

<http://dx.doi.org/10.18222/ea.v31i77.7051>

ADOLESCENTE NO CONTEXTO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

 CARINA ALEXANDRA RONDINI¹

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *campus* de São José do Rio Preto, São José do Rio Preto-SP, Brasil; carina.rondini@unesp.br

RESUMO

Trata-se de estudo de caso, objetivando-se pôr à prova a suspeita de características de altas habilidades/superdotação (AH/SD) em um adolescente de 12 anos, do sexo masculino, realizando-se dez sessões de avaliação psicopedagógica. Após anamnese detalhada com a mãe e com o adolescente, foram empreendidos testes psicopedagógicos e um de eficiência intelectual, aplicado por uma psicóloga colaboradora, como forma de avaliação multirreferencial e multimétodos. O adolescente foi avaliado com bons recursos intelectuais; todavia, características de AH/SD foram vistas apenas pela mãe, e não pelos professores participantes. Acompanhamento assistido em atividades e oferecimento de enriquecimento curricular nas áreas de seu interesse (dentro ou fora da sala de aula) e no nível de seu desempenho foram prescritos.

PALAVRAS-CHAVE AVALIAÇÃO ASSISTIDA • ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/
SUPERDOTAÇÃO • INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.

ADOLESCENTE EN EL CONTEXTO DE LAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN: EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

RESUMEN

Se trata de un estudio de caso, que tuvo el objetivo de poner a prueba la sospecha de características de altas habilidades/superdotación (AH/SD) en un adolescente de 12 años, del sexo masculino; se realizaron diez sesiones de evaluación psicopedagógica. Después de anamnesis detallada con la madre y el adolescente, se realizaron tests psicopedagógicos y uno de eficiencia intelectual, aplicado por una psicóloga colaboradora, como forma de evaluación multirreferencial y multimétodos. El adolescente fue evaluado como teniendo buenos recursos intelectuales; aun considerando esto, características de AH/SD fueron vistas solo por la madre y no por los profesores participantes. Se prescribió acompañamiento asistido en actividades y ofrecimiento de enriquecimiento del plan de estudios en las áreas de interés del adolescente (dentro o fuera del aula) y en el nivel de su desempeño.

PALABRAS CLAVE EVALUACIÓN ASISTIDA • ALUMNO CON ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN • INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO.

THE ADOLESCENT IN THE CONTEXT OF HIGH ABILITY/GIFTEDNESS: PSYCHO-PEDAGOGICAL EVALUATION

ABSTRACT

This is a case study aiming to test suspected characteristics of high ability/giftedness (HA/G) in a 12-year-old male adolescent, comprising ten psycho-pedagogical assessment sessions. After a detailed anamnesis with the mother and the adolescent, a collaborating psychologist applied psycho-pedagogical tests and one of intellectual efficiency as a form of multi-referential and multimethod assessment. The adolescent was evaluated as having good intellectual resources. However, HA/G characteristics were seen only by the mother, and not by the participating teachers. Assisted monitoring of activities and offering of curricular enrichment in the areas of interest (inside or outside the classroom) and at the level of his performance were prescribed.

KEYWORDS ASSISTED ASSESSMENT • STUDENT WITH HIGH ABILITY/GIFTEDNESS • TEACHER-STUDENT INTERACTION.

INTRODUÇÃO

O Art. 5º, inciso III da Resolução CNE/CEB n. 2 define os educandos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) como aqueles que apresentam, durante o processo educacional, “grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (BRASIL, 2001, p. 2). O Art. 3º, inciso III da Resolução n. 4 complementa a outra resolução ao defini-los como “aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (BRASIL, 2009, p. 1).

Esse educando é público-alvo da educação especial (PAEE), contemplado na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) e, por essa razão, tem direito a atividades que favoreçam “o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2001, p. 3). Todavia, mesmo amparado legalmente, para que esse estudante tenha efetivo atendimento de suas necessidades educacionais especiais, é preciso que ele seja, primeiramente, sinalizado (descoberto), no contexto escolar e, em segundo lugar, que haja preparação docente para a realização desse atendimento. A formação docente, inicial (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001; RONDINI, 2019) e/ou continuada (GALINDO; INFORSATO, 2016; ANJOS, 2018), para esse contexto, é examinada há tempos por diversas pesquisas (REIS, 2006; RECH; NEGRINI, 2019) e, embora constitua campo meritório, não será tratada por este texto.

De outra parte, o processo de sinalização do estudante com características de AH/SD (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007), atividade primária para *startar* o atendimento de suas especificidades, tem sido cada vez mais valorizado nos âmbitos multirreferencial, multicontextual, multimétodos, multitemporal e multidimensional (MENDONÇA, 2015; SÃO PAULO, 2017), com indicação para ser “realizado por uma equipa multidisciplinar, composta por um docente especializado, um psicólogo e um técnico de uma área específica de talento” (POCINHO, 2009, p. 9).

No contexto desse processo, o professor regente de sala de aula estaria diretamente conectado aos âmbitos multirreferencial e multicontextual, sendo apontado como um dos principais agentes para sinalização de características de AH/SD em escolares, haja vista seu convívio diário (âmbito multitemporal) com os estudantes (GUENTHER, 2012; ALMEIDA *et al.*, 2002; MIRANDA; ALMEIDA, 2013; VIRGOLIM, 2014; GENTRY *et al.*, 2015; MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2017). No outro lado estão profissionais como, por exemplo, o psicólogo e o psicopedagogo, fundamentais para o âmbito multimétodos do processo (VEIGA, 2014; AMARAL; CORDEIRO; COSTA, 2018; ROEDER, 2018).

A sinalização de estudantes com características de AH/SD pode se dar no interior de uma sala de aula regular por um professor atento à *performance* superior (consistente e regular) de seus estudantes, ao longo das atividades desenvolvidas, ou pelo professor que queira ou saiba usar algum *check list* (GUENTHER, 2013; DELOU, 1987/2001; PÉREZ; FREITAS, 2016; CALLEGARI, 2019) de sinalização de características de AH/SD, ou até quando o professor percebe algo diferente no estudante, mas não sabe nomear ou reconhecer como sinal de AH/SD. Cupertino e Arantes (2008, p. 38) enfatizam que se pode entender como sinalização inicial de uma habilidade superior quando afirmamos, espontaneamente: “Nossa, fulano é mesmo bom nisso que faz!”.

Quando um professor reconhece um estudante com AH/SD em sua sala de aula, deve buscar prover o atendimento das necessidades especiais desse estudante ali mesmo, sempre que possível. Quando não, deve prover o encaminhamento desse estudante ao atendimento educacional especializado (AEE) ou a algum centro especializado, quando houver, desdobramentos previstos no Art. 7º da Resolução n. 4 (BRASIL, 2009, p. 2):

Os alunos com altas habilidades/superdotação 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 e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

Nos casos em que o professor percebe algo diferente em seu estudante, mas não reconhece como AH/SD por desconhecimento do assunto – por formação deficitária, entre outros fatores –, por vezes, delega aos pais esse intento. Os pais, os quais podem ou não perceber algo diferente em seu filho (CUNHA, 2018), vão buscar outros profissionais que possam auxiliá-los nesse processo, deparando-se, quase sempre, com o psicólogo e/ou com o psicopedagogo. Esse é o caminho sobre o qual se refletirá no presente texto.

