

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NOTURNO

Francine Figueiredo Brum

**PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DURANTE O PERÍODO DE
DISTANCIAMENTO SOCIAL**

Santa Maria, RS
2021

Francine Figueiredo Brum

**PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DURANTE O PERÍODO DE DISTANCIAMENTO
SOCIAL**

Trabalho de Conclusão De Curso em
Licenciatura em Educação Especial Noturno da
Universidade Federal de Santa Maria, a ser
utilizado como requisito para a conclusão da
disciplina de **Desenvolvimento de Pesquisa
Profissional**

Orientadora: Prof^aDr^a. Tatiane Negrini

Santa Maria, RS

2021

Francine Figueiredo Brum

**PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DURANTE O PERÍODO DE DISTANCIAMENTO
SOCIAL**

Trabalho de Conclusão De Curso em
Licenciatura em Educação Especial Noturno da
Universidade Federal de Santa Maria, a ser
utilizado como requisito para a conclusão da
disciplina de **Desenvolvimento de Pesquisa
Profissional**

Aprovado em 10 de setembro 2021:

**Tatiane Negrini, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientador)**

Nara Joyce Wellausen Vieira, Dra. (USFM)

Andréia Jaqueline DevalleRech, Dra. (UFSM)

**Santa Maria, RS
2021**

RESUMO

PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DURANTE O PERÍODO DE DISTANCIAMENTO SOCIAL

AUTORA: Francine Figueiredo Brum
ORIENTADORA: ProfªDrªTatiane Negrini

O presente projeto de pesquisa justifica-se devido à repentina mudança no contexto escolar de 2020, em decorrência da pandemia, e teve como objetivo analisar a percepção de alunos com altas habilidades/superdotação sobre o impacto da pandemia em seus processos de aprendizagem. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória e se caracterizou como estudo de caso. Participaram da pesquisa seis alunos já identificados com AH/SD, dos ensinos fundamentais e médios, de uma escola pública do estado do Paraná. A escolha da escola deu-se após a participação da professora da sala de AH/SD e dos estudantes, na disciplina “Tópicos específicos de aprofundamento dirigido à área I”. A coleta de dados se deu por entrevistas, realizadas na plataforma *Google Meet*, foram guiadas por um roteiro semiestruturado e, posteriormente, realizadas as transcrições literais dos registros. Dessa forma, conclui-se que, no início da pandemia, a maioria dos alunos enfrentou dificuldades organizacionais. Porém, se engajaram em buscar formas de resolução para esses problemas e, sendo que nesse momento a aprendizagem estava diretamente ligada ao comprometimento individual, tornaram-se protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem. Não se deixaram desanimar por fatores externos, como a falta de políticas públicas para auxiliar aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, a adquirir equipamentos e planos de internet, fundamentais para a continuidade dos estudos nesse momento. Por fim, acredita-se ser importante um estudo posterior, para que seja avaliado como esse período de ensino remoto pode ter afetado esses estudantes a médio e longo prazos.

Palavras-chave: Educação Especial. Altas Habilidades/Superdotação. Distanciamento Social. Aprendizagem. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

LEARNING PROCESSES OF STUDENTS WITH HIGH SKILLS/GIFTEDNESS DURING THE PERIOD OF SOCIAL WITHDRAWAL

AUTHOR: Francine Figueiredo Brum
ADVISOR: Prof^aDr^a Tatiane Negrini

This research project is justified due to the sudden change in the school context of 2020, due to the pandemic, and aimed to analyze the perception of students with high skills/giftedness about the impact of the pandemic on their learning processes. The research had a qualitative, exploratory approach and was characterized as a case study. Six students already identified with AH/SD, from fundamental and middle schools, from a public school in the state of Paraná participated in the research. The choice of the school occurred after the participation of the teacher of the AH/SD room and the students, in the discipline "Specific topics of deepening directed to area I". Data were collected through interviews conducted on the Google Meet platform; being guided by a semi-structured script and, later, the literal transcriptions of the records were performed. Thus, it is concluded that at the beginning of the pandemic, most students faced organizational difficulties. However, they engaged in seeking ways to solve these problems and, at that time learning was directly linked to individual commitment, they became protagonists of their own learning process. They were not discouraged by external factors such as the lack of public policies to help students from families in social vulnerability, to acquire equipment and internet plans, fundamental for the continuity of studies at that time. Finally, it is believed to be important to study a later study, so that it is evaluated how this period of remote teaching may have affected these students in medium and long term.

Keywords: Special education. High Skills/Giftedness. Social withdrawal. Learning. Specializes educational care.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	7
2	OBJETIVOS	9
2.1	OBJETIVO GERAL.....	9
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	9
3	REFERENCIAL TEÓRICO	10
3.1	CONCEPÇÕES ACERCA DO SUJEITO COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO	10
3.2	PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM AH/SD ...	14
3.3	EDUCAÇÃO E OUTROS CASOS EPIDÊMICOS.....	18
4	METODOLOGIA	20
4.1	DEFINIÇÃO DO TIPO DE PESQUISA	20
4.2	LOCAL DE PESQUISA	21
4.3	PROCESSO DA COLETA DE DADOS	23
4.4	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	23
5	ANÁLISE DOS DADOS	24
5.1	UMA NOVA ORGANIZAÇÃO PARA UMA NOVA ROTINA ESCOLAR: OS DESAFIOS DE ESTUDAR REMOTAMENTE.....	24
5.2	O USO DE TECNOLOGIAS E OUTRAS ADAPTAÇÕES METODOLÓGICAS NO ENSINO REMOTO	32
5.3	ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	38
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
	REFERÊNCIAS	46
	APÊNDICE	52
	APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO	52
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	53
	APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	56
	APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	59
	APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADO	60
	ANEXO	62
	ANEXO A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	62

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

No final de 2019, na cidade de Wuhan (China), começaram a ser registrados os primeiros casos do que seria uma pneumonia, fazendo com que autoridades chinesas comunicassem a Organização Mundial da Saúde (OMS), que haviam descoberto um novo tipo de coronavírus (SARS-CoV-2), que seria o causador do quadro clínico, nomeado como Covid-19 (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2020).

Com o agravamento da situação, tendo o vírus se espalhando com rapidez, China e Itália se tornaram os epicentros da doença, com números elevados de contaminação e óbitos. Para se ter noção da velocidade de propagação da Covid-19, segundo o boletim publicado pela Revista Pesquisa Fapesp, o número de casos registrados na região da Lombardia (Itália) foi de 530 em 28 de fevereiro para 5.830 casos em 8 de março.

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) caracteriza a Covid-19 como uma pandemia, sendo que, em 18 de março de 2020, já havia mais de 200 mil pessoas contaminadas no mundo todo, sendo o primeiro caso registrado no Brasil em 26 de fevereiro de 2020. (FREITAS; NAPIMOGA; DONALISIO, 2020, p.1).

Mesmo com poucas informações sobre o novo coronavírus, estratégias para o enfrentamento à Covid-19 começaram a ser articuladas. Com o intuito de desacelerar a transmissão, o distanciamento social foi a primeira medida utilizada em vários países.

Segundo Aquino *et al* (2020, p. 2425), o distanciamento social consiste em “reduzir as interações em uma comunidade, que pode incluir pessoas infectadas”, diferente do isolamento social, onde ocorre a “separação das pessoas doentes daquelas não infectadas com o objetivo de reduzir o risco de transmissão da doença”. Países como Espanha, Alemanha, França e Itália chegaram a implementar a forma mais extrema de distanciamento social, chamada de *lockdown*, que é quando ocorre a proibição das pessoas de saírem de suas casas, com exceção para adquirir suprimentos básicos e serviços de urgência.

Devido às restrições exigidas pelo distanciamento social, empresas que não eram consideradas de setores essenciais tiveram que fechar suas portas por tempo

indeterminado, influenciando negativamente na economia mundial; e com a educação não seria diferente.

Com exceções de Áustria, Holanda e Inglaterra, que mantiveram as aulas para filhos de trabalhadores dos setores essenciais, e Singapura, que manteve as escolas abertas, seguindo rigorosas medidas de segurança (AQUINO *ET AL*), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) estima que 90% dos estudantes de todo mundo foram afetados pela suspensão das atividades, em todos os níveis educacionais (UNESCO, 2020).

Em questão de pouco tempo as escolas precisaram repensar ações e estratégias a fim de minimizar os efeitos do distanciamento dos alunos da sala de aula.

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) adotou como medida a substituição das aulas presenciais por aulas realizadas por meios digitais, através da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, sendo de responsabilidade das instituições de ensino “à definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações” (BRASIL, 2020,s/p).

Vinculada ao contexto educacional, a Educação Especial, através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), “visa transpor barreiras no processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011, s/p). Dessa forma, se levada em consideração a vivência em um país de grande desigualdade social, a medida prevista na Portaria nº343 criou barreiras para o ensino de modo geral e, inclusive, para realização desses atendimentos, visto que a população de baixa renda muitas vezes não dispõe de equipamentos tecnológicos ou acesso à internet.

Pensando no o contexto das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), sabe-se que o meio social tem grande efeito na aprendizagem desses sujeitos, como explicam Freitas e Pérez:

[...] o ambiente social o qual o aluno com AH/SD está inserido tem um efeito extremamente importante na configuração dos interesses, na motivação educacional e na completa realização do seu potencial intelectual, e a falta de um entorno favorável pode causar sérios prejuízos para o desenvolvimento do talento. (2012, p. 71)

Diante desse cenário, essa pesquisa justifica-se devido à repentina mudança no contexto escolar, ocasionada pelo distanciamento social, imposto pela pandemia do novo coronavírus, e teve como ponto de partida as experiências da própria pesquisadora. Em relação à (falta de) adaptação a nova rotina de estudos e, até mesmo, à falta de equipamentos tecnológicos para a participação das aulas remotas (seguindo as instruções da Portaria nº 97935, de 16 de março de 2020, suspendendo as atividades acadêmicas e administrativas, de forma presencial).

Desse modo, levantou-se o questionamento de como os alunos com AH/SD têm lidado com o novo contexto educacional, imposto pela pandemia, passando esta a ser questão norteadora da pesquisa a ser desenvolvida.

Sendo assim, a pesquisa visa contribuir para a compreensão de como ocorreram as adaptações e quais influências esse distanciamento teve no processo de aprendizagem dos sujeitos com AH/SD, sendo elas positivas ou não.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Analisar a percepção de alunos com altas habilidades/superdotação sobre o impacto da pandemia em seus processos de aprendizagem.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Compreender os desafios enfrentados pelos alunos com altas habilidades/superdotação quanto ao processo de aprendizagem neste período de pandemia;

Identificar se houve e quais foram as adaptações metodológico-pedagógicas para os alunos com altas habilidades/superdotação, durante o período de distanciamento social;

Analisar como os alunos se sentiram durante o período de distanciamento social e como esses sentimentos refletiram em suas aprendizagens.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 CONCEPÇÕES ACERCA DO SUJEITO COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO

A caracterização dos sujeitos com altas habilidades/superdotação (AH/SD), na maioria das vezes, é definida por mitos/senso comum de que essas pessoas são extremamente inteligentes e não apresentam dificuldades de aprendizagem, são os alunos com as melhores notas, se destacando em todas as áreas de conhecimento e tendem a ser bem-sucedidas em suas vidas.

Antipoff e Campos (2010) explicam que um dos fatores que podem colaborar para criação desse ser mítico, em relação a esses sujeitos, se deve ao fato de não existir uma concordância entre os pesquisadores sobre a definição e conceitos das AH/SD. Segundo as autoras, essas múltiplas ideias talvez levem ao surgimento de dúvidas e equívocos quando a discussão envolve o sujeito com AH/SD.

Assim sendo, acredita-se ser necessário explicitar que os conceitos apresentados a seguir são com base nas teorias de superdotação, de Joseph Renzulli, e da teoria das inteligências múltiplas, de Howard Gardner.

Durante muito tempo testes psicométricos, como Stanford-Binet (teste de Quociente de Inteligência, QI), foram utilizados para definir o nível de inteligência das pessoas, limitando a explicação de algo tão complexo.

Segundo Vieira (2005, p. 14), quando debate-se sobre AH/SD, deve-se partir da ideia de que a inteligência não é um conceito unitário, mas sim, que existem vários tipos de inteligência e abrangem as mais diversas áreas, como defendido por Gardner (1995), em sua Teoria das Inteligências Múltiplas, sendo elas divididas e caracterizadas como:

- Linguística: habilidade na linguagem escrita e falada, facilidade para aprender outras línguas; é apresentada por jornalistas, escritores, advogados;
- Lógico-matemática: envolver o raciocínio lógico, análise de problemas lógicos, raciocínio dedutivo, características apresentadas por cientistas, físicos e, obviamente, matemáticos;
- Musical: caracterizada pela habilidade de reconhecimento e composição de tons, ritmos e padrões musicais, leitura de partituras, apresentados por músicos/musicistas, maestros, cantores;

- Corporal-cinestésica: esportistas, artistas circenses possuem grande controle sobre seus corpos, apresentam essa inteligência;
- Espacial: profissionais que possuem habilidades na manipulação e representação de configurações tridimensionais são dotados de inteligência espacial, podendo ser citados como exemplo arquitetos, artistas plásticos e engenheiros.
- Interpessoal: capacidade de antecipar e entender as motivações, desejos, ações e, com base nessas informações, ter discernimento para lidar com as outras pessoas; características observadas em psicólogos, professores e líderes políticos.
- Intrapessoal: autoconhecimento sobre suas forças, fraquezas, emoções, sentimentos e a capacidade de lidar com eles, enquanto eles se apresentam;
- Naturalista: vasto conhecimento nas diversas formas vivas, alta capacidade para classificar, reconhecer e diferenciar várias espécies.

