28	Apresenta ideias inesperadas ou originais?	0	1	2
29	Demonstra senso de humor avançado para sua idade?	0	1	2

30	É flexível? Revê pontos de vistas? Aceita outras opiniões?	0	1	2
31	Apresenta muitas ideias e visualiza consequências?	0	1	2
33	É perceptivo? Percebe coisas que a outros passam despercebidas?	0	1	2
34	É imaginativo?	0	1	2
35	Demonstra criatividade?	0	1	2
36	Expõe suas ideias sem medo das críticas?	0	1	2
38	Tem coragem para discordar, expor ideias e opiniões?	0	1	2
39	Aprecia novas experiências?	0	1	2
40	Tem capacidade de construir hipóteses ou questões do tipo “como seria se...”?	0	1	2
41	Prefere atividades novas e criadoras a tarefas rotineiras e repetitivas?	0	1	2
42	Constrói histórias vívidas e dramáticas?	0	1	2
43	Cria soluções próprias para resolver problemas?	0	1	2
44	Tem capacidade incomum de raciocínio (verbal, lógico ou matemático)?	0	1	2
45	Tem habilidade em áreas específicas?	0	1	2
46	Demonstra boa memória?	0	1	2
48	Geralmente, tem bom desempenho em suas áreas (ou disciplina(s)) de interesse?	0	1	2
49	Quer saber causas e razões das coisas?	0	1	2
50	Gosta de quebra-cabeças e jogos-problema?	0	1	2
51	Tem capacidade de planejamento e organização?	0	1	2
52	Apresenta rapidez e facilidade na aprendizagem e na utilização dos conhecimentos?	0	1	2
53	É rápido em estabelecer relações e compreender significados?	0	1	2
54	Pensa com agilidade?	0	1	2
55	Progride rapidamente?	0	1	2
58	Estabelece relações entre informações adquiridas anteriormente e novos conhecimentos?	0	1	2
59	Encontra satisfação pensando e discutindo sobre o que leu?	0	1	2
60	Estabelece relações entre causa e efeito?	0	1	2
61	Tem prazer pela atividade intelectual?	0	1	2
63	Tem amplo vocabulário?	0	1	2
64	Outros alunos tendem a lhe pedir ideias e sugestões?	0	1	2
66	Gosta de ler e apresenta nível elevado de leitura?	0	1	2
68	Gosta do ambiente escolar?	0	1	2
70	É capaz de manter a concentração e a atenção por longos períodos em atividades de seu interesse?	0	1	2
71	Tem atitude de questionamento e busca por informações?	0	1	2
72	Demonstra amplitude de foco (parece distraído, mas está atento a mais de uma coisa)?	0	1	2
73	Faz relatos ricos em detalhes?	0	1	2
74	Demonstra pensamento crítico?	0	1	2
75	Apresenta distração, tédio e desmotivação quando a tarefa não lhe é interessante?	0	1	2

Elaborado por Bárbara Amaral Martins

ANEXO 3

Instrumento de Pesquisa das Inteligências Múltiplas” de McKenzie (2017)

Parte I

Complete cada seção colocando um "1" ao lado de cada declaração que você acha que lhe descreve com precisão. Se você não se identificar com a declaração, deixe o espaço fornecido em branco. Em seguida, totalize a coluna em cada seção.

Seção 1

Eu gosto de categorizar as coisas por traços comuns
 As questões ecológicas são importantes para mim
 A classificação me ajuda a entender os novos dados
 Eu gosto de trabalhar em um jardim
 Acredito que a preservação dos nossos Reservas Naturais é importante
 Colocar as coisas em hierarquias faz sentido para mim
 Os animais são importantes na minha vida
 Minha casa tem instalado um sistema de reciclagem
 Gosto de estudar biologia, botânica e/ou zoologia
 Eu percebo diferenças sutis de significado
 TOTAL da Seção 1

Seção 2

Eu percebo os padrões facilmente
 Eu me concentro em ruídos e sons
 Mover-se em uma batida é fácil para mim
 Eu gosto de fazer música
 Eu respondo à sequência da poesia
 Lembro-me das coisas colocando-as em uma rima
 A concentração é difícil para mim se houver ruído de fundo
 Ouvir sons na natureza pode ser muito relaxante
 Musicais são mais envolventes para mim do que peças dramáticas
 Lembrar letras de músicas é fácil para mim
 TOTAL da Seção 2

Seção 3

Sou conhecido por ser arrumado e organizado
 Direções de passo-a-passo são de grande ajuda
 A resolução de problemas vem facilmente a mim
 Eu fico facilmente frustrado com pessoas desorganizadas
 Eu posso completar cálculos rapidamente na minha cabeça
 Quebra-cabeças de lógica são divertidos
 Não posso começar uma tarefa até que tudo esteja organizado
 Estrutura é uma coisa boa
 Gosto de solucionar problemas de algo que não está funcionando corretamente
 As coisas têm que fazer sentido para mim ou fico insatisfeita
 TOTAL da Seção 3

Seção 4

É importante ver o meu papel no “cenário geral” das coisas
 Eu gosto de discutir questões sobre a vida
 Religião é importante para mim

Eu gosto de ver trabalhos de arte
 Relaxamento e exercícios de meditação são recompensadores para mim
 Eu gosto de viajar, visitando lugares inspiradores
 Eu gosto de ler filósofos
 Aprender novas coisas é fácil quando eu vejo sua aplicação no mundo real
 Eu fico pensando se existem outras formas de vida inteligente no universo
 É importante para mim sentir-se conectado com pessoas, ideias e crenças
 TOTAL da Seção 4

Seção 5

Aprendo melhor interagindo com os outros
 Gosto de conversas informais e discussões sérias
 Quanto mais, melhor
 Costumo ser líder entre os pares e colegas
 Eu valorizo mais os relacionamentos do que ideias ou realizações
 Grupos de estudo são muito produtivos para mim
 Eu sou um (a) "jogador(a) de equipe"
 Amigos são importantes para mim
 Pertenço a mais de três clubes ou organizações
 Eu não gosto de trabalhar sozinho
 TOTAL da Seção 5

Seção 6

Eu aprendo fazendo
 Eu gosto de fazer coisas com as minhas mãos
 Os esportes fazem parte da minha vida
 Eu uso gestos e sinais não-verbais quando me comunico
 Demonstrar é melhor do que explicar
 Adoro dançar
 Gosto de trabalhar com ferramentas
 A inatividade pode me deixar mais cansado do que estar muito ocupado
 Atividades práticas são divertidas
 Eu vivo um estilo de vida ativo
 TOTAL para a Seção 6

Seção 7

Línguas estrangeiras me interessam
 Gosto de ler livros, revistas e sites
 Eu tenho um diário
 Quebra-cabeças de palavras como palavras cruzadas ou mescladas são agradáveis
 Anotar me ajuda a lembrar e entender
 Entro em contato fielmente com amigos por meio de cartas e/ou e-mail
 É fácil para mim explicar minhas ideias para os outros
 Escrevo por prazer
 Trocadilhos, anagramas e antístrofes são divertidos
 Gosto de falar em público e participar de debates
 TOTAL da Seção 7

Seção 8

Minha atitude afeta a forma como aprendo
 Gosto de estar envolvido em causas que ajudam os outros
 Estou profundamente consciente das minhas crenças morais
 Eu aprendo melhor quando tenho um apego emocional ao assunto

A justiça é importante para mim
Questões de justiça social me interessam
Trabalhar sozinho pode ser tão produtivo quanto trabalhar em grupo
Eu preciso saber o porquê que eu deveria fazer algo antes de concordar em fazê-lo
Quando eu acredito em algo eu me esforço mais por isso.
Estou disposto a protestar ou assinar uma petição para corrigir um erro
TOTAL da Seção 8

Secção 9

Reorganizar um quarto e redecorar é divertido para mim
Gosto de criar minhas próprias obras de arte
Lembro-me melhor usando organizadores gráficos
Eu gosto de todos os tipos de mídia de entretenimento
Diagramas, gráficos e tabelas me ajudam a interpretar dados
Um videoclipe pode me deixar mais interessado em uma música
Eu posso me lembrar de coisas como imagens mentais
Eu sou bom em ler mapas e diagramas de serviços
Quebra-cabeças tridimensionais são divertidos
Eu posso visualizar ideias em minha mente
TOTAL da Secção 9

Parte II – Análise

Agora, transfira o total de cada seção e multiplique por 10 abaixo:

Seção	Total transferido	Multiplique	Pontuação
1		X10	
2		X10	
3		X10	
4		X10	
5		X10	
6		X10	
7		X10	
8		X10	
9		X10	

Parte III

Agora plote suas pontuações no gráfico de barras fornecido:

30									
20									
10									
0	Sec 1	Sec 2	Sec 3	Sec 4	Sec 5	Sec 6	Sec 7	Sec 8	Sec 9

