

# Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão: trajetórias

## Volume 2



Silviane Barbato | Rossana Beraldo  
Gabriela Mietto | Diva Maciel (org.)





**Universidade de Brasília**

**Reitora**  
**Vice-Reitor**

Márcia Abrahão Moura  
Enrique Huelva

EDITORA



**UnB**

**Diretora**

Germana Henriques Pereira

**Conselho editorial**

Germana Henriques Pereira (Presidente)  
Ana Flávia Magalhães Pinto  
Andrey Rosenthal Schlee  
César Lignelli  
Fernando César Lima Leite  
Gabriela Neves Delgado  
Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo  
Liliane de Almeida Maia  
Mônica Celeida Rabelo Nogueira  
Roberto Brandão Cavalcanti  
Sely Maria de Souza Costa

# Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão: trajetórias

## Volume 2



Silviane Barbato | Rossana Beraldo  
Gabriela Mietto | Diva Maciel (org.)



	<b>Equipe editorial</b>
<b>Coordenação de produção editorial</b>	Marília Carolina de Moraes Florindo
<b>Assistência editorial</b>	Emilly Dias
<b>Preparação e revisão</b>	Ana Alethéa Osório
<b>Diagramação</b>	Wladimir de Andrade Oliveira



Este trabalho está licenciado com uma  
licença Creative Commons:  
Atribuição-NãoComercial 2.0 (CC BY-NC 2.0)

Editora Universidade de Brasília  
Centro de Vivência, Bloco A – 2ª etapa, 1º andar  
Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, Brasília/DF  
CEP: 70910-900  
Telefone: (61) 3107-3700  
Site: [www.editora.unb.br](http://www.editora.unb.br)  
E-mail: [contatoeditora@unb.br](mailto:contatoeditora@unb.br)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade de Brasília – BCE/UNB)

C764            Contribuições do desenvolvimento humano e da  
                      educação aos processos de inclusão [recurso  
                      eletrônico] : trajetórias / organizadoras  
                      Silviane Barbato ... [et al.]. – Brasília :  
                      Editora Universidade de Brasília, 2023.  
                      v.

                      Formato PDF.  
                      ISBN 978-65-5846-106-7 (v. 2).

                      1. Educação inclusiva. 2. Desenvolvimento  
                      humano. 3. Inclusão escolar. I. Barbato, Silviane  
                      (org.).

CDU 376

# Sumário

Apresentação . 10

Trajetórias em práticas . 14

Capítulo 1 . 15

## Contribuição da mediação para narrativas emancipatórias na inclusão social e escolar

*Valéria Marques de Oliveira | Priscila Pires Alves  
Márcio Souza Santos | Luana Freitas de Luquez Cruz  
Carolina Gonçalves da Silva Fouraux*

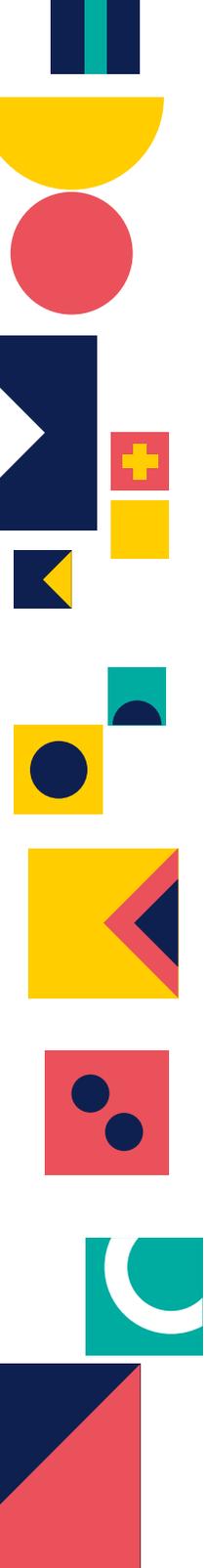
Narrativas: interação eu-mundo .	17
Diferença do igual: debate sobre igualdade e equidade .	23
Profissional como mediador da narrativa emancipatória .	25
Encontro com atleta de bocha paralímpica BC3 .	27
Encontro com praticante com TEA em intervenções assistidas por equinos .	30
Narrativa emancipatória: um desafio profissional .	32
Comentários conclusivos .	35

Capítulo 2 . 42

## Escolas inclusivas, professores inclusivos, estudantes incluídos: a democracia vista por dentro da escola

*Maristela Rossato | Fabrícia Teixeira Borges | Roseane Cunha*

Escolas inclusivas: reflexões sobre o grupo social sujeito da inclusão .	43
Professores inclusivos: reflexões sobre o sujeito nas ações relações pedagógicas .	46
Estudantes incluídos: reflexões sobre o sujeito na aprendizagem escolar .	49
Relatos da experiência de uma professora inclusiva .	50
Comentários conclusivos .	55



### Capítulo 3 . 58

## Atendimento Educacional Especializado para o aluno com altas habilidades/superdotado: garantias, discrepâncias, cenários e possibilidades

*Jane Faria Chagas-Ferreira*

- Aspectos legais do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com altas habilidades/superdotação . 59
- Discrepâncias entre os dispositivos legais e a realidade do Atendimento Educacional Especializado ao aluno superdotado . 60
- Os estudantes com altas habilidades/superdotação: público-alvo das políticas de inclusão . 63
- O enriquecimento curricular, estratégias de aceleração curricular e as salas de recursos: estratégias e possibilidades . 67
- Comentários conclusivos . 72

### Capítulo 4 . 85

## Educação Inclusiva: significados e práticas pedagógicas em transição

*Júlia Cristina Coelho Ribeiro | Silviane Barbato*

- A polifonia do discurso e as demandas atuais de inclusão . 87
- A contribuição do dialogismo para a análise do lugar social da deficiência . 89
- O lugar social da deficiência e a mediação dos professores regentes e dos professores do AEE . 93
- AEE formação continuada: a perspectiva do Ensino Dialógico . 97
- O modelo de escola inclusiva é um conceito em transição . 103
- Comentários conclusivos . 105

### Capítulo 5 . 113

## El desarrollo de trayectorias de identificación en estudiantes españoles con dificultades de aprendizaje

*Jesús Rubio-Jiménez | María Fernanda González*

- Cultura, escuela e identidades: la identidad desde un enfoque sociocultural . 114
- La escuela como contexto regulador de la experiencia . 115
- Identidades en acción . 117
- La identidad como producto discursivo . 120
- Identidad narrativa . 121
- Trayectorias de identificación . 122

Niveles de análisis y modelos locales de identidad . . .	126
“Buenos” y “malos” estudiantes . . .	128
Conclusiones . . .	134

## Capítulo 6 . . . 140

### Jovens com diagnóstico de DI no Ensino Médio: breves reflexões

*Kátia Rosa Azevedo*

E quando os Outros ascendem ao Ensino Médio... . . .	149
Comentários conclusivos . . .	160

## Capítulo 7 . . . 169

### Desafios no processo de inclusão da pessoa com transtornos do espectro do autismo: o uso de tecnologias assistivas em ambientes digitais de aprendizagem

*Patrícia Rebeca Silva Morato Mello | Tainá Mani Almeida*

*Priscila Pires Alves | Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha*

Conhecendo o autismo: histórico, definição, causas e diagnóstico . . .	170
Entre pais e filhos autistas . . .	179
O autismo e os desafios para inclusão numa perspectiva dialógica . . .	181
Linguagem: uma nova forma de se comunicar . . .	183
Ecolalia . . .	184
Adaca: um método facilitador . . .	185
Comentários conclusivos . . .	189

## Práticas reflexivas . . . 194

## Capítulo 8 . . . 195

### A equoterapia na escolarização da criança com transtorno do espectro autista: o trabalho colaborativo com cavalos na prática inclusiva

*Francelina de Queiroz Felipe da Cruz | José Ricardo da Silva Ramos*

As ações escolares e a Educação Inclusiva: desafios e possibilidades . . .	196
Autismo, equoterapia e o Outro primordial: desafios na inclusão . . .	198
Inclusão escolar pela equoterapia: como atua uma equipe interdisciplinar . . .	199
Equoterapia, inclusão e interação social no contexto de práticas colaborativas . . .	201

Equoterapia e a compreensão de si em si no contexto da aprendizagem: narrativas e reflexões para além do TEA . . .	204
Comentários conclusivos . . .	208

## Capítulo 9 . . . 211

### Criança, família e escola na inclusão escolar de um aluno acometido por toxoplasmose congênita e com baixa visão

*Patrícia Cristina Campos Ramos | Dione Eduardo da Silva Fernandes*

Importância das relações família-escola na efetivação do processo de inclusão . . .	212
Ligações entre toxoplasmose congênita, baixa visão e necessidades educacionais especiais no caso de Biel . . .	214
O estudo do processo de inclusão escolar de Biel . . .	221
a) A importância das relações família-escola, professor-aluno, aluno-alunos, para o desenvolvimento e a inclusão de Biel . . .	225
b) A toxoplasmose congênita como inicializadora do processo inclusivo do aluno, relacionando seu acometimento às NEE . . .	229
c) A existência de inclusão efetiva ou exclusão velada do aluno por si mesmo, pelos alunos regulares e professores . . .	231
Considerações a respeito do caso de Biel . . .	233
Comentários conclusivos . . .	236

