



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

ISSN: 1809-449X

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Mendonça, Lurian Dionizio; Capellini, Vera Lucia
Messias Fialho; Rodrigues, Olga Maria Piazzentin Rolim
Atividades de enriquecimento vivenciadas por estudantes com altas habilidades/superdotação
Revista Brasileira de Educação, vol. 27, e270127, 2022
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270127>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27570174082>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais informações do artigo
- ▶ Site da revista em redalyc.org

The Redalyc logo consists of the word 'redalyc.org' in a lowercase, sans-serif font. The 'e' in 'redalyc' is stylized with a red dot above it. To the left of the text, there is a small red icon of a person or a figure.

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

ARTIGO

Atividades de enriquecimento vivenciadas por estudantes com altas habilidades/superdotação

*Lurian Dionizio Mendonça*¹ 

*Vera Lucia Messias Fialho Capellini*¹ 

*Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues*¹ 

RESUMO

Os estudantes com altas habilidades/superdotação se destacam por sua inteligência superior ou por um talento especial, em diferentes áreas do conhecimento, necessitando de atendimento especializado. As atividades de enriquecimento são alternativas educacionais previstas para atender esse público. Pretendeu-se na presente pesquisa descrever as atividades de enriquecimento vivenciadas por estudantes com altas habilidades/superdotação a partir do relato dos próprios estudantes, seus familiares e professores. Foram elaborados e aplicados questionários e protocolos específicos para cada grupo de informantes. Como resultados, verificou-se que os estudantes frequentaram poucas atividades de enriquecimento, a maioria delas disponíveis em laboratórios de uma universidade. Com frequência, elas consistiram em atividades exploratórias, sem considerar o interesse e as habilidades dos estudantes, não atingindo os enriquecimentos do tipo II e III, segundo relatos de todos os segmentos.

PALAVRAS-CHAVE

altas habilidades/superdotação; atividades de enriquecimento; educação especial.

¹Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, Brasil.

ENRICHMENT ACTIVITIES EXPERIENCED BY STUDENTS WITH HIGH ABILITIES/GIFTEDNESS

ABSTRACT

Students with high abilities/giftedness stand out for their superior intelligence or special talent in different areas of knowledge, requiring specialized care. Enrichment activities are educational alternatives planned to serve this public. The aim of this research was to describe the enrichment activities experienced by students with high abilities/giftedness, based on the reports of students themselves, their families, and teachers. Questionnaires and specific protocols were developed and applied for each group of informants. As a result, it was found that students attended few enrichment activities, most of which available in laboratories of a university. They often consisted of exploratory activities, without considering the students' interest and abilities, not reaching type II and III enrichments, according to reports from all segments.

KEYWORDS

high abilities/giftedness; enrichment activities; special education.

ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMIENTO CURRICULAR EXPERIMENTADAS POR ESTUDIANTES CON ALTAS CAPACIDADES/SUPERDOTACIÓN

RESUMEN

Los alumnos con altas capacidades/superdotación se destacan por su inteligencia superior o talento especial en diferentes áreas del conocimiento, que requieren atención especializada. Las actividades de enriquecimiento son alternativas educativas diseñadas para atender a este público. El objetivo de esta investigación fue describir las actividades de enriquecimiento experimentadas por estudiantes con altas capacidades/superdotación, a partir de los relatos de los propios estudiantes, sus familias y docentes. Se desarrollaron y aplicaron cuestionarios y protocolos específicos para cada grupo de informantes. Como resultado, se encontró que los estudiantes asistieron a pocas actividades de enriquecimiento, la mayoría disponibles en laboratorios de una universidad. Consistían muchas veces en actividades exploratorias, sin considerar el interés y las capacidades de los alumnos, no alcanzando enriquecimientos tipo II y III, según relatos de todos los segmentos.

PALABRAS CLAVE

altas capacidades/superdotación; actividades de enriquecimiento; educación especial.

INTRODUÇÃO

Os estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD), tal como os estudantes que apresentam alguma deficiência, têm necessidades educacionais específicas, que precisam e devem ser atendidas, no sistema de ensino, de modo adequado a cada demanda (Brasil, 2008). É um direito garantido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual está embasada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996) e na Constituição Federal (Brasil, 1988). Tais legislações têm como princípio base uma educação de qualidade, que seja para todos os estudantes, definindo que o público-alvo da Educação Especial são os estudantes com: deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD.

As pessoas com AH/SD são aquelas que “[...] apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.” (Brasil, 2009, p. 2). Elas se destacam por sua inteligência superior ou por um talento especial em diferentes áreas do conhecimento ou da atividade humana.

Renzulli (2012), ao ser questionado sobre qual a necessidade de oferecer serviços especiais para os estudantes com AH/SD, discorreu sobre dois propósitos:

1. proporcionar aos jovens oportunidades máximas de autorrealização, por meio do desenvolvimento e expressão do potencial superior que pode estar presente e,
2. aumentar a reserva de indivíduos altamente criativos e produtivos, porque a sociedade precisa de mais cientistas, artistas, escritores, líderes políticos e empreendedores em todos os campos da atividade humana. São pessoas que tentarão resolver os problemas da nossa sociedade atual, melhorando a saúde, a economia, as artes, os direitos humanos, a qualidade de vida e a preservação dos recursos naturais.

As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Brasil, 2009) estabelecem que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação dos estudantes, os quais “[...] terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação [...]” (Brasil, 2009, p. 2).

Todavia, constata-se que o atendimento aos estudantes com AH/SD tem ficado dependente de ações realizadas pela própria escola ou de iniciativas de instituições de ensino superior, via projetos de extensão ou de pesquisas. Contudo, quando o atendimento parte das instituições de ensino superior, nem sempre as atividades atendem aos interesses dos estudantes, uma vez que essas instituições oferecem oportunidades que estão dentro da área de pesquisa dos pós-graduandos e não realmente o que esses estudantes gostariam e precisariam aprender. Entre-

tanto, servem como atividades exploratórias, pois os estudantes têm a oportunidade de conhecer coisas diferentes e, com isso, podem ampliar suas áreas de interesse.

Entre as alternativas de atendimento mais utilizadas estão o agrupamento, a aceleração e o enriquecimento (São Paulo, 2012). O agrupamento consiste em um atendimento diferenciado em que os estudantes são separados em pequenos grupos, definidos em conformidade com o nível de habilidade ou desempenho. Esses grupos podem ocorrer em centros específicos ou na própria escola regular, tanto em aulas específicas, como em um tempo parcial e flexível (Sabatella e Cupertino, 2007; São Paulo, 2008). Os autores sugerem que os agrupamentos flexíveis são considerados desejáveis, pois podem ocorrer dentro da sala de aula ou em outro espaço da escola, mas em um determinado período. O objetivo é que os estudantes possam desenvolver os assuntos abordados na sala de aula dentro do seu próprio ritmo, gerando uma possibilidade maior de aprofundamento dos temas e, ainda, permitindo a colaboração entre os pares (Virgolim, 2014).

A aceleração é uma política pública prevista na LDBEN (Brasil, 1996), a qual permite que o estudante cumpra o programa escolar em menor tempo, avançando etapas da formação regular, mediante a verificação do aprendizado. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por meio da Resolução nº 81/2012 (São Paulo, 2012), dispõe que o estudante com AH/SD pode ser matriculado em um ano mais avançado, desde que sejam respeitados o seu desempenho escolar e a sua maturidade socioemocional e, ainda, esse avanço não pode ultrapassar dois anos. A aceleração é uma prática positiva, que promove um desempenho acadêmico melhor, eleva a motivação para aprender, possibilita um maior envolvimento nas atividades escolares e, ainda, pode-se observar um autoconceito positivo (Maia-Pinto e Fleith, 2015). Todavia, esses benefícios só são verificados quando o processo é bem conduzido; existem diversas variáveis que devem ser observadas ao encaminhar um estudante para a aceleração, uma vez que todas as suas necessidades educacionais podem não ter sido, ainda, atendidas (São Paulo, 2008; Virgolim, 2014). Portanto, os professores devem estar preparados para auxiliar estudantes acelerados.