Parte IV

Legenda:

- Seção 1 - Reflete sua habilidade naturalista
- Seção 2 - Sugere sua habilidade musical
- Seção 3 - Indica sua habilidade lógica
- Seção 4 - Ilustra sua habilidade existencial
- Seção 5 - Mostra sua habilidade interpessoal
- Seção 6 - Informa sua habilidade cinestésica
- Seção 7 - Indica sua habilidade verbal
- Seção 8 - Reflete a sua habilidade intrapessoal
- Seção 9 - Sugere sua habilidade visual

ANEXO 4

Parecer do Comitê de Ética em pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DE CORUMBÁ-MS

Pesquisador: FRANCISCA DIAS DUARTE SABLJAK

Área Temática:

Versão: 5

CAAE: 77296224.8.0000.0021

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Outros

Detalhe: Adequações solicitadas

Justificativa: Conforme solicitado, fora alterado o texto a respeito da presença de riscos,

Data do Envio: 23/10/2024

Situação da Notificação: Parecer Consustanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.204.802

Apresentação da Notificação:

'texto do pesquisador': Conforme solicitado, fora alterado o texto a respeito da presença de riscos, ficando da seguinte forma: "Destacamos ainda que, se a pesquisa oferecer qualquer risco (por menor que seja), como por exemplo: algum participante se sentir desconfortável ou prejudicado(a) por participar da pesquisa, nos colocamos inteiramente a disposição para resolver e garantir total segurança e bem-estar a todos" - No que concerne a data da coleta de dados da primeira etapa (triagem), alteramos o inicio para o dia 21/10. - Por fim, ajustamos o período para preenchimento do TCLE dos professores para outubro, de 21/10 a 25/10 (mês da aprovação pelo CEP).

Objetivo da Notificação:

A pesquisadora alterou o texto a respeito dos riscos e as datas de início de coleta de dados.

Endereço:	Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros	Prédio das Pró-Reitorias	Hércules Maymone	1º andar
Bairro:	Pioneiros	CEP: 70.070-900		
UF: MS	Município: CAMPO GRANDE			
Telefone: (67)3345-7187	Fax: (67)3345-7187	E-mail: cepcconep.prop@ufms.br		



Continuação do Parecer: 7.204.802

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

'texto do pesquisador': Destacamos ainda que, se a pesquisa oferecer qualquer risco (por menor que seja), como por exemplo: algum participante se sentir desconfortável ou prejudicado(a) por participar da pesquisa, nos colocamos inteiramente a disposição para resolver e garantir total segurança e bem-estar a todos

Comentários e Considerações sobre a Notificação:

A pesquisadora atualizou o texto referente aos riscos e a data de início da coleta de dados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora havia apresentado os termos obrigatórios na versão aprovada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com o último parecer:

- As alterações solicitadas abaixo deverão ser enviadas ao CEP na forma de notificação.
- Alterar o texto, em que se diz que a pesquisa não apresenta riscos, pois toda pesquisa apresenta riscos potenciais.
- A data da coleta de dados precisa ser posterior à aprovação do CEP (o CEP não avalia propostas em andamento). A primeira etapa de coleta de dados (triagem) está agendada para dia 07/10.
- Ajustar o período para preenchimento do TCLE dos professores. Consta que será em Abril (por ser um documento apresentado anteriormente ao CEP).

Assim sendo, a pesquisadora enviou a notificação com as alterações solicitadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

CONFIRA AS ATUALIZAÇÕES DISPONÍVEIS NA PÁGINA DO CEP/UFMS

1) Regimento Interno do CEP/UFMS

Disponível em: <https://cep.ufms.br/novo-regimento-interno/>

2) Calendário de reuniões: <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2024/>

3) Etapas do trâmite de protocolos no CEP via Plataforma Brasil

Disponível em: <https://cep.ufms.br/etapas-do-tramite-de-protocolos-no-cep-via-plataforma-brasil/>

4) Legislação e outros documentos:

Resoluções do CNS.

Norma Operacional nº001/2013.

Portaria nº2.201 do Ministério da Saúde.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros & Prédio das Pró-Reitorias & Hércules Maymone & 1º andar

Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900

UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepcnepr@ufms.br



Continuação do Parecer: 7.204.802

atividades desenvolvidas no projeto e, se for o caso, comunicar ao CEP a ocorrência de eventos adversos graves esperados ou não esperados. Também, ao término da realização da pesquisa, o pesquisador deve submeter ao CEP o relatório final da pesquisa. Os relatórios devem ser submetidos através da Plataforma Brasil, utilizando-se da ferramenta de NOTIFICAÇÃO.

Informações sobre os relatórios parciais e final podem acessadas em <https://cep.ufms.br/relatorios-parciais-e-final/>

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	PROJETO_DETALHADO_PESQUISA_MESTRADO_PLATAFORMABRASIL.pdf	23/10/2024 13:57:47	FRANCISCA DIAS DUARTE SABLJAK	Postado
Outros	CRONOGRAMA_ATUALIZADO.pdf	23/10/2024 14:03:37	FRANCISCA DIAS DUARTE SABLJAK	Postado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 04 de Novembro de 2024

Assinado por:
Marisa Rufino Ferreira Luizari
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros & Prédio das Pró-Reitorias & Hércules Maymone & 1º andar	
Bairro: Pioneiros	CEP: 70.070-900
UF: MS	Município: CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187	Fax: (67)3345-7187
E-mail: cepconepropp@ufms.br	

APÊNDICE 1

**Instrumento Adaptado para as crianças participantes
Instrumento “Pesquisa das Inteligências Múltiplas” de McKenzie (2017)**



“Inteligências Múltiplas” de McKenzie (2017)

**INSTRUMENTO ADAPTADO
SABLJAK E MATINS (2025)**

Habilidades exploradas



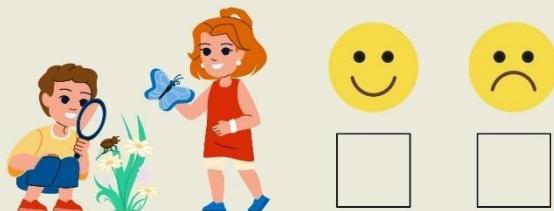
Naturalista	Musical	Interpessoal
Lógico-matemático	Cinestésico-corporal	
Verbal	Intrapessoal	Visual



Seção I (habilidade naturalista)

Complete cada seção marcando a opção que você acha que lhe descreve com precisão.

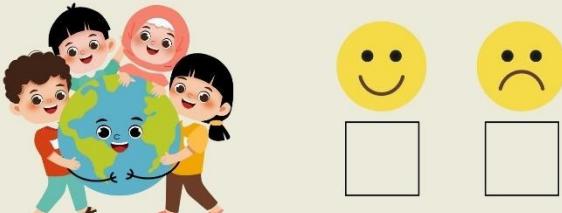
O meio ambiente e os seres vivos são importantes para mim?



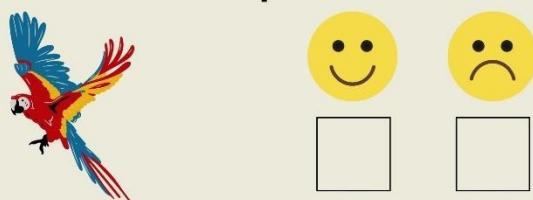
Eu gosto de cuidar de um jardim ou de uma horta?



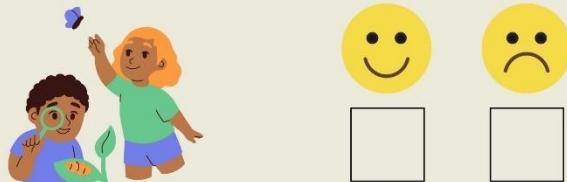
Acredito que proteger a natureza é importante?



Os animais são importantes na minha vida



Gosto de estudar sobre a vida humana, natureza e ou animais?

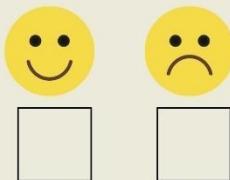


TOTAL da Seção 1:.....

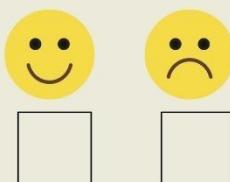
Seção II (habilidade musical)

Complete cada seção marcando a opção que você acha que lhe descreve com precisão.

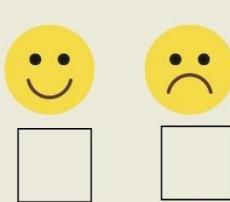
Eu consigo/gosto de identificar os diferentes sons ao meu redor?



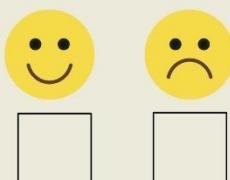
Eu gosto de inventar música?



