

DOSSIÊ
Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II

arquivos analíticos de
políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 23 Número 30

16 de março de 2015

ISSN 1068-2341

**Atividades de Enriquecimento Escolar Como Estratégia Para
Contribuir com a Inclusão Escolar dos Alunos com Altas
Habilidades/Superdotação**

Soraia Napoleão Freitas



Andréia Jaqueline Devalle Rech

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
Brasil

Citação: Freitas, S. N., & Rech, A. J. D. (2015). Atividades de enriquecimento escolar como estratégia para contribuir com a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(30). Dossiê *Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II*. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1639>

Resumo: Este artigo tem como finalidade discutir a inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD), tendo em vista que essa proposta é uma realidade presente na maioria das escolas brasileiras. No entanto, ainda busca-se uma efetiva inclusão escolar, que vai além da garantia de matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) na escola comum. Dessa forma, pretende-se que as políticas públicas desloquem seus esforços para a permanência desse aluno na escola com a devida qualidade de ensino e aprendizagem que este tem direito. Para colaborar com essa discussão será apresentada uma pesquisa que investigou a inclusão escolar de uma aluna com indicadores de AH/SD, matriculada nas séries iniciais de uma escola da rede pública, da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul. A pesquisa configurou-se como

qualitativa, descritiva, do tipo estudo de caso. Os dados foram coletados a partir da observação do cotidiano da sala de aula em que a aluna estava matriculada, contou também com atividades de enriquecimento escolar, além de entrevistas com a professora e os pais da aluna. Posteriormente a entrevista foi transcrita e os dados foram analisados de forma descritiva relacionando-os com as observações participantes que as pesquisadoras realizaram no ambiente escolar. Ao finalizar a pesquisa constatou-se que as estratégias pedagógicas que a professora utilizava não contribuíram para a inclusão escolar da aluna com indicadores de AH/SD. Infelizmente, esses dados revelam que a inclusão escolar desses alunos ainda tem um longo caminho pela frente, tendo em vista que muitos professores ainda não reconhecem que os alunos com AH/SD apresentam NEEs, por isso muitos ainda estão invisíveis nas salas de aulas.

Palavras-chave: inclusão escolar; altas habilidades/superdotação; atividades de enriquecimento escolar.

School Enrichment Activities as a Strategy to Contribute to the School Inclusion of Students With High Ability/Giftedness

Abstract: This article aims to discuss the school inclusion of students with high ability/giftedness (AH/SD), given that educational inclusion is present in most Brazilian schools. However, this still seeks to be an effective school inclusion that goes beyond ensuring enrollment of students with special educational needs (NEEs) in regular school. Thus, it is intended that public policy efforts to move that student to remain in school due to the quality of teaching and learning which this one is entitled. To collaborate with this discussion will be presented the investigation of educational inclusion of a student with indicators AH/SD, registered in the early grades of a public school in the city of Santa Maria, Rio Grande do Sul. The research set is qualitative, descriptive, and of case study type. Data were collected from the observation of everyday classroom in which the student was enrolled, also featured school enrichment activities, and interviews with the teacher and the parents of the student. Subsequently the interview was transcribed and the data were analyzed descriptively relating them to the participants that the researchers conducted observations in the school environment. At the end of the research it was found that the pedagogical strategies that the teacher used did not contribute to the school inclusion of student with indicators of AH/SD. Unfortunately, these data reveal that the inclusion of these school students still have a long way to go, considering that many teachers still do not recognize that students with AH/SD present NEEs, so many of these students are still invisible in classrooms.

Keywords: school enrollment; high ability/giftedness; school enrichment activities.

Actividades de Enriquecimiento Escolar Como Estrategia Para Contribuir a la Inclusión Escolar de los Alumnos con Altas Capacidades/Superdotación

Resumen: Este trabajo tiene como finalidad discutir sobre la inclusión escolar del alumno con altas capacidades/superdotación, teniendo en cuenta que la inclusión escolar es una realidad presente en la mayoría de las escuelas brasileñas. Sin embargo, aún se busca una efectiva inclusión escolar, que va más allá de la garantía de matrícula de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en la escuela regular. Así, se pretende que las políticas públicas desplacen sus esfuerzos para la permanencia de ese alumno en la escuela con la debida calidad de enseñanza y aprendizaje a que él tiene derecho. Para colaborar con esa discusión, será presentada una investigación que analizó la inclusión escolar de una alumna con indicadores de altas capacidades/superdotación, matriculada en los años iniciales de una escuela de la red pública, de la ciudad de Santa Maria, Rio Grande do Sul. La investigación se configuró como cualitativa, descriptiva, del tipo estudio de caso. Los datos fueron colectados a partir de la observación del cotidiano del salón de clase en que la alumna estaba

matriculada, contó también con actividades de enriquecimiento escolar, además de entrevistas con la profesora y los padres de la alumna. Posteriormente, la entrevista fue transcrita y los datos fueron analizados de forma descriptiva relacionándolos con las observaciones participantes que las investigadoras realizaron en el ambiente escolar. Al finalizar la investigación, se constató que las estrategias pedagógicas que la profesora utilizaba no contribuyeron para la inclusión escolar de la alumna con indicadores de altas capacidades/superdotación. Infelizmente, esos datos revelan que la inclusión escolar de esos alumnos aún tiene un largo camino por delante, teniendo en cuenta que muchos profesores aún no reconocen que los alumnos con altas capacidades/superdotación presentan NEE, por eso muchos de esos alumnos aún siguen invisibles en los salones de clase.

Palabras-clave: inclusión escolar; altas capacidades/superdotación; actividades de enriquecimiento escolar.

Introdução

Embora a inclusão escolar seja uma realidade em algumas escolas brasileiras, determinados alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) ainda se encontram em situações de exclusão escolar. Muitos são os fatores que predisõem esse aluno a vivenciar situações de exclusão escolar. Uma dessas situações, diz respeito à identificação das AH/SD desses alunos. Nesse contexto, muitos professores de classe comum não tiveram, em sua formação acadêmica, disciplinas que abordassem os comportamentos que os alunos com AH/SD apresentam, os processos de identificação e as formas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) a que esses alunos têm direito.

A formação de professores, inicial ou continuada, é um dos fatores decisivos para que o professor de classe comum saiba reconhecer as necessidades educacionais que os alunos com AH/SD apresentam. Logo, a partir do momento que o professor reconhecer tais necessidades, poderá organizar sua proposta pedagógica pautada também nos interesses do aluno com AH/SD. Portanto, criar estratégias para estimular e enriquecer as habilidades desses alunos não significa que o professor de classe comum tenha de criar um programa especial para seu aluno com AH/SD. Pelo contrário, uma das estratégias recomendadas pelo Ministério da Educação (Brasil, 1999) seria a utilização de atividades de enriquecimento intracurricular. Freitas e Pérez (2010) definem as atividades de enriquecimento intracurricular como sendo:

[...] estratégias propostas e orientadas pelo docente de sala de aula regular ou das diferentes disciplinas, durante o período de aula ou fora dele (tarefas adicionais, projetos individuais, monitorias, tutorias e mentorias), que podem ter como base o conteúdo que ele está trabalhando num determinado momento e cuja proposta pode ser elaborada conjuntamente com o professor especializado ou mesmo com um professor itinerante, quando for necessário. (p. 65)

Diante disso, é necessário que o professor conheça as particularidades dos alunos de sua turma. No caso do aluno com AH/SD, é fundamental que o professor reconheça o potencial que esse aluno apresenta, ou seja, que ele saiba a área de interesse desse aluno. A partir disso, o professor poderá traçar estratégias que tenham como finalidade potencializar as habilidades presentes nesse aluno, como, por exemplo, implementando atividades de enriquecimento intracurricular.

