

## Identificação de estudantes precoces com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação no Pantanal Sul-Mato-Grossense<sup>1</sup>

### *Identification of precocious students with high Abilities/Giftedness Indicators in the Pantanal of Mato Grosso do Sul*

Bárbara Amaral Martins\*  
Miguel Claudio Moriel Chacon\*\*

#### RESUMO

Estudantes que demonstram precocidade e indicadores de altas habilidades/superdotação (AH/SD) precisam ser educacionalmente incentivados a desenvolver o potencial que possuem sob o risco de desperdiçá-lo. Reconhecendo a importância do processo de identificação para o estímulo ao desenvolvimento máximo de cada um, esse estudo teve por objetivo identificar estudantes precoces com indicadores de AH/SD nas áreas da linguagem e da matemática, matriculados no Ensino Fundamental I. Contou-se com a participação de 245 estudantes do 1º ao 5º de uma escola pública estadual do interior do estado do Mato Grosso do Sul. A partir da articulação entre instrumentos subjetivos (*checklist* para indicação de professores, questionários de autonomia e nomeação por colegas) e objetivos (testes de desempenho escolar e inteligência), 12 estudantes foram identificados e seus pais e professores foram orientados sobre o trabalho junto a esse alunado.

*Palavras-chave:* Educação Especial. Altas habilidades. Superdotação. Precocidade. Avaliação.

\* Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: [barbara.martins@ufms.br](mailto:barbara.martins@ufms.br) - <https://orcid.org/0000-0003-4278-1661>.

\*\* Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília. Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: [profmcmacon@gmail.com](mailto:profmcmacon@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0002-6473-8958>.

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/MEC – Brasil e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.

## ABSTRACT

Students who demonstrate precocity and giftedness indicators need to be educationally encouraged to develop the potential they possess under the risk of wasting it. Recognizing the importance of the identification process to stimulate the maximum development of each one, this study aimed to identify precocious students with giftedness indicators in the language and mathematics areas, enrolled in Elementary School. It was participated of 245 students from the 1st to 5th grade of a state public school in the state of Mato Grosso do Sul, Brazil. Based on the articulation between subjective instruments (checklist for teacher nomination, self-nomination questionnaires and peer nomination) and objectives (school performance and intelligence), 12 students were identified and their parents and teachers were guided about the work with this student.

*Keywords:* Special Education. High ability. Giftedness. Precocity. Evaluation.

## Introdução

A Educação Especial é uma área de conhecimento e também uma modalidade de educação escolar comumente associada pelos sistemas de ensino a estudantes com deficiência, porém, esta também abrange aqueles que apresentam transtornos globais do desenvolvimento (TGD), bem como os com altas habilidades/superdotação (AH/SD) (BRASIL, 1996).

Segundo a Teoria dos Três Anéis de Renzulli, o comportamento superdotado é constituído por modos de agir que expressam “uma interação entre três grupamentos básicos de traços humanos – capacidade acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade” (RENZULLI, 2014, p. 544).

Para Prieto Sánchez e Ferrando (2016), trata-se de um fenômeno resultante da combinação ente fatores de ordem biológica, pedagógica, psicológica e psicossocial. Sob esse prisma, o desenvolvimento pleno das potencialidades dos indivíduos com AH/SD está atrelado às condições ambientais disponíveis, o que significa que o contexto educacional deve ser estimulante e desafiador. Porém, nota-se que o registro deste público nos cadastros censitários ainda é baixo (BARRETO; METTRAU, 2011), um reflexo da invisibilidade desses estudantes em sala de aula.

Ao traçar uma estimativa a partir das perspectivas mais conservadoras, isto é, considerando que cerca de 5% da população estudantil brasileira apresenta AH/SD, Freitas (2014) esclarece que isso representa o equivalente a 2,5 milhões de estudantes com AH/SD no Brasil. Entretanto, no Censo Escolar de 2014, apenas 13.308 encontravam-se oficialmente identificados. Diante do não reconhecimento das AH/SD em nossas escolas, o qual pode vir a resultar no desperdício de potencial humano capaz de contribuir significativamente com o avanço social, ressalta-se a importância da identificação dos estudantes que apresentam precocidade e/ou indicadores de AH/SD. De acordo com Viana (2011), mais do que o desperdício de talentos, a negligência com a educação das pessoas com AH/SD pode resultar no uso dessas capacidades para práticas antissociais.

Todavia, apesar de muitos educandos com AH/SD ainda terem suas necessidades educacionais ignoradas em âmbito escolar, essa situação vem se modificando, ainda que os avanços sejam paulatinos ou parciais. Se no ano de 2007, o Censo Escolar registrou 2.982 estudantes com AH/SD, o salto desse quantitativo para 19.699 em 2017 é um fator considerável. Ainda mais animador é verificar a identificação oficial de 54.359 estudantes no Censo de 2019, um crescimento que não se manteve e, em 2022, tal quantitativo foi de 26.589 (INEP, 2023). Outro fato tendencialmente promissor foi a realização de uma consulta pública por parte do Conselho Nacional de Educação em 2022, a fim de coletar contribuições à proposta de uma diretriz específica ao atendimento de estudantes com AH/SD, cuja relatora é Suely Melo de Castro Menezes. Também cabe destacar que a Lei nº 13.234 de 29 de dezembro de 2015 incluiu o artigo 59-A à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estabelecendo que o poder público deve criar um cadastro nacional dos discentes com AH/SD para que políticas públicas sejam desenvolvidas em favor de suas potencialidades (BRASIL, 1996). Transcorrido um quinquênio, o referido cadastro ainda não foi criado; não obstante, observa-se que as ações em prol desse alunado têm se avolumado.

