

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA –
MESTRADO PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS
DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO E AS
CARACTERÍSTICAS SENSORIAIS: UMA PROPOSTA DE
RECURSOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

LUCIANE DE OLIVEIRA

**MARINGÁ
2024**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA –
MESTRADO PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS DE
EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO E AS CARACTERÍSTICAS
SENSORIAIS: UMA PROPOSTA DE RECURSOS NO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Dissertação apresentada por Luciane de Oliveira, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.

Orientador(a): Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori.

**MARINGÁ
2024**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação
(CIP) (Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR,

O48a	<p>Oliveira, Luciane de Brasil)</p> <p>Altas habilidades/superdotação e as características sensoriais : uma proposta de recursos no atendimento educacional especializado / Luciane de Oliveira. -- Maringá, PR, 2024. 116 f. : il. color., figs., tabs.</p> <p>Acompanha produto educacional: Estratégias de ensino para o atendimento educacional especializado de estudantes com altas habilidades/superdotação. 43 f. Orientadora: Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori. Coorientadora: Profa. Dra. Aparecida Meire Calegari Falco . Coorientadora: Profa. Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar . Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), 2024.</p> <p>1. Altas Habilidades - Superdotação. 2. Educação inclusiva. 3. Atendimento educacional especializado. 4. Características sensoriais - Superdotação. I. Mori, Nerli Nonato Ribeiro, orient. II. Falco , Aparecida Meire Calegari, coorient. III. Ribeiro de Alencar , Gizeli Aparecida, coorient. IV. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). V. Título.</p> <p>CDD 23.ed. 371.95</p>
------	--

LUCIANE DE OLIVEIRA

**ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO E AS CARACTERÍSTICAS
SENSORIAIS: UMA PROPOSTA DE RECURSOS NO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori. (Orientadora) – UEM

Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi – UEM

Profa. Dra. Cristina Cerezuela – IPE – Maringá/PR

Data de Aprovação: 17/10/2024

Dedico este trabalho aos meus estudantes de Altas Habilidades/ Superdotação, que me inspiram diariamente com suas curiosidades, criatividade e me fazem acreditar no poder transformador da educação. Que este estudo seja o ponto de partida para que suas singularidades sejam reconhecidas e para que possam brilhar em todo o seu potencial.

AGRADECIMENTOS

Expresso a minha gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva - PROFEI da Universidade Estadual de Maringá – UEM por todo o ensinamento e contribuições para este trabalho.

Agradeço especialmente à professora Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori pela competência, orientação e pela oportunidade em vivenciar essa experiência.

Agradeço às professoras Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi, Dra. Cristina Cerezuela e Dra. Aline Roberta Tacon Dambros por aceitarem o convite para a banca dessa pesquisa e por todas as considerações realizadas.

Minha profunda gratidão à Vivian Aparecida Mastelini Risso, que abriu as portas para o universo das Altas Habilidades/Superdotação e foi fundamental para despertar meu interesse nessa área de estudo e trabalho. E à Danielle Sayuri Saito, minha sincera admiração e gratidão por todo o apoio, incentivo e pelas valiosas trocas ao longo deste processo. A contribuição e generosidade de ambas foram essenciais para a realização deste trabalho.

Agradeço também aos meus colegas de pesquisa, pelo apoio ao longo deste processo e pelas trocas de experiências. Juntos tornaram essa jornada de pós-graduação ainda mais enriquecedora e significativa.

Aos meus queridos alunos e seus familiares, expresso minha mais sincera gratidão por todo o carinho, confiança e respeito que me dedicaram ao longo dessa jornada. Suas palavras de incentivo e apoio constante foram fontes de inspiração, e a convivência com cada um de vocês enriqueceu profundamente minha trajetória, tornando-a ainda mais significativa.

Agradeço de coração à minha família e amigos por todo o carinho, acolhimento, incentivo e compreensão nos momentos mais desafiadores. Vocês são minha base sólida e meu porto seguro, sempre me apoiando e me encorajando a seguir em frente.

A todos e todas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, meu mais sincero agradecimento!

Somos todos seres sensoriais, mas nossas experiências são únicas. (DUNN, 2017).

OLIVEIRA, Luciane de. **Altas Habilidades/ Superdotação e as características sensoriais**: uma proposta de recursos no Atendimento Educacional Especializado. Orientadora: Nerli Nonato Ribeiro Mori. 2024. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2024.

RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva - PROFEI da Universidade Estadual de Maringá - UEM e está inserido na Linha de Pesquisa “Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva”. Traz como objeto de estudo as características sensoriais de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Como objetivo geral buscou investigar como elaborar um material de apoio pedagógico de orientação aos profissionais da educação, a fim de reconhecer e romper com os mitos sociais, possibilitando compreender e incluir pessoas com AH/SD considerando suas características sensoriais. Esse objetivo geral se desdobra em 4 objetivos específicos: 1) realizar um levantamento histórico e contextual sobre AH/SD; 2) realizar um levantamento sobre alunos matriculados na Sala de Recursos Multifuncionais de AH/SD na Rede Municipal de uma cidade da região noroeste paranaense; 3) desenvolver um estudo do perfil sensorial de alunos com AH/SD matriculados na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de uma cidade da região noroeste do Paraná; 4) elaborar um material de apoio pedagógico com possibilidades de orientação aos profissionais da educação, a fim de potencializar o atendimento escolar. Para tanto, problematizamos: Como uma proposta de Intervenção pedagógica pode contribuir para o processo de escolarização de alunos com AH/SD, considerando suas características sensoriais? Como proposta de produto educacional, foi elaborado um caderno pedagógico direcionado aos profissionais que atendem alunos com AH/SD. Para o desenvolvimento desse estudo teórico-prático, em termos metodológicos, a pesquisa foi conduzida em uma abordagem quanti-qualitativa. Portanto, buscamos desenvolver um estudo a partir de experiências obtidas com alunos AH/SD na Rede Municipal de uma cidade da região noroeste paranaense e elaborar uma proposta de recursos e ações para orientar o atendimento desses estudantes. Enfatizamos que esse estudo faz parte de uma pesquisa maior e por isso, apresentou uma mostra pequena sobre os estudos das características sensoriais. Para tanto, consideramos autores que discutem sobre a temática dessa pesquisa e que tenham embasamento referente à Teoria Histórico-Cultural. Os resultados revelaram a necessidade em implementar estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades sensoriais específicas de alunos com AH/SD para promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e responsivo. A análise histórica e o levantamento de dados sobre esses alunos enfatizaram a necessidade de capacitar os profissionais da educação sobre o assunto, repensar políticas educacionais adequadas e intervenções educativas direcionadas. Concluímos que é possível desenvolver intervenções pedagógicas eficazes que considerem as características sensoriais desses alunos, melhorando seu processo de escolarização e criando um ambiente educacional mais inclusivo e condizente com suas necessidades individuais.

Palavras-chave: Altas Habilidades/ Superdotação; Atendimento Educacional Especializado; Características sensoriais; Educação Inclusiva.

OLIVEIRA, Luciane de. **High Abilities/Giftedness and Sensory Characteristics:** a proposal of resources in Specialized Educational Assistance. Advisor: Nerli Nonato Ribeiro Mori. 2024. 116 f. Dissertation (Master's in Inclusive Education) – State University of Maringá, Maringá, 2024.

ABSTRACT

This study was developed within the scope of the Postgraduate Program in Inclusive Education - PROFEI at the State University of Maringá - UEM and is part of the Research Line "Teaching Practices and Educator Training Processes for Inclusive Education." Its object of study is the sensory characteristics of students with Giftedness/Talents. The general objective was to investigate how to develop a pedagogical support material for educators to recognize and challenge social myths, enabling them to understand and include individuals with Giftedness/Talents, considering their sensory characteristics. This general objective is broken down into four specific objectives: 1) conduct a historical and contextual survey on Giftedness/Talents; 2) survey students enrolled in the Multifunctional Resource Room for Gifted/Talented students in the Municipal Education Network of a city in the northwest region of Paraná; 3) develop a study on the sensory profile of students with Giftedness/Talents enrolled in the Multifunctional Resource Room (MRR) of a city in the northwest region of Paraná; 4) create a pedagogical support material with guidance for education professionals to enhance school support. Therefore, we problematize: How can a proposal for pedagogical intervention contribute to the schooling process of students with Giftedness/Talents, considering their sensory characteristics? As an educational product, a pedagogical handbook was developed for professionals working with students with Giftedness/Talents. In terms of methodology, this theoretical-practical study was conducted using a mixed quantitative-qualitative approach. Thus, we sought to develop a study based on experiences with Gifted/Talented students in the Municipal Education Network of a city in the northwest region of Paraná and create a proposal for resources and actions to guide the support of these students. It is important to emphasize that this study is part of a larger research project and, therefore, presents a small sample of studies on sensory characteristics. In this context, we considered authors who discuss the theme of this research and have a foundation in Historical-Cultural Theory. The results revealed the need to implement pedagogical strategies adapted to the specific sensory needs of students with Giftedness/Talents to promote a more inclusive and responsive learning environment. The historical analysis and data collection on these students highlighted the necessity of training education professionals on the subject, rethinking appropriate educational policies, and targeted educational interventions. We conclude that it is possible to develop effective pedagogical interventions that consider the sensory characteristics of these students, improving their schooling process and creating a more inclusive educational environment that aligns with their individual needs.

Keywords: High Abilities/Giftedness; Specialized Educational Assistance; Sensory Characteristics; Inclusive Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Países com o maior número de produções citadas sobre AHSD.....64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais propostas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	20
Quadro 2 – Respostas dos questionários respondidos: pontuação bruta e a classificação do perfil dos participantes.....	75
Quadro 3: Respostas dos questionários respondidos: Seções sensoriais.....	75
Quadro 4: Respostas dos questionários respondidos: Seções comportamentais.....	76
Quadro 5: Questionário respondido pela professora: informações dos estudantes.....	76
Quadro 6: Resultados a partir do questionário respondido pela professora.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
AH/SD – Altas Habilidades/ Superdotação
DUA – Desenho Universal da Aprendizagem
EAD – Educação a Distância
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
NAAH/S – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEE – Política Nacional de Educação Especial
PROFEI – Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva
SEM – The Schoolwide Enrichment Model
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TEA – Transtorno do Espectro Autista
UEM – Universidade Estadual de Maringá

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – Teoria dos três anéis de Renzulli	32
Figura 2 – Capa do livro: <i>Miguel</i> , de Tony Bradman, ilustração de Tony Ross, 1990.....	37
Figura 3 – Busca de documentos nas plataformas de base.....	63
Figura 4 – WordCloud - Giftedness and enrichment.....	66
Figura 5 – A curva de normal e o sistema de classificação do Perfil Sensorial 2 (CSP2).....	68
Figura 6 – Estrutura do processamento sensorial de Dunn.....	79

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. CONSIDERAÇÕES SOBRE ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO	18
2.1. Percurso Histórico da Educação Especial Inclusiva	18
2.2. Conceituando Altas Habilidades/ Superdotação:.....	28
2.3. Atendimento Educacional Especializado para estudantes Altas Habilidades/ Superdotação (AEE – AH/SD).....	46
3. AS CARACTERÍSTICAS SENSORIAIS	53
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	61
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES	71
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICES	94

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva - PROFEI da Universidade Estadual de Maringá (UEM), inserido na Linha de Pesquisa "Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva". A pesquisa tem como objeto de estudo as características sensoriais de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), uma área ainda pouco explorada, especialmente no que tange às estratégias pedagógicas adaptadas a essas especificidades e ao rompimento dos mitos sobre os traços do perfil de pessoas AH/SD.

Além disso, o estudo busca promover a acessibilidade e contribuir para mudanças no cenário da educação inclusiva, ressignificando o olhar da sociedade e retirando essas pessoas superdotadas da invisibilidade social. A pesquisa tem como ponto de partida as observações e relatos de colegas da rede municipal, que expressam suas angústias diante das dificuldades em compreender os comportamentos de estudantes com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação e em incluí-las efetivamente no contexto escolar.

A educação inclusiva para estudantes com AH/SD deve começar com o acolhimento, seguido da elaboração de estratégias metodológicas que enriqueçam o currículo e potencializem as habilidades desses alunos, muitas vezes apagadas ou reprimidas nas salas de aula do ensino comum. É nesse sentido que propomos a criação de um material pedagógico que ofereça orientações práticas e protocolos claros para que os profissionais da educação possam, de forma didática, identificar e compreender essas pessoas, romper com os mitos sociais e efetivamente incluí-las no ambiente escolar a partir do enriquecimento curricular.

Diante da falta de reconhecimento das necessidades sensoriais de alunos com AH/SD, o estudo buscou investigar como elaborar um material de apoio pedagógico de orientação aos profissionais da educação, a fim de reconhecer e romper com os mitos sociais, possibilitando compreender e incluir pessoas com AH/SD considerando suas características sensoriais.

Para alcançar esse objetivo, foram delineados os seguintes objetivos específicos: 1) realizar um levantamento histórico e contextual sobre AH/SD; 2) realizar um levantamento sobre alunos matriculados na Sala de Recursos Multifuncionais de AH/SD na Rede Municipal de uma cidade da região noroeste paranaense; 3) desenvolver um estudo do perfil sensorial de alunos com AH/SD matriculados na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de uma cidade da região noroeste do Paraná; 4) elaborar um material de apoio pedagógico com possibilidades de orientação aos profissionais da educação, afim de potencializar o atendimento escolar. Esse caderno pedagógico busca não só fornecer conceitos teóricos, mas também oferecer estratégias para o dia a dia escolar, de modo a garantir um ambiente de aprendizagem mais responsivo às necessidades sensoriais dos alunos.

No campo pessoal justifica-se pelo vínculo estabelecido com a linha de pesquisa referente à Educação Inclusiva e experiências profissionais com alunos e familiares desses estudantes com AH/SD. O interesse por essa temática foi desenvolvido mediante a atuação como professora em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de AH/SD na rede municipal de uma cidade noroeste do Paraná. Durante a docência foi observado relatos de professores regentes de sala comum e relatos de familiares apontando questionamentos e aflições sobre as condições comportamentais de algumas crianças com AH/SD.

Essa pesquisa justifica-se também no campo acadêmico-científico pela necessidade de um número maior de trabalhos que estruturem o conhecimento sobre as AH/SD e suas características sensoriais, que visivelmente é insuficiente.

No contexto profissional e social, compreendemos que estudos e observações desempenham um papel fundamental na formação de educadores, que enfrentam desafios constantes em sala de aula. Esses desafios incluem a necessidade de criar estratégias para que estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) não permaneçam invisíveis no ambiente escolar. Além disso, os profissionais da educação precisam desenvolver abordagens inclusivas e metodológicas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atendam às demandas específicas desses alunos.

Com base nas observações realizadas no âmbito dos atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais para Altas Habilidades/Superdotação, bem como nos

relatos de professores e familiares, foi possível perceber que estudantes com AH/SD podem apresentar características sensoriais associadas à sua condição. Durante o processo de aprendizagem, alguns estudantes demonstram maior agitação motora e apresentam uma necessidade de se movimentar pela sala de aula enquanto se comunicam ou realizam atividades exploratórias. Essas observações sugerem a importância de investigar se essas características sensoriais apresentam alguma relação com o perfil e especificidades desses alunos, com o objetivo de propor ações metodológicas que favoreçam um desenvolvimento mais harmonioso e eficaz no processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar.

Assim, problematizamos: Como uma proposta de intervenção pedagógica pode contribuir para o processo de escolarização de alunos com AH/SD, considerando suas características sensoriais? A resposta a essa questão norteou a elaboração do produto educacional, um caderno pedagógico que busca potencializar o trabalho dos profissionais da educação, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e adequado às necessidades desses alunos.

Para a fundamentação teórica da pesquisa buscamos argumentações e reflexões de alguns autores norteadores referentes ao contexto histórico das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e da educação inclusiva. Ao propormos um levantamento de aspectos do contexto histórico sobre Altas Habilidades/Superdotação, utilizamos como base os estudos de Virgolim (2007, 2021), Renzulli, Burns (2014).

Nesta dissertação, organizamos o estudo em seis seções, cada uma abordando um aspecto central da pesquisa. A primeira seção refere-se à introdução da pesquisa. Já a segunda é dedicada a um levantamento bibliográfico, onde apresentamos as principais considerações teóricas sobre Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Nesse percurso apresentamos conceitos fundamentais sobre o contexto histórico, as diferentes perspectivas sobre o desenvolvimento de estudantes com AH/SD, bem como um panorama histórico da Educação Especial Inclusiva no Brasil e como repercutiu no contexto da educação paranaense. Também exploramos a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto das AH/SD, focando na rede pública de ensino e

nas políticas que visam garantir um ambiente educacional inclusivo e de qualidade para esses alunos.

Na terceira seção, aprofundamos o estudo sobre as características sensoriais dos estudantes com AH/SD, uma dimensão frequentemente negligenciada, mas que exerce papel crucial no processo de escolarização e inclusão. Nesta parte, discutimos como os perfis sensoriais influenciam o comportamento e a aprendizagem desses alunos, com base em leituras e estudos dos 8 sentidos e destacamos a importância em direcionar as práticas pedagógicas para atender às suas necessidades sensoriais específicas.

A quarta seção é dedicada aos procedimentos metodológicos da pesquisa. Nela, detalhamos o percurso teórico-prático adotado, descrevendo a abordagem quanti-qualitativa utilizada. Explicamos o processo de seleção dos participantes — estudantes da Rede Municipal de Ensino com parecer de AH/SD —, os critérios adotados e os instrumentos utilizados na coleta de dados, como a aplicação do Perfil Sensorial II (Dunn, 2017). Também discutimos a relevância desses instrumentos para a análise das características sensoriais e sua relação com a escolarização.

Na quinta seção apresentamos os resultados obtidos a partir da análise dos dados, articulando-os com as discussões teóricas desenvolvidas ao longo do trabalho. Nesta seção, debatemos as implicações dos achados da pesquisa para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e responsivas às necessidades sensoriais dos estudantes com AH/SD. E por fim, na sexta seção apresentamos as considerações e discutimos as limitações da pesquisa e sugerimos direções para futuros estudos e intervenções no campo da educação inclusiva.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) são compreendidas inicialmente como potencialidades que, quando adequadamente estimuladas, podem se desenvolver e se destacar em diferentes áreas do conhecimento. Esse estímulo ao desenvolvimento é essencial, pois pode proporcionar um ambiente que favorece o crescimento dessas habilidades, permitindo que os estudantes explorem seu potencial ao máximo.

Podemos destacar que, ao reconhecer essas habilidades desde cedo e implementar estratégias de enriquecimento educacional podemos destacar que são fundamentais para garantir que esses indivíduos não apenas se sintam valorizados, mas também tenham a oportunidade de contribuir de maneira significativa para a sociedade.

Antes de adentrarmos ao que de fato a história nos revelam sobre o percurso das Altas Habilidades/ Superdotação, vamos relembrar os principais marcos do percurso histórico da Educação Especial Inclusiva e porque a Altas Habilidades/ Superdotação faz parte desse viés educacional.

2.1. Percurso Histórico da Educação Especial Inclusiva

Podemos relembrar que ao decorrer da história as pessoas com deficiência eram vistas, conforme Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011) de um modo específico em cada momento do contexto histórico. No período da Antiguidade, como afirmam os autores, a sociedade não oferecia nenhum tipo de atendimento às pessoas com deficiência, mas sim eram deixadas marginalizadas, perseguidas, abandonadas e muitas vezes até eliminadas do convívio social. Esses atos de exclusão total eram considerados como naturais pela sociedade desse período.

De acordo com os estudos, durante a Idade Média houve o período da segregação. Esse período é considerado como o marco da história onde o tratamento começa a ser ofertado às pessoas com deficiência, mas de forma paralela ao contexto social, pois ainda eram isolados da sociedade. No período da institucionalização foi o momento em que as pessoas com deficiência eram

abrigadas em instituições residenciais. Esse marco da história da educação especial também caracteriza como a era das instituições. Nessa fase, se inicia a preocupação social para com as pessoas com deficiência, visando a assistência e o apoio para elas. Dessa forma, esse pensamento andava concomitantemente com os movimentos liberais, revoluções e lutas pela independência (Fernandes; Schlesener; Mosquera, 2011).

Em um período posterior, vemos o período da integração ganhando espaço que, como explicam os autores, é marcado pelo paradigma de serviços. Conforme os estudiosos, esse momento da história é marcado por um olhar mais atento a respeito dos indivíduos com deficiência em que, portanto, sentiu-se a necessidade de vincular o ensino especializado dentro de escolas públicas, visando oferecer a essas pessoas uma educação mais específica.

Esse movimento de integração levava o pensamento de que todas as crianças com deficiência precisavam desenvolver suas capacidades de aprendizagem ao máximo. De acordo com os autores, foi um período de assistencialismo e normatização. Miranda (2003) afirma que a prática da integração social repercutiu pelo mundo todo durante a década de 1980. Em sua análise, essas práticas de lutas sociais do povo marginalizado pelos direitos dos deficientes também ocorreram no Brasil durante esse período.

Sobre essas mudanças sociais, nas palavras da pesquisadora, tiveram grande importância para a legalização da integração escolar de pessoas com deficiência no ensino regular. Como afirma em seus estudos: “Podemos dizer que ficou assegurado pela Constituição Brasileira (1988) o direito de todos à educação, garantindo, assim, o atendimento educacional de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais” (Miranda, 2003, p.5).

A pesquisadora ressalta que assegurar o direito de todos à educação não necessariamente garante que todos terão o acesso às escolas. Pois, como apresenta em seus estudos, esse acesso é mínimo, uma vez que refere-se mais para uma legitimação da exclusão social do que oportunizar essa educação para as pessoas com deficiência. Nesse sentido, a autora afirma que o governo defende em lei o acesso de alunos com deficiência em escolas regulares de ensino, porém, na prática é diferente, uma vez que não é assegurado a permanência e a democratização do ensino para esses alunos.

Na década de 1990 veio o paradigma de suporte que, conforme Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011) é um novo paradigma de Inclusão Escolar que veio como um rompimento com a era da integração. Trouxe nesse momento um novo modelo de atendimento escolar que, no entanto, conforme os autores, na prática existem muitas controvérsias.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no Art. 58¹ a Educação Especial é a modalidade de educação escolar voltada para educandos que apresentem algum tipo de necessidade especial (Brasil, 1996). Conforme estabelecido por lei, o sistema de ensino assegura, às pessoas com necessidades especiais, educadores com formação especializada para atender e incluir esse educando nas classes comuns.

Para visualizarmos os principais marcos legislativos que tivemos ao longo da história da educação inclusiva no Brasil, elaboramos uma linha do tempo com as principais alterações propostas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para destacá-las de forma analítica.

Quadro 1 – Principais propostas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

ANO	DOCUMENTO	DISPOSIÇÕES
1854	Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854.	O atendimento escolar especial para os indivíduos com deficiência teve início no Brasil, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente Instituto Benjamin Constant) pelo Imperador Dom Pedro II (1840-1889).
1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61,	Passou a ser estipulado que o as pessoas com deficiência têm o direito ao atendimento educacional garantido, sendo preferencialmente incluídas no sistema de ensino regular.
1971	A Lei nº. 5.692/71 que altera a LDBEN de 1961	Ao definir um 'tratamento especial' para o grupo-alvo da Educação Especial, não houve um avanço na organização de um sistema educacional adequado para atender às necessidades específicas, resultando na manutenção da segregação desse público em classes especiais. A lei não implementou efetivamente um

¹ LDB - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Art. 58. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de Educação Especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. §3º A oferta da Educação

		<p>sistema educacional inclusivo, preferindo direcionar os alunos com necessidades especiais para classes especiais separadas do ensino regular.</p> <p>Apesar de reconhecer o direito à educação para pessoas com deficiência, não proporcionou os recursos e a infraestrutura necessários para uma inclusão efetiva no sistema educacional regular.</p>
1988	A Constituição Federal de 1988	<p>Garantiu a igualdade de direitos e a não discriminação, incluindo o direito à educação para todas as pessoas, inclusive aquelas com necessidades especiais. (art.3º inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola", como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).</p>
1990	O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90, artigo 55,	<p>Reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino".</p>
1990	Declaração de Jomtien (Tailândia)	<p>Educação para todos. Esta Declaração, da qual o Brasil é signatário, destacou os altos índices de crianças e jovens sem escolarização e propôs transformações nos sistemas de ensino, visando assegurar a inclusão e a permanência de todos na escola.</p>
1994	Declaração de Salamanca	<p>Promoveu a inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas regulares, rejeitando a segregação e destacando a importância de adaptações para garantir a participação de todos os alunos. No Brasil, a Declaração de Salamanca teve influência direta nas políticas públicas de educação inclusiva, contribuindo para a implementação de medidas que visam a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares e a garantia de seus direitos educacionais.</p>
1994	Política Nacional de Educação Especial.	<p>Foi elaborada para nortear o processo de integração educacional de pessoas com necessidades especiais. Essa política foi criada para promover a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, defendendo a ideia de que todos os alunos têm o direito de frequentar o ensino regular e receber os apoios necessários para sua plena participação e aprendizado.</p>
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96):	<p>Ressalta o reforço na inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, evitando a criação de classes ou escolas segregadas.</p> <p>O artigo 59 destaca a necessidade dos sistemas educacionais que oferecem currículo, métodos e recursos específicos para atender a esses alunos, garantindo terminalidade específica para aqueles com dificuldades no ensino e aceleração de estudos aos superdotados.</p>

1999	Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89,	ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.
2001	Acompanhando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º,	determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).
2001	O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001,	destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.
2001	A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001,	afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.
2002	Resolução CNE/CP nº1/2002,	que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.
2002	Lei nº 10.436/02	reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.
2002	A Portaria nº 2.678/02	aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

2003	O Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade,	visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.
2004	O Ministério Público Federal divulga o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”	com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.
2004	Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00,	estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível é implementado com o objetivo de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade.
2005	O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002,	visando a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.
2005	Com a implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal,	são formados centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, a orientação às famílias e a formação continuada aos professores. Nacionalmente, são disseminados referenciais e orientações para organização da política de educação inclusiva nesta área, de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.
2006	A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006	o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que: As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).
2006	A Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano	que objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

	Nacional de Educação em Direitos Humanos	
2007	No contexto com o Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE,	reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado. No documento Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, publicado pelo Ministério da Educação, é reafirmada a visão sistêmica da educação que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.
2007	O Decreto nº 6.094/2007	estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.
2008	Decreto nº 6.571/08	Estabeleceu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como parte integrante da educação básica, oferecendo serviços de apoio especializados aos alunos com deficiência.
2014	Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/14):	Definiu metas para a inclusão de alunos com deficiência na educação básica e superior, promovendo a educação inclusiva como um dos princípios norteadores.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Brasil (2002, 2005, 2006, 2008).

O quadro 1 nos mostra alguns marcos sobre a evolução da legislação relacionada à Educação Especial no Brasil. A linha do tempo começa em 1854, com o Decreto Imperial que estabeleceu o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, e segue por várias leis e documentos importantes que moldaram a forma como a educação especial foi abordada no país. Destacam-se momentos como a Constituição Federal de 1988, que garantiu a igualdade de direitos e o acesso à educação para todas as pessoas, inclusive aquelas com necessidades especiais, e a Declaração de Salamanca de 1994, que defendeu a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares.

Ao longo das décadas seguintes, diversas leis, decretos e resoluções foram promulgados para fortalecer a inclusão educacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que ressaltou a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais e evitou a criação de classes segregadas (Brasil, 1996), e o Decreto de 2006 que regulamentou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, garantindo um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino (Brasil, 2006).

Nesse sentido, devemos destacar que um grande marco para a Educação inclusiva foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, Lei nº 9.394, que estabelece que as escolas deveriam passar a oferecer uma educação que atendesse às necessidades de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência (Brasil, 1996). A partir desse marco da história da educação inclusiva no Brasil, várias outras leis e políticas foram fortalecendo esse processo.

Percebemos que é nesse terceiro item, a qualidade, que estamos lutando para desenvolver nesse momento. É possível salientar que mesmo essas leis estando estabelecidas na constituição, o seu processo de efetivação ainda se encontra lento. Isso fica explícito uma vez que notamos a falta de estruturas específicas e serviços de apoio especializado dentro das escolas, além da falta de professores especialistas na área da Educação Especial.

A partir das vivências em sala de aula e no Atendimento Educacional Especializado, é possível compreender que a escola sozinha não consegue dar conta de toda a demanda que recebe, se faz necessário a implementação do trabalho colaborativo.

