

Ano 9, Vol XVIII, Número 2, Jul-Dez, 2016, Pág. 190-212.

**PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA CIDADE DE MANAUS: REALIDADE E PERSPECTIVAS**

**PROCESSES OF IDENTIFICATION AND EDUCATIONAL SERVICE FOR STUDENTS WITH HIGH SKILLS / GIFTEDNESS IN THE CITY OF MANAUS: REALITY AND PROSPECTS**

Andrezza Belota Lopes Machado  
Carlene da Silva Martins  
Geysykaryny Pinheiro de Oliveira

(Universidade do Estado do Amazonas)

**Resumo:** Discorrer sobre o processo de identificação e atendimento educacional aos sujeitos com características de Altas Habilidades/Superdotação (AH/S) implica considerar que ambos os processos podem ser desenvolvidos de múltiplas formas, de acordo com a concepção de AH/S, as políticas públicas orientadoras vigentes no país e o perfil de atendimento a ser realizado. Implica, ainda, considerar o paradigma atual da inclusão, norteador da educação do século 21, que se estrutura no respeito e na valorização das diferenças, bem como na necessidade de ofertar condições para a equidade na educação. Neste viés, este estudo desenvolvido em 2015 objetivou compreender os processos de identificação e atendimento educacional de estudantes com AH/S desenvolvidos pelas Secretarias municipal e estadual de ensino na cidade de Manaus. O *lôcus* da pesquisa inclui uma Sala de Recurso da rede municipal e um Núcleo de Atendimento Educacional Especializado da rede estadual de ensino. Participaram da pesquisa seis profissionais da educação, sendo uma psicóloga e cinco professores. O caminho metodológico percorrido foi o da pesquisa de campo com abordagem qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a observação direta e como método de análise de dados a análise de conteúdo. Os resultados apontam alguns aspectos significativos para a identificação e o atendimento educacional especializado (AEE) dos estudantes com AH/S: a formação incipiente de professores sobre a temática; as dificuldades na implementação das políticas públicas para a área; o desconhecimento da comunidade, tanto escolar como da sociedade em geral, sobre os atendimentos oferecidos na cidade; e, a dificuldade de acesso e permanência dos estudantes no atendimento educacional.

**Palavras-chave:** Identificação. Atendimento Educacional Especializado. Altas Habilidades/Superdotação.

**Abstract:** Discuss the process of identification and educational services for subjects with characteristics of High Abilities / Giftedness (HA/ G) implies considering that both processes can be developed in many ways, according to the design of HA / G, the guiding policies prevailing in the country and the profile of service to be performed. It also implies, considering the current paradigm of inclusion, guiding the 21st century education, which is structured on respect and appreciation of differences, and the need to offer conditions for equity in education. In this bias, this study conducted in 2015, aimed at understanding the processes of identification and complementary educational services to students with HA / G developed by municipal and state departments of education in the city of Manaus, with the locus of research 1 Resource Room in the municipal and 1 Center for Specialized Educational Services state schools and as participants 06 education professionals, 1 psychologist and 5 teachers. The methodological approaches were field research with qualitative approach, semi-structured interview and direct observation as a data collection instrument and the content analysis as a method for data analysis. The results show some significant aspects for the identification and specialized educational services of students with HA / G: the formation of incipient teachers on the subject; the difficulties in the implementation of public policies for the area; the ignorance of the community, both school and society in general, about the care offered in the city; and the difficulty of access and retention of students in educational services.

**Keywords:** Identification. Educational Service Specialized. High Abilities / Giftedness.

## Introdução

O presente estudo traz os resultados da pesquisa de campo qualitativa realizada na cidade de Manaus, os quais objetivam dialogar sobre os caminhos para a identificação e atendimento educacional de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/S) na referida localidade. Esta análise alude o processo de identificação dos estudantes com características de AH/S, não um processo de identificação focado nos testes psicológicos padronizados, mas na contribuição essencial do educador, da família e de outros informantes importantes no processo de reconhecimento das capacidades intelectuais superiores dos estudantes no cotidiano das salas de aulas. Nesse sentido, o processo de identificação estrutura-se pela observação direta e contínua do processo de desenvolvimento e aprendizagem desses sujeitos aprendentes, compreendendo e avaliando as múltiplas possibilidades de expressão dos talentos humanos.

A importância do processo de identificação se concretiza quando focalizamos a necessidade da estimulação das capacidades intelectuais superiores dos estudantes com características de AH/S. Isso porque a estimulação de estudantes com AH/S é imprescindível para o seu desenvolvimento. Desta forma, reconhecer a capacidade elevada dos educandos é entender a importância de um atendimento educacional especializado que promova condições de pleno desenvolvimento e estimulação ao estudante com altas habilidades (Fleith, 2007).