Além dos diferentes tipos de inteligência, existem dois tipos de superdotação estudados por Renzulli (2004): a escolar/acadêmica e a criativo-produtiva.

A superdotação escolar/acadêmica é a mais facilmente identificada, pois pode ser mensurada através de testes padrões de habilidades cognitivas ou teste de QI, e é o tipo mais usado para a seleção de estudantes para incluí-los em programas especiais.

Renzulli (2014b, p. 229) afirma que a superdotação escolar:

[...] existe em vários níveis, pode ser identificada por técnicas de avaliação padronizadas e, por isso, deveríamos fazer tudo ao nosso alcance para modificar apropriadamente o programa para alunos com capacidade de cobrir o material curricular regular em ritmos e níveis de entendimento avançado.

O autor ainda ressalta que a pontuação dos testes de QI e as notas escolares se correlacionam, mas não se deve concluir que essas altas pontuações sejam sinônimo de sucesso escolar, pois outros fatores individuais e ambientais também influenciam o desempenho desses estudantes.

Já a superdotação criativo-produtiva vai na contramão, mostrando que testes padronizados podem vir a não contemplar todos os estudantes com potencial para outras áreas, além das mais valorizadas pelo currículo regular.

Segundo Renzulli (2014b, p 231), as pessoas com superdotação produtivo-criativas “têm a rara habilidade de elevar a sensibilidade e sensibilidade das pessoas

a novas alturas, por meio da produção de grandes obras de arte, literatura, música e filosofia”. Dessa forma, podemos entender que devemos desenvolver os alunos com esse perfil, a fim de que seus pensamentos e trabalhos possam causar impactos e mudanças, através de soluções originais e inovadoras.

De forma resumida, pode-se dizer que a superdotação do tipo criativo-produtiva é aquela em que o indivíduo coloca em prática suas habilidades na solução de problemas de áreas específicas de seu interesse e que tenham relevância pessoal, sendo eles produtores de conhecimento.

Já os do tipo acadêmico tendem a acumular informação, sendo apenas consumidores de conhecimento. Frente a isso, Renzulli (2014b, p .232) faz um alerta:

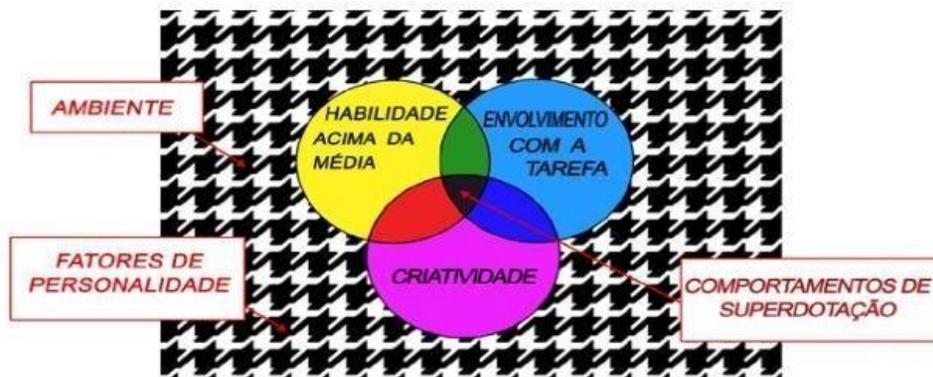
“[...] há muito mais no desenvolvimento de comportamentos superdotados do que habilidades em tradicionais testes de inteligência, aptidão e realizações. Além disso, a história mostra que as pessoas criativas e produtivas do mundo foram produtoras, e não consumidoras, de conhecimento, reconstrutoras de pensamento em todas as áreas do esforço humano, reconhecidas como indivíduos “realmente superdotados”. A história não se lembra das pessoas que meramente obtiveram boas pontuações em testes de QI ou daqueles que aprenderam bem as lições, mas não aplicaram seus conhecimentos de formas inovadoras e práticas.”

A distinção das duas categorias se faz necessária, pois são fundamentais para compreender a Teoria dos Três Anéis e a abordagem geral, adotada pelo autor, na identificação e desenvolvimento dos comportamentos superdotados.

Segundo a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (2014b), o indivíduo, para ser considerado superdotado, precisa apresentar três características que interagem, sendo elas: habilidade acima da média, comprometimento/envolvimento com a tarefa e criatividade.

Essas características não precisam se manifestar em um mesmo momento ou mesma intensidade, mas é preciso que ocorra a interação em algum grau, gerando o comportamento de AH/SD, conforme se pode observar:

Figura 1 – Representação Gráfica da Teoria dos Três Anéis, de Renzulli



Fonte: Representação gráfica da definição de superdotação (RENZULLI; REIS, 1997). Figura traduzida e adaptada por Virgolim (2007) e reproduzida com a autorização dos autores.

Existem duas definições para a habilidade acima da média. A primeira é a habilidade geral e consiste na capacidade de processamento de informação, integração de experiências em que os resultados sejam apropriados para diversas situações, podem ser medidas através de testes padronizados.

A habilidade específica trata-se da capacidade de adquirir conhecimento e aplicá-lo em atividades do tipo específico, mas, em ambos os casos, se refere ao mais alto nível de potencial de qualquer área.

Para Renzulli (2014b, p. 242), “um dos ingredientes fundamentais que têm caracterizado o trabalho do superdotado é sua habilidade para se envolver totalmente em um problema”. Então, pode-se dizer que o comprometimento/envolvimento com a tarefa está diretamente ligado à motivação, persistência e energia que o indivíduo destinará para desenvolver um trabalho, de forma aplicada, em alguma área de seu interesse.

A última característica é a criatividade, que pode ser observada através da originalidade, disponibilidade para novas experiências, despreendimento de convenções estabelecidas, ideias e pensamentos inovadores.

Quando as áreas de seu interesse não são levadas em consideração ou não são abordadas em sala de aula, os alunos com AH/SD ainda não identificados tendem a apresentar falta de interesse, baixo desempenho escolar, desmotivação na aprendizagem, podendo até, segundo Freitas (2013), serem diagnosticados da forma equivocada.

Portanto, é preciso que o professor conheça seu aluno e esteja atento a todas as características e indicadores de AH/SD, a fim de que, com uma correta identificação, possa começar a pensar nas estratégias necessárias para o pleno desenvolvimento desse sujeito.

3.2 PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM AH/SD

Os alunos com AH/SD são considerados público-alvo da Educação Especial, e têm assegurado o direito ao AEE. No caso destes estudantes com AH/SD, o AEE é de grande importância, pois um dos objetivos é a identificação desses sujeitos. Diferente dos estudantes com deficiência, que apresentam um diagnóstico clínico, o estudante com AH/SD pode passar “despercebido” ou ser visto como o aluno problema.

Freitas (2013) explana que os demais objetivos do AEE para as AH/SD são a elaboração e a organização dos “recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a participação desses alunos nos diferentes espaços” (FREITAS, 2013, p. 256) e servem como ponto de partida para proporcionar o acesso às diferentes estratégias, que atendam os interesses e habilidades desses sujeitos.

À vista disso, iremos conhecer essas possibilidades de estratégias, no que diz respeito ao processo de aprendizagem dos estudantes com AH/SD, com base no modelo de enriquecimento proposto por Renzulli.

O Modelo de Enriquecimento para toda a escola ou SEM (***Schoolwide Enrichment Model***) é, segundo Renzulli (2014a), um programa voltado para estudantes superdotados, mas visa também o desenvolvimento da potencialidade e talentos de todos os educandos, através de experiências de aprendizagem nos mais variados níveis de complexidade, sempre respeitando os pontos fortes e os interesses de cada aluno.

O autor ainda explica que o SEM não é um substitutivo para o currículo regular adotado pelas escolas, mas sim, visa trazer para esse currículo um modelo expandido de oportunidades de atendimentos, com base em uma aprendizagem investigativa, tornando o processo mais prazeroso.

Renzulli (2014a) afirma que o SEM atende tanto ao desenvolvimento da superdotação acadêmica quanto a produtivo-criativa:

As situações de aprendizagem elaboradas para promover a superdotação produtivo-criativa enfatizam o uso e aplicação de informações (conteúdo) e habilidades de pensamento de uma forma integrada, indutiva e orientada para problemas reais. No SEM tradicional, os dotes acadêmicos são desenvolvidos usando a compactação curricular, a aceleração, a instrução diferenciada e várias formas de enriquecimento acadêmico. (RENZULLI, 2014a, p. 543)

O SEM foi desenvolvido a partir do Modelo Triádico, também criado por Renzulli, que consiste no oferecimento de atividades do tipo I e II para todos os estudantes e, com base nos desempenhos, poderiam ter a oportunidade de realização das atividades do tipo III. (RENZULLI, 2014a)

Todavia, Freitas e Pérez (2012, p. 71) atentam que o modelo proposto por Renzulli foi idealizado para atender ao sistema educacional norte-americano:

Como modelo de atendimento para estes alunos, o SEM constitui uma bela referência teórica, mas não podemos esquecer que esse modelo tem como pano de fundo uma realidade econômica, social e cultural radicalmente diferente da nossa.

Posto isto, as autoras sugerem algumas poucas modificações no modelo já apresentado, com base em observações feitas em salas de recursos do Brasil e apresentam o Modelo de Atendimento Educacional Especializado (MAEE). (FREITAS; PÉREZ, 2012)

Conforme já citado, o modelo triádico de enriquecimento conta com três tipos de atividades:

- Atividades do tipo I (exploratórias gerais): elaboradas para “expor os alunos a uma ampla variedade de disciplinas, temas, profissões, hobbies, pessoas, locais e eventos que normalmente não estão incluídos no currículo regular” (RENZULLI, 2014a). Essas atividades têm por objetivo conhecer quais são os interesses dos estudantes e servem como base para programar as atividades do tipo II e III. Pode-se citar como exemplo dessas atividades visitas a museus, exposições, empresas e competições artísticas e esportivas;

- Atividades do tipo II: “incluem materiais e métodos elaborados para promover o desenvolvimento de processos de pensamento e sentimento” (RENZULLI, 2014a) e são divididas em geral (atividades desenvolvidas em grupos)

ou específicas (envolve uma área específica de interesse do aluno). Como exemplos, há oficinas de desenho, fotografia, escrita criativa, dança.

- Atividades do tipo III: envolve o aluno que demonstra interesse em uma área e está disposto a se dedicar e aplicar os seus conhecimentos, a fim de desenvolver um produto original (RENZULLI, 2014a). Exemplos de produtos, citados por Freitas e Pérez (2012), podem ser pesquisas, exposições, livros, jornais. Nesse tipo de atividade, o aluno se coloca no papel de pesquisador/investigador.

No MAEE, desenvolvido pelas autoras, foram adicionadas as atividades do tipo IV:

Constituem o FAZER MAIS; derivam das atividades do tipo III -investigações de problemas reais, individuais ou em pequenos grupos – já concluídas, evoluindo a níveis ainda mais avançados e particularizados da pesquisa ou desenvolvimento de produtos. São atividades de produção criativa concreta em nível profissional especializado, que geram produtos especializados que surgem do amadurecimento das pesquisas ou produtos desenvolvidos nas atividades do tipo III e que são socializados na comunidade. (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 72, grifos das autoras)

Como exemplos desse tipo de atividades as autoras citam a comercialização de um livro, composições musicais, uma descoberta científica.

Um detalhe sobre essas atividades é que elas não necessariamente seguirão uma ordem progressiva ou sequencial, podendo haver várias combinações, como mostra a figura 2:

Figura 2 – Representação do Modelo Triádico de Renzulli



Fonte: Renzulli, 2014a, p. 545.

As atividades do tipo I e II podem e devem ser ofertadas a todos os alunos, e poderão contar com muitos interessados, porém, a continuação nas atividades do

tipo III irá depender do envolvimento e das experiências nas atividades do tipo I e II e, provavelmente, esse número será bem menor.

A essas atividades de enriquecimento, que não constam no currículo regular, dá-se o nome de Enriquecimento Extracurricular e podem ser desenvolvidas dentro dos espaços da escola, nas salas de recursos, nos núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação (NAAHS) ou outros espaços (públicos ou privados) fora da escola.

Outro componente do SEM trata da realização de modificações e flexibilização do currículo regular, visando atender “as necessidades educacionais especiais dos alunos com AH/SD” (FREITAS; PÉREZ, 2012), sendo chamado de enriquecimento intracurricular.

No Brasil, muitos professores veem o currículo regular como o principal entrave para mudanças significativas, visto que a avaliação dos alunos está vinculada diretamente aos Parâmetros Nacionais Curriculares (FREITAS; PÉREZ, 2012). Desse modo, os profissionais se sentem na obrigatoriedade de seguir, fielmente, o que prevêm as propostas que constam nesse documento.

Entretanto, o mesmo documento esclarece que, apesar de estabelecer parâmetros curriculares comuns que abrangem todo o território nacional:

[...] ao mesmo tempo em que fortalece a unidade nacional e a responsabilidade do Governo Federal com a educação, busca garantir, também, o respeito à diversidade que é marca cultural do País, mediante a possibilidade de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional. (BRASIL, 1997, p. 28).

Freitas e Pérez (2012) afirmam que essas adaptações precisam estar presentes na proposta pedagógica das escolas, com o intuito de passar segurança aos docentes quando esses sentirem a necessidade de usarem de abordagens mais práticas e criativas, sem se sentirem culpados por estarem infringindo as normas impostas pelo currículo.

Dentre as opções de enriquecimento intracurricular citadas pelas autoras, estão as mentorias, que consistem em o aluno com AH/SD, que já tenha compreendido um determinado conteúdo, ser convidado para auxiliar outros estudantes. Nesse caso, é preciso que o sujeito com AH/SD seja estimulado e

desafiado a buscar novas formas de ajudar os colegas, para que essa atividade seja proveitosa no seu desenvolvimento intelectual e social.