MÉTODO

Trata-se de estudo de caso derivado de estágio (95 horas) em atuação clínica psicopedagógica realizado em cumprimento ao Programa de Pós-Graduação – *lato sensu* (Especialização)¹ – Psicopedagogia Clínica e Institucional: Educação e Saúde da

1 Aprovado e alterado pelas Deliberações do Conselho Departamental/Famerp n. 02-2/2005 e n. 019/2006. Recredenciamento Famerp: Portaria CEE/GP n. 54/2015 – publicado no DOE em 05/02/2015 – p. 46. Criado pela Lei n. 8899 de 27/09/94. Reconhecido pelo Decreto Federal n. 74.179, de 14/06/74.

Fundação de Apoio ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão de Serviços à Comunidade da Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (Faepe/Famerp).

Objetivou-se pôr à prova a suspeita de AH/SD em um adolescente de 12 anos, do sexo masculino, promovendo avaliação psicopedagógica, em dez sessões de aproximadamente 50 minutos (duas para anamnese – mãe/filho, duas com a psicóloga), no período de novembro a dezembro de 2018. Os aspectos éticos seguiram os Termos de Compromisso de Estágio Curricular – Lei n. 11.788, de 25/09/2008 (BRASIL, 2008a) –, autorizados pela Secretaria Municipal de Educação do município em questão e assinados pela coordenação do centro especializado no atendimento ao superdotado do município, que detém os termos de consentimento (dos responsáveis) e de assentimento dos estudantes que o frequentam.

APRESENTAÇÃO DO CASO

Relatar-se-á o caso do estudante Miguel,² à época do estudo³ com 12 anos e cinco meses, cursando o 6º ano do ensino fundamental II. Miguel mora com a mãe e a irmã mais nova na casa dos avós maternos e do bisavô. A escola (pública) indicou à mãe que procurasse o centro especializado no atendimento ao superdotado do município, pois percebeu no filho características de AH/SD. Na feira de ciências, Miguel realizou algo acima do esperado, ao apresentar um carrinho elétrico feito com sucatas, o que lhe rendeu um troféu de melhor projeto. Em contrapartida, a escola reclama do estudante por ser indisciplinado e não “parar” na sala. Ao terminar suas atividades, ou vai ajudar os colegas (mas sem paciência com aqueles que apresentam dificuldades) ou fica andando pela sala, atrapalhando as atividades dos demais. A mãe, por sua vez, queixa-se de que ele tem problemas com a lateralidade.

A mãe, durante sua anamnese, relata⁴ que o filho iniciou seus estudos no ensino público, no qual a professora disse que ele era muito esperto para ficar ali. A mãe não via “tudo isso” no filho, pois achava normal ele ser agitado. Ela mesma, explica, é muito agitada, asseverando que o que passa com o filho, na escola, sua mãe passou com ela. Por indicação da professora, buscou uma escola particular; o filho prestou concurso de bolsa, ficou em primeiro lugar e foi para o colégio particular no terceiro ano do ensino fundamental I. Até o meio do ano, foi tudo bem: gostava muito da professora e o sentimento era recíproco. No meio do ano, houve troca de professora e ele não se adaptou, passando a apresentar problemas de comportamento.

2 Pseudônimo. Baseado no personagem Miguel, extraído de Bradman e Ross (1990).

3 Data do primeiro atendimento: 15 de novembro de 2018.

4 As falas da mãe e do estudante Miguel estarão em itálico.

No ano seguinte, embora gostasse da professora, Miguel continuava com os problemas, de modo que a mãe era chamada constantemente. Foi encaminhado para profissionais da área da saúde e acabou sendo medicado – depakene, halo-peridol e sertralina, os dois primeiros por dois dias, quando passou muito mal e foi hospitalizado, e sertralina por dois meses; após, ritalina, por mais dois meses, até que o neuropediatra entendeu que Miguel não precisava mais tomá-los. A mãe não soube explicar a justificativa para as prescrições mencionadas, aparentando não ter recebido esclarecimento suficiente para isso.

Na realidade, Miguel pouco anota as atividades, não estuda para as provas (ressalta que precisa entender as coisas na aula), faz as tarefas um pouco antes de entregá-las, ou antes mesmo de voltar para casa. Sua caligrafia é ruim, embora tenha preenchido muitos cadernos de caligrafia com a mãe. Se o conteúdo curricular é algo que lhe interessa, sua letra melhora um pouco. Sua fala é ruim, e *“a fono não conseguiu trabalhar com ele, pois primeiro precisa trabalhar a concentração/atenção dele”*. Sua fala e escrita não acompanham o raciocínio. A mãe comenta que, por vezes, é preciso dizer a Miguel *“calma, fala devagar”* para que possa entender o que ele está falando. Ela acha que os professores não entendem a letra dele e, então, dão notas baixas na sua escrita.

Após encontrar um profissional da saúde que percebeu que Miguel não precisava tomar remédio e que considerava ser *“melhor um filho bom em uma escola ruim, do que um filho ruim em uma escola boa”*, resolveu tirar seu filho da escola privada e voltar para a escola pública, momento em que Miguel foi percebido pela professora e encaminhado ao centro especializado do município. Segundo a mãe, Miguel gosta mais de estar com pessoas mais velhas, garantindo que ele é *“muito sedutor, uma arma que ele usa para compensar sua fala e escrita ruim”*. Embora popular na escola (ela não soube dizer o porquê), Miguel não tem muitos amigos. Seu melhor amigo é o menino que a mãe amamentou quando Miguel era recém-nascido. O lazer da família é ir ao *shopping* e ao cinema. Miguel não é bom em Geografia, História, Inglês e Artes, porque, nas duas últimas, segundo a mãe, diz *“não ver sentido”*. De acordo com a mãe, Miguel é muito crítico: para ele, regras são regras e devem ser cumpridas. Assim, se algo foi planejado e não foi cumprido, Miguel questiona. Ele segue as regras da casa, obedece à mãe e à irmã mais velha e vigia/corrige a irmã mais nova. Não é organizado, dorme no quarto com os avós ou na cama com a mãe.

Gosta de jogos, robótica, eletrônica, celular, TV e computador, e anda de bicicleta e *skate* (às vezes). Embora tenha indicação médica para realizar atividades físicas, Miguel não gosta e não faz nenhuma. Quando forçado, além de ser distraído, machuca-se de propósito para não ir mais. A mãe o considera dependente; não precisa estar junto, mas precisa saber que tem alguém ali. Na verdade, *“ele gosta de*

estar sozinho em meio aos demais". Para a mãe, seus três filhos têm características de AH/SD em campos do saber diferentes.

Durante sua entrevista, Miguel disse considerar o pai menos severo (corrige com amor e calma) do que a mãe.⁵ A avó "*libera tudo*". As matérias de que mais gosta são Educação Física e Ciências. As de que menos gosta: Português (porque escrever o irrita), Inglês (porque não é a língua dele) e História (porque não gosta de decorar). Não se acha bom de memória, não gosta de ler, não gosta de trabalho em grupo e não gosta que lhe mandem fazer algo: "*eu faço quando eu sei que tenho que fazer*", "*Não gosto de me sentir obrigado, nem mesmo comer obrigado*", "*Não tenho paciência para nada, sou ansioso*". Diz não ter problemas com o fato de os pais serem separados. Acha-se "chato" na escola – "*falo demais, tem muita coisa para copiar*". Quero ser? "*Não sei, não gosto de rotina. Pelo menos, as matérias na escola variam, no trabalho será sempre igual*", "*Me preocupo com o que vai mudar minha vida – escola: eu não gosto, mas vou sem reclamar, porque sei que, se não for, vou me dar mal. Não vou conseguir o que eu quero*".