Considerando a abrangência da temática, traçamos como objetivo geral desta pesquisa: compreender os processos de identificação e atendimento educacional de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação pelas Secretarias municipal e estadual de ensino na cidade de Manaus. Como objetivos específicos, pretendeu-se: a)

Reconhecer os procedimentos adotados pelas Secretarias Municipal e Estadual de Educação para a identificação e o atendimento educacional de estudantes com AH/S; b) Conhecer os serviços de atendimento educacional especializado para a estimulação dos estudantes com AH/S; c) Apontar alguns desafios e possibilidades relacionados à temática em estudo.

O caminho metodológico que norteou este estudo qualitativo foi a pesquisa de campo nos atendimentos educacionais especializados da rede municipal e estadual de ensino, que teve como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a observação direta no contexto da pesquisa, bem como a análise de conteúdo como método para a análise de dados. O *locus* da pesquisa foi uma Sala de Recurso da rede municipal e um Núcleo de Atendimento Educacional Especializado da rede estadual de ensino da cidade de Manaus. Como sujeitos da pesquisa destacamos seis profissionais da educação, sendo uma psicóloga e cinco professores do atendimento educacional especializado ofertado para estudantes com AH/S residentes em Manaus.

Os resultados apontam alguns aspectos significativos para a identificação e o atendimento educacional especializado (AEE) dos estudantes com AH/S: a formação incipiente de professores sobre a temática; as dificuldades na implementação das políticas públicas para a área; o desconhecimento da comunidade, tanto escolar como da sociedade em geral, sobre os atendimentos oferecidos na cidade; e, a dificuldade de acesso e permanência dos estudantes no atendimento educacional.

### *Reconhecendo os Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação*

Inegavelmente o século 21 se caracteriza por múltiplos desafios, frente aos quais o homem precisa responder a diversificadas e rápidas mudanças socioculturais, o que

implica estar apto à produção do conhecimento com autonomia, a solucionar problemas, a propor alternativas com originalidade e criatividade diante de questões de seu cotidiano. Neste contexto, a escola, como microsistema social e instituição oficial para o ensino, precisa contemplar em seu currículo essa multiplicidade de demandas socioculturais, além de precisar responder com eficiência à diversidade de saberes, culturas, níveis de desenvolvimento e dificuldades dos estudantes no processo ensino-aprendizagem.

Pautados pelo paradigma educacional inclusivo da atualidade, precisamos reconhecer que é imprescindível oportunizar o desenvolvimento e a aprendizagem aos estudantes com e sem necessidades educacionais especiais, partícipes no contexto das salas de aula – espaço caracterizado por uma ampla diversidade de sujeitos com características únicas em seu processo de aprendizagem, o que demanda o desenvolvimento de um currículo flexível e a diversificação no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Importante destacar que dentre os estudantes público alvo da educação especial no Brasil estão os estudantes com altas habilidades/superdotação, juntamente com os estudantes com deficiência e com transtorno global de desenvolvimento (Brasil, 2008). Considerá-los como pertencentes a tal grupo norteia os olhares tanto para a legislação como para as políticas públicas norteadoras do atendimento educacional a esses sujeitos.

A Declaração de Salamanca, documento de que o Brasil é signatário, defende o direito à educação para todos, principalmente no que diz respeito ao acesso à educação para as pessoas com necessidades educacionais especiais, pois essa declaração promove em suas diretrizes, ações que tratam das condições necessárias para a inserção dos

grupos minoritários no sistema educacional. Nesta perspectiva as escolas inclusivas devem:

[...] reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (Unesco, 1994, p. 5).

Esse documento internacional sinaliza concretamente a necessidade de uma educação voltada a atender as necessidades de desenvolvimento e aprendizagem da diversidade de sujeitos no contexto escolar. Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), assim como no Decreto 6.571 de 17/9/2008, na Resolução nº4 de 5/10/2009 e no Decreto 7.611 de 17/11/2011, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um direito garantido ao público alvo da Educação Especial, devendo esse atendimento ser realizado no contraturno de matrícula dos estudantes na escola regular. Para tanto, deve-se disponibilizar acesso a recursos e serviços especializados que, dinamizados por um professor especializado, potencializem ou enriqueçam as condições de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

Direcionar esse AEE para os sujeitos com Altas Habilidades/Superdotação deve valorizar o reconhecimento dos talentos humanos e ofertar condições para a estimulação da criatividade e das áreas de interesse dos estudantes. Reconhecer o potencial elevado dos educandos é entender a importância de um atendimento educacional especializado que promova condições de pleno desenvolvimento e estimulação ao estudante com altas habilidades (Fleith, 2007) por meio da intervenção educacional direcionada para atender as necessidades de desenvolvimento e aprendizagem de cada educando (Virgolin, 2007).

Para que tais estudantes sejam atendidos, o reconhecimento de seus talentos no contexto da escola é imprescindível. Para tanto, é fundamental que existam políticas públicas que garantam essa identificação. Neste sentido, foi recentemente incorporada à legislação brasileira a Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, que altera a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, garantindo a colaboração entre os “Estados, o Distrito federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para a identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2015).