Existem também as tutorias que, nesse caso, é quando o aluno com AH/SD recebe o auxílio de um profissional de uma área, para ajudá-lo a desenvolver alguma atividade, que exige conhecimentos específicos.

Sabatella e Cupertino (2007) citam como exemplos de tutores professores regulares da escola, profissionais de fora da escola e até mesmo colegas de séries mais adiantadas.

Outra opção é compactação curricular, técnica projetada para:

[...] fazer os ajustes curriculares necessários para alunos de qualquer área curricular e qualquer ano, (a) definindo os objetivos e resultados de uma unidade ou segmento de instrução específico; (b) determinando e documentando que alunos já dominaram a maior parte ou todo o conjunto de resultados de aprendizagem e (c) oferecendo estratégias de substituição para o material já dominado mediante o uso de opções instrucionais que permitam o uso mais desafiador e produtivo do tempo do aluno. (RENZULLI,2014a, p. 549)

Freitas e Pérez (2012) atentam que esse método não visa a eliminação dos conteúdos de forma discriminada, mas sim, a substituição desses conteúdos através da introdução de conteúdos mais aprofundados.

Existe ainda a possibilidade de aceleração, prevista na LDB, quando o aluno avança ou ingressa em anos mais adiantados, promovendo um ajuste com base no ritmo do estudante, para que ele se sinta estimulado e desafiado, desenvolvendo de forma mais rápida o seu potencial. Entretanto, para além do desenvolvimento cognitivo, outros fatores devem ser observados, como por exemplo, o desenvolvimento emocional e social desse aluno, tendo em vista que, ocorrendo a aceleração, ela não pode ser revertida.

3.3 EDUCAÇÃO E OUTROS CASOS EPIDÊMICOS

A pandemia causada pelo coronavírus continua fazendo vítimas mundo a fora. Segundo Lopatka e Strauss (2020), na Europa, onde grande parte dos países “afrouxou” as medidas de distanciamento social, durante o período de verão, os chamados *lockdowns* voltaram a ser adotados, para conter o avanço de uma segunda onda da doença e, mais uma vez, escolas e universidades voltaram a

fechar, a exemplo da República Tcheca, que apresenta o pior índice de contágio *per capita* no continente europeu, e mudou o ensino presencial pelo remoto.

Todavia, não é a primeira vez que o contágio em massa de uma população faz com que mudanças ocorram no contexto educacional. Podemos analisar (nos poucos registros literários encontrados) como a privação ao ambiente escolar pode influenciar, não somente no desempenho acadêmico, como na vida pessoal, dos estudantes.

Meyers e Thomassom (2017 *apud* OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020) contextualizam sobre os impactos ocorridos nos Estados Unidos, durante o ano de 1916, quando uma epidemia de poliomielite fez com que o país adotasse a quarentena como forma de evitar o crescimento do número de contágios.

Desse modo as escolas precisaram fechar suas portas dois meses após o início do ano letivo, tendo como consequência desse período de afastamento das aulas um aumento da evasão escolar.

Em 1918, além da Primeira Guerra Mundial, outro fato assolou o mundo, o surgimento de uma nova epidemia mundial, causada pela mutação do vírus influenza, mas que ficou conhecida como Gripe Espanhola.

De acordo com Bertucci-Martins (2005), os primeiros casos registrados no Brasil ocorreram na segunda quinzena de setembro de 1918, quando um navio da Missão Médica Brasileira que seguia em direção a Europa, levando militares para a guerra, fez uma escala na África, onde membros da Missão e vários soldados acabaram contraindo a nova doença.

A autora ainda explica que, com o intuito de barrar a doença, quando esses enfermos retornassem ao Brasil, autoridades sanitárias começaram a organizar medidas de inspeção sanitárias para os navios que chegam costa do Brasil. Todavia, essas medidas não se mostraram eficientes visto que, em poucos dias, os jornais da época noticiavam que a doença se propagava de forma assustadora em cidades como Rio de Janeiro e outras grandes capitais.

Com medo de uma aceleração do contágio, os governantes de várias cidades proibiram a aglomeração da população, como foi o caso da cidade de Campinas:

Na tentativa de debelar a gripe espanhola, o governo municipal, como o de outras cidades, decidiu proibir todo tipo de reunião (o horário dos cultos religiosos foi alterado, pois noites frias poderiam ser fatais), suspendeu as aulas, fechou as casas de diversão (teatro, cinema, bar, clube) (BERTUCCI-MARTINS, 2005, p. 84)

Poucas são as informações das medidas adotadas pelo governo na área da educação. Entretanto, segundo Westin (2018), o presidente à época dos fatos, o interino Delfim Moreira (que assumiu o cargo após o presidente eleito Rodrigues Alves ser uma das vítimas da nova epidemia) decretou, em dezembro daquele ano, que todos os alunos fossem aprovados automaticamente, sem a necessidade da realização dos exames finais.

Recentemente, mais precisamente entre 2014 e 2016, o continente africano enfrentou uma epidemia de Ebola, contaminando 28 mil pessoas e tirando a vida de 11 mil, como afirma Niero (2020, s/p.)

Em seu artigo “A experiência do ebola na África e os reais impactos da pandemia na educação”, o autor descreve que cerca de cinco milhões de estudantes ficaram sem acesso à escola, o que contribuiu para o aumento da evasão escolar.

Houve também um crescente número de casos de agressão física e sexual, sendo meninas e mulheres as principais vítimas e as que mais foram afetadas no retorno às aulas, visto que em Serra Leoa o governo chegou a implementar uma lei que proibia meninas grávidas de frequentarem o ambiente escolar.

Ainda é cedo para avaliar como a pandemia de Covid-19 está influenciando na aprendizagem dos alunos, todavia, é possível perceber que é/será necessária a flexibilização do currículo, repensar de que maneira esses estudantes serão avaliados, sem que ocorram prejuízos em seu desenvolvimento escolar.

4 METODOLOGIA

4.1 DEFINIÇÃO DO TIPO DE PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida com uma abordagem qualitativa, visto que o enfoque da pesquisa é descrever e “resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado” (GIL, 2008, p.15), partindo das experiências de vida desses sujeitos.

Do tipo exploratória, quanto ao objetivo, sendo que “esse tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado” (Gil, 2008, p. 27), possibilitando que o pesquisador se familiarize com o fenômeno a ser estudado.

Desse modo, quanto ao procedimento, caracteriza-se como estudo de caso, pois a pesquisa se desenvolverá dentro de uma comunidade escolar específica e, segundo Yin (2010, p.39), “o estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo, em profundidade e em seu contexto de vida real”, podendo também ser classificada como uma pesquisa de natureza aplicada.

4.2 LOCAL DE PESQUISA

No Brasil, no mesmo dia em que o MEC divulgou a substituição das aulas presenciais por aulas remotas, por tempo indeterminado¹, o estado do Paraná também divulgou o Decreto nº 4.230, onde, no Art. 8º, ficam suspensas as aulas a partir do dia 20 de março de 2020, nas universidades e escolas públicas da rede estadual.

Em 18 de março de 2020, a Secretaria da Educação e do Esporte (SEED/PR), pela Resolução nº 891/2020, estabelece as medidas a serem adotadas pelo órgão para o enfrentamento a pandemia, como o trabalho de forma remota, dispensa dos estagiários (sem prejuízo da perda de bolsas), suspensão de atendimento público, cancelamentos de reuniões e eventos presenciais (devendo esses acontecer de forma virtual, sempre que possível) e, reforçando em seu Art. 7º, a suspensão das atividades nas instituições de ensino vinculadas ao estado.

De acordo com a nota oficial, divulgada no dia 06 de abril de 2020, no site da SEED/PR, após a deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE), foi aceita a proposta de realização das aulas no formato EAD, a fim de assegurar o desenvolvimento e o processo de aprendizagem de mais de um milhão de estudantes, sem colocar a vida de estudantes e profissionais da área da educação em risco.

Segundo a nota, os alunos teriam acesso às aulas através da TV aberta nos canais vinculados a RIC/TV (afiliada da Rede Record no estado do Paraná) e pelo *Youtube*, onde os vídeos foram disponibilizados nos mesmos horários da televisão.

Outros meios de acessos seriam através do aplicativo Aula Paraná, sendo que “além de acompanhar as aulas nos mesmos horários da televisão, o estudante poderá interagir com os professores e colegas em um chat em tempo real”

¹ Através do decreto nº 343, dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19

(SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE/PR), sem o prejuízo do consumo de dados dos usuários e também o *Google Classroom*, onde os alunos encontram “a descrição das aulas, links para documentos e materiais extras publicados pelos professores, links para o *Google Forms* (onde os professores poderão disponibilizar perguntas e enquetes) e links do *YouTube* das aulas já transmitidas”(SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE/PR).

Ainda segundo a nota oficial, aos alunos sem acesso aos dispositivos acima citados, seriam disponibilizadas atividades impressas a serem retiradas a cada 15 dias nas escolas. Quanto aos alunos do ensino médio que, por conta de seus empregos, não conseguissem acompanhar as aulas ao vivo, poderiam acessar o conteúdo pelo *Youtube* e realizar as atividades pelo aplicativo Aula Paraná ou *Google Classroom*.

Em 30 de novembro de 2020, após a implementação das propostas do SEED, em mais uma deliberação do CEE/PR, todas as instituições de ensino ficaram autorizadas a solicitar encerramento do ano letivo de 2020, desde que respeitadas as normas educacionais estabelecidas na Lei Federal n.º 14.040/2020. (CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ).

Conforme previsto na Resolução n° 5.022/2020, o retorno às aulas da rede pública, referente ao calendário 2021, ocorreu no dia 18 de fevereiro, de forma remota, através dos recursos disponibilizados no ano de 2020. Segundo informações do site da SEED/PR, as aulas seguirão um modelo híbrido a partir do dia 1º de março de 2021.

Nesse primeiro momento, serão retomados conteúdos em que os alunos demonstraram mais dificuldades e que foram definidos com base nas atividades realizadas e entregues pelos alunos.

A escolha da escola deu-se após a participação da professora responsável pelo atendimento de estudantes com AH/SD e dos próprios estudantes, em uma aula da disciplina de “Estágio Supervisionado I”, no primeiro semestre de 2020.

A escola está localizada na cidade de Mandaguari, no Paraná, e foi inaugurada em 06 de maio de 1976, pertencendo à rede estadual.

Conforme consta no PPP da escola, sendo a última atualização de 2017, são ofertados: Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio, Educação Profissional Integrada de Nível Técnico, Educação Profissional Subsequente de Nível Técnico,

Educação de Jovens e Adultos, divididos em três turnos, totalizando em 1729 os alunos matriculados, naquele ano.

Para atender ao público-alvo da Educação Especial, a escola possui sala de recursos e sala específica destinada às altas habilidades/superdotação.

4.3 PROCESSO DA COLETA DE DADOS

O primeiro passo para a coleta de dados foi a realização do contato com a professora da educação especial responsável pelo atendimento dos alunos com AH/SD, que indicou e intermediou o contato com os estudantes, para estabelecer quais teriam interesse em participar da pesquisa. Do total de 21 alunos, participaram da pesquisa seis estudantes.

Após, foi enviado à responsável da escola, por correspondência eletrônica, a Carta de Apresentação, o Termo de Confidencialidade e solicitada a Autorização Institucional, como constam nos apêndices.

Posteriormente, foi fornecido para cada aluno que se disponibilizou a participar da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os responsáveis e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), visto que os participantes são menores de idade, tendo o envio e a devolutiva dos documentos ocorridos de forma eletrônica.

A coleta de dados foi por meio de entrevistas realizadas através da plataforma *Google Meet*, possibilitando a gravação, e foram guiadas por um roteiro de entrevista semiestruturado (nos apêndices), no mês de março de 2021 e, posteriormente, foram realizadas as transcrições literais dos registros.

4.4 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa alunos já identificados com AH/SD, dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, sendo excluídos os alunos que ainda estão passando pelo processo de identificação, sendo:

- Uma aluna do 7º do ensino fundamental, denominada como A1, 11 anos;
- Um aluno do 8º ano do ensino fundamental, denominado como A2, 12 anos;
- Dois alunos do 9º do ensino fundamental, sendo um menino e uma menina, ambos com 15 anos, sendo denominados A3 e A4, respectivamente;

- Duas alunas do 3º do ensino médio (concluído no ano de 2020), denominadas como A5 E A6, ambas com 17 anos;

5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise se deu através do processo de categorização que, conforme Bardin (2016, p.147), consiste “na classificação de elementos constitutivos de um conjunto de diferenciação e, em seguida, por reagrupamentos seguindo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”, a fim de facilitar a interpretação e inferência dos dados.

A partir da coleta de dados, foram elencadas três categorias de análise que serão desenvolvidas na sequência, que são: “Uma nova organização para uma nova rotina escolar: os desafios de estudar remotamente” (abordando as dificuldades dos alunos, organização dos estudos, e importância do ambiente escolar e professores); “O uso de tecnologias e outras adaptações metodológicas no ensino remoto” (metodologias e adaptações através do enriquecimento intracurricular); “Aspectos socioemocionais e sua influência no processo de aprendizagem” (os sentimentos dos estudantes em relação ao isolamento social e a repercussão desses sentimentos em suas aprendizagens).

5.1 UMA NOVA ORGANIZAÇÃO PARA UMA NOVA ROTINA ESCOLAR: OS DESAFIOS DE ESTUDAR REMOTAMENTE.

Devido às limitações do distanciamento social, as formas de estudar e trabalhar sofreram uma mudança radical e, repentinamente, as salas de estar, cozinhas e quartos, tornaram-se os novos locais de trabalho e salas de aula.