Revela não se preocupar com problemas sociais: "*roubo, desmatamento – eu não tenho o que fazer, então, por que vou me preocupar?*". Seu material escolar é organizado e preservado para um menino de 12 anos. As apostilas não têm muitas atividades realizadas, segundo o estudante porque os professores pulam atividades. Nos cadernos, encontraram-se mais atividades; o de Ciências é o mais completo e com mais textos escritos, pois é a disciplina de que mais gosta.

INSTRUMENTOS E ATIVIDADES

Após as anamneses detalhadas – baseadas em Somera (2016/2017/2018) – com a mãe e com Miguel, respectivamente, foram empreendidos testes psicopedagógicos e um de eficiência intelectual, aplicado por uma psicóloga colaboradora, como forma de avaliação multirreferencial e multimétodos, os quais passarão a ser descritos a seguir.

- Inventário de Estilos de Aprendizagem (SOMERA, 2016/2017/2018, p. 15), dividido em seis áreas (ler, escrever, ouvir, falar, visualizar e manipular), com cinco afirmações cada uma (exemplo, "gravo melhor a informação quando a leio do que quando a escuto"), em que o estudante assinala suas preferências. O estilo de aprendizagem predominante é aquele com o maior número de afirmações assinaladas.
- Teste de Características de Sistemas Representativos [extraído das aulas de programação neurolinguística (PNL) do Prof. Renato Alves, da Águia Real

5 Os pais são separados.

de Tupã/SP], dividido em três mecanismos de aprendizagem (visual, auditivo e sinestésico), com 15 afirmações cada um (exemplo, “prefiro falar do que escrever sobre o assunto”), em que o estudante avalia cada afirmação seguindo a escala Likert de cinco pontos (0 – nunca; 1 – raramente; 2 – às vezes; 3 – muitas vezes; e 4 – sempre). O maior valor total obtido pertence ao mecanismo prevalente.

- Avaliação da Estrutura Temporal (ritmos de Stamback) (SOMERA, 2016/2017/2018, p. 47), que avalia a estruturação temporal e a reprodução motora das sequências auditivas do paciente, ou seja, sua percepção auditiva.
- Lateralidade (OLIVEIRA, 2011, p. 64), verificação da “interiorização do eixo corporal, a relação entre as coisas existentes no mundo e a tomada de consciência de seu corpo”.
- Escala de Disgrafia (LORENZINI, 1993, p. 119-130). Por meio de um texto curto, verificam-se dez aspectos da escrita – linhas flutuantes, linhas descendentes e/ou ascendentes, espaço irregular entre as palavras, letras retocadas, curvaturas e angulações das arcadas dos m, n, v e u, pontos de junção, colisões e aderências, movimentos bruscos, irregularidade de dimensão e más formas – com coeficiente de ponderação variável (um – dois – três), mantendo-se o padrão de o maior valor indicar ser disgráfico e o menor ser não disgráfico. O escore total varia de 0 a 17 pontos, considerando disgráfica a pessoa que pontuar 8,5 ou mais (50% da nota total) (cf. p. 47).
- Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: atenção e funções executivas (SEABRA; DIAS, 2012) – i) Teste de Atenção por Cancelamento (TAC); ii) Teste de Trilhas; e iii) Jogos (Cilada, Triminó, Vektor 4 e Blocos Lógicos).
- Sondagem da Produção Escrita, Leitura e Interpretação com utilização da técnica Cloze, baseada em Alliende *et al.*, (1992) e Oliveira (2011). Essa técnica consiste na omissão de algumas palavras de um texto, as quais devem ser completadas pelo leitor. Utilizaram-se, ainda: i) a Ficha das Observações Sobre o Ditado do Ponto de Vista Psicomotor (OLIVEIRA, 2011, p. 107) para avaliar características da escrita, tipos de erros e postura ao escrever e forma de preensão do lápis; e ii) os Critérios de Análise da Leitura e Compreensão do Texto (p. 108) para avaliar ritmo e velocidade da leitura, características da leitura, atitude, tipos de erros e compreensão da leitura.
- Atividades de Raciocínio e de Matemática, por meio de dois problemas do nível 1 (6º e 7º ano) e um do nível 2 (8º e 9º) do Banco de Questões da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) de 2018 (INSTITUTO DE MATEMÁTICA PURA E APLICADA – IMPA/OBMEP, 2018) e de quatro jogos (Cilada, Triminó, Vektor 4 e Blocos Lógicos).

- No tocante à sinalização das AH/SD, adotaram-se instrumentos de Pérez e Freitas (2016): i) Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Responsáveis (QIAHSD-R), respondido pela mãe; ii) Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em Áreas Artísticas e Esportivas – Professores (QCCAE), respondido pelo professor de Educação Física (PEF); e iii) Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Professor (QIAHSD-Pr), respondido pelas professoras de Ciências (PC), História (PH) e Língua Portuguesa (PLP). Esses foram os professores que aceitaram participar da pesquisa, a despeito de o instrumento ter sido entregue para todos os professores de Miguel e recolhido após duas semanas. Esses instrumentos, além de características gerais do estudante, avaliam os Três Anéis de Renzulli, os quais consistem na confluência de três características: 1) habilidade acima da média; 2) comprometimento com a tarefa; e 3) criatividade (REZZULLI, 2005).
- Escala de Transtorno de Déficit de Hiperatividade e Atenção (BENCZIK, 2017), usada para avaliar as áreas específicas de déficit de atenção e a hiperatividade/impulsividade, além de problemas de aprendizagem e conduta social, correlatos mais incidentes no ambiente escolar. Para cada uma dessas subáreas, utiliza-se a escala Likert de seis pontos – discordo totalmente, discordo, discordo parcialmente, concordo parcialmente, concordo e concordo totalmente – para indicar o grau de discordância/concordância com cada afirmação. Três professores responderam ao instrumento – o professor de Educação Física (PEF) e as professoras de Ciências (PC) e Língua Portuguesa (PLP).
- Escala Wechsler de Inteligência para Crianças, 4ª edição, (WISC-IV) (WECHSLER, 2013), instrumento clínico de aplicação individual que avalia a capacidade intelectual e o processo de resolução de problemas em crianças e adolescentes entre seis anos e zero meses a 16 anos e 11 meses. É composto por 15 subtestes, sendo 10 de aplicação obrigatória: Cubos, Semelhanças, Dígitos, Conceitos Figurativos, Código, Vocabulário, Sequência de Números e Letras, Raciocínio Matricial, Compreensão e Procurar Símbolos. Os outros cinco subtestes são opcionais (Completar Figuras, Cancelamento, Informação, Aritmética e Raciocínio com Palavras) e divididos em quatro índices (Compreensão verbal, Organização perceptual, Memória operacional e Velocidade de processamento).

RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES

Sob análise estava a investigação de queixas e suspeitas de problemas com a lateralidade (suspeita da mãe), problemas na concentração/atenção (queixa da mãe – derivada do atendimento da fonoaudióloga), disgrafia (queixa da mãe), agitação (queixa da escola e da mãe) e características de AH/SD (suspeita da escola e da mãe), as quais foram captadas por meio dos instrumentos aludidos e relatadas a seguir.

O Quadro 1 traz aspectos gerais de Miguel no que concerne ao seu estilo e mecanismo de aprendizagem, estruturação temporal, lateralidade e traços de personalidade.