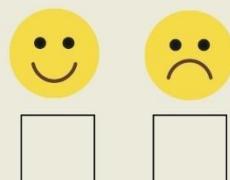
É difícil me concentrar quando há barulho?



Ouvir os sons da natureza me deixa tranquilo?



Apresentações musicais me chamam mais atenção do que o teatro?

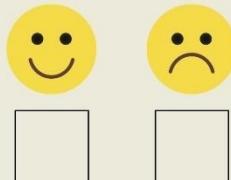


TOTAL da Seção 2:.....

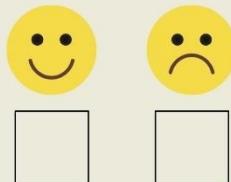
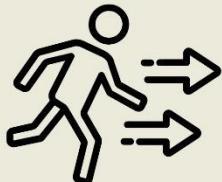
Seção III (habilidade lógica)

Complete cada seção marcando a opção que você acha que lhe descreve com precisão.

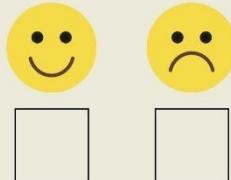
As pessoas dizem que sou organizado(a)?



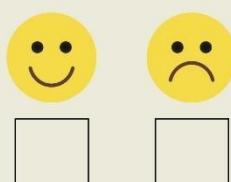
Seguir orientações me ajudam a fazer o que precisa ser feito?



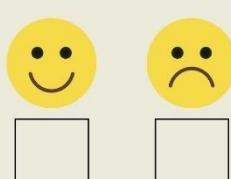
Consigo resolver com facilidades os problemas que aparecem



Eu fico facilmente chateado(a) com pessoas desorganizadas?



Sou rápido(a) para fazer cálculos de cabeça?

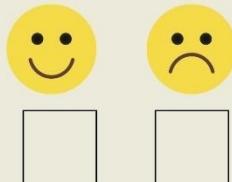


TOTAL da Seção 3:.....

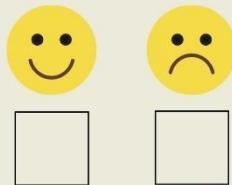
Seção IV (habilidade interpessoal)

Complete cada seção marcando a opção que você acha que lhe descreve com precisão.

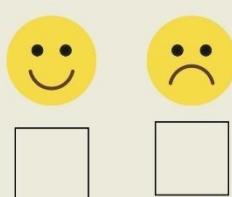
Você aprende mais quando está na companhia dos colegas?



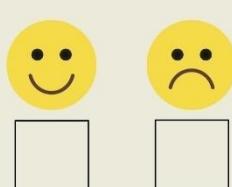
Você costuma ser o líder quando está com seus colegas?



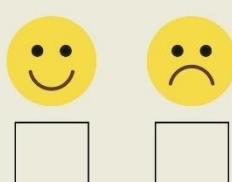
Estudar em grupo te ajuda a aprender mais?



A amizade é importante para você?



Você gosta de conversas tanto divertidas como sérias?

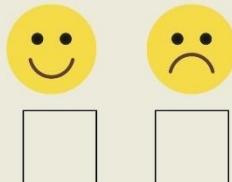


TOTAL da Seção 4:.....

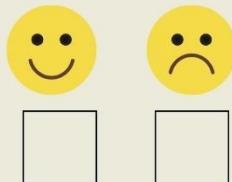
Seção V (habilidade Cinestésica)

Complete cada seção marcando a opção que você acha que lhe descreve com precisão.

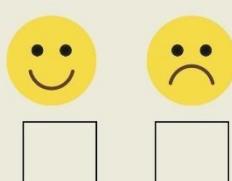
Você gosta de fazer ou inventar coisas utilizando suas mãos?



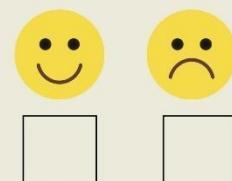
Você gosta de praticar esportes? Eles fazem parte da sua vida?



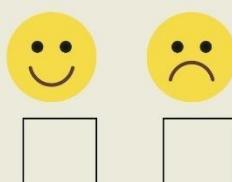
Além da fala, você usa gestos e sinais para se comunicar?



Para você, mostrar como se faz é melhor do que explicar?



Você gosta de dançar?

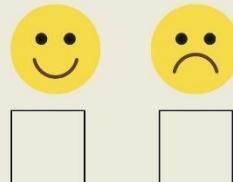


TOTAL da Seção 5:.....

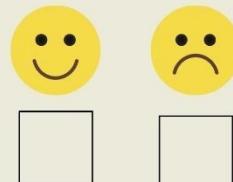
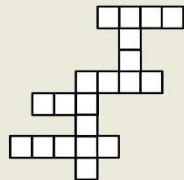
Seção VI (habilidade verbal)

Complete cada seção marcando a opção que você acha que lhe descreve com precisão.

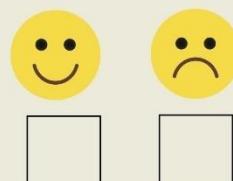
Você gosta de ver\ler livros, revistas e sites?



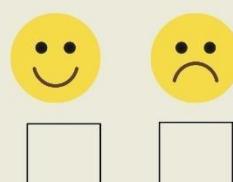
Você gosta de atividades com palavras cruzadas?



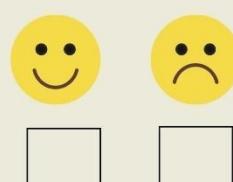
É fácil explicar suas ideias para os outros?



Escrever é uma atividade prazerosa para você ?



Você gosta e sente facilidade de falar em público?

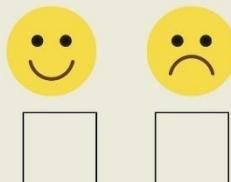
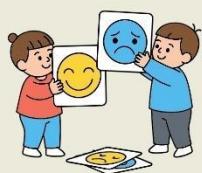


TOTAL da Seção 6:.....

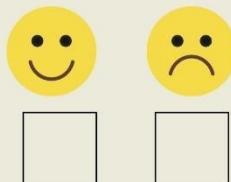
Seção VII (habilidade Intrapessoal)

Complete cada seção marcando a opção que você acha que lhe descreve com precisão.

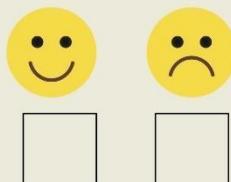
Suas atitudes afetam a forma como você aprende?



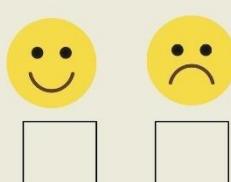
Você gosta de participar de ações que ajudam as pessoas?



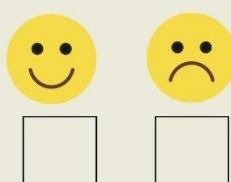
Você aprende melhor quando gosta do assunto?



A justiça é algo importante para você?



Trabalhar sozinho pode ser tão bom quanto trabalhar em grupo?

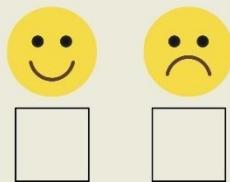


TOTAL da Seção 7:.....

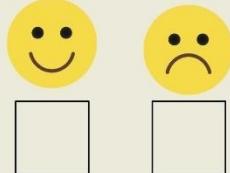
Seção VIII (habilidade visual)

Complete cada seção marcando a opção que você acha que lhe descreve com precisão.

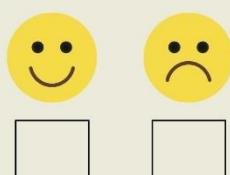
Reorganizar e redecorar um quarto é divertido para você?



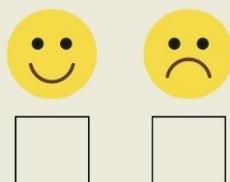
Você gosta de criar ou construir obras de arte?



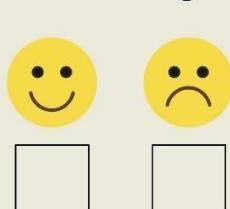
Você gosta de todos os tipos de mídias (televisão, rádio, sites...)?



Um videoclipe te deixar mais interessado em uma música?



Quando você tem ideias, consegue vê-las em sua cabeça?



TOTAL da Seção 8:.....

APÊNDICE 2
REGISTRO FOTOGRÁFICO



Atividades de enriquecimento



Atividades de enriquecimento



Atividades de enriquecimento



Atividades de enriquecimento

APÊNDICE 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - PROFESSOR

Prezado(a) participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Altas habilidades/Superdotação em estudantes da educação do campo de Corumbá MS”, desenvolvida pela pesquisadora Francisca Dias Duarte Sabljak, sob a orientação da pesquisadora Profª Drª Bárbara Amaral Martins.