Mas, para que isso seja possível, o professor precisa ter conhecimentos sobre quem é esse aluno com AH/SD, com o intuito de desmitificar suas concepções a respeito do mesmo. Fator esse também responsável pela in(ex)clusão dos alunos com AH/SD na rede regular de ensino (Rech & Freitas, 2005).

Quem é o Aluno com Altas Habilidades/Superdotação?

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), os alunos com AH/SD são aqueles que “[...] 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” (p. 15). Diante disso, os alunos com AH/SD constituem-se como um grupo heterogêneo, em que cada aluno apresenta sua própria singularidade.

Renzulli, pesquisador norte-americano, tem se dedicado a pesquisar sobre o tema das AH/SD. Assim, as concepções do referido autor serão utilizadas para complementar a definição de AH/SD, apresentada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Para Renzulli (1986), os alunos com AH/SD apresentam três comportamentos que devem interagir entre si: Habilidade Acima da Média, Criatividade e Envolvimento com a Tarefa. Esses três comportamentos compõem a Teoria dos Três Anéis, concepção proposta por Renzulli (1986).

A Habilidade Acima da média divide-se em duas: Habilidade Geral e Habilidade Específica. A primeira consiste na capacidade para processar informação, integrar experiências que resultam em respostas apropriadas as quais se adaptam a situações novas, e na capacidade para utilizar o pensamento abstrato. Exemplos dessa habilidade são: raciocínio verbal e numérico, fluência verbal, memória e relações de espaço. Essas habilidades são comumente medidas por testes de aptidão geral ou de inteligência. A Habilidade Específica consiste na capacidade para adquirir conhecimento ou habilidade para executar uma ou mais atividades de um tipo especializado e dentro de uma gama restrita. Exemplos dessas habilidades incluem: química, balé, matemática, composição musical, escultura e fotografia.

Diferentemente da Habilidade Geral, a Específica não é facilmente reconhecida na escola e ainda não é contemplada nos testes padronizados de inteligência. Uma alternativa para avaliar as Habilidades Específicas seria uma observação dessas habilidades por um determinado período, incluindo opiniões de diferentes profissionais relacionados à área em questão (Renzulli, 1986).

Outro comportamento citado por Renzulli é o Comprometimento com a Tarefa. Esse está ligado à motivação que um indivíduo com AH/SD apresenta ao realizar determinada tarefa. É mais comumente observado em pessoas criativo-produtivas e envolvem: perseverança, resistência, trabalho árduo, dedicação, autoconfiança e uma convicção na própria habilidade para concluir um trabalho importante em que a pessoa criativo-produtiva se propôs a executar (Renzulli, 1986).

A Criatividade é o terceiro agrupamento de comportamentos que compõem a Concepção de Superdotação dos Três Anéis e, seguidamente, é utilizada como atributo da pessoa talentosa, gênio, criadores eminentes ou pessoas altamente criativas. Embora, sabe-se que a criatividade está presente, na maior parte das realizações que são consideradas mais significativas. Assim, a criatividade envolve, entre outras características: originalidade de pensamento, aptidão para deixar de lado as convenções e talento para projetar e realizar projetos originais. (Renzulli, 1986).

Renzulli (2004) define as AH/SD em dois tipos: acadêmica e produtivo-criativo.

A superdotação acadêmica “é o tipo mais facilmente mensurado pelos testes padronizados de capacidade e, desta forma, o tipo mais convenientemente utilizado para selecionar alunos para os programas especiais” (Renzulli, 2004, p. 82). Diante disso, a superdotação acadêmica manifesta-se em diferentes níveis e pode ser facilmente identificada pelos testes padronizados de inteligência. Mas, segundo Renzulli, há que se atentar para o fato de que esse indício, o alto escore em testes de Quociente de Inteligência (Q.I), não predispõe o aluno ao sucesso escolar. Além disso, o aluno que

apresenta apenas a habilidade acima da média não irá compor o grupo de alunos com comportamentos de AH/SD, pois, como descrito anteriormente, uma característica isolada não reflete AH/SD, mas sim a interação entre: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade.

O outro tipo, a superdotação produtivo-criativa, é descrito por Renzulli (2004) como sendo “aspectos da atividade e do envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de idéias, produtos, expressões artísticas e originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter um impacto sobre uma ou mais platéias-alvo” (p. 83). Assim, o aluno produtivo-criativo é levado a utilizar seu pensamento para produzir novas idéias, materiais inéditos; passa de simples consumidor para produtor de conhecimento.

Para Renzulli (2004), a superdotação produtivo-criativa é observada com maior frequência em dois anéis, a saber: criatividade e comprometimento com a tarefa. Já a superdotação acadêmica, apresenta maior intensidade no anel da capacidade acima da média que “[...] tende a permanecer estável no decorrer do tempo, as pessoas nem sempre mostram o máximo de criatividade ou comprometimento com a tarefa”, enquanto que “as pessoas altamente criativas e produtivas têm altos e baixos no rendimento de alto nível” (Renzulli, 2004, p. 83). No entanto, tanto os alunos do tipo produtivo-criativo quanto os do tipo acadêmico devem apresentar os três anéis, embora a intensidade deles possa ser diferente nos dois tipos de superdotação e variar ao longo de suas vidas, ora um estará mais presente ora outro, mas eles nunca deixam de interagir entre si.

Discutindo Sobre a Inclusão Escolar do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação

Após o professor de classe comum conhecer sobre os comportamentos apresentados pelo aluno com AH/SD poderá traçar estratégias que venham suprir as necessidades educacionais do respectivo aluno.

Dessa forma, investir na formação inicial ou continuada do professor contribuirá para que esse profissional reconheça os potenciais em seus alunos. Com isso, o professor estará contribuindo com a inclusão escolar do aluno com AH/SD ao planejar suas aulas, enfocando, também, para o desenvolvimento das habilidades desses alunos.

Foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394 de 1996 (Brasil, 1996), que houve uma expressiva mudança nas políticas públicas em torno da educação especial. Nessa LDB, foi criada uma seção específica sobre a educação especial. No entanto, apesar de as políticas públicas terem representado um avanço significativo no campo da educação inclusiva, o aluno com AH/SD poucas vezes é reconhecido como público-alvo¹ da educação especial. Como consequência, muitos desses alunos encontram-se matriculados no sistema regular de ensino, mas não têm recebido o estímulo adequado. Sant’Ana (2005) traz alguns destaques importantes no que diz respeito à inclusão escolar. Vejamos em suas palavras:

na inclusão educacional, torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática.

Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas. Por outro lado, torna-se essencial que esses agentes dêem continuidade ao desenvolvimento

¹ Os alunos que compõem o público-alvo da educação especial são os que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

profissional e ao aprofundamento de estudos, visando à melhoria do sistema educacional. (p. 228)

Discutir sobre inclusão escolar não é apenas responsabilizar o professor pelo sucesso ou pelo fracasso do aluno incluído. Mas, sim, deve haver uma estrutura que apoie o professor durante o processo de inclusão. Essa estrutura envolve tanto a comunidade escolar quanto a família desse aluno. Nesse contexto, a equipe gestora deverá ser democrática e participativa, ouvindo os anseios do professor em busca de alternativas que venham ao encontro das necessidades que os alunos com AH/SD apresentam. Carvalho (2006) comenta sobre as barreiras que devem ser superadas para que a inclusão escolar seja efetivada. Para a autora,

o que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente garantir (o que deve constar dos projetos político - pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem sucedida na escola. (p. 72)

De acordo com a autora, tanto as barreiras físicas quanto as atitudinais precisam ser removidas para que a inclusão escolar seja uma realidade. Certamente, as barreiras atitudinais são as mais difíceis e demoradas para serem removidas.