O processo de identificação deve estar sustentado por uma concepção explícita de superdotação, pois dela derivam as estratégias selecionadas e a intervenção educacional que procederá a essa etapa. Segundo Pocinho (2009) e Nakano, Primi, Ribeiro e Almeida (2016), o processo de identificação desses estudantes é complexo e deve abranger referências diversas, com critérios

objetivos e subjetivos, pois, quando restrita aos instrumentos quantitativos, maiores são as probabilidades de indicar a presença de AH/SD em pessoas que não as apresentam (falso positivo), da mesma maneira em que crescem as chances de excluir aquelas que as possuem (falso negativo). Para Sánchez Aneas (2013), esses equívocos só podem ser evitados a partir de um exaustivo processo de investigação, abrangendo a coleta de informações sobre os aspectos comportamentais, acadêmicos, emocionais, afetivos e sociais.

A identificação e a avaliação são processos que se complementam, de modo que esta deve ser abrangente e diversificada, o que implica no uso de múltiplos critérios, podendo envolver testes padronizados e instrumentos subjetivos (observações, *checklists*, questionários, avaliação de produtos etc.) (MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2017; NAKANO *et al.*, 2016; SÁNCHEZ ANEAS, 2013). Sua multidimensionalidade garante a recolha de dados acerca de diferentes aspectos: funcionamento cognitivo (atenção, memória, raciocínio verbal, matemático, espacial etc.), criatividade, desenvolvimento socioemocional (relações interpessoais, habilidades sociais, liderança, autoestima, ansiedade etc.), estilo de aprendizagem, entre outros (FRAGA; GOMES, 2019; ZAIA; NAKANO; PEIXOTO, 2018). Não há um padrão de personalidade estável para estudantes com AH/SD, mas certas atitudes são bastante frequentes entre essa população e devem ser observadas para que não prejudiquem a expressão e o desenvolvimento dos potenciais (SÁNCHEZ ANEAS, 2013).

Quanto à idade em que a identificação deve ocorrer, Pocinho (2009) afirma ser relevante que ocorra precocemente, mas alerta que quanto mais nova é a criança, menor é a segurança em relação à presença de AH/SD. Tal precaução de iniciar brevemente a intervenção educacional é corroborada por Winner (1998) ao compreender a precocidade como um dos componentes da superdotação.

Vale salientar que precocidade e superdotação são fenômenos distintos, embora possam coexistir. Segundo Rayo Lombardo (1997), o termo precoce faz referência à criança cujo desenvolvimento em uma determinada área se antecipou, de maneira que seu desempenho é correspondente ao de outras com mais idade, ou seja, é um fenômeno que está situado em determinada fase da vida, ao passo que a superdotação corresponde à presença de características de personalidade estáveis, isto é, não estão relacionadas ao tempo e a certas etapas da vida.

Dada a dificuldade em diferenciar a superdotação e a precocidade na criança, bem como a possibilidade de “normalização” da criança precoce depois de decorridos alguns anos de seu desenvolvimento, julga-se adequado identificá-las como *precoces* e acompanhar o comportamento de seus indicadores de AH/SD, a fim de minimizar a incidência de falsos positivos. Essa precaução em observar o desenvolvimento antes de atribuir o “rótulo” da superdotação, não significa que as medidas educativas devem ser postergadas, pois,

[...] o aluno precoce, independente de estar apresentando uma condição passageira ou não, se desassemelha de seu grupo etário e demanda cuidados para não desmotivar-se ou se aborrecer em sala de aula com o nível de facilidade das atividades, bem como para que não sofra pressões resultantes de expectativas irreais (MARTINS; CHACON, 2016a, p. 244).

Segundo, Pocinho (2009), a identificação envolve três etapas: despiste, diagnóstico mais aprofundado e avaliação por provisão. A fase inicial de despiste, também conhecida como triagem (HELLER, 2004; ALMEIDA; ARAÚJO; SAINZ-GÓMES; PRIETO, 2016), pode ser aplicada a todos os estudantes da escola, ocorre, principalmente, pela aplicação de escalas e testes coletivos, envolve professores, pais, colegas e o próprio estudante.

O momento seguinte é destinado ao aprofundado do diagnóstico daqueles que se destacaram durante o despiste e abrange as testagens individuais, como provas estandardizadas, trabalhos acadêmicos, escalas de desenvolvimento, pareceres de especialistas etc. (POCINHO, 2009). Para Almeida *et al.* (2016), a avaliação das inteligências social e emocional também podem fornecer informações importantes para a compreensão do funcionamento cognitivo e dos níveis de realização. De acordo com Heller (2004), essa fase envolve cerca de 10 a 20% do total de estudantes, os quais se destacaram durante a triagem, e resulta na indicação dos que devem ir para a fase de intervenção, o que se aproxima de 5% do corpo discente.