QUADRO 1 – Características cognitivas de Miguel

ÁREA DA COGNIÇÃO AVALIADA	ESTILOS DE APRENDIZAGEM	SISTEMAS REPRESENTATIVOS	PERCEPÇÃO AUDITIVA	LATERALIDADE	HPT-FAMÍLIA
Resultados	O estudante não assinalou nenhum item sobre LER. Assinalou dois itens sobre ESCREVER e sobre FALAR, três itens sobre VISUALIZAR, quatro itens acerca do OUVIR e todos os itens sobre o MANIPULAR.	- Visual - pensa por imagens (25 pontos). - Auditivo - pensa por sons (18 pontos). - Sinestésico - pensa por sensações (34 pontos).	Quanto à reprodução de estruturas rítmicas, dos 21 itens, o estudante acertou 16 (76.2%), desempenho esperado para estudante com 12 anos.	- Movimento correto, sem hesitação, denotando ter interiorização do eixo corporal; reconhecimento de orientação direita e esquerda, em si e no outro, em figuras e em objetivos do meio. - O estudante é destro.	Em todos os desenhos, verificou-se “traço dentilhado”: repressão à agressividade, com tendências à introspecção. Casa e árvore: traço leve - baixo nível de energia, repressão e restrições. Uso da borracha: autocrítica. Tamanho normal das figuras (casa e árvore): inteligência, com capacidade de abstração. Tamanho diminuto (família): pode ser caso de inteligência elevada, mas com problemas emocionais.

Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados colhidos nas sessões (2019).

HPT = *House Tree Person Test*.

As análises apontam Miguel como um estudante destro, sem problemas de lateralidade, com percepção auditiva padrão; estilo de aprendizagem predominante: manipular, seguido do ouvir e mecanismo sinestésico de aprendizagem, com preferência por fazer experimentos a ler sobre eles, bem como manipular objetos. Miguel também revelou ser disgráfico, segundo resultados da Escala de Disgrafia (Quadro 2), e apresentar boa atenção, conforme resultados obtidos com os TAC e de Trilhas (Quadro 3).

QUADRO 2 – Resultados da Escala de Disgrafia

ASPECTOS AVALIATIVOS DA ESCALA	ITEM VERIFICADO	PONTUAÇÃO
1. Linhas flutuantes	As linhas são mantidas na horizontal	0,0
2. Linhas descendentes e/ou ascendentes	Todas as linhas são horizontais	0,0
3. Espaço irregular entre as palavras	Regularidade dos espaços brancos na linha	0,0
4. Letras retocadas	Nenhum exemplo evidente	0,0
5. Curvaturas e angulações das arcadas dos m, n, v, u	De 45 a 50% (nove a dez) dos m, n, v, u apresentam alterações evidentes	0,5
6. Pontos de junção	De cinco a nove pontos evidentes de junção	1,0
7. Colisões e aderências	Três ou mais colisões e aderências evidentes	3,0
8. Movimentos bruscos	Um ou dois movimentos bruscos	1,0
9. Irregularidade de dimensão	Varição na dimensão da letra em ao menos três palavras compridas	2,0
10. Más formas	Presença de quatro ou mais letras com más formas	1,0
Total		8,5

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados coletados nas sessões (2019).

QUADRO 3 – Avaliação neuropsicológica cognitiva: atenção e funções executivas

TESTE DE ATENÇÃO POR CANCELAMENTO (TAC)					
PARTES DO TESTE	Nº DE ESTÍMULOS-ALVO ADEQUADAMENTE CANCELADOS	Nº DE ESTÍMULOS NÃO ALVO INCORRETAMENTE CANCELADOS	Nº DE ESTÍMULOS-ALVO QUE NÃO FORAM CANCELADOS	PONTUAÇÃO CLASSIFICAÇÃO	TEMPO DE EXECUÇÃO
Parte 1	50	0	0	115 Alta	48,34 segundos
Parte 2	7	0	0	116 Alta	1 minuto
Parte 3	41	0	1 (até onde ele fez) 11 (até o fim)	115 Alta	1 minuto
TESTE DE TRILHAS					
PARTES DO TESTE	ESCORE EM SEQUÊNCIAS ¹		PONTUAÇÃO CLASSIFICAÇÃO	ESCORE DERIVADO (B-A)	
Parte A: Letras	12		116 Alta	114 Média	
Parte A: Números	12				
Parte B: Letras/Números	20		115 Alta		

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados coletados nas sessões (2019).

¹ Número de itens ligados corretamente em uma sequência ininterrupta (SEABRA; DIAS, 2012, p. 68).

No jogo Cilada, inicia sem problemas, pega uma peça e fica com ela, buscando alternativas – parece querer que o jogo apresente a peça de que ele precisa. Muda o jogo, não percebe que era só trocar uma peça que tudo estaria resolvido.

Foca em algo que não tem e se fixa nisso, perdendo a visão do todo. Diz: “*Não tem quase nada com quadrado e cruz*”, sendo essa a peça que desejava encaixar (tempo de execução: 9 minutos).

No Triminó, mostrou-se desatento, ansioso, não percebia que tinha peças que poderiam ser utilizadas, queria parar de jogar quando percebeu que poderia perder, indicando baixa tolerância à frustração; achou o jogo “chato”. Não apresentou estratégia de exibição das peças, deixava-as viradas na mesa e, para cada jogada, pegava uma por uma, a fim de olhar e ver se havia alguma que pudesse ser utilizada.

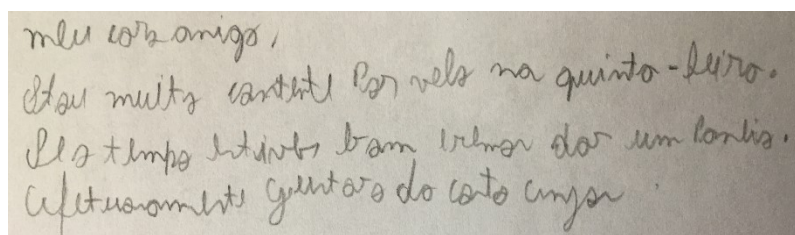
Quanto ao Vektor 4, fez o reconhecimento das peças e composições corretamente. Foi o jogo de que mais gostou. Não apresentou dificuldades no entendimento das regras e sua execução, embora não tivesse evidenciado ter estratégia de jogo.

No tocante aos Blocos Lógicos, realizou muito bem as atividades mentais de seleção, comparação, classificação e ordenação. Seu menor tempo foi 2s 50 centésimos (em dizer os atributos de uma peça quadrada, vermelha, grande e grossa) e o maior foi 1min 35s 54 centésimos (em separar as peças da mesma forma – início das atividades). Miguel percebeu que, nos casos, por exemplo, de “separar as não amarelas”, seria mais rápido se tirasse apenas as amarelas, o que restasse teria apenas as “não amarelas”. Também, se usasse as duas mãos, seria mais rápido em todos os processos. Apresentou poucas falhas/esquecimentos. Viu-se (e foi percebido como) mais atento com o passar das etapas.

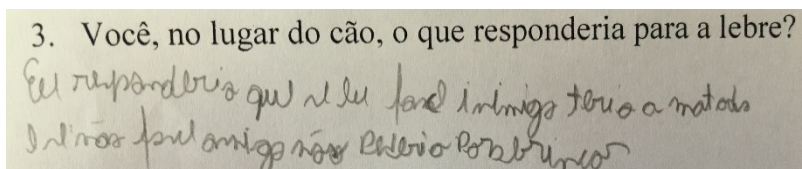
Nas atividades de raciocínio e de matemática, na primeira questão (nível 1), “Quadrado cheio de quadrados”, demonstrou dificuldades em entender o enunciado; após tentativas e explicação, conseguiu completar corretamente o exercício (tempo gasto: 18 minutos). No segundo exercício do nível 1, “Os professores e suas cidades”, de raciocínio lógico, não apresentou nenhuma dificuldade (tempo total: aproximadamente 4 minutos). Realizou uma leitura muito ruim do enunciado. O exercício do nível 2, “As somas da tabela”, demandou mais tempo e tentativas e erros, mas obteve resposta final correta (tempo total: 20 minutos). De início, notou que, mudando uma casa, mudaria duas linhas/colunas. Ele disse: “*Vou pegando o maior número e vou caindo esse número, o difícil não é o número de casas que vou mudar, mas saber que número vou colocar*”.

Segundo os resultados advindos das análises da Ficha das Observações sobre o Ditado do Ponto de Vista Psicomotor e da Sondagem da Produção Escrita, Leitura e Interpretação, tem-se que Miguel apresenta o movimento de pinça bastante comprometido (modo de pegar o lápis incorreto) – diz sentir dores no punho, ao escrever. No geral, conforme a Figura 1, apresenta escrita, por vezes, incompreensível e ilegível, velocidade na escrita lenta, aglutinação das palavras, contudo, não revelou problemas com a pontuação. Escrita curta (sem detalhes) – direto ao ponto.

FIGURA 1 - Trechos de atividades de Miguel



meu cor amigo,
Estai muito contentes por vels na quinto-letra.
Os tempo ditados tam veloz dos um loris.
Afetuosamente gentos do carto unjse



3. Você, no lugar do cão, o que responderia para a lebre?
Eu responderia que o leu fard inimigo teria a matado
O leu fard amigo não poderia responder

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados coletados nas sessões (2019).

Leitura lenta, vacilante; omite letras ou palavras, acrescenta letras ou sílabas e não obedece à pontuação. Miguel não tem boa articulação das palavras, é difícil o entendimento de sua voz e apresenta momentos de gagueira.

Compreende o que lê. Tem dificuldades em atividades mais elaboradas – não sabia o que era sinônimo, mantendo dificuldades, mesmo após a explicação/exemplificação. Responde o que ele pensa e como ele é. Na fábula do Cão e a Lebre disse que a moral é: “O verdadeiro prevenido é aquele que desconfia até da própria sombra”.

No texto “Como golfinhos e baleias dormem, se têm de subir para respirar na superfície?”, quanto à questão “Onde vivem focas e pinguins?”, respondeu: “*Para que eu vou ligar para isso?; O que vai mudar minha vida?; Vou ter que chutar, eu sei onde moram os ursos polares – Polo Norte [pelo documentário que assisti com sua mãe, sobre aquecimento global], mas, se parar bem para pensar, onde ficam os ursos ficam as focas também, e eu que pensei que não era para prestar atenção no documentário!*”

No exercício no qual precisava formar uma frase, perguntou: “*Tem que fazer sentido?*”. Demorou muito para pensar em uma frase, não conseguia pensar em algo que fizesse sentido, parou, foi ao banheiro, voltou, demorou, para somente então terminar.

Conforme o Manual da Escala de Transtorno de Déficit de Hiperatividade e Atenção (BENCZIK, 2017, p. 50), quando há mais de um professor que tenha respondido ao instrumento, indica-se que se encontre a média entre eles, em cada subescala, o que foi feito e está exposto no Quadro 4.

QUADRO 4 – Resultados obtidos tendo como referência a tabela por sexo e tipo de escola (pública)

ÁREAS	RESULTADO BRUTO	PERCENTIL	CLASSIFICAÇÃO
Déficit de atenção	49	45	Dentro da expectativa
Hiperatividade/ impulsividade	48	75	Dentro da expectativa (limitrofe)
Problemas de aprendizagem	35	30	Dentro da expectativa
Comportamento antissocial	22	75	Dentro da expectativa (limitrofe)

Fonte: Elaborado pela psicóloga (2018).

De acordo com a média de avaliação dos professores, no tocante à hiperatividade/impulsividade, o PEF foi o que menos concordou em que o estudante “parece estar sempre ‘a todo vapor’ ou ‘ligado’ como um motor”. Também foi ele que menos discordou de que o estudante “fala pouco”, “é paciente (sabe aguardar a sua vez)” e “parece ser uma criança tranquila e sossegada”. Os três professores concordam com o fato de Miguel “ter sempre muita pressa”. A pontuação do PEF fez com que Miguel não ficasse com a classificação “acima da expectativa – apresenta mais problemas que a maioria das crianças”. No campo do Comportamento Antissocial, a PLP diverge dos demais em dois itens – “irrita outras crianças com suas palhaçadas” e “causa confusão em sala de aula” –, para os quais ela concorda com as informações, enquanto os demais discordam parcialmente. Todos indicaram que Miguel é agitado, com dificuldades de atenção/concentração.

Ao analisar o QIAHSD-R, quanto às características gerais, a mãe aponta o filho como não gostando de trabalhar em grupo, mostrando, frequentemente, senso de humor, por sempre se preocupar com temas que normalmente interessam aos adultos e, às vezes, por ser perfeccionista e mais observador que seus colegas, percebendo coisas que os demais não notam. Nos blocos específicos aos Três Anéis de Renzulli (2005), a mãe vê em seu filho características de habilidades acima da média, criatividade e de compromisso com a tarefa (Quadro 5), além de liderança, em que ela não aponta positivamente apenas para o item “é cooperativo com os demais”.

Examinando o QCCA e os QIAHSD-Pr, tem-se que apenas o PEF assinalou considerar que Miguel tem habilidades especiais e se destaca dos demais, muito embora, na avaliação específica à sua área, Miguel não tenha obtido destaque. Os quatro professores foram unânimes em afirmar que o estudante não é atento e interessado, mas é um dos melhores da turma. Também foram unânimes em apontar que Miguel não faz perguntas provocativas, difíceis, que explora outras dimensões não percebidas, que expressa crítica ou inquietude intelectual. No tocante aos três blocos de avaliação – habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa –, verificou-se que nenhum dos professores percebeu, no estudante, características de AH/SD (Quadro 5). Por fim, a PLP foi a única que preencheu a Planilha de

Registro de Queixas Escolares, realçando as seguintes: atrapalha a classe, conversa muito, irrequieto, não faz lições de casa e observa tudo o que ocorre, o que causa dificuldade de se relacionar com a professora e os colegas.

QUADRO 5 – Itens sinalizados como frequentemente/sempre*

BLOCO	PROFESSOR				MÃE
	EDUCAÇÃO FÍSICA	CIÊNCIAS	HISTÓRIA	LÍNGUA PORTUGUESA	
Habilidade geral acima da média	-	-	-	- Percebe facilmente as relações entre as partes e o todo. - Adapta-se facilmente a situações novas ou as modifica. (2 itens em 12)	- Boa memória, especialmente em assuntos do seu interesse. - Tem muitas informações sobre os temas de seu interesse. - Conhece mais palavras/mais difíceis e complexas que seus colegas. - Aprende rapidamente coisas que lhe interessam e usa o que aprendeu em outras áreas. - Normalmente aprende mais de uma história, um filme, etc. do que as outras crianças de sua idade. - Tenta descobrir o “como” e o “porquê” das coisas, fazendo perguntas inteligentes. - Aprende mais rápido que seus colegas. (7 itens em 12)
Criatividade	-	-	- É muito curioso. - É muito imaginativo e inventivo. - É inconformista e não se importa em ser diferente. - Sabe compreender ideias diferentes das suas. (4 itens em 15)	- É muito curioso. - Fica chateado quando tem que repetir um exercício de algo que já sabe. (2 itens em 15)	- É muito curioso. - Tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes. - Gosta de arriscar para conseguir algo que quer. - É muito imaginativo e inventivo. - É sensível às coisas bonitas. - Sabe compreender ideias diferentes das suas. - Fica chateado quando tem de repetir um exercício de algo que já sabe. - É questionador quando algum adulto fala algo com o qual não concorda. - Presta atenção, mesmo que o assunto não lhe interesse. (9 itens em 15)
Comprometimento com a tarefa	-	-	- É muito seguro e, às vezes, teimoso, em suas convicções. - Deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa. (2 itens em 13)	- Tem sua própria organização. - Sabe distinguir as consequências e os efeitos de ações. (2 itens em 13)	- Dedica muito mais tempo e energia a algum tema ou atividade de que gosta/interessa. - É muito exigente e crítico consigo mesmo e nunca fica satisfeito com o que faz. - Insiste em buscar soluções para os problemas. - É muito seguro e, às vezes, teimoso em suas convicções. - Deixa de fazer outras coisas para se envolver numa atividade que lhe interessa. - Sabe identificar as áreas de dificuldade que podem surgir em uma atividade. - É persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir as tarefas. - Sabe distinguir as consequências e os efeitos de ações. (8 itens em 13)

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados coletados nas sessões (2018).

* Conforme consta do manual de Pérez e Freitas (2016).

De acordo com a soma total da WISC-IV, Miguel (Aluno X) tem bons recursos intelectuais (Gráfico 1) e quociente intelectual total dentro da média superior (QIT total dos pontos compostos 115, percentil 84).

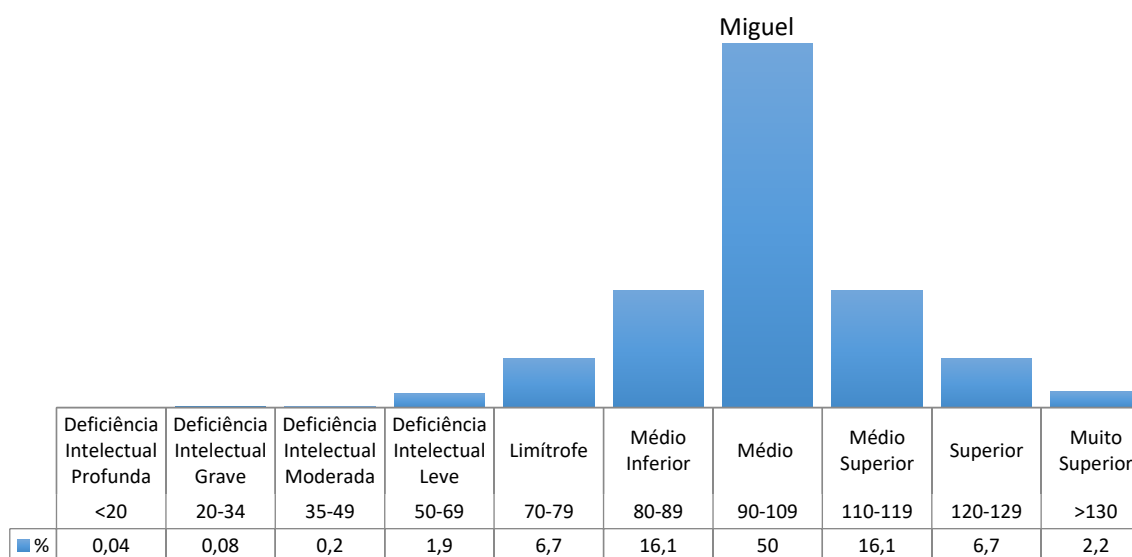
No Índice de Compreensão Verbal obteve resultado dentro da média superior (composto 111, percentil 77). Os resultados dos subtestes Semelhanças (ponderado 13, percentil 84), Vocabulário (ponderado 13, percentil 84) e Informação (ponderado 12, percentil 75) estão dentro da média superior, indicando que o aluno é dotado de boa capacidade de abstração, facilidade em definir conceitos verbais e em memorizar conteúdos e informações. No subteste Raciocínio com Palavras (ponderado 15, percentil 95), tem nível superior, indicando ótima capacidade para raciocínio com conteúdos verbais. No subteste Compreensão (ponderado 10, percentil 50), demonstrou resultado dentro da média (nível aquém do esperado para esse paciente), ressaltando discreto prejuízo na capacidade de julgamento e crítica de contextos sociais (imaturidade).

No Índice de Organização Perceptual (composto 118, percentil 88), mostrou desempenho médio superior no subteste de Cubos (ponderado 13, percentil 84), Conceitos Figurativos (ponderado 12, percentil 75) e Completar Figuras (ponderado 12, percentil 75), evidenciando que o paciente tem boa percepção visual, boa memória visual, boa organização visuoespacial e habilidade na análise e síntese. No subteste Raciocínio Matricial (ponderado 14, percentil 91), apresentou resultado dentro da faixa superior, o que significa facilidade na capacidade de resolução de problemas não verbais.

No Índice de Memória Operacional, sua classificação foi média superior (composto 112, percentil 80) e o subteste Sequência de Números e Letras (ponderado 13, percentil 84) indicou facilidade em memorizar e manipular mentalmente conteúdos verbais. No subteste Aritmética (ponderado 15, percentil 95), obteve resultado superior, demonstrando facilidade na resolução mental de problemas aritméticos.

Na área de Velocidade de Processamento, apresentou resultado dentro da média (composto 103, percentil 58), e no subteste Procurar Símbolos, sua classificação foi média superior (composto 12, percentil 75), apontando boa capacidade de atenção e rapidez no processamento visual. Nos subtestes Códigos (ponderado 9, percentil 37) e Cancelamento (ponderado 10, percentil 50), o resultado ficou dentro da média (nível aquém do esperado para esse paciente), revelando discreto prejuízo na coordenação motora fina e no rastreamento visual.

GRÁFICO 1 – Curva de inteligência de acordo com a população



Fonte: Elaborado pela psicóloga (2019).

DISCUSSÃO DO CASO

A opção em detalhar o processo proposto para as avaliações, de natureza multireferencial e multimétodos, objetivou fomentar o campo da Psicopedagogia, em interface com outra área – Psicologia –, com estudos de casos em AH/SD, espaço que carece de pesquisas, exemplos e reflexões. Considerando que o tema AH/SD não é pauta frequente nas grades curriculares de cursos de graduação e/ou especialização, é imperioso abrir trincheiras em estudos de caso, como o que está em tela, como possibilidade de se vencer a subnotificação de estudantes com características de AH/SD (CUNHA; ARANTES-BRERO; RONDINI, 2019). Dessa forma, não será conveniente se limitar à hipótese diagnóstica, à proposta de intervenções terapêuticas e seus encaminhamentos, mas será necessário trazer à superfície o tema AH/SD.