No caso dos alunos com AH/SD, há muitos mitos e concepções errôneas que interferem na sua inclusão escolar (Pérez, 2003; Rech & Freitas, 2006; Winner, 1998), ou seja, se configuram como barreiras atitudinais. Para muitos professores, os alunos com AH/SD não precisariam de AEE, tendo em vista que eles já são muito inteligentes. Contudo, os alunos com AH/SD precisam do apoio e incentivo tanto do professor da sala de aula comum quanto do professor especialista. O professor deve agir como mediador para todos os alunos, e nesse “todo” encontram-se os com AH/SD.

Outro mito muito difundido entre os professores é de que o aluno com AH/SD deverá ter um bom desempenho em todas as disciplinas, seria o aluno nota 10 em tudo. Diferentemente do que se pensa, o aluno com AH/SD, geralmente, não apresenta bom desempenho em todas as áreas. Na maioria das vezes, esse aluno apresenta uma habilidade específica, ou seja, ele irá se destacar em uma área, seja ela acadêmica ou produtivo-criativa (Renzulli, 1986). Pérez (2003) complementa essa discussão quando afirma que:

quando não apresenta boas notas, ele/a e/ou sua família é questionado(a) quanto a esta discrepância. Como não se imagina que um aluno com AHs possa ter baixo rendimento ou dificuldades de aprendizagem, muitas vezes, a sua condição é colocada em dúvida. (p. 54)

São barreiras atitudinais como essas que dificultam a inclusão escolar dos alunos com AH/SD, pois não há o reconhecimento das identidades desses sujeitos.

Dessa forma, acredita-se que, a partir do momento que o professor reconhecer o aluno com AH/SD como um aluno que precisa ser ouvido, que tem opiniões para serem compartilhadas, angústias que precisam ser divididas, haverá um respeito do professor para com a identidade do aluno com AH/SD. Inclusão é isso, é o respeito para com as múltiplas identidades que compõem uma sala de aula, é valorizar e compreender esses alunos, acreditando em seus potenciais.

Outro fator preocupante na educação do aluno com AH/SD é a desmotivação e a possível evasão escolar quando não são atendidos nas suas necessidades (Extremiana, 2000; Winner, 1998). Nos casos em que não há uma flexibilização/adaptação de conteúdos, métodos e estratégias de ensino, ou seja, quando o professor não adéqua as atividades de acordo com os interesses e potenciais apresentados pelo aluno com AH/SD, há grandes possibilidades desse aluno se

desmotivar com a escola e até mesmo abandoná-la. Winner (1998) afirma que “a falta de desafios nas nossas escolas significa que as nossas crianças não estão desempenhando à altura seu potencial” (p. 193). Isso significa dizer que além do aluno com AH/SD, os demais também não estão recebendo um ensino que prime pela reflexão, pelo debate, pela ousadia. Nesse contexto, o professor, ao estimular e desafiar os alunos em uma sala de aula, tornará o ensino motivante para todos os alunos, e não exclusivamente para aqueles que apresentam AH/SD. É isso que se espera da inclusão escolar, que todos possam se beneficiar com as adaptações realizadas pelo professor. Para Extremiana (2000), “antes que pedir al niño que simplemente recite o repita lo que ha aprendido, es mejor pedirle que compare, contraste, clasifique, resuma, hipotetice o haga suposiciones” (p. 102).

Diante do exposto, é possível refletir que a inclusão do aluno com AH/SD deve ser vista pelo professor de classe comum como um desafio a ser superado. Um desafio no sentido de se sentir estimulado a sair da rotina. O professor precisa estar motivado a planejar uma “aula diferente”. Quando isso ocorrer, tanto o professor como todos os alunos irão se sentir participantes do processo de ensino e aprendizagem. Reconhecemos que a profissão de professor é complexa. Não é fácil para o professor atingir todos os interesses de seus alunos, ainda mais que a geração dos alunos do século XXI é muito mais conectada com as tecnologias da informação e comunicação. No entanto, é preciso que o professor reconheça que, além de ensinar, ele também deve estar disposto a aprender com seus alunos.

Segundo Landau (1990), o professor deve ter consciência que “nem todas as crianças querem aprender a mesma coisa, da mesma forma e ao mesmo tempo” (p. 9). Isso não significa que o professor não deva estabelecer uma rotina, mas sim perceber que a flexibilidade é fundamental para organizar uma aula. Ter um espaço para debate, que oportunize a reflexão dos alunos, trazendo temas da atualidade e do interesse de cada um irá contribuir para uma aula motivante e também contextualizada, ou seja, ele estará sendo um professor que compreende o que é inclusão.

Passaremos a descrever a metodologia que utilizamos para realizar uma pesquisa que teve como finalidade investigar a inclusão escolar de uma aluna com comportamentos de AH/SD, matriculada num primeiro ano de uma escola da rede pública, da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. É importante ressaltar, que para esse texto optamos por discutir sobre a utilização de atividades de enriquecimento escolar como estratégia que pode contribuir com a inclusão escolar dos alunos com AH/SD.

Metodologia Adotada na Pesquisa

A Metodologia utilizada nessa pesquisa configurou-se como descritiva, com análise qualitativa, com características de estudo de caso. De acordo com Minayo (2004), “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (p. 22). Assim, a pesquisa proposta teve como propósito obter informações sobre as atitudes e pensamentos de pessoas, o que não é possível ser simplesmente avaliado por um número. Dentre as pesquisas que são descritivas, o estudo de caso foi selecionado, já que, para Triviños (1987), “estes estudos têm por objetivo aprofundarem a descrição de determinada realidade” (p. 110).

Para a coleta dos dados, utilizamos alguns instrumentos, a saber: observação participante do ambiente escolar, que foram registradas em um diário de campo, já que “nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas” (Neto, 2004, p. 63). Por isso, da importância do registro no diário de campo, já que ocorrem situações que com o passar do tempo se não forem registradas podem se perder.

Outro instrumento de coleta de dados selecionado foi a entrevista semiestruturada, uma vez que ela, “[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem respostas do informante” (Triviños, 1987, p. 146).

Como permite tal técnica, optamos por iniciá-la com perguntas previamente definidas, mas sem a preocupação em seguir um roteiro tal e qual foi pensado, já que no decorrer do diálogo novos questionamentos poderiam surgir. Dessa forma, os colaboradores entrevistados foram: a professora da sala de aula comum e os pais da aluna com comportamentos de AH/SD. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e analisadas descritivamente de forma conjunta com os dados coletados durante a observação da sala de aula e da implementação das atividades de enriquecimento escolar. É importante ressaltar que, tanto a professora como os pais da aluna, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participar da pesquisa.

Com o andamento das observações da aluna em sala de aula, alguns ajustes tornaram-se necessários, sendo um deles a implementação de atividades de enriquecimento escolar. Estes ajustes, frequentemente, podem ser observados nas pesquisas qualitativas, pois “[...] o processo de campo nos leva à reformulação dos caminhos da pesquisa, através das descobertas de novas pistas” (Neto, 2004, p. 62).