## Capítulo 10 . . . 244

### Protagonismo em crianças do Ensino Fundamental na produção de significados sobre inclusão

*Lowanny de Souza Versiane | Rossana Beraldo*

A cultura inclusiva como um sistema semiótico na convencionalização de significados pela cognição distribuída . . .	247
Uma perspectiva ética e êmica para ouvir as crianças e aprender com elas . . .	250
A prática dialógica como fonte potencial do protagonismo em crianças . . .	253
Comentários conclusivos . . .	261

Capítulo 11 . 266

Educação Inclusiva e desafios político-pedagógicos:  
a organização da escola contemporânea à luz da  
Teoria Crítica

*Élida Soares de Santana Alves | Allan Rocha Damasceno*

- Percursos... trilhas... caminhos: concepção metodológica . 268
- Análises e discussões... pensando a escola inclusiva contemporânea . 268
- Comentários conclusivos . 278

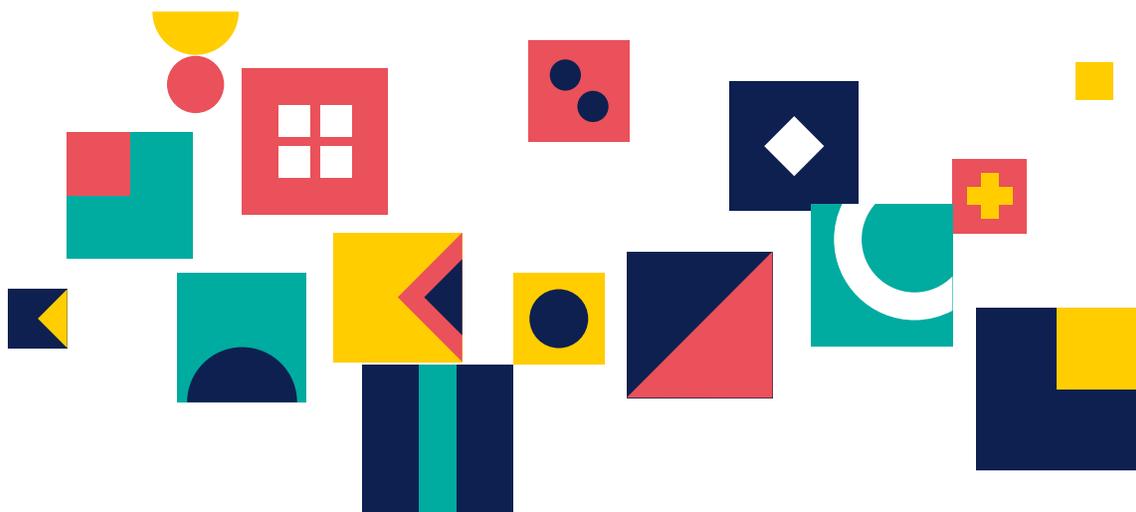
Capítulo 12 . 281

Projeto de desenvolvimento compensatório da  
Deficiência Intelectual: aprendendo inglês na inclusão

*Fabiola Ribeiro de Souza*

- O projeto Speaking English in the 2014 World Cup . 283
- Descrição detalhada da experiência . 285
- Considerações sobre o projeto . 290
- Comentários conclusivos . 292

Sobre os autores . 296



# Apresentação



O segundo volume da série *Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão: trajetórias*, oferece-nos a oportunidade de acompanhar trajetórias e práticas reflexivas na Educação Especial nos sistemas de ensino. Os processos que delineiam a temática da inclusão nos auxiliam nos desafios de um fazer que acolhe concretamente a diversidade e garante o acesso democrático de todos ao espaço de escolarização de forma ampla, plural e emancipatória.

Mudanças na escola oportunizam mudanças nas práticas nas comunidades e sociedade. As parcerias na Educação Inclusiva são um bem de todos e envolve a mudança na dinâmica escolar, que transformam a todos não apenas em termos de habilidades, mas também em valores éticos na convivência saudável e harmoniosa entre o *eu-outro* – que se realiza no *nós*.

Este segundo livro é resultado do fortalecimento dos diálogos entre universidade-escola e de uma longa parceria de grupos do Laboratório de Pesquisa e Inovação *Ágora-Psyché* – Psicologia no Espaço Público e suas Interdisciplinaridades com os diferentes laboratórios do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, grupos de pesquisa, do GT Cultura, Pensamento e Linguagem na Contemporaneidade, grupos de trabalho parceiros na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP) e pesquisadores colaboradores da América do Sul que se reuniram para dialogar, escrever e publicá-lo. Partimos da perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento e da Pedagogia Dialógica para promover novas reflexões para o fazer cotidiano, concreto e inovador, enfocando relatos de professores, estudantes, famílias em suas trajetórias na inclusão.

Para nós, as políticas públicas realizadas no diálogo dos profissionais que vivenciam essa realidade no cotidiano das escolas apontam para soluções conjuntas que atendam as singularidades de cada criança, adolescente e adulto. Em condições saudáveis de vivência e suporte mútuo, num ambiente que

se orienta para o aprendizado de estudantes e professores. A autonomia e a convivência profissional e interdisciplinar entre professores são fundamentais para as propostas de formação continuada que nossos grupos vêm realizando.

A Educação Inclusiva, considerada como um requisito fundamental de sociedades democráticas, vem sendo implementada pelos profissionais envolvidos com a construção da educação de qualidade, sejam eles professores em classes e escolas inclusivas, formadores ou responsáveis pela elaboração e atualização das políticas públicas. Embora ainda carregada de ambiguidades conceituais e divergências entre especialistas e educadores, especialmente quanto aos seus aspectos teórico-práticos, tem-se observado um expressivo incremento de estudos e publicações sobre o tema da inclusão.

Os textos que compõem o livro defendem que a inclusão depende de um fazer discutido, refletido, de tomadas de decisão, num processo dialógico de implementação e resistência no embate das crenças e valores de cada um, presentes no coletivo histórico que geram novas culturas, novas práticas e soluções para cada caso. Este volume aborda temas relevantes à discussão, visando, assim, promover a qualificação de professores e de profissionais ligados à educação e áreas afins, que atuam ou atuarão nas escolas inclusivas, em hospitais, em associações e diferentes contextos educacionais digitais e analógicos.

Entre as políticas instituídas que dão a garantia do acesso à Educação Inclusiva e às suas práticas, há caminhos que precisam ser partilhados de forma a contribuir para a integração de saberes e fazeres e que possibilitem reflexões sobre esse movimento. Assim, a condição de um viver inclusivo constitui uma conjunção de fatores que precisam levar em conta o caráter idiossincrático de cada sujeito e o modo como desenvolve suas potencialidades, função do meio escolar e também do seu campo social. Diante da demanda urgente de uma formação continuada, desejamos que os capítulos que elegemos como relevantes para este volume possam introduzir os educadores nessa problemática e também desencadear reflexões e ações situadas para o desenvolvimento sociocultural de nossos países e para o conhecimento de ações cidadãs que oportunizem, sobretudo, que o processo de escolarização ofereça a todos a oportunidade de convivência na construção de respeito mútuo às diferenças. Nesse sentido, a proposta

visa efetivar interações em que os temas fundamentais sejam tratados em sua interdisciplinaridade, procurando ultrapassar os limites da mera formação profissional, mas em mudanças de trajetórias.

Ao ressaltar a relevância em basear o processo de formação dos professores e dos profissionais envolvidos em contextos educativos no eixo epistemológico da educação, da psicologia e das tecnologias contemporâneas, esperamos contribuir, também, para a concretização da transformação do cenário educacional, na promoção dos direitos humanos e da igualdade. A articulação de projetos interdisciplinares fundamentados em propostas curriculares atuais possibilitará aos professores nas escolas, hospitais e comunidades a construção de uma prática inclusiva extensiva a todos a partir da prática reflexiva, de acordo com os contextos em que atuam.

O livro está organizando em duas partes, sendo a primeira a das trajetórias em práticas. O primeiro capítulo, de Valéria Marques, Priscila Pires Alves, Márcio Souza Santos, Luana Freitas de Luquez Cruz e Carolina Gonçalves da Silva Fouraux, trata do tema da mediação e sua contribuição para narrativas emancipatórias em interação na inclusão social e escolar. O segundo capítulo, de Maristela Rossato, Fabrícia Teixeira Borges e Roseane Cunha, discute a democracia nas escolas inclusivas a partir da perspectiva de uma construção coletiva, apontando seus desafios e possibilidades. O terceiro capítulo, de Jane Faria Chagas-Ferreira, trata do tema do Atendimento Educacional Especializado voltado ao aluno de altas habilidades/superdotado. O quarto capítulo, de Júlia Cristina Coelho Ribeiro e Silviane Barbato, traz o estudo do processo de implementação das políticas públicas de inclusão escolar, buscando compreender quais significados e práticas têm sido construídos por professores nas diferentes escolas do Distrito Federal. O quinto capítulo, de Jesús Rubio-Jiménez e Maria Fernanda González, apresenta conceitos que analisam as trajetórias de identidade de jovens espanhóis com dificuldades de aprendizagem. O sexto capítulo, de Kátia Rosa Azevedo, propõe reflexões sobre jovens com diagnóstico de deficiência intelectual no ensino médio. O sétimo capítulo, de Patrícia Rebeca Silva Morato Mello, Tainá Mani Almeida, Priscila Pires Alves e Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha, trata do uso de tecnologias assistivas em ambientes digitais de aprendizagem para pessoa com transtorno do espectro do autismo.