Para Subotnik, Olszewski-Kubilius e Worrell (2011), a aceleração, independente da forma empregada, pode resultar em dificuldades de ajuste, especialmente se os estudantes não forem avaliados adequadamente ou se forem colocados com professores que vejam essa alternativa de forma negativa, criando expectativas irreais sobre o desempenho e a maturidade do estudante. Pérez e Freitas (2014, p. 631) veem a aceleração como “[...] uma medida administrativa, mas não uma estratégia pedagógica.”, porque é um direito adquirido, mas não existe nenhuma regulamentação para a sua implantação. Cabe a cada escola decidir como ocorrerá esse processo e, nem sempre todos os aspectos que envolvem o estudante são levados em conta e, conseqüentemente, nem sempre as melhores decisões são tomadas (Maia-Pinto e Fleith, 2015).

O enriquecimento é uma estratégia que permite a flexibilização do currículo escolar, com o objetivo de suplementar, aprofundar e ampliar os conteúdos escolares. Nessa modalidade deve-se oferecer aos estudantes “[...] experiências de aprendizagem diversas das que o currículo regular normalmente apresenta.” (São Paulo, 2008, p. 51). Segundo Negrini, Rech e Bulhões (2016, p. 41) “[...] enriquecer

significa promover experiências diversas de estimulação com o intuito de atingir um desempenho mais expressivo do estudante.”.

Sabatella e Cupertino (2007) sinalizaram que o enriquecimento pode assumir diferentes formas: enriquecimento dos conteúdos curriculares; enriquecimento do contexto de aprendizagem e, enriquecimento extracurricular. Além dessas formas, existem duas modalidades: a ampliação vertical, que é restrita apenas a uma disciplina, que terá seu conteúdo ampliado e aprofundado, e a ampliação horizontal, que envolve várias disciplinas, integradas em um único projeto. Essa alternativa educacional pode ocorrer tanto na sala de aula comum como em outros espaços (São Paulo, 2008). Ainda assim, independente da modalidade ou forma, o enriquecimento deve ser sempre planejado com base nos interesses e habilidades dos estudantes.

O Modelo de Enriquecimento para toda a escola (*The Schoolwide Enrichment Model* – SEM) foi desenvolvido por Joseph Renzulli na década de 1970. É considerado uma das alternativas mais conhecidas e sólidas, sendo que sua eficácia foi estudada e validada por mais de 30 anos de pesquisas, além de já ter sido implementado em vários países, incluindo o Brasil (Renzulli e Reis, 2000; Sabatella e Cupertino, 2007; Reis *et al.*, 2011; Renzulli, 2014; Callahan *et al.*, 2015). No entanto, apesar de muito citado em nosso país, são escassas as pesquisas que apontaram os impactos decorrentes da aplicação e execução desse tipo de enriquecimento (Bergamin, 2018; Arantes-Brero, 2019).

Esse modelo de enriquecimento prevê atividades de três tipos: I, com experiências exploratórias, como palestras, minicursos e visitas; II, com atividades de treinamento, ensino de técnicas de pesquisa e habilidades pessoais como liderança, comunicação e autoconceito; e III, com projetos desenvolvidos individualmente ou em grupos, com o objetivo de investigar problemas reais, aprofundando o conhecimento em uma área de interesse (Sabatella e Cupertino, 2007; Reis *et al.*, 2011; Virgolin, 2007; 2014; Renzulli, 2012; 2014).

Entre as alternativas educacionais previstas para uma população com AH/SD no início da escolaridade, os enriquecimentos dos tipos I e II são considerados os mais apropriados, pois o aluno frequenta sua turma regularmente e, no contraturno, recebe atendimento específico (São Paulo, 2008). Sendo assim, mantém o contato com os colegas da mesma idade e, ao mesmo tempo, pode conviver com outros alunos que possuem os mesmos interesses e afinidades. Ribeiro, Souza e Nogueira (2015, p. 5) consideraram o Modelo de Enriquecimento para toda a escola como a alternativa mais adequada e apontaram que os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) têm realizado esse tipo de atendimento, tendo em vista que ele “[...] estimula os alunos a se aprofundarem em seus domínios, a planejarem e organizarem suas tarefas, a participarem de grupos de estudo e pesquisa, como também, a produzirem projetos científicos de acordo com a área que satisfaça os seus interesses.”.

Mesmo assim, Callahan *et al.* (2015) afirmaram que, embora existam diversas alternativas educacionais para os estudantes com AH/SD e que os educadores tenham defendido esses serviços especiais, esse grupo de estudantes ainda não é desafiado em níveis que refletem seu desempenho atual ou suas capacidades.

Portanto, não há como definir qual é a melhor e mais eficaz alternativa, pois cada atendimento “[...] deve ser feito sob medida, de acordo com as necessidades dos alunos e de suas condições específicas.” (Carneiro e Fleith, 2017, p. 1), com o objetivo de potencializar ao máximo sua capacidade, sem que percam o interesse e a motivação. Todavia, para oferecer serviços especializados, é preciso identificar essa população.

Cao, Jung e Lee (2017), buscaram identificar os tipos de avaliação que foram empregadas nas pesquisas da área das AH/SD no período de 2005 a 2016. Os autores verificaram que as avaliações se concentraram na identificação dessa população e que, apesar de ser importante e necessária, não é a única, mas talvez, a primeira. É preciso dar continuidade, avaliando o progresso e o crescimento da aprendizagem dessas pessoas e a eficácia do que foi ofertado a elas. Na revisão de literatura que conduziram, dos 148 artigos que encontraram, 86% se referiam à identificação, 9% aos programas para atendimento e, 5%, à avaliação da aprendizagem dos estudantes com AH/SD.

Constata-se que um dos problemas enfrentados é que não se têm grandes evidências empíricas dos efeitos dos atendimentos ofertados aos estudantes com AH/SD. Na literatura são encontrados diversos modelos, principalmente referentes ao enriquecimento curricular, mas estudos que apontem os resultados das intervenções são limitados (Callahan *et al.*, 2015). Assim sendo, o presente estudo teve como objetivo descrever as atividades de enriquecimento curricular vivenciadas por estudantes que foram identificados com AH/SD a partir do relato dos próprios estudantes, de seus familiares e de seus professores e, ainda, examinar as experiências e as percepções deles em relação a essas atividades.

MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa exploratória do tipo estudo de caso. Este delineamento proporciona maior aproximação com o problema de pesquisa, tornando-o mais explícito. O principal recurso empregado no estudo de caso é a utilização de diversas fontes de evidências, conferindo resultados mais significativos à pesquisa (Gil, 2017).

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAEE: 47138415.0.0000.5398) e foram cumpridos todos os preceitos éticos, como a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais e professores e o Termo de Assentimento pelos estudantes.

PARTICIPANTES

Participaram do estudo 17 estudantes que foram identificados com AH/SD, em um projeto de extensão que buscou identificar e potencializar o desenvolvimento de crianças e adolescentes com habilidades superiores. Vale ressaltar que os estudantes chegaram ao projeto de extensão por demanda de seus pais ou encaminhados pelas suas escolas. Para a identificação e diagnóstico, o projeto segue um protocolo de avaliação multimodal, adotando instrumentos psicológicos e psicopedagógicos, tendo como informantes os pais, os professores e o estudante.

Dos estudantes, 13 eram meninos e quatro meninas, com idades entre sete e 15 anos, todos matriculados no ensino fundamental, sendo nove da rede pública e oito da rede particular de ensino. O baixo número de meninas em comparação com o de meninos participantes do projeto reforçou a problemática da desigualdade de gênero, pois muitas vezes as meninas nem são encaminhadas para a identificação por serem vistas como incapazes de ter desempenho e potencial elevado (Reis e Gomes, 2011).

Participaram, como informantes, os familiares desses estudantes e seus professores. Os familiares tinham, em média, 39 anos de idade, oito possuíam nível superior, quatro o ensino médio, três o ensino fundamental e dois não informaram. Quanto aos professores, os questionários foram enviados para os responsáveis pela sala de aula comum ou pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, pois correspondiam à maior parte da carga horária de aulas. Dos 25 questionários enviados, quatro não foram devolvidos e três não tiveram todas as perguntas respondidas. Dessa forma, 18 professores participaram da pesquisa, dos quais 15 eram mulheres, em média com 12 anos de atuação no magistério e três deles possuíam mais de uma graduação.

LOCAL

Todos os dados foram coletados no ano de 2019 nas dependências de uma clínica-escola de Psicologia de uma universidade pública do estado de São Paulo, onde ocorre o projeto de extensão.