Isso aconteceu, pois durante as observações do cotidiano escolar, foi possível verificar que a rotina da sala de aula que a aluna com AH/SD estava frequentando não era um ambiente que oportunizasse sua inclusão escolar. A professora pode ser considerada como tradicional, pois seu método de ensino era basicamente expositivo, apenas utilizava o quadro negro e folhas mimeografadas. Com o método utilizado pela professora, os alunos deveriam reproduzir o que ela havia ensinado. Poucas vezes os alunos contribuíam com conhecimentos extraclasse para complementar o conteúdo trabalhado.

Em pesquisa realizada por Vieira (2003), também foi possível verificar uma rotina semelhante. Vieira coletou os dados de sua pesquisa em duas escolas, uma estadual e outra municipal, na cidade de Porto Alegre/RS, pesquisando duas salas de aulas, cada uma delas frequentadas por um aluno com AH/SD. Essa pesquisadora constatou que na escola estadual o ensino era centrado na figura do professor; os alunos reproduziam o conhecimento que lhes era transmitido; os recursos pedagógicos utilizados pelo professor reduziam-se, na maioria das vezes, ao quadro negro.

O cotidiano da sala de aula pesquisado por Rech (2007) é também parte da realidade investigada por Vieira (2003). Nesse contexto, o ensino tradicional não é um ambiente propício para a aprendizagem dos alunos com AH/SD. Esse ambiente prejudica a inclusão escolar dos alunos com AH/SD, uma vez que “[...] eles não têm suas necessidades atendidas e a situação de ensino-aprendizagem torna-se um exercício mecânico, sem nenhum prazer, decorrendo daí o fracasso, a evasão escolar e a desmotivação em relação ao ensino formal” (Vieira, 2003, p. 10).

Diante disso, nossa opção por implementar as atividades de enriquecimento escolar para essa aluna aconteceu por dois motivos: O primeiro deles é que durante as aulas que a professora ministrava, não estava sendo possível observar os comportamentos de AH/SD que a aluna apresentava. Já em outros momentos, como nas aulas de inglês, que eram ministradas, voluntariamente, uma vez na semana por uma acadêmica do curso de Licenciatura em Letras – Inglês de uma Universidade privada de Santa Maria (RS), as observações participantes revelaram um método de ensino que favorecia a participação dos alunos. Nessas aulas os alunos se sentiam participantes do processo de ensino e aprendizagem. O segundo motivo está relacionado ao processo de inclusão da aluna com AH/SD como forma de proporcionar a ela um espaço em que

seus interesses pudessem ser explorados e, assim, estimulados. Após refletirmos sobre a possibilidade de implementar atividades de enriquecimento escolar, foi proposto para a professora que, uma vez na semana, após o recreio até o final da aula, que tinha duração de uma hora e trinta minutos, as pesquisadoras realizariam atividades de enriquecimento escolar com toda turma. A professora não se opôs à proposta e, assim, as atividades de enriquecimento escolar foram desenvolvidas, totalizando-se em 10 encontros.

Diante disso, acreditamos que criar um ambiente rico em estímulos poderá incentivar e motivar todos os alunos a novas descobertas, ou seja, não irá beneficiar apenas o aluno com AH/SD. Fica evidente, portanto, que, com uma aula enriquecida, todos podem ser favorecidos. Os alunos com AH/SD terão um incentivo a mais para aprender e desenvolver suas habilidades, assim como os demais alunos poderão se beneficiar com uma nova metodologia de ensino. A partir do aval da professora, foi explicado para os alunos da turma, em que a aluna com AH/SD estava matriculada, que iríamos realizar com eles atividades de enriquecimento escolar. Foi exposto para eles que essas atividades estimulariam sua criatividade, o pensamento, ou seja, que seriam atividades diferentes das realizadas por eles.

Dessa forma, as atividades foram desenvolvidas e acompanhadas pelas pesquisadoras. Sempre que as atividades foram propostas, houve uma boa aceitação da turma, sendo um momento muito esperado por todos.

Algumas atividades realizadas foram extraídas do livro “Toc Toc... Plim Plim!: Lidando com as Emoções, Brincando com o Pensamento Através da Criatividade” (Virgolim, Fleith, & Neves-Pereira, 2000), outras atividades foram desenvolvidas conforme as habilidades acadêmicas da aluna com comportamentos de AH/SD. Dessa forma, as atividades de enriquecimento não seguiram uma metodologia pré-estabelecida como, por exemplo, a metodologia de Reis and Renzulli (2009), conhecida como “The Schoolwide Enrichment Model - SEM”. Portanto, foram atividades de enriquecimento planejadas a partir do contexto pesquisado.

Alguns Resultados Obtidos a Partir da Implantação de Atividades de Enriquecimento Escolar Como Possibilidade Para Incluir o Aluno com Altas Habilidades/Superdotação

Durante entrevista realizada com a professora a mesma relatou que a coordenação pedagógica da escola havia informado à ela que a aluna, sujeito dessa pesquisa, tinha sido avaliada com comportamentos de AH/SD. Dessa forma, quando perguntamos para a professora se ela havia percebido/observado comportamentos de AH/SD na aluna pesquisada ela respondeu:

Ela é positiva naquilo que fala, muito segura, tranquila. Não notei nada anormal. Eu acho assim, de repente me falta mais tempo para observar, é muita criança tu não tem tempo nem de respirar aqui na sala de aula. Para observar se eu tivesse menos alunos poderia observar alguma coisa diferente. Mas eu não achei nada de anormal, a não ser o fato de ela ser nova e já estar bem adiantada.

Ao analisar a fala da professora foi possível concluir que para ela um aluno com AH/SD teria que ser um aluno “anormal”, então a aluna não se encaixava nesse comportamento, pois ela era apenas “adiantada” em relação aos demais. Nesse aspecto, os alunos com AH/SD são narrados como alunos raros em uma sala de aula. Logo, essa “anormalidade” que acompanha o estereótipo desses alunos prejudica cada vez mais a identificação dos comportamentos que os alunos com AH/SD podem manifestar em sala de aula. Pérez (2014), afirma que:

[...] a identificação o mais cedo possível - pode contribuir muito para que as famílias entendam melhor esses filhos diferentes e possam exigir o cumprimento da

legislação educacional que prevê o AEE na escola, assim como para que a criança possa lidar com seus sentimentos negativos de deslocamento e de ‘anormalidade’. (p. 40)

Portanto, identificar os comportamentos que esses alunos apresentam contribui não apenas para que os mesmos tenham seus direitos educacionais assegurados, como também que possam se aceitar como indivíduos que apresentam comportamentos que os tornam diferentes de outros alunos, mas nem por isso, melhores ou piores que os demais.

Quando perguntamos à professora sobre quais comportamentos ela esperaria que um aluno com AH/SD apresentasse a mesma comentou que:

Pra superdotado eu já não saberia dizer, aquele superdotado que aparece lá no Fantástico, aquela criança lá que tinha quatro anos e sabia ler, fazia contas enormes, eu acho que é outra coisa, os nossos aqui... altas habilidades, eu acho que esses nossos alunos que tem mais habilidades, vem do meio, da própria cultura que a família tem, o incentivo que a família dá.