Nesse sentido, Marin e Braun (2013) destacam que o trabalho colaborativo de ensino é uma proposta que vem para somar com esse processo. Pensar em um ensino colaborativo é compartilhar o processo, é sentar junto e dialogar sobre os caminhos metodológicos e estratégias de acessibilidade. As autoras destacam que para o professor regente de sala de aula estar aberto a esse modelo de ensino colaborativo, é necessário diálogo e trocas de experiências sobre o viés da Educação Especial.

Nesse sentido, é possível questionar que hoje, num parâmetro geral das escolas públicas e, tendo em vista que o próprio sistema flexibilizou esse serviço, a função do atendimento especializado no contraturno escolar se perdeu em função e especificidade. O que podemos ver hoje é que, em alguns casos, ainda existem demandas de um sistema educacional que impulsiona às salas de recursos multifuncionais, que deveriam ter a finalidade de ofertar atendimentos com foco na suplementação ou complementação às habilidades do estudante, mas que na prática são sufocadas com um serviço de reforço escolar ao ensino comum.

Sobre a acessibilidade ao currículo para o aluno com deficiência, é preciso atentar-se ao suporte específico para cada estudante, pois cada um apresenta

habilidades com carências diversas. A partir da identificação sobre o que de fato o estudante necessita ser trabalhado naquele momento é desenvolvido o tipo de apoio ou suporte que ele necessita. É importante lembrar que a adaptação do currículo pode acontecer na educação, independentemente da presença de alunos com deficiência. Afinal, cada um possui um ritmo de aprendizagem e um conjunto de necessidades individuais que devem ser considerados no planejamento das atividades educativas (Herederó, 2010).

Na educação inclusiva adaptar a atividade para o educando com deficiência significa dar suporte de forma que o aluno possa participar plenamente, fazendo com que o aluno tenha um nível de desafio semelhante ao dos outros alunos da turma. Esse suporte ou apoio pode incluir a utilização de recursos de acessibilidade, como materiais adaptados, tecnologia assistiva, comunicação alternativa e estratégias de ensino diferenciadas. O objetivo é garantir a equidade, garantir que todos os alunos tenham oportunidades justas de aprender e se desenvolver (Herederó, 2010).

Pensando em estratégias eficientes para o ensino inclusivo, podemos ressaltar sobre a importância de desenvolver o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) e sobre o trabalho colaborativo de co-ensino. Nesse sentido, Bock, Gesser e Nuernberg (2018) expõem que as perspectivas no campo da educação são garantidas em um modelo mais inclusivo a partir do DUA. Dessa forma, afirmam que essa abordagem reconhece a diversidade de habilidades e necessidades dos estudantes em geral, e não apenas dos que têm alguma deficiência. Essa abordagem enfatiza que a inclusão deve ser pensada a partir de uma visão mais ampla, que leve em conta as diferenças individuais de cada aluno e as características do ambiente educacional.

Nesse sentido, entendemos que em vez de partir do diagnóstico da deficiência e criar um plano exclusivo para o aluno com deficiência, a ideia é que a inclusão seja pensada a partir de uma abordagem mais universal, que envolva toda a turma. Isso significa que o ambiente educacional deve ser adaptado para atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de sua condição.

Algumas alterações nas práticas, que envolvem o ensino aprendizagem do PAEE nas escolas, podem ser efetivadas a partir da implantação do coensino, estruturas aparelhadas, além de processos formativos sobre o ensino colaborativo.

Além disso, a ideia de implementar o DUA nas práticas que envolvam efetivamente o ensino e aprendizagem nas escolas, acarretam perspectivas que também rompem com a ideia de que recursos acessíveis só precisam ser disponibilizados na sala de aula quando há um aluno com deficiência presente (Bock; Gesser; Nuernberg, 2018).

Conforme Bock, Gesser e Nuernberg (2018), em vez disso, é importante que os recursos acessíveis estejam disponíveis para todos os alunos, de modo que a inclusão seja um aspecto integral do ambiente educacional. Essa abordagem mais inclusiva pode levar a uma participação mais efetiva, além do envolvimento dos alunos em geral, promovendo uma experiência educacional mais enriquecedora e gratificante para todos os estudantes.

A respeito do coensino, Vilaronga e Mendes (2014) explicam que quando a escola é pensada e organizada para favorecer e proporcionar momentos de parcerias entre os profissionais, as práticas docentes ganham mais clareza com as trocas de experiências, ideias, pontos de vista diferentes, estratégias metodológicas mais eficientes, construção de recursos multidisciplinar, além de propiciar um ensino inclusivo para todos.

Diante do exposto, podemos considerar que a inclusão escolar não se trata de seguir uma receita pronta. Podemos entender que todos temos direitos de sermos iguais e as diferenças não podem nos inferiorizar. No entanto, nós também temos o direito de sermos diferentes e preservarmos a nossa singularidade. Nesse sentido, as diferenças precisam ser contempladas, mas não num sentido de discriminação, e sim no sentido que possamos ter respeito as diferenças e ao singular.

Devemos pensar que a escola é vista como referência de vida para as crianças, é o espaço de trocas sociais e culturais de igualdade e respeito às diferenças. O aluno é sempre da escola e não de apenas um professor. A escola pode ser vista como um ambiente de construção coletiva com ordens e regras com funcionalidade organizacional para todos os estudantes. Pensar sobre a escola inclusiva é pensar sobre uma instituição e um corpo docente que realiza estratégias colaborativas e que se prepare de forma adequada às necessidades especiais para atender todas as diversidades presentes no espaço escolar.

2.2. Conceituando Altas Habilidades/ Superdotação

É considerando essa diversidade que adentramos sobre o objeto dessa pesquisa. Para esse estudo usaremos por vezes a sigla AH/SD como referência ao termo brasileiro Altas Habilidades/ Superdotação. Ao conceituar Altas Habilidades/Superdotação, embasamos no Modelo dos Três Anéis desenvolvido por Renzulli (2004, 2014, 2018).

Para contextualizar o percurso histórico da AH/SD ressaltando as políticas públicas em defesa aos direitos e serviços ofertados, buscamos esclarecer as diferentes terminologias ao longo da história, alguns mitos sobre o conceito, como esses estudantes são vistos dentro e fora do espaço escolar; quais são os meios legais que defendem seus direitos no contexto social e inclusivo, quais as características que permeiam esse perfil, como é o serviço de Atendimento Educacional Especializado e, sobretudo, por que fazem parte da Educação Especial, visto que as AH/SD não se trata de um transtorno ou uma deficiência.

Com base nos registros das políticas públicas sobre AH/SD, no texto “Saberes e práticas da inclusão” do Ministério da Educação (MEC) afirma no Artigo 8º que a escola precisa desenvolver uma organização em suas classes comum (Brasil, 2006). Portanto, no que diz respeito às necessidades de alunos com AH/SD, no artigo 8º é mencionado a necessidade de:

IX – Atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/ superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96 (Brasil, 2006, p. 49).

Nesse sentido, o MEC destaca a importância de fornecer suporte educacional adequado para alunos identificados com as AH/SD (Brasil, 2006). Tendo em vista que a escola deve realizar uma avaliação cuidadosa dos alunos para identificar suas necessidades educacionais especiais, incluindo aqueles com as AH/SD. Dessa forma, entendemos que é imprescindível que a escola tenha apoio técnico para ajudar na identificação e no atendimento adequado às necessidades dos alunos.

O documento enfatiza a importância de reconhecer e atender às necessidades específicas dos alunos com AH/SD, proporcionando oportunidades de aprendizagem enriquecedoras e desafiadoras, ao mesmo tempo em que garante sua inclusão efetiva no ambiente escolar (Brasil, 2006).

Percebemos que, na prática escolar, é fundamental que os estudantes com AH/SD tenham acesso a atividades que vão além do currículo comum, permitindo o aprofundamento e o enriquecimento de seus conhecimentos de acordo com a área específica de envolvimento. Essas atividades propostas devem representar desafios adicionais aos alunos, estimulando seu desenvolvimento intelectual e potencial criativo.

Para isso, entendemos que essas atividades podem ocorrer em diferentes espaços, como salas de aula regulares, salas de recursos multifuncionais, parcerias com centros de pesquisa, universidades ou outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, conforme necessário para atender às necessidades individuais dos alunos. Dessa forma, como especificado no artigo 24, V da LDB, alunos com AH/SD podem ter a capacidade de concluir séries ou etapas escolares em um tempo menor do que o usual, e isso deve ser considerado e apoiado (Brasil, 2006).

No Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), destaca-se estratégia como a Meta 4 que expõe o acesso de pessoas com necessidades especiais à educação básica e ao atendimento educacional especializado, além disso, destaca sobre o direito a um sistema de ensino inclusivo. Conforme o documento Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), existe uma necessidade de elaborar programas que suplementem o atendimento especializado ao público da educação especial, incluindo estudantes com AH/SD.

A respeito desses dissertes, destacamos que é necessário realizar um resgate histórico sobre os pensamentos e definições que conduziram a AH/SD até os tempos atuais. Portanto, destacamos que atualmente, podemos dizer que a definição para as AH/SD ainda está em processo de esclarecimentos. Pois, conforme Pocinho (2009), sobre o termo superdotação, existem várias modificações ao longo da história junto com os avanços da educação especial.

Os alunos que são identificados com AH/SD estão incluídos no grupo-alvo da Educação Especial (Brasil, 2008). Eles são reconhecidos por exibirem um potencial excepcional em áreas como intelectual, acadêmica, liderança,

psicomotricidade e artes, além de demonstrarem notável criatividade, engajamento no processo de aprendizagem e habilidade para realizar tarefas em áreas de seu interesse.

Conforme as orientações estabelecidas nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica (Brasil, 2001), são considerados alunos com AH/SD aqueles que demonstram uma habilidade excepcional para aprender, o que lhes permite adquirir rapidamente conhecimentos, habilidades e atitudes. Também são identificados como superdotados e talentosos os estudantes que exibem um desempenho notável e um potencial elevado em diversos aspectos (Brasil, 1995).

A definição proposta pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) caracteriza alunos com AH/SD como aqueles que demonstram potencial elevado em diversas áreas, como capacidade intelectual, aptidão acadêmica, liderança, potencial psicomotor, criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Na perspectiva paranaense, a Lei Estadual 21.743, sancionada em 10 de novembro de 2023, representa um marco significativo para a promoção da inclusão de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no sistema de ensino público do Estado do Paraná. Esta legislação estabelece preceitos e diretrizes voltados para a implementação de campanhas estaduais que buscam identificar, atender e desenvolver as potencialidades desses educandos desde a educação infantil até o ensino médio (Brasil, 2023).

Dentre as principais disposições desta lei, destaca-se a capacitação de profissionais da rede de ensino público para a identificação e o atendimento especializado de estudantes com AH/SD, promovendo sua integração em classes comuns do ensino regular. Além disso, a lei incentiva a formulação de programas de enriquecimento curricular e planos de desenvolvimento individual, elaborados em conjunto entre escola, família e profissionais especializados (Brasil, 2023).

Outro ponto relevante é a promoção de atividades extraclasse, que visam intensificar as interações entre estudantes, e a inclusão de alunos com AH/SD no Censo Escolar do INEP, garantindo maior visibilidade e acompanhamento desses educandos. A lei também incentiva a participação em competições acadêmicas,

como Olimpíadas do Conhecimento, para identificar e apoiar alunos AH/SD. Além disso, possibilita a celebração de parcerias com instituições especializadas para o atendimento no contraturno escolar, ampliando as oportunidades de desenvolvimento em áreas de interesse de cada estudantes (Brasil, 2023).

Convém ressaltar que, no Paraná, a Lei 21.743 de 10 de novembro de 2023 institui a comemoração do dia estadual das Altas Habilidades/Superdotação, que é celebrado anualmente na data 10 de agosto, reforçando a necessidade de conscientizar a sociedade sobre o tema e intensificar as campanhas de identificação desses alunos na rede de ensino público.

Virgolim (2007) afirma que a pessoa com Altas Habilidades/ Superdotação realiza tarefas criativas/produativas e que ao longo da história, muitos se destacaram e foram responsáveis por grandes avanços na sociedade. Sobre as AH/SD Gonçalves (2020) explica que na década de 70 o estudioso Renzulli realizou estudos sobre o perfil de pessoas com Altas Habilidades/ Superdotação. De acordo com Gonçalves (2020), Renzulli desenvolveu a “Teoria dos Três Anéis” de Superdotação (Renzulli, 1978). Conforme a autora, ele considera em sua teoria três conjuntos fundamentais que, quando são manifestados juntos, caracterizam o comportamento de superdotação.

Burns (2014) explica que o primeiro anel é referente à habilidade acima da média em uma ou mais área de conhecimento, o segundo anel é o envolvimento e a dedicação com a tarefa e o terceiro anel diz respeito à criatividade. Quando há esses três anéis juntos manifesta-se o comportamento de superdotação. A Política Nacional de Educação Especial – PNEE (Brasil, 2020) destaca que as pessoas com AH/SD apresentam um potencial acima da média em determinada área de interesse. As habilidades podem ser específicas em uma ou mais áreas, entre elas estão definidas: acadêmica, artística, psicomotricidade e liderança.

Podemos identificar que o estudante com AH/SD apresenta um potencial elevado em determinada área ou áreas de conhecimento humano. Podemos considerar que as AH/SD está cada vez mais alinhada a um viés de possibilidades de expansão do sujeito como um ser criativo e produtivo em sua área específica de habilidade. Esses sujeitos precisam receber atendimentos especializados como forma de suplementar e enriquecer o currículo escolar. Além disso, é necessário

desenvolver suas habilidades e obter um processo de aprendizagem mais significativo conforme suas especificidades.

Figura 1: Teoria dos três anéis de Renzulli



Fonte: Elaborada pela autora com base em Renzulli (2014).

Na imagem podemos considerar três conjuntos fundamentais que, de acordo com Renzulli (2014) quando são manifestados juntos, caracterizam o comportamento de superdotação. Sendo o primeiro anel referente à habilidade acima da média em uma ou mais área de conhecimento, o segundo anel é o envolvimento e a dedicação com a tarefa e o terceiro anel diz respeito à criatividade. Quando há esses três anéis juntos manifesta-se o comportamento de superdotação. As habilidades podem ser específicas em um ou mais áreas.

Renzulli (2014) expõe em sua teoria dos Três Anéis que pessoas com Altas Habilidades/Superdotação demonstram uma interseção de atributos, os quais compreendem competências excepcionais em uma ou mais áreas de conhecimento, um comprometimento marcante com as tarefas que assumem e uma criatividade acima da média. O autor defende que estudantes que manifestam essas características demandam de intervenções e oportunidades educacionais

específicas que visam promover suas capacidades para além dos limites estabelecidos pelo currículo convencional do contexto escolar.

Conforme o estudioso, trata-se de um conjunto de características psicológicas e comportamentais que denotam um potencial elevado em uma ou mais áreas do desenvolvimento humano, tais como: cognitiva, acadêmica, criativa, artística, liderança ou motricidade.

Ao descrever sua teoria dos Três Anéis, Renzulli (2014) enfatiza que as pessoas com AH/SD não apenas possuem habilidades acima da média em determinadas áreas do conhecimento, mas também demonstram um comprometimento significativo com as tarefas que realizam e exibem uma criatividade excepcional. O autor argumenta que é a combinação desses traços que define verdadeiramente a superdotação.

Pessoas com AH/SD demonstram um desempenho notável em uma ou mais áreas específicas de conhecimento podendo apresentar capacidade Intelectual Geral, aptidão Acadêmica Específica, Pensamento Criativo ou Produtivo, Capacidade de Liderança, Talento Especial para Artes e Capacidade Psicomotora (Virgolim, 2007).

Além disso, Renzulli (2014) destaca a necessidade de fornecer a essas estudantes oportunidades educacionais especiais que vão além do currículo regular, visando estimular plenamente seu potencial. O estudioso sugere que essas características não estão limitadas apenas ao intelecto, mas também podem se manifestar em outras áreas do desenvolvimento humano, como criatividade, liderança e habilidades artísticas ou motoras. Dessa forma, compreendemos que o pesquisador defende que é importante reconhecer e atender às necessidades específicas desses estudantes, proporcionando sempre um ambiente educacional que promova o desenvolvimento integral e permita que alcancem seu potencial ao máximo.

Renzulli (2014) deixa claro que o ideal é observar um conjunto de comportamentos que possam manifestar características de AH/SD e que não há uma característica mais importante que outra entre essas habilidades. Dessa forma, o autor revela que não é necessário que todas elas estejam presentes simultaneamente para identificar comportamentos de AH/SD.

Percebemos na literatura que a AH/SD é um tema complexo, que tem sido objeto de estudo e debate em campos que vão desde a psicologia à neurociência. Essa condição, que envolve um nível exponencial de habilidades em áreas específicas, é parte integrante da neurodiversidade, um conceito que permite a variação natural no funcionamento cerebral como uma parte valiosa e enriquecedora da sociedade.

De acordo com as autoras Alencar, Barbosa e Gomes (2021), condições neurológicas atípicas podem ser compreendidas como variações naturais e abrange a diversidade humana. Essa concepção precisa ser respeitada ao invés de tentativas de igualar os indivíduos neurodivergentes dos considerados típicos.

As autoras enfatizam que o público que fazem parte da neurodivergência podem envolver pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e pessoas com AH/SD. É com base nesse último público que iremos direcionar a nossa linha de pensamento (Alencar; Barbosa; Gomes, 2021).

A compreensão das condições de AH/SD e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é complexa e requer um olhar atento às interações entre essas duas realidades. Ogeda (2020) explica que é fundamental reconhecer a coexistência das duas condições, mesmo que alguns profissionais acreditem que as AH/SD e o TDAH não possam se manifestar simultaneamente. Isso se deve à possibilidade de que as habilidades intelectuais superiores ocultem os sintomas do TDAH, resultando em um diagnóstico tardio e inadequado (Silverman, 2009). Pereira (2021) destaca que “algumas crianças, adolescentes e adultos com AH/SD realmente manifestam os sintomas comportamentais compatíveis com o TDAH, formando, assim, o quadro de 2e” (Pereira, 2021, p. 108). Essa dualidade demanda uma abordagem diagnóstica e interventiva que considere as especificidades de cada caso, evitando simplificações que possam comprometer o desenvolvimento desses indivíduos.

Recentemente, Ogeda (2020) conduziu um estudo no Brasil que procurou identificar indicadores de superdotação e TDAH em estudantes precoces com comportamento de AH/SD. A partir de uma revisão da literatura, a autora traçou uma lista de indicadores específicos da dupla excepcionalidade, entre os quais se destacam a oscilação entre momentos de atenção concentrada e difusa, o

desempenho acadêmico irregular e a maior dificuldade em evoluir quando as tarefas não apresentam desafios adequados. Além disso, identificou-se que esses indivíduos podem mascarar suas dificuldades de aprendizagem e apresentar autoestima e autoconceito oscilantes, o que pode levar a dificuldades emocionais graves e uma qualidade de vida inferior em múltiplos domínios da vida (Ogeda, 2020; Pereira, 2021).

A neurodiversidade, um conceito que vem ganhando destaque nos últimos tempos, representa a apreciação da riqueza e da diversidade das manifestações específicas. Dentro dessa perspectiva, surge uma superdotação como um exemplo notável dessa variação natural, destacando-se pela excelência em áreas específicas como matemática, esportes, música ou artes. Gardner (2000), renomado por sua teoria das inteligências múltiplas, argumenta que a superdotação é um componente essencial da diversidade de habilidades cognitivas, enriquecendo intelectualmente a sociedade. Além disso, afirma que a visão tradicional de inteligência única é limitada e propõe a existência de múltiplas inteligências, que são relativamente independentes entre si e se manifestam de maneiras diversas, dependendo de fatores culturais e motivacionais.

Na perspectiva de Gardner (2000) a inteligência é um potencial biopsicológico que se manifesta em uma ou mais habilidades que ajudam na resolução de problemas ou na criação de produtos significativos dentro de um contexto cultural. O estudioso revela o conceito de Inteligências Múltiplas, que incluem diversas formas de habilidades, como linguística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, intrapessoal, interpessoal e naturalista.

Entre as inteligências descritas por Gardner (2000) estão: linguística, lógico-matemática, musical, cinestésica, interpessoal, intrapessoal, espacial e naturalista, todas com igual relevância no desenvolvimento humano.

Gardner (2000) argumenta que a inteligência não é um dom homogêneo, mas um conjunto de potencialidades que pode ser aprimorado e desenvolvido de acordo com o contexto em que o indivíduo está inserido. O reconhecimento das múltiplas inteligências reforça a importância de um atendimento educacional que valorize e estimule as diferentes formas de expressão e capacidade de cada estudante, abrindo espaço para uma educação mais inclusiva e equitativa. Dessa forma, ao rejeitar a concepção de que alunos com AH/SD devem ser bons em todas

as áreas, Gardner (2000) promove uma visão mais abrangente, permitindo que suas singularidades sejam compreendidas e apoiadas no contexto escolar e social.

Gardner, Chen e Moran (2010) enfatizam que cada pessoa possui potencial para desenvolver todas as oito inteligências identificadas em sua teoria, sendo que a diferença entre os indivíduos está no grau de desenvolvimento dessas capacidades. Os autores destacam que o enriquecimento das habilidades intelectuais é resultado da motivação e das experiências vividas, e que a apresentação de conteúdos de diversas maneiras é essencial para ativar diferentes inteligências. Além disso, abordam a terminologia relacionada à identificação de pessoas com habilidades superiores, como superdotação, altas habilidades, talento, dotação, sobredotação, entre outros. Eles apontam para a variedade de definições desses termos e sua utilização como sinônimos, o que pode dificultar a identificação e a prática especializada.

Os autores argumentam que uma compreensão minuciosa de um tópico só é possível quando ele é abordado de várias perspectivas, e que é importante resolver problemas do mundo real utilizando todas as inteligências. Os estudiosos destacam a importância de um ambiente de aprendizagem estimulante, que promova a cooperação e a interação entre alunos e professores, para desenvolver o processo criativo e as múltiplas inteligências. Portanto, sugerem que as práticas pedagógicas devem ser flexíveis e incluir uma variedade de atividades que respeitem e valorizem as habilidades individuais de cada aluno (Gardner; Chen; Moran, 2010).

Podemos pensar que a diversidade existente dentro o perfil e características de pessoas com AH/SD leva a diferentes definições. De acordo com os pressupostos teóricos de Renzulli (1988), a superdotação é caracterizada pela presença de habilidades acima da média, alto nível de comprometimento com tarefas e elevados níveis de criatividade. Pessoas superdotadas são aquelas que possuem ou desenvolvem esses conjuntos de traços e os aplicam em áreas valiosas do desempenho humano.

Podemos identificar que pessoas com AH/SD são aquelas que apresentam um potencial elevado em determinada área ou áreas de conhecimento humano. Nesta perspectiva podemos considerar que está cada vez mais alinhada a um viés

de possibilidades de expansão do sujeito como um ser criativo e produtivo em sua área específica de habilidade e talento.

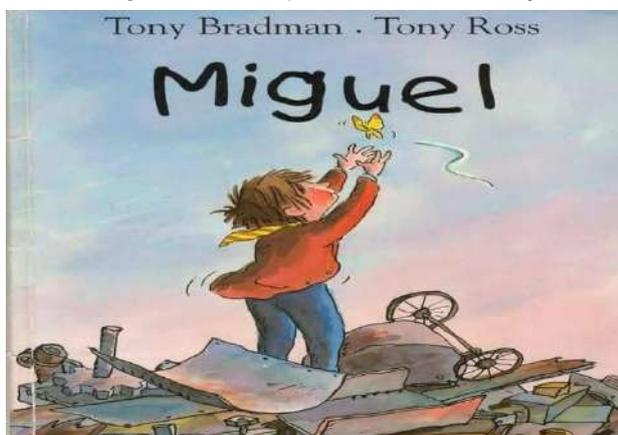
Compreendemos que é primordial que esses estudantes recebam atendimentos especializados como forma de suplementar e enriquecer o currículo escolar. Além disso, é necessário desenvolver suas habilidades e obter um processo de aprendizagem mais significativo conforme suas especificidades.

A compreensão da superdotação como parte da neurodiversidade tem implicações profundas na educação. Conforme Virgolim (2007), podemos dizer que AH/SD pode apresentar uma variação natural na maneira como o cérebro funciona e como esse grupo heterogêneo apresentam suas habilidades específicas de acordo com suas áreas de interesse e estilos de aprendizagem. No entanto, junto com essas habilidades, muitas vezes vêm desafios socioemocionais e de aprendizagem.

Na prática em sala de aula é possível observar que estudantes com AH/SD podem enfrentar dificuldades em se ajustar socialmente, lidar com expectativas acadêmicas elevadas ou encontrar métodos de ensino que se adaptem às suas necessidades únicas de aprendizagem. Portanto, é importante reconhecer e apoiar não apenas as habilidades excepcionais, mas também os desafios que os superdotados enfrentam em sua jornada educacional e emocional.

Para ilustrar sobre a diversidade e os mitos sociais impostos para AH/SD, apresentamos abaixo (Figura 2) a literatura infantil: "Miguel", escrito por Tony Bradman e ilustrado por Tony Ross em 1990.

Figura 2: Capa do livro: *Miguel*, de Tony Bradman, ilustração de Tony Ross, 1990.



Fonte: Tony Bradman, ilustração de Tony Ross (1991).

O livro apresenta a história de um garoto que se sente diferente dos outros. Miguel vive em seu próprio mundo, é imaginativo e criativo, características que o destacam das outras crianças. Assim como Miguel, crianças AH/SD às vezes podem ter dificuldades em se adaptar a ambientes convencionais, preferindo criar suas próprias realidades ou explorar conceitos complexos desde muito cedo.

Na história, o menino via o mundo de uma maneira especial, cheia de cores, sons e coisas que os outros não percebiam. Mas isso fazia com que as pessoas ao seu redor não o entendessem muito bem. Os professores criticavam Miguel porque ele não fazia as coisas do jeito que eles achavam certo, até que um dia Miguel surpreendeu a todos.

Quando pensamos se há "Migueis" em nossas escolas, será que estamos acolhendo e respeitando suas individualidades? Para atendê-lo bem, a escola precisa considerar suas necessidades específicas, seja oferecendo apoio individualizado, estratégias diferenciadas de ensino, um ambiente mais sensorialmente adequado, ou até mesmo incentivando a compreensão e empatia entre os colegas. Nesse sentido, entendemos que estudantes com AH/SD podem precisar de atividades mais desafiadoras para estimular sua curiosidade. O importante é que a escola esteja preparada para reconhecer e respeitar as diferenças, promovendo um ambiente inclusivo e de aprendizagem para todos.

Nessa perspectiva, Virgolim (2007) afirma que a criança com AH/SD realiza tarefas criativas/ produtivas e que ao longo da história, muitos se destacaram e foram responsáveis por grandes avanços na sociedade. Gonçalves (2020) explica que na década de 70 o estudioso Joseph Renzulli (1936-atual) realizou estudos sobre o perfil de pessoas com Altas Habilidades/ Superdotação.

Para Fleith (2009), não existe uma fórmula mágica para a identificação de alunos com AH/SD, pois envolve um processo avaliativo multidimensional. A autora destaca a importância de identificar os pontos fortes, interesses e necessidades individuais dos estudantes para orientar estratégias educacionais inclusivas. Além disso, ressalta a necessidade de considerar a criatividade, a motivação, interesses, o desenvolvimento socioemocional e não apenas o aspecto acadêmico.

Fleith (2022) explica que essa identificação é fundamental para que esses alunos recebam o atendimento educacional especializado de que necessitam para desenvolver todo o seu potencial. De acordo com o documento do Ministério da

Educação (Brasil, 2006) sobre atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com AH/SD, é observado um conjunto de características comportamentais típicas desses estudantes.

Essas características incluem a busca por definição própria, o desenvolvimento de interesses específicos, a preferência pelo convívio com pessoas mais velhas, irritabilidade com a rotina, a busca por originalidade, a capacidade de análise crítica e síntese, o desejo de aperfeiçoamento pessoal, autocobrança, entre outras. Essas características ilustram a complexidade e a diversidade do perfil desses estudantes, evidenciando suas necessidades e potenciais distintos (Ourofino; Guimarães, 2007).

As políticas públicas relacionadas às AH/SD no Brasil tiveram seu marco inicial com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que passou a considerar os alunos com AHSD como público-alvo da Educação Especial (Brasil, 1996). Essa lei estabeleceu a necessidade de identificação e atendimento desses estudantes, dando um norte para o desenvolvimento de políticas mais específicas. Posteriormente, o Plano Nacional de Educação PNE (Brasil, 2014, Brasil, 2024) reafirmou a importância do atendimento aos alunos com AHSD, estabelecendo metas e estratégias para sua efetivação.