A avaliação por provisão é a última fase do processo e consiste em intervenção propriamente dita. É uma etapa processual e envolve o amplo conhecimento acerca do estudante: suas características, habilidades, interesses, desempenhos, potencialidades, entre outros. “Esta fase consiste, portanto, numa avaliação contínua das crianças/jovens sobredotados após sua admissão num programa de intervenção” (POCINHO, 2009, p. 7). Segundo Simonetti,

Almeida e Guenther (2010), a avaliação por provisão é importante, não apenas porque permite conhecer as reais capacidades do indivíduo, mas por possibilitar a verificação da maneira com que se beneficia do enriquecimento oferecido.

Posto isso, frisa-se que a identificação das AH/SD não é concluída, imediatamente, com o resultado de testes ou a coleta de opiniões, mas consiste em um vasto processo, o qual envolve múltiplas fontes de informações, demanda acompanhamento e tem por finalidade, a resposta às necessidades educacionais do estudante. Diante da importância do processo de identificação para o cultivo dos potenciais, este estudo tem por objetivo identificar estudantes precoces no Ensino Fundamental I, que apresentem indicadores de altas habilidades/superdotação nas áreas da linguagem e da matemática.

## **Método**

O estudo foi realizado em uma escola pública estadual, localizada na cidade de Corumbá, na planície do Pantanal sul-mato-grossense. A escola está situada na região central da cidade e oferece Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano e Ensino Médio. No momento da pesquisa, contava com 254 estudantes matriculados no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), dos quais 245 participaram da pesquisa, sendo a maioria do sexo masculino (54,29%). O projeto de pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, e aprovado sob o parecer nº 1.299.765.

Para a coleta de dados, foram utilizados os instrumentos: Questionário de autonegação e nomeação pelos colegas (FREITAS; PÉREZ, 2012; PÉREZ; FREITAS, 2016), Checklist de identificação de precocidade e indicadores de altas habilidades/superdotação (MARTINS; CHACON, 2016b), Teste de Desempenho Escolar – TDE (STEIN, 1994), Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para Alfabetização – IAR (LEITE, 2015) e o teste psicológico R2 (OLIVEIRA; ROSA; ALVES, 2000).

Primeiramente, aplicamos o Questionário de autonegação e nomeação pelos colegas (FREITAS; PÉREZ, 2012; PÉREZ; FREITAS, 2016) em todos os estudantes presentes nas salas de Ensino Fundamental I. Com as crianças menores (1º, 2º e 3º ano), a aplicação se deu de forma individual e, com as

maiores (4º e 5º ano), de maneira coletiva. Os estudantes que se destacaram nesse instrumento foram analisados por seus professores por meio do Checklist de identificação de precocidade e indicadores de altas habilidades/superdotação (MARTINS; CHACON, 2016b).

A partir dos dados coletados por meio dos instrumentos mencionados, selecionamos os estudantes que mais se sobressaíram em suas salas para realizar o TDE (STEIN, 1994) ou o IAR (LEITE, 2015). Para essa seleção, observávamos em cada turma, quais eram os discentes que receberam mais indicações por parte dos colegas ou que apresentaram as maiores quantidades de características de AH/SD apontadas pelo(a) professor(a), com relação ao grupo, visto que o Checklist e o Questionário de nomeação e autonegação não possuem parâmetros pré-determinados de correção e interpretação.

Na sequência, aqueles que obtiveram classificação superior em ao menos um dos subtestes do TDE, conforme o crivo de correção do instrumento (STEIN, 1994), ou apresentaram, no mínimo, 38 características de AH/SD, segundo a percepção de seus professores, foram selecionados para realizar o teste psicológico R2 (OLIVEIRA; ROSA; ALVES, 2000). Esclarece-se que o Checklist de identificação de precocidade e indicadores de altas habilidades/superdotação não está padronizado, por isso, a opção de selecionar aqueles que obtiveram o mínimo de 38 indicações de características se deu arbitrariamente, por corresponder a mais de 50% dos indicadores e representar um índice atingido por somente 33% dos avaliados.

Os dados foram analisados quantitativamente, de maneira que a análise do Questionário de autonegação e nomeação pelos colegas (FREITAS; PÉREZ, 2012; PÉREZ; FREITAS, 2016) ocorreu pela tabulação e somatória das indicações que cada participante recebeu por parte dos colegas de classe, tanto em cada habilidade em específico quanto no total de habilidades presentes no instrumento. Similarmente, o Checklist de identificação de precocidade e indicadores de altas habilidades/superdotação (MARTINS; CHACON, 2016b) foi analisado por meio da soma do total de características assinaladas pelos professores, bem como pela quantidade apresentada em cada subitem separadamente, dando-se especial atenção às características de pensamento criativo. Analisamos os dados obtidos a partir do TDE com base nas tabelas para classificação dos escores brutos por série escolar, presentes no manual de

aplicação e interpretação, que nos fornece a indicação de desempenho superior, médio ou inferior em: leitura, escrita, aritmética e total. O IAR (LEITE, 2015) foi analisado segundo o percentual de acertos em cada componente, de modo a selecionarmos os participantes que atingiram a partir de 90% de acertos no total do instrumento, por se tratar da avaliação de aptidões básicas para a aquisição da leitura e da escrita. Por sua vez, a análise do R2 (OLIVEIRA; ROSA; ALVES, 2000) foi subsidiada pelo crivo de correção do teste, atribuindo um ponto para cada resposta certa e verificando o escore na tabela correspondente à idade da criança. Este último instrumento foi aplicado e analisado por uma psicóloga.