Infelizmente, a concepção equivocada de AH/SD presente no discurso da professora é um dos grandes responsáveis pela exclusão escolar do aluno com AH/SD. Tendo em vista que o não reconhecimento dos reais comportamentos que esses alunos apresentam acaba gerando uma invisibilidade desse sujeito, já que para ter AH/SD “ele teria que se apresentar em programas televisivos”, como relata a professora. Nesse contexto, parece que os alunos com AH/SD estariam muito distantes da realidade educacional brasileira. Rech & Freitas (2006) complementam esse assunto quando afirmam que “essa idéia errônea tem como essência a negação, por parte de alguns professores, da existência de superdotados em suas salas de aulas” (p. 67). Prosseguindo com o relato, a professora complementa:

Eu tenho a impressão que ele ia tá sempre pronto, rapidinho, e ele ia ficar inquieto, não ia conseguir se conter, ia ficar inquieto, querendo aparecer, querendo chamar atenção, querendo perguntar outra coisa, se não tem uma coisa diferente para fazer, uma coisa mais importante eu acho que esse seria o superdotado, diferente dos nossos aqui.

Logo, para a professora, os comportamentos dos alunos com AH/SD o levariam a ser um aluno agitado e inquieto. No entanto, cada aluno com AH/SD apresenta comportamentos únicos, ou seja, tem alunos que ficam entediados com a metodologia adotada pelo professor e, conseqüentemente, apresentam comportamentos considerados inadequados como, por exemplo, conversariam com seus colegas, não ficariam sentados, desafiariam o professor com perguntas mais aprofundadas do que as que ele está ensinando. Mas, também, tem o perfil contrário a esse. Tem alunos com AH/SD que são mais contidos e, por isso, mais tímidos. Logo,

[...] os indivíduos de maior habilidade também constituem grupos heterogêneos e de que sua educação deve ser correspondente às suas necessidades especiais, reforça a compreensão de que não só os superdotados, mas todos os indivíduos são únicos e também têm necessidades diferenciadas. (Sabatella & Cupertino, 2007, p. 72).

Esses dois comportamentos foram observados na sala de aula em que a pesquisa foi realizada. Em um determinado momento da entrevista a professora cita que:

Um aluno superdotado seria aquele aluno que na sala de aula, quando tu começa a explicar um assunto e ele já te dá a resposta lá na frente, sempre na frente de todos os assuntos que tu for trabalhar na sala de aula. Agora esse tipo de aluno incomoda em sala de aula, porque a gente começa, que nem aquele ali (se referindo a um aluno), tu começa explicar uma coisa e ele já dá a resposta, e aquilo incomoda porque não deixa formar o raciocínio nos outros, eu penso assim, eu gosto de ir

raciocinando devagarzinho com todo mundo, até chegar numa conclusão, e aquele já dá a resposta antes. E incomoda, isso incomoda em sala de aula, mesmo na leitura, na matemática, nas ciências, na vida, no geral, na vivência, tudo que a gente for falar na sala de aula, tu começa um assunto aquele aluno já terminou o assunto, e não adianta tu pedir para ficar quieto, que ele não fica.

Já, em relação a aluna identificada com comportamentos de AH/SD a professora relatou que: Já a aluna [sujeito da pesquisa] eu digo que não é para responder, deixar o coleguinha pensar também, ela fica calminha e não responde. Eu sei que ela tá louca para dar a resposta, mas têm outros que não se seguram, isso atrapalha na sala de aula.

Infelizmente, relatos como esse revelam que o aluno com AH/SD continua sendo apenas mais um na sala de aula. Situações como essa revelam a exclusão a que esses alunos estão sendo expostos. Dessa forma, a garantia de matrícula dos alunos público-alvo da educação especial não é condição para uma prática inclusiva.

Quando os pais da aluna com AH/SD foram entrevistados sobre o que pensavam a respeito da rotina da sala de aula que sua filha estava frequentando, o pai disse que:

no início ela [a aluna com AH/SD] estranhou um pouco, porque ela dizia que queria mais né, mas ela foi levando. Ela sentiu a diferença, porque a professora da outra escola [da pré-escola – educação infantil] dava coisas a mais para ela, trazia, né, aí ela ficou sentindo um pouco... mas depois ela foi pegando o ritmo. A outra professora fazia um trabalho diferenciado com ela, dava uma matéria fixa com os alunos, e para ela dava um material diferente.

A partir do relato do pai, foi possível verificar que a professora da outra escola utilizava diferentes métodos de ensino que auxiliavam na aprendizagem da aluna. Por meio de um “trabalho diferenciado”, a professora estimulava e tornava mais enriquecedores para a aluna os conteúdos escolares. No entanto, com a atual professora, a rotina de sala de aula foi diferente. Conforme o pai, a filha “estranhou um pouco”, no entanto “foi levando”, aos poucos foi “pegando o ritmo”. Essa realidade está de acordo com a visão de Alencar (2003) quando pontua que:

[...] o que tem sido amplamente discutido com relação ao aluno que se destaca por um potencial superior é que o ambiente educacional típico não está preparado para atender de forma adequada as necessidades desse aluno. De modo geral, o ensino regular é direcionado para o aluno médio e abaixo da média [...]. (p. 3).

Uma sala de aula em que o professor trabalha a partir do nível da turma ou abaixo dela pode ser prejudicial à aprendizagem do aluno com AH/SD. Portanto, quando o professor enriquece sua aula, instigando seus alunos a buscarem conhecimentos ao invés de apresentar as respostas prontas, contribui para a aprendizagem tanto do aluno com AH/SD como dos demais.

Diante de tais constatações é que essa pesquisa foi proposta, ou seja implementar atividades de enriquecimento de forma a verificar se tais estratégias contribuiriam ou não para a inclusão escolar do aluno com AH/SD.

A seguir serão apresentadas, brevemente, algumas atividades de enriquecimento escolar desenvolvidas com a turma de alunos.

Em uma das primeiras atividades propostas, solicitamos aos alunos que preenchessem um “autoinventário”, em que deveriam descrever seus pontos fortes. A aluna com comportamentos de AH/SD completou o questionário escrevendo que suas habilidades eram para a leitura, matemática e ciências, e que suas áreas de conhecimento e experiências também eram a matemática e a leitura. Quando escreveu sobre sua personalidade e qualidades positivas, a aluna identificou-se como educada, feliz, bonita, alegre e forte. A descrição da personalidade dela vem ao encontro do relato dos pais, que também a definiram assim, inclusive ressaltando que ela tinha uma personalidade forte.

Sobre esse assunto é preciso um destaque, ou seja, durante as observações realizadas a partir das atividades propostas pela professora, constatamos que poucas vezes a aluna manifestava suas opiniões, desejos e interesses. Essa situação contraria o relato dos pais e a percepção da aluna sobre ela ter uma personalidade forte. Nesse contexto, o ambiente escolar já estava contribuindo para que a aluna se anulasse perante a metodologia de ensino utilizada pela professora.

Em outra atividade, os alunos deveriam produzir um texto a partir da seleção aleatória de duas figuras que estavam dentro de um pacote. Assim, eles não enxergavam qual figura estavam retirando. A aluna com AH/SD pegou a figura de um anjo e de uma senhora que observava uma paisagem a partir de uma janela. O texto produzido pela aluna intitulou-se “O anjo mágico”, e a história tratava de uma senhora que estava à espera do filho, mas que havia esquecido que ele dormiria na casa de um amigo, então surgiu um anjo para lembrá-la. A partir da comparação do texto escrito pela aluna com o texto dos colegas, constatou-se que ela estava em um nível além dos demais. Enquanto a aluna desenvolveu um texto coerente, com início, meio e fim, muitos dos seus colegas fizeram apenas frases, muitas delas soltas, sem relacionar as figuras com o texto.