À vista disso, o processo avaliativo empreendido pode parecer comedido, todavia, mostrou-se pertinente à investigação de queixas e suspeitas lançadas, como problemas com a lateralidade, concentração/atenção, disgrafia, agitação e características de AH/SD, trazendo à tona o histórico de interação vivenciado por Miguel, entre o contexto escolar e o da saúde.

Como hipótese diagnóstica, apontam-se: problemas na fala (relatados pela mãe e percebidos durante as sessões), sintomas ansiosos, sintomas de desatenção em algumas atividades, disgrafia e características de AH/SD (observadas pela mãe).

Para o problema da fala, recomenda-se (se for o caso) avaliação e intervenção fonoaudiológica. Sugere-se, ainda, um programa de intervenções psicopedagógicas

e de psicomotricidade compostas de atividades selecionadas para minimizar ou erradicar as queixas escolares apresentadas – como a questão da coordenação motora, seu reflexo na escrita (disgrafia), a desatenção específica nas atividades que não sejam do seu interesse (por meio de jogos, estratégias que envolvam atenção, concentração, memória) – e um trabalho de apoio para as questões de habilidades sociais, as que estão aquém do esperado, com foco especial na indisciplina na classe, uma vez que Miguel apresentou classificação limítrofe em Hiperatividade/Impulsividade e Comportamento Antissocial.

A ansiedade atrapalha a concentração de Miguel ou a falta de concentração proporciona ansiedade em Miguel? Essa questão poderá ser investigada com uma avaliação psicológica detalhada, devendo esse ser outro encaminhamento a ser indicado. Todavia, deverá ser levado em conta esse histórico de interação vivenciado por Miguel, entre o contexto escolar e o da saúde – um adolescente que, no passado, foi responsabilizado pelo próprio fracasso escolar passa por uma situação medicamentosa extremamente aversiva e é primeiramente retirado da escola pública, por ser visto como “além do esperado”, mas volta para a escola pública com a demanda de que seja “bom na escola ruim”. É disgráfico e tem a fala mal articulada, parecendo difícil se esquivar da ansiedade quando tem que se expor, especialmente por essas vias; no entanto, parece sentir-se à vontade em atividades com objetivos de manipular ou produzir algo.

Todos os professores sinalizaram Miguel como agitado e com dificuldades de atenção/concentração, e nenhum viu nele características de AH/SD, nem mesmo os professores cujas matérias são de interesse do estudante – Ciências e Educação Física. Conforme o PEF, Miguel tem habilidades especiais e se destaca dos demais, muito embora, na avaliação específica à sua área, não tenha obtido destaque.

Os professores, de modo geral, demonstraram pouco conhecimento acerca das características de AH/SD e dificuldades em nomeá-las com respeito a Miguel. Entretanto, a literatura assinala que “os professores apresentam a grande vantagem de poderem comparar os desempenhos individuais das crianças, na sua forma, qualidade e nível atingido, com as outras da mesma idade e do mesmo ano escolar” (ALMEIDA *et al.*, 2002, p. 166), de maneira que, no convívio diário com o estudante, em situações variadas, “está em boa posição para observar seus estudantes, na sequência dos fatos vividos dia a dia” (GUENTHER, 2012, p. 30). Todavia, o professor mencionado pela literatura é, em sua maioria, o professor da sala regular ou regente (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007; GENTRY *et al.*, 2015), sinalizando que o professor de conteúdo específico teria mais dificuldades nesse processo, já que seu contato semanal com o estudante é menor. Fato é que as duas vezes nas quais professores alertaram a mãe sobre características de AH/SD em Miguel, esses foram feitos por professores regulares, como constatado durante a anamnese com a mãe.

Ainda assim, não são raros os estudantes com AH/SD que têm seus talentos mascarados pelo despreparo de seus educadores. Segundo Ourofino e Fleith (2011), isso ocorre quando o estudante está desmotivado com as atividades escolares, com a grade curricular ou mesmo com a abordagem de ensino utilizada. Para Ourofino, Fleith e Gonçalves (2011) e Tentes e Fleith (2014), essa falta de estímulo pode acarretar comportamentos inadequados, muitas vezes confundidos com hiperatividade, distúrbios comportamentais e desatenção, os quais afetam diretamente o contexto escolar, social e familiar. Dessa forma, tais características (AH/SD) podem, até mesmo, não ter sido percebidas pelos professores que participaram da avaliação, em função dos aspectos indisciplinados do discente. Em seu estudo, Rondini (2019), citando diversos autores, problematiza o ideário docente ao esperar encontrar, como estudante candidato a apresentar características de AH/SD, aquele com perfil exemplar, segundo sua concepção – quieto e bom em tudo o que faz, por exemplo. Todavia, “aulas monótonas, repetição de conteúdos, ritmo lento dos pares, falta de expectativa do professor em relação ao estudante” (RONDINI, 2019, p. 85) podem ocultar as características de AH/SD.

Nesse contexto, evoca-se a fala de Miguel ao se referir à escola: “*Escola: eu não gosto, mas vou sem reclamar, porque sei que, se não for, vou me dar mal. Não vou conseguir o que eu quero*”. Não se verifica, nessa fala, nenhum prazer em estar na escola, em se sentir contemplado em suas necessidades e interesses, o que se indica para o desenvolvimento das habilidades superiores de um estudante (BRASIL, 2001, 2009). Mas, de certo modo, Miguel ainda entende que a escola o capacita ou é um caminho para algo futuro. Assim, conhecer o que ele quer, seus interesses, é primordial para que a escola o ajude nessa caminhada.

Os resultados obtidos pelo WISC-IV apontaram Miguel com um desempenho dentro da média superior no QIT (115), com destaque na área de Aritmética (ponderado 15, percentil 95), obtendo pontuações superiores às esperadas para seu ano escolar, de sorte a destacar facilidade na resolução mental de problemas aritméticos. No subteste Raciocínio Matricial (ponderado 14, percentil 91), apresentou resultado dentro da faixa superior, evidenciando facilidade na capacidade de resolução de problemas não verbais. Contudo, os professores participantes não percebem essas características em Miguel.

Em contrapartida, os resultados obtidos com a mãe apontam para características de AH/SD em Miguel, comungando com a pesquisa produzida por Cunha (2018, p. 123), na qual foi constatado que “mães são boas identificadoras e percebem características e/ou habilidades específicas associadas às AH/SD de seus(suas) filhos(as) desde muito cedo [...], bem como de uma relação entre as queixas escolares com as características associadas às AH/SD”. Para a mãe, o filho é curioso, tenta descobrir o “como” e o “porquê” das coisas, fazendo perguntas inteligentes, aprende

mais rápido que seus colegas, tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes, é muito imaginativo e inventivo, dedica muito mais tempo e energia a algum tema ou atividade de que gosta/interessa, é persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir as tarefas. Ainda, gosta de jogos, robótica e eletrônica, atividades que se apoiam no mecanismo sinestésico de aprendizagem de Miguel.

Isso posto, Miguel foi avaliado com bons recursos intelectuais (WISC-IV), porém, as características de AH/SD foram vistas somente pela mãe, não pelos professores participantes. Complementarmente a esse processo, pode-se então verificar, com os pares de Miguel, a existência ou não de características de AH/SD (PÉREZ; FREITAS, 2016) e fazer seu acompanhamento assistido, ou seja, ao longo das atividades que ele realizar, dentro e fora da escola. Assim, com relação à escola, sugere-se a oferta de enriquecimento curricular nas áreas de seu interesse (dentro ou fora da sala de aula), no nível de desempenho do estudante. Ao mesmo tempo, será oportuno manter o AEE que Miguel está desenvolvendo no centro especializado no atendimento ao superdotado do município.

REFERÊNCIAS

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M.; CHADWICK, M.; MILICIC, N. *Comprensión de la lectura 1: fichas para el desarrollo de la comprensión de la lectura*, destinadas a niños de 7 a 9 años. Tradução: Jonas Pereira dos Santos. Campinas, SP: André Bellos, 1992.

ALMEIDA, L.; OLIVEIRA, E.; SILVA, M.; OLIVEIRA, C. O papel dos professores na identificação de crianças sobredotadas: construção e validação de uma escala de despiste. *Inovação*, Lisboa, PT, v. 15, n. 1-2-3, p. 163-179, 2002.

AMARAL, D. F. C.; CORDEIRO, T. M. F. M.; COSTA, E. A. da S. Um novo olhar para as altas habilidades/superdotação no município de São José dos Pinhais – PR. *Revista Expressão Católica*, Quixadá, v. 7, n. 1, p. 62-68, set. 2018. ISSN 2357-8483. Disponível em: <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/2106>. Acesso em: 12 set. 2019.

ANJOS, A. G. dos. *Formação continuada de professores em altas habilidades/superdotação: uma dissonância entre contextos*. 2018. 178 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2018.

BENCZIK, E. B. P. *Manual da escala de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: versão para professores*. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2017.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

CALLEGARI, B. *Adaptação e evidências de validade de conteúdo das escalas para avaliação das características comportamentais de estudantes com habilidades superiores*. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2019.

CUNHA, V. A. B. da. *Estudantes com indicadores de altas habilidades/superdotação e queixas escolares: concepção de suas mães*. 2018. 154 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2018.

CUNHA, V. A. B.; ARANTES-BRERO, D. R. B.; RONDINI, C. A. Estudantes superdotados matriculados no estado de São Paulo: dados censitários e as contribuições da universidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 7., 2019, Bauru. *Anais [...]*. Bauru, SP: Faculdade de Ciências, 2019. Tema: Educação pública como direito: desafios e perspectivas no Brasil contemporâneo.

CUPERTINO, C. M. B.; ARANTES, D. R. B. (org.). *Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2008.

DELOU, C. M. C. *Lista Base de Indicadores de Superdotação – parâmetros para observação de alunos em sala de aula*. 1987/2001. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/index.php/documentos/seminario-educacao-inclusiva-para-gestor-professor-434/andrea-fcee-435/2038-lista-basica-de-indicadores-ahs-cristina-delou-3786/file>. Acesso em: 2 nov. 2019.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. do C. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, SP, v. 20, n. 3, p. 463-477, 2016.

GENTRY, M.; PEREIRA, N.; PETERS, S. J.; MCINTOSH, J. S.; FUGATE, M. *Hope teacher rating scale: Administration Manual*. Waco, Texas: Prufrock, 2015.

GUENTHER, Z. C. *Crianças dotadas e talentosas... não as deixem esperar mais!* Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos Científicos, 2012.

GUENTHER, Z. C. *Identificação de alunos dotados e talentosos: metodologia CEDET – versão 2012*. Lavras, MG: ASPAT – Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento, 2013.

GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V. T. A. T. Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S. (org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores*. Brasília: Ministério da Educação, 2007. v. 1, p. 53-65.

INSTITUTO DE MATEMÁTICA PURA E APLICADA/OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS. *Banco de Questões 2018*. Rio de Janeiro: IMPA, 2018.

LORENZINI, M. V. *Uma escala para detectar a disgrafia baseada na escala de Ajuriaguerra*. 1993. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 1993.

MENDONÇA, L. D. *Identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação a partir de uma avaliação multimodal*. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2015.

MENDONÇA, L. D.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Identificação inicial de alunos com altas habilidades ou superdotação: avaliação intelectual, de desempenho escolar e indicação pelos professores. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 30, n. 57, p. 203-218, jan./abr. 2017.

MIRANDA, L. C.; ALMEIDA, L. S. Sinalização das altas habilidades cognitivas pelos professores: validade estrutural da Escala de Habilidade Cognitiva e de Aprendizagem (EAAC). *Revista Amazônica*, Belém, v. 6, n. 2, p. 297-309, 2013.

OLIVEIRA, G. C. *Avaliação psicomotora à luz da psicologia e da psicopedagogia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OUROFINO, V. T. A. T.; FLEITH, D. S. A condição *underachievement* em superdotação: definição e características. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 206-222, 2011.

OUROFINO, V. T. A. T.; FLEITH, D. S.; GONÇALVES, F. C. Fatores associados à baixa performance acadêmica de alunos superdotados. *Psicologia em Pesquisa*, Juiz de Fora, MG, v. 16, n. 1, p. 28-38, 2011.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. *Manual de identificação de altas habilidades/superdotação*. Guarapuava, PR: Apprehendere, 2016.

POCINHO, M. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, SP, v. 15, n. 1, p. 3-14, jan./abr. 2009.

RECH, A. J. D.; NEGRINI, T. Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, SP, v. 14, n. 2, p. 485-498, jan. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11080>. Acesso em: 14 set. 2019.

REIS, H. M. M. de S. *Educação inclusiva é para todos?: a (falta de) formação docente para altas habilidades/superdotação no Brasil*. 2006. 32 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=53. Acesso em: 14 set. 2019.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (ed.). *Conceptions of giftedness*. 2. ed. New York: Cambridge University, 2005. p. 246-279.

ROEDER, I. *Exclusão social de crianças e adolescentes com altas habilidades: um olhar psicopedagógico*. 2018. 75 p. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Faculdades EST, São Leopoldo, RS, 2018.

RONDINI, C. A. Caminhos e descaminhos na formação docente para o trabalho com os estudantes com altas habilidades/superdotação. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 11, n. 22, p. 79-94, 2019.

SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE n. 68/2017*. Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. São Paulo: Secretaria da Educação, 2017.

SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. (org.). *Avaliação neuropsicológica cognitiva: atenção e funções executivas*, São Paulo: Memnon, 2012. v. 1.

SOMERA, E. A. S. *Coletânea de notas das aulas estruturadas em contexto interdisciplinar para a formação psicopedagógica*. São José do Rio Preto, SP: Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto. Disciplinas: A práxis psicopedagógica: instrumentos para avaliações e diagnósticos, intervenção e prevenção, procedimentos institucionais e clínicos, Curso de Especialização Lato Sensu em Psicopedagogia Clínica e Institucional, 2016/2017/2018.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: Rés, 2001.

TENTES, V. T. A.; FLEITH, D. S. Características pessoais, familiares e escolares: estudo comparativo entre superdotados e superdotados *underachievers*. *Revista Avaliação Psicológica*, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 77-85, 2014.

VEIGA, E. C. da. Altas habilidades/superdotação e a psicopedagogia modular: avaliando potencialidades. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 27, n. 50, p. 641-648, set. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14283>. Acesso em: 12 set. 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, RS, v. 27, n. 50, p. 581-610, set./dez. 2014.

WECHSLER, D. *Escala Wechsler de Inteligência para Crianças: (WISC-IV): manual de instruções para aplicação e avaliação*. Tradução: Maria de Lourdes de Duprat. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

Recebido em: 2 JANEIRO 2020

Aprovado para publicação em: 26 MAIO 2020



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.