O objetivo principal do referido estudo é investigar os indicadores de AH/SD apresentados por estudantes de uma escola da educação do campo de Corumbá-MS.

O convite para a sua participação se deve ao seguinte critério de inclusão: ser professor(a) na escola do campo da rede municipal de ensino de Corumbá, MS que atua em turmas da Pré-escola e ou Ensino Fundamental 1 no ano de 2023-2024.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não terá prejuízo algum caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Havendo aceitação, sua participação consistirá em responder perguntas dos instrumentos intitulados Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (EIPIAHS). Este instrumento apresenta possíveis indicadores de altas habilidades/superdotação, apontando em suas sessões aqueles que são passíveis de serem observados no contexto escolar. O período pretendido para preenchimento dos instrumentos ocorrerá durante o mês de outubro de 2024. Por existir o risco de que você disponha de pouco tempo livre para fazer esse preenchimento, a fim de evitar transtornos e aborrecimentos, lhe daremos o prazo que for necessário para que possa preencher o instrumento conforme sua disponibilidade.

Fica esclarecido que você não terá qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa e assegura-se o acompanhamento e a assistência necessária para possibilitar sua participação, no que se refere a instruções e esclarecimentos pertinentes. Destaca-se que a pesquisa não oferece, a priori, nenhum risco, no entanto, se o participante se sentir desconfortável frente a qualquer situação referente a pesquisa, nos colocamos à disposição para resolver quaisquer problemas que envolvam sua participação e se tiver algum gasto decorrente da participação na pesquisa, conforme a resolução no 466, de 12 de dezembro de 2012, do Ministério da Saúde, está previsto a indenização por parte da pesquisadora aos participantes, na forma de cobertura material, no caso de eventual dano ocasionado pela pesquisa.

Ao final da pesquisa, todo material será analisado e armazenado em arquivos digitais, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por pelo menos cinco anos, conforme Resolução CNS nº 466/2012.

Salientamos que existem benefícios em colaborar na pesquisa como: possibilitar a identificação de possíveis indicadores de altas habilidades/superdotação e seu acompanhamento no contexto escolar. Sua colaboração nesta pesquisa também contribuirá com os estudos sobre as altas habilidades/superdotação em estudantes da escola do campo de Corumbá-MS, sendo o seu

relato muito importante para a realização da pesquisa e desmitificação acerca da temática e público que compõe a Educação Especial.

Reiteramos que os dados são sigilosos e confidenciais, de modo que sua identidade não será revelada sob nenhuma hipótese. Você será informada sobre os resultados da pesquisa, os quais também serão publicados em artigos científicos ou capítulos de livro, preservando-se o anonimato dos participantes.

Rubrica da Pesquisadora

Rubrica do(a) participante

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do(a) participante da pesquisa e outra do pesquisador. Em caso de dúvidas quanto à sua participação, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável através do Email francis.duarte@gmail.com, do telefone (67) 99207-6280. Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS(CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias ‘Hércules Maymone’ – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconeprropp@ufms.br; telefone: 67-3345-7187; atendimento ao público: 07:30 às 11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino.

O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Francisca Dias Duarte Sabljak - Pesquisadora

_____, ____ de _____, de _____.

Local e data

Assinatura do(a) participante da pesquisa.

_____, ____ de _____, de _____.

Local e data

APÊNDICE 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL

Senhores Pais ou Responsáveis, o seu filho(a), está sendo convidado(a) pela pesquisadora Francisca Dias Duarte Sabljak, sob orientação da Profª Drª Barbara Amaral Martins da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus Pantanal, a participar de um estudo intitulado “Altas habilidades/Superdotação em estudantes da educação do campo de Corumbá MS”. Este estudo visa expandir as discussões sobre AH/SD para realidades educacionais ainda pouco exploradas cientificamente; tal como a educação do campo.

O objetivo desta pesquisa é investigar os indicadores de Altas Habilidades/Superdotação apresentados por estudantes de uma escola da educação do campo de Corumbá-MS.

Caso (o) ou (a) Responsável autorize a participação da criança nesta pesquisa, informamos que toda intervenção ocorrerá no próprio espaço escolar, de uma a duas vezes por semana e durante o período de dois meses.

Inicialmente será realizado abordagem individual para certificar-se que a criança aceita participar e somente após a sua voluntária aceitação acontecerá as atividades de enriquecimento atinentes às habilidades e interesses demonstrados pela criança junto a resolução de breves questionários. Esclarecemos que a abordagem será realizada pela pesquisadora e em conjunto com algum funcionário da escola. O tempo de duração previsto para a realização das atividades de enriquecimento é de 1h e 30 minutos e de no máximo 15min para os referidos questionários.

Salientamos que as atividades de enriquecimento consistem em desafios, jogos, brincadeiras, criações/invenções e dinâmicas acerca das habilidades observadas e que se destacam nas crianças. Desta forma, reiteramos que as atividades a serem desenvolvidas, não prejudicarão a criança no decorrer das aulas, pois sua participação será organizada junto a coordenação e direção escolar, sem que haja qualquer prejuízo à mesma.

Destacamos que a participação não é obrigatória, ou seja, é voluntária e você (responsável) tem plena autonomia para decidir se quer ou não que a criança participe, bem como retirar a participação a qualquer momento. Tanto o responsável quanto a criança não terão prejuízo algum caso decida não consentir ou não querer ter participação no referido estudo.

Destacamos que a participação da sua criança é muito importante para a execução da pesquisa e consequentemente para ampliação de estudos sobre a referida temática, que ainda, conforme a literatura específica, é pouco explorada e conhecida. Contudo, salientamos ainda que garantimos a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas.

Fica esclarecido que não haverá qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa e assegura-se o acompanhamento e a assistência necessária para possibilitar a participação da criança, seja durante a entrevista para verificar sua livre aceitação para compor a pesquisa ou durante as atividades de enriquecimento e resolução de questionários, respeitando seu tempo, ritmo e interesse.

Destacamos que a pesquisa não oferece riscos a criança, no entanto, caso a criança se sinta desconfortável ou prejudicada por participar da pesquisa, nos colocamos inteiramente a disposição para resolver e garantir total segurança e bem-estar da mesma.

Em caso de gastos decorrentes de sua participação na pesquisa, você será ressarcido(a) pois a resolução no 466, de 12 de dezembro de 2012, do Ministério da Saúde, prevê indenização por parte da pesquisadora aos participantes, na forma de cobertura material, no caso de eventual dano ocasionado pela pesquisa.

Por fim, reiteramos que os dados são sigilosos e confidenciais, de modo que a identidade do participante não será revelada sob nenhuma hipótese. Ao final da pesquisa, todo material será analisado e armazenado em arquivos digitais, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por pelo menos cinco anos, conforme Resolução CNS no 466/2012.

Rubrica da Pesquisadora criança

Rubrica do(a) responsável pela

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do(a) responsável pelo participante da pesquisa e outra do pesquisador. Em caso de dúvidas quanto à participação, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável através do Email francis.duarte@gmail.com, do telefone (67) 99207-6280. Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS(CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias ‘Hércules Maymone’ – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconeep.propp@ufms.br; telefone: 67-3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino.

O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Francisca Dias Duarte Sabljak - Pesquisadora

_____ , _____ de _____ , de _____ :

Local e data

Nome e assinatura do(a) responsável pelo participante da pesquisa

_____, _____ de _____, de _____.

Local e data

APÊNDICE 5

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) - Para crianças

Eu Francisca Dias Duarte Sabljak, pesquisadora, convido você a participar do estudo “Altas habilidades/Superdotação em estudantes da educação do campo de Corumbá MS”. Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação.

Pretendemos com esta pesquisa investigar quais são os talentos ou habilidades que as crianças de 6 a 10 anos desta escola do campo apresentam. Você é muito importante para esta pesquisa, por isso gostaria muito de contar com a sua participação, no entanto, você não é obrigado a participar e não haverá problema se após aceitar desejar sair. Garantimos que, mesmo que decida desistir, a relação com os professores e funcionários envolvidos na pesquisa não mudará.

Caso você queira pensar ou conversar com alguém antes de aceitar participar, também respeitaremos a sua vontade.

Outras crianças, aqui da escola, também foram convidadas e participarão desta pesquisa.

Como foi falado, esta pesquisa será realizada aqui na escola Monte Azul. Os encontros acontecerão de uma a duas vezes por semana e os participantes deverão participar das atividades de enriquecimentos e responderão em cada encontro um breve questionário. Este questionário servirá para te conhecer melhor e as atividades de enriquecimento proporcionarão momentos ricos de aprendizagens, descobertas e desafios. O tempo previsto para a realização do questionário é de aproximadamente 5 minutos e das atividades de enriquecimento de 35 minutos, durante o período dois meses.

