



# Universidade de Brasília

**FACULDADE UnB PLANALTINA  
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS**

**IARA GOMES DOURADO**

***YOUNG SHELDON* EM:  
LUZ, CÂMERA, INCLUSÃO?! CADÊ A ATUAÇÃO DOCENTE?**

**Planaltina-DF**

**2025**



# **Universidade de Brasília**

## **FACULDADE UnB PLANALTINA**

### **LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS**

**Iara Gomes Dourado**

***YOUNG SHELDON EM:  
LUZ, CÂMERA, INCLUSÃO?! CADÊ A ATUAÇÃO DOCENTE?***

*Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora, como exigência parcial para a obtenção de título de Licenciada do Curso de Ciências Naturais, da Faculdade UnB Planaltina, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliana Eugênia Caixeta.*

**Planaltina-DF**

**2025**

## **DEDICATÓRIA**

*Dedico a todas as pessoas que têm o sensibilizar na profissão, e que levem consigo a vontade de mudar o mundo educacional.*

*“(...) Lançava-me na aventura de ouvir, observar e olhar para e as crianças, na busca do que me afetasse, me tocasse, me atingisse e me provocasse.”*

*Chisté (2015, p.26)*

## AGRADECIMENTOS

Deus,

*“Hoje acordei com a intenção  
De te falar tudo que eu vi  
E percebi você fazendo a mim  
Sem merecer me dando de melhor  
A tempestade se passou  
Quando eu ouvia só trovões  
Brilhou o Sol tão lindo e me aqueceu  
Depois da chuva que me encharcou  
Eu te agradeço  
Só te agradeço  
Eu te agradeço  
Por toda graça que me deu  
Todo amor que ofereceu...”  
(Canção de Preto no Branco part. Israel Salazar,  
2015)*

Agradeço por todas as oportunidades que me concedeu. Sou imensamente grata pela oportunidade de começar e concluir um dos muitos sonhos, que é ter uma graduação.

À minha mãe e ao meu pai, que sempre me incentivaram a estudar, e com todo apoio e amor me acompanharam por essa jornada acadêmica. Aos meus irmãos, Thiago e Isaias, às minhas irmãs, Tamires e Taíres, que são minha segunda e terceira mãe que cuidaram de mim quando não passava de um pequeno ser humaninho. Minha família, meus exemplos. Obrigada, amo vocês!

À Faculdade UnB Planaltina (FUP), que me acolheu com todo amor e me proporcionou fazer amizades com pessoas maravilhosas, que estiveram ao meu lado rindo, apoiando e surtando, nas tristezas, nas conversas e choros. Momentos inesquecíveis que foram compartilhados, e levarei no coração. Amo cada um, *muchas gracias*<sup>1</sup>! Espero que conquistem tudo aquilo que desejarem.

Aos/Às docentes, que, com todo empenho, dedicação e amor à profissão, fizeram com que eu adquirisse conhecimentos além do que o currículo continha. Ensinarão que a Educação transforma; a manter a régua sempre lá em cima; a ser confiante, porque, assim, seremos nota 10. Aos/Às colegas da extensão, e às pessoas com quem não tive muita proximidade, mas, de alguma forma, estava aprendendo, obrigada.

---

<sup>1</sup> Tradução do espanhol: Muito Obrigado.

À Professora Juliana Eugênia, que com todo amor acolhe todos e todas sem questionar. Com seu jeitinho doce e alegre em todos os momentos, com seu bordão ‘Feliz, saltitante e rodopiante!!!’, que canta e encanta por onde passa. Com seus abraços, que não se pode negar, porque confortam o físico e o emocional... e ela também não dá a opção de recusar! kkk Que acredita no potencial de cada aluno/a, sempre otimista, gentil. Sou grata por essa enorme bondade. Aceitou-me em seus projetos, e, com o passar dos anos, auxiliou-me a desenvolver, crescer como profissional, uma simples pessoa, me incentivou na busca do autoconhecimento. Apresentou o mundo com outros olhos, ensinou-me a verdadeira prática inclusiva. Agradeço por toda dedicação, paciência, celebração, e a cada ação. Mesmo acreditando que a considero uma ‘bobinha’, não negou em aceitar a me orientar nesta pesquisa. Irá sempre morar no meu coração. Que exemplo de pessoa!

Sou grata aos meus amigos não FUPIANOS<sup>2</sup>, que, vira e volta, me escutaram reclamar da exaustão que era sair de casa para aulas do outro ‘lado do universo’. Ao me escutarem falar da tal Ciências Naturais... obrigada por, muitas vezes, mesmo sem entender, vocês me apoiaram.

Agradeço por todas as forças, palavras de incentivo. Agradeço a mim mesma, por não desistir desta caminhada. Tenho orgulho disso!

---

<sup>2</sup> É como chamamos os/as estudantes da Faculdade UnB Planaltina.

## ***YOUNG SHELDON* EM: LUZ, CÂMERA, INCLUSÃO?! CADÊ A ATUAÇÃO DOCENTE?**

**Iara Gomes Dourado**

**Resumo:** Esta pesquisa teve como foco a análise e descrição do processo educativo do personagem Sheldon Lee Cooper, especificamente a atuação dos/as docentes com alunos/as com Altas Habilidades (AH) a partir da primeira temporada de *Young Sheldon*. A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa. Para a análise dos dados, usamos a técnica da Análise de Conteúdo indutivo (Bardin, 2011). Como Fundamentação Teórica, usamos a Teoria dos Três Anéis, de Joseph Renzulli (2018), o conceito de Processo Educativo (Brasil, 1996; Xavier, 2016) e de Atuação Docente (Bisinoto, 2012). Foram analisadas dezoito cenas da primeira temporada. No entanto, nenhuma cena foi qualificada em nossas categorias: Processo Educativo e Atuação Docente. Diante deste resultado, optamos por realizar uma análise das transcrições das falas dos personagens nas cenas nas quais há menção ao processo de escolarização de Sheldon. Neste sentido, foram elaboradas categorias que possibilitam descrever este processo a partir de três perspectivas: i) dele mesmo; ii) dos/as docentes da escola e iii) da Mãe e do Pai. Os resultados obtidos desta análise mostraram que, na série, há ausência de mediações e práticas pedagógicas adequadas para os/as estudantes com AH, o que contradiz com o que Renzulli defende, o enriquecimento curricular. A discussão indica que a série reforça estereótipos e mitos sociais sobre este público, negligenciando a função da escola como espaço formal de aprendizagem inclusivo. Concluimos que, apesar de ser uma série ficcional, *Young Sheldon* pode instigar negativamente a percepção social sobre o processo educativo de alunos/as com AH.

**Palavras-chave:** Altas Habilidades, Atuação Docente, Processo Educativo, *Young Sheldon*.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>2</b>
ALTAS HABILIDADES: História e definições	2
O PROCESSO EDUCATIVO COM ESTUDANTES COM AH	6
ATUAÇÃO DOCENTE E ALTAS HABILIDADES	10
ALTAS HABILIDADES, PRODUÇÕES CINEMATOGRAFICAS E PROCESSO EDUCATIVO	12
<b>2. METODOLOGIA</b>	<b>16</b>
<b>3. RESULTADO</b>	<b>18</b>
Categoria 1 - A escolarização de Sheldon por ele mesmo	21
Categoria 2 - A escolarização de Sheldon por docentes	22
Categoria 3 - A escolarização de Sheldon por sua Mãe e seu Pai	23
<b>4. DISCUSSÃO</b>	<b>24</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>32</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>34</b>

## INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, temos por foco o processo educativo do personagem Sheldon Lee Cooper, mais especificamente, a atuação dos/as docentes que lecionam para ele e sua turma de 9º ano na Temporada 1 da série *Young Sheldon*.

A escolha deste personagem se refere ao nosso interesse por produções cinematográficas com personagens com altas habilidades. Escolhemos *Young Sheldon* por ser uma série que possui grande visibilidade (Souza, 2021) e a primeira temporada por ter como foco o processo educativo da criança Sheldon, na sala de aula regular.

Segundo Souza (2021), Sheldon possui altas habilidades acadêmicas, com maior interesse pela área de Ciências Exatas. As altas habilidades (AH) acontecem quando uma pessoa possui habilidade acima da média, engajamento com a tarefa e criatividade (Renzulli, 1978; 2002; 2018).

A relevância desta pesquisa se centra em três dimensões: i) pessoal: porque serei docente de Ciências Naturais e, como tal, terei o compromisso de mediar a aprendizagem para todos e todas os/as estudantes, inclusive, aqueles/as com altas habilidades, havendo a possibilidade de atuar em sala de recursos específicas para estudantes com AH na área de Exatas, uma vez que, no Brasil, a suplementação pedagógica é um direito de estudantes com AH (Brasil, 2007). A suplementação pedagógica compreende o sentido de “ampliar, aprofundar ou enriquecer a base nacional comum” (Brasil, 2007, p.3); ii) social: porque *Young Sheldon* é uma série de *streaming*<sup>3</sup> bastante famosa (Souza, 2021). Portanto, tem potencial para construir representações sociais de como é uma pessoa com altas habilidades na escola e na vida social podendo reforçar mitos que dificultam tanto a identificação quanto o processo educacional dessas pessoas (Negrini, 2023; Antipoff; Campos, 2010), mas, também, tem potencial para dar visibilidade a um fenômeno que nem sempre é compreendido pela sociedade no geral e iii) científica: ao utilizar a temporada 1 da série *Young Sheldon* como objeto de estudo para analisar a atuação docente com estudante com AH, entendemos que ampliamos as possibilidades para a problematização do processo educativo com estudantes com AH, além de possibilitar inspirações para as novas abordagens pedagógicas e estudos futuros, utilizando produções cinematográficas como objetos de investigação e divulgação da ciência (Reis, E.; Reis, A., 2019), mesmo tendo natureza de entretenimento (Carvalho, 2019).

---

<sup>3</sup> *Streaming* é a tecnologia de transmissão de dados pela internet, principalmente áudio e vídeo, sem a necessidade de baixar o conteúdo. Fonte: <https://tecnoblog.net/responde/o-que-e-streaming/>.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### ALTAS HABILIDADES: História e definições

Os registros históricos apontam que a menção às Altas Habilidades acontece na Grécia Antiga, na Academia de Platão. Tratava-se de uma condição na qual havia a identificação de um talento e atenção a ele (Gama, 2006; Cupertino; Arantes, 2012), mas é no século XX quando ocorrem as primeiras publicações científicas sobre o assunto, mais precisamente em 1910 (Cupertino; Arantes, 2012).

No Brasil, a publicação de Leoni Kasseff<sup>4</sup>, nos anos 1930, foi o marco inicial sobre a temática AH (Ferrer, 2004; Gama, 2006; Cupertino; Arantes, 2012), mas, Ulysses Pernambuco<sup>5</sup>, em 1924, recomendou iniciar os trabalhos com pessoas que se encaixavam como superdotados/as, por meio de um teste que foi utilizado pelo exército americano durante a 1ª Guerra Mundial (Cupertino; Arantes, 2012). Além disso os textos precursores no Brasil sobre AH/SD são:

A Educação dos Super-Normaes – Leoni Kasseff (1931). O Dever do Estado Relativamente à Assistência aos Mais Capazes - Estevão Pinto (1932), Problema da Educação dos Bem-Dotados - Estevão Pinto (1933), a Psicologia dos Superdotados: Identificação, Aconselhamento, Orientação - Rachel Rosenberg (1973), Desenvolvimento Psicológico do Superdotado – M. Helena Novaes (1987), Superdotados: Quem São? Onde Estão? - Oswaldo Barros Santos (1988) (Cupertino; Arantes, 2012, p.12).

Entretanto, de acordo com Cardozo (2018), é só no ano de 1996 que o tema AH tem uma repercussão social relevante e as pessoas com AH têm sua voz traduzida em legislação, pois, é nesse momento que é publicada a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), conhecida como LDB, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tais como: abrangência da Educação, Direito à Educação e a educar, princípios e fins da Educação Nacional.

Para regulamentar a LDB, a Resolução 17/2001, do Conselho Nacional da Educação (CNE), Câmara de Educação Básica (CEB), define as altas habilidades como:

Grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar (Brasil, 2001, p.18).