A importância desse processo de identificação é destacado por Hany (como citado em Virgolim, 2005, p. 19) quando afirma que: (i) a identificação dos estudantes superdotados tem como principal meta a localização de potenciais que não estão sendo suficientemente desenvolvidos ou desafiados pelo ensino regular; (ii) as medidas usadas para a identificação devem refletir o conceito de superdotação adotado, os tipos de talentos ou habilidades a serem identificados, e os conteúdos e objetivos propostos pelo programa; (iii) a identificação deve iniciar de forma que inclua tantos alunos quanto for possível, garantindo o direito dos que se qualificam para o serviço especial. E, para tanto, diferentes tipos de informação devem ser obtidas para se reduzir as chances de incorretamente excluir alunos que poderiam se beneficiar do programa, como os membros de grupos minoritários, alunos de baixa renda, de outras culturas, com problemas de aprendizagem e as meninas; (iv) a inclusão dos estudantes no programa especializado deve ser supervisionada por um grupo de especialistas, após o estudo de cada caso; (v) o processo de aprendizagem dos estudantes selecionados deve ser avaliado periodicamente, a fim de se verificar se os critérios para admissão ao programa foram adequados para se atingir os objetivos planejados.

Para Virgolim (2007), a identificação deve ser compreendida como um processo contínuo, considerando que à medida que o indivíduo amadurece, suas habilidades emergem e se desenvolvem. Nesse sentido, devem ser observados, preferencialmente, os pontos fortes, aptidões e talentos de cada ser, em detrimento de suas fraquezas e incapacidades.

Para autores como Santos (1988), Guenther (2006), Gama (2006) e outros, a identificação deve ser feita o mais precocemente possível, sendo necessário que o educando seja avaliado de forma global e por métodos fidedignos e válidos, assim como sugerem que seu atendimento educacional ocorra em escolas comuns que ofereçam recursos especiais, objetivando facilitar sua inclusão escolar e social.

Fundamental para esse reconhecimento é a compreensão de quem são esses sujeitos com altas habilidades/superdotação, pois como afirma Guenther (2006), a

ausência de uma definição universal, indica que este termo precisa ser definido como um conjunto de traços e características e não apenas pela velocidade do desenvolvimento ou por demonstrações de inteligência. Outro fator preponderante está relacionado aos incipientes espaços de formação de professores no Brasil que contemplam a temática AH/S (Carvalho, 2004; Machado, 2008).

A definição oficial brasileira sobre esse grupo de educandos está expressa nas políticas educacionais da Educação Especial e, na atual Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que define como educandos com Altas habilidades/Superdotação aqueles que:

demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008, p. 9).

Com base nessa definição, há múltiplas formas de manifestação do talento no desenvolvimento dos sujeitos. Concordamos com Mira (como citado em Santos, 1988), quando afirma que os educandos com AH/S apresentam muitas peculiaridades de desenvolvimento, sendo imprescindível, para sua identificação, caracterizar seus comportamentos, reações, interesses e dificuldades, bem como observar a magnitude de sua potencialidade, da expressividade de sua *performance* e a constância de seus talentos e aptidões. Nessa perspectiva, é comum encontrarmos superdotados expansivos e sociáveis, outros tímidos e introvertidos, o que representa a singularidade dos sujeitos. No entanto, há uma série de traços comuns que podem ser observados, tais como: curiosidade, abertura para novas experiências, flexibilidade de pensamento, resistência à rotina, versatilidade de interesses, habilidade para perceber a relação entre os fatos, inconformismo, necessidade de variar, dentre outros, comuns na maioria dos educandos que apresentam superdotação.

Pelo exposto, fica evidenciado que os estudantes com AH/S precisam ser corretamente reconhecidos, pois sem essa correta identificação, eles deixam de ter possibilidades de estimulação adequada, o que compromete o desenvolvimento de suas habilidades, pois, como afirma Guenther (2006), a capacidade e o talento humano se desenvolvem e se expressam em produção superior desde que o potencial seja identificado, acompanhado e orientado.

A atenção educativa às necessidades educacionais especiais dos estudantes com AH/S garante o direito à igualdade de oportunidades e da equidade para a aprendizagem desses sujeitos aprendentes. Assim como os demais estudantes, representados pela diversidade dos seres humanos, aqueles com AH/S são únicos, com características, interesses e necessidades que precisam ser ouvidas, respeitadas e atendidas.

É nessa perspectiva que o estudo aqui apresentado visa apresentar os caminhos para a identificação e o atendimento educacional a esses sujeitos nas Secretarias de Educação da cidade de Manaus.