Garantimos que as suas informações ficarão sob sigilo, ou seja, não falaremos para outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Destaco que a sua participação é voluntária e sem nenhum custo a você e aos seus responsáveis. São inúmeros os benefícios quanto a sua participação na pesquisa, por isso destacamos que o nosso desejo de modo geral é contribuir com a valorização e conhecimento das habilidades e capacidades que você possui. A pesquisa não oferece riscos a você, no entanto, se caso você se sentir desconfortável ou prejudicado diante da participação me coloco inteiramente a disposição para oferecer a assistência necessária e garantir junto a direção da escola o seu bem-estar e a sua segurança. Se caso houver gastos decorrentes de sua participação na pesquisa, o seu responsável será resarcido(a), pois a resolução no 466, de 12 de dezembro de 2012, do Ministério da Saúde, prevê indenização por parte da pesquisadora aos participantes, na forma de cobertura material, no caso de eventual dano ocasionado pela pesquisa.

Assim como você, esta pesquisa é muito importante para nós pesquisadores, por isso, os resultados dela serão compartilhadas com outros pesquisadores que também estudam sobre talentos e

habilidades, mas sem identificar os dados pessoais, vídeos, imagens e áudios de gravações dos participantes. Frisamos que este termo está de acordo com o OFÍCIO CIRCULAR Nº 11/2023/CONEP/SECNS/DGIP/SE/MS: 1.

Ao final da pesquisa, todo material (entrevistas e registros das atividades de enriquecimento) será analisado com muito cuidado e armazenado de forma segura em arquivos digitais sob a responsabilidade da pesquisadora que te acompanhou durante todo o trabalho. De acordo com o OFÍCIO CIRCULAR Nº 11/2023/CONEP/SECNS/DGIP/SE/MS: 1.

Se for da sua vontade participar, solicito que assine ou desenhe seu nome no espaço abaixo:

Rubrica do(a) participante Rubrica da Pesquisadora

Em caso de dúvidas quanto à participação na pesquisa, disponibilizo neste espaço o contato com o pesquisador responsável através do Email francis.duarte@gmail.com, do telefone (67)

99207-6280. Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS(CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias ‘Hércules Maymone’ – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconeprropp@ufms.br; telefone: 67-3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino.

O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

APÊNDICE 6

FICHA DE AVALIAÇÃO - ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO 01**INTELIGÊNCIA LINGUÍSTICA****O QUE É QUE TEM NO(A)....?**

Você considera que essa atividade contribui para o enriquecimento da inteligência linguística? () Sim () Não

Se assinou Não, por favor, justifique.

Você considera que as possíveis adaptações estão adequadas? () Sim () Não.

Se assinou Não, por favor, justifique.

Na sua opinião, o que podemos observar/avaliar a partir desta atividade?

Gostaria de deixar alguma sugestão para melhor desenvolvimento da atividade?

INTELIGÊNCIA LINGUÍSTICA**AMIGO OCULTO**

Você considera que essa atividade contribui para o enriquecimento da inteligência linguística? () Sim () Não

Se assinou Não, por favor, justifique.

Você considera que as possíveis adaptações estão adequadas? () Sim () Não.

Se assinou Não, por favor, justifique.

Na sua opinião, o que podemos observar/avaliar a partir desta atividade?

Gostaria de deixar alguma sugestão para melhor desenvolvimento da atividade?

FICHA DE AVALIAÇÃO - ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO 02**INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA****FAÇA O MAIOR NÚMERO – GRUPO A**

Você considera que essa atividade contribui para o enriquecimento da inteligência lógico-matemática? () Sim () Não

Se assinou Não, por favor, justifique.

INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA

Você considera que as possíveis adaptações estão adequadas? () Sim () Não.

Se assinou Não, por favor, justifique.

Na sua opinião, o que podemos observar/avaliar a partir desta atividade?

Gostaria de deixar alguma sugestão para melhor desenvolvimento da atividade?

INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA

STOP MATEMÁTICO – GRUPO B

Você considera que essa atividade contribui para o enriquecimento da inteligência lógico-matemática? () Sim () Não

Se assinou Não, por favor, justifique.

Você considera que as possíveis adaptações estão adequadas? () Sim () Não.

Se assinou Não, por favor, justifique.

Na sua opinião, o que podemos observar/avaliar a partir desta atividade?

Gostaria de deixar alguma sugestão para melhor desenvolvimento da atividade?

INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA

TAPATAN

Você considera que essa atividade contribui para o enriquecimento da inteligência lógico-matemática? () Sim () Não

Se assinou Não, por favor, justifique.

Você considera que as possíveis adaptações estão adequadas? () Sim () Não.

Se assinou Não, por favor, justifique.

Na sua opinião, o que podemos observar/avaliar a partir desta atividade?

Gostaria de deixar alguma sugestão para melhor desenvolvimento da atividade?

INTELIGÊNCIA ESPACIAL

DESENHO MISTERIOSO

Você considera que essa atividade contribui para o enriquecimento da inteligência espacial? () Sim () Não

Se assinou Não, por favor, justifique.

Você considera que as possíveis adaptações estão adequadas? () Sim () Não.

Se assinou Não, por favor, justifique.

Na sua opinião, o que podemos observar/avaliar a partir desta atividade?

Gostaria de deixar alguma sugestão para melhor desenvolvimento da atividade?

INTELIGÊNCIA ESPACIAL

ARRUMANDO O CENÁRIO

Você considera que essa atividade contribui para o enriquecimento da inteligência espacial? () Sim () Não

Se assinou Não, por favor, justifique.

Você considera que as possíveis adaptações estão adequadas? () Sim () Não.

Se assinou Não, por favor, justifique.

Na sua opinião, o que podemos observar/avaliar a partir desta atividade?

Gostaria de deixar alguma sugestão para melhor desenvolvimento da atividade?

FICHA DE AVALIAÇÃO - ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO 04

INTELIGÊNCIA MUSICAL

QUEM APITOU?

Você considera que essa atividade contribui para o enriquecimento da inteligência musical? () Sim () Não

Se assinou Não, por favor, justifique.

Você considera que as possíveis adaptações estão adequadas? () Sim () Não.

INTELIGÊNCIA MUSICAL

Se assinou Não, por favor, justifique.

Na sua opinião, o que podemos observar/avaliar a partir desta atividade?

Gostaria de deixar alguma sugestão para melhor desenvolvimento da atividade?

INTELIGÊNCIA MUSICAL

DESENHANDO A MÚSICA

Você considera que essa atividade contribui para o enriquecimento da inteligência musical? () Sim () Não

Se assinou Não, por favor, justifique.

Você considera que as possíveis adaptações estão adequadas? () Sim () Não.

Se assinou Não, por favor, justifique.

Na sua opinião, o que podemos observar/avaliar a partir desta atividade?

Gostaria de deixar alguma sugestão para melhor desenvolvimento da atividade?

FICHA DE AVALIAÇÃO - ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO 05

INTELIGÊNCIA CORPORAL

TROCA...

Você considera que essa atividade contribui para o enriquecimento da inteligência corporal? () Sim () Não

Se assinou Não, por favor, justifique.

Você considera que as possíveis adaptações estão adequadas? () Sim () Não.

Se assinou Não, por favor, justifique.

Na sua opinião, o que podemos observar/avaliar a partir desta atividade?

Gostaria de deixar alguma sugestão para melhor desenvolvimento da atividade?

INTELIGÊNCIA CORPORAL

PEGA VARETAS

Você considera que essa atividade contribui para o enriquecimento da inteligência corporal? () Sim () Não

Se assinou Não, por favor, justifique.

Você considera que as possíveis adaptações estão adequadas? () Sim () Não.

Se assinou Não, por favor, justifique.

Na sua opinião, o que podemos observar/avaliar a partir desta atividade?

Gostaria de deixar alguma sugestão para melhor desenvolvimento da atividade?

INTELIGÊNCIA CORPORAL

JOGO DA MEMORIA ATRAVÉS DOS SENTIDOS

Você considera que essa atividade contribui para o enriquecimento da inteligência corporal? () Sim () Não

Se assinou Não, por favor, justifique.

Você considera que as possíveis adaptações estão adequadas? () Sim () Não.

Se assinou Não, por favor, justifique.

Na sua opinião, o que podemos observar/avaliar a partir desta atividade?

Gostaria de deixar alguma sugestão para melhor desenvolvimento da atividade?

FICHA DE AVALIAÇÃO - ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO 06

INTELIGÊNCIAS PESSOAIS

LATA DAS EMOÇÕES

Você considera que essa atividade contribui para o enriquecimento das inteligências pessoais? () Sim () Não

INTELIGÊNCIAS PESSOAIS

Se assinou Não, por favor, justifique.