---

<sup>4</sup> Foi um professor e pedagogo brasileiro, especialmente conhecido por seus trabalhos na área da Educação Especial e, em particular, pela sua reflexão sobre a educação de alunos com altas habilidades/superdotação.

<sup>5</sup> Foi um médico psiquiatra brasileiro.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p.15), “alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse”.

A breve descrição da legislação brasileira, acima realizada, mostra que tem havido, ao longo dos anos, uma preocupação da sociedade brasileira e dos órgãos responsáveis pela regulamentação das políticas públicas quanto à definição e detalhamento dos direitos das pessoas com AH. Afinal, trata-se de uma condição de existência que necessita de atendimentos especializados desde a identificação até o processo de inclusão educacional, sendo esta constatação uma certeza científica (Renzulli, 1978; 2002; Virgolin, 2007; Fleith, 2007).

Com relação à produção científica, destacamos os seguintes pesquisadores/as sobre AH: Joseph Renzulli, Howard Gardner, Robert Gagné, Lewis Terman, Raymond Cattell, Kurt Heller, Franz Monks, Robert Sternberg, Ângela Virgolin, Denise Fleith, Denise Arantes, Christina Cupertino, Eunice Alencar, Cristina Delou, entre outros/as. A definição sobre o que é AH varia, de forma sutil, de acordo com o contexto do indivíduo e as percepções de quem as define (Cupertino; Arantes, 2012). Em nosso trabalho, vamos usar a Teoria dos Três Anéis, de Joseph Renzulli (1978; 2002; 2018).

Para Renzulli (1978; 2002; 2018), as altas habilidades acontecem quando uma pessoa possui habilidade acima da média, engajamento com a tarefa e criatividade. Ele criou a Teoria dos Três Anéis (ver figura 1), que é a mais aceita, atualmente, na comunidade científica, para explicar as AH.

Figura 1: Modelo da Teoria dos Três Anéis.



Fonte: Renzulli (2018, p.24).

A Teoria dos Três Anéis (Renzulli, 2014) compreende a superdotação<sup>6</sup> baseada em três dimensões que representam o potencial humano seja para criatividade produtiva, seja produção acadêmica. Os Três Anéis são representados em forma de xadrez, que significa, em inglês, *Houndstooth*, e representa uma interação entre personalidade e fatores ambientais (Renzulli, 2014).

A primeira categoria, habilidade acima da média, é subdividida em dois eixos: i) habilidades gerais: trata-se da destreza para lidar com processos de informações, combinar experiências para serem criadas respostas adequadas a situações novas, além da competência para participar de cenários singulares; ii) habilidades específicas: capacidade de obter conhecimento, técnicas e habilidades específicas para trabalhar em uma ou mais tarefas dentro de uma área específica.

A segunda categoria, compromisso com a tarefa, trata-se de um conjunto de traços encontrados de persistência em pessoas criativas produtivas, é uma forma de motivação focada em uma determinada área de interesse específico (Renzulli, 2018). Refere-se a um total foco que o alto habilidoso ou a alta habilidosa possui com uma tarefa ou área específica (Pizzoli; Sales; Massoni, 2023).

E por fim, a terceira categoria denominada de criatividade apresenta características comuns que podem ser encontradas em diversas áreas, além da artística, tais como: curiosidade,

---

<sup>6</sup> Neste trabalho, não fazemos distinção entre altas habilidades e superdotação, sendo esses conceitos considerados sinônimos.

originalidade, fluidez, capacidade de adaptação, entre várias outras. “A Criatividade é aquele conjunto de traços que engloba a curiosidade, a originalidade, a inventabilidade e uma disposição em desafiar a convenção e a tradição” (Renzulli, 2018, p.27).

Essas três categorias da figura 1 mostram que deve haver uma interação entre elas, mesmo sendo pouca, pois é necessário estarem interagindo em um certo nível para que a produção criativa possa aparecer (Alencar, 2007). Para Renzulli (2018), “talvez o aspecto mais saliente desta teoria seja o fato de que é a interação entre estes conjuntos de traços trazidos à tona por uma situação problema específica, que cria as condições para o processo criativo começar” (p.26).

Renzulli (2004) define dois tipos de altas habilidades: acadêmica e a criativa-produtiva. As AH do tipo acadêmicas se apresentam da seguinte maneira: pessoas que se saem bem na escola, têm facilidade de aprendizado, aprendem rápido, um nível alto para compreensão. Já as do tipo criativa-produtiva se apresentam da seguinte forma: as atividades criativas-produtivas abrangem aspectos da vida humana nos quais há uma valorização do desenvolvimento de produtos criados pela própria pessoa.

Já o teórico Howard Gardner explica que as altas habilidades estão em várias áreas diferentes do conhecimento, não só no desempenho científico ou acadêmico (Gardner, 2000 *apud* Cupertino; Arantes, 2012). Com isso, propôs a Teoria das Múltiplas Inteligências na qual explica haver sete inteligências na formulação inicial: intrapessoal, interpessoal, lógico-matemática, linguística, musical, espacial e cinestésica (Gardner, 1983). E o autor continua sua teoria, acrescentando, em 1999 mais uma inteligência, a naturalista, sendo a oitava. Essa teoria estabelece que mesmo tendo um nível alto de habilidade em uma dessas inteligências não significa um alto nível em alguma outra inteligência (Alencar, 2007).

Apesar de as teorias de Renzulli (1978; 2002; 2018) e Gardner (1983) terem perspectivas diferentes, podemos considerar que tem havido uma concordância entre pesquisadores e pesquisadoras da área das AH sobre as características comuns encontradas em alunos/as que possuem Altas Habilidades. Ourofino e Guimarães (2007), Fleith (2006) e Brasil (2006) sintetizam tais características: i) alto grau de curiosidade; ii) boa memória; iii) atenção concentrada; iv) persistência; v) independência e autonomia; vi) interesse por áreas e tópicos diversos; vii) facilidade de aprendizagem; viii) criatividade e imaginação; ix) iniciativa; x) liderança; xi) vocabulário avançado para sua idade cronológica; xii) riqueza de expressão verbal (elaboração e

fluência de ideias); xiii) habilidade para considerar pontos de vistas de outras pessoas; xiv) facilidade para interagir com crianças mais velhas ou adultos; xv) habilidades para lidar com ideias abstratas; xvi) habilidade para perceber discrepâncias entre ideias e pontos de vista; xvii) interesse por livros e outras fontes de conhecimento; xviii) alto nível de energia; xix) preferência por situações/objetos novos; xx) senso de humor e xxi) originalidade para resolver problemas.

As características descritas acima, mesmo se fossem divulgadas amplamente na sociedade brasileira, não seriam critérios suficientes para possibilitar a identificação de estudantes com AH. Isso porque há muitos mitos que circundam a compreensão das AH. De acordo com Silva, F., Silva, R., Neto, Medeiros e Corrêa (2019, p.7), “há uma generalização sobre o comportamento de crianças superdotadas, onde se cria o estereótipo de que são extremamente inteligentes e conseguem aprender todas as matérias da escola em um curto período de tempo”. Por isso, é válido destacar que quem possui AH pode ter talentos em diferentes áreas, por exemplo: rapidez de raciocínio, criatividade no pensamento, perspicácia na maneira como agem e aprendem, mas isso não quer dizer que sejam superiores às outras pessoas (Cupertino; Arantes, 2012) ou que sejam talentosas em todas as áreas do conhecimento.

Acho que o grande problema da humanidade é a busca pela padronização e pela normalização, a busca por um padrão “normal” aceitável. Destaco a palavra normal porque é como a maioria das pessoas fala. Precisamos entender que o normal é sermos diferentes, sendo diferentes temos singularidades e particularidades (Cupertino; Arantes, 2012, p. 21).

Estudantes com AH apresentam características singulares, não sendo possível padronização de características e de intervenção. Nesse sentido, o processo educativo de estudantes com AH necessita de um olhar atento para cada estudante, de forma a prover as mediações adequadas para a valorização e potencialização das habilidades desses/as estudantes.

## **O PROCESSO EDUCATIVO COM ESTUDANTES COM AH**

O processo educativo de estudantes com Altas Habilidades é regulamentado pelas Leis 9.394/1996 (Brasil, 1996), 12.796/2013 (Brasil, 2013) e 13.234/2015 (Brasil, 2015). De acordo com a LDBEN n.º 9.394/1996, artigo 4º, inciso III: "devem fazer parte do atendimento educacional especializado, de maneira gratuita, os alunos que apresentarem AH/SD, deficiência, e transtornos globais do desenvolvimento" (Brasil, 1996), para que seu processo educativo seja de forma suplementar (Brasil, 2011).

Entende-se por processo educativo o conjunto de atividades intencionalmente organizado para mediar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais a alguém em diferentes espaços de aprendizagem (Brasil, 1996; Xavier, 2016). Em nosso trabalho, destacamos o processo educativo desenvolvido na escola, que é um ambiente formal de aprendizagem.

A escola se constitui de espaços organizados, institucionalizados, onde as atividades são mediadas por profissionais docentes: um/a professor/a. As atividades que são realizadas nesses espaços têm finalidades institucionalizadas, como descrito em documentos oficiais, dentro os quais, destacamos a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

São atividades esperadas para o processo educativo: construção de conhecimentos científicos, sociais, culturais, entre outros; e apropriação destes conhecimentos para serem aplicados em diferentes contextos da sociedade. Como estratégias, para que ocorra esse avanço, é possível, por exemplo, entrar com novos recursos didáticos e trabalhar com conteúdo que seja interessante para todos e todas (Lopes, 2008; 2009).

No caso de estudantes com AH, o processo educativo se direciona para o desenvolvimento das potencialidades de cada estudante. Para isso, a legislação brasileira garante o enriquecimento curricular para quem possui AH.

Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (Brasil, 2013, p.302).

A Legislação brasileira segue as ideias de Renzulli (2014). Ele defende a intervenção escolar para estudantes com AH por meio do modelo triádico de enriquecimento escolar. Por enriquecimento, Renzulli (2014) compreende o processo que visa a promoção de experiências, no espaço de aprendizagem, que desafiem os/as estudantes a partir dos interesses individuais. Esse processo busca o desenvolvimento não apenas dos/as alunos/as com AH/SD, mas de todos os alunos/ todas as alunas para que possam, também, desenvolverem habilidades.

No Brasil, uma das formas de AEE sugeridas para estudantes com AH/SD é o Modelo de Enriquecimento Triádico de Renzulli (Brasil, 2007). Esse modelo é composto por três tipos de enriquecimento, que se articulam entre si com o intuito de diminuir as barreiras que impedem os/as estudantes com AH/SD terem seu potencial desenvolvido. A Figura 2 representa o Modelo de Enriquecimento Triádico (Renzulli, 2018).

Figura 2: Modelo de Enriquecimento Triádico (Renzulli, 2018).



Fonte: Renzulli (2018, p.24)

Este modelo busca incentivar a produção criativa dos/as estudantes a partir dos três tipos de enriquecimento: Tipo I, Tipo II e Tipo III.

Sobre o Modelo Triádico de Enriquecimento de Renzulli (2018), ele foi pensado para ser trabalhado em conjunto, estimulando e promovendo a interação entre e dentro dos três anéis. As setas indicam sua fluidez e dinamicidade, ao mesmo tempo em que destacam o aspecto individual de cada modelo, visando ao alcance dos objetivos da perspectiva de aprendizagem.

Conforme destacado por Machado e Stoltz (2017), esse modelo de enriquecimento se destaca pela flexibilidade e possibilidades de adequação às diferentes realidades escolares e pela aplicabilidade em todas as séries e modalidades de ensino. O Enriquecimento do Tipo I abarca atividades mais amplas, que visam à estimulação externa do indivíduo, de modo que o/a estudante potencialize/desenvolva competência de comprometimento e propósito interno. Essa intervenção não deve ser restrita aos/as estudantes com AH/SD, mas incluir todos/as os/as estudantes da turma (Renzulli, 2018).

As possibilidades de atividades que, normalmente, não compõem o currículo convencional, mas que contemplam os interesses dos/as estudantes com AH incluem, por exemplo, visitas a museus, exposições, participação em palestras, minicursos, uso de materiais diversificados, como filmes, programas de televisão e uso de recursos tecnológicos variados. O relevante é permitir o

contato dos/as estudantes com ambientes desafiadores, estimuladores, permitir experiências a campos do conhecimento não vivenciados no cotidiano (Sabatella; Cupertino, 2007).