MATERIAIS

Para verificar as atividades de enriquecimento vivenciadas por cada estudante após serem identificados com AH/SD, foram elaborados especificamente para este estudo os seguintes instrumentos: um protocolo em que os estudantes faziam uma descrição das atividades desenvolvidas, contendo nome da atividade, duração, objetivos e uma autoavaliação da atividade e um questionário com questões abertas e fechadas para preenchimento dos familiares e professores indicando as mudanças curriculares implementadas e as oportunidades oferecidas a esses estudantes após a identificação das AH/SD. O instrumento era composto de duas versões (pais e professores) com 14 questões cada. Além desses instrumentos, foi realizada uma entrevista semiestruturada com os estudantes para complementar as informações sobre as atividades de enriquecimento experienciadas.

PROCEDIMENTOS PARA COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Os estudantes e seus familiares preencheram os questionários na clínica-escola, de forma individual, em horário previamente agendado, em sessões de aproximadamente 45 minutos cada. Os estudantes deveriam preencher um protocolo para cada atividade que tivessem participado. Juntamente com os questionários, os estudantes responderam à entrevista, que foi gravada em áudio. Aos professores o questionário foi enviado, por meio dos familiares, em um envelope lacrado com

uma carta explicando sobre a pesquisa e a forma de preenchimento, com um prazo estipulado de 15 dias para devolução.

A análise dos dados sucedeu-se de forma qualitativa e quantitativa. Após a transcrição dos dados coletados, os materiais foram lidos na íntegra e agrupados em categorias conforme as perguntas e as respostas dadas. Com isso, as respostas foram computadas em frequência para análise quantitativa. A análise qualitativa realizou-se com base no método de análise de conteúdo que, segundo Bardin (2009), é um conjunto de técnicas para análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Esse método é organizado em três fases:

1. pré-análise;
2. exploração do material; e
3. tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

RELATO DOS ESTUDANTES

No total, obteve-se o preenchimento de 30 protocolos. O Quadro 1 mostra quantas atividades foram relatadas pelos estudantes, considerando o sexo. Observa-se que além do número reduzido de meninas identificadas com AH/SD participantes do projeto, elas são as que menos vivenciaram atividades de enriquecimento, o que reforça o estereótipo das diferenças cognitivas de gênero e da superdotação como algo inerente aos homens também por parte de suas famílias, pois era necessário que elas concordassem e levassem a menina para as atividades. Contudo, apesar da necessidade e importância da análise das questões de gênero associadas a superdotação, esta pesquisa não pretendeu fazer o aprofundamento desse assunto.

Quadro 1 – Número de atividades que cada estudante participou

Sexo	Nº de atividades					Total
	0	1	2	3	4	
Meninos	3	3	3	3	1	13
Meninas	0	2	0	2	0	4
Total	3	5	3	5	1	17

Fonte: Elaboração das autoras.

Foram descritas pelos estudantes 15 atividades, das quais, nove foram promovidas pelo projeto de extensão que ocorre em parceria com a universidade, dois foram desenvolvidos pela própria universidade (exterior ao projeto) e as outras quatro foram atividades promovidas pela escola dos estudantes. O Quadro 2 apresenta uma síntese das atividades vivenciadas pelos estudantes, de acordo com o seu relato e o número de estudantes que participou de cada atividade.

Quadro 2 – Descrição das atividades realizadas

	Local	Atividade	Nº de participantes
Projeto de Extensão	Centro Avançado de Desenvolvimento de Produtos (CADEP)	Observação de diferentes impressoras (uma para cada tipo de material) e formação de alguns objetos	3
	Enriquecimento curricular de inglês	Ensino do idioma e curiosidades	1
	Laboratório de Pesquisa em Movimento Humano (MOVI-LAB)	Observação dos objetos utilizados nos testes e como o ser humano se movimenta	1
	Laboratório Didático de Anatomia Humana	Manipulação e descrição de peças anatômicas, como órgãos e partes do corpo humano	3
	Laboratório Herbário	Coleta de plantas no campo, observação das características, desidratação e arquivamento	2
	Observatório didático de astronomia	Explicação e visualização pelo telescópio de alguns planetas e suas luas	4
	Projeto de handebol	Ensino do esporte e como melhorar a agilidade	1
	Projeto de robótica	Construção de robôs com diferentes programações	4
	Projeto de música	Estudo de instrumentos musicais, leitura de partituras e avaliação de sons	4
	Projeto de psicomotricidade	Atividades de domínio corporal e motricidade	5
Universidade	Curso de férias – desafios matemáticos	Pensar e fazer contas utilizando jogos matemáticos	1
	Enriquecimento curricular de ciências	Pesquisas sobre assuntos de interesse, leituras e criação de objetos na área de ciências	1
	Projeto Bio na rua	Visualização, explicação e manuseamento de objetos de ciências	1
Escola	Indústria e Comércio de Plásticos (Plasútil)	Explicação e observação da manipulação de plásticos	1
	Parque Zoológico Municipal	Registro das características dos animais observados	1
	Teatro Municipal	Observação da peça: O patinho feio	1

Fonte: Elaboração das autoras.

No geral, verifica-se que os estudantes participaram de poucas atividades. Das 15 relatadas por eles, somente um estudante realizou quatro atividades, que foi a quantia máxima, o que representa apenas 27% das atividades ofertadas, e três dos estudantes relataram que não participaram de nenhuma atividade. Não obstante,

isso pode justificar-se pelo fato dessas atividades não estarem de acordo com o interesse prévio dos estudantes, mas sim, com base nos laboratórios de pesquisas existentes na universidade e disponíveis para visitas guiadas aos participantes e pelas atividades desenvolvidas na escola dos estudantes. Observa-se pouca adesão mesmo nas atividades desenvolvidas pela escola.

As demais atividades, enriquecimento de inglês, projeto de música/robótica e de psicomotricidade, igualmente foram desenvolvidas por estudantes do projeto de extensão. Porém, são atividades classificadas como enriquecimento do tipo II. Nesse caso, pode ocorrer uma investigação mais aprofundada da área de interesse do estudante.

Os projetos de música e robótica ocorreram no ano de 2017 e foram organizados em 12 encontros quinzenais de 50 minutos cada, abordando conteúdos curriculares da educação musical. A robótica foi empregada como uma ferramenta de apoio pedagógico. Em contrapartida, o projeto de psicomotricidade ocorreu no mesmo ano, durante 25 semanas, com encontros de 90 minutos cada. Esse projeto teve como finalidade trabalhar simultaneamente a emoção, a cognição e a motricidade, por meio de atividades lúdicas (Peixoto, 2019). O enriquecimento de inglês ocorreu durante o ano de 2018, com encontros semanais de 50 minutos cada. As atividades eram planejadas de acordo com o nível de aprendizagem de cada estudante, visando o seu aprofundamento no idioma.

O curso de férias e o projeto Bio na rua foram atividades desenvolvidas na universidade e abertas à população, e não exclusivamente para os participantes do projeto. O curso de férias consistiu em diferentes atividades que foram desenvolvidas no período das férias escolares, com o intuito de proporcionar aos estudantes a possibilidade de conhecer e explorar os diferentes espaços e pesquisas existentes na universidade. Dentre as atividades realizadas no curso, a relatada pelo estudante se refere a de desafios matemáticos, que ocorreu em um único dia, com duração de quatro horas, visando desenvolver o raciocínio lógico por meio da construção e execução de jogos matemáticos. O projeto Bio na rua ocorre anualmente e têm como objetivo levar curiosidades e informações a respeito de todas as áreas da biologia mediante exposição de materiais biológicos tais como animais fixados em álcool, animais taxidermizados, maquetes didáticas, lâminas em microscópios, modelos anatômicos, entre outros. Essas duas atividades são classificadas como enriquecimento do tipo I.

O enriquecimento de ciências, vinculado à universidade, foi desenvolvido dentro de uma escola pública estadual para uma única turma, que tinha um estudante com AH/SD. As atividades aconteceram uma vez por semana durante o ano de 2018 e foram planejadas com base no currículo escolar da área de ciências e o interesse demonstrado pelos estudantes, com o intuito de atingir os três tipos de atividade propostas por Renzulli, enriquecimento do tipo I, II e III (Carneiro, Bergamin e Zanata, 2019).