No contexto educacional, em um período curto, foram pensadas nas possibilidades de novas metodologias e acesso aos conteúdos, por parte dos alunos. Entretanto, para além dessas metodologias, o estudante precisou lidar com outros aspectos, como a (re)organização de uma rotina de estudos fora do ambiente escolar.

Primeiramente, se faz necessário entender a diferença entre o ensino remoto e o ensino a distância (EAD), onde muitos cometem o erro de identificar serem a

mesma coisa. Patrícia Alejandra Behar, professora da Faculdade de Educação e dos programas de pós-graduação em Educação e em Informática na Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), explica que:

O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porquê do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado. (BEHAR, 2020, s/p).

Segundo Behar, no ensino remoto, a presença física, em sala de aula, é substituída pela presença digital, em um ambiente virtual.

Sobre o conceito de EAD, a professora explana que:

[...] é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes, tutores e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BEHAR, 2020, s/p).

Ou seja, a principal diferença é que o ensino a distância possui uma estrutura didático-pedagógica própria, formada por “aspectos organizacionais, de conteúdo, metodológicos, tecnológicos e as estratégias pedagógicas a serem empregadas”. (BEHAR, 2020, s/p)

Sendo assim, estudar de forma remota exige muita organização, ferramentas adequadas e um ambiente apropriado para a realização das atividades. Porém, esse processo de autogestão, no início das aulas, foi citado como uma das maiores dificuldades dos participantes do ensino fundamental, durante o ano letivo de 2020, conforme relatos abaixo:

“Foi muito difícil... eu não sabia o que fazer no começo, tanto é que teve um tempo que eu não sabia que tinha atividade e acumulou um monte e eu fiquei um pouco perdida” (A1, estudante do 7º ano).

“No começo foi bem difícil, né? Porque como era muita informação que os professores passavam, os alunos tinham muita dúvida. Só que era muita coisa... então eu não conseguia assimilar muito bem. Aí eu demorei um pouco para pegar o jeito, para poder entrar no aplicativo, no site, mas com o tempo a gente foi aprendendo, né?” (A2, estudante do 8º ano).

Já os estudantes do ensino médio explicam que essa organização ocorreu de uma forma mais tranquila, visto que procuraram manter uma rotina de aulas, como se estivesse no ensino presencial, conforme as falas a seguir:

“De manhã eu acordava 07h30min e já ia direto para computador, para os cadernos, os livros... tudo. Aí eu via as aulas, dava presença, fazia as atividades, parava no horário normal, do meio-dia. Na parte da tarde eu estudava para o vestibular, né? normalmente tinham as reuniões das altas habilidades, durante a tarde e era essa minha rotina.” (A6, estudante do 3º ano do ensino médio)

“Era desse primeiro jeito, aí. Eu me planejava como se fosse a aula normal, na escola. Eu tenho até hoje o cronograma. Aí cada dia eu estudava uma matéria.” (A5, estudante do 3º ano do ensino médio)

Deve-se levar em consideração que ambas as alunas estavam no último ano do ensino médio, e estavam se preparando para o vestibular, sendo assim, manter um planejamento de estudos tornou-se indispensável, o que pode ter contribuído para uma melhor adaptação às mudanças no ensino.

Para além da organização de horários e cronograma de atividades, outro fator importante durante as aulas online é saber utilizar as plataformas digitais.

Por se tratar de uma geração que, antes mesmo da pandemia, permanecia conectada por longos períodos à internet, tem-se a falsa sensação de que esses jovens dominam a utilização das plataformas de comunicação e informação, mas é preciso levar em consideração que o uso dessas ferramentas, no período pré pandêmico, era mais voltado para a busca de diversão e entretenimento do que para os estudos, sendo que “a relação que é estabelecida nesses ambientes para promover a educação remota é bastante diferente e muitas vezes desprazerosa” (ALVES, 2020, p. 356).

Dessa forma, pode-se perceber que um dos fatores que influenciou a não organização/realização das atividades está ligada ao pouco conhecimento das ferramentas que estavam sendo disponibilizadas, não somente por parte dos alunos, mas também dos professores, como explica A1, estudante do 7º ano:

“Os professores, mesmo, não sabiam do meet. Não sabiam como funcionavam os aplicativos... então tinha que pesquisar e aprendendo muito, por conta que de que é diferente.”

Corroborando com essa informação, temos a fala de A3, estudante do 9º ano:

“Quando começou a quarentena, e a gente não pode mais ir para a sala de altas habilidades e a professora, meio que não soube o que fazer, porque na sala a gente tinha um controle maior. A gente tinha os materiais todos na mão ali, né? A gente tinha tudo o que precisasse.”

Cunha, Silva e Silva (2020) apontam que, em pesquisa realizada pelo movimento “TODOS PELA EDUCAÇÃO” e que teve como base os dados divulgados pelo CETIC (2018) e INEP (2017), mais da metade dos professores mencionaram a necessidade de aperfeiçoarem o conhecimento das ferramentas tecnológicas, a fim de usá-las como mediadoras no processo de aprendizagem dos alunos. Todavia, com o intuito de atenuar os prejuízos no ensino, os professores, mesmo sem se sentirem aptos para trabalhar através da mediação tecnológica, se viram obrigados a aprender, em um curto espaço de tempo, como aproveitar esses recursos.

Apesar das práticas pedagógicas realizadas com o auxílio de equipamentos e sistemas tecnológicos reduzirem os déficits no ensino, há de se questionar a qualidade desse ensino transportado para espaços educacionais não convencionais.

Segundo Cunha, Silva e Silva (2020), a questão espacial pode interferir na rotina de estudos e a falta de um ambiente favorável para a aprendizagem foi um ponto negativo observado pelos participantes da pesquisa:

“[...] eu também não tinha um espaço assim... adaptado para estudar. Eu estudava na cozinha, antes. Então era tudo barulho, toda hora” (A1, estudante do 7º ano).

“Quando eu estou em casa, eu fico muito distraído. Tem muita coisa... televisão ligada, essas coisas assim. Aí influencia um pouco assim, para pior, mas eu consegui me adaptar, como eu disse. Mas, de vez em quando assim eu não prestava atenção ou estava no meio da chamada e começava tipo... um parente conversando e atrapalhava um pouco.” (A3, estudante do 9º ano).

Devido às restrições que ocorreram no início da pandemia, alunos e familiares passaram a conviver mais tempo juntos e essas mudanças na dinâmica familiar também refletem sobre o desempenho escolar dos alunos, uma vez que, muitos deles acabaram por ter de assumir responsabilidades que antes da pandemia não ocorreriam ou, pelo menos, não com tanta frequência, conforme exposto pelos alunos:

“Eu não tinha muito tempo desde quando começou a pandemia, porque eu limpava a casa...fazia um monte de coisa aqui em casa, então não me sobrava tempo para poder fazer as atividades, em si. Aí depois eu fui conversando com minha mãe, comecei a pensar, fazer menos coisa. E aí foquei mais nas atividades de noite, principalmente, eu fazia porque era o meu tempo livre. (A2, estudante do 8º ano).

“No começo foi bem complicado, porque as minhas irmãs também estavam em casa e minha mãe precisou continuar trabalhando, porque ela também é do ramo da educação. Então, além estudar eu tinha que cuidar das minhas irmãs e foi bem complicadinho... com o tempo eu fui me adaptando melhor.” (A5, estudante do 3º ano do ensino médio).

“A minha mãe é funcionária pública então no começo ela não ia, né? Aí depois ela começou a ir. E eu tenho um irmão pequeno e ele ficava em casa comigo. Aí eu acordava de manhã e estudava, depois eu tinha que...no horário de lanche, eu tinha que correr fazer almoço para ele, ajudar nas coisas da casa, ficar do lado dele...era um pouco complicado.” (A6, estudante do 3º ano do ensino médio).

E a adaptação ao chamado *homeschooling* pode acabar causando um desgaste entre pais e professores.

Alves (2020) afirma que “a dificuldade dos pais em orientar as atividades escolares, considerando o nível de escolaridade familiar, especialmente os pais dos alunos da rede pública, também se constitui um entrave nesse momento”, ou seja, os pais, por muitas vezes, acabam assumindo um papel de mediador das aprendizagens dos próprios filhos, entretanto, podem ocorrer casos em que o nível de estudo dos responsáveis não seja compatível com o dos estudantes.

Já os professores, além do já citado tempo recorde em aprender a lidar com trabalhar por meios tecnológicos, precisaram lidar com o trabalho dobrado para atender aos estudantes que tinham condições de acesso às aulas online e dos estudantes que precisavam de material impresso, tendo que administrar o seu tempo entre as demandas do trabalho e de casa, visto que muitos desses profissionais também são pais e seus filhos também podem vir a necessitar de auxílio nas atividades escolares.

Assim sendo, pode-se dizer que os professores estão, além de sobrecarregados, cumprindo seus deveres para além da sua carga de trabalho normal. Questionados sobre a facilidade de contato com os professores, durante as aulas remotas, alguns dos participantes afirmaram que, através das ferramentas de comunicação, o contato com o professor se tornou mais fácil, pois possibilitam que esse contato possa ser feito a qualquer momento, diferente da sala de aula:

“Olha... eu acho que deu uma facilitada... porque, geralmente durante esse período, sempre está todo mundo online... então deu uma facilitada. Então...qualquer horário eu consegui disponibilidade. Só que também era ruim, né? Ficar toda hora mandando mensagem para o professor, mas acho que ficou mais fácil”. (A5, estudante do 3º ano do ensino médio).

“Na sala de aula a gente tinha só o período de aulas, pra poder tirar dúvidas com ele. Mas... tipo... como a gente tá tendo muitas atividades para fazer após a aula, né... A gente tem mais facilidade para poder perguntar, porque a qualquer hora você pode perguntar para eles. Eles podem demorar um pouco pra responder, mas a qualquer hora você pergunta pra eles e eles vão te responder e lá na sala de aula, não. lá era só o horário de aula.” (A2, estudante do 8º ano).

“[...] nessa sala de aula aí (Aula Paraná) tinha um chat, né? Onde as pessoas podiam levantar a mão fazer perguntas e os professores estavam lá, disponíveis pra poder te ajudar. Mesmo sendo uma aula para Paraná inteiro, né? Daí eu tenho dó, sabia? Dos professores, porque é muita coisa... pra mim que sou criança que tem... que é mais fácil de explicar as coisas, tá sendo difícil, pra eles... eles têm que cuidar de várias turmas, não só da nossa. Aí eu acho que é cansativo, né?” (A2, estudante do 8º ano).

Ainda assim, os alunos ressaltam a importância do papel do professor e do ambiente de sala de aula e explicam como a falta de interação com os profissionais no ambiente escolar influenciou nos aspectos de suas aprendizagens:

“[...] nas altas habilidades é muito difícil fazer as coisas em casa, porque eu senti a mudança de que quando a gente ia na sala (de AH/SD) tinha um clima específico. Agente podia fazer as coisas com calma...o ar era diferente, não tinha pressa ali e eu podia tirar dúvidas na hora. Eu tava desenhando num lugar que eu gostava, mas em casa...não tinha aquele ar... assim...de que eu tava nas AH, parecia que eu tava só desenhando ou fazendo algo assim... forçado.” (A1, estudante do 7º ano).

“[...] o ambiente escolar me favorecia muito, sem eu saber...eu me concentrava mais...e sem todo mundo do lado ali e o professor na hora, pra tirar a dúvida, eu tive muito que pesquisar nos lugares, por exemplo, no google...essas coisas. Eu tinha que ficar vendo, perguntando para as minhas irmãs e as vezes elas não sabiam explicar...as vezes o professor não tava ali...online, pra tirar a dúvida.” (A1, estudante do 7º ano).

“Eu acho assim... o contato com os professores ele é bom, porque a gente... Eles nos apoiam, né? E eles ensinam. Então aqui, por exemplo, quando começou só as aulas Paraná, que a gente tinha que assistir pela televisão, a gente não tinha o contato com os professores e, às vezes, como os horários ainda estavam sendo estipulados pelos professores, ficava diferente do que tava passando na aula Paraná. Então eles não sabiam responder a gente. Então eu acho que esse contato com os professores, pedagogas... com a escola... ele é bem importante. Assim... me ajuda bastante. Não é a mesma coisa do online.” (A2, estudante do 8º ano).

“[...] a gente não tem muito o professor junto com a gente... Eu estudei bastante e eu percebi que eu aprendi bastante, mas ao mesmo tempo não

tinha aquela coisa do professor e aluno, junto na sala de aula pra tirar a dúvida é... cara a cara, vamos dizer assim. Aí ficava normalmente, só naquele horário de aula mesmo. Às vezes a internet caía, aí ficava aquela coisa.” (A6, estudante do 3º do ensino médio).

Segundo Cunha, Silva e Silva (2020), entende-se que a falta de interação entre os principais atores no processo de ensino/aprendizagem pode dar mais lugar ao acúmulo de atividades supervisionadas virtualmente do que a troca de saberes e diálogos proporcionado pelo modelo presencial. E completam:

A educação é um processo que pressupõe o encontro, como afirma Freire (2004). Para ele e para nós não existe docência sem discência, o ensino se realiza com vistas à aprendizagem, pois ensinar não é um ofício solitário, mas uma ação que se constrói conjuntamente entre os sujeitos participantes desse processo, sobretudo pela troca socializadora que o encontro propicia. (CUNHA, SILVA E SILVA, 2020, p. 33/34).