O Enriquecimento do Tipo II contempla atividades de “treinamento, tanto individuais quanto grupal, em uma variedade de habilidades cognitivas, metacognitivas, metodológicas e afetivas” (Renzulli, 2018, p.32). É nesse tipo de Enriquecimento que os/as estudantes têm a oportunidade de desenvolver suas áreas de talentos, captadas no Enriquecimento do Tipo I. Renzulli (2018) apresenta cinco categorias de atividades do Tipo II, que podem ser consideradas focalizadas em habilidades processuais, sendo elas: “(a) treinamento cognitivo, (b) treinamento afetivo, (c) treinamento de aprendizagem de como aprender, (d) procedimentos de pesquisa e referências; e (e) procedimentos de comunicação escrita, oral, e visual” (p.32).

Sabatella e Cupertino (2007) explicam que o Enriquecimento do Tipo II inclui:

[...] atividades de aprendizagem para ajudar o aluno a aprender “como fazer”, usando metodologia adequada à área de interesse, fornecendo instrumentos e materiais, ensinando técnicas que contribuam para o desenvolvimento de habilidades criativas e críticas, habilidades de pesquisa e habilidades pessoais como liderança, comunicação, autoconceito etc. (p.76).

Assim como o Enriquecimento do Tipo I, esse tipo de Atendimento não deve ser restrito aos/as estudantes com AH/SD, mas pode ser estendida aos/as demais estudantes, e representa ponto de entrada para o Enriquecimento do Tipo III, que se refere a atividades investigativas, tanto individualizadas quanto em pequenos grupos, visando tratar problema da vida real. Renzulli (2018) define problemas da vida real como sendo aqueles que fazem parte da realidade vivida dos/as estudantes. São situações não estabelecidas que demandam soluções únicas, complexas e criativas, com impacto social.

Sobre o Enriquecimento do Tipo III, Renzulli (2018) destaca que as atividades desenvolvidas abarcam quatro objetivos para os/as estudantes, a saber:

- (a) adquirir um entendimento em nível avançado do conhecimento e da metodologia usados em disciplinas particulares, áreas de expressão artística e estudos interdisciplinares; (b) desenvolver produtos ou serviços autênticos que sejam, sobretudo, orientados para que chegue a um impacto desejado em um ou mais públicos específicos; (c) desenvolver habilidades de aprendizagem autodirigidas nas áreas de planejamento, busca e foco do problema, administração, cooperação, tomada de decisão, autoavaliação; e (d) desenvolver o comprometimento com a tarefa, autoconfiança, sentimentos de realização criativa e a habilidade de interagir efetivamente com outros estudantes e adultos com quem compartilhem metas e interesses comuns (p.33).

Essas atividades permitem aos/as estudantes atuarem como profissionais por meio de uma

postura investigativa acerca dos assuntos pesquisados (Renzulli; Reis, 1997). No entanto, devem estar alicerçadas à realidade do contexto escolar (Renzulli, 2005). Nos projetos desenvolvidos no Enriquecimento do Tipo III, os/as estudantes desenvolvem projetos autorais, compartilham conhecimentos com pesquisadores/as mais experientes e socializam resultados com o público em geral (Sabatella; Cupertino, 2007).

O enriquecimento curricular pode acontecer em diversos contextos, como dentro da sala de aula regular, no Atendimento Educacional Especializado, por meio das Salas de Recursos, por meio de tutorias, mentorias, projetos de pesquisa e/ou atividades extracurriculares para aprofundamento de estudos nas áreas de interesse (Arantes-Brero; Pedro, 2021; Cappelini; Arantes-Brero; Oliveira, 2020). Renzulli (2014) defende o Enriquecimento para todos/as os/as estudantes, com a intenção de provocar interesse, engajamento pelo aprendizado e valorizar a ação criativa, autônoma, crítica e investigativa deles/as.

Negrini e Freitas (2008) afirmam que a inclusão ainda se faz necessária, porque é na escola onde esses/as alunos/as buscam novos desafios para a sua aprendizagem, embora profissionais das escolas não se sintam preparadas/os para atendê-los/as, e acabem realizando práticas excludentes, gerando, com frequência, desmotivação para a participação desse público na escola. Para Maia e Fleith (2004), essa exclusão pode ser identificada como frustração, quando esse público se sente desmotivado. Isso acontece, principalmente, quando o próprio sistema educacional não conta com um corpo docente hábil a trabalhar diariamente com esses alunos e alunas, e que possam desenvolver tarefas que os/as desafiem e os/as estimulem a continuar no processo educativo.

## **ATUAÇÃO DOCENTE E ALTAS HABILIDADES**

A atuação docente é entendida como a ação do/a professor/a direcionada para a mediação da aprendizagem dos/as alunos/as. Eles/as são responsáveis pela apropriação e (re)construção dos conhecimentos por parte dos/as estudantes, conforme função da escola (Bisinoto, 2012). Para isso, os/as profissionais mobilizam recursos técnicos, éticos e socioemocionais que possibilitam a análise dos conteúdos, dos recursos didáticos e estratégias de ensino, considerando as características dos/as estudantes para os/as quais lecionam.

Compreendendo que a atuação docente se concretiza pela mediação da aprendizagem, tem sido comum a identificação de profissionais que não se sentem preparados/as para trabalhar com

estudantes com AH. Muitos são os contextos que têm sustentado esse sentimento de despreparo:

1. de acordo com Silva, F., Silva, R., Neto, Medeiros e Corrêa (2019, p.7), “há uma generalização sobre o comportamento de crianças superdotadas, onde se cria o estereótipo de que são extremamente inteligentes e conseguem aprender todas as matérias da escola em um curto período de tempo”.
2. As Instituições de Educação Superior pouco abrem espaços para a mediação da aprendizagem sobre a temática das Altas Habilidades, o que pode gerar um déficit na formação dos/as docentes.
3. A compreensão de que a responsabilidade do processo educativo de estudantes com AH é exclusiva dos/as profissionais das Salas de Recursos do Atendimento Educacional Especializado.
4. Ausência de redes de apoio para a estimulação dos talentos, em tantas diversificadas áreas do conhecimento (Cupertino; Arantes, 2012).
5. A invisibilidade de estudantes com AH. Martins, Pedro e Ogeda (2016) explicam que se torna preocupante esse fato, porque, no Brasil, defendemos a Escola Inclusiva (Brasil, 1996; 2008).

As AH englobam uma pluralidade de condições de existência na escola. Os mitos de que há estudantes com AH que sabem tudo, ou ainda, a invisibilidade de estudantes que são talentosos/as, mas não são identificados/as na escola, têm gerado dificuldades significativas para a inclusão desses/as estudantes nas salas de aula (Cupertino; Arantes, 2012; Martins; Pedro; Ogeda, 2016). Portanto, investigar a atuação docente é sempre uma oportunidade de provocar reflexões sobre a realidade da escola inclusiva, neste caso, no contexto das AH.

Como maneira para suprir o déficit de formação, os governos federal, estadual e municipal ofertam cursos de formação continuada (Brasil, 1996). Nesta modalidade formativa, os/as profissionais podem participar de eventos, seminários, palestras, congressos, cursos, entre outras, que têm o objetivo de promover o aperfeiçoamento, considerando os avanços teórico-metodológicos da ciência (Distrito Federal, 2006).

A atuação docente, no contexto da Educação Inclusiva, é favorecida pela observação do comportamento dos/as estudantes (Distrito Federal, 2006). No caso desta pesquisa, da observação de estudantes com AH e a interação deles/as com os/as demais colegas. A observação é valiosa,

pois as características de como se comportam, como realizam as atividades propostas, o que falam e a maneira como falam podem favorecer a identificação de talentos, áreas de interesse e de mediações adequadas à turma, o que contribui para o processo educativo inclusivo.

A atuação docente no Ensino de Ciências com estudantes com AH é beneficiada pela observação do comportamento de seus estudantes em sala de aula. O/A docente, ao mediar a aprendizagem, pode identificar as habilidades dos/as estudantes com AH e desenvolver atividades que estimulem os/as estudantes em seus talentos, ao mesmo tempo em que permitem a interação com os/as colegas da turma. As atividades para estudantes com AH devem ter um teor desafiante. Hoffelder e Mendes (2020) afirmam que, na disciplina de Ciências, o/a estudante com AH tende a demonstrar bastante interesse, que é demonstrado pela prática da pesquisa e do estudo por vontade e conta própria. Além disso, o/a estudante costuma ser participativo/a, questionador/a e envolvido/a nas atividades das aulas.

Para Ferreira e Raposo (2023), o componente curricular Ciências é uma das áreas com mais interesse e manifestação do comportamento do alto habilidoso. Tendo conhecimento disso, a atuação docente deve ser trabalhada com o intuito de especificar suas práticas na área da Ciência, mas considerando todas as especificidades que possam ter em sala de aula para que sua prática seja inclusiva, isto é, para todos e todas.

## **ALTAS HABILIDADES, PRODUÇÕES CINEMATOGRAFICAS E PROCESSO EDUCATIVO**

Desde o século XX, as produções cinematográficas têm demonstrado interesse por explorar as características, rotinas e desejos de pessoas com Altas Habilidades em suas narrativas. Carvalho (2019) lista filmes que abordam o tema AH: “Mentes que brilham, 1991”; “Brilhante, 1996”; “Gênio Indomável, 1997”; “Uma mente brilhante, 2001”; “Jobs, 2013”; “O jogo da imitação, 2014”; “O Jeremias, 2015”; “A Teoria de tudo, 2014”; “X + Y, 2014”; “Um laço de amor, 2017”. Além desses, a autora Luz (2015) lista os filmes “O som do coração, 2007” e “*Forrest Gump* – o contador de histórias, 1994”.

Ao utilizar produções cinematográficas para apresentar pessoas com AH, Reis, E. e Reis, A. (2019) anunciam que os/as diretores/as e suas equipes estão construindo informações sobre quem são essas pessoas, como elas vivem, quais são seus interesses. Em outras palavras, estão

criando oportunidades para as pessoas espectadoras criarem representações sociais de indivíduos que têm AH. As representações sociais são um conhecimento organizado do senso comum sobre objetos de conhecimento que são próprios de uma época histórica e de um território social. Para Walchek e Camargo (2007, p. 380).

(...) Pode-se dizer que o processo de representar resulta em teorias do senso comum, elaboradas e partilhadas socialmente (Wagner, 1998), ligadas a inserções específicas dentro de um conjunto de relações sociais, isto é, a grupos sociais (Doise, 1985), que têm por funções explicar aspectos relevantes da realidade, definir a identidade grupal, orientar práticas sociais e justificar ações e tomadas de posição depois que elas são realizadas (Abric, 1998).

Ou, em síntese, “o que é proposto pela teoria das representações sociais é um estudo científico do senso comum” (Walchek; Camargo, 2007, p. 380). Neste caso, as AH tematizadas em filmes, no cinema, que é um meio de comunicação de massa, constitui objeto de estudo das Representações Sociais.

As produções cinematográficas, geralmente, apresentam as pessoas com AH a partir dos mitos “pessoas excepcionais”, “gênios/as”, “extraordinários/as”, e/ou com algum problema psicológico e emocional. Essas representações sociais contribuem para aumentar a crença de que há padrões de comportamento para pessoas com AH, como se todos fossem iguais, todas fossem geniais e todas fossem excêntricas (Virgolim, 2015).

Ao enunciar uma pessoa com altas habilidades a partir dos mitos, a produção está mascarando a pluralidade das condições de existência dessas pessoas. Rangni e Costa (2012, p. 207) afirmam que: “ser altamente capaz em uma área não quer dizer ser capaz no mesmo nível em todas. Esse é um mito ou falso conceito comum entre os leigos por não conhecerem a temática da área de talentos”.

A falta de conhecimento contribui para a propagação de mitos e, a partir das representações sociais dos altos habilidosos e altas habilidosas, em produções cinematográficas, o cinema pode se comprometer com a divulgação de informações imprecisas ou incorretas. Em nosso trabalho, focamos o processo educativo do pequeno Sheldon, que possui AH na área de Exatas. Por isso, voltaremos a discussão teórica, nesta seção, para a interface entre AH, produções cinematográficas e processo educativo.

Ao analisarem o filme “Gênio Indomável, 1997”, Rangni e Costa (2012) discorreram a respeito do processo educativo do personagem “Will”, que não tinha interesse algum pelo ensino

formal. O personagem fazia leituras e estudava por conta própria. No filme, esse processo educativo era apresentado como suficiente para aprofundar seus conhecimentos. No entanto, sabemos, pela literatura especializada, que o processo educativo é um fenômeno social, que implica considerar a pessoa como um sujeito biopsicossocial e não apenas cognitivo.

Portanto, no filme, foi possível perceber que: i) há presença do mito de que Will é um gênio que aprende tudo sozinho; ii) que não necessita de apoio de outras pessoas; iii) que é um sujeito que só tem intelectualidade e iv) há um processo de exclusão social, no qual existem pessoas com AH que estão sendo negligenciadas dos seus direitos educacionais (Ourofino; Guimarães, 2007; Fleith, 2006).

A negligência por parte do sistema educacional faz com que essas pessoas recorram ao ensino por conta própria, provavelmente, voltando-as, apenas, para suas áreas de interesse, e sem orientação pedagógica, como o caso do personagem “Will”. Esse estudo sozinho pode ocasionar em frustrações e comprometer o desenvolvimento de habilidades sociais, que são comportamentos que favorecem os encontros sociais, especialmente, a convivência entre pares.

Luz (2015), em sua análise do filme “O som do Coração, 2007”, aborda sobre a equivocada representação das AH a partir do personagem Taylor, de 12 anos. Em uma das cenas em que o personagem manuseia um instrumento pela primeira vez, a pesquisadora indaga: “Taylor evidência uma habilidade acima da média, um envolvimento extremo para conseguir tocar o instrumento e criatividade com a música. Porém seria possível, simplesmente uma criança que nunca pegou no instrumento desenvolver a ação com tamanha desenvoltura? (Luz, p. 34, 2015).

Nesse caso, considerando a Teoria dos Três Anéis (Renzulli, 1978; 2002; 2018), é necessário que houvesse um estímulo externo a mais para que as habilidades de Taylor fossem representadas da maneira correta. No decorrer do filme, novamente, é apresentada a facilidade de aprender a tocar um instrumento sem estímulo. Essa representação de facilidade é equivocada, pois traz a ideia de que o ensino não é necessário, e que a habilidade seria algo inato, sem que precise de estímulos externos, seja da família, e até a própria escola (Luz, 2015).

No filme “Forrest Gump – O contador de Histórias”, de 1994, Luz (2015) analisa as características do personagem Forrest. Uma pessoa cujos testes de QI o identificaram com o valor 75, que é inferior ao que é estipulado para as AH, mas, no decorrer do filme, surgem elementos diversificados de comportamento demonstrando as especificidades do personagem, que se

relacionam com o que é disposto na Teoria dos Três Anéis (Renzulli, 1978; 2002; 2018), sendo o envolvimento com a tarefa e a criatividade. Considerar apenas a inteligência, como um processo cognitivo, é um equívoco para com as pessoas com AH, pois induz na concepção do mito de que essas pessoas são talentosas em todas as áreas.

A representação de Forrest com o QI inferior destaca a dificuldade de identificação das AH. As habilidades são diversificadas. Por isso, as avaliações que identificam a pessoa com AH precisam ser diversificadas também e considerar as habilidades, o engajamento com a tarefa e a criatividade. No filme, é perceptível que Forrest possui dificuldade de aprendizagem, mas possui, por outro lado, uma notável habilidade corporal.

Luz (2015) complementa sua análise ao afirmar que:

O filme busca representar sem mencionar, as especificidades das pessoas com altas habilidades/superdotação que diante da aplicação de teste de inteligência classificam, impõe possibilidade e impossibilidades, esquecendo que os sujeitos são constituídos também pela representados dos que estão próximos.

Forrest Gump, enquanto filme, consegue abrir um leque de discussões quanto à identificação, ao papel da escola, à família, à representação e superação das dificuldades e o destaque da possibilidade (Luz, p. 41, 2015).

O filme “Brilhante” de 1996, que se baseia em uma história real, é uma outra obra analisada que retrata como um processo educativo sem as práticas adequadas, apoios necessários podem interferir no desenvolvimento das pessoas com AH (Carvalho, 2019). Neste filme, vemos a representação social de que a pessoa com AH não precisa de outro apoio a não ser o da família para promover o desenvolvimento de suas habilidades. Não há menção ao processo educativo desenvolvido por profissionais qualificados.

Nesse cenário, Carvalho (2019) problematiza a falta do processo educativo em espaço formal de aprendizagem, onde há uma diversidade de pessoas com as quais a convivência também traz benefícios para o desenvolvimento da pessoa com AH. O apoio da família é importante, especialmente, aliado ao processo educativo formal das pessoas com AH.

No filme, o personagem David, por conta de suas habilidades musicais, que começam a se destacar, passa a receber propostas de estudos e aprimoramentos, mas seu pai rejeita porque não quer desistir de ensinar seu filho a seu modo. Essa decisão por parte do pai acaba prejudicando e fazendo com que o David não progrida e desenvolva ainda mais suas habilidades. No filme, David sofre pressões psicológicas que o levam a manifestar comportamentos transtornados.

Ao longo do filme, David é diagnosticado com transtorno bipolar, que se trata de um

relevante transtorno de humor. Sobre a inadequação do processo educativo e a intensa pressão sofrida por David, Carvalho (2019) explica: “o ambiente familiar pode ser determinante, ajudando ou prejudicando, o desenvolvimento do indivíduo com Altas Habilidades/Superdotação (p. 29).

Com a análise desse filme, temos que, quando o processo educativo é desenvolvido a partir de práticas e apoios adequados, o desenvolvimento da/o alto/a habilidoso/a poderá ser eficiente, contribuindo ainda mais para seu bem-estar. Caso contrário, é possível que o indivíduo comece a se frustrar e perca o interesse em continuar se desenvolvendo por causa da falta de apoio, ter problemas emocionais, ou construa a percepção de que o ensino com um orientador/a e professor/a não seja de grande valia.

## **2. METODOLOGIA**

Neste trabalho, a metodologia utilizada é a de pesquisa qualitativa, que, de acordo com Caixeta e Mól (2020), consiste em uma abordagem de investigação que possibilita uma maior flexibilidade no ciclo de pesquisa. Para a autora e o autor, a pesquisa é um processo específico e sistematizado de passos, cujos métodos podem variar de acordo com os objetivos, sendo realizado de diferentes maneiras. No entanto, o que une as investigações de enfoque qualitativo é o interesse na produção de significados sobre os fenômenos investigados (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

### **2.1. YOUNG SHELDON: A SÉRIE**

A série *Young Sheldon* é um *spin-off* de *The Big Bang Theory* (Souza, 2021). Isso significa que se trata de série narrando a história de um personagem de outra série. Neste caso, *Young Sheldon* narra a história da infância e adolescência do personagem Sheldon, que é, também, personagem da série *The Big Bang Theory*.

Cronologicamente, temos que *The Big Bang Theory* foi criada antes da série *Young Sheldon*. A primeira foi criada em 2007 e a segunda em 2017.

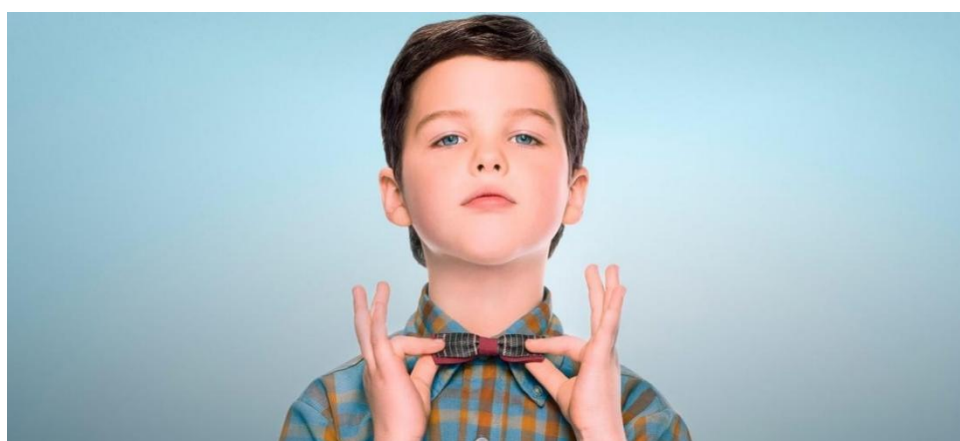
Em 2024, *Young Sheldon* foi para a 7ª e última temporada. No entanto, nosso interesse, nesta pesquisa, é pela primeira temporada, que é composta por vinte e dois episódios de aproximadamente 20 minutos cada.

### **2.2. PERSONAGEM SHELDON LEE COOPER**

O personagem Sheldon Lee Cooper (ver figura 3) é um garoto que vive no Leste do Texas, Estados Unidos (EUA), com sua família: a avó, Connie Tucker, a mãe, Mary Cooper, o pai George Cooper, o irmão mais velho George Cooper Jr., e sua irmã gêmea, Missy Cooper.

O comportamento de Sheldon é percebido por sua família, professores/as e por si mesmo como diferente das outras crianças, pois ele é questionador, curioso em temas que tem interesse, principalmente na área da Física. Além dessas características, Sheldon possui uma personalidade que se destaca pela soberba. Na maioria das interações interpessoais, ele se sente superior em relação as demais pessoas. Além disso, é uma criança que preza pelas regras.

Figura 3: Sheldon Lee Cooper na infância.



**Fonte:** Site Jovem Nerd (2018, web).

### 2.3. MÉTODO

O objetivo deste trabalho foi descrever e analisar o processo educativo do personagem Sheldon Lee Cooper, mais especificamente, a atuação dos/as docentes que lecionam para ele e sua turma de 9º ano na Temporada 1 da série *Young Sheldon*. Para tanto, usamos como definições:

- i) Processo educativo: foi compreendido como processo intencional de mediação da aprendizagem na escola.
- ii) Atuação docente: foi compreendida como a ação com intenção de ensinar os/as alunos/as conceitos científicos, conforme função da escola (Bisinoto, 2012).

Com a finalidade de identificarmos nosso objetivo, assistimos aos episódios da Primeira Temporada da série três vezes. O objetivo de assisti-los foi fruir a experiência narrativa de cada episódio e do conjunto deles. Na quarta vez, os episódios foram observados com a intencionalidade

de classificá-los a partir dos conceitos de processo educativo e atuação docente.

Dessa forma, nosso trabalho tem duas categorias já estabelecidas. Trata-se de um processo de Análise de Conteúdo indutivo (Bardin, 2011).

### 3. RESULTADO

Dezoito cenas foram identificadas com conteúdos relacionados à escolarização de Sheldon (ver quadro 1). Foram cenas que aconteceram na escola 83,3% de Sheldon e na família 16,7%.

**Quadro 1: Cenas Identificadas**

Episódio	Nome do Episódio	Cenas
1	Piloto	<p><b>Mãe:</b> “Você está empolgado para começar a segunda-feira da escola?”</p> <p><b>Sheldon:</b> “Sim, eu estou.”</p> <p><b>Missy:</b> “Eu acho que sim.”</p> <p><b>Mãe:</b> “George? É o 9º ano, é importante.”</p> <p><b>George Jr.:</b> “Como posso ficar empolgado se ele vai estar na mesma série que eu?”</p> <p><b>Sheldon:</b> “Não se preocupe, George, não penso em ficar muito tempo no 9º ano.”</p> <p><b>Missy:</b> “Eu só sei que ele não está mais na mesma série que eu e estou animada.”</p> <hr/> <p><b>Srtª Mac Elroy:</b> “Eu sou a senhora Mac Elroy.”</p> <p><b>Srtª Mac Elroy:</b> “Eu sei que vocês já souberam que nós temos um aluno conosco que, apesar da sua pouca idade, é extremamente inteligente. Eu espero que todos o recebam muito bem.”</p> <p><b>(Sheldon levanta a mão)</b></p> <p><b>Srtª Mac Elroy:</b> “Sim, Sheldon.”</p> <p><b>Sheldon:</b> “Segundo o código de vestimenta e higiene, o cabelo dele está longo. O outro está usando roupas esportivas fora da área designada. E a blusa dessa garota é de diáfana, o que significa que dá para ver o sutiã.”</p> <p><b>Srtª Mac Elroy:</b> “Obrigado. Vou levar em consideração.”</p> <p>[...]</p> <p><b>(Sheldon levanta a mão)</b></p> <p><b>Srtª Mac Elroy:</b> “O que foi?”</p> <p><b>Sheldon:</b> Uma violação do código de higiene, página 48, artigo 5, subseção B. A senhora tem um bigodinho.”</p> <hr/> <p><b>Srtª Mac Elroy:</b> “Foi uma ideia imbecil.” Nossa escola não é o lugar para esse garoto.”</p> <p><b>Diretor:</b> “Ora, é só o primeiro dia dele.”</p> <p><b>Srtª Ingram:</b> “Em cinco minutos da minha aula, ele questionou a minha formação.”</p>

		<p><b>Sr. Hubert:</b> “E como vou controlar uma sala de aula quando o garoto me acusa de violar o código de higiene?”</p> <p><b>Sr. Hubert:</b> “Ele disse que a inteligência dele me intimida, e se ofereceu para ser meu líder.”</p>
		<p><b>Mãe:</b> “É simples. Não temos escolha.”</p> <p><b>Diretor:</b> “Bom, pelo menos tentaram. Então sorte para o Sheldon em outro lugar.”</p> <p><b>Mãe:</b> “Não, não. Nós não temos escolhas. Ele tem que ficar aqui. Não podemos pagar uma escola particular. Eu não posso dar aulas para ele. Ele está estudando cálculo e sei lá o que...euclidiana.”</p> <p><b>Mãe:</b> “Eu só quero que meu filho tenha a educação que ele merece. Então, todos vocês vão ter que dar um jeito.”</p>
6	Uma etiqueta, um modem e uma úlcera	<p><b>Sheldon:</b> “[...] se quer economizar, por que não pousar um foguete auxiliar ao invés de deixar cair no oceano?”</p> <p><b>Dr. Ronald Rogers:</b> “É uma ideia bacana, mas não é tecnicamente possível.”</p> <p><b>Sheldon:</b> “Por que não?”</p> <p><b>Dr. Ronald Rogers:</b> “Bom, é difícil de explicar. Os cálculos são complicados.”</p> <p><b>Sheldon:</b> “Talvez eu possa ajudar.”</p> <p><b>Dr. Ronald Rogers:</b> “Aposto que sim. Te digo uma coisa, aqui está uma etiqueta da NASA, peça para sua mãe costurar na mochila.”</p>
		<p><b>Amigo:</b> “Por que não foi na aula de matemática?”</p> <p><b>Sheldon:</b> “Aquele cara da NASA me tratou como criança e tenho que provar que ele está errado.”</p> <p><b>Sheldon:</b> “A senhorita Ingram ficou chateada pela minha falta?”</p> <p><b>Amigo:</b> “Na verdade, ela ficou feliz, até fez uma dancinha.”</p>
9	Spock, Kirk e hérnia Testicular	<p><b>Srtª Ingram:</b> “Pegue uma e passe para trás. Como todos já sabem, essa prova vai valer 25% da sua nota final. Não se esqueçam de demonstrar os cálculos. Se não conseguirem resolver um problema, pulem e voltem para ele no final. E eu não devia ter que dizer isso, mas se alguém colar, eu vou ver. Eu tenho olhos na parte de trás da cabeça. Tenho mais olhos que uma batata.”</p> <p><b>Sheldon:</b> “Senhorita Ingram.”</p> <p><b>Srtª Ingram:</b> “Sim, Sheldon.”</p> <p><b>Sheldon:</b> “Já acabei.”</p> <p><b>Srtª Ingram:</b> “O que?”</p> <p><b>Sheldon:</b> “Eu gostei bastante, se você tiver outra prova, eu faço outra.”</p> <p><b>Srtª Ingram:</b> “Não, eu não tenho outra prova. Leia a próxima lição do livro.”</p>
10	Uma pena de água, uma vagem e um framastã	<p><b>Diretor:</b> “Bom, o problema é que o currículo da escola não é desafiador para o Sheldon. Ele fica entediado e talvez não se expresse da maneira mais produtiva.”</p>
		<p><b>Aula de Matemática:</b></p> <p><b>Srtª Ingram:</b> “Então o quadrado do seno mais o cosseno é igual a um.”</p>

		<p><b>Sheldon:</b> “Olha, não quero envergonhá-la, então vou dar um instante para pensar no que acabou de dizer.”</p> <p><b>Aula de Inglês:</b></p> <p><b>Sheldon:</b> “Srtª Mac Elroy:”.</p> <p><b>Srtª Mac Elroy:</b> “Que foi?”</p> <p><b>Sheldon:</b> “Queria saber se você leu o livro que passou para nós porque eu li.”</p> <p><b>Aula de Educação Física:</b></p> <p><b>Sheldon:</b> “Olha, se vai nos pedir para correr, não acha que deveria dar o exemplo?”</p>
		<p><b>Pai:</b> “O que quer que a gente faça?”</p> <p><b>Diretor:</b> “Quero que vocês considerem outra abordagem para a educação dele.”</p> <p><b>Diretor:</b> “Conversei recentemente com a diretora da academia de Wilmont para crianças superdotadas. Eu contei para ela tudo sobre o Sheldon e ela pareceu achar que o lugar é perfeito para o garoto.”</p> <p><b>Mãe:</b> “Já procuramos escolas particulares, não podemos pagar.”</p> <p><b>Diretor:</b> “Está bem, eu tentei, mas uma coisa posso dizer. Wilmont é conhecida por dar para crianças como Sheldon, bolsas de estudos integrais. Vejam.”</p> <p>[...]</p> <p><b>Mãe:</b> “Olha, nós agradecemos por você defender os interesses dele, mas ele é uma coisinha de nada. Não podemos mandá-lo para Dallas.”</p> <p><b>Pai:</b> “Deveríamos conversar sobre isso primeiro.”</p> <p><b>Mãe:</b> “O que temos para conversar?”</p> <p><b>Pai:</b> “Pode ser uma grande oportunidade para o Sheldon.”</p> <p><b>Mãe:</b> “Ele tem 9 anos.”</p>
		<p><b>Diretora da academia de Wilmont:</b> “Eu tenho que dizer, em todos esses anos que estou aqui, nunca recebi uma carta de recomendação tão entusiasmada dos professores de um aluno.”</p> <p><b>Diretora da academia de Wilmont:</b> “Deixando de lado seu intelecto superior. É um deleite ter o Sheldon em sala de aula. Ele é amoroso, fácil de lidar e solícito com os colegas.”</p> <p><b>Sheldon:</b> “Eu não sou nem um pouco desse jeito.”</p>
16	Asteróides assassinos, Oklahoma e uma máquina de frisar cabelo	<p><b>Sheldon:</b> “Eu planejei salvar a humanidade de asteroides mortais e fiz tudo caber lindamente em 3 cartazes, aceito de ciências. Pode ser uma competição, mas quando o objetivo é promover o conhecimento, somos todos vencedores.”</p> <p><b>Sheldon:</b> “Você só pode estar brincando. Vocês estão loucos?”</p> <p><b>Sheldon:</b> “Ei, vocês estão celebrando a mediocridade.”</p> <p><b>Mãe:</b> “Você ainda recebeu uma menção honrosa.”</p> <p><b>Sheldon:</b> “Pare de me lembrar.”</p>
		<p><b>Sr. Hubert:</b> “Sheldon, o que está fazendo?”</p> <p><b>Sheldon:</b> “Faltando com respeito, senhor.”</p> <p><b>Sr. Hubert:</b> “Por quê?”</p> <p><b>Sheldon:</b> “Porque estou desiludido com o sistema de ensino”</p> <p><b>Sr. Hubert:</b> “Tire os pés de cima da carteira.”</p>

19	Glúons guacamole e a cor roxa	<b>Sheldon:</b> “Mas e se eu não quiser?”
		<b>Sheldon:</b> “Eu estava pensando, e tem uma coisa que gostaria de dizer.”
		<b>Sheldon:</b> “Estou largando a ciência.”
		<b>Sheldon:</b> “Quando não era estimulado intelectualmente, meu cérebro ficava mais do que feliz em tomar a iniciativa.”
		<b>Srt<sup>a</sup> Ingram:</b> “Sheldon, Sheldon. Prestou atenção em alguma coisa do que eu disse?”
		<b>Sheldon:</b> “Sim!”
		<b>Srt<sup>a</sup> Ingram:</b> “então o que foi que eu disse?”
		<b>Sheldon:</b> “Quando se fatora um trinômio em que o coeficiente principal é diferente de um, você deve montar em ordem descendente da potência maior para menor.”
		<b>Sheldon:</b> “Eu estou cansado do colegial.”
		<b>Sheldon:</b> “Eu não estou aprendendo nada e não quero ir mais.”
		<b>Sheldon:</b> “Estou me correspondendo com o Doutor John Sturges, da East Texas Tech.”
		<b>Sheldon:</b> “Disse que posso ser um aluno ouvinte.” Sheldon: “Ele é um cientista famoso.”
		<b>Dr. Sturges:</b> “Que você achou da sua primeira aula de física?”
		<b>Sheldon:</b> “Acho que vou fazer isso pelo resto da vida.”

Fonte: Autora (2025).

No entanto, nenhuma cena foi qualificada em nossas categorias: Processo Educativo e Atuação Docente.

A partir desse resultado de ausência do processo educativo de Sheldon e da atuação docente, optamos por fazer uma análise das dezoito cenas, considerando um processo dedutivo de análise, no qual as categorias foram elaboradas a partir da análise dos conteúdos, no nosso caso, das transcrições das falas das personagens nas cenas nas quais há menção ao processo de escolarização de Sheldon.

Nesta perspectiva, foram construídas categorias que permitem descrever o processo de escolarização de Sheldon a partir de três perspectivas: i) dele mesmo; ii) dos/as docentes da escola e iii) da Mãe e do Pai.

### **Categoria 1 - A escolarização de Sheldon por ele mesmo**

Esta categoria teve o objetivo de descrever a percepção que Sheldon possui sobre seu processo de escolarização.

Sheldon percebe a escola como um lugar que não atende suas necessidades e interesses, levando-o a ter desejos de ruptura com a escola na qual é matriculado (ver quadro 2). Por outro

lado, ele demonstra interesses para ir para a Universidade (ver quadro 3).

**Quadro 2:** Mostra os desejos de ruptura com a escola

Episódio	Trechos transcritos	Significado do Conteúdo
16	<b>Sheldon:</b> “Porque estou desiludido com o ensino.” <b>Sheldon:</b> “Estou largando a ciência.”	Frustração com o ensino.
19	<b>Sheldon:</b> “Eu estou cansado do colegial.” “Eu não estou aprendendo nada e não quero ir mais.”	Ruptura com o Ensino Fundamental.
19	<b>Sheldon:</b> “Quando não era estimulado intelectualmente, meu cérebro ficava mais do que feliz em tomar a iniciativa”.	Autonomia e Interesse para o processo de aprendizagem.

Fonte: Autora (2025).

**Quadro 3:** Interesse para ir à Universidade

Episódio	Descrição da Cena	Transcrição da fala	Significado do Conteúdo
19	Durante o jantar com sua família o Sheldon diz estar cansado do colegial e que não está aprendendo nada e não quer ir mais. Neste momento, diz que está se correspondendo com um professor de instituição de ensino superior.	<b>Sheldon:</b> “Estou me correspondendo com o Doutor John Sturges, da East Texas Tech.” “Disse que posso ser um aluno ouvinte.” “Ele é um cientista famoso.”	Encontra solução para seu processo educativo fora da escola, na Universidade.

Fonte: Autora (2025).

## Categoria 2 - A escolarização de Sheldon por docentes

Esta categoria teve o objetivo de descrever a percepção que docentes apresentaram sobre a atuação com o Sheldon na escola.

Nesta categoria, percebemos que os/as docentes têm queixas significativas sobre o comportamento de Sheldon em sala, como pode ser lido na transcrição a seguir e no quadro 4.

*Srt<sup>a</sup> Ingram:* “Então o quadrado do seno mais o cosseno é igual a um.”

*Sheldon:* “Olha, não quero envergonhá-la, então vou dar um instante para pensar no que acabou de dizer.” (Episódio 10).

**Quadro 4:** mostra queixas significativas

Episódios	Descrição da Cena	Trechos transcritos	Significado do Conteúdo
-----------	-------------------	---------------------	-------------------------

1	No primeiro dia de aula do Sheldon já houve queixas dos professores e professoras em uma reunião com o diretor e os pais a respeito do comportamento dele em sala de aula.	<b>Srtª Mac Elroy:</b> “Foi uma ideia imbecil.” Nossa escola não é o lugar para esse garoto.” <b>Diretor:</b> “Ora, é só o primeiro dia dele.” <b>Srtª Ingram:</b> “Em cinco minutos da minha aula, ele questionou a minha formação.” <b>Sr. Hubert:</b> “E como vou controlar uma sala de aula quando o garoto me acusa de violar o código de higiene?” <b>Sr. Hubert:</b> “Ele disse que a inteligência dele me intimida, e se ofereceu para ser meu líder.”	Desqualificação dos/as docentes. Desrespeito na interação. Violência interpessoal.
---	--	---	--

Fonte: Autora (2025).

### Legenda:

Srtª Mac Elroy – Professora de Inglês

Srtª Ingram – Professora de Matemática

Sr. Hubert – Professor de Ciências

Tom Petersen – Diretor

Esta categoria demonstra queixas das/os docentes quanto ao comportamento de Sheldon. Além disso, demonstra uma preocupante convicção de uma docente, Srtª Mac Elroy, de que a escola não é o lugar para Sheldon.

No entanto, percebemos que não só Sheldon foi desrespeitoso com os/as docentes. Eles e elas também foram com ele, primeiro por não garantirem a adequação curricular a qual ele tem direito e, segundo, por comportamentos inadequados, como este da Srtª Ingram:

*Sheldon: “A senhorita Ingram ficou chateada pela minha falta?”*

*Amigo: “Na verdade, ela ficou feliz, até fez uma dancinha.” (Episódio 6)*

### Categoria 3 - A escolarização de Sheldon por sua Mãe e seu Pai

A mãe e o Pai de Sheldon, com frequência, são convidados a ir para a escola. Nas reuniões, a Mãe destaca que o filho tem direito à escolarização na escola, como pode ser visto na transcrição abaixo.

*Mãe: “É simples. Não temos escolha.”*

*Diretor: “Bom, pelo menos tentaram. Então sorte para o Sheldon em outro lugar.”*

*Mãe: “Não, não. Nós não temos escolhas. Ele tem que ficar aqui. Não podemos pagar uma escola particular. Eu não posso dar aulas para ele. Ele está estudando cálculo e sei lá o que...euclidiana.*

*Eu só quero que meu filho tenha a educação que ele merece. Então, todos vocês vão ter que dar um jeito.” (Episódio 1)*

#### **4. DISCUSSÃO**

Entendendo o processo educativo como um processo intencional organizado de mediação de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais na escola (Xavier, 2015), e a atuação docente como a ação do/a professor/a direcionada para a mediação da aprendizagem dos/as alunos/as (Bisinoto, 2012), os episódios da Primeira Temporada não fazem referência ao processo educativo e nem à atuação docente.

O cinema tende a retratar a escola por meio de visões simplificadas, que não expressam a complexidade real do processo educativo nem das pessoas que dele participam. Essa abordagem torna-se ainda mais problemática ao representar alunos/as com altas habilidades/superdotação. Isto porque, muitas vezes, os/as mostram como figuras geniais isoladas ou como indivíduos com dificuldades de adaptação social. Esse tipo de representação não apenas distorce a realidade, mas também reforça equívocos e estereótipos que dificultam a compreensão desse grupo. Conforme apontado por Dias-Trindade, Moreira e Rigo (2021), os filmes costumam priorizar o impacto emocional e o drama, deixando em segundo plano a verossimilhança pedagógica. Nessa linha, observa-se que essas abordagens rasas dificultam uma leitura crítica da escola como espaço de formação, convivência e transformação (Gomes *et al*, 2023).

O personagem Sheldon Lee Cooper é um garoto que vive no Leste do Texas, Estados Unidos (EUA), com sua família: a avó, Connie Tucker, a mãe, Mary Cooper, o pai George Cooper, o irmão George Cooper Jr., e sua irmã gêmea, Missy Cooper.

O comportamento de Sheldon é percebido, por sua família, professores/as e por si mesmo, como diferente das outras crianças, pois ele é questionador, curioso em temas que tem interesse, principalmente, na área da Física.

Além dessas características, Sheldon, possui uma personalidade que se destaca pela soberba. Na maioria das interações interpessoais, ele se sente superior em relação às demais pessoas. Além disso, é uma criança que preza pelas regras.

*Sheldon: “[...] talvez elas se curvem ao meu intelecto e me torne líder.” (Ep. 1)*

*Sheldon: “[...] ‘Você só pode estar brincando. Vocês estão loucos? Ei, vocês estão celebrando a mediocridade.’ (Ep. 16)*

Essa personalidade apresentada na série não é típica das AH, pois cada indivíduo apresenta características singulares, não havendo uma padronização. Essa representação social da personalidade do/a alto/a habilidoso/a só reforça, ainda mais, a propagação de mitos sociais. Virgolim (p. 2, 2021) destaca que “cada criança, independentemente de sua capacidade, possui características de personalidade próprias”. A autora ainda reforça a ideia de que as diferenças entre cada pessoa que possui AH se dá por: “interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivações e de autoconceito, características de personalidade, ritmo de aprendizagem e, principalmente, por suas necessidades educacionais específicas (Virgolim, p. 4, 2021).”

Na Temporada 1, podemos perceber que o processo de escolarização de Sheldon na *Medford High Scholl Texas* não é bem-sucedido. As pessoas com AH podem se sentir frustradas quando veem que o processo de ensino não está favorecendo o desenvolvimento de suas habilidades de acordo com seus interesses. Essa frustração acaba gerando a vontade de não ir mais para a escola, e buscando outros meios de estudos para suprir essa necessidade.

Essa situação pôde ser verificada na história de Sheldon, porque ele em alguns momentos se queixa da escolarização, tendo desmotivação, tédio e desilusão com o ensino por não estar sendo desafiador para que desenvolva suas habilidades. Isso confirma as afirmações de Negrini e Freitas (2008) que defendem que ainda se faz necessária a inclusão, pois, para o desenvolvimento de estudantes com AH, é preciso que, durante seu processo educativo, haja desafios suficientes para estimular sua aprendizagem e motivá-los/as a participar das propostas da escola.

No caso de Sheldon, a escola se omite de sua função (Bisinoto, 2012), quando seus docentes e suas docentes centram suas mentalidades em queixas a respeito do estudante e suas ações em práticas educativas excludentes.

Os/As profissionais da escola não se posicionaram, durante os episódios da Temporada 1, como capazes de ensinar Sheldon. Desconsideram os direitos do estudante ao processo de enriquecimento curricular. Cabe, neste momento, o destaque de que Joseph Renzulli, o especialista com maior reconhecimento contemporâneo na área de educação de estudantes com AH, é americano (Alencar, 2007; Rech; Freitas, 2012).

No caso da Série Young Sheldon, ou não houve consultoria científica quanto ao processo de escolarização de pessoas com AH ou a direção e gestão da série desconsiderou essa possibilidade e criou uma série ficcional, a nosso ver, a partir de Virgolim (2007; 2015) Pérez (2012) e Antipoff; Campos (2010), com graves conteúdos promotores de exclusão e manutenção de mitos sobre pessoas com AH.

A escola e seus profissionais não reconheceram, ao longo dos episódios, o direito de Sheldon a um currículo enriquecido, que implica diferentes atividades para desafiar seu desenvolvimento biopsicossocial. Renzulli (2018) propõe três tipos de enriquecimento, que, sinteticamente, consideram: i) ações mais abrangentes, voltadas à estimulação externa da pessoa, com o objetivo de que o/a estudante fortaleça ou desenvolva a capacidade de engajamento e de construção de um propósito interior.; ii) ações formativas, realizadas tanto individualmente quanto em grupo, voltadas ao desenvolvimento de diversas habilidades, incluindo aspectos cognitivos, metacognitivos, metodológicos e afetivos e iii) práticas investigativas conduzidas individualmente ou em pequenos grupos, com a finalidade de analisar e intervir em situações concretas do cotidiano.

Esse conjunto de negligências levou a um quadro de frustração e desejo de ruptura de Sheldon com a escola. Infelizmente, esse cenário no qual as ações são direcionadas por preconceitos e mitos acerca das AH ainda são comuns na contemporaneidade (Vieira; Freitas, 2019). A principal consequência desse fenômeno social é a exclusão, incluindo, a supressão do comportamento talentoso pelo/a estudante. Essa supressão do comportamento acontece quando os/as profissionais do espaço formal de aprendizagem, ao invés de reconhecer e encorajar as potencialidades do/a alto/a habilidoso/a impõem barreiras. A falta de apoio acaba prejudicando o desenvolvimento das potencialidades destes/as estudantes.

No episódio 10, há uma cena na qual o Diretor intervém com os pais de Sheldon; tal intervenção surgiu como resultado da possibilidade de ingresso de Sheldon em uma escola para crianças superdotadas, a academia Wilmont, e isto confirma o que Sabatella; Cupertino (2007) afirmam: quando os profissionais educacionais percebem que há um aluno com grande potencial, não se sentem preparados para trabalhar com esse/a aluno/a e pedem que procurem outra instituição que seja adequada.

*Diretor: “Bom, o problema é que o currículo da escola não é desafiador para o Sheldon. Ele fica entediado e talvez não se expresse da maneira mais produtiva.”*

*Diretor: “Quero que vocês considerem outra abordagem para a educação dele.”*

*Diretor: “Conversei recentemente com a diretora da academia de Wilmont para crianças superdotadas. Eu contei para ela tudo sobre o Sheldon e ela pareceu achar que o lugar é perfeito para o garoto.” (Ep. 10)*

Durante essa intervenção, o interesse de Sheldon é defendido pelo diretor, o que significa que reconhece seu talento. No entanto, a mãe demonstra relutância, por considerá-lo muito novo para sair de casa, pois a instituição se localiza em Dallas, lugar situado a três horas de distância de onde a família mora.

*Diretor: “Está bem, eu tentei, mas uma coisa posso dizer. Wilmont é conhecida por dar para crianças como Sheldon, bolsas de estudos integrais. Vejam.”*

*Mãe: “Olha, nós agradecemos por você defender os interesses dele, mas ele é uma coisinha de nada. Não podemos mandá-lo para Dallas.”*

*Pai: “Deveríamos conversar sobre isso primeiro.”*

*Mãe: “O que temos para conversar?”*

*Pai: “Pode ser uma grande oportunidade para o Sheldon.”*

*Mãe: “Ele tem 9 anos.” (Ep. 10)*

De acordo com Virgolim (2007), é frequente que as famílias de crianças com altas habilidades/superdotação vivenciem sentimentos contraditórios, alternando entre o orgulho pelas conquistas dos filhos e a preocupação quanto aos possíveis efeitos emocionais e sociais provocados por mudanças em suas vidas. Apesar de sua preocupação, a mãe de Sheldon acaba cedendo, priorizando o interesse e o desenvolvimento acadêmico do filho. Todavia, após a mudança, Sheldon enfrenta dificuldades de adaptação à nova moradia, evidenciando as implicações emocionais de uma transição precoce e distante do ambiente familiar.

*Sheldon: “O sono não veio fácil naquela noite, sabendo que a qualquer momento eu poderia ser decapitado. E se isso já não fosse ruim o bastante, a cama no meu quarto tinha uma saia.”*

*Sheldon: “Pai?! Estou feliz porque veio me buscar.” (Ep. 10)*

Embora tenha ocorrido essa intervenção, era necessário ter realizado uma reunião antecipada entre o diretor e os/as docentes de Sheldon antes de dialogar com os pais. Essa comunicação escolar é primordial para que haja um ajustamento das propostas pedagógicas, entendendo as necessidades educacionais específicas que os/as estudantes possuem, e elaboração de novas ações que sejam trabalhadas a partir do interesse acadêmico quanto ao aspecto socioemocional do/a estudante com AH. Virgolim (2007) afirma que a colaboração entre os profissionais da instituição e família é fundamental para assegurar propostas pedagógicas de acordo com as especificidades dos/as altos/as habilitados/as. Além disso, Mantoan (2003) salienta que a construção de um suporte, incluindo diferentes agentes educacionais, beneficia o desenvolvimento de práticas inclusivas mais firmes.

Considerando que a atuação docente se faz pela mediação da aprendizagem, tem sido comum a identificação de profissionais que não se sentem preparados/as para trabalhar com estudantes com AH. Na série, os/as docentes de Sheldon têm queixas significativas a respeito do comportamento do Sheldon, devido a sua personalidade forte.

No caso da queixa da Srt<sup>a</sup> Mac Elroy: *“Foi uma ideia imbecil.” “Nossa escola não é o lugar para esse garoto.” (Episódio 1)*, surgiu a partir da primeira interação entre a professora, Sheldon e o restante da turma. A cena começa com a docente se apresentando para a turma e apresentando Sheldon, pois é o novo aluno da sala, conforme a transcrição abaixo:

*Srt<sup>a</sup> Mac Elroy: “Eu sou a senhora Mac Elroy...Eu sei que vocês já souberam que nós temos um aluno conosco que, apesar da sua pouca idade, é extremamente inteligente. Eu espero que todos o recebam muito bem.” (Ep. 1)*

Durante a apresentação, Sheldon começa a observar seus colegas, e seguindo rigorosamente as normas descritas no código de vestimenta, começa a propagar comentários a respeito dos seus colegas.

*(Sheldon levanta a mão)*

*Srt<sup>a</sup> Mac Elroy: “Sim, Sheldon.”*

*Sheldon: “Segundo o código de vestimenta e higiene, o cabelo dele está longo. O outro está usando roupas esportivas fora da área designada. E a blusa dessa garota é de diáfana, o que significa que dá para ver o sutiã.”*

*Srtª Mac Elroy: “Obrigado. Vou levar em consideração.” (Ep. 1)*



**Fonte:** Autora (2025).

Além destes comentários, Sheldon apontou que a professora estava violando o código de higiene por possuir um “bigodinho”, e seus colegas de turma começaram a rir do comentário.

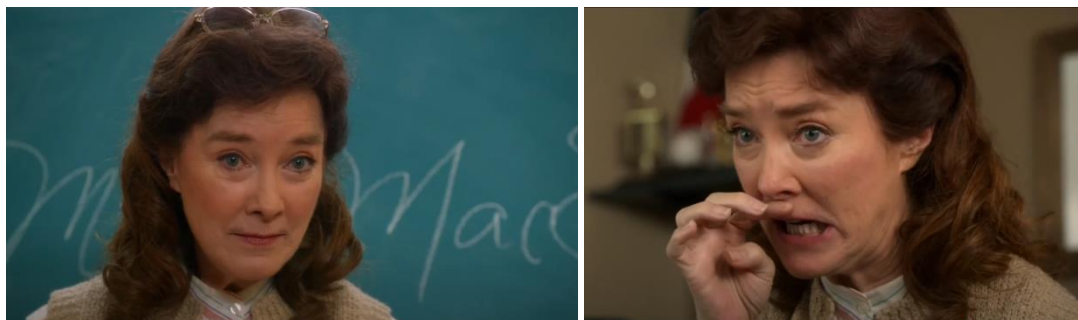
*(Sheldon levanta a mão)*

*Srtª Mac Elroy: “O que foi?”*

*Sheldon: Uma violação do código de higiene, página 48, artigo 5, subseção B. A senhora tem um bigodinho.” (Ep. 1)*

Diante da fala e expressão facial da docente (ver figuras 4 e 5), podemos considerar uma indicação de despreparo emocional (Faria; Camargo, 2018), demonstrado quando a turma reagiu com risos do comentário. Todavia, é preciso problematizar até que ponto tal despreparo é consequência meramente de questões individuais ou se mostra como uma reprodução de lacunas estruturais na formação acadêmica.

**Figuras 4 e 5:** Expressão da professora



**Fonte:** Autora (2025).

Apesar de Sheldon, em alguns momentos, demonstrar atitudes desrespeitosas em relação aos seus professores e suas professoras, é relevante destacar que as atitudes de alguns docentes

também foram, em muitos momentos, desrespeitosas com o aluno. Um dos fatores que contribuiu para isso foi a ausência de adequações curriculares que garantissem a ele o direito de desenvolver e aprimorar suas habilidades. Podemos ver essa situação quando a professora Srt<sup>a</sup> Ingram aplica uma prova padronizada para toda a turma, sem que houvesse adaptação para o ritmo de aprendizagem de Sheldon. Veja a transcrição a seguir:

*Srt<sup>a</sup> Ingram: “Pegue uma e passe para trás. Como todos já sabem, essa prova vai valer 25% da sua nota final. Não se esqueçam de demonstrar os cálculos. Se não conseguirem resolver um problema, pulem e voltem para ele no final. E eu não devia ter que dizer isso, mas se alguém colar, eu vou ver. Eu tenho olhos na parte de trás da cabeça. Tenho mais olhos que uma batata.”*

*Sheldon: “Senhorita Ingram.”*

*Srt<sup>a</sup> Ingram: “Sim, Sheldon.”*

*Sheldon: “Já acabei.”*

*Srt<sup>a</sup> Ingram: “O que?”*

*Sheldon: “Eu gostei bastante, se você tiver outra prova, eu faço outra.”*

*Srt<sup>a</sup> Ingram: “Não, eu não tenho outra prova. Leia a próxima lição do livro.” (Episódio 9)*

Sheldon, que termina a prova muito antes dos demais colegas, expressa o desejo de realizar uma nova avaliação, demonstrando evidentemente sua necessidade por desafios intelectuais. No entanto, a resposta da docente é limitada e demonstra despreparo para lidar com as demandas do aluno.

Ambas as cenas, da Srt<sup>a</sup> Mac Elroy e da Srt<sup>a</sup> Ingram, evidenciam uma lacuna na formação acadêmica. Essa dinâmica pode ser compreendida, de acordo com Virgolim (2007), como uma reprodução da ausência de formação adequada dos/as professores para o atendimento de estudantes com AH, que ainda é uma realidade nas escolas brasileiras. A autora afirma que as Instituições de Ensino Superior ainda oferecem poucos espaços para mediação, discussão e preparo prático para a aprendizagem de estudantes com AH, o que pode contribuir para a reprodução de condutas inadequadas diante da diversidade que há nas salas de aula. Neste caso, ainda há muito o que precisa ser melhorado na formação acadêmica de docentes, para que eles/as possam trabalhar de acordo com as especificidades dos/as alunos/as com AH. Essa preparação não concerne somente às práticas pedagógicas, sobre o tema, mas envolve, também, o aprimoramento de competências

pessoais, emocionais e afetivas (Vieira; Freitas, 2019).

De acordo com a LDBEN nº 9.394/96 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), Sheldon tem direito a um currículo enriquecido, mas isso não foi garantido na escolarização mostrada na série. Conforme Renzulli (2014), a falta de adequações contribui para o desinteresse e atitude desafiador do/a estudante com AH, já que necessitam de um espaço educacional estimulante e desafiador.

Sem dúvidas, ao longo da temporada 1 de *Young Sheldon*, é notório que houve situações em que foi necessário realizar reuniões com os pais de Sheldon. Logo no primeiro episódio, há uma cena dessas reuniões em que a mãe, Mary Cooper, está requerendo à escola a educação, a qual, Sheldon tem direito. O posicionamento da mãe, “*Eu só quero que meu filho tenha a educação que ele merece.*” (Ep.1), faz jus ao que está disposto na Política Pública Brasileira voltada para estudantes com AH, que é a suplementação pedagógica (Brasil, 2007; 2011). A suplementação pedagógica compreende o sentido de “ampliar, aprofundar ou enriquecer a base nacional comum” (Brasil, 2007, p.3). Neste caso, implica que a escola deve realizar uma adequação curricular, novas propostas pedagógicas e flexibilização, fundadas a partir dos interesses e necessidades do/a alto/a habilidoso/a, e que seja um trabalho realizado entre profissionais educacionais e familiares.

Nesta mesma reunião, a mãe enfatiza a limitação da família em buscar possibilidades educacionais privadas, e que não pode ensiná-lo por não saber o conteúdo que ele estuda e o interessa. Evidencia a função fundamental da escola no atendimento a esse público e demonstra que a escola se torna o espaço central para garantir o direito educacional de Sheldon.

*Mãe: “Não, não. Nós não temos escolhas. Ele tem que ficar aqui. Não podemos pagar uma escola particular. Eu não posso dar aulas para ele. Ele está estudando cálculo e sei lá o que...euclidiana.”*  
(Episódio 1)

A afirmação: “*Então, todos vocês vão ter que dar um jeito.*” (Ep.1) expressa o mito de que a educação de alunos/as com altas habilidades cabe exclusivamente aos professores/ às professoras da sala de aula regular ou, quando existente, aos/às profissionais do Atendimento Educacional Especializado. Essa visão limitada e equivocada desconsidera a necessidade de um trabalho colaborativo, envolvendo toda a comunidade escolar e especialistas externos, que podem atuar em parceria, e a própria família (Virgolim, 2007).

Segundo Carvalho (2019), Virgolim (2007; 2014), para que tenha o desenvolvimento de suas habilidades, é preciso que haja o apoio da família juntamente com a escola durante o processo educativo dos/das alunos/as com altas habilidades, ao reconhecer, estimular e aproveitar o talento. É primordial combater as representações sociais que naturalizam a responsabilidade educacional apenas a alguns agentes educacionais. A família, mesmo com suas limitações de conhecimento acadêmico, desempenha uma função fundamental como parceira ativa, contribuindo com informações sobre as características, interesses e motivações do/a estudante, além de oferecer o suporte emocional necessário (Aspesi, 2007; Delou, 2007).

Por fim, reforçamos que a Primeira Temporada de *Young Sheldon* não apresenta o processo educativo e a atuação docentes adequados para uma criança como Sheldon na escola.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa teve como foco a análise e descrição do processo educativo do personagem Sheldon Lee Cooper, especificamente a atuação dos/as docentes com alunos/as com Altas Habilidades (AH) a partir da primeira temporada de *Young Sheldon*.

Na análise, ficou evidente que há ausência de práticas educativas que sejam adequadas, e atuação docente que estimulem o desenvolvimento das potencialidades dos/as altos/as habilidosos/as a partir da suplementação pedagógica, como preconiza a legislação brasileira. É um direito o processo educativo enriquecido para estudantes com AH.

As práticas excludentes e queixas dos/as docentes puderam ser atribuídas a alguns fatores, tais como: falta de informação sobre a temática; estereótipos e mitos sociais que circundam na sociedade; déficit na formação acadêmica dos/as docentes, pois as Instituições de Ensino Superior ainda não têm um espaço de diálogo sobre o tema das Altas Habilidades; falta de rede de apoio, principalmente da família. Foi notória, na análise, que a escola de Sheldon, ao invés de adaptar o currículo para ser flexível e inclusivo, optou por práticas excludentes, que geraram frustração e desejo de ruptura com a escola.

Além disso, foi possível observar que a série *Young Sheldon* apresenta o personagem Sheldon Lee Cooper de forma estereotipada, como uma criança soberba, superior às demais pessoas.

As produções cinematográficas, que têm uma grande visibilidade, costumam ter grande influência sobre as percepções dos espectadores/das espectadoras que não conhecem as AH, pois as narrativas que são apresentadas reforçam representações sociais equivocadas a respeito dessas pessoas, e, sendo assim, tomam para si como a verdade, contribuindo para a manutenção de mitos e preconceitos que dificultam tanto a identificação quanto o atendimento educacional especializado desses/as estudantes.

Sendo assim, este trabalho contribui para reforçar a urgência de uma formação inicial e continuada dos/as docentes com vistas a capacitá-los/as para o processo educativo de estudantes com Altas Habilidades. A formação, também, informa a respeito das diversidades existentes, e que as produções cinematográficas têm responsabilidade social ao abordar essa temática. As escolas precisam ser um espaço inclusivo de aprendizagem, que reconheçam e estimulem as potencialidades dos/as altos/a habilidosos/as e que elaborem novas práticas pedagógicas que estejam pautadas nos interesses individuais dos/as estudantes, de acordo com o que as políticas públicas asseguram, e que incluam todos/as os/as alunos/as que não possuem AH, ou seja, uma inclusão para e com todos e todas.

Por fim, este estudo é um estímulo sobre a importância de serem realizadas novas pesquisas que analisem criticamente outras produções cinematográficas, pois podem ser um alicerce entre a comunidade e a universidade para a propagação das informações corretas a partir de análises e estudos publicados, além de fortalecer o campo científico sobre as AH e políticas públicas, para que sejam desconstruídos os mitos sociais existentes.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. de. Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Idéias Errôneas. In: (Org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: Orientação a Professores**. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 2007.p. 13-24.

ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. de F. Superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n.p.301-309, jul./dez. 2010.

ARANTES-BRERO, D. R. B.; PEDRO, K. M. O processo criativo e o enriquecimento curricular. In: RONDINI, C. A.; REIS, V. L. dos. (Orgs.). *Altas habilidades/Superdotação: Instrumentais para identificação e atendimento dentro e fora da sala de aula comum*. Curitiba: CRV, 2021.p. 241-258.

ASPESI, C. C. de. A família do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: (Org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: O Aluno e a Família**. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 2007.p. 29-48.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BISINOTO, C. EDUCAÇÃO, ESCOLA E DESENVOLVIMENTO HUMANO: articulações e implicações para o ensino de ciências. In: GUIMARÃES, E. M.; CAIXETA, J. E. (orgs.). *Trilhas e encontros: mediações e reflexões sobre o ensino de ciências*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2012. p. 11.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro 2011. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm)>.

BRASIL. **Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2015. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113234.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113234.htm)>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília - DF, ano 2001, n.17, p. 46, 17 ago. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007*. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Saberes e Práticas da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. 2ª. Ed. SEESP/MEC. Brasília: MEC, SEE. 143 p. (Série: Saberes e Práticas da Inclusão), 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 06/2007. Brasília, DF, 01.02.2007, 8p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_07.pdf).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAIXETA, J. E.; MÓL, G. de S. Orientações metodológicas iniciais para pesquisa qualitativa no Ensino de Ciências inclusivo. In: CAIXETA, J. E.; SOUSA, M. do A. de; SANTOS, P. F.; SILVA, R. L. J. da (org.). *Inclusão, Educação e Psicologia: mediações possíveis em diferentes espaços de aprendizagem*. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020.p.43-75. ISBN 978-65-990467-9-7.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ARANTES-BRERO, D. R. B.; OLIVEIRA, A. P. de. Características sociais e emocionais de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD):

possibilidades de intervenção no contexto escolar. In: PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T.; GUÉRIOS, E.; CAMARGO, D. de.; ROCHA, A.; COSTA-LOBO, C. (Orgs.). *Superdotados e Talentosos: educação, emoção, criatividade e potencialidades*. Curitiba: Juruá, 2020.p. 207-220.

CARDOZO, A. da S. *O audiovisual entre alunos com altas habilidades ou superdotação: uma análise da mediação fílmica na educação especial*, 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) - Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Humanas, Curso de Artes Visuais, São Luís, 2018. Orientador: Prof. Dr. Frederico Fernando Souza Silva.

CARVALHO, S. C. G. de. *A visão do cinema sobre altas habilidades/superdotação*. Orientação: Prof.<sup>a</sup> MSc. Anunciata Cristina Marina Braz Sawada; Prof.<sup>a</sup> Dra. Cristina Maria de Carvalho Delou. Rio de Janeiro: Instituto Oswaldo Cruz, Pós-graduação Lato Sensu em Ciência, Arte e Cultura na Saúde, 2019.

CHISTÉ, B.S. Penteando e desarrumando a pesquisa. In: *Infância, imagens e vertigens* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, pp. 23-52. ISBN 978-85-7983-708-1. Available from: doi: 10.7476/9788579837081

DELOU, C. M. C. O Papel da Família no Desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação. In: (Org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: O Aluno e a Família**. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 2007.p. 49-60.

DIAS-TRINDADE, S.; MOREIRA, J. A.; RIGO, R. M. O cinema como recurso pedagógico promotor de engajamento na educação superior. **Prax. Saber**, Tunja, v. 29, pág. 111-123, agosto de 2021. Disponível em <[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2216-01592021000200111&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592021000200111&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 09 de junho de 2025. Epub 16 de outubro de 2021. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n29.2021.11934>

FARIA, P. M. F. de.; CAMARGO, D. de. As Emoções do Professor Frente ao Processo de Inclusão Escolar: uma Revisão Sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 2, p. 217–228, abr. 2018.

FERREIRA, O. F.; RAPOSO, E. Oliveira. Altas Habilidades/Superdotação: uma abordagem pedagógica no ensino de ciências. **Revista BOEM**, Florianópolis, v. 11, p. e0117,

2023. DOI: 10.5965/2357724X112023e0117. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/boem/article/view/24855>. Acesso em: 21 abr. 2025.

FERRER, R. M. O acesso aos níveis mais elevados de ensino como garantia constitucional do aluno portador de altas habilidades. *Revista Eletrônica da UNESC*, ano 2, n.3, maio 2004, ISSN 1678-9652.

FLEITH, D. de S. (org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores/organização*: Denise de Souza Fleith. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FLEITH, D. de S. *Criatividade e altas habilidades/superdotação*. **Revista do Centro de Educação**, Universidade de Brasília, ed. 2006 - nº28.

GAMA, M. C. S. *Educação de superdotados: teoria e prática*. São Paulo: E.P.U., 2006.

GARDNER, H. (1983). *Frames of mind*. New York, NY: Basic Books.

GOMES, V.; BARBOSA, R. S.; GOMES, A.; GOMES, G.; GOMES, D.; GOMES, L. H.; MOTTA, O. J. R. da. O cinema no processo de ensino-aprendizagem. **Caderno de ANAIS HOME**, [S. l.], 2023. Disponível em: <https://homepublishing.com.br/index.php/cadernodeanais/article/view/911>. Acesso em: 9 jun. 2025.

HOFFELDER, C. D. S.; MENDES, A. **O ensino de ciências para estudantes com altas habilidades/superdotação – ah/sd**. *Anais do V CONAPESC...* Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72812>>. Acesso em: 17/04/2025 14:30

LOPES, R. de C. S. *A relação professor aluno o processo ensino aprendizagem*, 2009.

LOPES, R. de C. S. **A relação professor-aluno e o processo ensino-aprendizagem**. Ponta Grossa: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Superintendência de Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, 2008.

LUZ, C. R. da. *Altas Habilidades/Superdotação: das telas do cinema aos debates inclusivos da educação*. 2015. Orientador: Sonize Lepke. Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Federal da Fronteira do Sul, Curso de Erechim, RS, 2015.

MACHADO, C. L.; STOLTZ, T. *Arte, criatividade e desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD): considerações a partir de Vygotsky*. *Revista*

Educação Especial, [S.l.], v. 30, n. 58, p.441- 454, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/23030>.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. de S. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 8, n. 1, p.55-66, 2004.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, B. A.; PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M. Altas habilidades/superdotação: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis? *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 20, n.3, p. 561-568, set./dez. 2016.

NEGRINI, T. Altas habilidades/superdotação: do reconhecimento ao atendimento destes estudantes na escola. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (orgs.). *Intervenções pedagógicas no AEE: potencializando o ensino, a aprendizagem e a inclusão*. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2023. Cap.4.

NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. *Educação Especial*, Santa Maria, n. 32, p.273-284, 2008. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>.

OUROFINO, V. T. A. T. de; GUIMARÃES, T. G. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. (org.). *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação*. Brasília: MEC, 2007.

PÉREZ S. G. P. B. *Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento*. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 1, n. 1, p. 45–59, mar. 2012.

PIZZOLI, M. de F. F.; SALES, F. R.; MASSONI, S. S. Altas habilidades ou superdotação: o que é isso, afinal? In: (Org.). **Altas Habilidades/superdotação: Precisamos falar disso!** 1. ed. Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 2023.p. 16-41.

RANGNI, R. de A.; COSTA, M. da P. R. da. Indivíduos talentosos: o filme *Gênio indomável* como fonte de análise. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 35, p. 197-213, 2º sem. 2012.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. (2012). <b>O papel do professor junto ao aluno com

Altas Habilidades</b>. *Revista Educação Especial*, 59–71. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4904>

REIS, E.; REIS, A. C. C. dos. A divulgação e o ensino da Química no seriado *The Big Bang Theory*. In: INTERCOM – SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA COMUNICAÇÃO. *XX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul*, Porto Alegre, RS, 20-22 jun. 2019. Cascavel: Centro Universitário da Fundação Assis Gurgacz – FAG.

RENZULLI, J. Emerging conceptions of giftedness: building a bridge to the new century. *Exceptionality*, v. 10, n. 2, p. 67-75, 2002.

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

RENZULLI, J. Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. *Revista Educação Especial*, v. 27, n.50, p.539-562 set./dez., Santa Maria, 2014.

RENZULLI, J. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, A. M. R. (Org.) - *Altas Habilidades/Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Curitiba: Juruá, 2018.p.20-42.

RENZULLI, J.; REIS, S. M. *The Schoolwide Enrichment Model* – A how-to guide for education excellence. Mansfield Center, Connecticut: Creative Learning Press, 1997.

RENZULLI, J. The three ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: R. J. Sternberg, & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 246-279, 2005.

RENZULLI, J. S. *What makes giftedness: a reexamination of the definition of the gifted and talented*. Storrs: University of Connecticut, Bureau of Educational Research Report Series, 1978.

SABATELLA, M. L.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: Orientação a professores* (Vol. 1, pp. 299-318). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 96 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

SAMPIEIRI, R. H.; COLLADO, E. F.; LUCIO, M. Del P. B. Metodologia de Pesquisa. 5ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos (Orgs) Christina Menna Barreto Cupertino; Denise Rocha Belfort Arantes. 2ª ed. Rev. Atual. Ampl. São Paulo: SE, 2012.

SILVA, F. de O. da; SILVA, R. M. da; FERREIRA NETO, D. D.; MEDEIROS, L. T. C.; CORRÊA, P. S. de A. A história da superdotação na educação brasileira. In: *VI Congresso Nacional de Educação*, 2019.

SOUZA, M. C. D. **A FACE OU AS FACES DE SHELDON COOPER**: duas narrativas em busca de um personagem. Orientador: Theresa Medeiros. 2021. 75 f. Monografia (Graduação) - Curso de Rádio, TV e Internet, Faculdade de Comunicação - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

VIEIRA, E. C.; FREITAS, C. S. C. A prática dos professores de alunos com altas habilidades/superdotação no ensino regular. Anais VI CONEDU, Realize Eventos Científicos e Editora Ltda, João Pessoa, 24 out. 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58709>. Acesso em: 3 fev. 2025.

VIRGOLIM, A. M. R. Altas habilidades/superdotação: encorajando potências. Brasília, DF: MEC, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R. A inteligência em seus aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com altas habilidades/superdotação: uma visão histórica. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (orgs.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar*. Campinas, SP: Papirus, 2014. p. 23-64.

VIRGOLIM, A. M. R. O aluno com altas habilidades na escola. In: MACIEL, D. A.; BARBATO, S. B. (org.) *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar* (p.237-258). Brasília: Editora UnB, 2015.

VIRGOLIM, A. M. R. As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: questões

sociocognitivas e afetivas. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e81543, 2021.

WACHELKE, J. F. R.; CAMARGO, B. V. Representações sociais, representações individuais e comportamento. *Interam.j.psychol*, Porto Alegre, v.41, n. 3, p. 379-390, dez. 2007. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttex&pid=S0034-96902007000300013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0034-96902007000300013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 29 nov. 2024.

XAVIER, R. A. O ensino por investigação, favorecendo o desenvolvimento de atitudes e procedimentos: uma proposta didática aplicada em sala de aula. 2016. 143 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.