Verificou-se, então, que a aluna observada apresentou uma produção consistentemente superior se comparada aos trabalhos dos demais colegas, comportamento esse presente nos alunos com AH/SD (Renzulli, 1986).

A atividade seguinte requeria que os alunos criassem desenhos a partir de figuras geométricas. A aluna explorou as figuras de forma satisfatória, soube aproveitar bem os espaços, agrupou mais de uma figura para formar um desenho e, por fim, utilizou a criatividade de uma forma geral para compor os desenhos. Ao observar essa produção da aluna, foi possível perceber que, em especial, duas figuras foram produzidas a partir de motivos natalinos: uma árvore de natal e a outra, um gorro de Papai Noel, evidenciando consonância com o contexto, pois era mês de dezembro, e os enfeites de natal estavam por toda a parte.

Uma das últimas atividades realizadas com a turma foi a confecção de uma camiseta de cartolina. Primeiramente, foi lido o texto “Em perigo de Extinção”, de autoria de Martha Medeiros, que abordava o que estava em perigo ou que já estava em extinção no mundo. Diante disso, os alunos deveriam confeccionar suas próprias camisetas descrevendo sua lista de extinção ou perigo de extinção. Para tanto, os alunos poderiam escrever, desenhar, recortar e colar, enfim, poderiam utilizar diferentes recursos para a confecção da camiseta. Na camiseta da aluna observada estava descrita a seguinte lista: em perigo de extinção: o “amor”, a “paz”, a “solidariedade”, etc. Em extinção: o “Lobo Guará”, o “Mico-leão-dourado”, as “baleias”, etc. Nessa atividade, verificou-se que a aluna apresenta uma compreensão incomum para sua idade, pois ela listou tanto os animais que estão em extinção como também algumas “boas maneiras” e sentimentos, que estão em perigo de extinção. Enquanto isso, muitos colegas apenas se detiveram em desenhar e colar figuras de animais em extinção. Dessa forma, a aluna apresentou uma sensibilidade com questões humanitárias como a paz, por exemplo, enquanto muitas crianças da sua idade não tiveram essa compreensão. A Associação Brasileira para Superdotados, Seção RS (ABSD/RS, 2000), destaca que tanto a sensibilidade quanto a preocupação com problemas sociais são características observadas nas pessoas com AH/SD.

Depois de finalizadas as atividades de enriquecimento escolar, os pais relataram, em entrevista, que: “ela [a aluna] gostava, adorava. Contava os dias para chegar a tua aula, porque era uma coisa diferente”. Nesse sentido, verifica-se a importância do estímulo para os alunos com AH/SD. Logo, o estímulo contribui para que o aluno com AH/SD produza no nível em que é capaz de produzir. Por isso, uma sala de aula em que o conteúdo escolar é trabalhado apenas de forma tradicional, em que a criatividade não é explorada, conseqüentemente, não instiga os alunos a manifestarem suas habilidades, sejam elas acadêmicas ou produtivo-criativas.

Em vários momentos, observamos a motivação da aluna ao participar das atividades de enriquecimento escolar, ali era um espaço em que ela podia expressar-se livremente, opinar e contribuir com seus conhecimentos. Esse é o ambiente que se espera de uma sala de aula inclusiva, ou seja, que atenda às especificidades do aluno. De acordo com Landau (1990), quando uma criança superdotada percebe alguma coisa ou situação que os outros não notaram e ousa apontá-la, ela denota não apenas compreensão, mas também coragem de falar sobre algo novo, consciência de sua capacidade de percepção, bem como interesse e desejo de envolvimento com o assunto. No entanto ela somente adotará esse comportamento se o meio circundante a incitar para a aquisição de conhecimentos e permitir-lhes a manifestação das próprias idéias. (p. 13)

Mas, para que isso seja possível, o professor precisa modificar seu fazer pedagógico, criando alternativas, como atividades de enriquecimento escolar, que venham ao encontro dos interesses desses alunos. Essas atividades oportunizam aos alunos que expressem suas habilidades e desenvolvam seus potenciais, diferentemente do que ocorria na sala de aula em que a pesquisa foi realizada.

Durante a realização das atividades de enriquecimento escolar, bem como a partir das observações do cotidiano da sala de aula e do relato dos pais, constatamos alguns comportamentos de AH/SD na aluna. O perfil observado evidencia, em consonância com o que escreve Renzulli (2004), que a aluna apresenta comportamentos de superdotação acadêmica². Nesse sentido, os alunos que são superdotados academicamente, na maioria das vezes, apresentam um rendimento acima da média nas áreas mais valorizadas pela escola, a matemática e o português (Renzulli, 1998, 2004). Os maiores interesses da aluna envolveram a matemática e o português, mais especificamente a comunicação oral e escrita. A professora complementou em entrevista que a aluna em questão “lê tranquilamente, é bem posicionada, se um erra, ela corrige [risos]. Na leitura, ela está muito bem, na matemática também, não tem problema de ter que repetir, explicar de novo”.

Além disso, “[...] a superdotação consiste em uma interação entre três agrupamentos de características: habilidades gerais acima da média, mas não necessariamente superior, compromisso com a tarefa, e criatividade” (Renzulli, 1998). Esses três componentes, na maioria das vezes, foram observados na aluna durante a realização das atividades de enriquecimento escolar. Quando a atividade fazia parte de sua área de interesse, a aluna demonstrava habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. É importante destacar que nem sempre os “Três Anéis” propostos por Renzulli, mantêm o mesmo nível, há momentos em que determinado “Anel” é mais exigido para cumprir determinada tarefa. Portanto, para Renzulli (1998, 2004), os anéis apresentam diferentes picos durante uma produção, mas em nenhum momento um deles deixa de existir/interagir com o outro.

Ao término da aplicação das atividades de enriquecimento escolar, verificamos que, além da aluna com comportamentos de AH/SD, os outros alunos também foram beneficiados com as atividades realizadas. Sobre esse assunto, Renzulli (2004) afirma que:

[...] a nossa expectativa é que, aplicando bons princípios de aprendizagem para todos os alunos, diluiremos as críticas tradicionais aos programas para superdotados e faremos das escolas locais onde o ensino, a criatividade e o entusiasmo por aprender sejam valorizados e respeitados (p. 121).

É justamente isso que devemos compreender por inclusão dos alunos com AH/SD, ou seja, todos poderiam se beneficiar a partir das adaptações realizadas pelo professor em sala de aula.

² Para maiores informações acerca do processo de identificação dos comportamentos de AH/SD presentes na aluna, sujeito da pesquisa, consultar Rech e Freitas (2009).

Além disso, é fundamental que o professor seja um mediador do processo de ensino e aprendizagem destes alunos e não um mero reprodutor do conhecimento. Quando isso ocorre, o espaço escolar não estará contribuindo para a inclusão escolar do aluno com AH/SD. Logo, “[...] eles não têm suas necessidades atendidas e a situação de ensino-aprendizagem torna-se um exercício mecânico, sem nenhum prazer, decorrendo daí o fracasso, a evasão escolar e a desmotivação em relação ao ensino formal” (Vieira, 2003, p. 10).