Na segunda parte, são apresentadas práticas reflexivas: o oitavo capítulo, de Francelina de Queiroz Felipe da Cruz e José Ricardo da Silva Ramos, apresenta o estudo das possíveis contribuições da equoterapia na inclusão escolar e social da criança com Transtorno do Espectro Autista. No nono capítulo, de Patrícia Cristina Campos-Ramos e Dione Eduardo da Silva Fernandes, a tríade família, criança e escola é discutida no caso de inclusão escolar de um aluno com toxoplasmose congênita e baixa visão. No décimo capítulo, Lowanny de Souza Versiane e Rossana Beraldo apresentam reflexão sobre o protagonismo de crianças do ensino fundamental na produção de significados para o estabelecimento de uma cultura da inclusão, com a construção da cidadania e autonomia. O décimo primeiro capítulo, de Élide Soares de Santana Alves e Allan Rocha Damasceno, traz uma contribuição, a partir da Teoria Crítica, sobre os desafios político-pedagógicos na Educação Inclusiva. O décimo segundo capítulo, de Fabíola Ribeiro de Souza, enfoca as práticas reflexivas apresentando um projeto de desenvolvimento compensatório da deficiência intelectual através da aprendizagem do inglês.

As trajetórias e práticas reflexivas apresentadas neste volume convidam-nos a refletir sobre a necessidade urgente de se pensar o processo de inclusão a partir da diferenciação das demandas que se revelam e que nos mobilizam no confronto com a alteridade, produzindo saberes e fazeres que promovem aprendizagens contínuas nas atividades do cotidiano da Educação Inclusiva.

Esperamos que os diálogos com os autores deste livro gerem discussões sobre a inclusão entre os profissionais envolvidos com o cotidiano das escolas inclusivas, orientando o desenvolvimento de novas ferramentas que lhes permitam também refletir sobre suas próprias práticas, contribuindo efetivamente para a construção de conhecimentos que venham prover novas condições de socialização e desenvolvimento que atendam à diversidade docente e estudantil.

Boa leitura!

Priscila Pires Alves  
Silviane Barbato  
Rossana Beraldo



## Capítulo 3

# Atendimento Educacional Especializado para o aluno com altas habilidades/superdotado: garantias, discrepâncias, cenários e possibilidades

*Jane Faria Chagas-Ferreira*

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é dever do Estado e um direito que visa atender demandas de um público-alvo que tem características e necessidades diversas e bastante peculiares. Assegurar o acesso à oportunidades de aprendizagem adequadas e de qualidade para pessoas com necessidades especiais de forma abrangente e significativa (deficiências, transtornos globais e altas habilidades/superdotação), como preconizado em lei, exige uma pauta contínua de reflexão, de formação de recursos humanos e de planejamento estratégico no nível dos sistemas de ensino, institucional, e de estratégias pedagógicas que levem em conta aspectos individuais e ambientais ao longo de todo o processo de escolarização.

Apesar de o Atendimento Educacional Especializado ter oferta obrigatória em todas as modalidades, níveis e etapas de ensino, ainda há um longo caminho a percorrer. Neste capítulo, vamos nos deter em considerar o Atendimento Educacional Especializado para o aluno com altas habilidades/superdotação, descrevendo aspectos legais e cenários que apontam discrepâncias entre esses dispositivos e a realidade do atendimento oferecido; as características desse público-alvo e algumas estratégias e possibilidades

que articulam a Educação Especial e o ensino regular vinculadas ao enriquecimento escolar, à aceleração da aprendizagem e às salas de recursos.

## Aspectos legais do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com altas habilidades/superdotação

A garantia de um sistema educacional inclusivo é um direito constitucional, referendado por emendas, decretos, leis e diretrizes nacionais e se constitui em um grande desafio para a educação brasileira (BRASIL, 2015a, 2015b; DELOU, 2007). Essa garantia vai além da universalização e ampliação do acesso à escola, estando atrelada à qualidade e à equidade em todos os níveis, modalidades e etapas da Educação Básica, de forma que haja a superação de desigualdades, a valorização dos profissionais da educação e a gestão democrática. Esse conjunto de desafios foi transposto para o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024 (BRASIL, 2015a, 2015b) e, mais especificamente, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e no Decreto-Lei nº 7.611/2011.

O PNE estabelece em seu bojo dez diretrizes norteadoras da educação brasileira, entre as quais aquelas que estão mais diretamente associadas ao tema da inclusão (BRASIL, 2015b, p. 43, grifo nosso):

I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – *superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação*; IV – melhoria da qualidade da educação; V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure

atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos(as) profissionais da educação; X – *promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental*.

Além dessas dez diretrizes, foram estabelecidas 20 metas no Plano Nacional de Educação, sendo que a quarta e sétima metas tratam, respectivamente, da Educação Especial e da qualidade da educação. Com relação à Educação Especial, a meta IV tem como objetivo a universalização para a população de quatro a 17 anos, tanto do acesso à Educação Básica, como também ao Atendimento Educacional Especializado “preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2015b, p. 33).

Quanto à qualidade da Educação Básica (meta VII), é preconizada em todas as etapas e modalidades, por meio da melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a aumentar as médias relacionadas ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Portanto, a qualidade da educação passa pela superação de desigualdades educacionais e pela promoção e respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade. Esses aspectos planejados afetam diretamente a educação e atendimento especializado de alunos superdotados, uma vez que pressupõem que estão entre aqueles que foram alcançados pelas políticas de universalização de acesso à Educação Básica.

### Discrepâncias entre os dispositivos legais e a realidade do Atendimento Educacional Especializado ao aluno superdotado

Apesar do avanço notório no que se refere aos aspectos legais, ainda persistem desigualdades no Atendimento Educacional Especializado entre aqueles que são o seu público-alvo (ANDRÉS, 2014; CARNEIRO, 2015; CARNEIRO, FLEITH, 2017; GARCIA, 2013; HARLOS, DENARI,

ORLANDO, 2014), especialmente para alunos superdotados. Esses alunos, historicamente, não têm o seu direito assegurado, fato que fica evidente na tabela a seguir baseada nos Censos do ano-base de 2000 a 2014.

**Tabela 1:** Comparação de matrículas gerais na Educação Básica (EB), na Educação Especial (EE) e de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/S)

Ano	Matrícula geral			Matrícula comparada	
	Educação Básica (EB)	Educação Especial (EE)	Alunos AH/S	Geral EB x AH/S	Geral EE AH/S
2000	54.258.759	382.215	758	0,001%	0,20%
2001	55.568.510	404.743	984	0,002%	0,24%
2002	54.716.609	448.601	1.110	0,002%	0,25%
2003	55.265.848	504.039	1.675	0,003%	0,33%
2004	56.174.997	566.753	2.006	0,004%	0,35%
2005	56.471.622	640.317	1.928	0,003%	0,30%
2006	55.942.047	700.624	2.769	0,005%	0,40%
2007	52.179.530	654.606	2.988	0,006%	0,46%
2008	52.321.667	657.272	3.691	0,007%	0,56%
2009	52.580.452	604.884	5.637	0,011%	0,93%
2010	51.549.889	702.603	9.208	0,018%	1,31%
2011	50.972.619	752.305	10.951	0,021%	1,46%
2012	50.545.050	820.433	11.025	0,022%	1,34%
2013	50.042.448	843.342	12.357	0,025%	1,47%
2014	49.771.371	886.915	13.308	0,027%	1,50%

Fonte: INEP, Censo Escolares 2000 a 2014.

Pode-se verificar, por meio dos dados da tabela, o aumento expressivo das matrículas no ensino especial de quase 700% como um todo (ANDRÉS, 2014). Por outro lado, a quantidade de alunos superdotados atendidos comparando-se as porcentagens de matrículas da Educação Básica e da Educação Especial com as matrículas de alunos com Altas Habilidades/Superdotação variou nos últimos 15 anos de 0,001 a 1,5%. Apesar do estrondoso crescimento, essa é uma evidência lastimável da

invisibilidade desses alunos dentro do Sistema de Educação Brasileiro e de um grande desperdício de talentos.

Esse cenário se torna ainda mais grave, se considerarmos a literatura na área que aponta para a prevalência de indivíduos superdotados numa taxa que varia entre cinco a 20% da população de um país, a depender do referencial teórico adotado (FARIAS; WESCHLER, 2014; LIMA; LUSTOSA, 2013). Esses dados revelam a necessidade urgente de uma atenção especial à inclusão de alunos superdotados no que tange ao acesso ao Atendimento Educacional Especializado e o fomento de políticas e investimentos públicos que viabilizem a diminuição desse déficit constatado.