Mesmo apontando que a falta do ambiente escolar e a falta dos professores tiveram influências negativas durante o ano letivo de 2020, os alunos reconhecem que o distanciamento social oportunizou que os estudantes pudessem se dedicar a outras atividades e novas aprendizagens, não somente em relação aos conteúdos escolares:

“Eu prefiro as atividades presenciais, porém eu acho que pela internet você consegue... aprofundar em muitas outras coisas que não têm aqui. Por exemplo, na nossa região não tem muitos cursos de língua ou coisas assim... não tem muitas coisas diferentes pra aprender, então eu acho que pela internet é muito fácil você achar cursos de algo que você goste. Então eu acho que... isso podia influenciar tanto nas coisas presenciais que a gente faz e... também em casa, agora, eu acho que eu conheci bastante coisa nova, também. Então isso ajudou, também.” (A1, estudante do 7º ano).

“Eu peguei um pouco mais de habilidade com o computador. Eu já tinha feito curso de informática antes, mas eu... fazia muito tempo que eu não usava...então eu acabei adquirindo mais habilidade nessa parte, porque era todo dia, toda hora. Até hoje tem que usar, literalmente, todo dia toda hora, né? Então eu me acostumei bastante e consegui focar nessa parte.” (A5, estudante do 3º ano do ensino médio).

“Nas AH eu faço parte da área da escrita, então o ano todo foi focado no livro que eu tô escrevendo. Inclusive eu terminei ele esses dias, só tô esperando a correção” (A5, estudante do 3º ano do ensino médio).

“[...] como eu tinha começado a fazer jogos, começado a mexer com computação. Eu sempre... sempre mexia assim, só que daí como eu me aprofundei mais na quarentena.” (A3, estudante do 9º ano).

A esse comportamento de buscar mais conhecimento e informação por conta própria, Renzulli (2014b, p. 231) dá o nome de autodeterminação ou senso de autonomia:

“A necessidade de autodeterminação ou senso de autonomia é satisfeita quando se é livre para atuar de acordo com a própria vontade, em vez de ser forçado a agir de acordo com os desejos de outros. Os indivíduos também se esforçam para se sentir proficientes e capazes de desempenhar a tarefa em que escolham se engajar.”

Segundo Sabatella (2005), alunos com AH/SD geralmente não apresentam boa organização e foi justamente essa a maior dificuldade apontada pelos estudantes durante o início das aulas remotas. Entretanto, três participantes relataram que, ainda assim, conseguiram observado autoconhecimento frente às suas necessidades e buscaram alternativas para dar conta do conteúdo. O que também pode estar ligado ao comportamento de autodeterminação.

“Pra mim eu acho que foi melhor. Porque a minha sala tem muito aluno e eu tenho um pouco de ansiedade, com muita gente junta. Então, geralmente, na sala de aula era uma luta, pra mim... então, em casa, ficou um pouco mais fácil. E eu sempre tive mais facilidade de aprender sozinha.” (A5, estudante do 3º ano do ensino médio).

“Os aspectos positivos? Sobre prestar mais atenção nas aulas, tipo assim... isso é uma coisa positiva. Sobre se organizar, que é muito importante... organizar também os horários dos afazeres... isso daí também ajudou bastante... foi coisa positiva.” (A4, estudante do 9º ano).

“O bom foi que eu achei um jeito de estudar... mais fácil pra mim, que combina comigo e também aprendi coisas diferentes. (A1, estudante do 7º ano).

Outra questão que pode ter tornado esse processo mais fácil para os estudantes acima é o fato de que pessoas com AH/SD tendem a preferir realizar suas atividades/trabalhos, sozinhas, devido ao seu alto nível de comprometimento e perfeccionismo.

Sendo assim, acredita-se que, por mais limitante que o ambiente virtual possa ter se apresentado, os estudantes conseguiram lidar com as dificuldades e criaram formas para atender as demandas de suas aprendizagens. Pode-se dizer que cada um deles buscou uma solução para um problema real, comum a todos os estudantes (como estudar no modelo remoto?). E consideram que, para além das questões pedagógicas, o que causou maior estranhamento foi a adaptação aos recursos

tecnológicos (*Google Meet*, *Google Classroom*) e a forma como ocorreram as interações por essas plataformas, como será discutido na próxima categoria.

5.2 O USO DE TECNOLOGIAS E OUTRAS ADAPTAÇÕES METODOLÓGICAS NO ENSINO REMOTO

Muito antes de a inimaginável pandemia acontecer, o uso de *smartphones* e *notebooks* com acesso à internet já se fazia presente no nosso dia a dia, não somente no trabalho, mas, como já relatado, nos nossos momentos de busca por entretenimento e diversão. Através de plataformas de *Streaming*, como *Netflix*, *Amazon Prime*, podemos buscar por filmes e séries dos mais variados estilos. Pelo *Spotify*, pode-se ouvir músicas online, baixá-las para escutar no modo *offline* e compartilhar nossas *playlists* com outros usuários. Além de diversos jogos disponibilizados para os chamados *gamers*. Porém, essa relação com equipamentos e ferramentas tecnológicas foi ressignificada após o início do isolamento social.

Ter acesso a essas ferramentas passou a ser essencial para o desenvolvimento de atividades profissionais e possibilitou aos estudantes que dessem continuidade aos seus estudos, enquanto perdurasse a suspensão das atividades presenciais. Foi nesse momento, que passamos a conhecer e utilizar opções de plataformas como *Google Meet* e *Classroom*, antes pouco conhecidas.

Na tentativa de manter o vínculo entre escola e alunos, governos de diferentes países adotaram o modelo de ensino remoto, mediado pelas tecnologias. No Brasil, esse modelo também foi seguido e regulamentado através Portaria nº 343 (BRASIL, 2020), todavia, o governo federal se isentou de maiores responsabilidades, deixando a cargo das instituições de ensino, junto aos órgãos estaduais/municipais, como seria realizado e contabilizado o ano letivo de 2020.

No caso do estado do Paraná, onde a pesquisa foi realizada, a Secretaria do Estado de Educação (SEED) tentou contemplar todos os estudantes, através do planejamento de diversos recursos como a “Aula Paraná”, onde foram disponibilizados os conteúdos em um canal do *Youtube*, aplicativo e canal de TV aberta. Porém, vale salientar que, por se tratar de uma aula para todo o estado, muitas vezes ocorreram desencontros de informação:

Não havendo possibilidade de acesso via internet, algumas unidades federativas estão disponibilizando conteúdos educativos em canais de televisão. Essas iniciativas não estão necessariamente seguindo a cronologia dos referenciais curriculares, embora contemple temas dos currículos das secretarias de educação dos estados. (CUNHA, SILVA E SILVA, 2020, p. 33).

Sendo essa informação confirmada pelos alunos entrevistados:

“Então aqui, por exemplo, quando começou só a aula Paraná, que a gente tinha que assistir pela televisão, a gente não tinha o contato com os professores e... às vezes, como os horários ainda estavam sendo estipulado pelos professores (da escola), às vezes ficava diferente do que tava passando na aula Paraná. Então eles não sabiam responder a gente.” (A2, estudante do 8º ano).

“Eu acho que todo o começo de ano, até esse começo de ano, agora, tá um pouco bagunçado, por causa das grades... mas eles passaram pra gente que ia ser pela tv e foram dando algumas informações, porque eles (professores e escola) também não tinham. E foi pela Aula Paraná que a gente estudou no início e a gente foi descobrindo outros recursos, com o tempo” (A1, estudante do 7º ano).

“Isso era muito complicado, porque às vezes o conteúdo... aquele conteúdo a gente não entendia e, às vezes, a atividade era outra (diferente da escola)...meio que bugava bastante.” (A4, estudante do 9º ano).

Para os estudantes que não tinham acesso às ferramentas digitais, foram disponibilizados materiais impressos, que deveriam ser retirados a cada 15 dias nas secretarias das escolas. Essa não é a realidade dos alunos que participaram da pesquisa, visto que todos conseguiram acesso aos materiais de forma digital, entretanto, isso não significa que não tenham ocorrido situações que dificultaram esse acesso.

Como citado anteriormente, a falta de conhecimento na utilização do *Google Classroom* e do *Google Meet* fez com que atividades postadas se acumulassem nesses ambientes. Segundo o relato da participante A1, estudante do 7º ano:

“Eu não sabia o que fazer no começo. Tanto é que teve um tempo que eu não sabia que tinha atividade e acumulou um monte e eu fiquei um pouco perdida, porque e achei que ia ser por pouco tempo.”

Com base nas falas dos participantes, pode-se perceber que a falta de equipamentos adequados para acompanhar as aulas foi o grande desafio ao longo do ano letivo de 2020:

“eu não tinha computador nem nada, então era tudo pelo celular, o que era bem mais difícil ainda, porque precisa das coisas pra fazer e eu não sabia como fazer. Depois conseguimos comprar um computador, estudamos de um jeito melhor assim.” (A2, estudante do 8º ano).

“Eu não tinha nem celular, no começo do ano. Meu celular era muito ruinzinho, não tinha como eu estudar. Eu tive que arrumar um, comprar um. Eu mesma tinha que colocar rede de dados móveis no meu celular, para eu poder fazer as atividades online. Às vezes, pela falta da internet, eu não conseguia assistir as aulas... por falta dos dados.” (A4, estudante do 9º ano).

E esses alunos não estão sozinhos quanto às dificuldades de acessos a esses equipamentos. Segundo a pesquisa do CETIC (2019), 29% dos domicílios brasileiros não têm acesso à internet e 41% afirmaram não possuírem computador em casa. Assim sendo, a possibilidade de participar das atividades online pode acabar gerando uma nova forma de exclusão ou, até mesmo, contribuir para o aumento da evasão escolar, como explicam Cunha, Silva e Silva (2020, p. 33):

[...] os alunos que não dispõem de aparelhos celulares que operem com eficiência os navegadores, aplicativos e plataformas utilizadas para o ensino remoto, não conseguirão acompanhar a contento. Igual dificuldade podem ter as famílias que não possuam aparelhos suficientes para a conexão de todos que precisem. Há ainda uma parte significativa dos usuários que o acesso à internet se dá por meio do compartilhamento com domicílios vizinhos. Situação que determina uma fragilidade na condição de incluído digital, preso à iminência constante de ser excluído.

Segundo informações disponíveis no site de SEED, o aplicativo “Aula Paraná” não consome dados móveis, ainda assim, conforme relato acima, alguns estudantes tiveram dificuldades em acessar o conteúdo e precisaram disponibilizar verba do próprio bolso para poderem acompanhar as aulas. Questionada sobre planos de dados serem disponibilizados pelo governo, a aluna afirma que não ocorreu custeio para a compra de dados:

“Não! Não. o que ele forneceu foi a cesta. A cesta de alimentação, da escola, né? Mas sobre isso...plano de internet, ele não forneceu.” (A4, estudante do 9º ano).

Além da adaptação a essa nova metodologia de trabalho, os alunos precisaram aprender a trabalhar seus projetos agora sozinhos, o que antes era desenvolvido na sala das AH/SD, dando continuidade aos projetos que já vinham desenvolvendo, dentro de suas áreas de interesse.

Como pesquisadora, participei durante um período do grupo de *WhatsApp*, organizado pela professora responsável do atendimento dos alunos com AH/SD, e posso afirmar que tanto a professora quanto os alunos sempre estiveram engajados no desenvolvimento das atividades chamadas extracurriculares.

Como a pesquisa visava conhecer as aprendizagens desses alunos, entende-se que era preciso compreender como foram trabalhadas as atividades em ambos os espaços (sala regular e sala das AH/SD), contudo, quando questionados sobre a oferta de conteúdo diferenciado ou propostas desafiadoras, por parte dos professores da sala regular, observou-se, pelas respostas dos participantes, que não houve nenhum planejamento diferente, e que eles recebiam apenas o conteúdo que os demais estudantes de suas turmas recebiam:

“Era a mesma... era quase a mesma coisa. Na verdade, a professora forçava algumas áreas que a gente precisava aprender. Pra mim... Eu tinha dificuldade em português, mas também tinha bastante facilidade de matemática. então ela trabalha os dois.” (A2, estudante do 8º ano).

“Assim... material diferenciado não teve muito, só dos projetos das altas habilidades.” (A3, estudante do 9º ano).

Não. Era a mesma coisa. A gente tinha vários projetos durante o ano, na sala das AH. (A5, estudante do 3º ano do ensino médio).

“Não. Não tinha. Era o mesmo material” (A6, estudante do 3º do ensino médio).

Levando-se em consideração que esse modelo escolar que se está vivenciando possibilitou uma maior flexibilidade que o modelo tradicional, pode-se dizer que foi perdida uma oportunidade de ofertar, instigar e estimular esses alunos, através dos meios tecnológicos e, até mesmo, a oportunidade de uma parceria entre os professores da sala regular e a professora da sala de AH/SD, através do ensino colaborativo, como explicam BRAUN; MARIN (2016, p. 201):

A proposta do ensino colaborativo, fundamentalmente, tem por finalidade a colaboração entre professores no desenvolvimento de atividades no cotidiano escolar, mais especificamente na sala de aula. Ou seja, todos os envolvidos no processo educacional compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade das ações efetivadas.

Embora essa metodologia de ensino ainda seja pouco trabalhada nas escolas, é prevista na Resolução nº 02/01, das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que prevê no art.8:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: IV - serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (BRASIL, 2001).

E essa parceria se faz ainda mais necessária quando se trabalha o modelo de enriquecimento intracurricular. Sendo que esta proposta beneficia não somente o estudante com AH/SD, mas a turma onde esse estudante está inserido, visto que proporciona um maior aprofundamento dos conteúdos.