Em relação às atividades promovidas pelas escolas, pela descrição dos estudantes podemos inferir que são atividades de enriquecimento do tipo I. Todavia, não houve informações sobre um possível aprofundamento, chegando a atingir atividades do tipo II e III.

Outro ponto de destaque é que durante a coleta de dados os estudantes foram instruídos a relatar todas as atividades em que participaram logo após serem identificados com AH/SD. Porém, alguns estudantes tiveram dificuldades em apontar as atividades de enriquecimento que vivenciaram, por não se lembrarem ou por não entenderem o que seriam essas atividades, mesmo após a explicação. Desse modo, acredita-se que esses estudantes tenham realizado outras atividades que não foram descritas como enriquecimento.

Contudo, no que diz respeito ao projeto de extensão, sabemos que somente as nove atividades relatadas foram realmente realizadas no período de 2017 e 2018. Pensando na capacidade cognitiva que esses estudantes têm, 15 atividades ficam muito aquém do esperado e desejável para o desenvolvimento pleno de suas capacidades e ainda mais de 70% das atividades foram de cunho exploratório, sem aprofundamento.

Mendonça, Rodrigues e Capellini (2020) ressaltaram a importância do oferecimento de atividades do tipo I, tendo em vista que os estudantes, na faixa etária dos participantes do projeto, conhecem muito pouco sobre as suas potencialidades e as muitas possibilidades de conhecimento que geralmente se restringem às áreas do currículo escolar. Hodges, McIntosh e Gentry (2017) apontaram para resultados positivos em relação às atividades de enriquecimento, mesmo que elas não tenham sido escolhidas previamente pelos estudantes, mostrando que muitas vezes a criança não tem interesse por falta de conhecimento das variadas possibilidades de áreas de estudo.

O Quadro 3 apresenta a avaliação que os estudantes fizeram a respeito das atividades vivenciadas quanto ao aprendizado, o que acharam delas, como se sentiram ao realizá-las e se recomendariam a atividade para outros estudantes. Concernente à avaliação que os estudantes fazem dessas atividades, observa-se que eles relataram um bom aproveitamento, gostaram das atividades propostas, com destaque para o projeto de música/robótica e se sentiram muito bem ao realizá-las. Todos os estudantes disseram recomendar essas atividades para outras crianças ou adolescentes.

Na entrevista, os estudantes apontaram que gostariam de aprender coisas novas, que eles não veem na escola. Alguns sinalizaram disciplinas escolares que não fazem parte do seu currículo escolar, tais como, química, física e espanhol, áreas mais específicas da ciência como, medicina, biologia marinha, plantas, corpo humano, rios e peixes, e na área da matemática, a raiz quadrada. Outros descreveram atividades na área artística, como música, teatro, cinema e fotografia, e outros, ainda, na área da tecnologia, como programação de computadores, designer de games e robótica.

Verifica-se que, dos interesses apontados pelos estudantes, vários correspondiam às atividades ofertadas pelo projeto de extensão; no entanto, é preciso investigar o nível de aprofundamento dos estudantes nessas áreas e, por conseguinte, promover novas atividades de modo a aumentar a complexidade. Quanto às demais áreas de interesse dos estudantes, faz-se necessário a parceria da comunidade com as universidades para promover seu pleno desenvolvimento, segundo a sua área de interesse e motivação.

No geral, todos relataram que essas atividades foram importantes por não terem sido ensinadas na escola e, muitas delas, eles só poderiam ver na faculdade,

Quadro 3 – Avaliação das atividades realizadas pelos estudantes

Atividade	Aprendizado			Atividade			Sentimento			Recomendaria
	E	B	R	O	B	R	MB	B	M	S
Impressora 3D	1	2	0	0	3	0	2	1	0	3
Curso de férias	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1
Enriquecimento em Inglês	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1
MOVI-LAB	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1
Anatomia	2	1	0	2	1	0	1	2	0	3
Herbário	1	1	0	1	1	0	2	0	0	2
Astronomia	2	1	1	3	1	0	2	2	0	4
Bio na rua	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1
Handebol	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1
Música/Robótica	1	3	0	4	0	0	3	1	0	4
Psicomotricidade	3	0	2	3	1	1	2	3	0	5
Enriquecimento em ciências	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1
Plasútil	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1
Zoológico	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1
Teatro	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1
Total	11	14	5	18	11	1	18	11	1	30

Legenda: E = Excelente. B = Bom/Boa/Bem. R = Regular. O = Ótima. MB = Muito bem. M = Mal. S = Sim.

Fonte: Elaboração das autoras.

como por exemplo, a teoria musical e a programação de computadores. Os estudantes disseram também que nessas atividades contavam com diversos equipamentos e materiais, tais como telescópio, jogos e partes do corpo humano e era possível ver os objetos de forma real e manipulá-los, diferente da escola, que não tem esses materiais e, quando tem, não podem ser tocados. Ressaltaram, ainda, que na escola só podem ver por fotos que são apresentadas nos livros ou quando o professor desenha na lousa, não sendo possível tocar, sentir e cheirar. Tay, Salazar e Lee (2018) afirmaram a importância das atividades práticas e concretas no ensino de crianças e adolescentes com AH/SD, ressaltando que elas podem ser desafiadoras e estimulantes, além de favorecer o entendimento de conceitos mais complexos e abstratos.

Os estudantes disseram que os professores dessas atividades têm mais especialidade na área de estudo, são legais, divertidos, brincam enquanto ensinam, são mais pacientes, calmos, explicam passo a passo as atividades, informam os detalhes, permitem e esperam o estudante testar e manipular os objetos, não dão a resposta pronta, respondem as dúvidas e trazem várias curiosidades. Esses dados corroboraram com os achados de Miller e Gentry (2010) em que os estudantes relataram ter aprendido novos conceitos nos programas de enriquecimento, pois o ensino era

mais avançado que o da escola comum, a aprendizagem era mais interativa e prática e, também, havia apoio dos professores.

Apesar disso, tais julgamentos se justificam por serem atividades mais lúdicas e práticas em que os estudantes são os protagonistas do seu aprendizado e, o professor, não tem um currículo que deve ser seguido e cumprido. Ademais, as atividades de enriquecimento curricular são organizadas de acordo com o interesse e a motivação dos estudantes.

Tendo isso em vista, o enriquecimento para toda a escola se faz necessário, por tornar o currículo regular mais flexível, com a inserção de atividades mais amplas e investigativas, atendendo à diversidade de estudantes que a escola abarca (Renzulli, 2014). Bergamin (2018) e Arantes-Brero (2019) encontraram dados satisfatórios ao propor esse tipo de intervenção, mostrando que é possível e como a aprendizagem se torna mais significativa para todos os estudantes.

RELATO DOS FAMILIARES

No relato dos pais sobre os atendimentos que foram promovidos pela escola dos seus filhos, após serem identificados com AH/SD, verificou-se que a aceleração foi a forma de atendimento mais executada pelas escolas (75%) e nenhum familiar apontou o agrupamento. Callahan, Moon e Oh (2017) investigaram as práticas educacionais desenvolvidas para os estudantes com AH/SD dos Estados Unidos e encontraram a aceleração como o serviço mais ofertado no ensino médio. No entanto, como neste caso, são crianças e adolescentes, com idades entre sete e 15 anos, deve-se ter cautela para que a imaturidade e insegurança emocional que esses estudantes possam vir a ter, dificultem e/ou prejudiquem a sua adaptação e o bom aproveitamento acadêmico (Sabatella e Cupertino, 2007; São Paulo, 2008; Negrini, Rech e Bulhões, 2016). Vale ressaltar que este estudo não teve como objetivo avaliar esse tipo de intervenção, mas é preciso que ela seja planejada e organizada, sempre com a supervisão de professores especializados na área e psicólogos.

No que diz respeito às adaptações, somente 23% dos familiares afirmaram que as escolas fizeram alguma adaptação para atender esses estudantes após a identificação das AH/SD. Dentre as adaptações, os familiares apontaram o professor da sala de aula comum como o principal responsável pelas modificações, que houve um encaminhamento para a sala de recursos e, um dos familiares destacou que a equipe gestora da escola foi procurar orientações na Diretoria de Ensino para entender como lidar com esse estudante, bem como para saber quais os seus direitos e deveres. Porém, nenhum dos familiares soube descrever quais adaptações foram executadas exatamente. Outrossim, foi relatado pelos pais que, ao invés de realizar alterações para melhor acolher esses estudantes, a escola indicou a transferência para outra, em geral, particular, por falta de condições para atendê-los. Tais dados podem ser verificados nos trechos a seguir:

As professoras do 3º e 4º ano fizeram provas diferenciadas, mas agora não, ele tem ajuda de outros colegas. (F05)

A escola procurou a Diretoria de Ensino em buscas de informações e recebeu orientação para adaptação curricular com uma especialista na área. (F09)

A suplementação curricular é, também, uma forma de enriquecimento, que consiste em adequar ou aprofundar o currículo regular, correspondendo às necessidades educacionais dos estudantes com AH/SD, sendo assim, pequenos ajustes realizados dentro do contexto da sala de aula, que podem ser facilmente realizados pelos professores (Bueno, 2016). Apesar dos pais não saberem que adaptações foram feitas e mesmo que um número muito reduzido de professores demonstre realizá-las, observa-se que existem profissionais comprometidos com o ensino, especialmente com esses estudantes, mesmo que seja tentando procurar ajuda e em pequenas adequações.

Ainda por meio do relato dos pais, verificou-se que apenas 23% das escolas/professores proporcionaram aos estudantes com AH/SD atividades diferenciadas, que consistiram na dobra do volume de atividades, em materiais complementares e no empréstimo de livros para estudos. Neste caso, a maior falha observada é a complexidade das atividades, que se resumem à quantidade e não à qualidade do que é ofertado. Na fala dos pais, parece que o que a escola oferece são atividades em quantidades exaustivas, que não contribuem em nada com a formação dos estudantes. Para Sabatella e Cupertino (2007), sobrecarregar a criança com um grande volume de tarefas é penalizá-la por suas habilidades. No enriquecimento para toda a escola, Renzulli (2014) defende a compactação do currículo, mediante eliminação ou simplificação dos conteúdos, de modo a evitar a repetição dos conteúdos que os estudantes já dominam e, assim, se dedicando exclusivamente a novos assuntos.

A respeito das alternativas educacionais que esses estudantes participaram fora da escola, 68% dos familiares apontaram o enriquecimento extracurricular e descreveram as visitas realizadas no projeto de extensão. As outras atividades citadas se referem a aulas particulares custeadas pelos familiares com o intuito de complementar as atividades escolares, como aulas de desenho, futebol, vôlei, violino e xadrez. Dos pais, 12% disseram não ter proporcionado nenhuma alternativa educacional para seus filhos e 23% não consideram que essas atividades sejam diferenciadas. Constata-se que ainda há uma confusão a respeito das atividades de enriquecimento curricular, mostrando que os familiares precisam ser instruídos de que forma podem auxiliar no desenvolvimento das habilidades de seus filhos.

May (2000) ressalta que esses pais se sentem despreparados para lidar com seus filhos superdotados, devido aos mitos e desinformação. “Informações equivocadas e contraditórias fazem com que os pais, por exemplo, sintam-se confusos em relação à estimulação que devem proporcionar aos seus filhos” (Silva e Fleith, 2008, p. 342). Isso indica que os familiares necessitam ser orientados por profissionais especializados na área e a formação de grupos de apoio para estudo e troca de experiências a respeito da superdotação, tem se mostrado uma boa estratégia (Aspesi, 2007; Sabatella, 2008; Sakaguti, 2010).

Quase 60% dos pais acreditam que essas atividades oferecidas não são suficientes para o desenvolvimento pleno de seus filhos, justificando que faltam condições financeiras e disponibilidade de tempo, tanto da criança como da própria família, para proporcionar outras atividades. Os demais acreditam que mais atividades deixariam seus filhos sobrecarregados. Os relatos dos familiares podem ser constatados nas seguintes falas:

Ter mais coisas seria interessante, mas ele não tem muitos interesses, talvez a natação, um esporte que falta. (F01)

Acho que é pouco, limitado, não faz mais por falta de oportunidades. (F10)

A semana já é toda ocupada, o lazer é só no sábado e no domingo (quando não há campeonato), ele tem que ser criança também. (F12)

Aspesi (2007) ressaltou que os pais de crianças com AH/SD se sentem confusos em relação à quantidade de estímulos que devem oferecer aos seus filhos. Destaca-se a importância de ouvir essas crianças e adolescentes, concedendo autonomia para que eles mesmos possam decidir se essas atividades suprem as suas necessidades ou não.

A respeito das atividades diferenciadas que a família poderia oferecer aos seus filhos, a maioria (45%) apontou atividades extras relacionadas ao esporte, tais como futebol, futsal, judô, natação, vôlei e dança. Na área da música, foram relatadas aulas de piano, flauta, teclado, guitarra e violino, e em outras áreas, como aulas de inglês, desenho, cinema e xadrez. Outros 18% relataram que gostariam de estar mais presente na vida escolar de seus filhos, 14% que almejam proporcionar uma escola melhor, como a particular e, os demais, destacaram o desejo de investir nas ideias e invenções de seus filhos, de proporcionar a participação em eventos científicos, como feiras e exposições e em cursos de longa duração na área de interesse.

Quanto às atividades de enriquecimento, os pais concordaram com o relatado por seus filhos e descreveram os projetos e as visitas. Entretanto, 42% afirmaram não saber descrever as atividades realizadas nesses enriquecimentos e os demais fizeram descrições superficiais, relatando que eles visitavam laboratórios e observavam alguns objetos, conforme apontam os relatos:

No laboratório de anatomia ele não soube explicar o que ele fez, na robótica eles montavam um robô, tipo um carro com sensor de distância, luz e música. (F05)

Falam bastante de astronomia, feira de ciências. Não sei descrever as atividades, ele conta tudo, mas não descreve a prática. Produzem jogos. (F12)

Desse modo, percebe-se que os pais não sabem exatamente o que seus filhos realizaram nessas atividades, o que pode ser justificado pela falta de interação e diálogo entre pais e filhos ou até mesmo pela dificuldade dos pais no entendimento das atividades ofertadas. Segundo Silva e Fleith (2008, p. 339) “[...] para que um indivíduo possa alcançar um desempenho superior em alguma área do conhecimento, tornam-se importantes as interações estabelecidas entre ele e os integrantes de sua família.”, pois a família é a base do desenvolvimento de qualquer indivíduo.

No que diz respeito à avaliação das atividades de enriquecimento vivenciadas pelos estudantes, 71% dos pais afirmaram que elas contribuem com as atividades escolares. Mais de 80% consideraram essas experiências como importante ou extremamente importante na vida de seus filhos e as avaliaram como excelentes ou boas, uma vez que conseguiram perceber uma melhora nas notas escolares, que a criança

aprendeu a ter mais opinião, a ouvir o outro, a trabalhar em grupo, que melhorou a percepção de si mesmo, fez novos amigos, que a experiência trouxe maturidade, melhorou a convivência social, e estimulou e motivou o aprendiz a coisas novas, como mostram os relatos a seguir:

Em um tudo contribuiu, ele está convivendo com pessoas igual a ele, ajuda no convívio, ele vê que não é 'diferente' sozinho. (F04)

Contato com outras crianças como ele, curiosas, ambiente novo, novas aprendizagens. (F13)

Fica mais estimulado e trabalha a questão do social. O que tem na escola é pouco e desanima, perde o interesse. Desenvolve num todo a questão da aprendizagem, independência, autoestima. (F16)

Os familiares que disseram que não houve nenhuma contribuição, justificaram que as atividades precisariam ser mais constantes e com longa duração ou porque não verificaram nenhuma mudança até o momento: "Só as visitas não, precisa ser algo constante, com períodos fechados." (F11).

Assim como o evidenciado por Olszewski-Kubilius e Lee (2004) e Tay, Salazar e Lee (2018), percebe-se que os pais apreciaram as atividades oportunizadas no projeto de extensão e os seus efeitos no desenvolvimento de seus filhos, avaliando-as positivamente, ainda que tenham sido poucas e que tenham ficado apenas no primeiro nível de enriquecimento.

RELATO DOS PROFESSORES

A respeito das alternativas educacionais oportunizadas aos estudantes identificados com AH/SD, as modalidades aceleração e enriquecimento foram as mais citadas pelos professores, correspondendo a 30%, cada, reafirmando o que foi relatado pelos pais. Das formas que o enriquecimento pode assumir, o contexto de aprendizagem foi o mais apontado (13%). Para Sabatella e Cupertino (2007, p. 75) essa forma de atendimento deve levar "[...] em conta as diversas características discentes, o nível de conhecimento prévio, a capacidade de trabalho e estilos de aprendizagem e expressão de cada um."

No que diz respeito às adaptações, tutorias, monitorias e plano de ensino individualizado, percebeu-se que mais de 70% dos professores não proporcionaram essas oportunidades ou não responderam, talvez por falta de conhecimento dos termos, no entanto, este é um dado alarmante, demonstrando falta de conhecimento no assunto e comprometimento com o atendimento desses estudantes. Vale destacar que, após a identificação dos estudantes com AH/SD no projeto de extensão, os professores e a equipe escolar receberam uma devolutiva, na qual foram orientados sobre a necessidade desse atendimento a esses estudantes.

As adaptações que os professores relataram ter realizado para esses estudantes se referem ao material que provém de turmas mais avançadas. Segundo Sabatella e Cupertino (2007), devemos evitar a sobreposição de conteúdos curriculares dos anos seguintes, pois isso só adia o problema e causa desinteresse e desmotivação. Tam-

bém foi destacado que a escola trabalha com agrupamentos por níveis de aprendizagem, e que as adaptações realizadas não foram específicas para esse estudante, já que essa é uma prática comum da escola. Os trechos a seguir descrevem alguns dos relatos:

Independente do diagnóstico, a metodologia trabalha com agrupamentos por níveis de aprendizagem e avaliações formativas constantes. (P09)

Acesso ao material do ano seguinte; no dia a dia (rotina) foram apresentados desafios além dos conteúdos da sua turma. (P14)

Quando o aluno termina suas atividades, são oferecidas atividades extras complementares. (P16)

Quanto às tutorias, um dos participantes disse que a equipe gestora da escola faz essa função, acompanhando o plano de ensino individualizado do estudante e direcionando a participação do mesmo em olimpíadas escolares. Sobre as monitorias, os professores informaram que esses estudantes auxiliam os seus colegas na correção de exercícios e atuam na liderança dos colegas em algumas atividades: “É monitor de seus colegas na correção de exercícios, explora uma liderança de monitoria.” (P14).

Verifica-se que a tutoria apresentada não corresponde ao acompanhamento direto do estudante, como deveria ser, mas sim do professor responsável pelo planejamento das aulas. O que reforça a necessidade de preparar o professor para o atendimento desses estudantes. A monitoria quando ocorre, beneficia os demais estudantes. Não houve relatos em que o estudante com AH/SD recebesse uma monitoria específica, voltada para suas necessidades e interesses. Contudo, essa é uma estratégia citada em algumas pesquisas (Pérez e Stobaus, 2005; Rech e Freitas, 2005). Sabatella e Cupertino (2007, p. 75, grifos nossos) explicam que:

As **tutorias específicas** envolvem a designação de alguém encarregado de auxiliar o aluno em suas atividades de enriquecimento. Essa pessoa pode ser um professor regular da própria escola, alguém de fora da escola, ou um colega mais adiantado. Essa alternativa oferece um atendimento especializado e personalizado no planejamento, hierarquização e execução das atividades necessárias à aquisição de conhecimento. A **monitoria** também é uma forma especializada e personalizada de aprender, mas nesse caso seu funcionamento é de mão dupla: o aluno pode se beneficiar do auxílio de um monitor ou, por outro lado, quando o monitor é o aluno, ele pode se sentir mais motivado e aprofundar o conhecimento.

Sobre o plano de ensino individualizado, cerca de 90% dos professores disseram não realizar ou não responderam. Um dos profissionais informou que a equipe escolar está em treinamento para atender as necessidades desses estudantes e por isso, até o momento, não havia realizado nenhuma atividade diferenciada para esse estudante.

Os professores que disseram que desenvolveram atividades com esses estudantes além das previstas para os demais justificaram que realizaram atividades

diagnósticas para verificar o nível de conhecimento. Informaram, ainda, que o agrupamento realizado pela escola já prevê mais atividades mediante o nível de aprendizagem em que o estudante se encontra e, que essas atividades a mais são direcionadas ao campo das artes ou que, quando o estudante termina as atividades, ele cria jogos ou constrói objetos.

Quando questionados se essas atividades são suficientes para o desenvolvimento desses estudantes, os professores ficaram divididos. Deles, 44% disseram que essas atividades não são suficientes, alegando que esses estudantes são muito dinâmicos, que não conseguem ficar muito tempo parados, e então, as atividades são sempre insuficientes, 39% consideraram essas atividades suficientes e um dos professores alegou que o conteúdo curricular já é extenso e acrescido de atividades extras, o que parece suficiente para suprir as necessidades desses estudantes. Um outro professor justificou que esses estudantes já são bem produtivos e, por isso, não precisam de mais nada. Como mostram as seguintes falas:

A escola desenvolve muitas atividades diversificadas, porém é sempre importante o aprofundamento das mesmas para o treinamento de habilidades e o crescimento nas áreas de interesse. (P06)

Acreditamos que a maioria (se não todas) as instituições de ensino da cidade não são preparadas para lidar com a estimulação total de crianças/adolescentes com altas habilidades. (P07)

Contudo, sabemos que, sem estímulos, as pessoas com AH/SD podem “[...] desprezar seu potencial elevado e apresentar frustração e inadequação ao meio.” (São Paulo, 2008, p. 13). Callahan *et al.* (2015) reiteraram que as pessoas com AH/SD, em nossa sociedade atual, ainda não são estimuladas de acordo com as suas reais capacidades e necessidades.

Quanto às atividades que os professores poderiam oferecer para favorecer o desenvolvimento desses estudantes, 35% apontaram atividades complementares e de aprofundamento, tais como a retomada de conteúdos básicos do ano anterior, desafios extras e exercícios de raciocínio lógico, resolução de problemas matemáticos, atividades de leitura, interpretação e produção de textos. Salienta-se que nenhuma das atividades citadas pelos professores são condizentes com as áreas de interesse descritas pelos próprios estudantes.

Professores entrevistados por Maia-Pinto e Fleith (2004) relataram atender os estudantes com AH/SD utilizando as seguintes estratégias: monitorias, responder perguntas, realizar atividades em grupo e indicar referências bibliográficas. Bahiense e Rossetti (2014) apontaram como as mais citadas pelos professores: incentivar e motivar os estudantes, realizar atividades extras, realizar atividades interdisciplinares com a ajuda de outros professores, buscar extrair ao máximo a capacidade do estudante e tirar dúvidas quando solicitada sua ajuda. Assim, observa-se que neste estudo, as estratégias apontadas pelos professores se resumem, como as citadas por outros pesquisadores, às atividades extras.

Callahan, Moon e Oh (2017) verificaram que, nos Estados Unidos, os conteúdos mais desenvolvidos nas atividades para enriquecimento dos estudantes

com AH/SD se referem à área da linguagem e matemática e as habilidades são referentes ao pensamento criativo e à resolução de problemas. Porém, não houve uma avaliação para saber se as atividades propostas estavam de acordo com os interesses dos estudantes, semelhante ao encontrado nesse estudo.

Sabatella e Cupertino (2007, p. 78) defenderam que não podemos “[...] privilegiar o conteúdo em detrimento da prática do pensamento crítico ou de enfoques mais originais e aprofundados na abordagem de um problema.”. Para Virgolim (2007, p. 66) os serviços educacionais oferecidos a esses estudantes precisam “[...] promover seu desenvolvimento acadêmico, artístico, psicomotor e social [...]”. Percebe-se que, das atividades descritas, além dos professores não se atentarem para as áreas de interesse dos estudantes, não demonstraram preocupação com o desenvolvimento global desses indivíduos, especialmente da criticidade e da criatividade.

Ressalta-se que a identificação dos estudantes com AH/SD é a base para que o AEE seja executado. Quando a escola não tem um estudante nessa condição, espera-se que ela ainda não tenha sido desafiada a implementar o enriquecimento curricular. Mas nesses casos, os participantes já eram confirmados com AH/SD. Isso significa que as escolas tinham esse conhecimento há pelo menos um ano e, ainda assim, ignoraram a identificação e não ofereceram o enriquecimento, que é um direito (Brasil, 2009).

Os resultados obtidos por Arantes-Brero (2019) confirmaram os resultados deste estudo ao observar que uma professora especializada, da sala de recursos para estudantes com AH/SD, apresentou pouco empenho no que diz respeito à sua própria formação/capacitação e na oferta de atividades aos estudantes. A autora verificou que a baixa motivação apresentada por ela impactou no desempenho dos estudantes, tendo em vista que alguns desistiram de frequentar o atendimento.

No que diz respeito aos encaminhamentos para atividades de enriquecimento fora do contexto escolar, observa-se, mais uma vez, que os professores não estão atentos às necessidades de seus estudantes, bem como às oportunidades que podem ser proporcionadas por meio de parcerias com a comunidade. Dos professores, 30% afirmaram ter encaminhado e/ou indicado esses estudantes para alguma atividade de enriquecimento extracurricular.

Com relação à contribuição da participação nessas atividades de enriquecimento extracurricular no desempenho escolar, 44% dos professores concordaram que essas atividades ajudam na escola e explicaram que, por meio delas, é possível atender as necessidades e interesses desses estudantes de forma individualizada. Como resultado imediato, haveria menos chance de desmotivação no decorrer do percurso acadêmico. Dos professores, 17% afirmaram que essas atividades não auxiliam em nada na escola e os demais não responderam. Para Heredero (2010, p. 194) “[...] no que diz respeito às ações, a Educação Especial em todo o país, ainda tem ficado muito mais a cargo das entidades e instituições de caráter filantrópico, assistencial e segregacionista.”. Sem dúvida, a escola não pode se eximir da responsabilidade do atendimento a esses estudantes, deixando somente a cargo da família e da comunidade. Pavão, Pavão e Negrini (2018) destacaram que precisamos investir no processo de formação dos docentes, pois assim, novas práticas de ensino surgirão e será possível dar mais atenção aos estudantes com AH/SD.

Mais de 70% dos professores consideraram essas atividades de enriquecimento como importante ou extremamente importante e metade avaliou essas experiências como excelentes ou boas; os demais não responderam. Os professores que avaliaram as atividades positivamente, relataram várias contribuições no desenvolvimento desses estudantes, tais como: aceitação pessoal e valorização de si mesmo, melhora nos relacionamentos e na comunicação, potencialização de suas habilidades e capacidades, estudantes mais satisfeitos e estimulados, além de servir de experiência. O relato dos professores pode ser verificado nos trechos a seguir:

Melhor participação na sala de aula, comunicação, interpretação e entrosamento com os colegas. (P05)

Pode trazer ao aluno mais autonomia, segurança emocional e confiança em si mesmo para lutar por objetivos mais elevados. (P16)

Esses dados reafirmaram os achados em pesquisas da área, como, melhoras no aspecto emocional (Sastre-Riba *et al.*, 2015; Kaul *et al.*, 2016; Kim, 2016; Santos, 2016), motivacional (Sastre-Riba *et al.*, 2015; Kaul *et al.*, 2016; Arantes-Brero, 2019), social (Miller e Gentry, 2010; Kaul *et al.*, 2016; Kim, 2016; Santos, 2016) e cognitivo (Miller e Gentry, 2010; Sastre-Riba *et al.*, 2015; Kaul *et al.*, 2016; Kim, 2016; Santos, 2016; Tay, Salazar e Lee, 2018; Arantes-Brero, 2019). Por fim, a maioria dos professores (78%) recomendariam a participação de outros estudantes nessas atividades de enriquecimento extracurricular, justificando que toda forma de apoio é importante, que observaram mais participação da família e que o estudante tem condições de aprimorar seus conhecimentos, devido ao trabalho mais específico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou descrever as atividades de enriquecimento vivenciadas por estudantes com AH/SD. Os resultados indicaram que a maior parte das atividades ofertadas aos estudantes foram, na maioria, exploratórias, promovidas pelo projeto de extensão de uma universidade pública, que organizou atividades nos laboratórios existentes na mesma. Verificou-se que nenhuma dessas atividades propostas foram organizadas conforme o interesse e as habilidades dos estudantes, não chegando a atingir o enriquecimento dos tipos II e III. Todavia, considerando a idade das crianças participantes, é uma forma de expô-los a informações sobre diferentes atividades científicas. Observou-se que os pais não sabiam o que as escolas ofereciam aos seus filhos e, também, como eles poderiam oferecer atividades adicionais de desenvolvimento. Em contrapartida, constatou-se que as escolas deixam a cargo dos familiares e de outras instituições o atendimento a essa população. Nem dentro da própria sala de aula são oferecidas atividades diferenciadas para esses estudantes e que também poderiam beneficiar toda a turma. Percebe-se que os estudantes com AH/SD ainda não são atendidos em suas necessidades e estimulados em todas as suas potencialidades. Evidencia-se que os professores sabiam das condições desses estudantes e, ainda assim, ignoraram a identificação e não ofereceram o enriquecimento, o que é um direito.

Como limitações desta pesquisa, apontamos o fato de as atividades de enriquecimento terem ficado apenas no nível exploratório, não sendo possível oferecer uma continuidade das atividades e, por não terem sido planejadas considerando os interesses e as necessidades dos estudantes. Como pontos fortes, evidencia-se que existem poucas pesquisas sobre os atendimentos ofertados aos estudantes com AH/SD, principalmente no que diz respeito a suas intervenções, o que reforça a importância desse estudo, baseado na necessidade de proporcionar um atendimento adequado e de qualidade aos estudantes com AH/SD.

Espera-se que os resultados deste estudo forneçam subsídios para a realização de outras pesquisas, fomentando a reflexão e ampliando ações e serviços, com o intuito de melhorar e expandir as oportunidades de atendimento aos estudantes com AH/SD. Intervenções com proposta de diferentes tipos de enriquecimento, valorizando as áreas de interesse dos alunos, podem ser objeto de novas pesquisas na área. É importante que tais atividades sejam difundidas, servindo de modelo para a criação de novas oportunidades de atendimento.

REFERÊNCIAS

- ARANTES-BRERO, D. R. B. **Enriquecimento escolar para estudantes com altas habilidades/superdotação em uma escola pública por meio da consultoria colaborativa**. 2019. 131 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2019.
- ASPESI, C. C. A família do aluno com altas habilidades/superdotação. *In*: FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. v. 3: O aluno e a família. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 29-47. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab4.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.
- BAHIENSE, T. R. S.; ROSSETTI, C. B. Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s.l.], v. 20, n. 2, p. 195-208, 2014. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000200004>
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BERGAMIN, A. C. **Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 nov. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 09 set. 2019.

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, [2009]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 09 set. 2019.
- BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 nov. 2019.
- BUENO, J. G. S. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para a inclusão escolar. **Tópicos Educacionais**, [s.l.], v. 22, n. 1, p. 68-87, 2016.
- CALLAHAN, C. M.; MOON, T. R.; OH, S.; AZANO, A. P.; HAILEY, E. P. What Works in Gifted Education: Documenting the Effects of an Integrated Curricular/Instructional Model for Gifted Students. **American Educational Research Journal**, [s.l.], v. 52, n. 1, p. 137-167, 2015. <https://doi.org/10.3102/0002831214549448>
- CALLAHAN, C. M.; MOON, T. R.; OH, S. Describing the Status of Programs for the Gifted: A Call for Action. **Journal for the Education of the Gifted**, [s.l.], v. 40, n. 1, p. 20-49, 2017. <https://doi.org/10.1177/0162353216686215>
- CAO, T. H.; JUNG, J. Y.; LEE, J. Assessment in Gifted Education: A Review of the Literature From 2005 to 2016. **Journal of Advanced Academics**, [s.l.], v. 28, n. 3, p. 163-203, 2017. <https://doi.org/10.1177/1932202X17714572>
- CARNEIRO, K. E. L.; BERGAMIN, A. C.; ZANATA, E. M. Altas habilidades/superdotação na classe comum: práticas de enriquecimento curricular. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 7., 2019, Bauru. **Anais [...]**. Bauru, São Paulo: CBE, 2019, s. p.
- CARNEIRO, L. B.; FLEITH, D. S. Panorama brasileiro do atendimento ao aluno superdotado. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, [s.l.], v. extr., n. 11, p. 259-263, 2017. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.2926>
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, [s.l.], v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v32i2.9772>
- HODGES, J.; MCINTOSH, J.; GENTRY, M. The Effect of an Out-of-School Enrichment Program on the Academic Achievement of High-Potential Students From Low-Income Families. **Journal of Advanced Academics**, [s.l.], v. 28, n. 3, p. 204-224, 2017. <https://doi.org/10.1177/1932202X17715304>
- KAUL, C. R.; JOHNSEN, S. K.; SAXON, T. F.; WITTE, M. M. Project Promise: A Long-Term Follow-Up of Low-Income Gifted Students Who Participated in a Summer Enrichment Program. **Journal for the Education of the Gifted**, [s.l.], v. 39, n. 2, p. 83-102, 2016. <https://doi.org/10.1177/0162353216640938>