Essa discrepância, no entanto, não é algo novo. Ao longo do tempo, vários pesquisadores têm alertado para esse fenômeno, inclusive apontando para aspectos relacionados a esses atendimentos como: descontinuidade na oferta, baixa qualidade e efetividade dos programas, reduzido investimento e pouca relação com a escola regular (ALENCAR, 2007; CARNEIRO, 2015; CUPERTINO, 2008; DELOU, 2007, 2008a; DELPRETTO; NEGRINI; FREITAS, 2006; DELPRETTO; ZARDO, 2010; FLEITH; ALENCAR, 2004; LIMA; LUSTOSA, 2013; MAGALHÃES, 2006; GARCIA, 2013; PÉREZ, FREITAS, 2011, 2012; TENTES, 2013; VIEIRA, 2003).

Apesar da oferta irrisória, na grande maioria, o Atendimento Educacional Especializado destinado ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação tem sido realizado no âmbito da rede pública de ensino. Esse atendimento logrou avanço com a criação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS), em todas as unidades federativas, a partir de 2005, aspecto que pode ser dimensionado pelos dados da Tabela já referida.

Os NAAHS foram caracterizados como centros de referência, constituídos por três unidades: 1) Atendimento Educacional Especializado do aluno, 2) de atendimento às famílias e 3) de atendimento aos professores. A Unidade de atendimento especializado ao aluno tem como objetivo o desenvolvimento de atividades, a disponibilização de materiais e equipamentos específicos, o desenvolvimento de projetos e a oferta de atividades complementares como: minicursos, feiras, estágios, etc.

A unidade de atendimento às famílias visa a orientação, aconselhamento e suporte psicológico das famílias. A unidade de atendimento ao professor tem por finalidade a oferta de formação continuada dos profissionais da educação e áreas afins (CARNEIRO, 2015; CARNEIRO; FLEITH, 2017; MAIA-PINTO, 2006).

Para alguns autores, o Atendimento Educacional Especializado para superdotados se dá como “processo de inclusão inversa” (DELOU, 2014; PÉREZ, 2004). Esses estudantes, apesar de matriculados no ensino regular, são marcados pela invisibilidade: não aparecem em seus planejamentos institucionais, de Atendimento Educacional Especializado ou de ensino. Há pouco registro de adaptações, planos de atendimento especializado ou planos de atendimento individual em seus projetos pedagógicos, como instituído em lei. Diante desse cenário, apesar de controverso, criou-se por meio da Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, o Cadastro Nacional de Alunos Superdotados, com a finalidade de fomentar políticas públicas, a identificação, o cadastramento e o atendimento desses alunos na Educação Básica e na educação superior e o pleno desenvolvimento das potencialidades de estudantes com altas habilidades/superdotação.

Os estudantes com altas habilidades/superdotação: público-alvo das políticas de inclusão

É importante ressaltar que os estudantes com altas habilidades/superdotação estão incluídos como público-alvo vinculado às políticas da Educação Especial por conta de suas características e necessidades peculiares, que demandam um Atendimento Educacional Especializado sistematizado, articulado e coerente (CUPERTINO, 2008; NEGRINI; FREITAS, 2008; VIRGOLIM, 2013). Fazem jus a esse atendimento os indivíduos que “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008a, p. 15).

Além dessa concepção, vários programas brasileiros fundamentam sua definição de superdotação no Modelo dos Três Anéis elaborado por Renzulli (1977, 2011, 2012), que pressupõe que a superdotação consiste na interação de três características: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. As habilidades acima da média são definidas como gerais (memória, vocabulário, atenção) e específicas: associadas a um determinado campo do conhecimento como matemática, dança, música, ciências, etc. A criatividade envolve aspectos associados ao pensamento criativo, traços de personalidade e à produção inovadora. O envolvimento com a tarefa diz respeito à motivação e à persistência na realização de atividades vinculadas aos interesses do superdotado.

Renzulli (2005, 2011, 2012, 2018) e Reis e Renzulli e Reis (2014) propõem a existência de dois tipos de superdotação: acadêmica e criativa/ produtiva. Os alunos com características acadêmicas teriam habilidades gerais acima da média (memória, vocabulário, atenção) e facilidade para aprender disciplinas contempladas no currículo escolar. Com isso, tendem a ser mais bem avaliados na escola, obtendo boas notas e reconhecimento acadêmico. Em regra, são recomendados e indicados para programas de excelência, desenvolvimento profissional e AEE para alunos superdotados (TENTES; FLEITH; ALMEIDA, 2016). De certa forma, estão incluídos na escola regular e têm acesso a oportunidades de desenvolvimento de suas potencialidades, ainda que estas sejam escassas e de baixa qualidade.

Por outro lado, há um grupo de estudantes que têm altas habilidades/superdotação do tipo criativa-produtivo, cujas habilidades superiores estão relacionadas a áreas performáticas (artes plásticas, dança, esportes, artes cênicas, música: instrumento, canto, regência, artesanato, entre outros), de empreendedorismo, sensibilidade estética, liderança ou inovação. Como muitas dessas características não estão articuladas às disciplinas escolares, esses estudantes podem ter suas habilidades subestimadas ou não reconhecidas (PASSOS, 2013).

Nessa direção, ainda podemos registrar outras variáveis ambientais e individuais que podem levar estudantes com altas habilidades/superdotação ao insucesso escolar, ao não reconhecimento de suas potencialidades e ao não encaminhamento aos atendimentos especializados. Entre esses

fatores ressaltamos a dupla excepcionalidade e os estereótipos ligados à classe social ou minorias étnicas e de gênero.

A dupla excepcionalidade é um fenômeno que ocorre quando a superdotação está associada a alguma deficiência (sensorial, social, motora, psíquica, intelectual); síndromes (síndrome de Asperger, síndrome de Down, etc.); transtornos (transtorno de déficit de atenção, hiperatividade, etc.); ou dificuldade de aprendizagem (dislexia, discalculia, disortografia, etc.). Essa condição combina os traços de superdotação com desordens comportamentais, intelectuais, sociais ou emocionais. Nesse sentido, há uma tendência de que os aspectos limitantes sejam priorizados e atendidos em detrimento do talento ou capacidades observadas (ALVES; NAKANO, 2015; DELOU, 2014; COSTA; RANGNI, 2010; OUROFINO; FLEITH, 2011; OUROFINO; FLEITH; GONÇALVEZ, 2011; TENTES; FLEITH, 2014a, 2014b).

A desconsideração dos valores, cultura e características sociais de estudantes superdotados oriundos de classes socioeconômicas desfavorecidas (pobres, negros) ou minorias étnicas (índios, ciganos, quilombolas) também afetam o seu desempenho na escola. Como esses alunos tendem a ter mais dificuldades de adaptação ao contexto educacional, acabam sendo mais vulneráveis ao insucesso escolar, o que dificulta a sua identificação e encaminhamento para programas de atendimentos a alunos superdotados (CHAGAS; FERREIRA, 2019; CHAGAS; FLEITH, 2006, 2009; MILLER; GENTRY, 2010, OLSZEWSKI-KUBILIUS; CLARENBACH, 2012).

Aspectos relacionados a estereótipos de gênero fazem com que haja uma predominância de meninos encaminhados aos AEE para alunos superdotados (PÉREZ; FREITAS, 2014, 2012; REIS; GOMES, 2011).

O baixo desempenho escolar de alunos superdotados, com as características mencionadas anteriormente, leva a uma supervalorização de suas fragilidades com uma consequente exclusão dos processos educacionais como um todo e, de maneira mais restrita, ao Atendimento Educacional Especializado destinado a alunos com altas habilidades/superdotação (TENTES; FLEITH; ALMEIDA, 2016; TENTES; FLEITH, 2014a, 2014b). Alguns estudiosos e pesquisas citados em Tentes, Fleith e Almeida (2016), estimam que essa condição afeta cerca de 30 a 50%

dos superdotados, havendo evidências empíricas apontadas pelas autoras de 2:1. Nesse sentido, é imperativo que o processo de identificação do aluno com altas habilidades envolva

[...] uma avaliação abrangente e multidimensional, que inclua variados instrumentos e diversas fontes de informações (como do próprio indivíduo, professores, colegas de turma e familiares, devendo-se levar em conta a multiplicidade de fatores ambientais e as riquíssimas interações entre eles (DALOSTO; ALENCAR, 2016, p. 57).

Mesmo entre aqueles com alto desempenho acadêmico, a literatura ainda registra uma série de mitos que gera discriminação e preconceitos devido a idealização indevida relacionada a esses estudantes (ALENCAR, 2007; CHAGAS-FERREIRA, 2013; DELOU, 2008b, 2008c; DALOSTO; ALENCAR; 2016; FREITAS, 2010; MARTINS; CHACON, 2016; REIS; RENZULLI, 2009), entre os quais destacam-se:

- a concepção da superdotação como um fenômeno raro;
- a ideia de que os superdotados formam um grupo homogêneo, com características únicas;
- a expectativa de que sejam excelentes em tudo o que fazem, uma vez que possuem habilidades superiores;
- o entendimento de que os pais de superdotados superestimulam e/ou supervalorizam as habilidades de seus filhos;
- a opinião de que os superdotados não necessitam de suporte externo para o desenvolvimento de suas habilidades;
- a fantasia de que indivíduos superdotados não são suscetíveis a dificuldades e problemas.