Frente a essas informações, ficou evidente que os alunos mantiveram o contato com suas áreas de interesse, devido aos esforços da professora da sala de altas habilidades. Assim como no presencial, as atividades seguiram sendo realizadas no turno inverso às aulas regulares, sendo essa a única forma de enriquecimento curricular que eles tiveram acesso. Entretanto, outra discussão a ser levantada é sobre o tempo que esses alunos têm passado em frente a telas de celulares, computadores e televisão.

Se antes esses equipamentos eram usados como uma forma de complementar os estudos e pesquisas, agora, nesse novo contexto, passamos a maior parte do dia diante dessas telas, sem saber ao certo qual impacto elas geram na nossa saúde.

Segundo Leite *et al* (2021), a *American Academy of Pediatrics* (AAP) recomenda a exposição de no máximo 2 horas, para crianças até 10 anos completos. Os autores ainda explicam que a interação com esses equipamentos tem acontecido de maneira cada vez mais precoce, visto que muitos pais recorrem a essas ferramentas como forma de “manter seus filhos ocupados, calmos em locais públicos e durante refeições, ou mesmo para auxiliá-los a dormir”.

Entretanto, é notório que, antes mesmo da pandemia, o tempo de exposição a esses equipamentos era excessivo e, com as restrições de distanciamento social, a situação ficou ainda mais agravada:

“Quando a gente ficou sabendo que ia ter quarentena...esse tipo de coisa... primeiramente a gente não sabia o que tinha que fazer, porque não tinha descoberto ainda que ia ser no meet...assim, sabe? aí, quando a gente viu como é que ser mesmo...tipo todo dia entrando no meet, fazendo os

questionários, lá... era meio complicado porque a gente ficava o dia inteiro no meet, assim...fazendo as coisas e... o celular tinha que ficar carregando toda hora.” (A3, estudante do 9º ano).

“Eram cinco horas seguidas de aula. A gente ficava lá das 17 às 20, assistindo.” (A6, estudante do 3º do ensino médio).

“Eu sempre tive acesso ao material online, só que, como eu tenho miopia é meio ruim eu ficar lendo no computador, então eu sempre dava um jeito de imprimir as coisas.” (A5, estudante do 3º do ensino médio).

Leite *et al* (2021) explicam que o principal fator da miopia é o genético, todavia fatores ambientais podem contribuir para o desenvolvimento da patologia, sendo a exposição a telas, cada vez menores, o responsável pelo crescimento no número de crianças com problemas oftalmológicos, pois as telas pequenas acabam estimulando as crianças a manterem os equipamentos a uma distância muito pequena dos olhos. Corroborando com essa ideia, Gomes *et al.* (2020) alertam que:

Como consequência a essas mudanças no estilo de vida, advindas pela inovação tecnológica, tem-se o que é chamado de Síndrome de visão computacional, que consiste em visão embaçada e/ou dupla, olhos secos e irritados, levando, em longo prazo, a distúrbios oculares como a miopia. (GOMES ET AL., 2020,p. 351)

Além disso, o uso excessivo de equipamentos tecnológicos também está associado a mudanças na qualidade de vida de crianças e adolescentes.

Para Paiva e Costa (2015), o maior tempo dedicado às telas de *smartphones*, *tablets* e computadores faz com que esses indivíduos limitem a movimentação do corpo e acabem desenvolvendo hábitos sedentários, que podem desencadear doenças como obesidade, hipertensão, problemas cardíacos, entre outros.

Ademais, o uso indiscriminado de aparelhos tecnológicos não causa prejuízo somente à saúde física. Em uma pesquisa realizada com estudantes universitários, Nascimento *et al.* (2020, p. 14) observaram que “ansiedade, depressão e distúrbios do sono em usuários excessivos ou dependentes do uso do smartphone foram os sinais predominantes” entre os participantes.

Inclusive, o fator da mudança nos hábitos de sono foi apontando por uma participante de nossa pesquisa como um dos aspectos negativos em sua aprendizagem, durante o período de isolamento social:

“Eu desregulei muito o meu sono... daí foi mais complicado. Até agora eu tenho dificuldade de acordar cedo.” (A5).

Desse modo, em se tratando de jovens estudantes, é preciso que os pais/responsáveis estejam atentos ao período que seus filhos estão passando em frente a esses equipamentos. Sabe-se que, devido às aulas online, as demandas de utilização desses aparelhos aumentaram, porém, é preciso buscar outras atividades que estimulem o movimento do corpo e da mente, para além de uma tela.

5.3 ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.

Ao longo da pesquisa, foram abordados aspectos mais centrados no desenvolvimento cognitivo/intelectual dos estudantes com AH/SD, todavia, por entender que os aspectos socioemocionais podem contribuir no processo de aquisição de conhecimento, se fez necessário apresentar os dados relacionados a esse assunto.

Ao longo das leituras realizadas para o desenvolvimento dessa pesquisa, muitas características atribuídas aos sujeitos com AH/SD podem ajudar no processo de identificação; entretanto, é preciso compreender que essas características não podem ser consideradas como uma forma de homogeneizar esse grupo de pessoas, como explicam Ourofino e Guimarães (2007, p. 47):

Considerando a questão da heterogeneidade como uma das características mais marcantes no grupo de alunos com altas habilidades/superdotação, ressalta-se novamente que nem todos os indivíduos possuem todas essas características listadas e que mesmo quando ocorrem simultaneamente e em graus avançados, não estarão necessariamente focadas ou dirigidas para a produção acadêmica ou criativa.

E é justamente quando se tenta “encaixar” pessoas com AH/SD dentro de uma lista de comportamentos, que se criam mitos acerca dessas pessoas, que podem vir a contribuir e dificultar as relações socioemocionais.

Dentro do contexto escolar, onde a pesquisa foi realizada, por terem o seu cognitivo avançando em comparação com os demais, esses alunos podem ser vistos como tendo, também, uma maior maturidade frente aos conflitos emocionais/afetivos. Porém, segundo Ourofino e Guimarães (2007, p. 47), esses

alunos podem apresentar um desalinhamento entre o seu desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo, sendo esse processo chamado de assincronia.

As autoras ainda explicam que a sensibilidade aguçada, apresentada por esses alunos, tem como fator o acúmulo de uma grande quantidade informações e emoções que, devido à assincronia, estão além do que ele “geralmente estão além do que podem absorver e processar”. (OUROFINO; GUIMARÕES, 2007, p. 47-48)

Muitos autores defendem que as relações que estabelecemos com os demais contribuem tanto para o desenvolvimento cognitivo, quanto para o emocional. Camargo, Camargo e Souza (2019) explicam que, segundo Vygotsky, as interações sociais corroboram para a construção do conhecimento, desse modo, “o conceito de aprendizagem envolve a interação social”. (CAMARGO; CAMARGO E SOUZA, 2019, p.601)

Em tempos em que o distanciamento social tem sido o recurso adotado para tentar amenizar os impactos na saúde global, apenas dois estudantes ressaltaram que a falta de interação com seus pares influenciou em suas aprendizagens, sendo estes, os alunos mais novos entrevistados:

“Eu acho que... em questão da saúde, assim, foi muito importante. Mas eu acho que pesou muito sobre o psicológico dos alunos... por não ter com quem conversar, ficar em casa com os pais ou com os avós... não sei... então eu acho que essa parte foi um pouco mais negativa, no meu ponto de vista. Acho que a interação entre os alunos também era bastante importante no nosso dia a dia. Mesmo as vezes sendo tagarela demais...os professores brigando, mas tudo isso influenciava na maneira que a gente aprendia, também.” (A1, estudante do 7º ano).

“[...] é uma sensação totalmente diferente do que a gente tinha antes. Aqui a gente tem... os espaços de tempo de uma reunião para outra. Assim a gente pode levantar, tomar uma água e ir ao banheiro. Lá na escola...aí já era um pouco diferente. Mas eu sinto muita saudade da escola, porque é muito diferente, não é a mesma sensação e que você sente que você está longe. Lá na escola você tinha o apoio não só dos professores, mas da pedagoga, da diretoria e dos colegas, então foi bem diferente.” (A2, estudante do 8º ano).

Já os demais alunos, foram enfáticos ao afirmarem que não perceberam essa influência:

Não foi tanto assim na minha aprendizagem, assim. Então a única coisa que influencia mesmo era tipo... tinha gente, que nem eu, que tava com saudade

de voltar pra a sala de aula, todo mundo junto, né? Porque a gente ficava meio sozinho, a gente não saía de casa.” (A3, estudante do 9º ano).

“Para mim não, por eu não ter muitas amizades na sala de aula. Tenho uma amiga, que ajudou muito nessa pandemia. Me ajudava a estudar, passava os horários, mas para mim não foi difícil, me afastar dos colegas.” (A4, estudante do 9º ano).

“Eu acho que nessa parte foi tranquilo, mesmo. Não foi tão difícil. Eu tenho poucos amigos, na verdade, mas sou bem próxima dos que eu tenho. Eu conversava com todo mundo da escola, só que eu não era tão próxima. Eu era próxima de umas 3 ou 4, só...levando em consideração que a minha sala tem 40 alunos...tinha” (A5, estudante do 3º ano do ensino médio).

“Pra mim não influenciou. Foi meio difícil ficar sem o contato com os colegas e professores. Às vezes a gente fica morrendo de saudades das brincadeiras, daquela coisa da sala de aula, mas a gente acaba perdendo o contato, principalmente agora o final de ano... todo mundo saiu” (A6, estudante do 3º ano do ensino médio).

Perante as falas acima, novamente percebe-se uma característica que, segundo alguns pesquisadores, é comum aos estudantes com AH/SD: a tendência de serem solitários.

Para Winner (1998 *apud* Ourofino; Guimarães, 2007, p. 44), essa característica é bem visível no ambiente escolar, quando esse aluno dá preferência por desenvolver suas atividades sozinho. Pode também demonstrar maior facilidade em se relacionar com estudantes mais velhos, devido à incompatibilidade de interesses com seus pares:

Portanto, o isolamento do indivíduo superdotado, muitas vezes observado no contexto escolar, é proveniente da discrepância entre interesses, atitudes, inteligência e criatividade que os qualificam. Essas diferenças provocam dificuldades de entrosamento com colegas da mesma sala que ao perceberem tais diferenças passa a atuar de maneira incômoda, discriminando e atribuindo apelidos. Para evitar essas situações estressantes, o aluno com altas habilidades/superdotação se afastar de seu grupo social. (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007, p. 49).

Apesar de não ser percebida como um fator de influência sobre a aprendizagem, fica visível a importância das relações com os colegas no contexto afetivo e que, de fato, a maioria sentiu falta da interação com seus colegas.

Vale salientar que a estudante A5 relatou ter problemas de ansiedade, atribuindo que o ensino remoto lhe foi favorável, por não precisar estar em um ambiente com muitas pessoas.

Já a estudante A4 apresentou um perfil introspectivo durante a entrevista, o que pode contribuir para que ela não possua um círculo de amizades muito extenso.

Outra reflexão que deve ser feita quanto a essa aluna, é que durante o período em que a entrevista foi realizada, ela estava trabalhando para ajudar em casa, o que pode ter contribuído ainda mais para que ela focasse nos estudos (sendo que o único momento que ela tinha para estudar era o período da noite), fazendo com que suas relações de amizade ficassem em segundo plano.

Fora do contexto escolar, a pandemia também se mostrou um fator estressor, visto que trouxe consigo as incertezas sobre essa nova doença.

Segundo dados da Fiocruz, cerca de um terço ou metade da população mundial poderá apresentar problemas de transtorno mental, em decorrência da pandemia.

Dentre as principais reações citadas pela Fiocruz estão a tristeza, sensação de impotência, irritabilidade, angústia, medo de ficar doente ou ter um ente querido acometido pelo vírus.

Questionados sobre os sentimentos que tiveram durante esse período de distanciamento, os participantes citaram a tristeza e o medo como os principais:

“Eu me sentia muito triste em relação ao mundo, assim, eu pensava muito e ficava muito triste. Eu me preocupava demais com as coisas. Mas eu percebi, também... foi bom pra eu conseguir perceber que a gente tem sempre que dar muito valor pra ao que a gente vive no momento. Porque ninguém esperava que uma coisa dessas, por exemplo, fosse acontecer. É algo assim... inacreditável ao nosso ponto de vista... algo assim... do nada. E acho que ficar sozinho é algo que dificulta um pouco, porque você não pode falar com ninguém, não tem o que fazer. Não pode abraçar nada... ver isso, até na minha família, foi um pouco complicado, porque...minha vó é do grupo de risco, tem problema no coração...eu não podia ver ela, abraçar ela e ela sempre foi muito presente dentro da minha casa. Meus amigos, eu não podia ver eles...então...na cidade não podia sair... e por ver as notícias, eu tinha muito medo até de sair pra fora. Eu literalmente não saía de casa...eu ficava no quarto, trancada, estudando e era isso” (A1, estudante do 7º ano).

“Foi bem triste. Eu fiquei muito triste mesmo, porque eu tenho um pai, que ele sofre de doença, sabe? tipo... ele tem Mal de Parkinson e ele tem que ficar em clínica, por exemplo, lá em Maringá. Maringá é bem longe daqui onde eu moro e por causa do distanciamento social, por exemplo, eu não podia ir visitar ele. Eu to, acho, que quase desde o início da quarentena só... só vejo ele por vídeo. não...Não falei mais com meu pai. Esse distanciamento social mexeu bastante comigo.” (A3, estudante do 9º ano).

“Vamos dizer... meio desesperador, meio triste. No começo foi muito desesperador, porque eu pensei “nossa, aquele vírus... eu vou pegar, ficar doente e vou morrer” ou, tipo assim, “não posso abraçar ninguém, não posso pegar na mão de ninguém”. Foi muito desesperador, no começo. Agora tá sendo triste, porque poderia tá passando e as pessoas não estão respeitando as regras... sem um distanciamento. Tão fazendo muitas festas, não estão inteiramente colaborando... então está sendo muito triste. Até mesmo por... não tá podendo visitar a minha amiga, meus parentes... até

mesmo meus professores, pra tirar aquelas dúvidas, sabe? Muito triste para mim.” (A4, estudante do 9º ano).