- KIM, M. A Meta-Analysis of the Effects of Enrichment Programs on Gifted Students. **Gifted Child Quarterly**, [s.l.], v. 60, n. 2, p. 102-116, 2016. <https://doi.org/10.1177/0016986216630607>
- MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s.l.], v. 8, n. 1, p. 55-66, 2004. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572004000100007>
- MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Percepção de Alunos Superdotados, Mães e Professores acerca da Aceleração de Ensino. **Interação em Psicologia**, [s.l.], v. 19, n. 2, p. 187-198, 2015. <https://doi.org/10.5380/psi.v19i2.29744>
- MAY, K. M. Gifted Children and Their Families. **The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families**, [s.l.], v. 8, n. 1, p. 58-60, 2000. <https://doi.org/10.1177/1066480700081008>
- MENDONÇA, L. D.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Alunos com altas habilidades/superdotação: como se veem e como são vistos por seus pais e professores. **Educar em Revista**, [s.l.], v. 36, e71530, p. 1-22, 2020. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.71530>
- MILLER, R.; GENTRY, M. Developing Talents among High-Potential Students from Low Income Families in an Out-of-School Enrichment Program. **Journal of Advanced Academics**, [s.l.], v. 21, n. 4, p. 594-627, 2010. <https://doi.org/10.1177/1932202X1002100403>
- NEGRINI, T.; RECH, A. J. D.; BULHÕES, P. F. Enriquecimento extracurricular como possibilidade de atendimento educacional aos estudantes com altas habilidades/superdotação: a experiência de um programa da Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, [s.l.], v. 2, n. 3, p. 34-44, 2016.
- OLSZEWSKI-KUBILIUS, P.; LEE, S.-Y. Parent perceptions of the effects of the Saturday enrichment program on gifted students' talent development. **Roeper Review**, [s.l.], v. 26, n. 3, p. 156-165, 2004. <https://doi.org/10.1080/02783190409554261>
- PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O.; NEGRINI, T. Formação de professores para atenção aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação. In: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O.; NEGRINI, T. (org.). **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018. p. 17-34.
- PEIXOTO, M. B. C. L. B. M. **Efeitos de um programa de enriquecimento psicomotor no desenvolvimento de estudantes com altas habilidades/superdotação**. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181795>. Acesso em: 22 abr. 2020.
- PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 627-640, set.-dez. 2014. <https://doi.org/10.5902/1984686X14274>
- PÉREZ, S. G. P. B.; STOBÄUS, C. D. Alberto: um professor do ensino regular e seu 'algo mais' para atender alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista do**

Centro de Educação, n. 25, p. 73-84, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4905/2942>. Acesso em: 12 jan. 2020.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. O papel do professor junto ao aluno com Altas Habilidades. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, p. 59-71, 2005.

REIS, A. P. P. Z.; GOMES, C. A. Práticas pedagógicas reprodutoras de desigualdades: a subrepresentação de meninas entre alunos superdotados. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 503-520, maio-ago. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200013>

REIS, S. M.; McCOACH, D. B.; LITTLE, C. A.; MULLER, L. M.; KANISKAN, R. B. The Effects of Differentiated Instruction and Enrichment Pedagogy on Reading Achievement in Five Elementary Schools. **American Educational Research Journal**, [s.l.], v. 48, n. 2, p. 462-501, 2011. <https://doi.org/10.3102/0002831210382891>

RENZULLI, J. S. Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. **Gifted Child Quarterly**, [s.l.], v. 56, n. 3, p. 150-159, 2012. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>

RENZULLI, J. S. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, [s.l.], v. 27, n. 50, p. 539-562, set.-dez. 2014. <https://doi.org/10.5902/1984686X14676>

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. The schoolwide enrichment model. In: HELLER, K. A.; MÖNKES, F. J.; STERNBERG, R. J.; SUBOTNIK, R. F. (ed.). **International handbook of giftedness and talent**. 2. ed. Oxford: Elsevier Science, 2000. p. 367-382.

RENZULLI, J. S.; RENZULLI, S. R. The Schoolwide Enrichment Model: A Focus on Student Strengths and Interests. **Gifted Education International**, [s.l.], v. 26, n. 2-3, p. 140-156, 2010. <https://doi.org/10.1177/026142941002600303>

RIBEIRO, F. F.; SOUSA, S. N.; NOGUEIRA, E. G. D. O processo de alfabetização de alunos com altas habilidades/superdotação em narrativas de mães e alunos do NAAH/S-CG. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO, 2., 2015, Recife. **Anais [...]**. Recife: ABALF, 2015. p. 1-11.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: problema ou solução?** 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

SABATELLA, M. L. P.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S. (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. v. 1: Orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 67-80. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

SAKAGUTI, P. M. Y. **Concepções de pais sobre as altas habilidades/superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado**. 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24890/DISSERTACAO_PAULA_SAKAGUTI.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 22 abr. 2020.

SANTOS, R. **Resultados da Metodologia CEDET**: um estudo com estudantes egressos. 2016. 224 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/144289/santos_r_dr_arafcl_int.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acesso em: 22 abr. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. CENP/CAPE. **Um olhar para as altas habilidades**: construindo caminhos. Org. Christina Menna Barreto Cupertino. São Paulo: FDE, 2008. 87 p. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Um_Olhar_Para_As_Altas_habilidades.pdf. Acesso em: 17 jan. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Resolução SE nº 81**, de 7 de agosto de 2012. Dispõe sobre o processo de aceleração de estudos para alunos com altas habilidades/superdotação na rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria de Educação, 2012. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SE.pdf. Acesso em: 11 nov. 2019.

SASTRE-RIBA, S. FONSECA-PEDRERO, E.; SANTARÉN-ROSELL, M.; URRACA-MARTÍNEZ, M. L. Evaluation of satisfaction in an extracurricular enrichment program for high-intellectual ability participants. **Psicothema**, [s.l.], v. 27, n. 2, p. 166-173, 2015. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.239>

SILVA, P. V. C.; FLEITH, D. S. A influência da família no desenvolvimento da superdotação. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s.l.], v. 12, n. 2, p. 337-346, dez. 2008. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200005>

SUBOTNIK, R. F.; OLSZEWSKI-KUBILIUS, P.; WORRELL, F. C. Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. **Psychological Science in the Public Interest**, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 3-54, 2011. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>

TAY, J.; SALAZAR, A.; LEE, H. Parental Perceptions of STEM Enrichment for Young Children. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 41, n. 1, p. 5-23, 2018. <https://doi.org/10.1177/0162353217745159>

VIRGOLIM, A. M. R. (org.). **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004719.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 581-610, 2014. <https://doi.org/10.5902/1984686X14281>

SOBRE AS AUTORAS

LURIAN DIONIZIO MENDONÇA é doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora da rede municipal de Bauru (SP).

E-mail: lurian.dionizio@unesp.br

VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI é doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

E-mail: vera.capellini@unesp.br

OLGA MARIA PIAZZENTIN ROLIM RODRIGUES é doutora em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

E-mail: olga.rolim@unesp.br

Conflitos de interesse: As autoras declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições das autoras: Conceituação, Curadoria de Dados, Investigação, Metodologia, Escrita – Primeira Redação: MENDONÇA, L. D. Administração do Projeto, Recursos, Supervisão, Validação, Visualização: CAPELLINI, V. L. M. F.; PIAZZENTI, O. M. Análise Formal, Escrita – Revisão e Edição: MENDONÇA, L. D.; CAPELLINI, V. L. M. F.; PIAZZENTI, O. M.

*Recebido em 12 de janeiro de 2021
Aprovado em 27 de abril de 2022*