## O enriquecimento curricular, estratégias de aceleração curricular e as salas de recursos: estratégias e possibilidades

A partir do cenário traçado, encontra eco em diversas pesquisas a necessidade de planejamento de atividades interdisciplinares avançadas e desafiadoras, programas específicos que visem o desenvolvimento de talentos e o investimento na formação de professores, como forma de ampliar a oferta de Atendimento Educacional Especializado para estudantes com altas habilidades/superdotação (CARNEIRO; FLEITH, 2017; GAMA, 2014; PASSOS, 2013).

Nesse sentido, Delpretto e Zardo (2010) orientam que, em virtude dos interesses e habilidades dos estudantes, o Atendimento Educacional Especializado para alunos superdotados deve: a) potencializar a participação e interação desses alunos no contexto escolar por meio de enriquecimento curricular e atendimento individual; b) dar acesso a recursos tecnológicos, pedagógicos e bibliográficos vinculados às áreas de interesse e de talento; e c) promover a participação em atividades de prática de pesquisa, em projetos que estimulem e exponham o superdotado a temáticas diversificadas e que levem a produção de conhecimentos.

Corroborando o que dizem as autoras, ainda são indicadas várias alternativas e possibilidades de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação como as salas de aulas agrupadas por níveis de capacidade, complexidade ou interesses, escolas especializadas, monitoria, mentoria, compactação de currículo, programas de sábado, programas de férias (CUPERTINO, 2008; PASSOS, 2013). Essas iniciativas devem priorizar o estilo, o ritmo de aprendizagem e os interesses do superdotado, o desenvolvimento da autonomia e autoria, a autodisciplina, experiências que levem ao desenvolvimento de habilidades de pensamento e de produção criativas, projetos de pesquisa que visem a resolução de problemas reais e a promoção da autorrealização (RENZULLI, 2018; RENZULLI; REIS, 2014).

Além disso, é imprescindível que os atendimentos e programas tenham características delineadas na literatura como: objetivos claros e justificáveis; processos de identificação específicos e respaldados por meio de

pesquisa; estruturas de agrupamento que permitam a interação entre os alunos e professores-monitores-mentores capacitados (BRASIL, 2009; GAMA, 2014; RENZULLI, 2018), e a partir de atividades “diferenciadas em relação ao conteúdo (avançado e acelerado), ao processo (ativo e autônomo) e aos produtos complexos e sofisticados” (PASSOS, 2013, p. 14).

Entre as várias possibilidades de atendimento, vamos descrever três que articulam o atendimento especializado ao ensino regular, têm seu efeito positivo reconhecido na literatura e podem ser implementadas em curto espaço de tempo: o enriquecimento curricular, as estratégias de aceleração curricular e o atendimento especializado em sala de recursos.

O enriquecimento escolar é um tipo de atendimento previsto nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009) em seu artigo 7º:

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.

O enriquecimento escolar visa prover o aluno de oportunidades e de recursos para uma produção autônoma, criativa e relevante tanto para si mesmo quanto para a comunidade onde está inserido (CUPERTINO, 2008). Nesse sentido, o enriquecimento envolve um conjunto de atividades e estratégias extracurriculares que podem ser desenvolvidas no ensino regular ou em sala de recursos. Essas atividades podem ser exploratórias, de treinamento de habilidades ou desenvolvimento de projetos performáticos, de pesquisa ou resolução de problemas reais.

As atividades exploratórias visam colocar o aluno em contato com uma gama variada de tópicos vinculados às mais diversas áreas do conhecimento humano. As atividades de treinamento de habilidades permitem que o aluno aprenda técnicas, procedimentos e práticas que o auxiliem na execução de planejamentos, projetos e performances. As atividades mais

avançadas são realizadas por meio de projetos de pesquisa, desenvolvimento de produtos e serviços inovadores e baseados na resolução de problemas reais, nos interesses e demandas do estudante. Um detalhamento minucioso desses tipos de atividades pode ser encontrado em Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007), Maia-Pinto (2007) e Renzulli e Reis (2014).

A aceleração curricular ou aceleração da aprendizagem permite que o estudante cumpra a proposta curricular ou programa escolar em uma quantidade de tempo inferior ao previsto ou inicie um nível em idade mais precoce, constituindo-se em uma oportunidade para que o superdotado avance em seus estudos de acordo com o seu nível de desenvolvimento, produção ou estilo de aprendizagem. Isso pode incluir a admissão precoce na escola, a compactação de conteúdos e tópicos de disciplinas, o avanço em disciplinas, pular uma ou duas séries, a obtenção de créditos especiais, aplicação de avaliações específicas, admissão em programas de férias ou verão, e ainda a certificação por notório saber (GUENTHER, 2009; PEREIRA; GUIMARÃES, 2007, SABATELLA, 2005).

A aceleração curricular é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e outros dispositivos legais que estão relacionados em Rangni e Costa (2014). Essa medida requer uma flexibilidade da organização escolar e implica condições específicas para que o estudante participe de experiências e interações em agrupamentos diferenciados e com colegas mais velhos (MARTINS; PEDRO, 2013). Maia-Pinto (2012) alerta para a necessidade de que se considere as peculiaridades do indivíduo antes, durante e após a efetivação dos planos de aceleração individual. Isso afeta a qualidade da formação docente, do acompanhamento do processo e da provisão de atendimentos adicionais. As autoras advertem que há indícios de que os alunos acelerados não enfrentem problemas adicionais, uma vez que, em regra, relacionam-se com pessoas mais velhas e os conteúdos e tópicos da série anterior se mostram defasados.

No entanto, essa forma de atendimento às necessidades especiais de alunos com altas habilidades/superdotação é negligenciada, mesmo que estudos apontem para a melhoria do desempenho acadêmico, da autoestima e do ajuste social do estudante. A resistência de alguns educadores parece vinculada à ideia de que tal prática leva a uma perda de conteúdos

acadêmicos e que os superdotados não estão maduros do ponto de vista socioemocional (MAIA-PINTO; FLEITH, 2012).

Guenther (2009) descreve pormenorizadamente 18 tipos de aceleração relacionados à temporalidade e aos conteúdos, que podem auxiliar na seleção do tipo mais adequado às características do estudante e do ambiente escolar, enfatizando que tal prática leva também a uma economia não somente de tempo, mas de recursos públicos e fatores relacionados às condições de vida do superdotado. De acordo com a autora, com relação à temporalidade, a aceleração pode ser:

1. Admissão antecipada à Educação Infantil (pós-creche)
2. Admissão antecipada à 1ª série fundamental
3. Saltar uma ou mais séries escolares
4. Progressão continuada
5. Classes combinadas (multisseriadas)
6. Currículo telescópico (um ano em um semestre ou dois anos letivos em um)
7. Diplomação antecipada
8. Matrícula simultânea (em dois níveis de ensino)
9. Cursos para crédito (secundário ou superior)
10. Crédito por exames e provas
11. Entrada antecipada ao nível médio e superior
12. Aceleração do próprio curso universitário (GÜENTHER, 2009, p. 283).

A aceleração com base no conteúdo tem por objetivo a reorganização do currículo do ensino regular e pode ser diferenciada em:

1. Instrução autorregulada pelo o aluno
2. Aceleração parcial por matérias/ disciplinas
3. Compactação de currículo
4. Mentoria
5. Programas específicos para matérias curriculares mais adiantadas
6. Cursos por correspondência (GUENTHER, 2009, p. 283).

O Conselho Nacional de Educação, estabeleceu as diretrizes operacionais para o atendimento na Educação Básica (BRASIL, 2009), instituindo que o Atendimento Educacional Especializado deve ser realizado, prioritariamente em salas de recursos multifuncionais na própria escola ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública

ou de instituições especializadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas conveniadas com as secretarias de educação estaduais, municipais, do Distrito Federal ou equivalentes. As atividades desenvolvidas nesses espaços não podem substituir a classe comum do ensino regular. As estratégias desenvolvidas em sala de recursos são fundamentais para as condições de permanência do aluno (BRASIL, 2014a, 2015b) e cada uma delas assume características específicas em função de seu público-alvo.

Ainda de acordo com as diretrizes já mencionadas, as salas de recursos são um serviço de natureza pedagógica, que deve ser conduzido por professores com especialização específica, propondo atividades diferentes das que são contempladas no currículo do ensino regular e que considere as necessidades específicas de seu público-alvo, devendo atender aos estudantes de todas as etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2008b). Essas salas devem assegurar o pleno acesso dos estudantes da Educação Especial no ensino regular em igualdade de condições dos demais estudantes, promover o desenvolvimento profissional e a participação na comunidade escolar. As salas de recursos servem de apoio à inclusão educacional e requerem mudanças na concepção e nas práticas de gestão escolar, na sala de aula e na formação de professores. O seu efetivo funcionamento implica na articulação entre os professores da Educação Especial e do ensino regular e na formação continuada de toda equipe escolar.

As atividades desenvolvidas nas salas de recursos de altas habilidades/superdotação envolvem atividades investigativas e artísticas aplicadas de acordo com os interesses de seu público-alvo. Essas atividades podem estar atreladas ao enriquecimento curricular ou planos individuais de aceleração curricular. O encaminhamento para esse tipo de atendimento pressupõe processos de identificação sistematizados do aluno por meio da aplicação de instrumentos e períodos de observação e a participação em diferentes tipos de projetos, atividades e eventos (CARNEIRO, 2015; MORI; BRANDÃO, 2009; ROSSATO *et al.*, 2012; SANTOS; SAMPAIO, 2011).

Um dos programas mais antigos no país que oferece atendimento em sala de recursos, está situado no Distrito Federal desde 1976. De acordo com a sua orientação pedagógica, esse programa tem como objetivo: a) oferecer condições necessárias para o desenvolvimento do potencial

intelectual, social e emocional dos alunos identificados, bem como o enriquecimento do currículo; b) coordenar as atividades práticas realizadas no atendimento e capacitação dos profissionais; c) sensibilizar e orientar pais e comunidade escolar quanto a esse atendimento; e d) constituir parcerias com instituições de ensino superior para fins de apoio (DISTRITO FEDERAL, 2010).

Os professores das salas de recursos devem criar estratégias de ensino planejadas capazes de: promover altos níveis aprendizagem e estudos independentes e de pesquisa científica; favorecer a produção criativa de conhecimentos e a resolução de problemas; identificar o potencial dos alunos; e aplicar procedimentos de aceleração que possibilitem o avanço nas séries ou ciclos. O atendimento em salas de recursos é um tipo de atendimento que tem se mostrado efetivo no desenvolvimento do potencial de alunos superdotados na percepção de alunos, pais, professores e gestores (CARNEIRO, 2015, TENTES; FLEITH; ALMEIDA, 2016).

### Comentários conclusivos

Diante das discrepâncias entre o que está assegurado em lei e a realidade do atendimento no país, os cenários e possibilidades expostos, torna-se evidente a demanda por maiores investimentos no Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação. Para que os direitos desses indivíduos não sejam negligenciados, no entanto, é importante o envolvimento e engajamento de pais, professores e gestores escolares no que diz respeito à implementação das diversas possibilidades de atendimento dessa população, inclusive visando a aceleração curricular. Na verdade, todos os setores da sociedade devem estar comprometidos com o desenvolvimento de programas, políticas e iniciativas vinculados a esse público, afinal, todos perdemos com o desperdício de talentos evidenciado. Não precisamos de novas leis, mas do cumprimento daquilo que já está prescrito.

Nesse sentido, é importante que estejamos atentos aos registros escolares dos alunos com altas habilidades/superdotação (dupla matrícula,

formalização de processos de identificação, documentos comprobatórios de acompanhamento individualizado ou de aceleração, participação em eventos, cursos, exposições, prêmios...) a fim de que sejam incluídos nas políticas públicas, de que sejam expandidos os serviços e programas e que estes sejam contínuos e de qualidade.

Antes de tudo, espera-se que o respeito à diversidade e aos direitos humanos tire da invisibilidade os muitos “Gasparzinhos” que estão na escola ou que dela foram excluídos em virtude de suas diferenças nos modos de ser, pensar e agir. Investir na ampliação do Atendimento Educacional Especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação é, antes de tudo, investir no pleno desenvolvimento dos talentos humanos.

## Referências

ALVES, Rauni Jandé Roama; NAKANO, Tatiana de Cássia. A dupla-excepcionalidade: relações entre altas habilidades/superdotação com a síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem. *Revista de Psicopedagogia*, n. 32, v. 99, p. 346-360, 2015.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In: FLEITH, Denise de S. (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. 13-23. v. 1.

ANDRÉS, Aparecida. *Pessoas com deficiência nos censos populacionais e educação inclusiva*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/est-nottec/areas-da-conle/tema11/2014\\_14137.pdf](http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/est-nottec/areas-da-conle/tema11/2014_14137.pdf). Acesso em: 23 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho. 2008b. Disponível em: [http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf). Acesso em: 30 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192). Acesso em: 22 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015*. Versão preliminar. 2015a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=-15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192). Acesso em: 21 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. 2. ed. 2015b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 30 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 12 jan. 2017.

CARNEIRO, Lilian Bernardes. *Características e avaliação de programas brasileiros de atendimento educacional ao superdotado*. 2015. 176p. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CARNEIRO, Lilian Bernardes; FLEITH, Denise de Souza. Panorama brasileiro de atendimento ao aluno superdotado. *Revista de estudios e investigación en psicología y Educación*, v. 11 (extra), 2017. Disponível em: <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.11.2926>. Acesso em: 30 maio 2022.

CHAGAS, Jane Farias. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. In: FLEITH, Denise de Souza, ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de (ed.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-24.

CHAGAS, Jane Farias. Grupos de enriquecimento. In: FLEITH, Denise de Souza. *Atividades de estimulação de alunos*. Brasília: MEC/ SEESP, 2007. p. 103-117. v. 2.

CHAGAS, Jane Farias. *Adolescentes talentosos: características individuais e familiares*. 2008. 242 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CHAGAS, Jane Farias; FLEITH, Denise de Souza. Developmental of gifted behaviors: a study with families of socioeconomically disadvantaged environments. *Gifted Education International*, v. 21, p. 10-18, 2006.

CHAGAS, Jane Farias; FLEITH, Denise de Souza. Estudo comparativo sobre superdotação com famílias em situação socioeconômica desfavorecida. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 15, p. 155-170, 2009.

CHAGAS, Jane Farias; MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; PEREIRA, Vera Lúcia Palmeira. Modelo de Enriquecimento Escolar. In: FLEITH, Denise de Souza. *Atividades de estimulação de alunos*. Brasília: MEC/ SEESP, 2007. p. 55-80. v. 2.

CHAGAS-FERREIRA, Jane Farias. Hannah, uma trajetória de superação. In: FLEITH, Denise de Souza, ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de (org.). *Superdotados: trajetória de desenvolvimento e realizações*. Porto Alegre: Juruá, 2013. p. 41-54.

COSTA, Maria de Piedade Resende da; RANGNI, Rosimeire Araújo. Altas habilidades/superdotação e deficiência: dupla necessidade educacional especial. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, n. 5, v. 2, 2010. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/3484/3255>. Acesso em: 22 jan. 2017.

CUPERTINO, Christina Menna Barreto (org.). *Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos*. São Paulo: FDE, 2008.

DALOSTO, Marcília de Moraes; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. *Os superdotados e o bullying*. Curitiba: Appris, 2016.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, Denise de Souza (org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores*. Brasília: MEC/SEESP, 2007. p. 25-40. v. 1.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. *A educação especial e a educação inclusiva no cenário brasileiro: contextualização do problema*. Curitiba: IESDE, 2008a. Disponível em: [http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/manuais/educacao\\_inclusiva.pdf](http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/manuais/educacao_inclusiva.pdf). Acesso em: 30 nov. 2016.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. *Altas habilidades/superdotação: mitos e desafios I*. Curitiba: IESDE, 2008b. Disponível em: [http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/manuais/educacao\\_inclusiva.pdf](http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/manuais/educacao_inclusiva.pdf). Acesso em: 30 nov. 2016.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Altas habilidades/superdotação: mitos e desafios II. In: ROSA, Suely Pereira da Silva. *Educação inclusiva*. Curitiba: IESDE, 2008c. Disponível em: [http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/manuais/educacao\\_inclusiva.pdf](http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/manuais/educacao_inclusiva.pdf). Acesso em: 30 nov. 2016.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Plano de atendimento educacional especializado integrado ao plano individual de ensino com vistas a aceleração de estudos: sugestão adaptada do modelo de Joseph Renzulli. In: VIRGOLIM, Ângela Magda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (org.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas, SP: Papirus, 2014. p. 411-426.

DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima; NEGRINI, Tatiane; FREITAS, Soraia Napoleão. *A identificação como meio de valorização dos alunos com características de altas habilidades em Santa Maria/RS*. 2006. Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pedagogia.htm>. Acesso em: 22 dez. 2016.

DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima; ZARDO, Sinara Pollom. Alunos com altas habilidades/superdotação no contexto da educação inclusiva. In: DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima; GIFFONI, Francinete Alves; ZARDO, Sinara Pollom. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*. Brasília: MEC/SEESP/Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/292571/>. Acesso em: 2 dez. 2016.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Educação especial: orientação pedagógica*. 2010. Disponível em: [http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/ed\\_especial/orient\\_pedag\\_ed\\_especial2010.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/ed_especial/orient_pedag_ed_especial2010.pdf). Acesso em 10 jan. 2017.

FARIAS, Eliana Santos; WESCHLER, Solange Muglia. Desafios na identificação de alunos intelectualmente dotados. In: VIRGOLIM, Ângela Magda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (org.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas, SP: Papirus, 2014. p. 335-350.

FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. La educación de niños con talento en Brasil. In: BENEVIDES, Maryouri; MAZ, Alexander; CASTRO, Enrique; BLANCO, Rosa (org.). *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. Santiago: Editorial Trineo, 2004. p. 79-91. v. 1.

FLEITH, Denise de Souza. *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREITAS, Soraia Napoleão. *Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas*. Santa Maria: Editora UFSM, 2006.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. *Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado*. Marília, SP: ABPEE, 2010.