## **Resultados e discussão**

Neste estudo, foram utilizadas tanto técnicas subjetivas quanto objetivas. Das três etapas da identificação apontadas por Pocinho (2009): despiste, diagnóstico mais aprofundado e avaliação por provisão, nosso estudo envolveu o que podemos considerar como a primeira e a segunda fases. Usamos o Questionário de autonegação e nomeação pelos colegas (FREITAS; PÉREZ, 2012; PÉREZ; FREITAS, 2016) e o Checklist de identificação de precocidade e indicadores de altas habilidades/superdotação (MARTINS; CHACON, 2016b) para a triagem, enquanto que o TDE (STEIN, 1994), o IAR (LEITE, 2015) e o R2 (OLIVEIRA; ROSA; ALVES, 2000) foram aplicados para a obtenção de uma avaliação aprofundada.

A partir dos Questionários de autonegação e nomeação pelos colegas (FREITAS; PÉREZ, 2012; PÉREZ; FREITAS, 2016) preenchidos, 70 estudantes foram selecionados para a segunda etapa em razão de serem os que receberam as maiores quantidades de indicações na turma, fosse no total de todas as habilidades ou em uma habilidade específica. De acordo com Pérez e Freitas (2016), não basta analisar o número total de indicações por colegas, pois crianças que se sobressaem em habilidades específicas também necessitam ser encaminhadas para avaliação. Já em relação ao total de nomeações, cumpre evidenciar que a significância desta quantificação está associada ao número de respondentes por turma. Sendo assim, considerou-se a aproximação do número total de nomeações por estudante ao número de respondentes na turma para se estabelecer o ponto de corte dos selecionados, considerando que, segundo Melo



e Almeida (2007), é inadequado estabelecer pontos de corte muito exigentes na fase de triagem, pois esta deve ser o mais inclusiva possível.

A segunda etapa correspondeu ao preenchimento do Checklist de identificação de precocidade e indicadores de altas habilidades/superdotação (MARTINS; CHACON, 2016b) por parte dos professores. A capacidade desses profissionais em realizar a identificação preliminar dos estudantes com habilidades elevadas é devida ao contato diário que mantêm com estes, permitindo-lhes observar sinais importantes para o reconhecimento de potencialidades superiores (MIRANDA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2013). Sánchez Aneas (2013) recomenda que essa recolha de opiniões seja feita a partir de questionários, escalas ou inventários que apresentem claramente, critérios e indicadores que norteiem os informes. Segundo Viana (2011), as listas de verificação levam o professor a se atentar para as características de AH/SD e possibilitam a identificação inicial de estudantes com habilidades acima da média, os quais devem ser submetidos a uma avaliação mais aprofundada.

Entregamos uma lista com o nome dos estudantes da turma que foram selecionados a cada professor, juntamente com os Checklists com dois números acima do necessário para que preenchessem no caso de haver outros discentes que se sobressaíam, além dos que estavam listados, e que o professor julgasse relevante inclui-los no estudo. Um discente selecionado havia sido transferido e três foram incluídos por seus professores. Houve um professor que se recusou a preencher o Checklist sobre um dos estudantes por não considerar possível que o mesmo pudesse apresentar indicadores de AH/SD, assim tivemos a devolutiva de 71 instrumentos.

No tocante a essa recusa, destacamos o assincronismo, uma característica frequente em estudantes com indicadores de AH/SD, em que o desenvolvimento cognitivo avançado pode não estar acompanhado do mesmo nível de desenvolvimento nas esferas física, emocional e social (POCINHO, 2009), do mesmo modo em que pode ter habilidade em determinada área e dificuldade em outras. Isso pode comprometer a identificação quando a falta de conhecimento cria o mito de que esse indivíduo demonstra excelência em todos os seus aspectos.

De posse dos Checklists, elegemos no universo de cada turma, os estudantes com as maiores pontuações em, ao menos, um dos instrumentos aplicados até então, para participarem da terceira etapa, a qual contou com 45 discentes

selecionados: 10 deles destacaram-se no Questionário de autonegação e nomeação pelos colegas; 16, no Checklist de identificação de precocidade e indicadores de altas habilidades/superdotação; e 19, em ambos os instrumentos.

Dos 45 discentes participantes da terceira etapa, 38 realizaram o TDE e, sete, o IAR. Os resultados referentes à aplicação do TDE são apresentados na tabela a seguir.

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES DE ACORDO COM A CLASSIFICAÇÃO NO TDE

Classificação	Subteste							
	Escrita		Aritmética		Leitura		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Superior	05	13,16	07	18,42	06	15,79	05	13,16
Médio	16	42,10	20	52,63	17	44,74	16	42,10
Inferior	17	44,74	11	28,95	15	39,47	17	44,74
Total	38	100,00	38	100,00	38	100,00	38	100,00

FONTE: Elaboração própria

Salienta-se que a maioria dos estudantes apresentou desempenho considerado inferior em escrita (44,74%), desempenho médio nos subtestes de leitura (44,74%) e de aritmética (52,63%), bem como a classificação total distribuiu 44,74% dos estudantes na faixa de inferioridade. Os percentuais dos discentes que atingiram a faixa de superioridade foram baixos em todos os subtestes, o que configura um dado contraditório diante de uma amostra previamente selecionada, o qual não é exclusivo de nosso estudo.