“Foi um pouco solitário, eu vou falar a verdade... foi meio solitário.” (A6, estudante do 3º ano do ensino médio).

Observando as falas dos participantes, é possível notar a intensa sensibilidade desses sujeitos frente a essa situação que tem causado sofrimento em todo mundo.

Cabe destacar a fala da estudante A4, que aponta que a pandemia poderia já estar sendo controlada, mas que as pessoas ainda insistem em não colaborar, podendo ser percebida a sua frustração em relação a esse comportamento, o que vai de encontro com a afirmação de Ourofino e Guimarães (2007, p.48):

Eles estão sempre acima da média em termos de sua bagagem de conhecimento, mas podem ter impotência diante de algumas situações da vida, por perceberem tudo com maior amplitude e agregar mais cedo componentes da ética e da moral. Os superdotados são definitivamente mais curiosos, sensíveis, perceptivos e apaixonados. Por outro lado, mostram-se mais descontentes, frustrados, ansiosos e, por vezes, mais resilientes.

As autoras ainda explicam que é justamente quando essas frustrações ocorrem com frequência que esses sujeitos acabam se retraindo, o que colabora para que eles sejam vistos como solitários.

Contudo, houve quem encontrou na pandemia uma forma de reconectar laços familiares que, devido à correria do dia a dia, acabam se perdendo:

“Eu fiquei muito feliz, porque eu tive muito mais contato com os meus pais, né? Eu tinha pouco, porque eles trabalham muito e eu fico muito... Eu ficava muito na escola, devido às aulas extras, de altas habilidades, que eu tinha durante o dia. Então eu tive mais.... A gente ficou mais junto, a gente se aproximou mais... tanto é que minha mãe quando... agora a pouco...sabe? Uma semana atrás a gente pegou corona. E aí... tanto que meu vô tá internado...mais... a gente ficou junto, porque a gente não podia sair de casa.Então a gente aproveitou ao máximo. É uma sensação que eu não tinha antes. Era... eu não tinha oportunidade de ficar com meus pais. Meu pai trabalha até três horas da manhã. Eu não consigo ter muito contato com ele. Então é uma sensação...Eu tive mais amor, mais afeto entre a minha família. Eu passei muito tempo com eles e eu acho que isso ajudou não só no escolar, que agora estou mais tranquilo, mas ajudou muito na minha vida mesmo, porque eu.... Aprendi a conviver em a minha família...então é isso é bom.” (A2, estudante do 8º ano).

E há quem aproveitou o tempo em casa para finalizar projetos, como o caso da aluna A5 que, como já citado, viu no período de isolamento uma oportunidade de se dedicar a finalização de seu livro e iniciar novos projetos:

No geral... assim facilitou pra eu fazer os meus hobbies, as minhas coisas...geralmente isso é o que me acalma...essas coisas, né? Eu gosto de desenhar, de escrever... Então deu pra mim focar bastante nessas coisas. Eu não sou muito de sair, não gosto muito de interação... então ficou mais fácil pra mim. Aí como já não podia sair, então essa já era a desculpa pra não sair. Eu não precisava ficar inventando... tipo minha mãe não deixou.” (A5, estudante do 3º do ensino médio).

É interessante analisar a fala da aluna, pois nela podem-se identificar muitas das características dos sujeitos com AH/SD, descritas ao longo dessa pesquisa: comprometimento com a tarefa (ao focar nas coisas que ela gosta), criatividade (desenvolvida através dos desenhos e escrita), dificuldade de interação social e também a resiliência (mesmo em um momento de apreensão mundial e dúvidas, mudou sua visão e foi em busca de aprofundar e aprimorar seus conhecimentos, dentro dos seus interesses).

Dessa forma, percebe-se que, de modo geral, o impacto da pandemia no que diz respeito aos aspectos socioemocionais, afetou aos estudantes de maneiras e intensidades diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino remoto, mediado por equipamentos tecnológicos, apresentou muitos desafios aos alunos participantes da pesquisa, sendo apontada como um dos maiores obstáculos a falta de conhecimento dos alunos e professores em relação aos ambientes virtuais. Acredita-se que, mesmo de forma emergencial, os professores necessitariam de uma formação para trabalhar com essas novas ferramentas. Como a pesquisa teve como público-alvo os estudantes, não é possível afirmar se essa formação foi ofertada quando foi definido o ensino remoto, entretanto, em uma busca recente ao site da “Aula Paraná”, encontra-se uma área destinada aos professores, com tutoriais (em vídeos e PDF) para auxiliar esses profissionais, como utilizar recursos tecnológicos como *Google Meet*, *Classroom* e *Google Docs*.

Alguns dos alunos relataram ainda que, devido à falta de equipamentos adequados e uma boa conexão à internet, precisaram recorrer a recursos próprios para terem acesso às aulas, o que reflete a falta de políticas públicas para atender as demandas desses estudantes. No site da “Aula Paraná” é explicado que o aplicativo de mesmo nome não consome dados móveis. Porém, como relatado por uma das estudantes, ela precisou adquirir planos de internet, e em nenhum momento o governo estadual disponibilizou verba para esses estudantes. Mesmo a chamada “Aula Paraná” tendo sido ofertada pelo *Youtube* e canais de TV, esses formatos se mostraram ineficientes, pois, apesar de contemplar o que estaria no currículo, esses conteúdos muitas vezes não eram apresentados de forma cronológica, o que gerou um desencontro de informações.

Quanto à influência do ambiente, a maioria dos estudantes concordou que não considera o ambiente de casa favorável à sua aprendizagem, e acabam se distraíndo com conversas e barulhos paralelos, em decorrência de muitas pessoas estarem no local ao mesmo tempo, o que dificultava a organização de seus horários de estudos.

Os alunos ainda relataram que, para além dos projetos ofertados pela professora da sala de recursos, não foram ofertadas outras adaptações dentro do currículo regular, sendo o mesmo material ofertado para todos os alunos. Aqui cabe destacar o papel da educadora especial que, mesmo no formato remoto, deu continuidade aos projetos dos alunos, sendo essa a única forma de enriquecimento que os estudantes tiveram acesso.

As hipóteses levantadas acerca da falta de planejamento do enriquecimento intracurricular podem estar ligadas à sobrecarga de trabalho e/ou falta de manejo com as novas tecnologias, como já citado anteriormente.

Ainda assim, a figura do professor também apareceu como sendo de grande importância para a mediação da aprendizagem e, apesar de acreditarem que o acesso aos professores ficou mais fácil, a qualidade dessa interação de forma remota é insuficiente.

E foram justamente as falas sobre o ambiente escolar e da (falta de) interação com os professores que mais chamou a atenção, sendo que por vezes os alunos com AH/SD, veem a escola como tediosa e o professor como autoritário, tendo essa observação sendo vista com surpresa e esperança pela pesquisadora, pois mostra a relevância do contexto escolar na vida desses estudantes.

Em contrapartida, a maioria dos alunos afirmou não perceber a influência da falta de interação com os colegas em suas aprendizagens, todavia, a maioria observou a importância atribuída à socialização com os seus pares, principalmente entre os alunos mais novos.

Em relação aos aspectos socioemocionais, a maior parte dos alunos descreveu que foram afetados, principalmente pelo medo e tristeza causados pela privação do contato presencial com família e amigos. Entretanto, pesquisas como as da equipe da Fiocruz (citadas nesse trabalho) apontam que esses sentimentos acometeram boa parte da população mundial, devido às incertezas geradas pela pandemia.

Todavia, é possível observar muita maturidade e sensibilidade nas falas dos participantes ao exporem seus sentimentos acerca da doença e do comportamento da sociedade, na forma de lidar com a situação, percebendo-se a frustração de um dos participantes, devido à falta de respeito/comprometimento de algumas pessoas com as medidas de prevenção adotadas, principalmente no que diz respeito ao distanciamento social, sendo essas duas características bem marcantes das pessoas com AH/SD.

Dessa forma, conclui-se que, no início da pandemia, a maioria dos alunos enfrentou dificuldades organizacionais. Porém, se engajaram em buscar formas de resolução para esses problemas e, sendo que nesse momento a aprendizagem estava diretamente ligada ao comprometimento individual, tornaram-se protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem.

Não se deixaram desanimar por fatores externos como a falta de políticas públicas para auxiliar aos estudantes em situação de vulnerabilidade social a adquirir equipamentos e planos de internet, fundamentais para a continuidade dos estudos nesse momento.

Ficou claro que, para os estudantes mais novos, a interação com os colegas é sim importante nesse momento. Seja para pedir ajuda sobre o conteúdo ou apenas conversar. E essa necessidade de manter relações sociais afetou de modo geral a maioria das pessoas, não podendo ser atribuída apenas a esses sujeitos. Contudo, para a maioria dos participantes, esse afastamento não refletiu sobre os seus estudos, reforçando a preferência desses estudantes por trabalharem sozinhos.

Por fim, acredita-se ser importante um estudo posterior, para que seja avaliado como esse período de ensino remoto pode ter afetado esses estudantes a médio e longo prazos.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Revista Interface Científica-Educação**, Editora Universitária Tiradentes, Aracaju, 2020, v.8, n. 3, p.348–365. Disponível em: <<https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>> Acesso em: 25 ago. 2021.

ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. F. Superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 301-309, jul/dez. 2010. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a12v14n2.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2020.

AQUINO, E. M. L *et al.* Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, vol.25, p.2423-2446, jun.2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-81232020006702423&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 set.2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEHAR, P. A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da Universidade**. UFRGS, Porto Alegre, 2 de jul. de 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/jornal/o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>> Acesso em: 25 ago. 2021.

BERTUCCI-MARTINS, L. M. Memória que educa. Epidemias no final do século XIX e início do XX. **Educar em Revista**, Curitiba, v.-, n. 25, p. 75-89, 2005. Disponível em:<<https://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/249/showToc>>. Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / **Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. Decreto n.7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 08 set. 2020.

BRASIL. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 mar. 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 05 set. 2020.

CAMARGO, A. C. M.; CAMARGO, M. A.F.; SOUZA, V.O.A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. **Revista Thema**, Pelotas, v. 16, n. 3, p. 598-606, 2019. Disponível em:

<<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1284/1262>> Acesso em: 02 set. 2021.

CETIC. **Desigualdades digitais no espaço urbano** [livro eletrônico]: um estudo sobre o acesso e o uso da Internet na cidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/7/11454920191028-desigualdades_digitais_no_espaco_urbano.pdf> Acesso em: 28 ago. 2021.

CUNHA, L.F. F.; SILVA, A. S; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em:

<<http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>> Acesso em: 25 ago. 2021.

FIORAVANTI, Carlos. Primeiros casos na Itália passaram despercebidos durante semanas. **Revista Pesquisa Fapesp**, São Paulo, 27 mar.2020. Disponível em:

<<https://revistapesquisa.fapesp.br/primeiros-casos-na-italia-passaram-despercebidos-durante-semanas/>>. Acesso em: 10 set. 2020.

FOLHA INFORMATIVA COVID-19. **Organização Pan-Americana da Saúde**, c2020. Página Inicial. Disponível em:<<https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em: 10 set. 2020.

FREITAS, A. R. R.; NAPIMOGA, M.; DONALISIO, M. R. Análise da gravidade da pandemia de Covid-19. Epidemiologia e serviços de saúde: **Revista do Sistema Único de Saúde do Brasil**, Brasília, vol.29, n.2, p.1-5, abr-2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ress/v29n2/2237-9622-ress-29-02-e2020119.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2020.

FREITAS, S. N. Atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação. *In*: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (org.) **Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013, cap.-, p. 253-275.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. O MAEE: um modelo de atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação. **Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado**. 2. ed. Marília, SP: ABPEE, 2012, cap. 3, p. 61- 100.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, A. C. G. et al. Miopia causada pelo uso de telas de aparelhos eletrônicos: uma revisão de literatura. **Revista brasileira de oftalmologia**, Rio de Janeiro, v. 79, n. 5, set/out 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5935/0034-7280.20200077>> Acesso em: 29 ago. 2021.

GOVERNODO ESTADO DO PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação e do Esporte**. Curitiba, PR, 2020. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Informacoes-sobre-o-EAD-da-Secretaria-de-Estado-da-Educacao-e-do-Esporte-em-implantacao#>> Acesso em: 15 dez.2020.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Conselho Estadual de Educação**. Curitiba, PR, 2020. Disponível em: <<http://www.cee.pr.gov.br/Noticia/CEEPR-aprova-Deliberacao-que-trata-da-Conclusao-do-Ano-Letivo-de-2020#>> Acesso em 04 jan.2021.

GOVERNODO ESTADO DO PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação e do Esporte**. Curitiba, PR, 2020. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Em-formato-hibrido-ano-letivo-de-2021-comeca-dia-18-de-fevereiro>> Acesso em: 04 jan.2021.

LEITE, C. Q. et al. Crianças e o uso excessivo de telas: a explicação por trás da epidemia de miopia. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 10, s/p., 2021. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/18933/16934>> Acesso em: 28 ago. 2021.

LOPATKA, J.; STRAUSS, M. Europa se prepara para segunda onda de Covid-19. **Agência Brasil**. c2020. Página inicial. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2020-10/europa-se-prepara-para-segunda-onda-de-covid-19>> Acesso em: 20 out. 2020.

MELO, B. D et al. **Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia Covid-19: Recomendações Gerais**. Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Brasil, 2020. Disponível em: <[cartilha_recomendacoes_gerais_06_04_0.pdf \(fiocruz.br\)](#)> Acesso em: 02 set. 2021.