GAMA, M. C. S. Superdotação e currículo. In: VIRGOLIM, Ângela Magda Rodrigues KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (org.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas, SP: Papyrus, 2014. p. 389-410.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52, jan.-mar., 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2016.

GUENTHER, Zenita C. Aceleração, ritmo de produção e trajetória escolar: desenvolvendo o talento acadêmico. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 35, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/viewFile/810/554>. Acesso em: 10 jan. 2017.

HARLOS, Franco Ezequiel; DENARI, Fátima Elizabeth; ORLANDO, Rosimeire Maria. Análise da estrutura organizacional e conceitual da educação especial brasileira (2008-2013). *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 20, n. 4, p. 497-512, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n4/a03v20n4.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

LIMA, Marcia Raika Silva; LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. *Inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação nas escolas regulares: uma discussão necessária no cenário educacional*. 2013. Disponível em: [http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.20/03\\_M%C3%A1rcia%20Raika.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.20/03_M%C3%A1rcia%20Raika.pdf). Acesso em: 12 jan. 2017.

MAGALHÃES, Marília Gonzaga Martins Souto de. *Programa de Atendimento ao Superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (1991-2002): inclusão social ou tergiversação burocrática?* 2006. 394f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues. Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – Documento orientador: Execução da Ação. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2006.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues. Desenvolvimento de projetos de pesquisa. In: FLEITH, Denise de Souza. *Atividades de estimulação de alunos*. Brasília: MEC/ SEESP, 2007. p. 81-102. v. 2.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues. *Aceleração de ensino na educação infantil: percepção de alunos superdotados, mães e professores*. 2012. 137f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza. Aceleración de la enseñanza para alumnos superdotados: argumentos favorables y contrarios. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Perú*, Lima, v. 30, n. 1, p. 189-214, 2012.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Cláudio Moriel. Crianças precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação: as características que contrariam a imagem de aluno “ideal”. *Educação Unisinos*, n. 20, v. 1, p. 96-105, 2016.

MARTINS, Bárbara Amaral; PEDRO, Ketilin Mayra. Atenção educacional a alunos com altas habilidades/ superdotação: acelerar é a melhor alternativa? Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 8., nov. 2013, Londrina. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/anais-\\_-barbara-e-ketilin.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/anais-_-barbara-e-ketilin.pdf). Acesso em: 20 dez. 2016.

MILLER, Rachele; GENTRY, Marcia. Developing talents among high-potential students from low-income families in an out-of-school enrichment program. *Journal of Advanced Academics*, v. 21, p. 594-627, 2010.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; BRANDÃO, Silvia Helena Altoé. O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 15, n. 3, p. 485-498, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n3/a11v15n3.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

NEGRINI, Tatiane; FREITAS, Soraia Napoleão. Alunos com altas habilidades/superdotação e seu atendimento em uma escola pública: uma discussão sobre a inclusão e a gestão educacional. *Contrapontos*, v. 8, p. 433-448, 2008.

OLSZEWSKI-KUBILIUS, Paula; CLARENBACH, Jane. *Unlocking emergent talent: supporting high achievement of low-income, high-ability students*. Washington, DC: National Association for Gifted Children, 2012.

OUROFINO, Vanessa Teresinha Alves Tente. Altas habilidades e hiperatividade: a dupla excepcionalidade. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria L. Soriano. (org.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OUROFINO, Vanessa Teresinha Alves Tente; FLEITH, Denise de Souza. A condição *underachievement* em superdotação: definição e características. *Psicologia: teoria e prática*, v. 13, p. 206-222, 2011.

OUROFINO, Vanessa Teresinha Alves Tente; FLEITH, Denise de Souza; GONÇALVES, Fernanda do Carmo. Fatores associados à baixa performance acadêmica de alunos superdotados. *Psicologia em Pesquisa*, v. 5, p. 28-38, 2011.

PASSOS, Carolina Sertã. *Desenvolvimento de talentos: um panorama nacional e internacional*. 2013. (Dissertação de mestrado não publicada), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais.

PEREIRA, Vera Lucia Pereira; GUIMARÃES, Tania Gonzaga. Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de (org.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 163-176.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. *Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades/superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. *Educar em Revista*, v. 41, p. 109-124, 2011.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. A mulher com altas habilidades/superdotação: à procura de identidade. *Revista Brasileira de Educação Especial*, n. 18, v. 4, p. 677-694, 2012.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Políticas públicas para as altas habilidades/superdotação: incluir ainda é preciso. *Revista Educação Especial*, v. 27, n. 50, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14274>. Acesso em: 12 jan. 2017.

RANGNI, Rosimeire de Araújo; COSTA, Maria da Piedade Resende. Aceleração de educandos com potencial superior: onde estão as barreiras? *Revista da Educação Pública de Cuiabá*, v. 54, n. 23, p. 725-738, 2014.

REIS, Ana Paula Poças Zambelli; GOMES, Candido Alberto. Reprodutoras de desigualdades: A subrepresentação de meninas entre alunos superdotados. *Revista de Estudos Feministas*, n. 19, p. 503-519, 2011.

REIS, Sally M., RENZULLI, Joseph S. Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. *Gifted Child Quarterly*, v. 4, n. 53, p. 233-35, 2009.

RENZULLI, Joseph S. *The enrichment triad model: a guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1977.

RENZULLI, Joseph S. Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-Cognitive Traits and to Promote Social Capital. *Phi Delta Kappan*, v. 84, n. 1, p. 33-58, 2002.

RENZULLI, Joseph S. Theories, actions, and change: an academic journey in search of finding and developing high potential in young people. *Gifted Child Quarterly*, n. 55, p. 305-308, 2011.

RENZULLI, Joseph S. Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: a four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, n. 56, p. 150-159, 2012.

RENZULLI, Joseph S. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, Ângela Magda Rodrigues (org.). *Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Curitiba: Juruá, 2018.

RENZULLI, Joseph S; REIS, Sally M. *The schoolwide enrichment model: a how-to guide for talent development*. 3rd. Waco, TX: Prufrock Press, 2014.

ROSSATO, Edneia Vieira; SILVA, Fernanda Maria Souza Silva *et al.* *O espaço propício das salas de recursos de altas habilidades/superdotação*. 2012. Disponível em: [http://www.ldanaahs.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/18/1380/47008/arquivos/File/O\\_ESPACO\\_PROPICIO\\_DAS\\_SALAS\\_DE\\_RECURSOS\\_DE\\_ALTAS\\_HABILIDADESUPERDOTACAO.pdf](http://www.ldanaahs.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/18/1380/47008/arquivos/File/O_ESPACO_PROPICIO_DAS_SALAS_DE_RECURSOS_DE_ALTAS_HABILIDADESUPERDOTACAO.pdf). Acesso em: 10 jan. 2017.

SABATELLA, Maria Lucia Prado. *Talento e superdotação: problema ou solução?* Curitiba: Ibpex, 2005.

SANTOS, A. G.; SAMPAIO, A. A. M. Altas habilidades e educação inclusiva como uma das responsabilidades dos professores de geografia. *Caminhos de Geografia*, v. 12, n. 40, p. 1-10. 2011. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/16464>. Acesso em: 30 maio 2022.

TENTES, Vanessa Terezinha A.; FLEITH, Denise de Souza. Estudantes superdotados e *underachievers*: prevalência, características, interesses e estilos de aprendizagem. *Psico*, v. 45, p. 157-167, 2014a.

TENTES, Vanessa Terezinha A. Características pessoais, familiares e escolares: estudo comparativo entre superdotados e superdotados *underachievers*. *Avaliação Psicológica*, v. 13, n. 1, p. 77-85, 2014b.

TENTES, Vanessa Terezinha A.; ALMEIDA, Leandro. Novos paradigmas para a educação dos superdotados: a questão dos estudantes *underachievers* e com dupla excepcionalidade. In: OLIVEIRA, Maria Claudia Santos; CHAGAS-FERREIRA, Jane Farias; MIETO, Gabriela Sousa Melo; BERALDO, Rossana. *Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: cultura e educação*. Curitiba: Átomo e Alínea, 2016. p. 137-156.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. A escola e a inclusão dos alunos portadores de Altas Habilidades. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, UFSM, v. 1, n. 21, p. 7-22, 2003. Disponível em: [www.ufsm.br/ce/revista](http://www.ufsm.br/ce/revista). Acesso em: 23 jan. 2017.

VIRGOLIM, Angela Maria R. A identificação de alunos para programas especializados na área das altas habilidades/superdotação: problemas e desafios. *Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação*, v. 1, p. 50-66, 2013.

## Sobre os autores



**Allan Rocha Damasceno** – Professor associado do Instituto de Educação (IE/UFRRJ) e dos Programas de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares e em Educação Agrícola, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Líder do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI).

**Carolina Gonçalves da Silva Fouraux** – Professora licenciada em Educação Física e mestre em Psicologia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Limeira. Atualmente é professora do Projeto AME-TEA (Atendimento Municipal Especializado) para inclusão de alunos com autismo severo, atuando no campo da psicomotricidade.

**Dione Eduardo da Silva Fernandes** – Graduado em Ciências Biológicas pela Faculdade São Luís de Jaboticabal (FSLJ), pedagogo pelas Faculdades Integradas Soares de Oliveira (FISO), especialista em Desenvolvimento humano, Educação e Inclusão escolar pela Universidade de Brasília (UAB/UNB) e em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável (FSLJ).

**Élida Soares de Santana Alves** – É professora do Atendimento Educacional Especializado do Instituto Federal Baiano, onde está vinculada institucionalmente ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Pedagoga e mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seus interesses em pesquisa concentram-se na área de educação e diversidade, com ênfase nas políticas públicas em educação inclusiva, organização

do trabalho escolar, formação de professores, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência.

**Fabiola Ribeiro de Souza** – Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), dedica-se ao ensino da língua portuguesa a migrantes internacionais. Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (IP/UnB) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult), desenvolve estudos sobre migração internacional, emoção e o seu papel no desenvolvimento humano e na compensação na deficiência intelectual.

**Fabrizia Teixeira Borges** – Professora do Departamento de Psicologia Escolar e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, do Instituto de Psicologia, da Universidade de Brasília. Seu interesse principal é em Psicologia do Desenvolvimento Humano, atuando nos seguintes temas: desenvolvimento infantil, identidade de professores, experiência estética e arte, mulheres e psicologia cultural.

**Francelina de Queiroz Felipe da Cruz** – Mestre em Educação pela UFRRJ com pesquisas na área de Equoterapia, Autismo, Terapias Assistidas e Mediadas. Docente especialista em Psicopedagogia, Ensino de Libras e Braille, coordena a Educação Especial da SMES – Seropédica-RJ; membro fundador do Programa de Equoterapia da UFRRJ e do Grupo TEAm Seropédica – Coletivo de Mães de filhos com Autismo. Pesquisadora no Programa EQUilibrium Rural – Intervenções Transdisciplinares em Terapia Assistida por Equinos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

**Jane Farias Chagas-Ferreira** – Professora do Departamento de Psicologia Escolar (PED) da Universidade de Brasília e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, na mesma instituição. Estuda educação de superdotados, processos criativos, repercussão das redes sociais na subjetividade. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Processos de Desenvolvimento Humano Mediados pelas TICs.

**Jesús Rubio-Jiménez** – Licenciado en Psicología (UdG, España) con máster en investigación en psicología (UNED, España). Es funcionario del sistema educativo público español, donde trabaja como orientador en educación secundaria. Le interesa la aplicación de las herramientas de la psicología cultural al ámbito de la psicología educativa y la orientación para la carrera.

**José Ricardo da Silva Ramos** – Professor associado da Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Coordenador do Centro Interdisciplinar de Equoterapia/UFRRJ/FAPERJ. Líder do Grupo de Pesquisa em Equoterapia: campo interdisciplinar de Educação, Saúde e Desportos. Estuda equoterapia educacional e hipoterapia; praxiologia motriz, educação inclusiva, psicomotricidade e integração sensorial.

**Julia Cristina Coelho Ribeiro** – Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília, contribuiu à formação continuada de professores, na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE/SEDF). Atualmente, atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE/SEDF). Tem interesse de pesquisa em educação inclusiva, formação de professores e processos de alfabetização/letramento de estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual e/ou TGD/TEA.

**Kátia Rosa Azevedo** – Professora de inglês da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Doutora e mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Psicóloga com especialização em terapia conjugal e familiar. Graduada em Letras com especialização em Língua e comunicação.

**Lowanny de Souza Versiane** – Psicóloga, especialista na área de Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS) da Universidade de Brasília. Analista de Gestão Educacional em Psicologia pela Secretaria de Educação do Distrito Federal.

**Luana Freitas de Luquez Cruz** – Psicóloga pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

**Márcio Souza Santos** – Professor graduado em Educação Física e mestre em Psicologia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professor efetivo da Rede Municipal de Ensino de Limeira-SP. Atualmente, é professor do projeto Atendimento Municipal Especializado para crianças com Transtorno do Espectro Autista (AME-TEA) da Secretaria Municipal de Educação de Limeira-SP e pesquisador nas áreas de Educação Inclusiva e Numismática.

**Maria Fernanda González** – Profesora titular e investigadora en la Facultad de Ciencias de la Salud, UNER, Argentina. Doctora en Psicología (UAM, España), con estancia postdoctoral en la Universidad de Brasília. Forma parte del GT ANPEPP Cultura, Pensamiento e Linguagem na Contemporaneidade. Investiga la construcción identitaria desde la psicología cultural, con el uso de metodologías cualitativas de corte biográfico-narrativo.

**Maristela Rossato** – Professora do Departamento de Psicologia Escolar e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar. Estuda dificuldades de aprendizagem escolar, subjetividade, impactos das tecnologias no desenvolvimento humano, formação de professores, ensino e aprendizagem a distância.

**Patrícia Cristina Campos Ramos** – Psicóloga (Umesp), atua na psicologia clínica desde 1998. É especialista em Psicopedagogia (PUC-SP), mestre e doutora pelo Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS) do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult).

**Patrícia Rebeca Silva Morato Mello** – Psicóloga pela Universidade Federal Fluminense. Pós-graduanda em Psicologia Hospitalar e Saúde. Pesquisadora do Laboratório Ambientes Digitais de Aprendizagem para Criança Autista. É psicóloga em equoterapia, com crianças com deficiência e do Centro de Referência e Assistência Social no município de Volta Redonda-RJ.

**Priscila Pires Alves** – Professora associada da Universidade Federal Fluminense (UFF). Tem pós-doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (UnB), é doutora em Psicologia Social (UERJ), mestre em Psicologia Social e da Personalidade (UFRJ), psicóloga (UFRJ), pesquisadora do Laboratório Ambientes Digitais de Aprendizagem para Criança Autista (Adaca) da UFF. É membro do GT Cultura, Pensamento e Linguagem na Contemporaneidade, da ANPEPP.

**Roseane Cunha** – Professora da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, com atuação no Ensino Fundamental e Ensino Especial. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília, especialista em Arte-educação em Artes Visuais pela Faculdade Dulcina de Moraes e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Estuda a teoria histórico-cultural e ensino de ciências com foco no letramento científico dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

**Rossana Beraldo** – Tem pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, com duplo-doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano pela Universidade de Brasília e em Psicologia pela Università Degli Studi di Parma, Itália. Consultora em tecnologia educacional e membro editorial do *Dialogic Pedagogy Journal* (DPJ) e membro da *Dialogic Pedagogy Society*. Estuda a produção de significados na intersubjetividade e processos de convencionalização em práticas de ensino-aprendizagem em contextos digitais e analógicos.

**Silviane Barbato** – Professora do Departamento de Psicologia Escolar e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar da Universidade de Brasília. Coordena o Laboratório de Pesquisa

e Inovação Ágora-Psyché, o GT Cultura, Pensamento e Linguagem na Contemporaneidade, ANPEPP e o Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura. Estuda interpretações de si em processos de transição; e a continuidade da educação e da formação profissional em eventos de impacto (COPEI-DPI, UnB; PROCAD Amazônia – CAPES e FAPEAM, Capes PrInt na UnB).

**Tainá Mani Almeida** – Psicóloga (UFF) e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, da Universidade de Brasília. É pesquisadora do Ambiente digital para crianças autista (Adaca), do Laboratório de Estudos da Linguagem, Interação e Autismo (LELIA); e dos Grupos de Pesquisa Dialogia, Interação e Vínculo no Trabalho com a Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo; e Pensamento e Cultura. É professora da Faculdade Sul Fluminense (FaSF), Volta Redonda-RJ.

**Valéria Marques de Oliveira** – Professora associada do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* de Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Doutora em psicologia, mestre em Educação, psicóloga, pedagoga e psicopedagoga. Líder do grupo Intervenções Transdisciplinares Assistidas por Equinos e membro do grupo de pesquisa Narrativas Emancipatórias (NARREM).

**Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha** – Professora associada da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Engenharia de Sistemas e Computação (UFRJ). É coordenadora do projeto de pesquisa e extensão Ambiente digital para crianças autista (Adaca). Orienta no mestrado profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI)/UFF. Trabalha na área de redes neurais artificiais, neurociência computacional e autismo.



Como podemos desenvolver as práticas inclusivas? Os processos inclusivos são concretizados em escolhas cotidianas orientadas ao conhecimento mútuo e ao acolhimento, ao cuidado de si e entre pessoas com histórias diferentes. Refletir sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com necessidades especiais fortalece a geração de novas formas de ensinar, aprender e atuar. Nessa perspectiva, as organizadoras e os autores desta coletânea exploram a história, as políticas públicas, os serviços e o ensinar e aprender em constante inovação, a partir da problematização do cotidiano dos fazeres inclusivos.

Esta obra é direcionada a estudantes, pesquisadores, educadores e outros profissionais de áreas afins e foi escrita em colaboração entre colegas de universidades e sistemas educacionais do Brasil, da Argentina e do Chile, psicólogos e professores das redes federal, distrital e municipais de ensino, membros de diferentes grupos de pesquisa e grupos de trabalho da ANPEPP que pesquisam e atuam inclusivamente. Recebeu apoio da UAB/Capes/MEC e UAB/UnB.

EDITORA



UnB