#### *O Atendimento Educacional Especializado: o Trabalho Pedagógico para o Desenvolvimento de Talentos na Cidade de Manaus*

Para melhor compreensão dos resultados do estudo, os dados coletados foram organizados de acordo com as categorias de análise emergentes, sendo elas: Processos de Identificação; Processos de Atendimento Educacional; e, Desafios para o desenvolvimento do AEE. Salientamos que, visando a preservação de suas identidades, os sujeitos da pesquisa que foram determinantes para a compreensão dos processos de identificação e atendimento educacional ofertados nas redes públicas de ensino da



cidade de Manaus serão aqui identificados pelas seguintes siglas: PSI (psicóloga), PM1 (professor da rede municipal), PE1, PE2, PE3, PE4 (professores da rede estadual).

Os atendimentos educacionais disponíveis na cidade de Manaus para estudantes com AH/S são ofertados apenas na rede pública de ensino. O primeiro atendimento foi implantado pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC, em 2006, quando esta aderiu ao programa nacional do Ministério da Educação para a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em parceria com as Secretarias de Educação, em todas as Unidades da Federação. No entanto, o NAAH/S do Amazonas, situado na cidade de Manaus, iniciou suas atividades apenas em 2007.

De acordo com o documento orientador de implantação dos NAAHS, esses núcleos são organizados para oportunizar o aprendizado específico e estimular as potencialidades criativas e o senso crítico de estudantes com AH/S, por meio dos três unidades básicas de atendimento: de apoio pedagógico aos professores, de orientação às famílias e de atendimento educacional aos alunos com altas habilidades/superdotação. Essa proposta fundamenta-se nos princípios filosóficos da educação inclusiva e objetiva a formação de professores e profissionais da educação para a identificação dos alunos com AH/S. Dessa maneira, ela oportuniza a construção do processo de aprendizagem e a ampliação do atendimento educacional, visando o pleno desenvolvimento das potencialidades desses alunos, bem como proporciona informações sobre as necessidades educacionais especiais desses escolares para todos os membros da comunidade escolar da rede regular de ensino (Brasil, 2006).

Na Secretaria Municipal de Educação – Semed, o atendimento educacional especializado para estudantes com altas habilidades/superdotação foi implantado em

2012 por meio de um projeto piloto em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas – UEA, em resposta ao grande número de estudantes com características de AH/S sinalizados pelos professores da rede municipal de ensino por meio de um projeto de iniciação científica desenvolvido por acadêmicas e professoras do curso de Pedagogia da UEA no ano de 2010. Inicialmente foram sinalizados 60 estudantes com características de AH/S, mas eles não teriam acesso a nenhum atendimento educacional especializado devido à rede pública não oferecer. Frente à demanda existente, a Gerência de Educação Especial da Semed implantou um projeto piloto de Sala de Recursos para alunos com AH/S, atendimento desenvolvido até os dias atuais em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas (*PMI*).

A existência dos atendimentos educacionais especializados oportuniza a exploração das áreas de interesse dos estudantes com AH/S, pois conforme ressalta Landau (2002), os programas educacionais para estes escolares devem propor desafios e oferecer possibilidades para a autodescoberta e para o pensamento independente. Enfim, devem proporcionar um ambiente para a promoção da realização de sua potencialidade intelectual, emocional e social, por meio de experiências de aprendizagem significativas e que sejam uma porta de entrada para um mundo mais amplo.

#### *Processos de Identificação*

Os processos desenvolvidos para a identificação dos estudantes com características de AH/S são semelhantes, perpassam desde a sinalização pelos professores como pela identificação pela equipe multiprofissional. Na Seduc, o *PEI* informa que são vários os procedimentos adotados: (i) sensibilização dos professores nas escolas para a sinalização dos alunos com características de AH/S; (ii) preenchimento da ficha de características pela escola; (iii) entrevistas individuais com

os pais e com o aluno identificado com AH/S; (iv) aplicação de testes psicológicos padronizados com o aluno; e, (v) avaliação com os professores especialistas nas diferentes áreas do conhecimento. Após esses processos é realizado o estudo de caso pela equipe para que se possa fechar o diagnóstico e, posteriormente, ser dada a devolutiva para a família. A *Psico* ressaltou em entrevista que “nem sempre o aluno vem encaminhado pela escola, muitas vezes a procura é feita pela família e a ficha de encaminhamento é encaminhada para o preenchimento da escola e só depois disso é que se inicia a avaliação no núcleo”.

Na Semed, a *PMI* informa que a identificação dos alunos, inicialmente era feita a partir do “[...] preenchimento de questionário fechado, baseado na teoria dos três anéis de Joseph Renzulli, previamente elaborado em aproximadamente três páginas, e aplicado individualmente tanto com o professor”, mas essa estratégia “demandava custo de material de expediente, transporte, tempo de disponibilidade do professor para preencher o questionário, aluno por aluno, o que ocasionava num desprazer ao professor de sala de aula”. Além disso, ela ressalta que isso fortalecia alguns mitos, dentre eles à *PMI* os professores normalmente perguntavam: “Tem certeza que na escola pública, na periferia, existem alunos com altas habilidades/superdotação?”.