NASCIMENTO, D. S. et al. **Consequências do uso excessivo do smartphone na saúde mental de estudantes universitários**: Uma revisão integrativa. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental/ Brazilian Journal of Mental Health**, [S. l.], v. 12, n. 32, p. 1-15, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/69812>> Acesso em: 31 ago. 2021

NIERO, L. P. A experiência do ebola na África e os reais impactos da pandemia na educação. **Brasil de Fato**, c2020. Página Inicial. Disponível em <<https://www.brasildefato.com.br/2020/08/20/artigo-a-experiencia-do-ebola-na-africa-e-os-reais-impactos-da-pandemia-na-educacao>> . Acesso em 20 out. 2020.

OLIVEIRA, J. B. A.; GOMES, M.; BARCELLOS, T. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555-578, jul/set.2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0104-403620200003&lng=pt&nrm=iso> . Acesso em 18 set. 2020.

OUROFINO, V. T. A. T.; GUIMARÃES, T. G. Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do Aluno com Altas Habilidades/ Superdotação. *In: FLEITH, D.de S. (Org.) A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação*: Cap. 3. Ministério da Educação, Brasil, 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>> Acesso em: 02 set. 2021.

PAIVA, N. M. N. D.; SILVA COSTA, J. D. **A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça?** *Psicologia.pt*, Teresina, v. 1, p. 1-13, 2015. Disponível em: <<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0839.pdf>> Acesso em: 07 dez. 2021.

PARANÁ. Decreto n. 4.230, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – COVID-19. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, PR, 16 mar.2020. Disponível em: <<http://www.coronavirus.pr.gov.br/Campanha/Pagina/TRANSPARENCIA-Enfrentamento-ao-Coronavirus-Legislacao#>> Acesso em: 14 dez. 2020.

PARANÁ. Resolução n. 891/2020, de 18 de março de 2020. Estabelece medidas previstas nos Decretos n.º 4.230, de 16 de março de 2020, e n.º 4.258, de 17 de março de 2020. **Secretaria de Estado da Educação e do Esporte**, Curitiba, PR, 18 mar. 2020. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-03/res_891-2020-gs_seed_amg_estabelece_medidas_previstas_nos_decretos_n.o_4.230_de_16_de_marco_de_2020_e_n.o_4.258_de_17_de_marco_de_2020_no_ambito_da_secretaria_d_e_estado_da_educacao_e_do_esporte._2.pdf>. Acesso em: 14 dez.2020.

PARANÁ. Resolução n. 5.022/2020, de 15 de dezembro de 2020. Estabelece o Calendário Escolar a ser praticado no ano letivo de 2021 para a rede pública estadual de Educação Básica. **Secretaria de Estado da Educação e de Esporte**. Curitiba, PR, 15 dez. 2020. Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=243432&indice=1&totalRegistros=1&dt=16.11.2020.16.0.2.489>> Acesso em: 04 jan.2021.

PEREIRA, M.D. et al. A pandemia de COVID-19, o isolamento social, consequências na saúde mental e estratégias de enfrentamento: uma revisão integrativa. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 7, p. e652974548, 2020. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4548>> Acesso em: 31 ago. 2021

RENZULLI, J. S. Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539- 562, set./dez. 2014a. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/832>>. Acesso em: 16 set. 2020.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (org). 1.ed. Campinas, SP: Papirus, 2014b, cap. 9, p. 216 – 263.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, n. 1, v. 52, p. 75-131, jan./abr. 2004.

SABATELLA, M.L; CUPERTINO, M.B. Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, D.de S. (Org.) **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação**: Cap. 3. Ministério da Educação, Brasil, 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>> Acesso em: 02 set. 2021.

UNESCO. **COVID-19**: como a Coalizão Global de Educação da UNESCO está lidando com a maior interrupção da aprendizagem da história. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/news/covid-19-como-coalizao-global-educacao-da-unesco-esta-lidando-com-maior-interruptao-da>> Acesso em: 30 nov. 2021.

VIEIRA, N. J. W. Inteligências múltiplas e altas habilidades uma proposta integradora para a identificação da superdotação. **Revista Linhas**. Florianópolis, v.6, n. 2, p.1-17, 2005. Disponível em:<<https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/issue/view/157>> Acesso em: 18 out. 2020.

VIRGOLIM, A. M. R. Uma proposta para o desenvolvimento da criatividade na escola, segundo o modelo de Joseph Renzulli. *In*: A. M. R.VIRGOLIM (Ed.). **Talento Criativo: Expressão em múltiplos contextos** (p. 159- 185). Brasília: Editora UnB, 2007.

WESTIN, R. Há 100 anos, gripe espanhola devastou o país e matou presidente. **Jornal do Senado**. Brasília, p. 4, set. 2018. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/jornal/edicoes/2018/09/03/jornal.pdf#page=4>>. Acesso em: 18 out. 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Ao cumprimentá-lo/a, apresento a acadêmica Francine Figueiredo Brum, do Curso de Educação Especial - Noturno, do Centro de Educação – CE, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, para que possa aplicar um questionário online para os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação do Colégio Estadual José Luiz Gori, a fim de coletar dados para a realização do trabalho de conclusão de curso denominado “Processos de aprendizagem de alunos com Altas Habilidades/Superdotação durante o período de distanciamento social.”

A atividade faz parte da disciplina de Desenvolvimento de Pesquisa - EDE1084 ofertada pelo Departamento de Educação Especial – CE, da UFSM e ministrada pela professora Dr^a Tatiane Negrini.

Desde já, agradeço esta oportunidade e coloco-me à disposição.

Atenciosamente.

Santa Maria,

Prof^aDr^a Tatiane Negrini

contato: tatinegrini@yahoo.com.br

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Processos de aprendizagem de alunos com altas habilidades/superdotação durante o período de distanciamento social.

Pesquisador responsável: Acadêmica Francine Figueiredo Brum e professora Tatiane Negrini

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação.

Telefone e endereço postal completo: (51)996863939 – Av. Roraima, 1000, apto 3508, bairro Camobi, Santa Maria RS.

Local da coleta de dados: Colégio Estadual José Luiz Gori.

Nós, Tatiane Negrini e Francine Figueiredo Brum, responsáveis pela pesquisa “Processos de aprendizagem de estudantes com altas habilidades/superdotação durante o período de distanciamento social”, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Por meio desta pesquisa pretende-se analisar a percepção dos estudantes com altas habilidades/superdotação, do ensino básico, sobre o impacto da pandemia em seus processos de aprendizagem. Acreditamos que ela seja importante para a compreender como a repentina mudança no contexto escolar, ocasionada pelo distanciamento social, imposto pela pandemia do novo coronavírus, está impactando os processos de aprendizagem desses alunos.

Para o desenvolvimento deste estudo, será feito o seguinte: realização de entrevistas, via *googlemeet*, que serão gravadas e, posteriormente, transcritas de forma literal, para a realização da análise de dados. Como responsável legal, sua participação constará na autorização e acompanhamento da entrevista a ser realizada.

Sendo sua participação voluntária, você não receberá benefício financeiro. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos

pesquisadores.

É possível que aconteçam alguns desconfortos, como alguma pergunta feita pelo pesquisador. Desta forma, caso ocorra algum problema decorrente de sua participação na pesquisa, você terá acompanhamento e assistência psicológica de forma gratuita. Fica, também, garantido o seu direito de requerer indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Os benefícios que esperamos como estudo são contribuir para a compreensão de como tem ocorrido as adaptações e quais influências esse distanciamento possa ter no processo de aprendizagem dos sujeitos com AH/SD.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar

este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Local:

APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Assentimento informado para participar da pesquisa: Processos de aprendizagem de estudantes com altas habilidades/superdotação durante o período de distanciamento social.

Nome da criança/adolescente:

Nós, Francine Figueiredo Brum e Prof^aDr^a Tatiane Negrini, somos responsáveis pela pesquisa chamada “Processos de aprendizagem de estudantes com altas habilidades/superdotação durante o período de distanciamento social”.

Como um estudante identificado com AH/SD indicado pela professora responsável pela sala de altas habilidades/superdotação, gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da nossa pesquisa, sendo que temos a autorização do seu responsável, ainda assim, caso não queira participar, sua escolha será respeitada.

Caso você tenha interesse, mas ainda está com dúvidas, poderá conversar com seus responsáveis ou até com um professor(a), para ter mais segurança em sua decisão, ainda assim mesmo que você mude de ideia após o início da pesquisa, sua desistência não mudará em nada sua relação com os professores ou seus responsáveis, pois você é um participante voluntário e não será feito nada contra sua vontade.

Com nossa pesquisa queremos analisar a percepção dos estudantes com altas habilidades/superdotação sobre o impacto da pandemia na sua aprendizagem.

Acreditamos que ela seja importante para compreender como a repentina mudança no contexto escolar, ocasionada pelo distanciamento social, está impactando os processos de aprendizagem.

Sua participação acontecerá através da realização de uma entrevista, via googlemeet, que será gravada, sendo que poderão ocorrer situações de desconforto, como por exemplo, o pesquisador fazer alguma pergunta que você sinta vergonha ou medo de responder. Desta forma, caso ocorra algum problema decorrente de sua participação na pesquisa, você terá acompanhamento e assistência psicológica de forma gratuita.

Os benefícios que esperamos como estudo são contribuir para a compreensão de como tem ocorrido as adaptações e quais influências esse distanciamento possa ter no processo de aprendizagem dos estudantes com AH/SD.

Como você e seu responsável concordaram em ser voluntários, vocês não receberam nenhum valor em dinheiro.

Informamos que todas as suas informações são confidenciais e que ninguém, a não ser as pesquisadoras, terão acesso a elas, portanto, não falaremos que você está na pesquisa e seu nome não irá aparecer em nenhum lugar.

Depois que a pesquisa for concluída os resultados serão informados para você e seus responsáveis, assim como poderão ser publicados em uma revista, livro, conferência, etc.

Lembramos mais uma vez que sua participação não é obrigatória e ninguém ficará bravo ou desapontado com você se você disser não. A escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer sim agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores através do e-mail francinefbrum@gmail.com ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Um comitê de ética em pesquisa em seres humanos é integrado por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você entender que a pesquisa não está sendo realizada da forma como imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com. Caso prefira, você entrar em contato sem se identificar.

Eu _____ entendi que a pesquisa é sobre a minha percepção, como um(a) estudante com altas habilidades/superdotação, sobre o impacto da pandemia em minha aprendizagem. Também compreendi que fazer parte dessa pesquisa significa que participarei de uma entrevista, via googlemeet, que será gravada e, posteriormente, transcrita pelas

pesquisadoras, com o intuito de analisar as informações por mim fornecidas. Eu aceito participar dessa pesquisa.

Assinatura da criança ou adolescente:

Assinatura dos pais/responsáveis:

Assinatura do pesquisador:

Data:/...../.....

APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Processos de aprendizagem de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação durante o período de distanciamento social.

Pesquisador responsável: Acadêmica Francine Figueiredo Brum

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/

Departamento de Educação Especial

Telefone para contato: (51)996069239

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes desta pesquisa, cujos dados serão coletados por meio de entrevistas remotas no Google meet ou outro meio virtual.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução do presente projeto.

As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM - Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3150A - 97105-900 - Santa Maria- RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em ___/___/___, e recebeu o número Caae_____.

Santa Maria, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADO



NOME (S): Francine Figueiredo Brum

TÍTULO DO PROJETO: PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DURANTE O PERÍODO DE DISTANCIAMENTO SOCIAL

OBJETIVOS DA PESQUISA:

Objetivo Geral: Analisar a percepção de alunos com altas habilidades/superdotação sobre o impacto da pandemia em seus processos de aprendizagem.

Objetivos Específicos:

Compreender os desafios enfrentados pelos alunos com altas habilidades/superdotação quanto ao processo de aprendizagem neste período de pandemia;

Identificar se houve e quais foram as adaptações metodológico-pedagógicas para os alunos com altas habilidades/superdotação, durante o período de distanciamento social;

Analisar como os alunos se sentiram durante o período de distanciamento social e como esses sentimentos refletiram em suas aprendizagens.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- Como você se organizou para a nova rotina escolar?
- 2- Como essa nova rotina está influenciando na sua aprendizagem?
- 3- Como você tem acesso aos materiais disponibilizados pelos professores?
- 4- Os materiais disponibilizados contam com alguma adaptação metodológica?
- 5- Em caso afirmativo, você acha que essa adaptação contribuiu para potencializar sua aprendizagem?
- 6- Você acredita que elas possam continuar a ser usadas, mesmo após a pandemia?
- 7- Você teve facilidade no contato com professor para tirar suas dúvidas?
- 8- Você observou aspectos positivos na sua aprendizagem, durante o ensino remoto? Se sim, quais?
- 9- Você observou aspectos negativos na sua aprendizagem, durante o ensino remoto? Se sim, quais?
- 10- Você acha que o distanciamento social teve influência (positiva ou negativa) na sua aprendizagem? Se sim, quais?
- 11- Como foi para você ficar longe dos colegas e professores?
- 12- Acha que a falta de contato pessoal com eles também pode influenciar na sua aprendizagem?
- 13- Quais os sentimentos você teve, em consequência do distanciamento social?

ANEXO
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu,  abaixo assinado, responsável pelo  autorizo a realização do estudo "Processos de aprendizagem de estudantes com altas habilidades/superdotação durante o período de distanciamento social", a ser conduzido pelas pesquisadoras Prof^ª Dr^ª Tatiane Negrini e acadêmica Francine Figueiredo Brum.

Fui informada, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Mandaguari, 04 de fevereiro de 2021