Mendonça, Rodrigues e Capellini (2017) aplicaram o TDE em 259 estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública, como parte de um processo de identificação de AH/SD. Os dados obtidos revelaram a concentração da maioria dos estudantes na classificação inferior em todos os subtestes: 72,20% (187) em escrita, 82,24% (213) em aritmética, 57,14% (148) em leitura e 78,76% (204) no teste ao todo. Em relação à classificação média, o subteste de escrita contou com 25,87% (67) dos estudantes; o de aritmética, 16,60% (43); o de leitura, 27,41% (71), sendo que 19,69% (51)

obtiveram classificação total média. Enquanto que somente uma pequena parcela apresentou desempenho considerado superior: 1,93% (5) em escrita; 1,16% (3) em matemática, 15,45% (40) em leitura e 1,55% (4) na classificação total. Esses dados alertam tanto para a qualidade da educação oferecida no sistema público de ensino quanto para a adequação do próprio teste à realidade brasileira. No que tange à qualidade educacional, Silveira e Schneider (2017) desenvolveram um estudo sobre a rede de ensino estadual do Paraná e encontraram diferenças qualitativas dentro do próprio sistema, de maneira que as escolas que atendem as comunidades mais carentes economicamente, tendem a ser as que apresentam maiores percentuais de professores contratados (em detrimento de concursados) e com qualificações inferiores, além de possuírem condições infraestruturais deficitárias (biblioteca, internet, banda larga, laboratório de informática e quadra de esporte). Tais condições ambientais são capazes de exercer efeito negativo sobre o desempenho acadêmico e mascarar potencialidades, sobretudo, na população que vive em condição de pobreza e extrema pobreza.

Ao considerar que aplicamos o TDE em uma amostra previamente selecionada, e ainda assim, a maioria das classificações oscilou entre média e inferior, acredita-se que o teste apresenta um elevado grau de exigência, o que o torna uma ferramenta útil para a identificação de habilidades superiores.

Entre o grupo dos estudantes que realizaram o TDE, 12 apresentaram desempenho superior em, ao menos, um dos subtestes avaliados. Entre os sete estudantes de seis anos de idade que realizaram o IAR, três atingiram um percentual superior a 90% de acertos na totalidade do instrumento.

A última etapa do processo de identificação consistiu na aplicação do teste R2 com o intuito de confirmar a presença dos indicadores de AH/SD. “[...] os testes de inteligência, têm como objetivo determinar, em nível geral, a capacidade intelectual da criança e, em nível particular, suas habilidades específicas com respeito a aspectos verbais e manipulativos” (SÁNCHEZ ANEAS, 2013, p. 166, tradução nossa).

Entre os discentes com sete anos ou mais, foram selecionados aqueles que apresentaram desempenho superior em algum item do TDE ou que demonstraram a partir de 38 características de AH/SD, segundo a perspectiva do professor, ou seja, acima de 50% dos itens do Checklist. Entre os aprendizes com seis anos de idade, selecionamos os que obtiveram a partir de 90% de

acertos no IAR ou que estavam entre os dois estudantes com maior número<sup>2</sup> de características de AH/SD, na percepção de seus professores, ao preencherem o Checklist.

Procurou-se estabelecer critérios amplos na indicação dos estudantes como uma maneira de prevenir falsos negativos (MIRANDA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2013), em especial, por se tratar de crianças de nível socioeconômico e cultural desfavorecidos, fator que pode desencadear desvantagens em relação aos conteúdos e à linguagem presentes nos testes (ALENCAR; FLEITH, 2006; ALMEIDA *et al.*, 2016).

Com base nesses critérios e mediante a autorização dos responsáveis, além da adequação da idade dos participantes ao protocolo do teste, 21 estudantes participaram da aplicação do R2 (OLIVEIRA; ROSA; ALVES, 2000). Optamos pela utilização deste instrumento por se tratar de um teste psicológico não verbal, que contém figuras concretas e abstratas, pois, conforme Alencar e Fleith (2001) e Almeida *et al.* (2016), os testes de inteligência são compostos por itens que frequentemente se referem a conhecimentos e experiências mais comuns à classe média, o que pode prejudicar a identificação daqueles que sofrem as privações culturais que são impostas por uma sociedade marcadamente desigual.

Diante dos resultados, consideramos estudantes precoces com indicadores de AH/SD aqueles que obtiveram as classificações “superior” e “muito superior”, totalizando 12 crianças, como mostra a Tabela 2.

TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES IDENTIFICADOS CONFORME O SEXO E O ANO DE ESCOLARIZAÇÃO

Sexo	Etapa da escolarização					Total
	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	
Feminino	1	3	0	0	2	6
Masculino	1	0	4	1	0	6
Total	2	3	4	1	2	12

FONTE: Elaboração própria

<sup>2</sup> Para o grupo das crianças de seis anos de idade, não estabelecemos o percentual de 50% de características de AH/SD como critério de inclusão porque nas turmas de 1º ano, o número máximo de características apontadas em um estudante foi 29.

Os 12 estudantes identificados se dividiram igualmente entre meninos e meninas, contrariando a tendência de maior identificação dos pertencentes ao sexo masculino (ALMEIDA *et al.* 2016; MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2017; VIANA, 2011). Supõe-se que esse equilíbrio possa ser um reflexo da primeira etapa do processo, a indicação por colegas, momento no qual eram registrados os estudantes que se destacavam em cada uma das diversas áreas/atividades apontadas. Para Pérez e Freitas (2016), os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental são hábeis em identificar as capacidades dos colegas em áreas específicas, sem apresentarem o preconceito e a discriminação visualizados nas etapas posteriores da escolarização.