Você considera que as possíveis adaptações estão adequadas? () Sim () Não.

Se assinou Não, por favor, justifique.

Na sua opinião, o que podemos observar/avaliar a partir desta atividade?

Gostaria de deixar alguma sugestão para melhor desenvolvimento da atividade?

INTELIGÊNCIAS PESSOAIS

PEGA BOLINHAS

Você considera que essa atividade contribui para o enriquecimento das inteligências pessoais? () Sim () Não

Se assinou Não, por favor, justifique.

Você considera que as possíveis adaptações estão adequadas? () Sim () Não.

Se assinou Não, por favor, justifique.

Na sua opinião, o que podemos observar/avaliar a partir desta atividade?

Gostaria de deixar alguma sugestão para melhor desenvolvimento da atividade?

FICHA DE AVALIAÇÃO - ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO 07

INTELIGÊNCIA NATURALISTA

VOCÊ VIU?

Você considera que essa atividade contribui para o enriquecimento da inteligência naturalista? () Sim () Não

Se assinou Não, por favor, justifique.

Você considera que as possíveis adaptações estão adequadas? () Sim () Não.

Se assinou Não, por favor, justifique.

Na sua opinião, o que podemos observar/avaliar a partir desta atividade?

Gostaria de deixar alguma sugestão para melhor desenvolvimento da atividade?

INTELIGÊNCIA NATURALISTA

DE QUEM É ESTA CASA?

Você considera que essa atividade contribui para o enriquecimento da inteligência naturalista? () Sim () Não

Se assinou Não, por favor, justifique.

Você considera que as possíveis adaptações estão adequadas? () Sim () Não.

Se assinou Não, por favor, justifique.

Na sua opinião, o que podemos observar/avaliar a partir desta atividade?

Gostaria de deixar alguma sugestão para melhor desenvolvimento da atividade?

Agradeço imensamente pela sua contribuição!

APÊNDICE 7

PROVISÕES - ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO



" o jogo é o melhor caminho de iniciação ao prazer estético, à descoberta da individualidade e à meditação individual "



Celso Antunes



**Atividades retiradas /inspiradas no livro
"Jogos para estimulação das múltiplas
inteligências" - autor Celso Antunes e
em materiais disponíveis na internet**

**Mestranda Francisca Sabljak
Orientadora: Bárbara Martins**

Apresentação

As atividades propostas neste e-book fazem parte do projeto de pesquisa " Altas Habilidades/ Superdotação em estudantes da educação do campo de Corumbá- MS" e correspondem as provisões (atividades enriquecedoras) a serem realizadas em uma escola do campo com crianças do ensino fundamental 1.

Para organização deste estudo, as crianças do 1º e 2º ano integrarão o grupo A e as crianças do 3º, 4º e 5º ano, integrarão o grupo B. Para cada série foram indicadas duas crianças, totalizando desta forma dez participantes.

O tempo estimado para a realização das atividades é de 50min para cada grupo.

O objetivo destas atividades é proporcionar vivências lúdicas e desafios (jogos, brincadeiras e dinâmicas) que permitam observar se há talentos e ou habilidades que se destacam nos grupos acompanhados, assim como, mapear estes possíveis indicadores considerando as especificidades e particularidades dos participantes.

O conjunto das atividades propostas versarão sobre as inteligências: Linguística, Logico-matemática, Espacial, Musical, Corporal, Pessoais (Interpessoal e Intrapessoal) e Naturalista.

A partir de características inerentes às Múltiplas inteligências e de forma cautelosa, porém, intencional, buscaremos nas atividades de enriquecimento, observar e registrar (diário de campo) como tais habilidades fluem e ou são perceptíveis. Por exemplo, no que tange as inteligências:

Linguística - A criança é comunicativa? É expressiva? desenvolve com facilidade ideias e pensamentos através da linguagem falada ou escrita? Possuí amplo vocabulário?

Espacial - Estabelece relações entre espaços, distâncias, formas e cenários, sejam físicos ou imaginados? Demonstra capacidade em recriar aspectos da experiência visual mesmo sem estímulos físicos relevantes?

Musical - Demonstra capacidade de apreciar, discriminar e ou expressar formas musicais? Processa com facilidade a informação musical e ou se expressa através dela?

Corporal - Coordena e controla os movimentos do corpo através do equilíbrio, destreza, velocidade, flexibilidade e expressão corporal? Usam seus corpos para expressar ideias ou sentimentos? Demonstra coordenação motora acentuada?

Pessoais (Interpessoal) - Relaciona e interage bem com as outras pessoas? Demonstra cooperação, empatia e carisma na resolução de problemas? Entende, de forma sensível, as emoções, desejos e necessidades dos outros?

Pessoais (Intrapessoal) - Demonstra autoconhecimento, ou seja, conhece suas emoções, limitações, capacidades e interesses?

Naturalista - Percebe a natureza com sensibilidade e intensidade? Apresenta apurado sentimento de pertença e cuidado ecológico? Demonstra acentuada empatia com animais e plantas?

Tomando como referência as contribuições de Renzulli acerca das AH/SD e de Gardner sobre as múltiplas inteligências, apresentamos a seguir, possíveis atividades de enriquecimento, junto às adaptações quando necessárias.

Inteligência Linguística

O que é que tem no(a)...???

Objetivo:

Explorar a fluência verbal e escrita e favorecer a atenção e o pensamento lógico.

Recursos

Bola
Imagens (referentes às perguntas)
Alfabeto móvel
quadro branco ou cartolina
canetas de quadro branco ou
canetinhas coloridas



Como brincar

Em círculo, passando uma bola de mão em mão, as crianças serão estimuladas a pensar e responder em cada rodada (sem repetir respostas) perguntas do tipo: o que tem no campo de futebol? Na cozinha? No guarda-roupas?, etc. Cada pergunta exigirá ao menos 2 ou 3 respostas diferentes de cada participante. Em cada rodada as crianças também serão desafiadas a desvendar a palavra secreta que corresponde a pergunta realizada. No final de cada rodada, a brincadeira se assemelha ao jogo da forca, sendo assim, haverá quadrados que indicam o número de letras e cada criança poderá sugerir uma letra para acertar a palavra. Se a criança acertar a letra, está será registrada para que todos possam ver. Marca ponto quem acertar primeiro a palavra.

Grupo A

Adaptação:

Para as crianças menores será disponibilizado, no centro da roda, o alfabeto móvel. Desta forma, a criança poderá pegar a letra inicial de cada palavra que ela escolher para responder a pergunta da rodada. Por exemplo: O que tem na escola? Se a criança disser: professores, ela deverá pegar a letra que corresponde a palavra escolhida. Ao término da rodada todos poderão "escrever" qualquer uma das palavras que foram faladas.

Grupo B

Adaptação:

Não há necessidade.

Inteligência Linguística

Amigo oculto

Objetivo:

Favorecer a fluência verbal, e escrita, interação/socialização e criatividade.

Recursos

- 1 caixa
- Tiras de papéis para escrita dos nomes
- Lápis ou canetinhas
- Folhas de sulfite



Como brincar

As crianças serão convidadas a escolher e escrever em tiras o seu nome e de mais 1 colega ou funcionário da escola e depositar na caixa misteriosa. Em seguida, um por vez, pegará uma tira e deverá dar apenas pistas para que os demais tentem acertar o nome que foi pego, por exemplo: tem olhos claros, é baixinho, etc. As pistas também servirão para fazer, concomitantemente, o desenho da pessoa oculta. Acumula mais pontos quem conseguir deixar o maior número de pistas e quem acertar o nome sorteado. No final todos apresentam os desenhos e elegem qual/quais se parece mais com os nomes apresentados.

Grupo A

Adaptação:

Para esta atividade, caso a criança não saiba escrever o seu nome, do colega e ou funcionário, o mediador fará o papel de escriba.

outra possibilidade é substituir a escrita por fotos de alguns professores e colegas das crianças participantes.

Grupo B

Adaptação:

Para as crianças maiores, as pistas podem ser ditas de forma contrária, ou seja, se disser que a pessoa é alta e tem cabelos longos significa que é baixa e tem cabelos curtos.

Inteligência Logico-matemático

Faça o maior número - grupo A

Objetivo:

Explorar a identificação e construção numérica. Realizar comparações maior e menor

Recursos

30 fichas numeradas de 0 a 9 (sendo 3 de cada)

Um saco, caixa ou pote para guardar as fichas



Como brincar

Após explicação, coloque todas as fichas no recipiente. Em seguida, cada criança, na sua vez, deverá retirar 02 fichas do recipiente (depois progride para 3). Usando estas fichas, deve formar um número com maior valor possível. Os jogadores devem comparar os números e aquele que tiver formado o maior número fica com todas as fichas da rodada. Repete-se os mesmos procedimentos até que acabem as fichas. Quando isso acontecer, cada jogador conta quantas fichas arrecadou e aquele que tiver a maior quantidade vence a partida.

Stop matemático - grupo B

Objetivo:

Oportunizar momento de interação, agilidade e pensamento matemático.

Recursos

Cartelas

Canetas ou lápis



Como brincar

Ao invés de escolher uma letra como na brincadeira tradicional, escolhe-se um número. Para escolher o número da partida, cada jogador, de forma simultânea mostra suas mãos indicando um número. A soma destes números indicará o número a ser utilizado. Quem terminar primeiro de preencher grita STOP. Ao ouvir a palavra STOP todos devem parar de preencher e inicia-se a contagem dos pontos. Colunas com respostas corretas valem 10 pontos, com respostas erradas perde-se 5 pontos e sem respostas valem 0. No final, quem fizer mais pontos é o vencedor.

Inteligência Logico-matemático

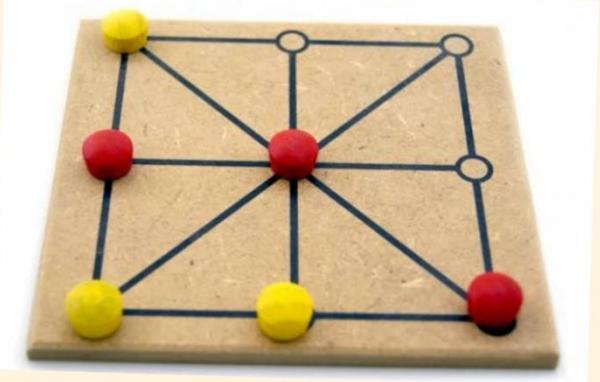
Tapatan

Objetivo:

Provocar o pensamento lógico/estratégico e estimular a atenção e concentração dos participantes.

Recursos

Tabuleiros
Tampas de garrafas pet



Como brincar

Semelhante ao jogo da velha, no entanto, neste não há possibilidades de empate. Cada dupla deverá pensar em estratégias para deixar as tampinhas ordenadas na mesma direção, seja na diagonal, horizontal ou vertical. Vence o jogador que alinhar primeiro as três tampinhas.

Grupo A

Adaptação:
Não necessita adaptação.

Grupo B

Adaptação:
Não necessita adaptação

Inteligência Espacial

desenho misterioso

Objetivo:

Favorecer a imaginação, criatividade e noções de espaços e lateralidades.

Recursos

Cartolina ou papel pardo
Caneta piloto
Cartões de desenhos



Como brincar

A atividade é realizada com dois ou mais participantes por vez. Um dos integrantes começará o desenho no papel que estará nas costas do colega a sua frente e o outros reproduzirão a arte da mesma forma nos papeis que estão nas costas dos demais colegas. O último participante fará o desenho na cartolina ou papel pardo. Os desenhos poderão ser escolhidos ou inventados pelo participante que fará o desenho inicial. Ao final de cada rodada, os desenhos são apresentados e as crianças serão estimuladas a compartilhar suas experiências com a atividade.

Grupo A

Adaptação:

Para as crianças menores, se apresentarem dificuldades, pode-se disponibilizar desenhos que correspondem as formas geométricas, emojis ou letras/números em distintos tamanhos. Iniciar com apenas 2 participantes por vez e posteriormente formar fileira única para a realização do desenho.

Grupo B

Adaptação:

As crianças maiores podem formar fileira única nesta brincadeira. Todos os participantes terão a chance tanto de fazer a escolha e iniciar o desenho, quanto reproduzi-lo no papel pardo ou cartolina.

Inteligência Espacial

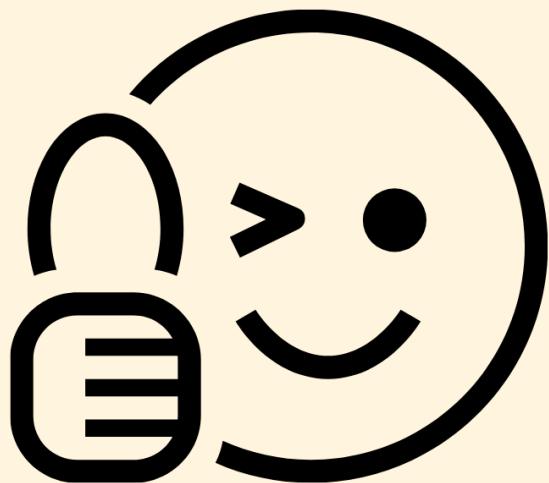
Arrumando o cenário

Objetivo:

Favorecer a atenção, memória, comunicação e explorar as nações de espaços e lateralidades.

Recursos

Mesa
Fotos ou Cartões com cenários montados
Distintos objetos (lego, caixas, garrafas vazias, etc)



Como brincar

As crianças serão desafiadas a arrumar o cenário conforme o comando do colega. A brincadeira consiste em: enquanto uma criança em posse do cartão ou fotografia descreverá o cenário (estando de costas para ele), outra criança, a partir das informações ouvidas, o montará. Se a segunda criança montar da forma correta, os dois marcam pontos. Todas as crianças são motivadas a participar.

Grupo A

Adaptação:

As crianças menores, por um curto espaço de tempo, poderão ver o cartão com a imagem do cenário que deverão montar. Somente após o comando do mediador é que deverão montar o cenário visto. No primeiro momento montam de forma coletiva e posteriormente de forma individual.

Grupo B

Adaptação:

para aumentar o grau de dificuldade pode-se sugerir que as informações sejam dadas de forma invertida, ou seja, se estiver do lado direito vai dizer que está no esquerdo, se estiver em cima falará que é embaixo e assim por diante.

Inteligência Musical

Quem apitou?

Objetivo:

Favorecer a atenção, concentração e percepção/sensibilidade auditiva

Recursos

Apitos
Venda para olhos
Sacolas, papéis, folhagens, talheres, entre outros.



Como brincar

A criança receberá um apito. A brincadeira consiste em: uma criança (voluntária ou indicada) colocar a venda nos olhos e virar-se de costas. Ao sinal do professor, uma das demais crianças fará soar o apito e colocando-se às costas, como todos os demais. A criança que estiver com os olhos vendados deve identificar a direção do apito. Em etapas subsequentes o jogo pode ir ampliando padrões de dificuldades, levando as crianças a identificar não apenas a direção, como diferentes intensidades, assim como o som de um, dois ou mais apitos simultâneos.

Grupo A

Adaptação:

Para as crianças menores, pode-se solicitar que ela, com olhos vendados, indique a direção e reproduza o som, observando a intensidade e demais formas ouvidas.

Grupo B

Adaptação:

nesta atividade, pode-se ainda substituir o apito pelo som de diferentes elementos como: sacolas, papéis, folhagens, .talheres, etc... e a criança deverá identificar a direção e qual som foi realizado.

Inteligência Musical

Desenhando a música

Objetivo:

Suscitar a imaginacão, criatividade e comunicação. Oportunizar a descrição sensível e subjetiva da música escolhida.

Recursos

Folhas de sulfite
Lápis de cor, canetinhas, giz de cera
Caixinha de som
Música



Como brincar

As crianças serão convidadas a pensar em músicas que apreciam ou que lhes chama atenção. O desafio consiste em desenhar esta música, ou seja, demonstrar de forma visual, como esta música é na sua imaginação. No final, todos podem apresentar e desafiar os colegas a advinharem qual é a música escolhida.

Grupo A

Adaptação:

Explicar para a criança que não poderá revelar a ninguém a música escolhida, somente após sinalização do mediador.

Grupo B

Adaptação:

Antes de mostrar sua produção, propor a criança que compartilhe, mesmo que brevemente, a motivação sobre a escolha da música, ou seja, o que gosta ou lhe chama atenção; qual mensagem há nela..

Inteligência Corporal

Troca...

Objetivo:

Favorecer momento de descontração, atenção, e experiências cinestésica/corporal

Recursos

Cabos de vassouras ou macarrão de piscina



Como brincar

Explicar para as crianças que cada uma terá em suas mãos um cabo de vassoura ou macarrão de piscina. O desafio consiste em, ao sinal do mediador, fazer a troca de cabo/macarrão, sem deixar cair. O mediador poderá solicitar troca para a direita ou esquerda, por isso cada um deve estar bem atento. Quando for dado o sinal, a criança deverá soltar o seu cabo ou macarrão e ser rápida o suficiente para pegar o que estiver ao seu lado. Os participantes que não conseguirem pegar o cabo ou macarrão a tempo aguardarão a próxima rodada da brincadeira. Vence o último participante que não deixou cair.

Grupo A

Adaptação:

Caso haja dificuldades na execução da brincadeira, poderá ser oferecido no lugar desta o jogo de pega varetas.

Grupo B

Adaptação:

Para as crianças maiores pode-se tornar a brincadeira mais desafiante ao posicioná-las com espaços maiores entre elas. Outra possibilidade consiste em aumentar o grau de dificuldade mantendo as duas mãos ocupadas durante a brincadeira, uma com o cabo e a outra com um copo com água (ou qualquer outro objeto) exemplo.

Inteligência Corporal

Pega varetas

Objetivo:

Favorecer a atenção, estratégias e noções cinestésica/corporal

Recursos

Varetas coloridas de plástico,
Canudos ou palitos de espetinho
Dados com desenhos da mão
esquerda e direita



Como brincar

O dado determinará qual mão poderá ser utilizada para retirar as varetas a cada jogada. Estando com as varetas nas mãos, a criança deverá segurá-la e em seguida soltá-los na mesa/chão. As crianças, uma por vez deverão retirar uma vareta sem tocar nas demais. Vence a rodada quem tiver o maior número de varetas.

Grupo A

Adaptação:
Não há necessidade de adaptação

Grupo B

Adaptação:
não há necessidade de adaptação

Inteligência Corporal

Jogo da memória através dos sentidos

Objetivo:

Favorecer a atenção, memória visual e auditiva, tato e noções cinestesica/corporal

Recursos

Caixas de fósforos ou recipientes assemelhados
Diferentes elementos e pesos (areia, pedrinhas, grãos, etc)



Como brincar

As peças devem ser espalhadas sobre a mesa e as crianças devem procurar as peças pares, chocalhando e ouvindo o som produzido ou peso observado. As crianças podem jogar de forma individual ou ser organizadas em duplas ou trios e ganha o jogador ou equipe que obtiver maior número de acertos por jogada.

observação : antes da brincadeira iniciar é importante oportunizar um tempo para as crianças explorarem os distintos sons/pesos e compartilharem das opiniões acerca do que imaginam que há dentro das caixinhas.

Grupo A

Adaptação:

Para as crianças menores, a brincadeira pode ser organizada formando duplas e inicialmente ofertando uma quantidade menor de peças.

Grupo B

Adaptação:

As crianças maiores podem ser divididas em duas equipes e para cada equipe haverá um conjunto de peças. As peças poderão estar à uma certa distância deles, exigindo desta forma mais atenção, raciocínio, agilidade e comunicação.

Inteligências pessoais

Lata das emoções

Objetivo:

Proporcionar momento de interação/socialização ao realizar o reconhecimento das distintas emoções e oportunizar a partilha de ideias diante das vivencias no cotidiano.

Recursos

Lata das emoções (Taise Agostini)
Lata das soluções (Paulinha Psico Infantil)



Como brincar

Falar brevemente com as crianças sobre as emoções e de que maneira elas se fazem presentes na vida de cada um. Logo após, explicar que as latas passarão de mão em mão e respeitando o comando do mediador que poderá ser musical ou a partir de algum som (a combinar), quem estiver com a lata poderá falar sobre a imagem ou pergunta que pegar. Os demais participantes podem dar a sua opinião após a resposta de quem tiver a lata na mão.

Grupo A

Adaptação:

Após conversa inicial, apresentar a lata e o mascote (almofada) da empatia e explicar que dentro da lata há imagens com diferentes tipos de emoções. A missão será conversar sobre aquelas imagens e responder duas perguntas: o que acontece? e, como você resolveria?. A lata passa de mão em mão enquanto se canta: "A lata da empatia vai passar de mão em mão, o que você faria nesta situação?" A criança que ficar com lata tira a imagem e dá a sua opinião primeiro, depois os colegas também podem ajudar. É importante que todos participem e tenham a oportunidade de se expressar.

Grupo B

Adaptação:

Após conversa inicial, explicar que dentro da lata há situações que comumente acontecem na vida de muitas pessoas. Desta forma, a missão deles é buscar uma solução ou alternativas a situação em evidência. A criança que ficar com lata tira a imagem e dá a sua opinião primeiro, depois os colegas também podem ajudar. É importante que todos participem e tenham a oportunidade de se expressar

Inteligências pessoais

Pega bolinhas

Objetivo:

Promover momento de interação e suscitar a empatia entre as crianças. Estimular atenção, noção espacial e identificação e associação das emoções.

Recursos

Bolinhas de plástico coloridas
Vendas
fio ou fita para limitar o espaço
Baldes ou bacias
Materiais para mini percurso (corda, cadeiras, bexigas)
Durex



Como brincar

As crianças serão divididas em duas equipes. Um representante de cada será escolhido e ficará responsável de pegar as bolinhas que estarão em espaço limitado. O participante escolhido ficará com vendas nos olhos e será guiado pelos comandos sonoros da sua equipe. Ao mediador caberá mostrar imagens que representam alguma emoção e a equipe, de forma cuidadosa, caberá ajudar, através dos comandos de voz, o colega a pegar a bolinha na cor que corresponde a imagem mostrada. A cada determinado tempo é realizada a troca dos participantes, garantindo assim a participação de todos. Vence a equipe que pegar o maior número de bolinhas ao final das jogadas.

Grupo A

Adaptação:

Para as crianças menores, as bolinhas podem ser concentradas em uma bacia/balde. E ainda, pode-se criar um pequeno percurso para chegarem até a bacia/balde e buscar a bolinha indicada.

Grupo B

Adaptação:

A cada rodada, um integrante de uma das equipes, deverá fazer a descrição da imagem apresentada pelo mediador para as crianças que estão com os olhos vendados, ajudando-as a pensar e falar a cor que deverá pegar.

Inteligência Naturalista

Você viu?

Objetivo:

Proporcionar momento de contemplação e contato/interação com a natureza.

Recursos

- Pranchetas
- Folhas de sulfite
- Lápis
- Durex
- Quadros de papelão



Como brincar

Favorecer passeio ao ar livre com as crianças e solicitar que registrem imagens ou cenários da natureza que lhes chamarem atenção. Solicitar que observem com atenção tudo o que tiver ao seu redor: as árvores, plantas, o céu, entre outros. Ao retornar e com os registros em mãos deverão perguntar aos demais em qual lugar estava a cena desenhada, por exemplo: onde estava uma trepadeira com flores roxas?. Após a apresentação de todos motivar para que comentem o que mais apreciam na natureza, seja no ambiente da escola ou em casa.

Grupo A

Adaptação:

Durante o passeio, além da observação, pode-se oportunizar que a criança faça a sua pulseira com elementos da natureza. Esta pulseira é realizada da seguinte forma: sobre o pulso da criança é colocado um pedaço de fita durex (com o lado que gruda para cima). Durante o passeio as crianças podem colocar nesta pulseira elementos como folhas, flores, pedrinhas, etc e quando estiver pronto é só fechar passando novamente a fita durex por cima.

Grupo B

Adaptação:

Para as crianças maiores, no lugar da pulseira, pode ser oportunizado a confecção de um pequeno quadro. A intenção é semelhante a pulseira das crianças. Utilizando papelão e durex os elementos da natureza escolhidos são adicionados ao quadro conforme criatividade de cada um.

Inteligência Naturalista

De quem é esta casa?

Objetivo:

Proporcionar momento de contemplação e contato com a natureza. Oportunizar contato com elementos da natureza a partir dos sons, tato, paladar e oufato. Suscitar a imaginação e criatividade.

Recursos

Fotos ou imagens com distintas "casas dos animais e plantas"
 Áudios de distintos elementos da natureza
 Vendas
 Frutas, legumes, verduras e folhagens



Como brincar

Explicar para as crianças que a dinâmica contará com dois momentos. No primeiro elas terão contato com vários elementos da natureza através dos seus sentidos. Com os olhos vendados, todos farão a experiência concomitantemente e só poderão registrar na forma escrita o que acreditam ter experimentado. No segundo momento será apresentado imagens previamente escolhidas de "moradia" de alguns animais. A cada imagem perguntar se conhecem ou se já viram alguma vez. Em seguida, motivar para que escolham uma das imagens (ou mais se quiserem) e explorando seu universo imaginativo desenhar o que pode existir nestas casas. Ao término, pedir para que apresentem suas criações.

Grupo A

Adaptação:

Realizar o primeiro desafio de forma individual. Estimular que as crianças explorem ao máximo, inclusive com a fala as características dos elementos que estiverem tendo contato através dos seus sentidos.

Segundo momento: sem adaptação

Grupo B

Adaptação:

Sem adaptações

Sites pesquisados

Taise Agostini (Lata da empatia) <https://youtu.be/WOUkLPRIjpI?si=6wWNomFw-cMkQmfk>

Lata das soluções https://drive.google.com/file/d/1V-5i40s-D-VxN8cjNVfXTWsJ_xJ_050J/view?cs=1&hl=pt-BR

<https://fernandaprateseducadora.com.br/>

<https://www.tempojunto.com/>