Renzulli e Reis (2021) destacam a importância de investir na identificação e no atendimento de alunos com habilidades superiores, para que seu potencial não seja desperdiçado, independentemente do contexto social. O enriquecimento curricular é essencial para atender às necessidades dos alunos com AH/SD, uma vez que seu interesse e sede de conhecimento vão além do currículo tradicional, demandando oportunidades adicionais de aprendizado e desenvolvimento.

Embora as escolas municipais brasileiras sejam consideradas inclusivas por lei há mais de 15 anos, ainda há desafios na prática da educação inclusiva, especialmente no que diz respeito à formação continuada dos profissionais. Por outro lado, observa-se que alguns estados e municípios vêm adotando políticas públicas que buscam atender às necessidades dos alunos com AH/SD, como a criação de Salas de Recursos Multifuncionais, programas de enriquecimento curricular, oficinas e atividades extracurriculares, além de parcerias com Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) e a formação continuada de professores. Essas iniciativas refletem, em certa medida, o modelo

defendido por Renzulli e Reis, mas ainda há muito a ser feito para alcançar uma educação realmente inclusiva e equitativa.

Para Renzulli e Reis (2014), o Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola (Schoolwide Enrichment Model – SEM) tem como principal objetivo promover o desenvolvimento do potencial de todos os alunos, não se limitando àqueles identificados como superdotados. Essa abordagem propõe a criação de um ambiente escolar mais inclusivo, em que oportunidades de enriquecimento acadêmico e criativo sejam acessíveis a todos os estudantes.

Conforme o autor, são organizadas oportunidades de enriquecimento, baseadas no Modelo Triádico de Enriquecimento, que oferecem três tipos de experiências de enriquecimento: o primeiro tipo consiste em experiências de cunho exploratório, que envolvem participação em palestras, visitas guiadas e minicursos; o segundo inclui atividades de treinamento que ensinam técnicas de pesquisa e habilidades interpessoais, como liderança, comunicação e autoconceito; e o terceiro tipo diz respeito ao desenvolvimento de projetos, realizados individualmente ou em grupos, que têm como foco a investigação de problemas reais e a ampliação do conhecimento em áreas de interesse (Renzulli, 2014).

O estudioso explica que esses componentes do modelo apresentado são integrados ao currículo regular, ao atendimento educacional especializado e a grupos de enriquecimento. A ideia central do SEM é proporcionar experiências de aprendizado que incentivem a exploração de interesses individuais, promovam o engajamento ativo e possibilitem o desenvolvimento de talentos em diversas áreas. O SEM se baseia em oferecer oportunidades desafiadoras e personalizadas, permitindo que cada estudante, de acordo com suas habilidades e interesses, tenha a chance de desenvolver todo o seu potencial.

Essa perspectiva inclusiva se reflete nas atuais ações do estado do Paraná, que, em parceria com o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) de Londrina, tem implementado iniciativas que, embora ainda estejam nos estágios iniciais, começam a trilhar o caminho em direção ao modelo SEM. Apesar de ainda haver muito a avançar, essas ações representam um importante passo na direção de uma abordagem mais inclusiva e enriquecedora.

A criação das turmas Paraná+ exemplifica essa aproximação, uma vez que essas turmas são voltadas para alunos que se destacam academicamente e

apresentam alto rendimento escolar, conforme critérios como a nota do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e desempenho em projetos ou competições. Essas turmas visam proporcionar um ensino mais aprofundado e desafiador, criando um ambiente que favorece o desenvolvimento pleno de suas habilidades.

As turmas Paraná+ seguem uma abordagem pedagógica diferenciada, com foco no enriquecimento curricular e na ampliação de conteúdo. Os alunos participam de atividades como projetos interdisciplinares, olimpíadas científicas e oficinas criativas, o que vai ao encontro da proposta do SEM de oferecer oportunidades de aprendizado desafiadoras e instigantes. Além disso, essas turmas são compostas por estudantes que, além de apresentarem alto desempenho, muitas vezes também são identificados como Alunos "Ouro" e "Diamante". Essas designações representam diferentes níveis de excelência acadêmica.

Dentro das turmas Paraná+, há uma alta concentração de estudantes identificados com AH/SD. Para atender às suas necessidades específicas, o Paraná adota uma série de iniciativas voltadas ao enriquecimento de seu aprendizado, como cursos e oficinas criativas oferecidos em parceria com o NAAHS de Londrina – PR. Essas atividades visam não apenas ampliar o conhecimento acadêmico desses alunos, mas também estimular suas habilidades criativas e resolução de problemas, aspectos centrais do desenvolvimento integral proposto pelo modelo mencionado.

O estado do Paraná tem dado passos iniciais ao investir na formação de professores e na criação de algumas oportunidades diferenciadas de aprendizagem para estudantes com AH/SD, mostrando mais atenção ao desenvolvimento de uma educação na perspectiva inclusiva.

Embora as turmas Paraná+ estimulem o desenvolvimento de alunos com alto potencial acadêmico e adotem práticas que incentivam a criatividade e o engajamento, ainda há muito a avançar para que essas ações se alinhem plenamente aos princípios do Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola (SEM), que visa um ambiente educacional mais inclusivo e verdadeiramente adaptado às necessidades individuais dos estudantes.

De acordo com Renzulli e Reis (2014), após a identificação dos estudantes AH/SD são oferecidos diversos tipos de atendimento. Isso inclui o desenvolvimento de um Portfólio Total do Talento, baseado nos interesses e estilos de aprendizagem. Além disso, são oferecidas compactação curricular e outras formas de diferenciação curricular para evitar a repetição do trabalho, que segue o currículo comum que o aluno já adquiriu conhecimento, e passa a permitir um tempo para atividades mais desafiadoras.

Ao oferecer um currículo enriquecido, a escola cria um ambiente de desafio e estímulo, permitindo que os alunos com AHSD explorem suas potencialidades e alcancem todo o seu potencial. Essa abordagem personalizada é essencial para que esses estudantes se sintam motivados e engajados no processo de aprendizagem e autoconhecimento.

Renzulli e Reis (2021) abordam o panorama atual do desenvolvimento de talentos, destacando a influência das grandes mudanças que estão ocorrendo no mundo, especialmente nas áreas da educação, tecnologia e mercado de trabalho. Os autores ressaltam como as transformações recentes nas metas da educação, o avanço tecnológico e as condições globais em constante mudança estão impactando o campo do desenvolvimento de talentos.

Os autores fazem uma reflexão sobre as mudanças significativas que ocorreram nas últimas décadas e como essas mudanças afetam a educação e o desenvolvimento de habilidades dos estudantes. Dessa forma, os estudiosos mencionam alguns exemplos de transformação como a democratização do acesso à educação avançada através de cursos online e a crescente importância das habilidades digitais e cognitivas no mercado de trabalho atual e futuro.

Além disso, Renzulli e Reis (2021) destacam a importância de uma abordagem de desenvolvimento de talentos que vá além do currículo tradicional baseado em conhecimento e padrões. Pois, defendem a necessidade de uma educação que promova habilidades de pensamento flexíveis, uma mentalidade de produtividade criativa e a capacidade de aplicar conhecimento de forma eficaz em situações do mundo real.

Nesse sentido, podemos relacionar ao assunto as Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), que apresentam o potencial de transformar a educação, pois possibilita uma educação mais dinâmica e acessível para todos os

estudantes. A integração eficaz das TDICs pode ser um catalisador para o avanço da educação inclusiva no Brasil, proporcionando oportunidades de aprendizado enriquecedoras e desafiadoras para todos os estudantes.

Moran (2012) afirma que a utilização das tecnologias vem para apoiar e melhorar o processo de aprendizagem dos estudantes, com um foco especial na aprendizagem ativa e em modelos híbridos. O autor destaca que o poder das tecnologias digitais não está nos aplicativos em si, mas em como são utilizados por educadores, gestores e pelos próprios estudantes.

A experiência vivenciada durante a pandemia da Covid-19 acelerou a adoção de metodologias de Educação a Distância (EAD), demonstrando a importância das TDICs no processo de ensino-aprendizagem. Com o uso de videoconferências e ambientes virtuais, os alunos puderam continuar seus estudos, embora a transição tenha evidenciado a necessidade de um suporte maior para garantir a inclusão digital de todos os estudantes.

Projetos de inovação, como o ensino de programação e robótica, têm sido incentivados nas redes municipais e estaduais de ensino, criando um espaço para que os alunos desenvolvam habilidades práticas e teóricas que são essenciais no século XXI. Essas atividades não apenas enriquecem o aprendizado dos estudantes, mas também se alinham com os princípios do SEM que enfatiza a importância do engajamento ativo e do desenvolvimento do talento individual.

Moran (2012) afirma que é necessário desenvolver um olhar atento e criativo para aproveitar o potencial das tecnologias. Além disso, pontua que existe de várias experiências e possibilidades inovadoras de uso de tecnologias na educação, tanto online quanto offline. Dessa forma, entende-se sobre a importância de compartilhar essas práticas entre os educadores.

Renzulli e Reis (2021) argumentam que os estudantes de hoje precisam adquirir uma ampla gama de habilidades de pensamento e funções executivas para se adaptarem a carreiras e condições futuras desconhecidas. Nesse sentido, os autores enfatizam a importância de os professores prepararem os estudantes nas áreas de criatividade, habilidades de raciocínio, resolução de problemas e funções executivas, essenciais para enfrentar os desafios do mercado de trabalho em constante mudança. Dessa forma, Renzulli e Reis (2021) destacam a necessidade de uma nova direção para o sistema educacional, a fim de atender às demandas

do mercado de trabalho atual e futuro, que valoriza cada vez mais habilidades como criatividade, pensamento crítico e capacidade de adaptação.

Diante do exposto, enfatizamos que é indispensável a formação adequada para que professores possam lidar com a diversidade e as especificidades dos estudantes. Além disso, podemos destacar que existe uma necessidade de identificação precoce desses alunos nas escolas regulares, desse modo, é importante adaptar as práticas educacionais para atender às especificidades educacionais desses estudantes.

No geral, podemos destacar sobre a importância da tecnologia como uma aliada no processo de inclusão e desenvolvimento educacional de estudantes com AH/SD. Além disso, ressaltamos que ainda há desafios e questões que precisam ser abordados nesse contexto, como a identificação precoce de estudantes com AH/SD, a necessidade de formação de professores e sobre a adequação das práticas pedagógicas.

Conforme Moran (2012), as tecnologias permitem que os estudantes e professores acessem informações de forma mais eficaz, desenvolvam projetos, comuniquem-se e compartilhem conhecimento. Eles também oferecem a oportunidade de criar acervos virtuais de trabalhos e projetos. Dessa forma, uma estratégia mencionada pelo autor é a sala de aula invertida, onde os materiais importantes são disponibilizados online, permitindo que os alunos estudem no seu próprio ritmo. O tempo em sala de aula é dedicado a atividades mais interativas e orientadas pelo professor.

As TDICs, são mencionadas e implícitas ao longo do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pois, o documento reconhece a importância das tecnologias digitais como ferramentas que podem ser usadas para promover a aprendizagem e o desenvolvimento de competências pelos estudantes (Brasil, 2018).

As TDICs referem-se a um conjunto de tecnologias que envolve o uso de dispositivos e recursos digitais para coletar, processar, armazenar e transmitir informações, bem como para facilitar a comunicação e colaboração entre pessoas. Isso inclui computadores, tablets, smartphones, software educacional, aplicativos, recursos online, internet e outras tecnologias relacionadas (Brasil, 2018).

A BNCC confirma que as TDICs podem ser ferramentas poderosas para apoiar a implementação de abordagens pedagógicas mais eficazes e para promover a aquisição de habilidades e competências pelos estudantes. Além disso, elas podem ser usadas para enriquecer o conteúdo do currículo, personalizar o aprendizado, estimular a pesquisa, facilitar a comunicação, promover a colaboração e desenvolver habilidades digitais essenciais (Brasil, 2018).

Podemos compreender que as TDICs são ferramentas que apresentam o potencial de transformar a educação, tornando-a mais dinâmica, acessível e alinhada com as necessidades dos estudantes na era digital. (Brasil, 2018).

A partir dessas considerações, podemos aproximar a utilização de TDICs e a sala de recursos multifuncionais com crianças com AH/SD. O envolvimento dos recursos digitais pode proporcionar enriquecimento para a aprendizagem e para o desenvolvimento do atendimento a partir de plataformas de aprendizagem específicas sobre os interesses e habilidades do estudante, a partir de recursos digitais, como aplicativos e jogos educacionais, que oferecem desafios cognitivos e estimulam o pensamento crítico e criativo conforme as individualidades de cada aluno.

Além disso, existem possibilidades de promover o aprendizado colaborativo online, permite que o estudante acesse bibliotecas digitais que contenham materiais avançados e recursos de pesquisa para que os alunos possam explorar tópicos de seu interesse, possibilita a criação de conteúdo próprio como portfólio digital sobre seus projetos, storyboard, blogs, vídeos, arte digital, criação de jogos, apresentações digitais sobre seus conhecimentos, entre outras possibilidades.

Para a formação de professores, compreendemos que as TDICs apresentam o potencial de revolucionar o aprimoramento dos profissionais da educação, tornando essa qualificação mais acessível, personalizada e prática. No entanto, é importante que os programas de formação incluam orientação sobre como usar essas tecnologias de forma eficaz e ética na sala de aula. Além disso, é válido ressaltar que a integração das TDICs deve ser feita com sensibilidade e flexibilidade no planejamento, levando em consideração as necessidades individuais de cada estudante com AH/SD.

2.3. Atendimento Educacional Especializado para estudantes Altas Habilidades/ Superdotação (AEE – AH/SD)

O Atendimento Educacional Especializado para estudantes com AH/SD é um componente essencial da educação inclusiva que visa maximizar o potencial desses estudantes, proporcionando-lhes oportunidades de aprendizado enriquecedoras e desafiadoras.

Nessa seção buscamos conceituar o Atendimento Educacional Especializado voltado para estudantes com AH/SD a partir de documentos norteadores como o PNE (2008), Paraná (2011) e dissertos de autores como: Figueiredo e Silva (2022), Cavalheiro (2021) e Fabrin (2020).

Neste ensaio, partindo das reflexões de Garcia (2021), são destacados pontos cruciais acerca da aplicação da Teoria Histórico-Cultural (THC) no contexto da educação inclusiva. Garcia (2021) analisa como os preceitos de Vigotski embasam uma abordagem enriquecedora para a educação inclusiva, salientando o papel fundamental da cultura, da mediação docente e da compensação da deficiência no processo educacional.

Garcia (2021) explica que o indivíduo, ao nascer, depende da apropriação do que foi produzido socialmente para aprender a ser um ser humano. Esta apropriação é um processo de educação e ocorre a partir da interação com outros membros da sociedade. Outro ponto destacado no presente texto é sobre a importância dos instrumentos como objetos sociais.

A autora enfatiza sobre a aquisição da linguagem, que envolve a apropriação das operações de palavras inseridas historicamente em seus significados. Isso leva à criação de novas habilidades e funções psíquicas que afetam o processo de aprendizagem.

Além disso, Garcia (2021) aponta, a partir dos estudos de Vigotski (2001), que a interação da criança com a cultura, por meio de trocas e interações com outras pessoas, é essencial para seu aprendizado e desenvolvimento. Esse processo envolve uma internalização de signos e significados culturais. Em concordância com a autora, o entendimento proposto por Mori (2016) destaca a importância do desenvolvimento cultural como uma esfera crucial para compensar as limitações causadas por deficiências. Ela enfatiza que, onde o desenvolvimento

orgânico pode ser limitado, o desenvolvimento cultural oferece um caminho vasto e ilimitado para superar essas limitações.

Nesse sentido, compreendemos que ao criar ambientes culturais com acessibilidade às pessoas com deficiência é necessário oferecer estruturas que permitam ações compensatórias que facilitem a criação de alternativas para o desenvolvimento pleno das pessoas. Portanto, é possível destacar, a partir do texto, que as condições sociais e culturais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Dessa forma, compreendemos que o desenvolvimento das funções superiores de pensamento ocorre em razão das necessidades, e que a educação deve enfrentar desafios e oferecer novas abordagens para estimular o pleno potencial e desenvolvimento desses estudantes.

Partindo desses pressupostos, podemos compreender que a inclusão escolar é um desafio que percorre a história da educação até os dias atuais. Dessa forma, buscamos conceituar o AEE voltado para estudantes com AH/SD. Conforme definido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o AEE foi criado com o objetivo de promover a inclusão de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD nas escolas de ensino comum. No entanto, Figueiredo e Silva (2022) ressaltam que a prática do AEE vai além das prescrições vistas nas políticas públicas, pois envolvem variabilidades humanas e técnicas adequadas nas escolas. Os autores enfatizam que o AEE, por si só, não garante a integralidade da inclusão, pois a inclusão vai além da elaboração de um plano de atendimento educacional.

De acordo com o PNE (Brasil, 2008), a Educação Especial no Brasil passou por um processo evolutivo ao longo dos anos. Inicialmente, a escola era vista como um privilégio de um grupo específico, no entanto, com o passar do tempo, houve esforços para democratizar a educação. Porém, a inclusão enfrentou muitos desafios e ainda enfrenta até os dias atuais.

Em 2010, o estado deu um passo importante com a criação do Programa de Atendimento para AH/SD, voltado para a capacitação de professores e a identificação de estudantes com essas características. A atualização proporcionada pela Resolução nº 4.094 de 28, de junho de 2012 (Brasil, 2012) reforça essa abordagem, garantindo que a rede estadual de ensino implemente programas

específicos para alunos com AH/SD e promova atividades que potencializem seu aprendizado e desenvolvimento pleno.

No contexto da educação inclusiva, a Lei nº 21.743, de 10 de novembro de 2023 (Brasil, 2023), estabelece diretrizes voltadas para o atendimento a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no estado do Paraná. Essa legislação busca implantar campanhas estaduais focadas no desenvolvimento das potencialidades desses educandos na rede pública de ensino. Além disso, a lei propõe a capacitação de profissionais da educação para identificar e atender esses alunos, promovendo sua inclusão nas classes regulares e garantindo que sejam apoiados em programas de enriquecimento curricular (Brasil, 2023).

O AEE para estudantes com AH/SD é uma modalidade de ensino que visa atender às necessidades educacionais específicas desses estudantes, garantindo que eles tenham acesso a uma educação de qualidade que desafia e estimula suas potencialidades. De acordo com a instrução N° 010/2011-SUED/SEED, (Paraná, 2011) destaca alguns aspectos sobre a organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais para alunos com AH/SD. Além disso, menciona que essas salas devem ser contempladas no Projeto Político-Pedagógico da escola e no Regimento Interno da instituição, funcionando de acordo com as necessidades específicas dos alunos matriculados.

Conforme a resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009 das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial, o objetivo do AEE é oferecer suporte pedagógico e recursos adicionais para que crianças com AH/SD desenvolvam seu potencial ao máximo. Isso inclui promover a aprendizagem avançada, aprofundar o conhecimento em áreas de interesse e estimular o pensamento crítico (Brasil, 2009).

Fabrin (2020) apresenta em seus estudos que há indicativos que existem milhares de pessoas superdotadas no Brasil, com capacidade cognitiva acima da média. No entanto, conforme a autora, os dados do Censo Escolar de 2007 apontaram apenas 2.982 alunos identificados como AH/SD no Brasil. Por outro lado, a autora enfatiza que segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que cerca de 3,5% a 5% da população brasileira pode ter indicativos de AH/SD em alguma área específica. Entretanto, em 2019, apenas 48.133 estudantes

com AH/SD estavam matriculados em classes comuns de escolas de Educação Básica no Brasil.

Esses números revelam que existe uma grande parcela de indivíduos com superdotação, mas apenas uma pequena porcentagem recebe atendimento especializado para desenvolver suas habilidades e interesses. Acredita-se que isso ocorre devido à falta de identificação desses alunos nas escolas regulares, ou que impede a implementação de ações específicas para suas necessidades específicas.

A partir do exposto, entendemos a importância da identificação das pessoas com AH/SD nas escolas, a fim de evitar problemas como baixo desempenho acadêmico e desinteresse pela educação. Entretanto, Fabrin (2020) ressalta que a identificação só terá sentido se as práticas educacionais forem adaptadas para atender às necessidades desses alunos e promover o desenvolvimento de suas áreas de superdotação. Além disso, destaca-se que as características de superdotação podem se manifestar de diferentes maneiras e em momentos diversos ao longo da vida.

Embora tenham sido feitos progressos significativos ao longo das décadas em relação à educação inclusiva, há desafios contínuos, especialmente no ambiente escolar regular. Muitos educadores ainda enfrentam obstáculos para atender os estudantes com necessidades especiais, incluindo a identificação desses estudantes e a disponibilidade de recursos pedagógicos adequados. Portanto, a implementação eficaz das políticas de Educação Especial continua sendo um objetivo importante no Brasil que precisa ser alcançado na prática.

Entendemos que a capacitação dos professores é essencial para que eles possam identificar, compreender e atender às necessidades das crianças com AH/SD. Programas de formação e atualização profissional são fundamentais. Além disso, o AEE requer uma colaboração estreita entre os professores de ensino regular e os especialistas em educação especial. Juntos, eles trabalham para criar um ambiente de aprendizagem que atenda às necessidades de todas as crianças, incluindo aquelas com AH/SD.

Além disso, os estudiosos afirmam que os docentes desempenham um papel fundamental na implementação bem-sucedida do AEE, exigindo que eles se adaptem às exigências do programa, tanto em termos de preparação técnica

quanto subjetiva. No entanto, podemos observar que a legislação não especifica essa preparação. Diante disso, os autores destacam a complexidade da implementação do AEE e a necessidade de uma abordagem que leve em consideração não apenas os aspectos técnicos, mas também os contextos sociais e a formação dos docentes.

A Educação Especial historicamente tratou alunos com deficiência como "anormais" e foram marginalizados da sociedade. No entanto, as mudanças legais e sociais promoveram gradualmente a inclusão, com destaque para a Constituição de 1988, que enfatizou o direito à educação para todos (Brasil, 1988).

O plano demonstra que houve várias leis e decretos que foram colocados com o intuito de promover a inclusão, enfatizando a necessidade de acessibilidade, formação de professores e inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. Além disso, apresenta que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, em 2006, reforçou o compromisso com a inclusão educacional. De acordo com o PNE (Brasil, 2008), os planos e programas específicos, como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e o Plano de Desenvolvimento da Educação, tem como objetivo melhorar a educação inclusiva no país.

Em relação à carga horária, cada sala de Recursos Multifuncionais (tipo I) para AH/SD deve funcionar com 20 horas-aula semanais, sendo 15 horas para o trabalho pedagógico eficaz e 5 horas reservadas para hora-atividade do professor (Paraná, 2011).

Quanto aos recursos materiais, a instrução N° 010/2011-SUED/SEED, afirma que essas salas devem ser equipadas com materiais didáticos de acessibilidade, equipamentos tecnológicos e mobiliário adequado, incluindo jogos pedagógicos, materiais de robótica e tecnologia, que auxiliam no desenvolvimento das atividades (Paraná, 2011).

Além disso, a resolução destaca que a capacidade máxima de estudantes atendidos por sala e período é de 20 alunos, com atendimento por cronograma. No entanto, existe a falta de regulamentação específica para a seleção de profissionais que atuam nessas salas, o que pode ser considerado uma fragilidade no processo. Sobre o processo de avaliação dos estudantes superdotados, é mencionado que,

em algumas regiões, a espera para essa avaliação pode ser demorada, o que pode resultar na desistência por parte dos alunos (Paraná, 2011).

Partindo das considerações de Fabrin (2020), seus estudos destacam o contexto das políticas de Educação Especial no Brasil e em Santa Catarina, com uma abordagem particular nas AH/SD, especialmente após os anos 1990. Conforme Fabrin (2020), a história do tratamento dado às pessoas com deficiência, evidenciando como isso historicamente levou à exclusão social.

Além disso, a estudiosa menciona várias iniciativas ao longo do tempo para atender e apoiar pessoas com deficiência, influenciadas por diferentes concepções de deficiência. Conforme a autora a educação especial no Brasil passou por diversas mudanças, e as especificidades das AH/SD não foi diferente.

Para o PNE (Brasil, 2008), o AEE para estudantes com AH/SD envolve a implementação de programas e estratégias educacionais específicas, adaptadas às necessidades individuais de cada criança. Isso pode incluir planos de aula diferenciados, projetos de pesquisa, mentorias, atualização curricular e acesso a recursos avançados.

Conforme Cavalheiro (2021), no contexto da legislação brasileira, os alunos com AH/SD têm garantido o direito à garantia para a conclusão do programa escolar em um período de tempo restrito, adicionalmente com a possibilidade de integração no mercado de trabalho, alinhando-se com suas habilidades individuais. No entanto, como afirma a autora, é importante ressaltar que uma simples melhoria do programa escolar pode não ser o aspecto mais crucial. Fatores como maturidade emocional, desenvolvimento de relações interpessoais e oferta de um ensino de qualidade adequado às necessidades do estudante também desempenham um papel fundamental em seu desenvolvimento acadêmico e social.

A legislação referente à Educação Especial, especificamente o Artigo 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 (Brasil, 1996), estabelece que o poder público é responsável por oferecer serviços de atendimento a alunos com necessidades especiais, tanto em instituições públicas quanto em instituições privadas, que podem receber financiamento do governo.

Nesse contexto, Cavalheiro (2021) enfatiza que os órgãos normativos dos sistemas de ensino devem estabelecer critérios para caracterizar instituições privadas sem fins lucrativos especializadas em Educação Especial, a fim de

fornecer apoio técnico e financeiro. Além disso, a formação de professores para lidar com a diversidade e as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais é uma prioridade.

De acordo com a autora, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 estipula que as instituições de ensino superior deverão incluir em seus currículos uma formação de professores preparada para atender a essa diversidade, abordando não apenas aspectos técnicos, mas também questões culturais, sociais e econômicas, bem como o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria prática docente (Cavalheiro, 2021).

Como professora no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes AH/SD, é possível ressaltar que o AEE objetiva suplementar o currículo escolar, desenvolver habilidades específicas e, além disso, proporciona desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, ajuda as crianças a lidar com desafios como o perfeccionismo, auto cobrança, confiança e a interação com os colegas.

3. AS CARACTERÍSTICAS SENSORIAIS

Nessa seção, abordamos as características sensoriais, com ênfase nos oito sentidos, conforme as discussões teóricas, além de explorar a relação entre esses sentidos e o comportamento humano. A percepção e o processamento sensorial desempenham um papel essencial na maneira como os seres humanos interagem com o mundo, influenciando diretamente a aprendizagem, a comunicação e o desenvolvimento socioemocional.

É nesse contexto que buscamos refletir sobre a importância de entender esses sentidos e buscar um norte nas reflexões para entendermos como podemos desenvolver ações, especialmente em ambientes educacionais, para proporcionar um suporte mais eficaz aos estudantes.

Para Dunn (2017), o mundo ao nosso redor também está cheio de estímulos sensoriais como sons, texturas, sabores, cheiros e visões, que fazem parte de nosso dia a dia. Além disso, a autora afirma que usamos palavras sensoriais para descrever o que vemos e sentimos em determinados lugares em que frequentamos.

O processamento sensorial refere-se à maneira como o sistema nervoso recebe e organiza os estímulos sensoriais provenientes do ambiente e do próprio corpo. De acordo com Caminha (2008), pessoas com um perfil de busca sensorial tendem a apresentar comportamentos atípicos em resposta à necessidade de estímulos sensoriais, o que pode levar a reações desorientadas ou inadequadas em situações sociais. Esses comportamentos podem ser mal interpretados, especialmente em crianças, que buscam estímulos de maneira impulsiva, refletindo, muitas vezes, uma dificuldade em regular sua percepção sensorial.

Nesse sentido, Caminha (2008) destaca que o desenvolvimento comportamental, emocional e acadêmico de uma criança é profundamente influenciado pela relação entre as informações sensoriais. Conforme a autora, é por meios dos sentidos que o cérebro recebe informações que são processadas e transformadas em respostas comportamentais e emocionais, permitindo que a criança aprenda, interaja e regule seu comportamento de maneira apropriada.

Dunn (2017) discute as quatro maneiras básicas de como as pessoas respondem às experiências sensoriais. Ao fazer referência a um exemplo de

degustação de uma comida nova e incomum, ela afirma que cada pessoa reagirá de forma distinta, seja com entusiasmo, rejeição, hesitação ou desatenção. Isso reflete a diversidade das experiências sensoriais e como elas são únicas para cada indivíduo.

A autora explica que nós experimentamos a vida por meio de nossos sentidos: ouvimos, tocamos, cheiramos, vemos e nos movemos. Ela ressalta que nossas sensações nos ajudam a entender o que está acontecendo em nossos corpos e no ambiente ao redor. Além disso, a pesquisadora menciona que as pessoas tendem a ter uma lista pessoal de quais experiências sensoriais são relaxantes ou sufocantes. Enquanto algumas pessoas buscam novas sensações de forma prazerosa, outras evitam estímulos em excesso para manter uma sensação de conforto (Dunn, 2017).

Serrano (2016) aponta que, além dos cinco sentidos mais amplamente conhecidos – visão, audição, tato, olfato e paladar – existem três outros sentidos fundamentais para o entendimento do processamento sensorial: propriocepção, vestibular e interocepção. Esses sentidos podem ser agrupados em dois grandes grupos sendo os sentidos externos e os internos. O autor explica que esses sentidos são canais fundamentais para a aprendizagem e a interação com o ambiente, desde o nascimento. Sabemos que a interocepção, no entanto, não é unanimemente considerada um sentido por todos os autores.

Alguns autores, como Serrano (2016), a reconhecem como um sentido essencial para a percepção dos estados internos do corpo, enquanto outros estudiosos ainda discutem sua categorização.

A visão nos permite perceber cores, formas, distâncias e movimentos, sendo essencial para a nossa interação com o espaço físico. Segundo Momo, Silvestre e Graciani (2007), é por meio da visão que as crianças adquirem grande parte de suas primeiras noções espaciais e cognitivas.

Para Serrano (2016), a audição, por sua vez, é essencial para a compreensão da linguagem e para a percepção dos sons do ambiente. Ela possibilita o desenvolvimento da comunicação verbal e é um dos pilares do processo de socialização.

Conforme Dunn (2017), os receptores táteis desempenham um papel essencial no processamento sensorial, sendo responsáveis por captar informações

sobre toque, pressão, dor e temperatura. Eles estão distribuídos pela pele e permitem que o indivíduo interprete estímulos externos como texturas, firmeza ou suavidade de objetos, bem como a percepção de dor ou mudanças de temperatura.

Dunn (2017) explica que esses receptores são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades motoras finas e para a interação com o ambiente, pois ajudam a ajustar a força usada para segurar um objeto ou reagir adequadamente a estímulos desconfortáveis, como algo muito quente ou muito frio. Ela também enfatiza que variações na sensibilidade tátil podem impactar o comportamento, já que algumas pessoas podem ser hipersensíveis ao toque e evitar contato físico, enquanto outras podem buscar ativamente estímulos táteis para se sentirem confortáveis.

Conforme Dunn (2017), o sentido do tato proporciona informações sobre texturas, temperaturas e pressão, permitindo que as crianças desenvolvam a percepção espacial e as habilidades motoras. Ele também desempenha um papel significativo na construção das primeiras experiências de conexão emocional e segurança, como nos contatos afetivos.

De acordo com Dunn (2017), o olfato e o paladar estão intimamente ligados e influenciam a forma como percebemos o mundo ao nosso redor. O olfato é capaz de evocar memórias e sentimentos, enquanto o paladar, além de estar ligado à alimentação, desempenha um papel crucial na proteção do corpo, alertando-nos para substâncias perigosas ou nocivas.

A autora explica que a propriocepção é o sentido que envolve a percepção do próprio corpo no espaço, permitindo a coordenação de movimentos e a manutenção do equilíbrio postural. Crianças com dificuldades nesse sentido podem apresentar problemas para realizar tarefas motoras ou ajustar a força de seus movimentos (Dunn, 2017).

Dunn (2017) explica que sistema vestibular é responsável pelo equilíbrio e pela orientação espacial, sendo ativado por movimentos da cabeça. Ele ajuda a regular a postura e a coordenação motora, sendo fundamental para atividades que exigem controle corporal.

Embora ainda haja debates entre os teóricos sobre a interocepção, Serrano (2016) a define como a percepção dos sinais internos do corpo, como fome, sede

e dor. Esse sentido ajuda a pessoa a compreender e regular suas necessidades corporais internas, sendo importante para o autocontrole emocional.

Serrano (2016) explica que crianças que têm dificuldades de processamento sensorial podem reagir de maneira exagerada a sons, luzes ou toques, ou, ao contrário, podem buscar estímulos adicionais para compensar a falta de percepção sensorial. Conforme o autor, quando o cérebro organiza e interpreta os estímulos sensoriais de maneira eficiente, permitindo que a criança responda de forma apropriada ao ambiente ao seu redor e quando há dificuldades nesse processo, como a hipersensibilidade ou hipossensibilidade a determinados estímulos, a aprendizagem e o comportamento podem ser influenciados.

Em conformidade com o autor, Dunn (2017) também explica que o processamento sensorial envolve a maneira como o sistema nervoso organiza e responde às informações sensoriais do ambiente. A partir do seu instrumento Perfil Sensorial II, podemos identificar que conforme a autora, as pessoas respondem a estímulos com diferentes intensidades, seja por hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos sensoriais.

Dunn (2017) revela que as respostas sensoriais variam de acordo com a forma como o cérebro processa os estímulos, influenciando diretamente o comportamento e as interações sociais. De acordo com a autora, o instrumento desenvolvido por ela é utilizado para avaliar as respostas sensoriais de crianças.

Esse perfil é essencial para entender como as crianças lidam com os estímulos diários, permitindo que pais e educadores identifiquem e intervenham em dificuldades sensoriais de maneira precoce. Conforme Dunn (2017), as crianças podem responder de maneira diferente aos estímulos dependendo de sua capacidade de processar sensações relacionadas à visão, audição, tato, movimento, e respostas comportamentais associadas ao processamento sensorial.

Conforme a autora, o instrumento desenvolvido teve como objetivo aproximar os conhecimentos sobre as características sensoriais aos educados e demais profissionais que atuam no cenário educacional. Nesse sentido, compreendemos que as características sensoriais impactam diretamente no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com ou sem AH/SD (Dunn, 2017).

Cada reação sensorial estabelece conexões neurais que ajudam na formação e desenvolvimento do Sistema Nervoso Central, contribuindo para a aquisição de habilidades. Dessa forma, sabemos que os sentidos captam uma variedade de informações que são enviadas ao Sistema Nervoso Central para serem processadas e compreendidas, permitindo que o indivíduo aprenda e regule seu comportamento e emoções.

As respostas sensoriais também influenciam o comportamento, como evitar sons altos ou buscar conforto tátil. Momo, Silvestre e Graciani (2007) destacam que as experiências sensoriais estão relacionadas a significados e emoções. Por exemplo, um aroma ou pode despertar sentimentos, resgatar memórias, ou despertar sensações de estranhamento e isso pode variar conforme as memórias e emoções associadas.

Momo, Silvestre e Graciani (2007) afirmam que as preferências sensoriais e as reações individuais aos estímulos sensoriais influenciam significativamente a maneira como as pessoas realizam suas atividades diárias. Pessoas com sensibilidade aumentada ao som, por exemplo, tendem a evitar locais ruidosos, enquanto aquelas que buscam estímulos sensoriais podem estar constantemente à procura de novas experiências sensoriais. Ao compreender e valorizar essa diversidade sensorial, é possível criar ambientes mais inclusivos e que beneficiem os alunos. Dessa forma, destacamos que é essencial que os educadores compreendam essas relações e considere-as em sua prática pedagógica. Ao pensarmos de que maneira podemos repensar as práticas pedagógicas considerando as características sensoriais dos estudantes, elencamos o Suporte Transacional do modelo SCERTS para refletirmos sobre essas possibilidades.

O Suporte Transacional no modelo SCERTS (Social Communication, Emotional Regulation, and Transactional Support), conforme descrito por Lima (2021), é um conceito que envolve a criação de um ambiente de aprendizagem que oferece suporte ajustado às necessidades específicas do aluno, especialmente aqueles com desafios de comunicação, regulação emocional ou com características neurodiversas, como no caso, as AH/SD. Conforme o autor, a intenção do componente de Suporte Transacional do SCERTS é oferecer apoio a todos os envolvidos na formação da criança, seja apoio visual ou emocional e, além disso, oportuniza a comunicação de estados emocionais e a participação social por

meio do controle emocional. Dessa forma, no contexto do SCERTS, Lima (2021) revela que o suporte transacional se refere às adaptações que professores, pais e outros envolvidos na educação fazem para promover o desenvolvimento social e emocional, assim como a aprendizagem acadêmica.

O autor explica que o modelo SCERTS, criado por Barry Prizant, foi originalmente desenvolvido para crianças com autismo, mas seus princípios têm sido aplicados também em outros contextos, especialmente quando se trata de regular as emoções e apoiar o desenvolvimento social. Um dos elementos principais desse modelo é garantir que a comunicação e a regulação emocional sejam promovidas de maneira integrada, o que é essencial para alunos que apresentam hipersensibilidade ou outras características sensoriais, afirma Lima (2021).

Em relação aos estudantes com AH/SD, podemos considerar que o suporte transacional é particularmente útil para adequar as características como a hipersensibilidade sensorial e a regulação emocional, que frequentemente acompanham o perfil desses alunos devido sua assincronia, que permeia no perfil superdotado. De acordo com Silverman (2009), muitas crianças com superdotação apresentam sensibilidade a sons, luzes, texturas e até mesmo interações sociais.

Podemos colocar como exemplo um aluno superdotado que se sente sobrecarregado em uma sala de aula barulhenta, ele provavelmente precisará de um ambiente mais calmo e silencioso para poder focar em atividades cognitivamente desafiadoras. Nesse sentido, professores podem ajustar o ambiente de forma a reduzir estímulos sensoriais que causam desconforto, oferecendo espaços de refúgio onde os alunos podem se regular emocionalmente, o que é crucial para seu desenvolvimento acadêmico e social.

Em alunos com AH/SD, é comum observar uma sensibilidade sensorial aumentada, o que pode impactar significativamente seu desempenho acadêmico e seu bem-estar emocional em determinados ambientes dentro e fora da escola. De acordo com Silverman (2009), muitos desses alunos experimentam uma hipersensibilidade a estímulos como sons, luzes e texturas. Nesse contexto, o suporte transacional, tal como proposto pelo modelo SCERTS, oferece uma abordagem que pode colaborar com esses desafios.

Esse tipo de suporte envolve não apenas modificações ambientais, como a criação de ambientes mais silenciosos e menos estimulantes, mas também cria estratégias interacionais e emocionais que ajudam os alunos com a autorregular.

Professores e educadores que utilizam o suporte transacional são capazes de ajustar o nível de demanda e estímulo sensorial, promovendo assim um ambiente que favorece tanto o conforto sensorial quanto o desenvolvimento cognitivo. Além disso, podemos considerar que a sala de recursos equipada com áreas de baixa estimulação sensorial pode ser essencial para permitir que esses alunos lidem com o estresse causado por estímulos excessivos, como ruídos ou luzes fortes. Esses ajustes ambientais, combinados com o suporte emocional, possibilitam que os alunos maximizem seu potencial sem os impedimentos causados por suas sensibilidades. Dessa forma, o suporte transacional garante que as necessidades emocionais e sensoriais sejam atendidas em sincronia com as demandas acadêmicas, promovendo um desenvolvimento mais equilibrado.

Em uma Sala de Recursos de AH/SD, o suporte transacional implica um planejamento que leve em consideração não apenas o currículo diferenciado, mas também o apoio emocional e social. Segundo Guenther (2006), a educação de alunos com superdotação deve incluir suporte psicológico, pois esses alunos frequentemente enfrentam desafios emocionais relacionados à ansiedade, à autopercepção distorcida e ao perfeccionismo. O apoio transacional, assim, deve incluir uma rede de suporte envolvendo a escola, a família e profissionais de diversas áreas, promovendo um ambiente positivo e colaborativo.

Outra característica frequentemente observada em alunos com superdotação é a hipersensibilidade sensorial, que pode influenciar diretamente seu comportamento e bem-estar no ambiente escolar. Alunos com AH/SD podem apresentar maior sensibilidade a estímulos como luz, som, textura e até mesmo interações sociais, o que demanda ajustes específicos na Sala de Recursos. Segundo Silverman (2009), essas características sensoriais são frequentes em superdotados, especialmente naqueles que possuem também altas capacidades criativas.

Ao trabalhar com esses alunos, o ambiente deve ser cuidadosamente planejado para minimizar distrações e estímulos sensoriais excessivos, favorecendo a concentração e o bem-estar. Alencar (2007) afirma que a criação de

um espaço acolhedor e ajustado às necessidades sensoriais, além de práticas pedagógicas que levem em conta essas particularidades, é essencial para o sucesso no desenvolvimento desses alunos.

No contexto da Sala de Recursos Multifuncional, os educadores podem desenvolver estratégias de engajamento e regulação emocional, facilitando a comunicação social e o desenvolvimento acadêmico. A adaptação das atividades e do ambiente de acordo com o perfil sensorial dos alunos pode ser fundamental para garantir que essas crianças tenham acesso pleno ao currículo e possam realizar atividades de enriquecimento de maneira eficaz.

As práticas pedagógicas que levam em consideração as necessidades sensoriais contribuem para a inclusão de alunos neurodivergentes, promovendo um ambiente de aprendizagem mais equitativo e eficiente. Além disso, o desenvolvimento de estratégias baseadas na neurodiversidade, fortalece a autonomia dos alunos e estimula seu engajamento ativo no processo de aprendizagem.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nessa seção apresentamos sobre os caminhos percorridos para a realização deste estudo. O percurso da pesquisa envolveu a investigação sobre a problemática: Como uma proposta de intervenção pedagógica pode contribuir para o processo de escolarização de alunos com AH/SD, considerando suas características sensoriais? O estudo foi realizado de caráter teórico-prático e, dessa forma, foi dividido em quatro etapas, envolvendo pesquisas de revisão de literatura, observação participante, análise de dados e a elaboração de um produto educacional.

O presente estudo é uma mostra pequena sobre as características sensoriais e faz parte de uma pesquisa maior, integra parte de uma pesquisa maior que está em andamento, cujo número do parecer é 6.327.765. Ambas integram o grupo de estudo “Desenvolvimento, aprendizagem e educação”, da Universidade Estadual de Maringá. Nesse sentido, apresentamos uma pequena mostra dos dados colhidos a partir da aplicação do Perfil Sensorial II (Dunn, 2017) com estudantes AH/SD frequentes no AEE de uma escola da Rede Municipal de uma cidade da região noroeste paranaense.

Realizamos no presente estudo uma pesquisa participante. Para Thiollent (1986), a pesquisa participante é caracterizada pela colaboração ativa entre pesquisadores e participantes ao longo de todo o processo, com o objetivo de compreender e transformar a realidade social. O autor destaca a importância da coleta de dados realizada por grupos de observação e pesquisadores, supervisionados por um seminário central, adotando uma abordagem que valoriza tanto técnicas quantitativas quanto qualitativas.

Conforme Cruz Neto (2000) a Observação Participante é constituída a partir do contato direto do pesquisador observador com o fenômeno a ser observado. Conforme o autor, essa técnica é importante para detectarmos informações que não são facilmente encontradas quando aplicamos um questionário, por exemplo. Além disso Cruz Neto (2000) enfatiza que para o investigador precisa desenvolver habilidades de empatia e observação, assim como o grupo a ser observado, que precisa aceitar o pesquisador em campo.

De acordo com Deslandes (1998), a definição da problemática da pesquisa consiste em considerar especulações sobre o campo a ser investigado para orientar na formulação do problema. Conforme a autora, um problema pode ser visto como individual e único, além disso, ele busca respaldo no tema da pesquisa. Nesse sentido, ao considerarmos o tema de nosso estudo e para nortear a presente pesquisa, apresentamos a seguinte problemática: Como uma proposta de intervenção pedagógica pode contribuir para o processo de escolarização de alunos com AH/SD, considerando suas características sensoriais? Definimos como o objetivo geral desse estudo: investigar como elaborar um material de apoio pedagógico de orientação aos profissionais da educação, a fim de reconhecer e romper com os mitos sociais, possibilitando compreender e incluir pessoas com AH/SD considerando suas características sensoriais.

A metodologia utilizada foi de abordagem quanti-qualitativa. Conforme Gil (2008), a pesquisa qualitativa é uma abordagem que busca entender os fenômenos sociais a partir da perspectiva dos participantes e do contexto em que ocorrem. Para o autor a pesquisa qualitativa pode oferecer métodos como entrevistas onde podemos perceber as vivências e bagagens dos participantes com mais detalhes; observação participante onde o pesquisador se envolve diretamente com o grupo estudado para compreender seus comportamentos e contextos; análise de conteúdo, textos, discursos e outras formas de comunicação para identificar padrões e significados e aplicações, onde são usadas para estudos exploratórios e mais descritivos.

Para orientar o percurso desse trabalho definimos como objetivos específicos: 1) realizar um levantamento histórico e contextual sobre AH/SD; 2) realizar um levantamento sobre alunos matriculados na Sala de Recursos Multifuncionais de AH/SD na Rede Municipal de uma cidade da região noroeste paranaense; 3) desenvolver um estudo do perfil sensorial de alunos com AH/SD matriculados na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de uma cidade da região noroeste do Paraná; 4) elaborar um material de apoio pedagógico com possibilidades de orientação aos profissionais da educação, a fim de potencializar o atendimento escolar. A partir dessas considerações, na primeira etapa da pesquisa, demos foco para compreendermos o contexto histórico e considerações sobre AH/SD. Além disso, traçamos um panorama sobre o tema AH/SD com

embasamento nas políticas Públicas no âmbito nacional e estadual paranaense. A partir da aplicação do questionário do Perfil Sensorial II (Dunn, 2017), identificamos alguns dados sobre as características sensoriais dos estudantes participantes do AEE. Para o estudo teórico usamos bibliografias físicas e plataformas digitais como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, e bases de excelência da plataforma CAPES, como a Scopus e Web of Science (Figura 3) para destacar temas e tópicos relevantes que podem ser relacionados com a temática desse projeto.

A partir no material selecionado em nossas buscas, foram encontrados 272 artigos na base de dados Web of Science e 482 na base Scopus com a utilização dos unitermos “giftedness AND enrichment”. Foi colocado como filtragem apenas artigos publicados entre 1956 a 2023.

Figura 3 – Busca de documentos nas plataformas de base.

The image shows a screenshot of a search interface. At the top, it says 'Clarivate' and 'Web of Science'. The search query is 'gifted AND enrichment'. It shows 272 results. Below this, there's a section for 'Scopus' with 482 document results. The interface includes various filters and options like 'Analisar resultados', 'Relatório de Citações', and 'Criar alerta'. A table of results is visible, showing document titles, authors, years, and sources.

Document title	Authors	Year	Source	Cited by
1 Reexamining "Gifted and Talented" in Music Education	Absamp, JMNatal=Abramo, M	2020	MUSIC EDUCATORS JOURNAL 106 (5), pp.58-66	27
1 Feelings about School in Gifted and Non-Gifted Children: What Are the Effects of a Fine-Art Program in Primary School?	Sanchez, C., Blanc, N	2023	Education Sciences 13(5),512	0

Fonte: Web of Science e Scopus (2023).

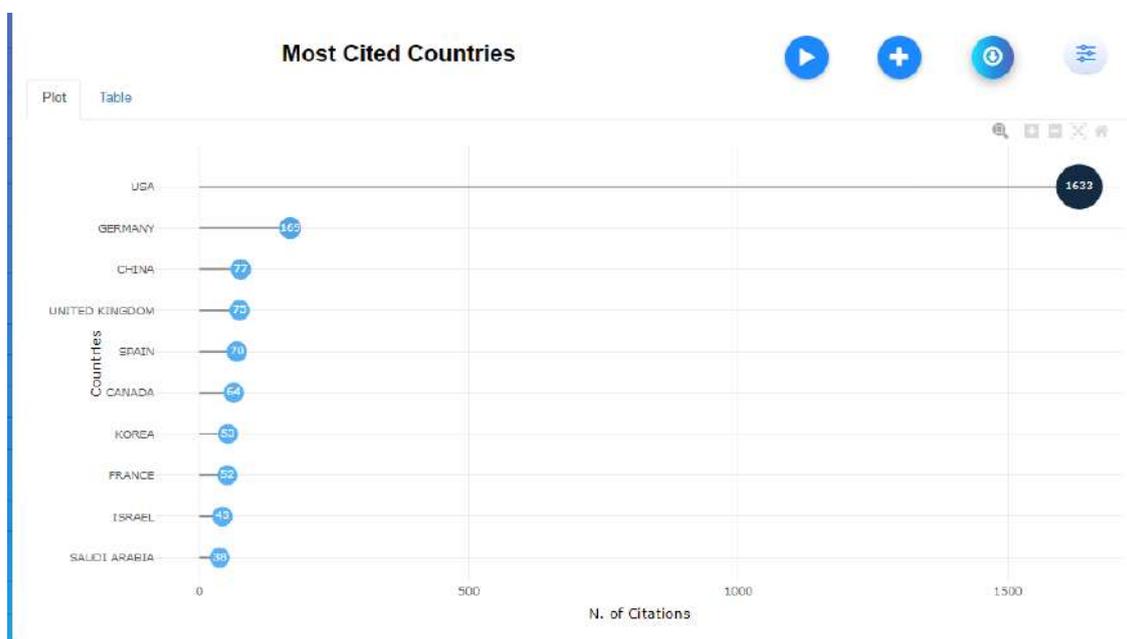
Durante a revisão de literatura, realizamos um ranqueamento de dados sobre o tema específico de pesquisa a partir da metodologia de revisão sistemática Methodi Ordinatio. Além disso, realizamos um levantamento de indicadores bibliométricos, sobre o material selecionado, por meio do software R do

Bibliometrix. Dentro dessa perspectiva, exploramos as plataformas de ranqueamento, além de investigar os critérios subjacentes que fundamentam o processo de classificação e organização dos artigos científicos específicos. Dessa forma exploramos os critérios e o impacto das plataformas de ranqueamento de dados de artigos científicos especificando os termos de busca para a temática de nossa pesquisa. Os unitermos de busca foram “high abilities AND giftedness”, “giftedness AND enrichment” e “Sensory AND Processing”.

Para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é um método fundamental para a construção do conhecimento científico, que se baseia na revisão de literatura já construída e publicada ao longo da história sobre o tema específico a ser investigado. Conforme o autor, esse tipo de pesquisa oferece o embasamento teórico necessário para o desenvolvimento de novos estudos.

Entre os países mais citados dentro da literatura do nosso tema podemos identificar a partir do gráfico abaixo (Gráfico 1) gerado pela análise bibliométrica, que Estados Unidos lidera o ranking com 1633 citações. Na sequência encontra-se a Alemanha com um número mais reduzido, totalizando 169 citações.

Gráfico 1 – Países com o maior número de produções citadas sobre AHSD.



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisarmos o gráfico 1, é fato que os Estados Unidos lideram com 1633 o número de citações, enquanto a Alemanha, como segundo lugar, aparece com apenas 169 citações, evidenciando uma diferença significativa de cerca de 1464 citações a menos.

Em terceiro e quarto lugar estão a China com 77 citações e Reino Unido com 75. Esses países apresentam números muito próximos entre si, porém bastante distantes da Alemanha. Outro ponto a ser considerado é que os países subsequentes ao Reino Unido apresentam quantidades de citações ainda menores, todas abaixo de 100. Isso sugere que, enquanto os Estados Unidos dominam de forma substancial, os demais países têm um papel muito menor na literatura analisada nessas plataformas.

A disparidade no número de trabalhos citados também pode ser explicada por fatores econômicos, pois os países como USA, Alemanha e China possuem maiores orçamentos para pesquisa e atraem mais financiamentos, parcerias e colaborações internacionais.

A discrepância nas publicações sobre AH/SD nos Estados Unidos também está relacionada diretamente com a influência de grandes estudiosos sobre essa temática, como Renzulli, Gardner e Sternberg. Como sabemos, os Estados Unidos possuem uma infraestrutura educacional bem desenvolvida, com programas específicos em AH/SD influenciados ou desenvolvidos pelo próprio Renzulli. Além disso, a cultura americana valoriza as AH/SD e isso faz com que haja mais estímulos para pesquisa.

Com a análise bibliométrica foi possível identificar as palavras-chave mais frequentes sobre a temática da nossa pesquisa. Além disso, foi observado como esses termos mudam ao longo dos anos, indicando tendências mais emergentes conforme a atualidade dos estudos. Segue abaixo (Figura 4) uma nuvem de palavras gerada a partir do Bibliometrix, onde reúne os termos mais utilizados pelos autores em suas pesquisas ao longo dos últimos anos.

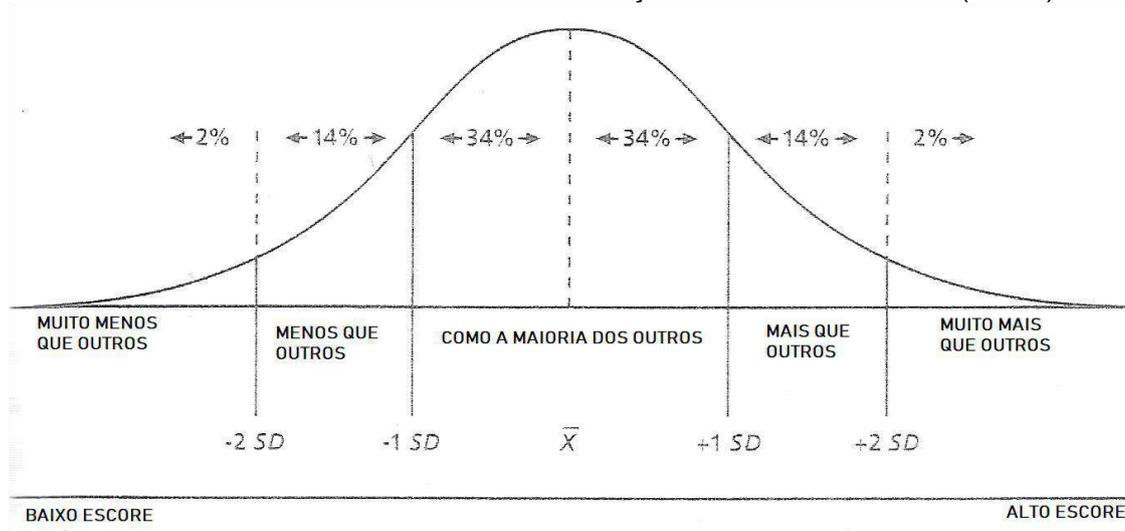
estudantes com habilidades específicas em diferentes áreas de talento (produtivo-criativo, artística, acadêmica e psicomotora). A faixa etária dos estudantes variou entre 6 e 10 anos de idade. Todos frequentavam o ensino comum no período matutino e duas vezes por semana frequentavam o atendimento na Sala de Recursos Multifuncional no período vespertino.

Para a coleta e análise de dados, inicialmente realizamos uma observação sobre os alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais em uma escola municipal de uma cidade do noroeste paranaense. O atendimento a esses estudantes foi realizado durante o período de 11 meses e pudemos observar semelhanças entre algumas características sensoriais e comportamentais desses alunos. Além disso, foi realizada leituras sobre os relatórios, encaminhamentos, avaliações e demais documentos referentes aos alunos participantes.

Com base nesses dados, foi desenvolvido um planejamento específico por trimestre para potencializar as habilidades individuais e em grupo dos estudantes participantes. Como instrumentos para coleta e análise de dados para desenvolver um estudo do perfil sensorial dos alunos participantes, a pesquisa (parecer 6.327.765) solicitou aos familiares e professores para a realização do preenchimento de questionário do teste Perfil Sensorial II (Dunn, 2017). O questionário apresentou 44 perguntas e foram respondidos pelos pais e professores dos alunos participantes da pesquisa.

Os responsáveis que preencheram o questionário classificaram os comportamentos observados conforme a escala abaixo (Figura 5), conforme as diretrizes do instrumento: quase sempre (90% ou mais), frequentemente (75%), metade do tempo (50%), ocasionalmente (25%) e quase nunca (10% ou menos). Além disso, a opção “não se aplica” também estava disponível e destinava aos comportamentos que não foram observados ou que a criança nunca havia apresentado. As respostas foram organizadas em tabelas de escores, permitindo assim visualizar os dados e realizar uma pequena análise sobre os resultados.

Figura 5: A curva de normal e o sistema de classificação do Perfil Sensorial 2 (CSP2).



Fonte: Perfil Sensorial 2 – Winnie Dunn, 2017.

Para os resultados, os escores apontam o padrão de processamento sensorial da criança, classificado em quatro tipos: buscador sensorial, esquivado, sensibilidade e registro sensorial (Dunn, 2017).

Como proposta do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, realizamos por fim, um material pedagógico com informações sobre a temática dessa pesquisa e proposta de recursos voltadas para os professores que atendam alunos com AH/SD. O material é disponibilizado em arquivo PDF para as escolas da rede pública e poderá ser utilizado para orientar atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais em AH/SD.

Trata-se de um caderno pedagógico que discorre sobre o perfil de pessoas com AH/SD, principais características e estratégias para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem desses estudantes em espaço escolar e no atendimento educacional especializado. O caderno pedagógico apresenta algumas considerações sobre o trabalho na Sala de Recursos de AH/SD a partir de experiências vivenciadas em escolas municipais e estaduais.

Nesse sentido, para abordar como trabalhar em uma Sala de Recursos do voltada para alunos com AH/SD, é fundamental considerar as especificidades das necessidades desses estudantes e as metodologias pedagógicas que favorecem o desenvolvimento de seu potencial. A SRM é um ambiente especializado que oferece suporte e atendimento contribuindo com o trabalho realizado na sala de

aula comum, com o objetivo de desenvolver as capacidades intelectuais, criativas e emocionais dos alunos.

De acordo com Alencar (2007), a prática pedagógica na Sala de Recursos Multifuncionais deve seguir os princípios da diferenciação pedagógica, que visa ajustar as estratégias de ensino para atender às necessidades e interesses dos alunos superdotados. Isso pode ser desenvolvido por meio de atividades mais desafiadoras e engajadas, que estimulem o pensamento crítico e criativo, bem como a autonomia e a iniciativa pelo estudante.

O papel do professor em uma Sala de Recursos vai além da instrução direta, pois ele atua como mediador do conhecimento, auxiliando o aluno a explorar suas habilidades e interesses. Conforme destaca Alencar (2007), o professor de AEE para AH/SD deve ser capaz de planejar atividades que promovam o desenvolvimento integral do aluno, oferecendo desafios e estímulos que atendam às suas habilidades avançadas, a partir de atividades exploratórias, pesquisas e desenvolvimento de projetos.

Sobre a elaboração de uma proposta de recursos e ações para o atendimento às características sensoriais dos alunos com AH/SD, entendemos que um caderno pedagógico é um recurso didático que serve como uma ferramenta de apoio ao desenvolvimento do trabalho escolar. Esse recurso pode ajudar professores e estudantes a organizarem e sistematizarem o conteúdo a ser estudado e as possibilidades de aprendizagem.

Entendemos como produto educacional qualquer recurso ou material desenvolvido para apoiar o processo educativo. Isso pode incluir cadernos pedagógicos, softwares educativos, jogos didáticos, podcast, vídeos, entre outros. Para Libâneo (1994), os materiais pedagógicos são essenciais para mediar o processo de ensino-aprendizagem, pois servem como ferramentas que ajudam a estruturar e organizar o conhecimento.

Libâneo (1994) enfatiza que a qualidade dos materiais pedagógicos é crucial. Eles devem ser bem elaborados, contextualizados e adequados aos objetivos educacionais e considerando as especificidades do público direcionado. Libâneo e Pimenta (1999) sugerem que os materiais pedagógicos devem estar integrados à prática pedagógica dos professores. Eles devem ser usados de forma planejada e

estratégica, complementando as atividades de ensino e facilitando a realização dos objetivos educacionais.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nessa seção apresentamos os resultados sobre a revisão de literatura e resultados sobre a coleta de dados e a elaboração do produto educacional. A partir dos estudos apresentados nessa pesquisa, compreendemos que existe uma escassez de trabalhos escritos sobre AH/SD, o que reflete na persistência de mitos sociais e na falta de incentivos por parte das políticas públicas para promover o atendimento adequado a essa população (Burns, 2014; Cavalheiro, 2021; Fabrin, 2020; Fleith, 2009 e 2022; Gonçalves, 2020; Guimarães e Ourofino, 2007; Pocinho, 2009; Renzulli, 2006, 2014, 2016 e 2021; Virgolim, 2007 e 2021).

No Brasil, essas características são muitas vezes vistas como raras, despertando curiosidade e, em alguns casos, levando à avaliação equivocada do aluno com AH/SD, com expectativas de que ele seja excepcional em todas as áreas do conhecimento. Tais ideias errôneas dificultam o processo de identificação e o desenvolvimento das potencialidades desses alunos (Fleith, 2009).

A discussão sobre AH/SD destaca a urgência de capacitação e formação para todos os atuantes da escola, reconhecendo as particularidades e potencialidades desses alunos. As diretrizes e legislações, como a Lei Estadual 21.743 de 10 de novembro de 2023 (Paraná, 2023) e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2008), destacam sobre a importância de criar ambientes de aprendizagem que não apenas acomodem, mas também desafiem e estimulem os estudantes com AH/SD como de direito à suplementação curricular. É necessário que as escolas adotem estratégias diversificadas, promovendo atividades que extrapolem o currículo padrão e incentivem a interação social, a criatividade e a liderança.

Além disso, a formação contínua de educadores, em colaboração com instituições, famílias e especialistas, se faz fundamental, uma vez que é de direito a oferta do serviço, a identificação e o desenvolvimento das habilidades desses alunos. Consideramos que a temática AH/SD é pouco discutida e se faz necessária mais pesquisa na área.

Destacamos sobre a importância em abordar os mitos sociais e preconceitos que frequentemente cercam estudantes com AH/SD). A percepção errônea de que todos os superdotados são igualmente brilhantes em todas as áreas de

conhecimento, confundidos com a figura de gênio ou que não enfrentam desafios emocionais e sociais, pode levar à exclusão e à não identificação de suas necessidades específicas. Um dos mitos mais persistentes é a crença de que a superdotação se traduz apenas em excelência acadêmica, desconsiderando outras habilidades, como criatividade, artística e liderança, conforme afirmado por Virgolim (2007) e Renzulli (2014). Essa diversidade implica que a identificação e o apoio a esses alunos devem considerar um conjunto amplo de características, ao invés de se limitar a um critério único.

No caso específico dos estudantes com AH/SD destacamos que os mitos sociais sobre a compreensão das características desses estudantes, muitas vezes influenciam nas relações sociais desses alunos. O perfil AH/SD pode ser caracterizado por serem questionadores, críticos e curiosos, e esse tipo de comportamento em sala de aula muitas vezes é visto pelos professores como um incômodo nas aulas. Todavia, as AH/SD não é um fenômeno raro, pois a cada 20 pessoas uma é caracterizada com perfil de AH/SD. Outro mito é sobre a questão do teste de Quociente de inteligência (QI), pois essa avaliação não é determinante para as AH/SD (Gardner, 2000; Ogeda, 2020; Ourofino, 2006; Guimarães; Ourofino, 2007).

Um dos mitos mais persistentes é a crença de que a superdotação se traduz apenas em excelência acadêmica, desconsiderando outras habilidades, como criatividade, artística e liderança, conforme afirmado por Virgolim (2007) e Renzulli (2014). Essa diversidade implica que a identificação e o apoio a esses alunos devem considerar um conjunto amplo de características, ao invés de se limitar a um critério único.

Além disso, é essencial combater esse pensamento equivocado da humanidade, pois as expectativas irrealistas de que esses estudantes não podem falhar podem resultar em problemas de autoestima, autocobrança e saúde mental. Ogeda (2020) destaca que os alunos com AH/SD enfrentam desafios socioemocionais que devem ser reconhecidos e tratados adequadamente.

Promover uma compreensão mais inclusiva da AH/SD, conforme proposto por Gardner (2000), é um passo crucial. A educação deve valorizar as múltiplas formas de inteligência, proporcionando um ambiente que reconheça e respeite as singularidades de cada aluno. As políticas públicas devem ser reforçadas para

assegurar que esses estudantes recebam o suporte adequado, permitindo que desenvolvam plenamente suas habilidades enquanto aprendem a lidar com os desafios que surgem ao longo do caminho.

A criação de um ambiente educacional que valorize as diferenças, respeite a neurodiversidade e ofereça oportunidades de desenvolvimento personalizado é essencial para que os alunos com AH/SD não apenas alcancem seu potencial, mas também se sintam valorizados e apoiados em sua jornada educacional e pessoal. Ao valorizar e investir nas potencialidades dos alunos com AH/SD, a educação não apenas cumpre seu papel inclusivo, mas também contribui para o desenvolvimento de pessoas criativas e engajadas no seu próprio desenvolvimento pessoal e social, prontos para fazer a diferença em nossa sociedade (Virgolim, 2021).

Ao abordarmos o tema sobre as características sensoriais, consideramos os sistemas sensoriais como fundamentais na vida cotidiana e no desenvolvimento humano (Dunn, 2017; Almohalha, 2018; Caminha, 2008; Momo, Silvestre e Graciani, 2007; Serrano, 2016). Consideramos que os oito sentidos explorados (visão, audição, tato, olfato, paladar, propriocepção, vestibular e interocepção) desempenham papéis cruciais não apenas na percepção sobre o ambiente, mas também na regulação emocional, na aprendizagem e no comportamento social influenciado pelos sentidos.

Ao compreendermos os sentidos e como eles se relacionam com o ambiente educacional, percebemos que podem influenciar tanto o desempenho escolar quanto as interações entre os estudantes. Dessa forma, ao atentarmos às características sensoriais, podemos desenvolver estratégias que beneficiem todos os alunos.

Ao integrar um entendimento profundo dessas características com práticas pedagógicas inclusivas fundamentadas na neurodiversidade, criamos ambientes educacionais mais equitativos e eficazes, nos quais todos os alunos têm a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente. Essa abordagem não só favorece os estudantes com AH/SD, mas também enriquece a experiência educacional de toda a comunidade escolar.

Sobre a aplicação do Perfil Sensorial 2 em estudantes AH/SD que frequentaram os atendimentos na SRM, trouxemos resultados a partir da coleta e

análise de dados para o estudo do Perfil Sensorial II (Dunn, 2017), que foi adaptado para a realidade brasileira (Almohalha, 2018).

Ressaltamos que os dados estão inseridos no contexto da pesquisa (Parecer consubstanciado nº 6.327.765). O projeto foi encaminhado ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – COPEP e aprovado pelo parecer consubstanciado nº 6.327.765.

Empregamos dois instrumentos de coleta de dados: o Questionário de Perfil Sensorial da Criança, destinado aos cuidadores, e o Questionário de Perfil Sensorial de Acompanhamento Escolar, preenchido pela professora da Sala de Recursos Multifuncional. Ambos os questionários abordam uma variedade de aspectos relacionados às experiências sensoriais dos estudantes, requerendo que os participantes assinalem com um X a frequência com que tais comportamentos são observados.

O recorte dado para essa pesquisa foi a escolha de sete estudantes com AH/SD, com idade entre 7 e 11 anos, que frequentam o AEE na rede municipal de ensino de um município da região noroeste paranaense. O Perfil Sensorial II trata-se de um questionário padronizado que é respondido pelos professores, pais ou responsáveis pelos estudantes e busca auxiliar na identificação do perfil sensorial desses alunos em relação a estímulos auditivos, visuais, táteis, de movimento, orais e às respostas comportamentais associadas ao processamento sensorial.

Os responsáveis pelos estudantes preencheram o questionário classificaram os comportamentos observados, conforme as diretrizes do instrumento: quase sempre (90% ou mais), frequentemente (75%), metade do tempo (50%), ocasionalmente (25%) e quase nunca (10% ou menos). Além disso, havia a opção de marcar a opção "não se aplica" para comportamentos que não foram observados ou que a criança nunca havia apresentado.

No quadro 2 são apresentadas as respostas organizadas conforme os questionários respondidos, onde mostramos a pontuação bruta e a classificação do perfil dos estudantes participantes. As respostas dos responsáveis pelos estudantes ao questionário foram as seguintes:

Quadro 2: Respostas dos questionários respondidos: pontuação bruta e a classificação do perfil dos participantes.

Quadrante (Pontuação média)	PONTUAÇÃO BRUTA TOTAL E CLASSIFICAÇÃO						
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
Exploração (20 a 47)	33/95 Como a maioria	16/95 Menos	35/95 Como a Maioria	63/95 Muito mais	42/95 Como a maioria	46/95 Como a maioria	83/95 Muito Mais
Esquiva (21 a 46)	29/100 Maioria	43/100 Maioria	20/100 Menos	45/100 Maioria	47/100 Mais	50/100 Mais	88/100 Muito mais
Sensibilidade (18 a 42)	32/95 Maioria	25/95 Maioria	43/95 Mais	58/95 Muito Mais	36/95 Maioria	52/95 Mais	68/95 Muito Mais
Observação (19 a 43)	36/110 Maioria	16/110 Menos	38/110 Maioria	56/110 Muito mais	30/110 Maioria	38/110 maioria	99/110 Muito mais

Fonte: Dados da pesquisa.

Para esse estudo, selecionamos um grupo composto apenas por meninos. Os sete estudantes encontram-se na faixa etária entre 7 e 11 anos de idade e todos estão matriculados no Ensino Fundamental I.

Quadro 3: Respostas dos questionários respondidos: Seções sensoriais.

SEÇÕES SENSORIAIS							
Auditivo (10 a 24)	4/40 Menos	18/40 maioria	17/40 Maioria	25/40 Mais	12/40 Maioria	29/40 Mais	39/40 Muito Mais
Visual (9 a 17)	10/30 maioria	06/30 Menos	10/30 Maioria	11/30 maioria	11/30 maioria	11/30 Maioria	24/30 Muito mais
Tato (8 a 21)	11/55 maioria	3/55 Menos	14/55 Maioria	14/55 Maioria	11/55 maioria	23/55 Mais	52/55 Muito Mais
Movimentos (7 a 18)	14/40 Maioria	7/40 Maioria	18/40 Maioria	25/40 Muito mais	20/40 Mais	17/40 maioria	33/40 Muito mais
Posição do corpo (5 a 15)	22/40 Muito Mais	0/40 Muito menos	9/40 Maioria	4/40 Menos	13/40 maioria	10/40 Maioria	34/40 Muito Mais
Oral (8 a 24)	15/50 maioria	2/50 Menos	21/50 Maioria	33/50 Muito Mais	28/50 Mais que outros	36/50 maioria	40/50 Menos que outros

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 4: Respostas dos questionários respondidos: Seções comportamentais.

SEÇÕES COMPORTAMENTAIS							
Conduta (9 a 22)	24/45 mais	7/45 Menos	18/45 Maioria	36/45 Muito	17/45 maioria	23/45 Mais	41/45 Muito mais
Socioemocional (13 a 31)	23/70 Maioria	35/70 mais	17/70 Maioria	41/70 Mais	38/70 Mais	30/70 maioria	63/70 Muito mais
Atenção (9 a 24)	15/50 Maioria	22/50 Maioria	22/50 Maioria	39/50 Muito mais	16/50 maioria	19/50 maioria	49/50 Muito Mais

Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas da professora dos alunos ao questionário Acompanhamento Escolar foram assim pontuadas:

Quadro 5: Questionário respondido pela professora: informações dos estudantes.

Nome fictício	Idade	Sexo	
		F	M
A1	11		X
A2	8		X
A3	9		X
A4	8		X
A5	8		X
A6	7		X
A7	11		X

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 6: Resultados a partir do questionário respondido pela professora.

Quadrante (Pontuação média)	PONTUAÇÃO BRUTA TOTAL E CLASSIFICAÇÃO						
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
Exploração (7 a 19)	7/40 Maioria	18/40 Maioria	11/40 Maioria	11/40 Maioria	18/40 Maioria	14/40 Maioria	16/40 Maioria
Esquiva (8 a 21)	33/60 Muito mais	28/60 Muito mais	45/60 Muito mais	31/60 Muito mais	28/60 Muito mais	42/60 Muito mais	42/60 Muito mais
Sensibilidade (10 a 23)	14/55 Maioria	25/55 mais	33/55 Muito mais	21/55 Maioria	11/55 Maioria	38/55 Muito mais	31/55 Muito mais
Observação (10 a 28)	33/65 Mais	26/65 maioria	47/65 Muito mais	32/65 mais	34/65 Mais	42/65 Muito Mais	32/65 Mais
SEÇÕES SENSORIAIS E COMPORTAMENTAIS							
Auditivo (6 a 15)	10/35 Maioria	22/35 Maioria	25/35 Muito mais	18/35 Maioria	11/35 Maioria	24/35 Mais	19/35 Maioria
Visual (6 a 17)	14/35 Maioria	11/35 Maioria	24/35 Mais que outros	16/35 Maioria	17/35 Maioria	22/35 Muito mais	14/35 Maioria
Tato (5 a 15)	16/40 Mais	16/40 Mais	23/40 Muito Mais	19/40 Mais	19/40 Mais	23/40 Muito Mais	22/40 Muito Mais
Movimentos (6 a 17)	20/40 Mais	28/40 Muito Mais	32/40 Muito Mais	19/40 Mais	29/40 Muito Mais	28/40 Muito Mais	22/40 Mais
Comportamenta I (9 a 22)	27/55 Mais	20/55 Maioria	39/55 Muito mais	23/55 Mais	15/55 Maioria	39/55 Muito Mais	35/55 Muito Mais
FATORES ESCOLARES							
Fator escolar 1 (10 a 28)	24/65 Maioria	29/65 Mais	43/65 Muito mais	27/65 Maioria	33/65 Mais	39/65 Muito mais	31/65 mais
Fator escolar 2 (10 a 24)	12/50 Maioria	20/50 maioria	26/50 Mais	18/50 Maioria	14/50 Maioria	26/50 Mais	25/50 Mais
Fator escolar 3 (9 a 23)	22/60 Maioria	28/60 Mais	38/60 Muito mais	27/60 mais	17/60 Mais	37/60 Muito Mais	31/60 Muito mais
Fator escolar 4 (6 a 16)	29/60 Muito mais	20/45 Mais	36/45 Muito mais	23/35 Muito mais	27/45 Muito mais	34/45 Muito mais	25/45 Muito mais

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao observarmos os dados dos quadros acima, destacamos que o Questionário de Acompanhamento Escolar apresenta em Quadrante Exploração que 100% está como a maioria. Assim como em Quadrante Esquiva que resultou

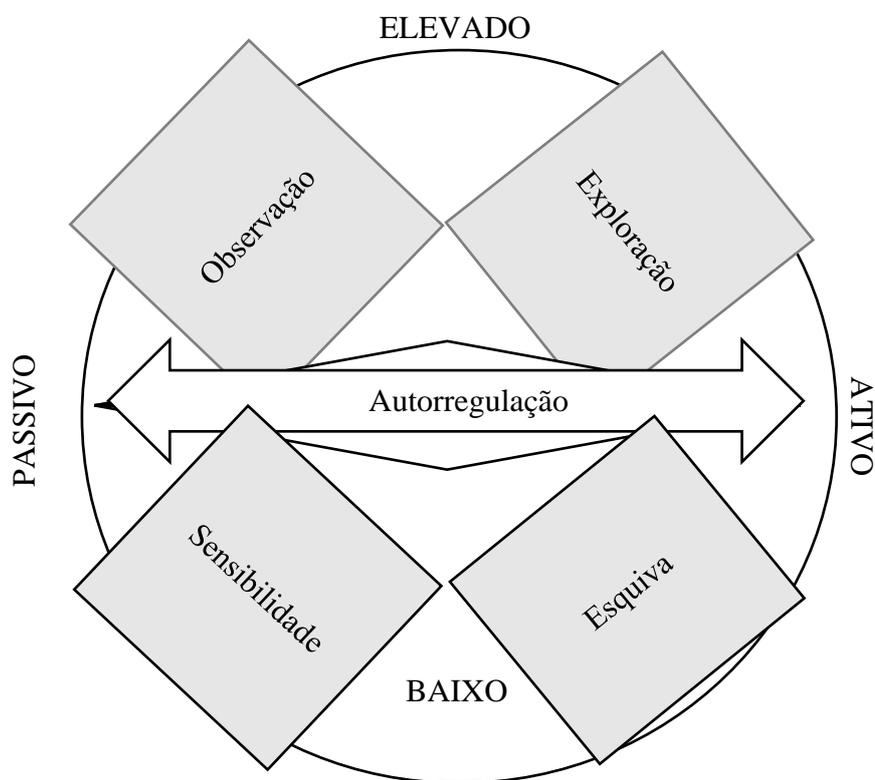
em 100% sendo muito mais que os outros. No Quadrante Sensibilidade 60% são mais que os outros e 40% está de acordo como a maioria. Já no Quadrante Observação 10% está como a maioria e 90% está mais que os outros. No geral, quadrantes 40% está como a maioria e 60% mais que os outros.

Nas seções Sensoriais e Comportamentais os resultados apresentaram 65% considerados mais que outros e 35% está como a maioria. No sentido Auditivo 30% aparecem estar mais que os outros e 70% está como a maioria. No sentido Visual 70% apresentam como a maioria e 30% está mais que os outros. No sentido Tato 100% apresentaram mais que a maioria. Assim como em Movimentos, também apresentaram 100% mais que a maioria. Já no Comportamental 70% resultou muito mais e 30% está como a maioria.

No quadro sobre Fatores Escolares foram encontrados os seguintes resultados: em Escolar 1 aparece 70% com muito mais que outros e 30% está conforme a maioria. Na Escolar 2 resulta em 60% aparece como a maioria e 40% está mais que os outros. Já em Escolar 3 confirmou 90% está mais que os outros e 10% como a maioria. E por fim, em Escolar 4 os resultados mostraram que 100% encontram-se muito mais que os outros.

O Perfil Sensorial de Dunn (2017) é uma ferramenta utilizada para avaliar as respostas sensoriais das pessoas em diferentes contextos e em relação a diversos tipos de estímulos. As respostas sensoriais são organizadas em quatro quadrantes principais: observação, exploração, sensibilidade e esquiva. Os limiares são considerados a capacidade de respostas do sistema nervoso aos estímulos, em cada quadrante. Limiares baixos, o sistema nervoso é facilmente ativado, requerendo uma menor quantidade e intensidade de estímulo para perceber e responder em uma percepção. Um limiar mais elevado, é necessário um estímulo mais intenso para que o sistema nervoso responda (Dunn, 2017).

Figura 6: Estrutura do processamento sensorial de Dunn.



Fonte: Adaptado de Dunn 2017.

Em um contexto educacional, a participação funcional do estudante depende de um equilíbrio de ativação para que o aluno possa estar em alerta a diferentes estímulos selecionados ao mesmo tempo, isso pode significar sensibilidades em diferentes níveis, que precisam de mais atividades práticas ou com variação de estímulos para manterem o engajamento; sensível (baixos limiares sensoriais, com reações exageradas a estímulos). Altos valores nesta área indicam que os alunos podem se distrair facilmente com estímulos externos.

Nesses casos podemos elaborar estratégias de intervenção com foco em minimizar distrações no ambiente de aprendizagem ou oferecer recursos de acomodação sensorial, como fones de ouvido.

Alunos que evitam estímulos sensoriais (baixos limiares, com tendências a evitar estímulos sensoriais), podem se sentir sobrecarregados em ambientes com muitos estímulos, como sons ou luzes. A criação de um ambiente mais controlado e calmo seria importante para esses estudantes.

Já para os estudantes que apresentam características como registrador passivo (altos limiares, com respostas passivas aos estímulos sensoriais), pode ser

necessário promover atividades que chamem a atenção deles de forma mais ativa, já que eles podem não responder rapidamente a estímulos mais simples.

Ao analisarmos cada quadrante do perfil, podemos considerar que os alunos com AH/SD apresentam perfis sensoriais com resultados altos em comparação com os típicos. Isso pode ajudar a pensarmos em abordagem pedagógica para alinhar com suas necessidades específicas. Dessa forma, a partir dos dados mostrados, podemos pensar em intervenções adequadas buscando por estratégias educacionais com base no perfil sensorial identificado, seja ele mais inclinado à busca de estímulos ou a evitá-los.

A partir dos dados apresentados nos quadros e com base no Perfil Sensorial II Dunn (2017), podemos fazer uma análise considerando as respostas dos responsáveis e da professora dos alunos em relação aos quadrantes sensoriais e comportamentais.

Na análise geral dos Quadrantes Sensoriais, em exploração, a maioria dos alunos foram classificados como "como a maioria", indicando que eles apresentam comportamentos típicos nesse quadrante. No entanto, alguns alunos apresentam pontuações significativamente maiores, como os estudantes A5 e A7.

No quadrante Esquiva, os alunos apresentaram um resultado alto nesse quadrante, com 100% classificados como "muito mais que os outros". Isso indica que esses alunos tendem a evitar ou escapar de estímulos sensoriais, mostrando uma forte aversão a ambientes sensoriais intensos. Gostam de criar estruturas previsíveis, preferem ficar sozinhos para limitar estímulos sensoriais, mantendo-se isolados e celetistas.

No quadrante Sensibilidade, 60% dos alunos apresentam uma sensibilidade maior que a média, o que sugere que eles reagem intensamente a estímulos sensoriais. Isso pode impactar a forma como eles interagem com o ambiente, possivelmente ficando mais distraídos ou incomodados por estímulos que outras crianças podem ignorar.

No quadrante Observação também apresentou uma alta sensibilidade, com 90% dos alunos classificados como "mais que os outros", sugerindo que eles podem ser mais atentos ou reativos a mudanças no ambiente sensorial, permitindo ser mais observadoras, enquanto os alunos com limiares baixos percebem mais sinais e ficam sobrecarregados devido à menor filtragem.

Em Seções Sensoriais Específicas, no sentido Auditivo, o comportamento auditivo foi majoritariamente "como a maioria", 70%, mas 30% dos alunos apresentaram reações auditivas mais intensas que os outros, sugerindo uma hipersensibilidade auditiva para alguns estudantes.

No sentido Visual, 70% dos alunos foram classificados "como a maioria", o que sugere que o processamento visual desses estudantes é típico. Apenas 30% mostraram maior sensibilidade visual.

No sentido Tato, todos os alunos (100%) foram classificados como "mais que a maioria", indicando uma hipersensibilidade tátil. Isso significa que eles podem ter uma aversão maior ao toque ou a determinadas texturas. Explicando a necessidade de manter uma distância das outras pessoas, assim como seletividade na escolha de tipos de tecidos, valorizando o conforto.

Sobre o item Movimentos, 100% dos estudantes foram classificados como "mais que a maioria", o que sugere que eles procuram ou reagem fortemente a estímulos relacionados a movimentos. Esse grupo de alunos pode precisar de mais oportunidades para se movimentar durante o dia ou no atendimento educacional. Possivelmente não ficarão sentados em cadeiras por muito tempo e buscam por movimento durante a permanência na sala de aula.

No item Comportamentais, no fator Comportamental, 70% dos alunos foram classificados como "muito mais", o que indica que eles apresentam comportamentos que se destacam em relação aos outros, possivelmente devido às suas características sensoriais. Isso pode envolver dificuldades de regulação emocional ou comportamentos desafiadores diante de estímulos sensoriais incômodos, demonstrando comportamentos impulsivos. Em Socioemocional a maioria dos estudantes apresentaram comportamento socioemocional típico, mas uma parte demonstrou reações mais intensas, o que pode indicar desafios no relacionamento com os outros devido à sensibilidade sensorial. Na Atenção, 60% dos alunos apresentam pontuações acima da média, o que indica um impacto sensorial que afeta diretamente sua capacidade de se concentrar em atividades escolares.

No quadro dos Fatores Escolares em Fator Escolar 1, os resultados mostraram que 70% dos alunos foram classificados como "muito mais" que os

outros, sugerindo que esses estudantes têm desafios significativos em relação às demandas escolares, possivelmente devido às suas respostas sensoriais intensas. No Fator Escolar 2 podemos observar que houve um equilíbrio entre aqueles que são "como a maioria" (60%) e aqueles que são "mais que os outros" (40%). Isso pode sugerir que, para alguns alunos, as questões sensoriais têm menos impacto em determinadas áreas escolares.

Em Fator Escolar 3, os resultados apontaram que 90% dos alunos foram classificados como "mais que os outros", indicando que, para a maioria, as características sensoriais afetam significativamente o desempenho acadêmico. Os Fator Escolar 4 os resultados consideraram que 100% dos alunos foram classificados como "muito mais que os outros", indicando que as questões sensoriais têm um impacto profundo e generalizado na experiência escolar desses estudantes.

Os dados indicam que a maioria dos alunos apresenta reações sensoriais mais expressivas em diversas áreas, especialmente nos quadrantes de Esquiva, Sensibilidade e dentro das Seções Tátil e de Movimentos. Isso sugere a necessidade de intervenções específicas no ambiente escolar. Dessa forma, podemos propor a criação de ambientes sensorialmente seguros, minimizar ruídos excessivos, reduzir luzes brilhantes e evitar texturas desagradáveis, essas estratégias podem ajudar inicialmente esses alunos a se sentirem mais confortáveis. Conforme a necessidade de cada estudante podemos oferecer materiais que ajudem a regular a sensibilidade tátil e movimentos, como objetos manipuláveis, almofadas ou atividades físicas programadas.

A partir dos dados apresentados, consideramos que os alunos deste grupo específico apresentam características sensoriais que afetam significativamente o modo como interagem e reagem com o mundo a sua volta, seja em ambientes pessoais ou na rotina escolar. A partir dessas considerações enfatizamos que ao apresentar intervenções baseadas em suas necessidades sensoriais específicas, podemos contribuir para melhorar o engajamento e o desempenho escolar desses estudantes.

Como resultado constatamos na necessidade da elaboração de um caderno pedagógico que apresenta como objetivo principal orientar e possibilitar estratégias de intervenção no Atendimento Educacional Especializado para estudantes com

AH/SD, considerando suas características sensoriais. O caderno traz algumas sugestões práticas e embasadas em referenciais para que professores, equipes pedagógicas e famílias possam compreender melhor as especificidades desses estudantes e promover um ambiente acolhedor e estimulante para seu pleno desenvolvimento.

Para a elaboração do caderno pedagógico organizamos o material apresentando uma breve explicação sobre o conceito, características, identificação, mitos e preconceitos acerca das AH/SD. Em seguida, trazemos os aportes legais que estão em vigência nas Políticas Públicas sobre as AH/SD. Na terceira parte do caderno apresentamos o Modelo de Enriquecimento curricular para toda a escola (SEM), conforme as especificações de Renzulli (2014) e com base nos interesses e estilos de aprendizagem de cada estudante. Na sequência apresentamos sobre o serviço de Atendimento Educacional Especializado e seus objetivos para o desenvolvimento do potencial de estudantes com AH/SD. Ademais, discutimos as características sensoriais e como desenvolver atividades ou estratégias que considerem os alunos com AH/SD.

Destacamos no material sobre a importância de parcerias entre instituições, universidades e empresas que podem contribuir para o desenvolvimento dos talentos, recursos pedagógicos e materiais que deveriam estar presentes nas Salas de Recursos de AH/SD.

Ao longo dessa proposta de caderno pedagógico foram abordadas as principais características sensoriais comumente observadas em alunos com AH/SD, bem como estratégias de acolhimento, adequações curriculares e enriquecimento de atividades. O objetivo é aproximar a comunidade escolar às especificidades desses estudantes, garantindo-lhes oportunidades de aprendizagem desafiadoras e significativas.

O título do caderno pedagógico ficou definido como *Estratégias de Ensino para o Atendimento Educacional Especializado de estudantes com AH/SD*. O material contou com imagens registradas pela autora durante o período de atendimento e observação realizada na Sala de Recursos no ano letivo de 2023.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral investigar como elaborar um material de apoio pedagógico de orientação aos profissionais da educação, a fim de reconhecer e romper com os mitos sociais, possibilitando compreender e incluir pessoas com AH/SD considerando suas características sensoriais.

Retomando os objetivos pontuados no início, podemos destacar que ao problematizarmos como organizar uma proposta de intervenção pedagógica pautada em características sensoriais de alunos com AH/SD, consideramos que a implementação de estratégias pedagógicas voltadas para as especificidades desses alunos pode contribuir significativamente para o seu desenvolvimento acadêmico e pessoal, pois promove um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e responsivo às suas particularidades.

Em relação ao objetivo de levantar aspectos do contexto histórico sobre AH/SD e sobre as características sensoriais, consideramos que a análise histórica revelou a evolução do reconhecimento e da valorização dessas características, destacando a importância de uma abordagem pedagógica que leve em conta as características do perfil desses alunos considerando suas particularidades de aprendizagem e suas características sensoriais.

Com base em Miranda (2003), ao afirmar que quando comparamos a educação inclusiva que temos hoje com o período de segregação e com as revoluções e lutas sociais desse público anteriormente, percebemos um grande avanço na educação especial e na integração das pessoas que fazem parte da educação inclusiva diante da sociedade. Este progresso se reflete na construção de um sistema educacional que busca não apenas acolher, mas também valorizar as diferenças, promovendo um ambiente onde todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou necessidades, possam desenvolver seu potencial pleno.

A partir desse reconhecimento, concluímos que a educação inclusiva se torna um caminho essencial para garantir direitos e igualdade de oportunidades, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos com a diversidade. Essa transformação requer um compromisso coletivo de educadores, gestores e sociedade para que as práticas inclusivas sejam efetivamente

implementadas e que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Sobre o objetivo de realizar um levantamento sobre alunos diagnosticados com AH/SD na Rede Municipal de uma cidade da região noroeste paranaense, compreendemos que a identificação e o registro desses alunos são fundamentais para a valorização e o reconhecimento da necessidade dos serviços de atendimento educacional voltado para AH/SD, intervenções educativas eficazes e direcionadas, além de auxiliar na elaboração de políticas educacionais mais adequadas.

Em relação ao objetivo de desenvolver um estudo do perfil sensorial de alunos com AH/SD, consideramos que o estudo do perfil sensorial demonstrou a necessidade de considerarmos as características sensoriais e adequar o ambiente escolar da melhor forma possível para atender os estudantes AH/SD considerando suas características e que maximizem o bem-estar e desempenho desses alunos.

Referente ao objetivo de elaborar uma proposta de recursos e ações para o atendimento às características sensoriais dos alunos com AH/SD, compreendemos a necessidade de desenvolver recursos educacionais específicos e de capacitar os educadores para compreender quem são os alunos AH/SD, como desenvolver o trabalho na SRM considerando suas habilidades e especificidades. Desse modo, consideramos importante identificar e desenvolver estratégias de ensino adequadas às características sensoriais e emocionais desses alunos, promovendo assim uma educação mais inclusiva e equitativa.

Neste contexto, retomamos a problemática inicial deste estudo: Como uma proposta de intervenção pedagógica pode contribuir para o processo de escolarização de alunos com AH/SD, considerando suas características sensoriais? Após o percurso deste estudo, ampliamos a discussão no sentido de relacionar AH/SD e as características sensoriais desses estudantes, destacando a importância de uma abordagem pedagógica que considere essas especificidades sensoriais para promover uma educação de qualidade e inclusiva.

Consideramos que a educação de alunos com AH/SD, especialmente no que diz respeito às suas características sensoriais, ainda é um campo em desenvolvimento e necessita de mais investigações. Dessa forma, compreendemos que a realização de outras pesquisas são fundamentais para

ampliar a compreensão das especificidades sensoriais desses alunos em diferentes contextos educacionais, com amostras maiores e mais diversas.

Concluimos que é possível desenvolver intervenções pedagógicas eficazes que considerem as características sensoriais dos alunos com AH/SD. Essas intervenções não só melhoram o processo de escolarização desses alunos, mas também contribuem para um ambiente educacional mais inclusivo e adaptado às necessidades individuais, permitindo que cada aluno alcance seu pleno potencial.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. S. Indivíduos com altas habilidades/ superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In: FLEITH, D. S. (Org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/ superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. v.1 p.13-24. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2017/10/individuos-com-altas-habilidades-superdotacao-clarificando-conceitos-desfazendo-ideias-erroneas.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2024.

ALENCAR, E. M. S. Características socioemocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, ma./ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/NVBdpWzHwxt53GBcCxKLCss/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2024.

ALENCAR, H. F.; BARBOSA, H. F.; GOMES, R. V. B.; **Neurodiversidade: aspectos históricos, conceituais e impactos na educação escolar**. Escola em tempos de conexões. Tempo 2, p. 2125-2142, 2021. Disponível em: <https://doceru.com/doc/n8cxcc51>. Acesso em: 22 dez 2023.

ALMOHALHA, L. **Tradução, adaptação cultural e validação do Infant Sensory Profile 2 e do Toddler Sensory Profile 2 para crianças brasileiras de 0 a 35 meses**. 2018. Tese (Doutorado em Enfermagem em Saúde Pública) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22133/tde-03072018-162225/pt-br.php>. Acesso em: 18 dez. 2024.

BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. Desenho universal para a aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 24, n. 1, p. 143-160, jan-mar., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ntsFQKh3yqVMvJCpyWfQd4y/?lang=pt>. Acesso em: 28 de out. 2023.

BRADMAN, T. **Miguel**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2. ed. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 28 de out. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 28 de out. 2023.

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

BURNS, D. E. **Altas habilidades/superdotação**: manual para guiar o aluno desde a definição de um problema até o produto final. Curitiba: Juruá, 2014.

CAMINHA, R. C. **Autismo**: um transtorno de natureza sensorial. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CAVALHEIRO, J. M. **O Atendimento Educacional Especializado em arte para estudantes com Altas Habilidades e Superdotação**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2020.

DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. *In*: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1998.

DUNN, W. **Vivendo sensorialmente**: entenda seus sentidos. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2017.

DUNN, W. **Perfil Sensorial 2**: Manual do usuário. Ed. Pearson Clinical Brasil, São Paulo, SP, 2017.

FABRIN, R. A. **Atendimento a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no contexto da Política de Educação Especial em Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, SC, 2020.

FERNANDES, L. B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. **Breve histórico da deficiência e seus paradigmas**. Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia, Curitiba v.2, p.132 –144. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/181/186>. Acesso em: 16 abr. 2023.

FIGUEIREDO, S. L.; SILVA, E. F. **Desafios do fazer docente nas salas de recursos multifuncionais (SRM)**. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 42, 1-14, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003230191>. Acesso em: 23 ago. 2023.

FLEITH, D. S. **Educação do superdotado no Brasil: Tendências e desafios para práticas inclusivas**. In: A. Rocha, R. G. Perales, A. Ziegler, J. S. Renzulli, F. Gagné, S. I. Pfeiffer, & T. Lubart (ed), *A inclusão educativa nas altas capacidades. Argumentos e perspectivas* (p. 319-343). ANEIS (Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação), 2022.

FLEITH, D. S. Mitos e fatos sobre os superdotados. In: Fávero, O.; Ferreira, W.; Ireland, T.; Barreiros, D. (eds.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 199-212.

GARCIA, D. I. B. **Contribuições teóricas da abordagem histórico-cultural para educandos em situação de inclusão**. *Periódico Horizontes –USF*. Itatiba, SP. v. 39, n. 1., 2021. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1091/527>. Acesso em: 18 dez. 2023.

GARDNER, H.; CHEN, J.; MORAN, S. **Inteligências Múltiplas ao Redor do Mundo**. Porto Alegre: RS: Artmed, 2010.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente**. A Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GARDNER, H. **Inteligência**. Um conceito reformulado: O criador das Inteligências Múltiplas explica e expande suas idéias com enfoque no séc. XXI, Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. Atlas: São Paulo, 2002.

Gil, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, P. **Identificação, avaliação e atendimento das altas habilidades ou superdotação: uma análise crítica**. 2020. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

GUENTHER, Z. **Desenvolver Capacidades e Talentos: Um conceito de Inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772/9772>. Acesso em: 16 abr. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C.; Pimenta, S. G. **Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre o ensino**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, P. L. C. L. **Modelo SCERTS: uma prática de Inclusão para alunos com perturbação do espectro do Autismo (PEA)**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial), Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal, 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Ed ATLAS, 2008. p. 76-101.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 49-64. Disponível em: https://www.academia.edu/10000696/Estrat%C3%A9gias_educacionais_diferenciadas_para_alunos_com_necessidades_especiais. Acesso em: 24 fev. 2023.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, M. C. S. O Projeto de Pesquisa. In: MINAYO, M.C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em 13 ago. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em 13 ago. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. BNCC. **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar: possibilidades**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades>. Acesso em: 23 ago. 2023.

MIRANDA, A. A. B. **História, deficiência e educação especial**. 2003. Disponível em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/INCLUS%C3%83O-DEFICENCIA-E-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 26 set. 2023.

MOMO, A. R. B., SILVESTRE, C., GRACIANI, Z. **O processamento sensorial como ferramenta para educadores: facilitando o processo de aprendizagem**. São Paulo: Mennon, 2007.

MORAN, J. **Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora. Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Atualização do texto Tecnologias no Ensino e Aprendizagem Inovadoras do livro A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2012 5ª ed, cap. 4. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf. Acesso em: 13 ago. 2023.

MORI, N. N. R. Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. **Acta Scientiarum.** Maringá, v. 38, n. 1, p. 51-59, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26236>. Acesso em: 17 dez. 2023.

OGEDA, C. M. M. **Superdotação, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e dupla excepcionalidade: um estudo de indicadores e habilidades sociais [online].** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, 367 p. ISBN: 978-65-5954-012-9. Available from: <https://books.scielo.org/id/nxrwn>. <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-012-9>. Acesso em: 22 dez. 2023.

OUROFINO, V. T. A. T. de; GUIMARÃES, T. G. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/Superdotação. *In: FLEITH, D. S. (org.). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação.* Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007. v. 1. p. 41–52. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2023.

PARANÁ. **Lei n.º 21.743, de 10 de novembro de 2023.** Estabelece preceitos para implantação de campanhas estaduais destinadas ao desenvolvimento das potencialidades de educandos com altas habilidades/superdotação na rede de ensino pública do Estado do Paraná, e dá outras providências. *Diário Oficial* n.º 11539, 10 nov. 2023. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-21743-2023-parana-estabelece-preceitos-para-implantacao-de-campanhas-estaduais-destinadas-ao-desenvolvimento-das-potencialidades-de-educandos-com-altas-habilidades-superdotacao-na-rede-de-ensino-publica-do-estado-do-parana-e-da-outras-providencias#>. Acesso em: 04 out. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Instrução nº 010/2011-SUED/SEED. **Estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional I para a Educação Básica na área das Altas Habilidades/Superdotação.** Curitiba: SEED, 2011.

PEREIRA, J. D. S. **Altas habilidades ou superdotação e o TDAH: avaliação multidimensional para identificação de indicadores de dupla excepcionalidade.** 2021. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15532>. Acesso em: 22 dez 2023.

POCINHO, M. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.15, n.1, p.3-14. Marília, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382009000100002> Acesso em: 25 ago. 2023.

RENZULLI, J. S. **A concepção dos três anéis de superdotação**: um modelo de desenvolvimento para promover a produtividade criativa. Em SM Reis (Ed.), 2016.

RENZULLI, J. S. Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, 27(50), 539- 562, 2014. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 22 mai. 2004.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada Superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, 27(1), 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/375>. Acesso em: 04 de out de 2024.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. Enrichment and Gifted Education Pedagogy to Develop Talents, Gifts, and Creative Productivity. **Education Sciences**, v. 11, n. 10, p. 615. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci11100615>. Acesso em: 22 mai. 2024.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The Schoolwide Enrichment Model**: A how-to guide for talent development. Waco, TX: Prufrock Press, 2014.

SERRANO, P. **A Integração Sensorial no desenvolvimento e aprendizagem da criança**. Lisboa: Papa Letras, 2016.

SILVERMAN, L. K. **The two-edged sword of compensation**: how the gifted cope with learning disabilities. *Gifted Education International*, v. 25, n. 2, p. 115-130, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar**: práticas colaborativas entre os professores. *Rev. bras. Estud. pedagog.* (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. 139 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 fev. 2023.

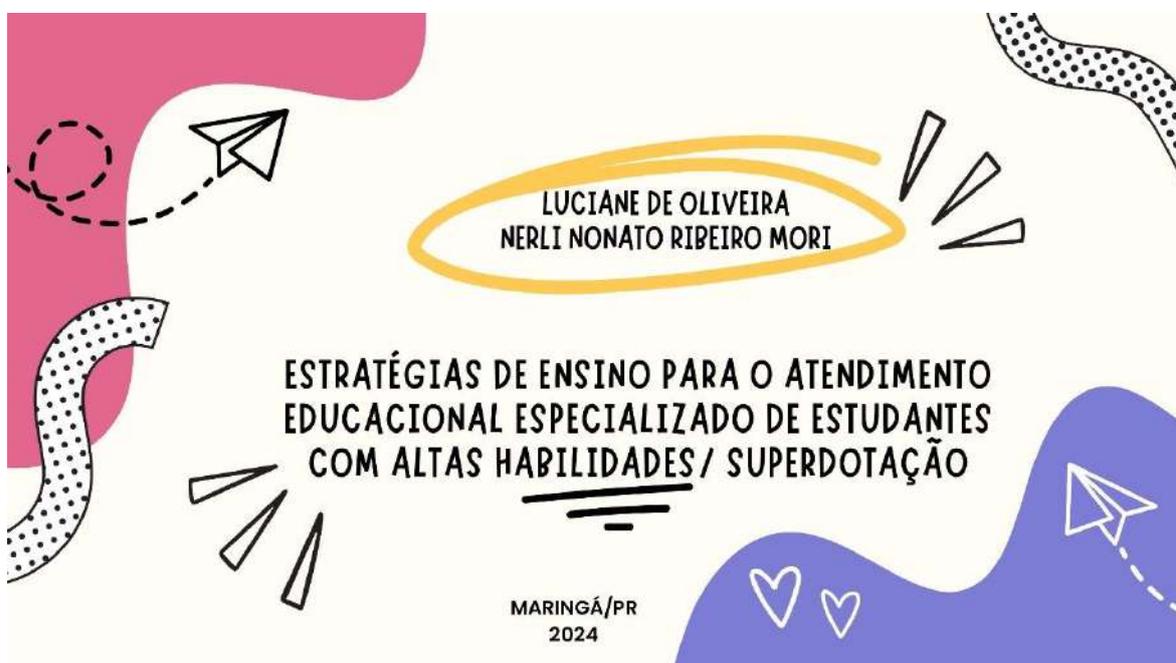
VIRGOLIM, M. R. A. **Altas habilidades/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

VIRGOLIM, M. R. A. As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: questões sociocognitivas e afetivas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021.

Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602021000101105&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 mai. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – PRODUTO EDUCACIONAL: CADERNO PEDAGÓGICO





PRODUTO EDUCACIONAL

Apresentado por Luciane de Oliveira, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado Profissional em rede – PROFEI, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva. Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva. Orientadora: Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori.

MARINGÁ/PR
2024



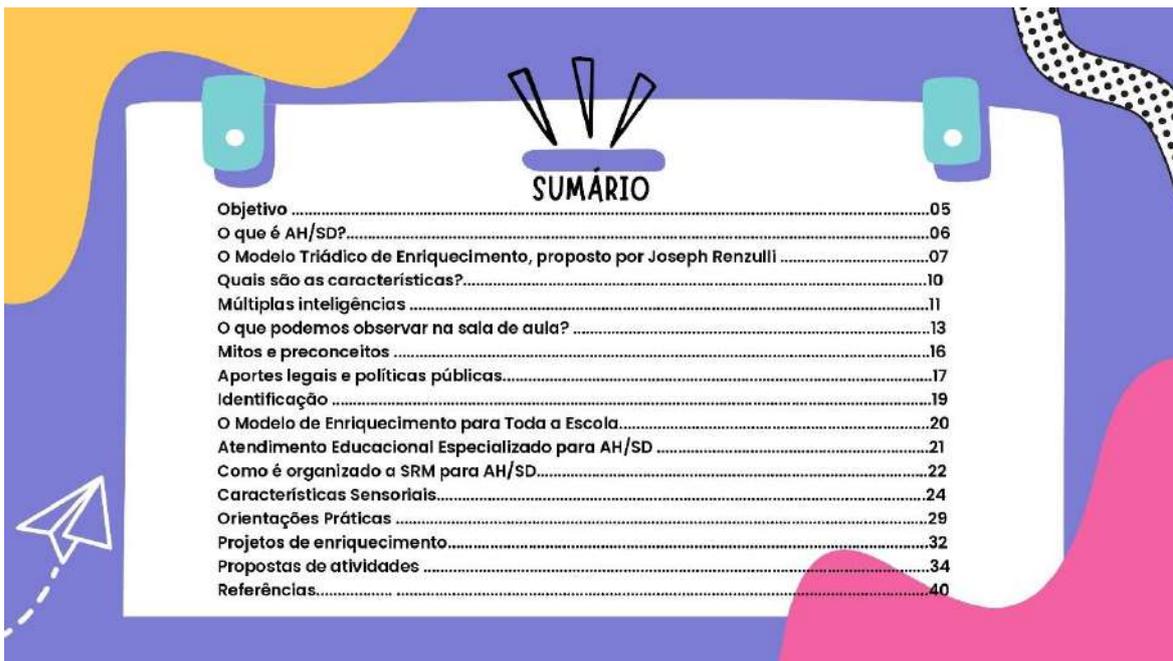
AUTORAS

LUCIANE DE OLIVEIRA
Mestranda em Educação Inclusiva – PROFEI pela Universidade Estadual de Maringá – UEM.
Graduada em Artes Visuais (UEM) e Pedagogia (UNINTER).
Especialista em Educação Especial Inclusiva e Arteterapeuta.
Professora de Sala de Recursos Multifuncionais em Altas Habilidades/ Superdotação e Professora de Apoio da Educação Especial.



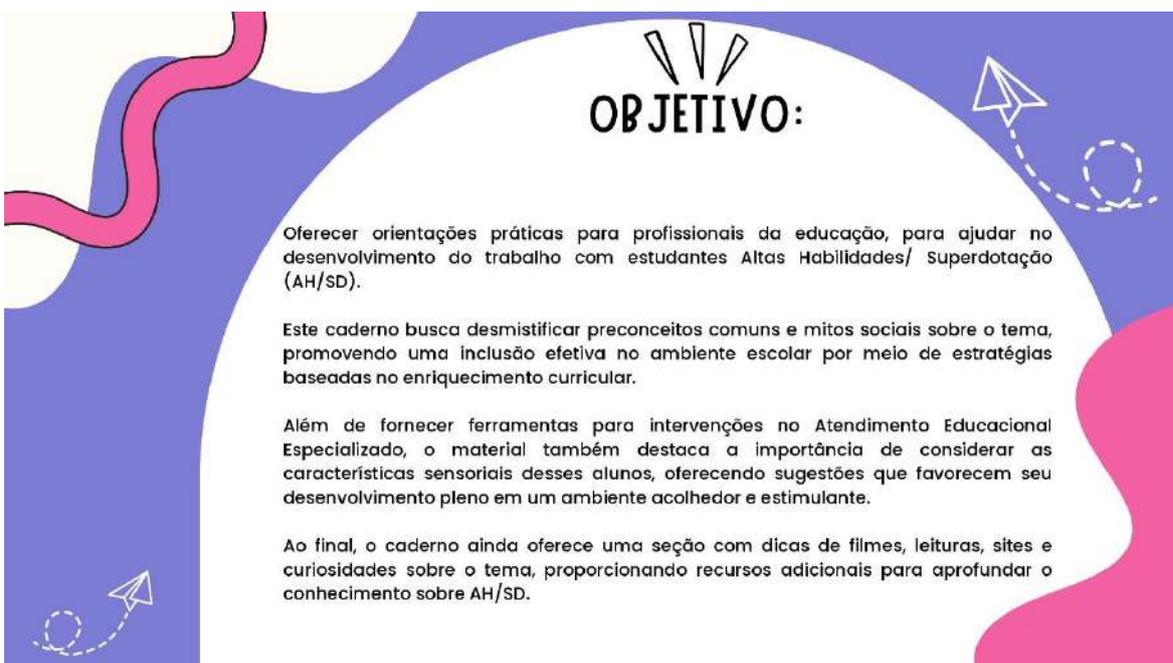
NERLI NONATO RIBEIRO MORI
Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP). Professora Titular e Pesquisadora Sênior do Programa de Pós-graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, da Universidade Estadual de Maringá. Bolsista de Produtividade em Pesquisa – CNPq. Psicóloga, especialista em neuropsicologia e psicopedagogia.





SUMÁRIO

Objetivo	05
O que é AH/SD?.....	06
O Modelo Triádico de Enriquecimento, proposto por Joseph Renzulli	07
Quais são as características?.....	10
Múltiplas inteligências	11
O que podemos observar na sala de aula?	13
Mitos e preconceitos	16
Aportes legais e políticas públicas.....	17
Identificação	19
O Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola.....	20
Atendimento Educacional Especializado para AH/SD	21
Como é organizado a SRM para AH/SD.....	22
Características Sensoriais.....	24
Orientações Práticas	29
Projetos de enriquecimento.....	32
Propostas de atividades	34
Referências.....	40



OBJETIVO:

Oferecer orientações práticas para profissionais da educação, para ajudar no desenvolvimento do trabalho com estudantes Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD).

Este caderno busca desmistificar preconceitos comuns e mitos sociais sobre o tema, promovendo uma inclusão efetiva no ambiente escolar por meio de estratégias baseadas no enriquecimento curricular.

Além de fornecer ferramentas para intervenções no Atendimento Educacional Especializado, o material também destaca a importância de considerar as características sensoriais desses alunos, oferecendo sugestões que favorecem seu desenvolvimento pleno em um ambiente acolhedor e estimulante.

Ao final, o caderno ainda oferece uma seção com dicas de filmes, leituras, sites e curiosidades sobre o tema, proporcionando recursos adicionais para aprofundar o conhecimento sobre AH/SD.

O QUE É ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO?

O estudante com AH/SD apresenta um potencial elevado em determinada área ou áreas de conhecimento humano. Podemos considerar que as AH/SD está cada vez mais alinhada a um viés de possibilidades de expansão do sujeito como um ser criativo e produtivo em sua área específica de habilidade. Esses sujeitos precisam receber atendimentos especializados como forma de suplementar e enriquecer o currículo escolar. Além disso, é necessário desenvolver suas habilidades e obter um processo de aprendizagem mais significativo conforme suas especificidades.

ASSISTA AO VÍDEO: "O QUE É SUPERDOTAÇÃO?" - RENZULLI



COMPORTAMENTOS de superdotação

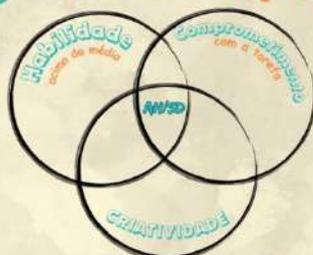


Figura 1 – Imagem da autora baseado na Teoria dos três anéis, de Renzulli (1986).

O MODELO TRIÁDICO DE ENRIQUECIMENTO. PROPOSTO POR JOSEPH RENZULLI

A superdotação consiste na interação entre três traços humanos: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. O superdotado é capaz de desenvolver este conjunto de traços e aplicá-los em qualquer área do desempenho humano (RENZULLI, 2016).

O MODELO TRIÁDICO DE ENRIQUECIMENTO PROPOSTO POR JOSEPH RENZULLI

Na imagem podemos observar três conjuntos fundamentais que quando são manifestados juntos, caracterizam o comportamento de superdotação, de acordo com Renzulli (2014).

- O primeiro anel referente à habilidade acima da média em uma ou mais área de conhecimento.
- O segundo anel é o envolvimento e a dedicação com a tarefa.
- O terceiro anel diz respeito à criatividade.

Quando há esses três anéis juntos manifesta-se o comportamento de superdotação. As habilidades podem ser específicas em um ou mais áreas.



Figura 1 – Imagem da autora baseado na Teoria dos três anéis, de Renzulli (1986).

CONCEITO:

Para Renzulli (2024)

As pessoas com AH/SD não apenas possuem habilidades acima da média em determinadas áreas do conhecimento, mas também demonstram um comprometimento significativo com as tarefas que realizam e exibem uma criatividade excepcional.

Para Virgolim (2007)

Pessoas com AH/SD demonstram um desempenho notável em uma ou mais áreas específicas de conhecimento podendo apresentar capacidade Intelectual Geral; aptidão Acadêmica Específica; Pensamento Criativo ou Produtivo; Capacidade de Liderança; Talento Especial para Artes; Capacidade Psicomotora.

CARACTERÍSTICAS:

Renzulli (2014) destaca a necessidade de fornecer a essas estudantes oportunidades educacionais especiais que vão além do currículo regular, visando estimular plenamente seu potencial. O estudioso sugere que essas características não estão limitadas apenas ao intelecto, mas também podem se manifestar em outras áreas do desenvolvimento humano, como criatividade, liderança e habilidades artísticas ou motoras.

Renzulli (2014) deixa claro que o ideal é observar um conjunto de comportamentos que possam manifestar características de AH/SD e que não há uma característica mais importante que outra entre essas habilidades. Dessa forma, o autor revela que não é necessário que todas elas estejam presentes simultaneamente para identificar comportamentos de AH/SD.

MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS

Para Gardner (2000)

A inteligência é um potencial biopsicológico que se manifesta em uma ou mais habilidades que ajudam na resolução de problemas ou na criação de produtos significativos dentro de um contexto cultural. O estudioso revela o conceito de Inteligências Múltiplas, que incluem diversas formas de habilidades, como linguística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, intrapessoal, interpessoal e naturalista.

Conjunto de potencialidades...

Gardner (2000) argumenta que a inteligência não é um dom homogêneo, mas um conjunto de potencialidades que pode ser aprimorado e desenvolvido de acordo com o contexto em que o indivíduo está inserido. O reconhecimento das múltiplas inteligências reforça a necessidade de um atendimento educacional que valorize e estimule as diferentes formas de expressão e capacidade de cada estudante, abrindo espaço para uma educação mais inclusiva e equitativa.

As práticas pedagógicas

Para promover o atendimento conforme as necessidades de estudantes AH/SD, precisamos repensar em um ambiente de aprendizagem estimulante, com foco na cooperação e interação entre alunos e professores, para desenvolver o processo criativo e as múltiplas inteligências. Portanto, as práticas pedagógicas devem ser flexíveis e incluir uma variedade de atividades que respeitem e valorizem as habilidades individuais de cada aluno.



ACESSE E FAÇA O TESTE DE INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS (MI)



O QUE PODEMOS OBSERVAR NA SALA DE AULA?

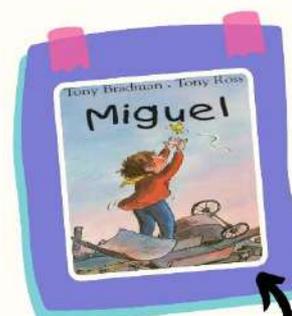
A compreensão da superdotação como parte da neurodiversidade tem implicações profundas na educação. Podemos dizer que AH/SD pode apresentar uma variação natural na maneira como o cérebro funciona. No entanto, junto com essas habilidades, muitas vezes vêm desafios socioemocionais e de aprendizagem.

Na prática em sala de aula é possível observar que estudantes com AH/SD podem enfrentar dificuldades em se ajustar socialmente, lidar com expectativas acadêmicas elevadas ou encontrar métodos de ensino que se adaptem às suas necessidades únicas de aprendizagem. Portanto, é relevante reconhecer e apoiar não apenas as habilidades excepcionais, mas também os desafios que os superdotados enfrentam em sua jornada educacional e emocional.

SUGESTÃO DE LEITURA:

Para ilustrar sobre a diversidade e os mitos sociais impostos para AH/SD, apresentamos a literatura infantil: "Miguel", escrito por Tony Bradman e ilustrado por Tony Ross em 1990.

O livro apresenta a história de um garoto que se sente diferente dos outros. Miguel vive em seu próprio mundo, é imaginativo e criativo, características que o destacam das outras crianças. Assim como Miguel, crianças AH/SD às vezes podem ter dificuldades em se adaptar a ambientes convencionais, preferindo criar suas próprias realidades ou explorar conceitos complexos desde muito cedo.



Livro: Miguel, de Tony Bradman, ilustração de Tony Ross em 1991.



PARA REFLETIR...

Quando pensamos se há "Migueis" em nossas escolas, será que estamos acolhendo e respeitando suas individualidades?

Para atendê-lo bem, a escola precisa considerar suas necessidades específicas, seja oferecendo apoio individualizado, estratégias diferenciadas de ensino, um ambiente mais sensorialmente adequado, ou até mesmo incentivando a compreensão e empatia entre os colegas.

Nesse sentido, entendemos que estudantes com AH/SD podem precisar de atividades mais desafiadoras para estimular sua curiosidade. O importante é que a escola esteja preparada para reconhecer e respeitar as diferenças, promovendo um ambiente inclusivo e de aprendizagem para todos.

MITOS E PRECONCEITOS



Ao relacionarmos com as AH/SD destacamos que os mitos sociais sobre a compreensão das características desses estudantes, muitas vezes contribuem para a rejeição desses alunos. O perfil AH/SD pode ser caracterizado por serem questionadores, críticos e curiosos, e esse tipo de comportamento em sala de aula muitas vezes é visto pelos professores como um incomodo nas aulas. Sabemos que AH/SD não é um fenômeno raro, pois a cada 20 pessoas uma é caracterizada com perfil de AH/SD. Outro mito é sobre a questão do teste de Quociente de inteligência (QI), pois essa avaliação não é determinante para as AH/SD.

Um dos mitos mais persistentes é a crença de que a superdotação se traduz apenas em excelência acadêmica, desconsiderando outras habilidades, como criatividade, artística e liderança, conforme afirmado por Virgálim (2007) e Renzulli (2014). Essa diversidade implica que a identificação e o apoio a esses alunos devem considerar um conjunto amplo de características, ao invés de se limitar a um critério único.

Além disso, é essencial combater esse pensamento equivocado da sociedade, pois as expectativas irrealistas de que esses estudantes não podem falhar podem resultar em problemas de autoestima e saúde mental. Percebemos que os alunos com AH/SD enfrentam desafios socioemocionais que devem ser reconhecidos e tratados adequadamente.




ACESSE: "Dez mitos e verdades sobre os superdotados"

APORTES LEGAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS



"Saberes e práticas da inclusão" MEC (2006)

Com base nos registros das políticas públicas sobre AH/SD, no texto "Saberes e práticas da inclusão" MEC (2006) afirma no Artigo 8º que a escola precisa desenvolver uma organização em suas classes comuns. Portanto, no que diz respeito às necessidades de alunos com AH/SD, no artigo 8º é mencionado a necessidade de:

"X - atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/ superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, "c", da Lei 9.394/96" (MEC, 2006, p. 49).



LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.

Do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) destacamos a Meta 4 que expõe o acesso de pessoas com necessidades especiais à educação básica e ao atendimento educacional especializado.

Além disso, é enfatizado na Meta 4 o direito a um sistema de ensino inclusivo. Conforme Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), existe uma necessidade de elaborar programas que suplementem o atendimento especializado ao público da educação especial, incluindo estudantes com AH/SD.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os alunos que são identificados com AH/SD estão incluídos no grupo-alvo da Educação Especial, como indicado por PNEE (2008). Eles são reconhecidos por exibirem um potencial excepcional em áreas como intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de demonstrarem notável criatividade, engajamento no processo de aprendizagem e habilidade para realizar tarefas em áreas de seu interesse.



VÍDEO: CONBRASD: POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO NAS AH/SD

LEI 21.743 – 10 DE NOVEMBRO DE 2023

ART. 1º Estabelece orientações e preceitos para implantação de campanhas estaduais destinadas ao desenvolvimento das potencialidades de educandos com altas habilidades/superdotação na rede de ensino pública do Estado do Paraná.

ART. 2º Capacitar profissionais da rede pública de ensino do Paraná para identificar e atender estudantes com AH/SD, desde a educação infantil até o ensino médio, promovendo sua integração nos classes regulares. Promover a identificação desses estudantes com base em critérios científicos e encaminhar para atendimento em ambientes adequados ao desenvolvimento de suas potencialidades.

ART. 3º Formação inicial e continuada de docentes para identificar e trabalhar com alunos com AH/SD; parcerias para avaliação e atendimento especializado com universidades e instituições; criação de programas de enriquecimento curricular e planos de desenvolvimento individual, com participação da escola, família e profissionais especializados; oferta de atividades extracurriculares para promover a interação entre os alunos; inclusão dos alunos identificados no Censo Escolar do INEP; incentivo à participação em Olimpíadas do Conhecimento para identificar estudantes com AH/SD.

ART. 4º O Poder Público poderá estabelecer convênio com instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial para atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação no contra turno, em áreas de seus interesses, com o devido registro no Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP.

ART. 5º Instituir o Dia Estadual das Altas Habilidades/Superdotação a ser celebrado anualmente em 10 de agosto. Na ocasião da data, a Secretaria Estadual de Educação poderá promover ações que visem à conscientização da sociedade sobre o tema, conferindo visibilidade às ações desenvolvidas no âmbito da rede de ensino pública do Estado do Paraná, e intensificar a realização de campanhas para identificação de educandos com AH/SD.

Estabelece preceitos para implantação de campanhas estaduais destinadas ao desenvolvimento das potencialidades de educandos com altas habilidades/superdotação na rede de ensino pública do Estado do Paraná, e dá outras providências.

 Acesse aqui para mais informações

IDENTIFICAÇÃO:

Para Fleith (2009) não existe uma fórmula mágica para a identificação de alunos com AH/SD, pois envolve um processo avaliativo multidimensional. A autora destaca a importância de identificar os pontos fortes, interesses e necessidades individuais dos estudantes para orientar estratégias educacionais inclusivas. Além disso, ressalta a necessidade de considerar a criatividade, a motivação, interesses, o desenvolvimento socioemocional e não apenas o aspecto acadêmico.

Renzulli e Reis ([1970] 2021) destacam a importância de investir na identificação e no atendimento de alunos com habilidades superiores, para que seu potencial não seja desperdiçado, independentemente do contexto social.

O MODELO DE ENRIQUECIMENTO PARA TODA A ESCOLA

Conforme o documento Plano Nacional de Educação (2014), existe uma necessidade de elaborar programas que suplementem o atendimento especializado a crianças da educação especial, incluindo as com AH/SD. Nessa perspectiva, O Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola (The Schoolwide Enrichment Model – SEM), desenvolvido por Renzulli e Reis em 1970, visa transformar a escola em um ambiente inclusivo, onde os talentos dos alunos são identificados e desenvolvidos de maneira democrática e adaptável.

Conforme os autores, o Modelo Triádico de Enriquecimento oferece três tipos de experiências de enriquecimento: o primeiro tipo consiste em experiências de cunho exploratório, que envolvem participação em palestras, visitas guiadas e minicursos; o segundo inclui atividades de treinamento que ensinam técnicas de pesquisa e habilidades interpessoais, como liderança, comunicação e autoconceito; e o terceiro tipo diz respeito ao desenvolvimento de projetos, realizados individualmente ou em grupos, que têm como foco a investigação de problemas reais e a ampliação do conhecimento em áreas de interesse (RENZULLI, 2014).

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA AH/SD

É uma modalidade de ensino que visa atender às necessidades educacionais específicas desses estudantes, garantindo que eles tenham acesso a uma educação de qualidade que desafia e estimula suas potencialidades. De acordo com a resolução, Paraná (2011) destaca alguns aspectos sobre a organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais para alunos com AH/SD. A resolução menciona que essas salas devem ser contempladas no Projeto Político-Pedagógico da escola e no Regimento Interno da instituição, funcionando de acordo com as necessidades específicas dos alunos matriculados.

Para PNE (2008), o AEE para estudantes com AH/SD envolve a implementação de programas e estratégias educacionais específicas, adaptadas às necessidades individuais de cada criança. Isso pode incluir planos de aula diferenciados, projetos de pesquisa, mentorias, atualização curricular e acesso a recursos avançados.

Conforme Brasil (2009), nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE, o objetivo do AEE é oferecer suporte pedagógico e recursos adicionais para que crianças com AH/SD desenvolvam seu potencial ao máximo. Isso inclui promover a aprendizagem avançada, aprofundar o conhecimento em áreas de interesse e estimular o pensamento crítico.

COMO É ORGANIZADO A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA AH/SD

CARGA HORÁRIA: a sala de Recursos Multifuncionais para AH/SD deve funcionar com 20 horas-aula semanais, sendo 15 horas para o trabalho pedagógico eficaz e 5 horas reservadas para hora-atividade do professor (PARANÁ, 2011).

RECURSOS MATERIAIS: Paraná (2011) afirma que essas salas devem ser equipadas com materiais didáticos de acessibilidade, equipamentos tecnológicos e mobiliário adequado, incluindo jogos pedagógicos, materiais de robótica e tecnologia, que auxiliam no desenvolvimento das atividades.

Além disso, a resolução destaca que a capacidade máxima de estudantes atendidos por sala e período é de 20 alunos, com atendimento por cronograma.

Conforme Cavalheiro (2021) no contexto da legislação brasileira, os alunos com AH/SD têm garantido o direito à garantia para a conclusão do programa escolar em um período de tempo restrito, adicionalmente com a possibilidade de integração no mercado de trabalho, alinhando-se com suas habilidades individuais.

O QUE DIZ A LEI: a legislação referente à Educação Especial, especificamente o Artigo 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, estabelece que o poder público é responsável por oferecer serviços de atendimento a alunos com necessidades especiais, tanto em instituições públicas quanto em instituições privadas, que podem receber financiamento do governo.

Cavalheiro (2021) expõe que a Resolução CNE/CP nº 1/2002 estipula que as instituições de ensino superior deverão incluir em seus currículos uma formação de professores preparada para atender a essa diversidade, abordando não apenas aspectos técnicos, mas também questões culturais, sociais e econômicas, bem como o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria prática docente.

COMO PROFESSORA NO AEE PARA ESTUDANTES AH/SD. É POSSÍVEL RESSALTAR QUE O AEE OBJETIVA SUPLEMENTAR O CURRÍCULO ESCOLAR. DESENVOLVER HABILIDADES ESPECÍFICAS. ALÉM DISSO, É UM ESPAÇO QUE OPORTUNIZA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS E EMOCIONAIS. POIS AJUDA ESTUDANTES A LIDAR COM DESAFIOS QUE ENVOLVEM O PERFECCIONISMO, AUTOCOBRAÇA, AUTOCONFIANÇA E O MODO DE INTERAÇÃO COM COLEGAS.

FOI OBSERVADO AO LONGO DESSA PRÁTICA QUE MUITOS COMPORTAMENTOS AH/SD ESTAVAM DIRETAMENTE RELACIONADOS ÀS SUAS CARACTERÍSTICAS SENSORIAIS. DESSA FORMA, OBSERVAMOS NA PRÁTICA QUE ESSAS MANIFESTAÇÕES PRECISAVAM SER CONSIDERADAS.

CARACTERÍSTICAS SENSORIAIS

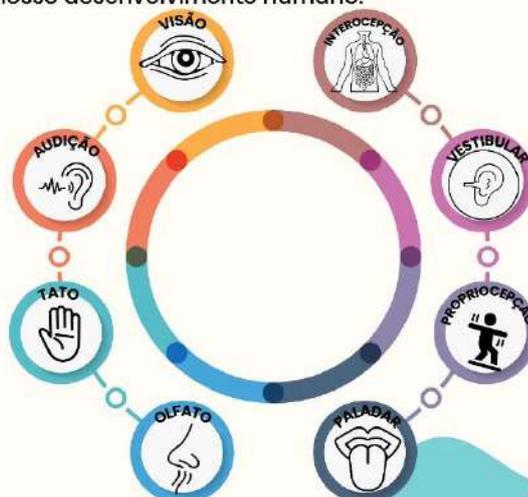
Outra característica frequentemente observada em alunos com superdotação é a hipersensibilidade sensorial, que pode influenciar diretamente seu comportamento e bem-estar no ambiente escolar. Alunos com AH/SD podem apresentar maior sensibilidade a estímulos como luz, som, textura e até mesmo interações sociais, o que demanda ajustes específicos na Sala de Recursos Multifuncionais.



CARACTERÍSTICAS SENSORIAIS

Os nossos sistemas sensoriais são fundamentais para a vida cotidiana e para o nosso desenvolvimento humano.

Consideramos que os 8 sentidos explorados (visão, audição, tato, olfato, paladar, propriocepção, vestibular e interocepção) desempenham papéis cruciais não apenas na percepção sobre o ambiente, mas também na regulação emocional, na aprendizagem e no comportamento social influenciado pelos sentidos.



NOSSOS SENTIDOS

• SENTIDOS EXTERNOS:

- VISÃO: PERCEÇÃO DE CORES, FORMAS E MOVIMENTOS. FUNDAMENTAL PARA INTERAÇÕES ESPACIAIS. (MOMO, SILVESTRE E GRACIANI, 2007).
- AUDIÇÃO: COMPREENSÃO DE SONS E LINGUAGEM, ESSENCIAL PARA COMUNICAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO, DISCRIMINAÇÃO, LOCALIZAÇÃO E SEQUENCIAMENTO. (SERRANO, 2016).
- TATO: ALERTA SOBRE O PERIGO E FORNECEM INFORMAÇÕES DE DEFESA. PERCEÇÃO DE TEXTURAS, PRESSÃO E TEMPERATURA, CONTRIBUINDO PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR E EMOCIONAL. (DUNN, 2017).
- OLFATO E PALADAR: CONECTADOS, INFLUENCIAM MEMÓRIAS, EMOÇÕES E ALERTAM PARA SUBSTÂNCIAS NOCIVAS. (DUNN, 2017).

• SENTIDOS INTERNOS:

- PROPRIOCEPÇÃO: LOCALIZADO NOS MÚSCULOS E NAS ARTICULAÇÕES, RESPONSÁVEL PELA PERCEÇÃO DO CORPO NO ESPAÇO, AJUDANDO NA COORDENAÇÃO MOTORA. (DUNN, 2017).
- VESTIBULAR: LOCALIZADOS NO LABIRINTO, É RESPONSÁVEL PELO MOVIMENTO, TÔNUS MUSCULAR, EQUILÍBRIO E ORIENTAÇÃO ESPACIAL. (DUNN, 2017).
- INTEROCEPÇÃO: PERCEÇÃO DOS ESTADOS INTERNOS (FOME, SEDE, DOR), INFLUENCIANDO O AUTOCONTROLE EMOCIONAL. (SERRANO, 2016).

CARACTERÍSTICAS SENSORIAIS

Para trabalhar com alunos neurodivergentes, o ambiente deve ser planejado para reduzir distrações e estímulos sensoriais excessivos, promovendo foco e bem-estar. Alencar (2007) destaca que criar um espaço acolhedor e adaptar as práticas pedagógicas às necessidades sensoriais é essencial para o sucesso desses alunos.

Na Sala de Recursos Multifuncional, os educadores podem desenvolver estratégias de regulação emocional e engajamento, facilitando a comunicação social e o aprendizado. Ao adaptar atividades conforme o perfil sensorial dos alunos, garante-se acesso pleno ao currículo e um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz, promovendo autonomia e participação ativa.

Alunos que evitam estímulos sensoriais (baixos limiares, com tendências a evitar estímulos sensoriais), podem se sentir sobrecarregados em ambientes com muitos estímulos, como sons ou luzes. A criação de um ambiente mais controlado e calmo seria importante para esses estudantes.

Já os estudantes que apresentam características como registrador passivo (altos limiares, com respostas passivas aos estímulos sensoriais), pode ser necessário promover atividades que chamem a atenção deles de forma mais ativa, já que eles podem não responder rapidamente a estímulos mais simples.

No sentido Tato, quando apresentam uma hipersensibilidade tátil, isso pode significar que eles buscam por mais estímulos táteis e apresentam a necessidade de realizar atividades práticas. Em Movimentos, quando procuram ou reagem fortemente a estímulos relacionados a movimentos, esses estudantes podem precisar de mais oportunidades para se movimentar durante o dia ou no atendimento educacional. Possivelmente não ficarão sentados em cadeiras por muito tempo e buscam por movimento durante a permanência na sala de aula. Em Socioemocional os estudantes quando apresentarem comportamento socioemocional mais intenso, isso pode indicar desafios no relacionamento com os outros devido à sensibilidade sensorial.

INTERVENÇÃO NO AEE

Dessa forma, podemos propor a criação de ambientes sensorialmente seguros, minimizar ruídos excessivos, reduzir luzes brilhantes e evitar texturas desagradáveis, essas estratégias podem ajudar inicialmente esses alunos a se sentirem mais confortáveis. Conforme a necessidade de cada estudante podemos oferecer materiais que ajudem a regular a sensibilidade tátil e movimentos, como objetos manipuláveis, almofadas ou atividades físicas programadas.

CARACTERÍSTICAS SENSORIAIS

Ao compreendermos esses sentidos e como isso se aproxima do ambiente educacional, podendo interferir no rendimento escolar ou nas relações entre os próprios colegas, entendemos que ao atentarmos para as características sensoriais podemos desenvolver estratégias em benefício a todos os estudantes.

Portanto, ao integrar uma compreensão profunda das características sensoriais com práticas pedagógicas inclusivas baseadas na neurodiversidade, podemos criar ambientes educacionais mais equitativos e eficazes, onde todos os alunos têm a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente. Essa abordagem não só beneficia os alunos com AH/SD, mas também enriquece a experiência educacional para toda a comunidade escolar.

Em um contexto educacional, isso pode significar que precisam de mais atividades práticas ou com variação de estímulos para manterem o engajamento; sensível (baixos limiares sensoriais, com reações exageradas a estímulos). Altos valores nesta área indicam que os alunos podem se distrair facilmente com estímulos externos.

Nesses casos podemos elaborar estratégias de intervenção com o foco em minimizar distrações no ambiente de aprendizagem ou oferecer recursos de acomodação sensorial, como fones de ouvido.

ORIENTAÇÕES PRÁTICAS PARA A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO



JOGOS DE TABULEIRO:



Rummikub

Este jogo estratégico de raciocínio estimula a resolução de problemas e a tomada de decisões rápidas. Jogadores formam sequências e conjuntos com números, desenvolvendo a habilidade de pensar de forma lógica e criativa.



Detetive

Neste jogo de detetive, os jogadores devem investigar pistas, fazer deduções e solucionar um mistério. Isso desenvolve habilidades de lógica, observação e pensamento crítico.



Geomundo

O Geomundo é um jogo de geografia que desafia os jogadores a identificar países, capitais e outras informações geográficas. Isso estimula o aprendizado e o conhecimento sobre o mundo.



Xadrez

O clássico jogo de xadrez desenvolve habilidades estratégicas, pensamento analítico e capacidade de antecipação. Ao jogar, os alunos aprendem a pensar várias jogadas à frente e a tomar decisões com cuidado.

OUTROS EXEMPLOS DE JOGOS:



Bloqueio



Lince



Hora do Rush



Perfil Junior



Ligue 4



Combate



Cara a cara



Foco



SHUT THE BOX - MADEIRA



Imagem e Ação



Quatro-cabeça



Desafio das cores



Desafio na cidade



Torre de Hanói



TÂNIA



Jogo das inferências

PROJETOS DE ENRIQUECIMENTO



Os projetos de enriquecimento desempenham um papel fundamental no desenvolvimento dos alunos com AH/SD.

Esses projetos proporcionam oportunidades únicas para que esses estudantes explorem seus talentos e interesses de forma aprofundada, estimulando seu potencial criativo e cognitivo.



Algumas das atividades enriquecedoras incluem visitas a museus, exposições de arte, apresentações em teatros e concertos, além de participação em olimpíadas e competições acadêmicas.

Essas experiências permitem que os alunos ampliem seus horizontes, aprimorem suas habilidades e desenvolvam uma visão mais ampla do mundo ao seu redor.



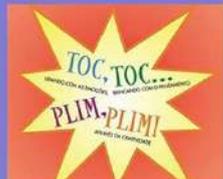
Podem envolver a colaboração com universidades e centros de pesquisa, onde os alunos têm a oportunidade de trabalhar em projetos de ponta, acompanhados por especialistas em suas áreas de interesse.

Essa interação com o meio acadêmico e científico contribui para a motivação e o engajamento dos estudantes, estimulando seu desejo de aprender e explorar novos conhecimentos.

SUGESTÃO DE LIVRO COM ATIVIDADES CRIATIVAS:

TOC, TOC... PLIM, PLIM! LIDANDO COM AS EMOÇÕES. BRINCANDO COM O PENSAMENTO ATRAVÉS DA CRIATIVIDADE

AUTORAS: ANGELA MAGDA RODRIGUES VIRGOLIM, DENISE DE SOUZA FLEITH, MÔNICA SOUZA NEVES PEREIRA



É UM LIVRO DE ATIVIDADES REPLETO DE DESAFIOS DIVERTIDOS E ESTIMULANTES PARA CRIANÇAS COM AH/SD. APRESENTA BRINCADEIRAS DE LÓGICA, AUTOCONHECIMENTO, ATIVIDADES SOBRE AS EMOÇÕES, PROPOSTAS DE QUEBRA-CABEÇAS E EXERCÍCIOS DE CRIATIVIDADE QUE AJUDAM A DESENVOLVER O RACIOCÍNIO E A IMAGINAÇÃO.



ALÉM DISSO, APRESENTA PROPOSTAS DE JOGOS DE OBSERVAÇÃO E MEMÓRIA E EXPERIMENTOS CIENTÍFICOS SIMPLES, OFERECENDO UMA AMPLA VARIEDADE DE TAREFAS QUE DESAFIAM E ENVOLVEM AS CRIANÇAS COM AH/SD.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES E AÇÕES:

PENSANDO NAS CARACTERÍSTICAS SENSORIAIS

ESTUDANTES COM **BAIXA** SENSIBILIDADE PARA TOQUE, MOVIMENTOS, LUZES E ESTÍMULOS AUDITIVOS:

VISÃO

ATIVIDADES COM LUZES INTRATIVAS; PRIMEIREDAS COM LANTERNAS; JOGOS COM LUZES COLORIDAS OU PADRÕES SENSORIAIS; COM LUZES AJUDAM A ATRAVÉ E MANTER A ATENÇÃO VISUAL. USE MATERIAIS COM CORES BRILHANTES E CONTRASTES FORTES, COMO BINTURBAS COM NEON OU ATIVIDADES EM SALAS ESCURAS COM LUZ NEGRA. ATIVIDADES COMO ACOMPANHAR LUZES QUE PISCAM OU VÍDEOS COM MOVIMENTO RÁPIDO E CORES VIBRANTES PODEM AJUDAR A ESTIMULAR A RESPOSTA VISUAL.

PRISMAS – USAR PRISMAS PARA DECOMPOR A LUZ E OBSERVAR O ESPECTRO DE CORES. JOGOS DE PERCEPÇÃO VISUAL, COMO LÁPISIMOS E QUERRA-CARÊÇAS. ATIVIDADES DE ARTE E CRIATIVIDADE: KALEIDOSCÓPIOS – EXPLORAR DIFERENTES PADRÕES E CORES ATRAVÉS DO MOVIMENTO E REFLEXÃO DA LUZ.

TATO

OFEREÇA MATERIAIS COMO MASSINHAS, AREIA, FELTÕES SECOS, TECIDOS COM TEXTURAS DIFERENTES (ÁSPERO, MACIO, RUGOSO), PARA QUE A CRIANÇA EXPLORE E AUMENTE A PERCEPÇÃO TÁTIL. TRABALHOS DE ARTE COM TINTAS, COLAGENS, MODELAGEM DE ARGILA OU USO DE FERRAMENTAS MANUAIS (COMO RECORTAR OU MOLDAIR) PODEM AJUDAR A ESTIMULAR A SENSIBILIDADE. USO DE COLETES OU COBERTORES COM PESO PODE AUMENTAR A CONSCIÊNCIA CORPORAL POR MEIO DE UM ESTÍMULO TÁTIL MAIS PROFUNDO. EXPERIÊNCIAS COM DIFERENTES TEXTURAS, MODELAGEM, RECORTE E COLAGEM, OFERECE UMA VARIEDADE DE MATERIAIS COM DIFERENTES TEXTURAS, COMO ARGILA, AREIA, PEDRAS, TECIDOS MACIOS E ÁSPEROS, PARA EXPLORAÇÃO SENSORIAL.

OLFATO

EXPLORAÇÃO DE AROMAS INTENSOS, OFEREA ATIVIDADES QUE INCLUAM CHEIROS MAIS FORTES, COMO ÓLEOS ESSENCIAIS (ORTELÂ, LAVANDA, TUCALIFTO), ESPECIARIAS (CAHILA, CRAVO, CUBRIL, ERVAS AROMÁTICAS (ALCUM, SALVA) OU FRUTAS CÍTRICAS, ISSO AJUDA A AUMENTAR A CONSCIÊNCIA OLFATIVA.

CRESCIM DE PERFUMES E AROMAS: PROPONHA A CRIAÇÃO DE PERFUMES OU SACRÉS AROMÁTICOS UTILIZANDO PLANTAS SECAS, FLORES.

JOGOS DE ADIVINHAÇÃO DE CHEIROS: CRIE ATIVIDADES ONDE OS ALUNOS ADIVINHEM OS AROMAS DE DIFERENTES MATERIAIS EM POTES FECHADOS (FRUTAS, FLORES, ESPECIARIAS, ERVAS). ISSO PODE ESTIMULAR O RECONHECIMENTO DE CHEIROS E DESPERTAR A CURIOSIDADE.

ATIVIDADES COM TANGRAMS: PLANTE ERVAS AROMÁTICAS OU FLORES PERFUMADAS NO AMBIENTE ESCOLAR, E INCENTE OS ALUNOS A CUIDAR DESSAS PLANTAS, EXPLORANDO OS AROMAS ENQUANTO CRESCEM. CONTRIBUIÇÃO DE JARDIM SENSORIAL COM PLANTAS MEDICINAIS.

ESTAÇÕES OLFATIVAS COM CHEIROS DIVERSOS: JOGOS DE MEMÓRIA OLFATIVA.

DEBATEAR OS ALUNOS A ASSOCIAR CHEIROS A OBJETOS OU IMAGENS, DESTACANDO UM O MEMÓRIA E O RECONHECIMENTO OLFATIVO.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES E AÇÕES:

PENSANDO NAS CARACTERÍSTICAS SENSORIAIS

ESTUDANTES COM **BAIXA** SENSIBILIDADE PARA TOQUE, MOVIMENTOS, LUZES E ESTÍMULOS AUDITIVOS:

PALADAR

PODEM NÃO PERCEBER OU SE INTERESSAR POR SABORES SUAVES, O QUE PODE AFETAR A ALIMENTAÇÃO OU A APRECIAÇÃO DE DIFERENTES ALIMENTOS. OFEREÇA UMA VARIEDADE DE ALIMENTOS, COMO ÁCIDOS (LIMÃO), SALGADOS (ALZITIONAS), AMARGOS (CHOCOLATE AMARGO), DOÇES (FRUTAS CONCENTRADAS), E PICANTES (MODERADAMENTE, COMO PIMENTA SUAVE). ISSO PODE AJUDAR A ESTIMULAR O PALADAR. COMBINE DIFERENTES TEXTURAS (CROCANTE, MACIO, LÍQUIDO, CREMOSO) PARA AJUDAR A AUMENTAR A PERCEPÇÃO GUSTATIVA. PROPONHA A CRIAÇÃO DE RECEITAS SIMPLES QUE ENVOLVAM TEMPEROS MAIS FORTES, COMO USAR ERVAS AROMÁTICAS (MANJERICÃO, OREGANO, HORTELÂ) OU CONDIMENTOS COMO MOSTARDA OU MOLHO DE TOMATE CASEIRO. APRESENTAR ALIMENTOS EXÓTICOS OU POUCO CONHECIDOS COM SABORES MAIS FORTES PODE DESPERTAR O INTERESSE GUSTATIVO. FAÇA ATIVIDADES ONDE A CRIANÇA POSSA ADIVINHAR SABORES DIFERENTES, USANDO UMA VARIEDADE DE SUCOS, FRUTAS OU PEQUENOS PEDAÇOS DE COMIDA, AJUDANDO A TREINAR A PERCEPÇÃO GUSTATIVA.

AUDIÇÃO

TOQUE MÚSICAS COM RITMOS FORTES, GRAVES E REPETITIVOS, POIS ESSES SOMS TÊM A CAPTAÇÃO DE CRIANÇAS COM BAIXA SENSIBILIDADE AUDITIVA. DEIXE A CRIANÇA EXPERIMENTAR TOCAR INSTRUMENTOS DE PERCUSSÃO, COMO TAMBORES OU MARACÁS, PARA QUE POSSAM SENTIR AS VIBRAÇÕES E SOMS MAIS INTENSOS. USE FONES DE OUVIDO PARA TRANSMITIR SOMS DIRETOS E INTENSIFICADOS, COMO GRAVAÇÕES DE RUÍDOS NATURAIS AMPLIFICADOS OU MÚSICAS MAIS ALTAS. EXPLORAÇÃO DE SOMS DE INSTRUMENTOS, NATUREZA E ANIMAIS.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES E AÇÕES:

PENSANDO NAS CARACTERÍSTICAS SENSORIAIS

ESTUDANTES COM **BAIXA** SENSIBILIDADE PARA TOQUE, MOVIMENTOS, LUZES E ESTÍMULOS AUDITIVOS:

PROPRIOCEÇÃO

O SISTEMA PROPRIOCEPTIVO É RESPONSÁVEL POR FORNECER INFORMAÇÕES SOBRE A POSIÇÃO DO CORPO E O MOVIMENTO DAS ARTICULAÇÕES E MÚSCULOS. ESTUDANTES COM BAIXA SENSIBILIDADE PROPRIOCEPTIVA PODEM PRECISAR DE ESTÍMULOS INTENSOS PARA SENTIR SEU CORPO NO ESPAÇO. INCENTIVE ATIVIDADES QUE ENVOLVEM RESISTÊNCIA, COMO EMPURRAR OBJETOS PESADOS, LEVANTAR PISOS LEVES OU CARRREGAR MOCILAS COM UM POUCO MAIS DE PESO; PUXAR CORDAS, EMPURRAR CAIXAS OU PRINCAR DE CARO DE GUIRRA SÃO ÓTIMAS MANEIRAS DE ESTIMULAR O SISTEMA PROPRIOCEPTIVO. ROLAR SOBRE BOLAS GRANDES DE FISIOTERAPIA, ESCALADAS SUAVES OU ROLAR NO CHÃO ENVOLVEM GRANDES GRUPOS MUSCULARES E PROPORCIONAM UM FEEDBACK PROPRIOCEPTIVO FORTE. REALIZAR FRANCHAS, FLEXÕES, AGACHAMENTOS OU PRINCADERAS QUE ENVOLVEM CARRIGAR O PESO DO PRÓPRIO CORPO AJUDAM NA PERCEÇÃO DA FORÇA MUSCULAR E DA POSIÇÃO DO CORPO. OFERECER COMPRESSÕES PROFUNDAS NOS BRACOS E PERNAS OU USAR COLETES COM PESO PODE AUMENTAR A CONSCIÊNCIA CORPORAL.

VESTIBULAR

O SISTEMA VESTIBULAR ESTÁ RELACIONADO AO MOVIMENTO E EQUILÍBRIO. CRIANÇAS COM BAIXA SENSIBILIDADE VESTIBULAR PODEM PRECISAR DE MAIS MOVIMENTO PARA PERCEBEREM O CORPO NO ESPAÇO. INCENTIVE O USO DE PALANÇOS, CADEIRAS GIRATÓRIAS OU ATIVIDADES QUE ENVOLVAM GIRAR, COMO BRINDEJOS QUE ROBAM, ISSO AJUDA A AUMENTAR A PERCEÇÃO VESTIBULAR. PULAR EM TRAMPOLINS OU GANAS ELÁSTICAS PROPORCIONAM MOVIMENTOS INTENSOS E REPETITIVOS, QUE SÃO MUITO ESTIMULANTES PARA O SISTEMA VESTIBULAR. BRINCAR COM OBJETOS QUE ENVOLVAM SALTAR, AGACHAR, ESCALAR E SE TOLLEPRAR, COMO PASSAR POR TÚNEIS, RAMPAIS E CORDAS, PROMOVEM JOGOS DE EQUILÍBRIO; CANHAR EM UMA LEMBA RETA SOBRE UMA TÁBUA DE EQUILÍBRIO OU EM SUPERFÍCIES TRIANGULARES DESATA O SISTEMA VESTIBULAR E AFIRMA O EQUILÍBRIO. REALIZE DANÇA COM MOVIMENTOS AMPLOS, COMO GIRAR, SALTAR E MOVER-SE DE LADO A LADO, AJUDAM A ENGAJAR O SISTEMA VESTIBULAR.

INTEROCEPTIVO

O SISTEMA INTEROCEPTIVO ESTÁ RELACIONADO À PERCEÇÃO INTERNA DO CORPO, COMO FOME, SEDE, TEMPERATURA E ESTADOS EMOCIONAIS. PESSOAS COM BAIXA SENSIBILIDADE INTEROCEPTIVA PODEM TER DIFICULDADE EM IDENTIFICAR ESSAS SENSACIONES. EXERCÍCIOS DE RESPIRAÇÃO CONSCIENTE, ONDE O ALUNO É INCENTIVADO A PRESTAR ATENÇÃO À RESPIRAÇÃO E ÀS SENSACIONES INTERNAS DO CORPO, PRINCADERAS COM SOPRO, COMO SOPRAR BOLAS DE ALGODÃO OU PRINCAR COM BOLHAS DE SABÃO, AJUDAM A CRIANÇA A TOMAR CONSCIÊNCIA DA SUA RESPIRAÇÃO E DO CONTROLE DO CORPO. INCENTIVE ATIVIDADES COMO TOMAR ÁGUA EM INTERVALOS REGULARES E PRESTAR ATENÇÃO À SENSACIONES DE FOME OU SEDE, INCENTIVANDO A CRIANÇA A IDENTIFICAR ESSAS SINAIS NO CORPO. ESTIMULE A CRIANÇA A REGISTRAR SUAS SENSACIONES CORPORAIS AO LONCO DO DIA (COMO "EU SENTI CALOR", "ME SENTI COM FOME") PARA AJUDAR A CRIANÇA A TER UMA MAIOR CONEXÃO COM SEUS ESTADOS INTERNOS. PERMITA O USO DE COMPRESSAS QUENTES OU FRIAS, OU A IMERSÃO DAS MÃOS EM ÁGUA QUENTE E FRIA PARA AJUDAR A CRIANÇA A PERCEBER AS DIFERENÇAS DE TEMPERATURA EM SEU CORPO.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES E AÇÕES:

PENSANDO NAS CARACTERÍSTICAS SENSORIAIS

ESTUDANTES COM **ALTA** SENSIBILIDADE PARA TOQUE, MOVIMENTOS, LUZES E ESTÍMULOS AUDITIVOS:

VISÃO

ESTUDANTES COM ALTA SENSIBILIDADE VISUAL PODEM SE SENTIR INCOMODADOS POR LUZES FORTES, CORES VIBRANTES OU AMBIENTES VISUALMENTE CAÓTICOS. REDUZA A INTENSIDADE DAS LUZES NA SALA DE AULA. USE LUZES INDIETAS OU CORTINAS PARA SUAVIZAR A ENTRADA DE LUZ NATURAL. SE POSSÍVEL, EVITE LUZES FLUORISCENTES PISCANTES. MANTENHA A SALA DE AULA ORGANIZADA, COM MENOS ESTÍMULOS VISUAIS. UTILIZE CORES NEUTRAS E EVITE EXCESSO DE CARTIZES OU DECORAÇÕES VISUAIS QUE POSSAM DISTRAIR OU SOBRECARRGAR. PERMITA QUE OS ALUNOS USEM BONÉS, ÓCULOS ESCUROS OU ESTEJAM PRÓXIMOS DE JANELAS COM PERSIANAS PARA CONTROLAR A QUANTIDADE DE LUZ QUE RECEBEM. INTRODUZA ESTÍMULOS VISUAIS MAIS COMPLEXOS DE MANEIRA GRADUAL E CONTROLADA, PARA QUE OS ALUNOS POSSAM SE ADAPTAR AO AUMENTO DE INTENSIDADE.

TATO

ESTUDANTES COM ALTA SENSIBILIDADE AO TOQUE PODEM REAGIR NEGATIVAMENTE A CERTOS TIPOS DE MATERIAIS OU CONTATOS FÍSICOS INESPERADOS. EVITE MATERIAIS ÁSPEROS, PEGAJOSOS OU COM TEXTURAS DESCONFORTÁVEIS. PREFIRA SUPERFÍCIES MACIAS, COMO TECIDOS SUAVES E OBJETOS COM TEXTURAS PREVISÍVEIS. PERMITA QUE OS ALUNOS ESCOLHAM AS TEXTURAS COM AS QUAIS INTERAGEM. OFEREÇA UM AMBIENTE ONDE O CONTATO FÍSICO INDESEJADO POSSA SER EVITADO, RESPEITANDO O ESPAÇO PESSOAL DOS ALUNOS, E AVISE-OS ANTES DE QUALQUER ATIVIDADE QUE ENVOLVIA CONTATO FÍSICO. INCENTIVE OS ALUNOS A TOCAR EM DIFERENTES SUPERFÍCIES DE MANEIRA GRADUAL E SEM PRESSÃO. JOGOS COM MASSINHAS SUAVES OU AREIA MACIA PODEM SER CALMANTEIS SE INTRODUZIDOS DE FORMA CONTROLADA. PARA ALGUNS ESTUDANTES, COMPRESSÕES LEVES, COMO O USO DE COBERTORES PESADOS OU ROUPAS AJUSTADAS (MAS CONFORTÁVEIS), PODEM AJUDAR A ACALMAR O SISTEMA SENSORIAL TÁTIL.

OLFATO

ESTUDANTES COM ALTA SENSIBILIDADE AO OLFATO PODEM SER DISTRÁIDOS OU INCOMODADOS POR CHEIROS FORTES OU INTENSOS. MANTENHA A SALA DE AULA LIVRE DE CHEIROS FORTES, COMO PRODUTOS DE LIMPEZA INTENSOS OU PERFUMES. SE FOR NECESSÁRIO USAR AROMAS, PREFIRA ÓLEOS ESSENCIAIS SUAVES, COMO LAVANDA OU CAMOMILA. PREPARE O AMBIENTE PARA QUE SEJA BEM VENTILADO E PERMITA QUE A CRIANÇA SE AFASTE CASO SINTA DESCONFORTO COM OS CHEIROS. NÃO OBRIGUE A CRIANÇA A COMER NO REFEITÓRIO QUANDO O CHEIRO NÃO FOR TOLERADO POR ELA. EVITE USO DE PRODUTOS DE LIMPEZA COM CHEIROS FORTES.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES E AÇÕES:

PENSANDO NAS CARACTERÍSTICAS SENSORIAIS

ESTUDANTES COM **ALTA** SENSIBILIDADE PARA TOQUE, MOVIMENTOS, LUZES E ESTÍMULOS AUDITIVOS:

PALADAR

ESTUDANTES COM ALTA SENSIBILIDADE AO PALADAR PODEM SER MUITO SELETIVOS COM ALIMENTOS OU TER AVERSÃO A CERTOS SABORES.

PREFIRA ALIMENTOS COM SABORES MAIS NEUTROS, COMO ARROZ, PÃO OU LEGUMES COZIDOS, PARA EVITAR SOBRECARGAR O PALADAR COM SABORES INTENSOS OU CONDIMENTADOS. INTRODUZA GRADUALMENTE NOVOS ALIMENTOS E SABORES, PERMITINDO QUE OS ALUNOS TOQUEM, CHEIREM E OBSERVEM OS ALIMENTOS ANTES DE EXPERIMENTÁ-LOS. OFERÇA OPÇÕES DE REFEIÇÕES QUE PERMITAM À CRIANÇA ESCOLHER OS ALIMENTOS COM OS QUAIS SE SENTE CONFORTÁVEL, EVITANDO A PRESSÃO PARA EXPERIMENTAR ALGO NOVO.

AUDIÇÃO

ESTUDANTES COM ALTA SENSIBILIDADE AUDITIVA PODEM SE SENTIR SOBRECARGADOS EM AMBIENTES RUIDOSOS OU COM SOM REPENTINOS.

CRIE ÁREAS SILENCIOSAS NA SALA DE AULA, ONDE O SOM DE FUNDO SEJA MINIMIZADO. EVITE SOM ALTO, COMO ALARMES, BUZINAS, ETC. UTILIZE MATERIAIS QUE ABSORVEM SOM, COMO CORTINAS E TAPETES, PARA REDUZIR O ECO E O RÚIDO AMBIENTE. PERMITA QUE OS ALUNOS USEM FONES COMO APAFADORES DURANTE ATIVIDADES MAIS RUIDOSAS. PREFIRA SOM RELAXANTES E CONTROLADOS, COMO MÚSICA CLÁSSICA OU SOM NATURAIS (ÁGUA CORRENTE, CHUVA SUAVE). SEMPRE AVISE COM ANTECEDÊNCIA SOBRE SOM ALTO QUE PODEM OCORRER NA ESCOLA PARA QUE OS ALUNOS POSSAM SE PREPARAR.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES E AÇÕES:

PENSANDO NAS CARACTERÍSTICAS SENSORIAIS

ESTUDANTES COM **ALTA** SENSIBILIDADE PARA TOQUE, MOVIMENTOS, LUZES E ESTÍMULOS AUDITIVOS:

PROPRIOCEPÇÃO

ESTUDANTES COM ALTA SENSIBILIDADE PROPRIOCEPTIVA PODEM SE SENTIR DESCONFORTÁVEIS COM ATIVIDADES QUE ENVOLVEM MUITO ESFORÇO MUSCULAR OU PRESSÃO NAS ARTICULAÇÕES.

PREFIRA ATIVIDADES SUAVES QUE NÃO EXIJAM FORÇA EXCESSIVA, COMO EXERCÍCIOS DE ALONGAMENTO OU BRINCADEIRAS QUE ENVOLVAM MOVIMENTOS LENTOS E COORDINADOS. PARA ALGUNS ALUNOS, COMPRESSÕES SUAVES, COMO O USO DE COBERTORES PESADOS OU ALMOFADAS PESADAS OU AINDA ABRACOS CONTROLADOS, PODEM PROPORCIONAR UMA SENSAÇÃO DE SEGURANÇA. EVITE ATIVIDADES QUE ENVOLVAM EMPURRAR OU PUXAR OBJETOS PESADOS; EM VEZ DISSO, OFERÇA ATIVIDADES DE BAIXO IMPACTO FÍSICO, COMO CARRÉGAR OBJETOS LEVES OU BRINCAR COM BRINQUEDOS DE PISO REDUZIDO.

VESTIBULAR

ESTUDANTES COM ALTA SENSIBILIDADE AO MOVIMENTO PODEM SE SENTIR ENJOADOS OU DESORIENTADOS POR MOVIMENTOS BRUSCOS OU Desequilibrados.

PREFIRA ATIVIDADES QUE ENVOLVAM MOVIMENTOS LENTOS E CONTROLADOS, COMO CAMINHAR DEVAGAR, BALANÇAR EM RITMO CONSTANTE OU ATIVIDADES DE ALONGAMENTO. EVITE BRINCADEIRAS QUE ENVOLVAM GIROS OU MUDANÇAS RÁPIDAS DE POSIÇÃO. USE CADEIRAS DE BALANÇO COM MOVIMENTOS LENTOS PARA PROPORCIONAR ESTÍMULOS VESTIBULARES SUAVES E TRANQUILIZADORES. REALIZE ATIVIDADES DE EQUILÍBRIO COM MOVIMENTOS LENTOS E SUAVES.

INTEROCEPTIVO

ESTUDANTES COM ALTA SENSIBILIDADE INTEROCEPTIVA PODEM FICAR FACILMENTE SOBRECARGADOS POR SENSações INTERNAS, COMO FOME, SEDE OU DESCONFORTO FÍSICO.

ESTABELEÇA HORÁRIOS REGULARES PARA IR AO BANHEIRO, COMER E BEBER ÁGUA ENTRE AS AULAS, PARA QUE OS ALUNOS SAIBAM QUE SUAS NECESSIDADES SERÃO ATENDIDAS SEM A ANSIEDADE DE PERCEBEREM CADA SINAL INTERNO. ENSINE TÉCNICAS DE RESPIRAÇÃO E MINDFULNESS PARA QUE OS ALUNOS POSSAM REGULAR SUAS RESPOSTAS ÀS SENSações INTERNAS, COMO DESCONFORTO OU ANSIEDADE. CERTIFIQUE-SE DE QUE A SALA DE AULA ESTEJA A UMA TEMPERATURA CONFORTÁVEL, PERMITINDO QUE OS ALUNOS AJUSTEM ROUPAS OU VENTILADORES PARA LIDAR COM SENSações TÉRMICAS INTENSAS.

REFERÊNCIAS

- BRADMAN, TONY. MIGUEL. TRADUÇÃO DE REGINA DE VEIGA PEREIRA. RIO DE JANEIRO: 125 SALAMANDRA, 1990, 28 P.
- BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. BRASÍLIA: MEC, 1996.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. BRASÍLIA: MEC/SEESP, 2020.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO: DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS PARA O ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO. 2. ED. BRASÍLIA: MEC/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2006. P.143.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO: RECOMENDAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE ESCOLAS INCLUSIVAS. 2. ED. BRASÍLIA: MEC/SEESP, 2006, P. 96.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. BRASÍLIA, 2018.
- BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN). DISPONÍVEL EM: <[HTTP://PORTAL.MEC.GOV.BR/SEB/ARQUIVOS/PDF/LIVRO01.PDF](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf)> ACESSO EM: 28 DE OUT. 2023.
- BRASIL. PARANÁ. LEI Nº 21.743, DE 10 DE NOVEMBRO DE 2023. ESTABELECE PRECEITOS PARA IMPLANTAÇÃO DE CAMPANHAS ESTADUAIS DESTINADAS AO DESENVOLVIMENTO DAS POTENCIALIDADES DE EDUCANDOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA REDE DE ENSINO PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. DIÁRIO OFICIAL Nº 11539, 10 NOV. 2023. DISPONÍVEL EM: <[HTTPS://LEIS.ESTADUAIS.COM.BR/PR/LEI-ORDINARIA-N-21743-2023-PARANA-ESTABELECE-PRECEITOS-PARA-IMPLANTACAO-DE-CAMPANHAS-ESTADUAIS-DESTINADAS-AO-DESENVOLVIMENTO-DAS-POTENCIALIDADES-DE-EDUCANDOS-COM-ALTAS-HABILIDADES-SUPERDOTACAO-NA-REDE-DE-ENSINO-PUBLICA-DO-ESTADO-DO-PARANA-E-DA-OUTRAS-PROVIDENCIAS#](https://leis.estaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-21743-2023-parana-estabelece-preceitos-para-implantacao-de-campanhas-estaduais-destinadas-ao-desenvolvimento-das-potencialidades-de-educandos-com-altas-habilidades-superdotacao-na-rede-de-ensino-publica-do-estado-do-parana-e-da-outras-providencias#)>. ACESSO EM 04 OUT. 2024.
- BRASIL. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014. DISPONÍVEL EM: <[HTTP://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/_ATO2011-2014/2014/LEI/L13005.HTM](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. ACESSO EM: 28 DE OUT. 2023.
- BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA, MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL. BRASÍLIA: MEC, 2009.

REFERÊNCIAS

- CAVALHEIRO, JULIANA MORENO. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ARTE PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO. 2021. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO) – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, CAMPO GRANDE, MS, 2020.
- DUNN, WINNIE. VIVENDO SENSORIALMENTE: ENTENDA SEUS SENTIDOS. SÃO PAULO: PEARSON CLINICAL BRASIL, 2017. 256 P.
- DUNN, WINNIE. PERFIL SENSORIAL 2: MANUAL DO USUÁRIO. ED. PEARSON CLINICAL BRASIL, SÃO PAULO, SP, 2017. 280 P.
- FLEITH, D. S. EDUCAÇÃO DO SUPERDOTADO NO BRASIL: TENDÊNCIAS E DESAFIOS PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS. IN A. ROCHA, R. G. PERALES, A. ZIEGLER, J. S. RENZULLI, F. CAGNÉ, S. I. PFEIFFER, & T. LUBART (EDS.), A INCLUSÃO EDUCATIVA NAS ALTAS CAPACIDADES. ARGUMENTOS E PERSPECTIVAS (PP. 319-343). ANEIS, 2022.
- FLEITH, D. S. MITOS E FATOS SOBRE OS SUPERDOTADOS. IN O. FÁVERO, W. FERREIRA, T. IRELAND, & D. BARREIROS (EDS.), TORNAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PP. 199-212). UNESCO, 2009.
- GARDNER, HOWARD. INTELIGÊNCIA: UM CONCEITO REFORMULADO. RIO DE JANEIRO: OBJETIVO, 2020.
- GARDNER, HOWARD; CHEN, JIE. QI, MORAN, SEANA. INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS AO REDOR DO MUNDO. PORTO ALEGRE: ARTMED, 2010.
- GARDNER, HOWARD. INTELIGÊNCIA: UM CONCEITO REFORMULADO: O CRIADOR DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS EXPLICA E EXPANDE SUAS IDEIAS COM ENFOQUE NO SÉC. XXI, RIO DE JANEIRO: OBJETIVA, 2000.
- GARDNER, HOWARD. ESTRUTURAS DA MENTE. A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS. PORTO ALEGRE: ARTES MÉDICAS SUL, 1994.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2008. DISPONÍVEL EM: [HTTP://PORTAL.MEC.GOV.BR/ARQUIVOS/PDF/POLITICAEDUCESPECIAL.PDF](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.PDF). ACESSO EM 13 AGO. 2023.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. BNCC. TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: POSSIBILIDADES. DISPONÍVEL EM: [HTTP://BASENACIONALCOMUM.MEC.GOV.BR/IMPLIMENTACAO/PRATICAS/CADERNO-DE-PRATICAS/APROFUNDAMENTOS/193-TECNOLOGIAS-DIGITAIS-DA-INFORMACAO-E-COMUNICACAO-NO-CONTEXTO-ESCOLAR-POSSIBILIDADES](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implimentacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades). ACESSO EM 23 AGO. 2023.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2008. DISPONÍVEL EM: [HTTP://PORTAL.MEC.GOV.BR/ARQUIVOS/PDF/POLITICAEDUCESPECIAL.PDF](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.PDF). ACESSO EM 13 AGO. 2023.

REFERÊNCIAS

MOMO, A. R. B.; SILVESTRE, C.; GRACIANI, Z. O PROCESSAMENTO SENSORIAL COMO FERRAMENTA PARA EDUCADORES: FACILITANDO O PROCESSO DE APRENDIZAGEM. SÃO PAULO: MENNON, 2007.
PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. INSTRUÇÃO Nº 010/2011-SUED/SEED. ESTABELECE CRITÉRIOS PARA O FUNCIONAMENTO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL I PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA ÁREA DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO. CURITIBA: SEED, 2011.

RENZULLI, JS. A CONCEPÇÃO DOS TRÊS ANÉIS DE SUPERDOTAÇÃO: UM MODELO DE DESENVOLVIMENTO PARA PROMOVER A PRODUTIVIDADE CRIATIVA. EM SM REIS (ED.), 2016.

RENZULLI, JOSEPH S.; REIS, SALLY M. ENRICHMENT AND GIFTED EDUCATION PEDAGOGY TO DEVELOP TALENTS, GIFTS, AND CREATIVE PRODUCTIVITY. EDUCATION SCIENCES, V. 11, N. 10, P. 615, 2021. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://DOI.ORG/10.3390/EDUCSCI11100615](https://doi.org/10.3390/educsci11100615). ACESSO EM: 22 MAIO 2024.

RENZULLI, JOSEPH S.; REIS, SALLY M. THE SCHOOLWIDE ENRICHMENT MODEL: A HOW-TO GUIDE FOR TALENT DEVELOPMENT. WACO, TX: PRUFROCK PRESS, 2014.

RENZULLI, J. S. MODELO DE ENRIQUECIMENTO PARA TODA A ESCOLA: UM PLANO ABRANGENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DE TALENTOS E SUPERDOTAÇÃO. REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 27(50), 539- 562, 2014. DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.UFSM.BR/REVISTAEDUCACAOESPECIAL](http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial)

SERRANO, P. A INTEGRAÇÃO SENSORIAL NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA. LISBOA: PAPA LETRAS, 2016.

VIRGOLIM, M.R.A. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ENCORAJANDO POTENCIAIS. BRASÍLIA: MEC/SEESP, 2007.

VIRGOLIM, ANGELA. AS VULNERABILIDADES DAS ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: QUESTÕES SOCIOCOGNITIVAS E AFETIVAS. EDUC. REV., CURITIBA, V. 37, E81543, 2021. DISPONÍVEL EM: <[HTTP://EDUCA.FCC.ORG.BR/SCIELO.PHP?SCRIPT=SCI_ARTTEXT&PID=S0104-40602021000101105&LNG=PT&NRM=ISO](http://educ.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602021000101105&lng=pt&nrm=iso)>. ACESSOS EM 09 MAIO 2024. EPUB 13-NOV-2021. [HTTPS://DOI.ORG/10.1590/0104-4060.81543](https://doi.org/10.1590/0104-4060.81543).