Sob esse prisma, destaca-se a crítica tecida por Mendonça, Mencia e Capellini (2015) aos programas de atenção educacional que restringem o processo de identificação à aplicação de testes de inteligência, tendo como consequência a obtenção de falsos negativos. Para Almeida *et al.* (2016), não há impedimentos para que esses testes integrem o conjunto de fontes e instrumentos que compõem uma avaliação qualitativa, desde que haja cautela no estabelecimento de pontos de corte para prevenir os riscos de falsos negativos, especialmente, no tocante a crianças provenientes de ambientes socioculturais deficitários, pois podem apresentar desvantagens nas habilidades acadêmicas e linguísticas avaliadas pelo teste. Vale esclarecer que a desvantagem mencionada é consequência da falta de oportunidades desencadeada pelas carências do ambiente e não por insuficiência da inteligência.

Os dados de nosso estudo apontam para o distanciamento entre a criatividade e o rendimento acadêmico, pois, dos cinco estudantes cujos professores indicaram a presença de mais de 50% das 18 características de pensamento criativo apontadas no Checklist, apenas um demonstrou desempenho escolar altamente elevado no TDE: A20 recebeu a indicação de 61,11% das características de pensamento criativo e apresentou superioridade em todo o teste de desempenho; A11, com 66,67% da indicação em criatividade, teve desempenho médio superior; A19, com 72,22% em criatividade, apresentou desempenho médio, com inferioridade na escrita; A35 obteve 83,33% das características de pensamento criativo percebidas e apresentou um desempenho escolar de médio a inferior, e A16, com 94,44% em pensamento criativo, representando a maior indicação, teve superioridade em aritmética, demonstrando desempenho inferior

em todos os demais aspectos. Já o estudante A25, que é o segundo com o melhor desempenho escolar no teste aplicado, teve a indicação de 27,78% das características de criatividade. Nota-se que não há proporcionalidade entre a criatividade percebida e o desempenho acadêmico apresentado pelos estudantes com os indicadores de AH/SD identificados.

Nessa perspectiva, Renzulli (2011) adverte que as pessoas mais produtivas e criativas, geralmente, não são as que apresentam os percentis mais elevados nos testes de QI, o que exige cuidado no estabelecimento de pontos de corte para a entrada em programas especiais para que as pessoas com maior potencial em termos de realização não sejam discriminadas.

Um fato triste, mas verdadeiro, é que os programas especiais têm favorecido aprendentes de aula e os examinandos proficientes, em detrimento de pessoas que podem pontuar um pouco menos em testes, mas que mais do que compensam essas pontuações por ter altos níveis de comprometimento com a tarefa e criatividade. A pesquisa mostrou que os membros deste grupo, finalmente, fazem as contribuições mais criativas/ produtivas para seus respectivos campos de atuação (RENZULLI, 2011, p. 87, tradução nossa).

Nesse sentido, Ruiz Melero (2017) pondera que, ao contrário da maioria das pesquisas realizadas no século XX, que consideravam a criatividade como sendo de domínio geral, medida por testes de pensamento divergente, atualmente, cada vez mais a criatividade é compreendida como sendo de domínio específico, ou seja, pode ser apresentada em determinada área e estar ausente em outras. Ao analisar a correlação entre três testes psicométricos de criatividade, dois considerando-a como um domínio geral e um, aplicando-a ao domínio das ciências, a autora constatou que as correlações entre as provas, quando significativas, são fracas e até mesmo negativas, indicando que cada teste concebe a criatividade de modo diferente.

Morais e Fleith (2017) reconhecem a complexidade e a fragilidade da avaliação deste constructo assumindo-o como o resultado de uma interação entre “aptidões, processos e ambiente” (p. 22) que culmina em um produto que tem como características a novidade e a utilidade. Tal complexidade também é apontada por Sánchez Aneas (2013), que salienta que a criatividade é marcada pelo pensamento divergente, sendo assim, envolve aspectos de difícil mensuração exigindo a emissão de juízos subjetivos. “Se tomarmos

as opções psicométricas, emerge sobretudo a dificuldade da sua validade externa e de critério, isto é, até que ponto o teste mede o que realmente quer medir quando o que se quer medir, neste caso, foge por essência à norma?" (MORAIS; FLEITH, 2017, p. 40). Dessa maneira, recomenda-se associar as técnicas de medida à observação do comportamento e à análise das realizações. A avaliação de produtos é tida como uma boa alternativa, porém, deve abarcar diferentes produtos e contar com juízes selecionados. Semelhantemente, a avaliação ou autoavaliação por meio da percepção de criatividade requer que o avaliador possua noções corretas sobre esse conceito (MORAIS; FLEITH, 2017, SÁNCHEZ ANEAS, 2013).

Observa-se ainda, que os resultados dos estudantes no TDE não estão relacionados aos resultados do R2, havendo crianças cujo desempenho está classificado entre médio e inferior e o quociente de inteligência é considerado superior ou muito superior. A discordância entre instrumentos também esteve presente no estudo de Mendonça, Rodrigues e Capellini (2017) que se valeram do TDE, das Matrizes Progressivas de Raven e de Indicação de professores.

Ao descrever o processo de identificação de estudantes com indicadores de AH/SD na Região Autônoma da Madeira, em Portugal, Pocinho (2009) revela que, a partir de testes de inteligência, de criatividade, escalas de desenvolvimento e coleta de informações sobre o histórico familiar e escolar do educando, seus interesses e ocupações, habilidades e preferências, a prevalência de estudantes com indicadores de AH/SD na região é de 2 a 5% da população estudantil, presentes em todas as etapas escolares. O percentual de estudantes identificados na presente pesquisa é condizente com este apontamento, isto é, num universo de 245 estudantes participantes, os 12 estudantes que apresentam precocidade e indicadores de AH/SD representam 4,90% da amostra.

## **Considerações finais**

Tendo por objetivo identificar estudantes precoces com indicadores de AH/SD, conduzimos um processo de identificação que envolveu 245 discentes matriculados no Ensino Fundamental I de uma escola estadual localizada na cidade de Corumbá, na região pantaneira do estado de Mato Grosso do Sul. A

aplicação de instrumentos para indicação por colegas, professores, avaliação de desempenho escolar e de inteligência resultou na identificação de 12 estudantes. Destaca-se que a referida cidade não contava com estudantes identificados até o momento de realização desta pesquisa.

Procuramos combinar diferentes instrumentos e fontes de informação a fim de diminuir as probabilidades de gerar falsos negativos, em especial, considerando-se as peculiaridades socioeconômicas e culturais dos estudantes de escolas públicas que residem na região pantaneira. Contudo, uma limitação deste estudo é o fato de não termos considerado, no momento da escolha do teste psicológico (R2), a possibilidade de haver defasagem idade/ano escolar entre os estudantes indicados, o que teve como consequência a exclusão de sete discentes do processo de identificação por estarem com mais de 11 anos de idade.

Em suma, o processo de identificação não pode ser compreendido como um fim em si mesmo, mas como o início de um trabalho educacional específico para o estímulo das habilidades e potencialidades que os estudantes possuem, sempre em associação à motivação e à criatividade. A intervenção pedagógica necessária envolve atendimento educacional especializado, porém não se restringe a ele, uma vez que o trabalho em sala de aula também deve estar orientado para a aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes. No caso dos discentes precoces ou com indicadores de AH/SD, significa romper as barreiras do currículo comum, sempre que for preciso, em consideração aos conhecimentos já consolidados e incentivar o potencial criativo, o questionamento, a busca por respostas e soluções, não deixando de zelar, inclusive, pelos aspectos sociais e emocionais desses educandos. Considerando que os processos de identificação e avaliação devem ser procedidos de informe à escola e à família, bem como de intervenção pedagógica, realizamos uma reunião com os familiares dos estudantes com precocidade e indicadores de AH/SD, visando informá-los e orientá-los, fornecemos relatórios à instituição de ensino e oferecemos formação aos professores a fim de que fossem tomadas as medidas educacionais necessárias.

Como sugestões para futuras pesquisas, recomenda-se ampliar as áreas de domínio abordadas e realizar entrevistas com as famílias dos estudantes indicados. A análise de produtos e a observação *in loco* também podem enriquecer o processo de identificação.



## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soreano de; FLEITH, Denise de Souza. *Superdotados: determinantes educação e ajustamento*, 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.
- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soreano de; FLEITH, Denise de Souza. A atenção ao aluno que se destaca por um Potencial Superior. *Revista Educação Especial*, v. 27, p. 51-59, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4346/2565>. Acesso em: 12 mar. 2022.
- ALMEIDA, Leandro da Silva; ARAÚJO, Alexandra Maria; SAINZ-GÓMES, Marta; PRIETO, Maria Dolores. Challenges in the identification of giftedness: Issues related to psychological assessment. *Anales de psicologia*, v. 32, n. 3, p. 621-627, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/305723057\\_Challenges\\_in\\_the\\_identification\\_of\\_giftedness\\_Issues\\_related\\_to\\_psychological\\_assessment](https://www.researchgate.net/publication/305723057_Challenges_in_the_identification_of_giftedness_Issues_related_to_psychological_assessment). Acesso em: 12 abr. 2022.
- BARRETO, Célia Maria Paz Ferreira; METTRAU, Marsyl Bulkool. Altas habilidades: uma questão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, n. 3, p. 413-426, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382011000300005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000300005). Acesso em: 20 fev. 2023.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1996.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. *Sinopses estatísticas da Educação Básica*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 03 mar. 2023.
- FRAGA, Maria Amélia Barcellos; GOMES, Vitor. Altas habilidades/superdotação na perspectiva da inclusão escolar: experiências fenomenológicas a partir da implementação de diretrizes municipais. *Revista Educação Especial*, v. 32, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33613/33613>. Acesso em: 23 abr. 2022.
- FREITAS, Soraia Napoleão. Altas Habilidades/ Superdotação em Pesquisa: Um olhar dirigido. In: OMOTE, Sadao; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; CHACON, Miguel Claudio Moriel (Orgs.). *Ciência e Conhecimento em Educação Especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014. p. 125-134.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. *Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado*. Marília, SP: ABPEE, 2012.

HELLER, Kurt Alois. Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, v. 46, n. 3, p. 302-323, 2004.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. *IAR – Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização* 3. ed. São Paulo: Edicon, 2015.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Alunos precoces no Ensino Fundamental I: quem são essas crianças? *Revista Educação Especial*, v. 29, n. 54, p. 233-246, 2016a. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13710>. Acesso em: 13 dez. 2021.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Checklist de identificação de precocidade e indicadores de altas habilidades/superdotação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7, 2016, São Carlos. *Anais [...]*. São Carlos: UFSCar, 2016b. p. 1-16.

MELO, Ana Sofia; ALMEIDA, Leandro da Silva. A identificação precoce da sobredotação: alguns problemas e propostas. *Sobredotação*, v. 8, p. 23-42, 2007.

MENDONÇA, Lurian Dionizio; MENCIA, Gislane Ferreira Menino; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Programas de enriquecimento escolar para alunos com altas habilidades ou superdotação: análise de publicações brasileiras. *Revista Educação Especial*, v. 28, n. 53, p. 721-734, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/15274>. Acesso em: 13 dez. 2021.

MENDONÇA, Lurian Dionizio; MENCIA, Gislane Ferreira Menino; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Identificação inicial de alunos com altas habilidades ou superdotação: avaliação intelectual, de desempenho escolar e indicação pelos professores. *Revista Educação Especial*, v. 30, n. 57, p. 203-218, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24120>. Acesso em: 13 dez. 2021.

MIRANDA, Lúcia do Rosário Cerqueira de; ARAÚJO, Alexandra Maria; ALMEIDA, Leandro da Silva. Identification of gifted students by teachers: reliability and validity of the cognitive abilities and learning scale. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, v. 3, n. 2, p. 14-18, 2013. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28191>. Acesso em: 13 dez. 2021.

MORAIS, Maria de Fátima; FLEITH, Denise de Souza. Conceito e avaliação da criatividade. In: ALMEIDA, Leandro da Silva. (coord.). *Criatividade e pensamento crítico: conceito, avaliação e desenvolvimento*. Braga: CERPSI, 2017, p. 19-44.

NAKANO, Tatiana de Cassia; PRIMI, Ricardo; RIBEIRO, Walquiria de Jesus; ALMEIDA, Leandro da Silva. Evaluación multidimensional de la superdotación: criterios de validez de la Bateria de Inteligencia y Creatividad para predecirlos talentos artísticos y académicos. *Anales de Psicología*, v. 32, p. 628-637, 2016. Disponível em: [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0212-97282016000300003](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282016000300003). Acesso em: 13 dez. 2021.

OLIVEIRA, Rynaldo; ROSA, Helena R.; ALVES, Irai Cristina B. *R-2: Teste Não Verbal de Inteligência para crianças*. São Paulo: Vetor, 2000.

PÉREZ, Susana Graciela P. B.; FREITAS, Soraia Napoleão. *Manual de identificação de altas habilidades/superdotação*. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

POCINHO, Margarida. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 15, n. 1, p. 3-14, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/MxGgfmVy9G6tbLsdTY3JgFc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2022.

PRIETO SÁNCHEZ, Maria-Dolores; FERRANDO, Mercedes. New Horizons in the study of High Ability: Gifted and talented. *Anales de psicología*, v. 32, n. 3, p. 617-620, 2016. Disponível em: <http://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.32.3.259301>. Acesso em: 18 mar. 2022.

RAYO LOMBARDO, José. *Necesidades educativas del superdotado*. Madrid: Editorial EOS, 1997.

RENZULLI, Joseph Salvatore. What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Kappan*, v. 29, n. 8, p. 81-88, 2011.

RENZULLI, Joseph Salvatore. Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. *Revista Educação Especial*, v. 27, n. 50, p. 539-562, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676>. Acesso em: 29 mar. 2022.

RUIZ MELERO, María José. *Estudiar los perfiles creatives de los estudiantes en los distintos ámbitos escolares de la educación secundaria*. Tese (Doutorado

em Psicologia), Universidade de Múrcia, Espanha, 2017.

SÁNCHEZ ANEAS, Asela. *Altas capacidades intelectuales: sobredotación y talentos: Detección, evaluación, diagnóstico e intervención educativa y familiar*. Formación Alcalá: Alcalá la Real, 2013.

SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone; SCHNEIDER, Gabriela. Política educacional, pobreza e educação: retrato do atendimento aos estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família no Paraná. *Educar em Revista*, n. 2, p. 113-130, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51391>. Acesso em: 23 jan. 2023.

SIMONETTI, Dora Cortat; ALMEIDA, Leandro da Silva; GUENTHER, Zenita. Identificação de alunos com altas capacidades: uma contribuição de indicadores neuropsicológicos. *Revista Educação Especial*, v. 23, n. 36, p. 43-56, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1633>. Acesso em: 29 mar. 2022.

STEIN, Lilian Milnitsky. *TDE - Teste de Desempenho Escolar: manual para aplicação e interpretação*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1994.

VIANA, Tania Vicente. O saber intenso, criativo e voraz: pessoas com altas habilidades/superdotação. In: MAGALHÃES, Rita de Cassia Barbosa Paiva (Org.). *Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente*. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 157-179.

WINNER, Ellen. *Crianças superdotadas: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZAIA, Priscila; NAKANO, Tatiana de Cássia; PEIXOTO, Evandro Moraes, Scale for identification of characteristics of giftedness: internal structure analysis. *Estudos de Psicologia*, v. 35, n. 1, p. 39- 51, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000100005>. Acesso em: 21 jun. 2022.

---

Texto recebido em 28/04/2020

Texto aprovado em 02/03/2023