Visando romper com o estereótipo de que as altas habilidades/superdotação não se manifestam em sujeitos de classes econômicas baixas, assim como outros estereótipos, a Semed investiu na formação de professores *in loco* nas escolas da rede de ensino. A *PMI* ressaltou que a Gerência de Educação Especial da Semed (GEE) desenvolve vários projetos de estimulação para o público alvo da educação especial, por exemplo,

a formação continuada intitulada “Sensibilizar para incluir”, realizada nas próprias escolas, onde, além de tratarem das políticas da educação inclusiva, aprofundam os conceitos e sugestões para a identificação, desenvolvimento e avaliação pedagógica com o público alvo da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. Nesta formação, tem o tema específico “Altas Habilidades/Superdotação” (*PMI*).

A *PMI* destacou ainda que “a ficha de encaminhamento foi revista, sendo adaptada com base nas fichas de entrevistas sugeridas por Virgolim, Freitas, MEC... Inicialmente é aplicada em cima da observação de toda a turma e são sinalizadas características gerais”. Posteriormente, com base na análise desta sinalização, considerada pela equipe como “primeira triagem”, a avaliação segue com a “entrevista minuciosa do professor sobre o aluno sinalizado e, se possível, faz-se entrevista com a família na escola, para confirmar ou não, as características de altas habilidades/superdotação apresentadas pelo aluno”.

Isso ocorreu, de acordo com a *PMI*, porque a equipe da responsável pelas AH/S da GEE percebeu que, “quando traziam o aluno e a família para a sala de altas habilidades, para aplicação desta entrevista, e este aluno não tinha perfil, e sim, precocidade, na devolutiva era perceptível a desestruturação emocional, a frustração, desmotivação etc.”. Após a sinalização pela escola e pela família, segue a avaliação pela equipe multiprofissional e ela continua no decorrer do atendimento educacional oferecido.

Os processos de identificação adotados pelas Secretarias de Educação resguardam, de certa forma, alguns cuidados destacados por Almeida, Fleith e Oliveira (2013) no processo de identificação: (i) a necessidade de contemplar diversos informantes sobre as características dos sujeitos, assim como diversos procedimentos e instrumentos; (ii) a importância de conceber a avaliação como um processo contínuo; e,

(iii) a recolha de informações que assegurem um diagnóstico diferencial de cada aluno, visando o atendimento de suas necessidades específicas no AEE.

Como ressaltam os autores supracitados, a identificação precisa ser cuidadosa e dinâmica para que garanta a igualdade de oportunidades característica de uma escola democrática, pois esse processo de identificação irá nortear as respostas educativas para a estimulação das potencialidades dos alunos, bem como irá auxiliá-los a ultrapassar fragilidades em seu desenvolvimento e comportamento (Almeida, Fleith & Oliveira, 2013).

#### *Processos de Atendimento Educacional*

De acordo com *PMI*, o trabalho pedagógico do AEE da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Manaus/AM (SEMED) é embasado no Modelo Triádico de Enriquecimento de Renzulli, “que norteia o desenvolvimento de atividades para encorajar a autonomia, a produtividade criativa e a iniciação científica dos alunos, sendo organizado em três tipos de atividades para enriquecimento curricular: tipos I, II e III”.

Na literatura, as atividades de Enriquecimento do Tipo I são explicadas como atividades exploratórias gerais, expondo os alunos a uma variedade de tópicos, ideias, ocupações, hobbies, lugares, eventos e campos do conhecimento que geralmente não são trabalhados no currículo regular (Renzulli, 2004). A *PMI* informou que várias atividades são desenvolvidas com os alunos nessa fase exploratória, tais como: exposição dos estudantes a uma grande variedade de tópicos para análise de suas áreas de interesse e preferências, participando de visitas a Parques e Museus; palestras com especialistas, pesquisas na internet, dentre outras atividades que trouxeram retorno positivo, pois exploraram áreas desconhecidas e também reafirmaram suas áreas de

interesse. Para Alencar e Fleith (2001), este tipo de enriquecimento abre possibilidades para que os alunos se envolvam de forma mais aprofundada em áreas do conhecimento que provoquem forte motivação para eles, gerando amplo desenvolvimento e aprendizagem.

As atividades de Enriquecimento do Tipo II consistem no uso de métodos, materiais e técnicas que envolvem os processos de pensamento, desenvolvimento de habilidades, organização e efetivação de trabalhos, processos de desenvolvimento pessoal e social (Renzulli, 2004). Para atender a essa fase, a *PMI* ressaltou que “os estudantes puderam por em prática suas áreas de interesse, traçando caminhos na iniciação científica e compreendendo a importância da pesquisa”. Conforme afirmam Alencar e Fleith (2001), este tipo de enriquecimento desenvolve nos alunos as habilidades do “como fazer”, instrumentalizando-os na investigação dos problemas reais, e, por conseguinte, o envolvimento neste tipo de enriquecimento poderá motivar o aluno a engajar-se nas atividades do Tipo III.

De acordo com Renzulli (2004), nas atividades de Enriquecimento do Tipo III, os alunos realizam investigações de problemas reais em sua área de interesse e habilidade, resultando no desenvolvimento de produtos autênticos ou serviços que têm valor funcional, artístico ou humanitário, provocando impacto sobre determinada audiência. Entretanto, a *PMI* resalta que “os estudantes que participam do AEE ainda não desenvolveram atividades de enriquecimento tipo III, mas estão caminhando para isso”.

No AEE ofertado pela Seduc, perguntamos aos professores sobre os processos educacionais ofertados aos estudantes e obtivemos as seguintes respostas:

São realizadas oficinas, aprofundamento de estudos, de técnicas de pintura, escultura, pesquisa. Gostaria de poder fazer mais coisa com eles, mas até mesmo pela falta de recursos materiais, o nosso trabalho não é realizado do jeito que gostaria muito que fosse, há tanto o que explorar (*PE1*).

Nós trabalhamos com oficinas de diversos tipos: artes plásticas, música, poesia, origami, matemática, etc. Tentamos fazer o melhor para os alunos, infelizmente nossos recursos são humildes. Isso é feito no contraturno e é necessário que ele venha aqui na escola (*PE2*).

Realizamos projetos diversificados, portfólios de talento total, atividades de enriquecimento, estimulação da criatividade dos alunos através de jogos lúdicos, jogos didáticos, livros para pesquisa, entre outros (*PE3*).

Apesar de nem sempre haver recursos materiais necessários para a realização de determinadas atividades, observou-se ao longo da pesquisa que os profissionais deste AEE buscam atender os estudantes que chegam até eles da melhor forma possível. Ainda que nas entrevistas formais não tenham sido mencionadas especificamente atividades de Enriquecimento Curricular tipo I, II e III, estabelecidas no Documento Orientador Nacional para o atendimento nos NAAHS, foi constatado no acompanhamento cotidiano das práticas dos professores que eles realizam atividades do tipo I, II e III condizentes com a proposta de trabalho dos Núcleos de Atendimento para Altas Habilidades/Superdotação.

Em relação às atividades de enriquecimento tipo I – experiências exploratórias que colocam o aluno em contato com diversos tópicos de estudo (Chagas, Maia-Pinto & Pereira, 2007), foi observada a realização de atividades como: filmes, discussão de matérias de jornais, oficinas de origami, jogos de raciocínio lógico, xadrez, construção de maquetes.

No que concerne às atividades do tipo II, que buscam desenvolver nos estudantes a capacidade de como realizar determinada atividade, investigar problemas reais com o uso de métodos específicos adequados à área de interesse dos estudantes (Chagas, Maia-Pinto & Pereira, 2007) e às atividades do tipo III, que norteiam o “como

fazer” (Alencar & Fleith, 2001), observou-se dentre as atividades do tipo II e III a que mais nos chamou atenção foi aquela na qual um estudante começou a desenvolver pesquisas e a confeccionar cada etapa e escrever seu primeiro livro de ficção científica sob a supervisão do *PEI*, que lhe incentivou e deu suporte em todas as etapas de construção do projeto.

Desta forma, fica evidente a enorme contribuição do enriquecimento curricular para possibilitar experiências diferenciadas e enriquecedoras, de acordo com a área de interesse dos estudantes, além de proporcionar a participação e autonomia dos estudantes na construção de conhecimento. No que diz respeito à importância dessas atividades para o desenvolvimento dos sujeitos, recordamos os argumentos de Sabatella (2005) ao afirmar que quando as oportunidades não são encontradas, um dos únicos caminhos para os superdotados é tentar adaptar-se à rotina do ensino convencional, o que pode representar tanto um desperdício de seus talentos e aptidões como a desmotivação por não estarem sendo devidamente assistidos, enfrentando dificuldades para expandir ou demonstrar sua total capacidade.

À luz dos estudos teóricos compreendemos que o enriquecimento curricular é, sem dúvida, fundamental para a estimulação dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, pois é por meio do enriquecimento que são feitas a suplementação e a formação do estudante através de métodos que favorecem o seu desenvolvimento e o melhor aproveitamento de suas potencialidades e capacidades. De acordo com Hotz (2006) através do enriquecimento curricular o estudante participa da construção de conhecimentos, produtos e serviços levando em consideração sua área de interesse.



O enriquecimento oferece ao estudante experiências de aprendizagens diversificadas e vai além do que o currículo regular normalmente apresenta, por meio de conteúdos mais aprofundados (Cupertino, 2008). Já para Chagas, Pinto e Pereira (2007, p. 57), o modelo de Enriquecimento Escolar busca:

Desenvolver o talento potencial dos alunos de forma sistemática; Oferecer um currículo diferenciado, no qual os interesses, estilos de aprendizagem e habilidades sejam prioritariamente considerados; Estimular um desempenho acadêmico de excelência por meio de atividades enriquecedoras e significativas; Promover o crescimento auto-orientado, contínuo e reflexivo por meio de atividades que estimulem a liderança e o pensamento criativo; Criar um ambiente de aprendizagem propício ao ensino de valores éticos, que promovam o respeito à diversidade cultural, étnica ou de gênero, o respeito mútuo e os princípios democráticos; Implementar uma cultura colaborativa na escola, de maneira que direção, corpo docente e discente, outros membros da equipe escolar, família e comunidade possam contribuir para a promoção de oportunidades e tomada de decisão sobre as atividades escolares, formando, assim, uma ampla rede de apoio social no desenvolvimento dos talentos; Criar oportunidades e serviços que não são comumente desenvolvidos a partir do currículo regular da escola.

Segundo Fleith (2007) são necessárias práticas docentes que estimulem o desenvolvimento criativo e oportunizem experiências de aprendizagem que levem também em consideração a diversidade de interesses, estilos e habilidades presentes nos estudantes, bem como seus aspectos psicológicos. Quanto a isso, destacamos a fala dos professores *PE1* e *PE3*, que ressaltam o apoio psicológico realizado com os estudantes que necessitam de acompanhamento, tanto para o estímulo de suas potencialidades quanto para orientar o lado psicológico e emocional deles.

### *Desafios para o desenvolvimento do AEE*

Quanto aos desafios e possibilidades para a identificação e a oferta do AEE para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, a pesquisa nos possibilitou

compreender que, tanto na Semed como na Seduc, os desafios se assemelham, estando explicitados nas seguintes questões:

- (i) dificuldade na implementação das políticas públicas para a formação continuada de professores, tanto para a identificação e o atendimento educacional dos estudantes com AH/S matriculados nas escolas regulares de ensino, quanto na dificuldade de acesso aos professores no que concerne à liberação deles para a participação em formação fora da escola. Outra dificuldade enfrentada é a de falta de transporte e de recursos humanos para a realização das atividades de formação continuada nas escolas, como também pela falta de espaço físico adequado para a realização das ações;
- (ii) dificuldade de acesso e permanência dos estudantes identificados com AH/S no atendimento. Isso porque os AEEs, tanto da Semed (zona centro-sul da cidade de Manaus) como da Seduc (Centro da cidade de Manaus), não são ofertados em várias localidades da cidade, exigindo maior investimento em transporte público, o que nem sempre é possível frente à condição financeira dos pais. Essa questão poderia ser minimizada não apenas se fossem ofertados AEEs para estes sujeitos em diferentes escolas, mas também se fosse garantido aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação o passe livre estudantil, que daria direito à entrada gratuita nos transportes públicos. Vale ressaltar que os outros sujeitos público alvo da educação especial já tem esse direito adquirido, mas é negado aos sujeitos com AH/S;

- (iii) recursos humanos e materiais insuficientes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, além do espaço físico muito pequeno e inadequado, dificultando a realização das atividades diversificadas e enriquecedoras. Além, é claro, de não dispor de transporte para a condução dos estudantes para atividades externas ao AEE, o que, de outro modo, possibilitaria a experiência de muitas atividades exploratórias nos diversos contextos da cidade que pudessem atender aos interesses dos estudantes, ampliando a estimulação de seus talentos; e,
- (iv) falta de visibilidades dos AEEs, o que faz com que muitos sujeitos sociais desconheçam a existência do atendimento e acabem por não ter acesso a ele.

Esses desafios remetem à reflexão realizada por Gama (2013, p. 176) quanto à educação no Brasil, pois como afirma “está longe de ser uma prioridade nacional”, sendo assim, “a educação de superdotados ocupa lugar quase inexistente”. Entretanto ressalta que,

em outros países, sobretudo naqueles que se destacam no panorama internacional por sua economia e desenvolvimento, não só a educação em geral tem destaque nos planos governamentais, como a educação dos mais capazes é considerada mola propulsora do desenvolvimento.

## Considerações Finais

Os resultados da pesquisa apontam alguns aspectos significativos para a garantia dos processos de identificação e atendimento educacional especializado (AEE) para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na cidade de Manaus: (i) maior investimento na formação continuada de professores e outros profissionais da educação sobre a temática; (ii) garantia da implementação de políticas públicas que resguardem os direitos assegurados na legislação brasileira em relação à identificação de estudantes com AH/S, atendimento educacional e formação de professores; (iii) garantia de condições para acesso e permanência dos estudantes no atendimento; (iv) maior divulgação da área e dos serviços destinados à estimulação e desenvolvimento dos estudantes com AH/S na cidade de Manaus; (v) valorização dos profissionais que atuam na área; e, (vi) garantia de espaços adequados para a realização das ações do atendimento educacional especializado.

A importância da visibilidade dos AEEs chama atenção, pois caso os atendimentos continuem desconhecidos da comunidade, tanto escolar como da sociedade em geral, muitos estudantes com AH/S deixarão de ser identificados e estimulados de acordo com suas necessidades de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, urge a necessidade da reversão deste quadro de invisibilidade, tanto dos sujeitos como dos serviços educacionais a eles destinados.

Apesar dos inúmeros desafios, a pesquisa discutida nos mostrou que muitas são as possibilidades de atendimento a esses educandos, essencialmente pela ampla dedicação e desejo de realização por parte dos profissionais que atuam nesses atendimentos educacionais, os quais, embora diante de adversidades, estão em constante busca por novos caminhos, novos métodos, estratégias, recursos e oportunidades para o

desenvolvimento dos potenciais e talentos dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

### Referências Bibliográficas

- Alencar, E. M. S., & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. (2a ed.). São Paulo: EPU.
- Almeida, L. S., Fleith, D. S., & Oliveira, E. P. (2013). *Sobredotação: respostas educativas*. Braga: ADIPSIEDUC.
- Brasil (Dez., 2016). Lei N. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. Recuperado de: [www.mec.gov.br/legis/default.html](http://www.mec.gov.br/legis/default.html).
- Brasil (2015). Lei N. 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.
- Brasil (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil (2006). *Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação Documento orientador: Execução da Ação*. Brasília: MEC/SEESP.
- Carvalho, R. E. (2004). *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação.
- Chagas, J. F., Maia-Pinto, R. R., & Pereira, V. L. P. (2007). Modelo de Enriquecimento Escolar. In: Fleith, D. S. *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com*

*Altas Habilidades/ Superdotação: Atividades de Estimulação de Alunos* (pp.20-40).

Brasília: MEC/SEESP.

Cupertino, C. M. B. (Org.). (2008). *Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos*. São Paulo: FDE. Secretaria da Educação, CENP/CAPE.

Fleith, D. S. (2007). *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação: Atividades de Estimulação de Alunos*. Brasília: MEC/SEESP.

Gama, M. C. S. (2006). *Educação de Superdotado: teoria e prática*. São Paulo: EPU.

Gama, M. C. S. (2013). Superdotação: problema ou riqueza nacional? In: Fleith, D. S.; A, E. M. L. S. (Orgs.). *Superdotados: Trajetórias de Desenvolvimento e Realizações* (Cap. 11, pp. 175-192). Curitiba: Juruá Editora.

Guenther, Z. C. (2006). *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Hotz, E. R. T. (2006). *Enriquecimento Curricular: práticas educacionais para altas habilidades/superdotação*. *Biblioteca Virtual ConBrasd*. Recuperado de: <http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/03/ENRIQUECIMENTO-CURRICULAR-PR%C2%A6TICAS-EDUCACIONAIS-PARA-ALTAS-HABILIDADE-SSUPERDOTA%C3%87%C2%A6O.pdf>.

Landau, E. (2002). *A coragem de ser superdotado*. São Paulo: Arte & Ciência.

Machado, A. B. L. (2008). *Realidade e perspectivas para a educação inclusiva de alunos com potencial para altas habilidades/superdotação na cidade de Manaus* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil.

Renzulli, J. S. (2004). O que é esta coisa chamada superdotação, e como desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Revista Educação*, ano XXVII, 1(52), 75-131.

Sabatella, M. L. P. (2005). *Talento e superdotação: problema ou solução?* Curitiba: Ibpex.

Santos, O. B. (1988). Uma Pesquisa para Identificação de Superdotados e Estudos Preliminares sobre seu Comportamento. In: SANTOS, O. (Org.) ]. *Superdotados: Quem São? Onde Estão?* (pp. 33-37) São Paulo: Pioneira.

Unesco (1994). Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). *Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE.

Virgolim, A. M. R. (2007). *Altas Habilidades/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: MEC/SEESP.

**Recebido em 3/5/2016. Aceito: 3/12/2016.**

### **Nota curricular e contacto das autoras**

#### **Andrezza Belota Lopes Machado**

Pedagoga. Psicopedagoga. Mestre em Educação. Doutoranda em Estudos da Criança. Professora e Líder do Grupo de Educação Inclusiva e o Aprender na Diversidade, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).  
E-mail: [andrezzabelota@gmail.com](mailto:andrezzabelota@gmail.com).

#### **Carlene da Silva Martins**

Pedagoga. Psicopedagoga. Professora da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Pesquisadora do Grupo de Educação Inclusiva e o Aprender na Diversidade, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).  
E-mail: [carlenemartins@gmail.com](mailto:carlenemartins@gmail.com).

#### **Geysykariny Pinheiro de Oliveira**

Pedagoga. Professora da Secretaria de Estado da Educação do Amazonas (SEDUC). Pesquisadora do Grupo de Educação Inclusiva e o Aprender na Diversidade, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).  
E-mail: [geysy.k@hotmail.com](mailto:geysy.k@hotmail.com).