Dessa forma, o enriquecimento curricular contribui para a inclusão do aluno com AH/SD, pois permite que ele aprofunde seus conhecimentos, potencialize sua criatividade e consiga se envolver com a tarefa, atributos estes presentes nas pessoas com AH/SD.

Considerações Finais

Ao finalizarmos a análise dos dados da pesquisa, verificamos que as atividades de enriquecimento escolar são uma alternativa para estimular as habilidades dos alunos com AH/SD e, com isso, podem ser consideradas estratégias que contribuem com a inclusão escolar desses.

Portanto, ao pesquisarmos sobre a inclusão escolar da aluna com comportamentos de AH/SD verificamos que a prática pedagógica da professora do ensino comum não oportunizava que a aluna tivesse suas habilidades estimuladas. Diante disso, constatamos que a referida aluna não estava tendo suas habilidades atendidas pela professora, uma vez que ela não realizava nenhuma flexibilização/adaptação para que suas necessidades fossem atendidas. Como consequência disso, pode-se afirmar que a aluna não estava incluída, mas sim, apenas frequentando a escola comum. Contudo, compreendemos que a inclusão escolar vai para além da garantia de acesso a escola comum, o professor precisa reconhecer as especificidades que os alunos que são público alvo da educação especial apresentam e, a partir disso, organizar um planejamento que contemple tais necessidades.

É necessário destacar que mesmo depois de realizar as atividades de enriquecimento escolar não foi possível verificar sua eficácia na posterior inclusão da aluna, uma vez que a mesma foi transferida de escola/município de residência.

Dessa forma, para que a inclusão escolar do aluno com AH/SD seja bem sucedida, é necessário que o professor visualize esse aluno em sua sala de aula, reconheça seus potenciais e, a partir disso, modifique a sua prática pedagógica.

Como citado anteriormente, as políticas públicas que tratam da educação inclusiva foram criadas para dar suporte para o trabalho do professor do ensino comum. Parcerias estão sendo estabelecidas entre professor do ensino comum e professor do atendimento escolar especializado - AEE. Verificamos que é no dia a dia do fazer pedagógico do professor que a inclusão se constrói. Mas é preciso que o professor reivindique o auxílio de toda comunidade escolar para que ele não se sinta sozinho durante esse processo.

Também, é preciso ter conhecimento das políticas públicas que respaldam o trabalho do professor. Além disso, é fundamental que o professor busque informações acerca de experiências que foram bem sucedidas, no que diz respeito a educação de alunos com AH/SD, assim como referenciais que subsidiem sua prática para com esses alunos como, por exemplo, a Coleção de 4 volumes intitulada *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/ superdotação*, organizada por Virgolim (2007) e Fleith (2007a, 2007b, 2007c).

É necessário que o professor tenha consciência de que, para ensinar um aluno com AH/SD, é preciso ser criativo, inovador, crítico, debatedor, pois essas características tornarão o ambiente escolar desafiador e motivante para esses alunos. Recursos também são importantes, mas a falta dos mesmos não deve justificar o não atendimento das necessidades desses alunos.

Não é necessário que o professor tenha AH/SD para dar aula para um aluno com AH/SD, mas é preciso um olhar atento para a identidade desse sujeito e para suas particularidades, respeitando seu ritmo de aprendizagem, que geralmente difere dos demais.

Ainda destacamos que por termos realizado um estudo de caso referente a inclusão escolar de uma aluna com comportamentos de AH/SD e concluído que as atividades de enriquecimento podem ser consideradas estratégias que enriquecem o ambiente escolar, tão necessário para desafiar o aluno com AH/SD, reconhecemos que esse estudo não pode ser generalizado para outras realidades. Por isso, novas pesquisas precisam ser realizadas em torno da inclusão escolar do aluno com AH/SD para que esses tenham seus potenciais reconhecidos e estimulados.

Referências

- Associação Brasileira Para Superdotados. Seção RS. (2000). *Altas habilidades/ superdotação e talentos: Manual de orientação para pais e professores*. Porto Alegre: ABSD/RS.
- Alencar, E. S. de. (2003). O aluno com altas habilidades no contexto da educação inclusiva. *Associação Brasileira para Altas Habilidades/ superdotados*. Recuperado em 23 de fevereiro de 2014, de www.altshabilidades.com.br
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. (1996). *LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares. Estratégias para a Educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.
- Carvalho, R. E. (2006). Educação inclusiva: alguns aspectos para a reflexão. In R. E. Carvalho, *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"* (pp. 64-74). Porto Alegre, RS: Mediação.
- Extremiana, A. A. (2000). *Niños superdotados*. Madrid: Pirâmide.
- Fleith, D. de S. (Org). (2007a). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/ superdotação: volume 1: Orientação a professores*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Fleith, D. de S. (Org). (2007b). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/ superdotação: volume 2: Atividades de estimulação de alunos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Fleith, D. de S. (Org). (2007c). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/ superdotação: volume 3: O aluno e a família*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Freitas, S. N., & Pérez, S. G. P. B. (2010). O MAEE: Um modelo de atendimento educacional especializado para os alunos com altas habilidades/ superdotação. In S. N. Freitas & S. G. P. B, Pérez, *Altas habilidades/ superdotação: Atendimento especializado* (pp. 49-84). Marília: ABPEE.
- Landau, E. (1990). *A coragem de ser superdotado*. [S. Miessa, trad]. São Paulo: CERED.
- Minayo, M. C. de S. (2004). Ciência, técnica, e arte: o desafio da pesquisa social. In: M. C. de S. Minayo (Org), *Pesquisa social: Teoria método e criatividade* (pp. 9-29). 23. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Neto, O. C. (2004). O trabalho de campo como descoberta e criação. In: M. C. de S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: Teoria método e criatividade* (pp. 51-66). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

- Pérez, S. G. P. B. (2003). Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Cadernos de Educação Especial*, 2(22), 45-59. Recuperado em 22 de fevereiro de 2014, de <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2003/02/r4.htm>
- Pérez, S. G. P. B. (2014). Altas habilidades/superdotação: Mais vale prevenir... *Pediatria Moderna*, 1(50), 40-48. Recuperado em 09 de junho de 2014, de http://www.moreirajr.com.br/revistas.asp?id_materia=5671&fase=imprime
- Rech, A. J. D., & Freitas, S. N. (2005, maio/agosto). Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: A realidade de uma escola de Santa Maria/RS. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(2), 295-314. Recuperado em 20 de fevereiro de 2014, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382005000200009&script=sci_arttext
- Rech, A. J. D., & Freitas, S. N. (2006). Uma revisão bibliográfica sobre os mitos que envolvem as pessoas com altas habilidades. In S. N. Freitas (Org.), *Educação e altas habilidades/superdotação: A ousadia de rever conceitos e práticas* (pp. 61-87). Santa Maria, Rio Grande do Sul: Editora da UFSM.
- Rech, A. J. D. (2007). *Estudo de caso de uma criança com características de altas habilidades: Problematizando questões referentes à inclusão escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Rech, A. J. D., & Freitas, S. N. (2009). Considerações a cerca do processo de inclusão escolar de uma aluna com características de altas habilidade/superdotação. In: M. C. Marquezine, E. J. Manzini, R. M. Busto, E. D. O. Tanaka, & D. S. Fujisawa. (Org.), *Re'discutindo a inclusão*. 1ed. (pp 77-87). Londrina: ABPEE.
- Reis, S., & Renzulli, J. S. (2009). The schoolwide enrichment model: A focus on student strengths & interests. In J. S. Renzulli, J. Gubbins., K. Mcmillen., R. D. Eckert., & C. Little. (Eds), *Systems and models for developing programs for the Gifted and Talented* (pp. 323-352). Prufrock Press. Recuperado em 06 de junho, 2014, de http://www.gifted.uconn.edu/sem/pdf/Systems_and_Models-ReisRenzulli.pdf
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg, & J. Davidson (Ed.) *Conceptions of Giftedness*, 53-92. New York: Cambridge University Press. Recuperado em 23 de fevereiro de 2014, de <http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart.html>
- Renzulli, J. S. (1998). The three-ring conception of giftedness. In S. Baum, S. M. Reis, & L. R. Maxfield (Eds.). *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*. Mansfield Center, Connecticut: Creative Learning Press. Recuperado em 23 de fevereiro de 2014, de <http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart.html>
- Renzulli, J. S. (2004, janeiro/abril). O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos (S. G. P. B. Pérez, trad). *Educação*. ano XXVII, n. 1, 75-121.
- Sabatella, M. L. S., & Cupertino, C. M. B. (2007). Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. In D. de S. Fleith (Org). (2007a). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores* (pp. 67-80). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Sant'Ana, I. M. (2005, maio/agosto). Educação inclusiva: Concepções de professores e diretores. *Psicologia em estudo*, 10(2), 227-234. Recuperado em 20 de fevereiro de 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

- Vieira, N. J. W. (2003) A escola e a inclusão dos alunos portadores de altas habilidades. *Cadernos de Educação Especial*, 21, 7-22. Recuperado em 18 de fevereiro de 2014, de <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2003/01/r1.htm>
- Virgolim, A. M. R., Fleith, D. S., & Neves-Pereira, M. S. (2000). *Toc toc... plim plim!: Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade*. Campinas: Papirus.
- Virgolim, A. M. R. (2007). *Altas habilidade/superdotação: Encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Winner, E. (1998). *Crianças superdotadas: Mitos e realidades*. [S. Costa, trad]. Porto Alegre: Artes Médicas.

Sobre o Autores

Soraia Napoleão Freitas

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

soraianfreitas@yahoo.com.br

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, na Linha de Pesquisa Educação Especial, da UFSM. Professora do Departamento de Educação Especial da mesma instituição. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. Líder do GPESP Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Interação e Inclusão Social. Autora de artigos e livros, tendo priorizado publicações na área das altas habilidades/superdotação. Último livro publicado: “Altas habilidades/superdotação: atendimento educacional especializado”.

Andréia Jaqueline Devalle Rech

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

prof.andirech@gmail.com

Licenciada em Educação Especial, Especialista em Educação Especial, Mestre em Educação, todos pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Atualmente, é Doutoranda em Educação, Linha de Pesquisa em Educação Especial, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM. Pesquisadora do GPESP Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Interação e Inclusão Social. A autora é pesquisadora na área de Educação Especial, priorizando suas publicações na área de altas habilidades/superdotação. Autora de capítulos de livros e artigos relevantes na área da Educação Especial.

Sobre as Editoras Convidadas

Márcia Denise Pletsch

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) na linha de pesquisa *Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas* e do Departamento Educação e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

marciadenisepletsch@gmail.com

A autora é pesquisadora na área de Educação Especial, atuando na formação de professores e de novos pesquisadores. É líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) *Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem* e, por meio de convênio interinstitucional entre a UFRRJ e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), também é líder do grupo de pesquisa *Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais*. Atualmente, coordena o Programa Observatório da Educação da CAPES com projeto de pesquisa em rede na área de deficiência intelectual envolvendo a Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI); e coordena também pesquisas financiadas pela FAPERJ na área de deficiência múltipla. É autora do livro “Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual” e, em colaboração com Rosana Glat, do livro “Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais”. Organizou em parceria com outros pesquisadores, entre outros, os livros “Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais” e “Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico”. Tem mais de vinte artigos publicados em revistas científicas nacionais e internacionais.

Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (PGE-UDESC).

geolunardi@gmail.com

A autora é pesquisadora na área de Educação Especial e dos Estudos Curriculares. Realizou Pós-Doutorado na Argentina e nos Estados Unidos da América, na área de Currículo e Novas Tecnologias, na Universidad de San Andres em Buenos Aires e em Ashland University, em Ohio. É pesquisadora coordenadora de diferentes projetos de investigação e participa como pesquisadora convidada em projetos de pesquisa nacionais e internacionais. Suas pesquisas e produções têm sido voltadas para área de Currículo e práticas escolares, em especial, as questões relativas as mudanças, novas tecnologias e inovações curriculares no espaço escolar, e também as práticas curriculares voltadas a inclusão de sujeitos com deficiência. Atualmente é a Coordenadora Nacional do Consórcio "Educação e Diversidade" do programa CAPES. FIPSE de Cooperação Internacional, envolvendo a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no Brasil e Georgetown College, Ashland University e Brigham Young University nos Estados Unidos e também do Projeto de Pesquisa: Aulas conectadas: mudanças curriculares e aprendizagem colaborativa nas escolas do PROUCA em Santa Catarina, com financiamento do CNPq e do Projeto Observatório de Práticas Escolares com financiamento da FAPESC. É coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, da FAED, UDESC. Coordena o Observatório da Educação: Tablets, Computadores e Laptops, aprovado no Edital OBEDUC/CAPES. Entre suas atuais produções podem ser destacadas o livro intitulado "Objetos Pedagógicos: uma experiência inclusive em oficinas de Artes", em parceria com mais duas autoras e a organização do Livro "Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise", hoje na segunda edição. É autora de inúmeros capítulos e artigos publicados em periódicos.

DOSSIÊ**Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II**

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 23 Número 30

16 de março de 2015 ISSN 1068-2341



O Copyright e retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China). Contribua

com comentários e sugestões a <http://epaa.info/wordpress/> ou para Gustavo E. Fischman fischman@asu.edu.

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e **Twitter feed** @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de
Minas Gerais, Brasil

Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia
Universidade Católica-Rio, Brasil

Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana
do Brasil, Canoas, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de
Santa Catarina, Brasil

Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Alfredo M Gomes Universidade Federal de
Pernambuco, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade
Federal de São Carlos, Brasil

Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica –Rio
Grande do Sul, Brasil

José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da
Universidade de Lisboa, Portugal

Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade
Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal
de Minas Gerais, Brasil

Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho,
Portugal

Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo,
Brasil

António Teodoro Universidade Lusófona, Portugal

Pia L. Wong California State University Sacramento,
U.S.A

Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Brasil

Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas,
Brasil

Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal

Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos,
Brasil

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University), **Rick Mintrop**, (University of California,
Jeanne M. Powers (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi* University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State University

Melissa Lynn Freeman* Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard* University of Southern California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas, Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts, Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

* Members of the New Scholars Board

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

Claudio Almonacid Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia, España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona, España

Jose Joaquin Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del Norte, Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de León, España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel FLACSO, Argentina

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de Madrid, España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Verónica García Martínez Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla, España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de Baja California, México

Alma Maldonado Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México

Alejandro Márquez Jiménez Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Felipe Martínez Fernández University of California Los Angeles, USA

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de Perú

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones Economicas – UNAM, México

María Cristina Parra Sandoval Universidad de Zulia, Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada, España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Paula Razquin UNESCO, Francia

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga, España

Daniel Schugurensky Arizona State University

Orlando Pulido Chaves Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de Oviedo, España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña, España

Antoni Verger Planells University of Amsterdam, Holanda

Mario Yapu Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia