

ATENDIMENTO AS ALTAS HABILIDADES SUPERDOTAÇÃO - AH/SD: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Maria Isabel de ARAUJO*
Maria Helena Dias FRATARI**
Cleusa Aparecida Oliveira SANTOS§

Resumo: Este artigo apresenta de forma objetiva uma discussão sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) numa perspectiva da Educação Inclusiva, sua função, objetivo, estrutura e relevância para complementação/suplementação no processo de escolarização dos alunos público da Educação Especial, em específico para aqueles com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Embora o AEE se constitua legalmente em uma das condições para a inclusão escolar desses alunos, ainda persistem dúvidas quanto aos procedimentos e organizações de programas e de serviços que lhes proporcionem pleno desenvolvimento junto à escola comum regular. De certa forma, isto pode favorecer para que as necessidades dos alunos com AH/SD sejam negligenciadas, podendo resultar em um significativo desperdício de seus potenciais. Nesse sentido, procuramos mostrar que o AEE enquanto serviço da educação especial pode contribuir com a

* Mestre em Educação. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). mariaisabelmarajoa@gmail.com.

** Mestre em Comunicação Visual. mhfratari@hotmail.com.

§ Mestre em Educação Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: cleusaos@yahoo.com.br.

escola regular e alunos para que seja assegurada uma ambiência que lhes possibilite o enriquecimento curricular em todos os estilos e características de suas habilidades e talentos.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Altas Habilidades/Superdotação. Educação Inclusiva.

Abstract: This presents article an objective of a discussion about the Specialized Educational Assistance (AEE) in an Inclusive Education perspective, its function, objective, structure and relevance for complementation / those with High Abilities / Giftedness (AH / SD). Although ESA is legally one of the conditions for the school inclusion of these students, there are still doubts about the procedures and organizations of programs and services that provide them with full development in the regular regular school. In a way, this may favor the neglect of the needs of students with AH / SD and may result in a significant waste of their potential. In this sense, we have tried to show that the ESA as a special education service can contribute to the regular school and students so that an environment is ensured that enables them to enrich their curricula in all the styles and characteristics of their abilities and talents.

Keywords: Specialized Educational Assistance. High Abilities / Giftedness. Inclusive education.

Introdução

Apesar dos avanços da educação para o aluno com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) nos últimos anos, ainda persistem dúvidas de como proceder e organizar programas e serviços que proporcionem o pleno desenvolvimento desta clientela o que pode resultar em um grande desperdício de potenciais.

Nesse sentido, procurando garantir e traçar as diretrizes para que sejam efetivados programas e serviços que contemplem com qualidade as reais necessidades do público da Educação Especial, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC busca desenvolver, desde 2005, orientações políticas e práticas voltadas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e, conseqüentemente, para as altas AH/SD (ARAÚJO; ALENCAR, 2013).

O Atendimento Educacional Especializado: definição e objetivos

De acordo com Gomes (2007) o Atendimento Educacional Especializado (AEE) decorre de uma nova concepção de Educação

Especial, que dispõe a Constituição Federal de 1988, e outros documentos legais que embasam e subsidiam a Educação na perspectiva da Inclusão.

Sendo assim, o AEE é o serviço da Educação Especial que contribui para o processo de inclusão e conseqüente ressignificação de saberes e práticas da educação escolar comum, constituindo-se em uma das condições para a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

De forma geral, o AEE visa promover um atendimento educacional, sendo que para AHSD, o enriquecimento e uma de suas principais funções, o que em muito pode contribuir para o desenvolvimento biopsicossocial, emocional dos alunos AH/SD por meio de aprendizagens que diferem dos conteúdos curriculares, mas que são necessárias para transpor as barreiras que limitam o acesso ao saber. Para tanto, se utiliza de estratégias teórico-metodológicas diferenciadas daquelas aplicadas usualmente em sala de aula, priorizando a exploração do lúdico e da criatividade sem se tratar, portanto, de reforço escolar, apesar das atuações da educação especial ao longo dos anos terem deixado margem para isso.

As diretrizes operacionais do AEE são instituídas e consolidadas pela Resolução CNE/CEB n. 04/2009, que especifica que,

[...] o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 2).

Assim, essa Resolução, além de estabelecer a função do AEE, também define seu lócus e sua aplicação. Isso se encontra regulamentado em seu Art. 5º, o qual apresenta a seguinte redação:

[...] O AEE deverá ser realizado prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p. 2)

Dessa forma, os preceitos contidos neste artigo, embora especifiquem que o AEE possa ser ofertado em vários locais,

reafirmam a relevância das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) para a sua realização. Estas salas referem-se a um conjunto de equipamentos e recursos pedagógicos de acessibilidade repassados pelo MEC, cujos espaços, organização e funcionamento são de responsabilidade dos profissionais da educação especial, diretores, professores e comunidade escolar.

Nestas salas, os alunos podem ser atendidos individualmente ou em pequenos grupos, sendo que o número de alunos por professor no AEE deve ser definido, levando-se em conta, fundamentalmente, o tipo de necessidade educacional que apresentam (BRASIL, 2010). As SRMs para as AH/SD devem conter os recursos didáticos pedagógicos que promovam a criatividade e o desenvolvimento do talento dos alunos nesta condição.

Assim, pensar na sala de recursos como local para atender alunos com AH/SD é vislumbrar espaços e cenários que retratem uma ambiência capaz de assegurar o aprofundamento ou enriquecimento curricular, a investigação científica nas áreas de interesse do aluno, enfim que proporcione a criação em todos os estilos e características das habilidades e talentos que esses alunos possam apresentar.

Nesse contexto, na SRM ou sala de AEE, o aluno com AH/SD tem a possibilidade de aprofundar os seus conhecimentos acionando a

complexa cadeia das funções psíquicas superiores, revelando a possibilidade de expressão do pensamento imaginativo e criativo e corporal cenestésico, levando em consideração as várias inteligências propostas por Gardner (1995).

Alves (2006) sugere que a SRM para alunos com AH/SD ofereça:

estratégias de ensino planejadas para promover altos níveis de aprendizagem, produção criativa, motivação e respeito às diferenças de cada aluno; oportunidades para a descoberta do potencial dos alunos nas diversas áreas do ensino; identificação e realização de projetos do interesse, áreas de habilidade e preferências dos alunos; atividades de enriquecimento incluindo estudos independentes, pequenos grupos de investigação, pequenos cursos e projetos envolvendo métodos de pesquisa científica; desenvolvimento de projetos de acordo com as necessidades sociais da comunidade, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento local por meio de sugestões para a resolução de problemas enfrentados pela população; procedimentos de aceleração que possibilitem o avanço dos alunos nas séries ou ciclos (ALVES, 2006, p. 34).

Contudo, para que essa sala seja como a descrita pela autora, é fundamental também que o AEE esteja incluso no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, uma vez que este é o documento norteador de todas as ações desenvolvidas por ela e reflete as

necessidades e multiplicidades de ações inerentes à diferença e diversidade do contexto institucional.

O AEE para as AH/SD na Perspectiva da Educação Inclusiva

A efetivação de uma proposta de AEE na perspectiva da Educação inclusiva encontra suas bases na consolidação dos documentos legais, dentre eles a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n. 04/2009, uma vez que estes asseguram o direito e as condições para o acesso e possível permanência na escola comum.

Segundo Moreira e Lima (2012), em se tratando do AEE na área das AH/SD, seu grande impulso ocorreu em âmbito nacional no ano de 2005, com a proposta de implantação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em cada Estado Brasileiro e Distrito Federal. A partir de então as discussões sobre a sua organização se tornaram mais efetivas.

Deuner e Vieira (2012), pesquisadoras sobre o assunto afirmam que

[...] quando se fala em AEE para alunos com AH/SD numa perspectiva da educação inclusiva faz-se

necessário pensar além do atendimento propriamente dito. Ao planejar o AEE, é necessário remeter-se a complexidade da instituição escola, envolvendo fatores organizacionais, administrativos e pedagógicos, os quais devem estar relacionados entre si de tal forma que possam garantir o processo de ensino e aprendizagem de professores e alunos, ao mesmo tempo em que favoreçam o atendimento educacional dos últimos (DEUNER; VIEIRA, 2012, p.193).

Isto significa que, vários são os aspectos a ser analisado ao se pensar o AEE para os alunos com AH/SD numa perspectiva inclusiva, sendo fundamental considerar que, embora esses alunos tenham garantidos a sua matrícula no sistema comum de ensino, eles não são identificados e nem suas necessidades são atendidas de forma integral tanto em função da falta de formação dos profissionais para conhecimento de como atuar com os mesmos como pela própria estrutura organizacional da escola que ainda dificulta o desenvolvimento de ações pautadas numa perspectiva de educação inclusiva.

Assim, para a identificação e estruturação de uma ação pedagógica que possibilite aos alunos com AH/SD desenvolver seus talentos, a escola precisa contar com o apoio do AEE e considerar que uma das principais dificuldades enfrentadas por esses alunos são as barreiras atitudinais.

Vale dizer que, conforme seus princípios, uma Educação Inclusiva de todos e para cada um procurar garantir o cumprimento do direito constitucional indispensável a qualquer aluno, revelando a necessidade de uma reorganização pedagógica das escolas e das práticas de ensino que atendam as diferenças individuais de seu alunado, sem discriminação, beneficiando a todos com equidade. Isto porque os objetivos do AEE definem-se, segundo Delpretto e Zardo (2010),

[...] Por maximizar a participação do aluno na classe comum do ensino regular, beneficiando-se da interação no contexto escolar; Potencializar as habilidades demonstradas pelo aluno, por meio do enriquecimento curricular previsto no plano de atendimento individual; Expandir o acesso do aluno a recursos de tecnologia, materiais pedagógicos e bibliográficos de sua área de interesse; Promover a participação do aluno voltado à prática da pesquisa e desenvolvimento de produtos; e estimular a proposição e o desenvolvimento de projetos de trabalho no âmbito da escola, com temáticas diversificadas, como artes, esporte, ciências e outras (DELPRETTO; ZARDO, 2010, p. 23).

Considerando então essa necessidade, o AEE para AH/SD deverá contribuir para a definição de uma ação que envolva inovação didática e pedagógica, bem como o interesse e comprometimento por parte de todos os profissionais da escola, no desenvolvimento de

saberes e práticas que considerem as potencialidades, talentos e criatividade dos alunos.

Relativo à questão da necessidade de inovações pedagógicas, alguns autores entre eles Perez e Freitas (2014), discorrem sobre práticas educacionais que têm sido utilizadas no atendimento a essa categoria, como a aceleração, o agrupamento por interesses e o enriquecimento escolar, sendo este último o eixo norteador de programas nessa perspectiva.

O Modelo Triádico de Enriquecimento Curricular: algumas considerações

O Modelo Triádico de Enriquecimento Escolar foi elaborado por Renzulli, (RENZULLI; REIS, 1986); sendo parte do Modelo de Enriquecimento para toda a escola – The School wide Enrichment Model (SEM, 1997).

Este, segundo Virgolim (2007), se baseia nos seguintes pilares:

[...] O Modelo dos Três Anéis, que basicamente fornece os pressupostos filosóficos utilizados pelo SEM; o Modelo de Identificação das Portas Giratórias (RDIM), que fornece os princípios para a identificação e formação de um Pool de Talentos; e o Modelo Triádico de Enriquecimento, que implementa as atividades de

Enriquecimento para todos os alunos no contexto escolar (VIRGOLIM, 2007, p. 112).

Portanto, trata-se de um modelo que, segundo Fleith (2007), envolve características primordiais como a dinamicidade das atividades, o desenvolvimento da autonomia, o impulso, a tomada de decisões dos alunos e a inclusão da comunidade, porque faz com que aproveitem seu contexto na concretização de suas propostas.

Existem, entretanto, outros autores que abordam as questões do enriquecimento para AH/SD e suas interfaces, como Virgolim (2007), Gama (2006), Cupertino (2008), Maia-Pinto e Fleith (2004) e Alencar e Fleith (2001), havendo também um consenso entre eles referente a este Modelo de Enriquecimento Escolar (The School wide Enrichment Model – SEM), construído por Renzulli (2004) conforme Renzulli e Reis (1981). Para discussão e aplicação no contexto da sala regular e de recursos, o Modelo Triádico de Enriquecimento Escolar é o que melhor contempla os alunos com AH/SD na perspectiva da escola comum regular.

Isto porque essa proposta traz em si uma perspectiva multidimensional e sistêmica do entorno da educação da pessoa com AH/SD. Nessa abordagem, o AEE se apresenta num movimento de atendimento às diferenças proporciona processos inclusivos, demandando um conjunto de ações que se fazem presentes em toda a

escola provendo meios recursos necessários às especificidades de cada aluno. Isto porque quanto mais for oferecido a eles, melhores condições de aprendizagem eles terão. Nesse sentido, uma das preocupações do AEE é contribuir para a promoção dos níveis de enriquecimento curricular conforme necessidades dos alunos com AH/SD.

Também, planejar o AEE para eles implica na elaboração de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) que leve em consideração a construção de uma proposta que atenda o talento e criatividade de cada aluno. Por isso o plano de AEE só será possível de ser organizado e posto em prática a partir da identificação das singularidades/habilidades da pessoa com AH/SD. Nesse caso o Modelo triádico de Renzulli (2004) e a Teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1995) são pressupostos fundamentais, pois o primeiro apresenta os traços que podem ser identificados em qualquer das inteligências múltiplas.

Ressalta-se que os alunos com AH/SD nem sempre apresentam as mesmas habilidades e aptidões, nem todos têm o mesmo potencial e não necessitam apresentar todo o conjunto de características indicadoras das altas habilidades. Por isso a relevância do modelo de enriquecimento escolar na perspectiva da educação inclusiva.

Segundo Renzulli & Reis 1997 apud Pinto e Fleith (2004)

[...] o Modelo de Enriquecimento Escolar que propõe a inclusão, em cada unidade do currículo regular, de serviços instrucionais que ajustem o conteúdo e estratégias educacionais às características dos alunos, incrementam a quantidade e a qualidade das experiências deste aprendizado e oferecem vários tipos de enriquecimento às experiências escolares (PINTO e FLEITH, 2004, p. 57).

Esta proposta demarca uma diferenciação no ensino, no atendimento e na aprendizagem do aluno com AH/SD no contexto da escola comum, ao sinalizar para um espaço desafiador e estimulante, valorizando a prática docente e o saber discente. Sendo um grande desafio a todos porque implica na mudança de postura, de atitudes e no rompimento de preconceitos. Implica também em estar aberto para rever conceitos e assim mudar historicamente a educação e suas práticas.

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas no AEE para as AH/SD para congregar com essa perspectiva devem disponibilizar serviços por meio de práticas de aceleração e programas de enriquecimento intracurricular e extracurricular.

De acordo com os documentos do MEC:

[...] enriquecimento intracurricular pode ser uma possibilidade de propor subsídios educacionais aos alunos com altas habilidades/superdotação, o qual se caracteriza por atividades “que modificam, flexibilizam e diversificam o quê, quando e como ensinar” e, conseqüentemente, o “quê, como e quando avaliar”. [...] O enriquecimento intracurricular coloca em destaque o trabalho do professor da sala de aula regular e do professor especializado, a fim de direcionar as propostas para estes alunos com altas habilidades/superdotação e são 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 (BRASIL, 1999 p.31)

Concernente ao enriquecimento extracurricular, (FREITAS; PÉREZ, 2012), dizem que um dos locais para sua efetivação é no contexto escolar, na própria escola destes alunos, e também poderá ser em outro ambiente. Sugere também que esse tipo de atendimento poderá ser realizado em salas de recursos, centros de atendimento ou outros programas peculiares.

O Modelo Triádico de Enriquecimento sugerido por Renzulli (1994) é um exemplo, no qual propõe que o atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação deveria englobar atividades dos

tipos I, II e III sempre articulados com a prática pedagógica geral do contexto escolar (FREITAS; PÉREZ, 2012, p.49).

Exemplo disso são os programas realizados de acordo com o Modelo de Enriquecimento Escolar, proposto por Renzulli (1986), em seu Modelo Triádico de Enriquecimento que, utilizam um conjunto de estratégias de intervenção pedagógica pensadas para gerar o envolvimento de professores, alunos e comunidade em prol de um enriquecimento da aprendizagem que,

[...] podem ser implementadas em salas de aula regular ou em salas especiais. Geralmente, estas atividades são implementadas individualmente, com cada aluno por meio do estudo independente, ou são organizadas investigações em pequenos grupos de interesse nos quais são oportunizados minicursos e desenvolvimento de centros de interesses. (PINTO; FLEITH, 2004, p. 56-57)

Sendo assim, o AEE estando em consonância com a perspectiva da Educação Inclusiva precisa assumir suas responsabilidades de prover uma complementação/suplementação cada vez mais responsiva, colaborativa e conseqüentemente mais humana. Ele precisa ressaltar e promover uma ambiência e uma diferenciação do ensino, que tenha como corpus uma concepção de

Superdotação que reflita a abordagem epistemológica adotada pelo programa ou escola (VIRGOLIM, 2007).

Mediante os documentos orientadores do MEC (2008), a complementação/suplementação do AEE corresponde a estratégias de intervenção pedagógica dos Grupos de Enriquecimento Escolar.

Os grupos de enriquecimento escolar nas salas de recursos envolvem a criação de oportunidades para trabalhos autônomos, verificações científicas nos campos do conhecimento conforme as capacidades, aptidões e interesses dos alunos, assim como o estímulo ampliação e manifestação de talentos do pensamento criativo e produtivo (FREITAS; STOBÄUS, 2011 inserir nas referências).

Enfim, a complementação/suplementação pedagógica por meio do AEE para AH/SD implica em atividades que proporcionem a pesquisa, expressão original, fluência e flexibilidade de pensamento e a produtividade criativa, atividades representativas como pintura, desenho, montagem construtiva, modelagem e artes cênicas, que trazem contribuições singulares para o sujeito e sua constituição no mundo.

É possível dizer, portanto, que as ações de complementação/suplementação pedagógica no AEE para AH/SD devem promover o aprimoramento do saber, das habilidades e o

desenvolvimento das funções complexas do pensamento associadas à motivação e interesse, gerando força motriz para a imaginação criativa. É necessário estabelecer ações pedagógicas adequadas que venham provocar o aluno para que “não sejam somente consumidores de conhecimento, mas também produtores” conforme já ressalta Renzulli (2004) em uma rede e conexões de saberes. Para tanto, existem algumas funções específicas a serem cumpridas pelo professor em sua atuação no AEE.

O Papel do Professor no AEE

Independente do público alvo da educação especial, a característica principal para atuação do professor do AEE é o de complementar/suplementar a formação do aluno conforme a Nota Técnica nº 11/10 que traz as orientações para a Institucionalização na Escola, da oferta do AEE em SRM.

As atribuições do professor contidas na referida Nota Técnica são:

1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e

recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos; 2. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola; 3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo; 4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais; Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação; 6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores (BRASIL, 2010 p. 4-5).

Concernente aos alunos com AH/SD, além de todas essas atribuições, ainda é fundamental a compreensão do professor de AEE e também do professor da sala comum de que esses alunos necessitam ser identificados. A partir da identificação faz-se necessária uma proposta pedagógica que responda as suas individualidades conforme já mencionado.

Para tanto, esses professores devem possibilitar reflexões sobre as contradições inerentes ao ato de saber/fazer, relativizando o lógico e o concreto, permeados pela dialogicidade. Devem articular e criar estratégias para eliminar os impedimentos na elaboração dos conhecimentos, ser flexível, inovador, promover o desenvolvimento da fluência, do pensamento original, criativo e divergente e criar uma ambiência que promova desafios culminando na construção de novos espaços de saberes. “Cabe ressaltar a necessidade de que o atendimento educacional especializado se dê em interface com o trabalho desenvolvido na sala de aula comum”. (ALVES, 2006, p. 76).

Vale ressaltar que as atividades devem partir do interesse do aluno, ou seja, ao professor cabe ser observador, ser flexível, facilitador e mediador, não escolhendo nem apontando as atividades para o aluno.

Neste sentido, o professor que atua na SRMs no atendimento as AH/SD deve cuidar, segundo Alves (2006), das condições básicas do aluno,

garantindo o suprimento de materiais específicos para o desenvolvimento das habilidades e talentos, conforme as necessidades dos alunos, “promover ou apoiar a realização das adequações, complementações ou suplementações curriculares ao processo de ensino e aprendizagem, por meio de técnicas e procedimentos de enriquecimento, compactação ou aceleração curricular; promover ou apoiar a realização de cursos, participação em eventos, seminários, concursos e outros; orientar quanto ao uso de equipamentos e materiais específicos e/ou estabelecer parcerias para esse fim, quando se tratar de assuntos especializados”. (ALVES, 2006, p. 34)

Contudo, para esses professores materializarem esse movimento no seio de suas propostas e ações, eles precisam buscar um referencial teórico que consiga atender essa clientela. Nesse sentido, são importantes o conhecimento e o estudo aprofundado na perspectiva Histórico-Cultural. Os fundamentos dessa teoria possibilitam a compreensão de que a aprendizagem se dá pelas relações sociais, em que o sujeito influencia e é influenciado por seu contexto sociocultural, transformando-o.

Segundo Virgolim (2007, p. 37), se o aluno encontra um ambiente privilegiado onde “se lhe for dada a oportunidade de fazer escolhas significativas sobre sua própria aprendizagem, de explorar livremente, manipular uma ampla variedade de materiais e receber estímulos variados, terá uma aprendizagem muito mais efetiva”. O aluno, nesta perspectiva, é compreendido como ser histórico, sendo que a mediação do professor tem papel importante no seu processo de humanização. Igualmente importante é o papel da família, da escola e da atividade pedagógica mediada pelo professor, bem como as relações com o conhecimento sócio-histórico como propulsor do desenvolvimento das funções psicológicas.

Segundo Goulart (2011), estas funções se apresentam como as sensações e as percepções, a atenção inicial e atenção voluntária, a memória, a linguagem, o pensamento, a abstração, a generalização, o raciocínio lógico, entre outras, as quais são próprias ao homem e são desenvolvidas por meio da utilização de instrumentos adquiridos culturalmente. Assim, com a identificação e oferta de um trabalho adequado as suas características e potencial, o aluno com AH/SD desenvolve as sensações e as percepções conseguindo realizar um complexo processo de discriminação e associação sobre o objeto,

comparando e relativizando hipóteses e suposições da informação juntamente com os conhecimentos construídos.

Esse processo acontece desde a mais tenra idade e, no dizer de Goulart (2011), a atenção inicial e a atenção voluntária do bebê apresenta capacidade de associar elementos com significados para novas configurações, aptidão, interesse, agilidade, facilidade e flexibilidade para apropriar ou ativar informações apreendidas e, assim, discriminar e ordenar os indícios ou ações mais importantes seja nas áreas do talento acadêmico ou produtivo criativo.

No dizer de Vygotsky e Luria (1996):

[...] a criança com AH/SD demonstra eficiente memória desde pequena, utilizando-se de recursos linguísticos por meio do uso de mediadores culturais como exemplo a figura para lembrar a palavra que eleva a memorização e são aprendidos na escola: leitura, uso da representação numérica de quantidades, cálculo mental que permitem relações complexas em nível de abstração, assim a criatividade está relacionada aos fatos anteriormente vividos e estão registrados na memória. A linguagem e o pensamento expressam as operações lógico-verbais do pensamento, acionando funções complexas advindas do acesso aos mediadores culturais, dispostos em seu meio e em um curto intervalo de tempo, e na escola a criança sozinha realiza operações mentais elevando os níveis do raciocínio lógico. (VYGOTSKY; LURIA, 1996 apud BRANDÃO, 2011, p. 37).

Logo, os alunos com AH/SD utilizam com facilidade a abstração, generalização e o raciocínio lógico de modo rápido e eficiente. Alguns realizam cálculos mentais e expressam resposta conclusiva, e desde pequenos demonstram curiosidades por diferentes meios como: a escrita, o desenho, a oralidade, a pesquisa, aptidões motoras e composições artísticas e também operações lógico-verbais do pensamento. Esses alunos revelam no AEE e em sala de aula interesse por temas inusitados que não estão contemplados no currículo da escola.

Mediante este contexto, o professor do AEE e do ensino regular em seu planejamento devem propiciar condições favoráveis à aprendizagem, desenvolvimento e realização do potencial de seus alunos levando em conta as idiosincrasias, os saberes e encorajando talentos, competências e habilidades em seus diversos graus e níveis de abstração.

Faz-se necessário, então, que esses professores realizem práticas educacionais que contemplem as inteligências múltiplas pois, segundo Gardner (1995),

[...] se a sensibilidade às diferentes inteligências ou estilos de aprendizagem se tornar parte dos modelos mentais construídos pelos novos professores, a próxima geração de instrutores provavelmente será muito mais

capaz de atingir cada aluno de maneira mais direta e efetiva. (GARDNER, 1995, p. 213)

Esse pensamento traz um perfil de professor reflexivo que busca proporcionar aprendizagem contextualizada, significativa e problematizadora. Complementando esse perfil, Renzulli (1994) pontua que as práticas de “um professor competente, motivado e apaixonado pelo que ensina, sensível às diferenças individuais cognitivas de seus alunos, não podem ser desprezadas se quisermos obter um ensino de alta qualidade”.

Assim Armstrong (2001) apud Virgolim (2007) comenta que:

Pensando nos diversos estilos de aprendizagem que as crianças apresentam quando tendem a uma determinada inteligência de forma mais expressiva, descreve as necessidades cognitivas específicas do aluno para o melhor desenvolvimento em sala de aula. Este conhecimento é importante para subsidiar a instrução em sala de aula, de forma que a maior parte da aprendizagem na escola possa ocorrer através dos tipos de inteligências preferidas por eles. Além disso, lembra Armstrong que a maioria dos alunos apresenta áreas fortes em vários domínios, de modo que o professor deve evitar categorizar a criança em apenas uma inteligência. (ARMSTRONG, 2001 apud VIRGOLIM, 2007, p. 54).

Essa ideia reafirma a importância de se considerar a concepção das múltiplas inteligências ao analisar o perfil de aprendizagem dos alunos com AH/SD de forma a desenvolver uma prática pedagógica seja ela coletiva ou individual coerente com o perfil e inteligências identificados.

Isto significa a sistematização de ações educativas que remetem a construção da identidade coletiva e individual e sistêmica da escola, pois de nada adiantam as mudanças apenas no âmbito da sala de aula ou do AEE, se não houver um envolvimento e vontade coletiva de toda a escola.

Considerações Finais

No século XXI, é necessário pensar em uma escola que trabalhe os estilos de aprendizagens promovendo a criatividade e desenvolvendo habilidades e talentos, requer assim, romper com velhos paradigmas para atender as constantes transformações.

Nesse sentido, ainda que o AEE enquanto complementação/suplementação pedagógica seja uma realidade em muitas escolas regulares, a articulação deste com a sala regular ainda é mínima. Na perspectiva da escola inclusiva este implica em contribuir

não somente com atividade de enriquecimento em salas de recursos, em pequenos grupos ou em outros locais, mas de articulação para ajudar professores a repensar as práticas pedagógicas da sala comum promovendo a participação, o desenvolvimento e a participação em diferentes áreas dos talentos e habilidades.

De acordo com o parecer de Alencar (2007) a escola só aprenderá a respeitar os seus alunos se estiver aberta para conhecê-los. Essa conscientização passa pela ruptura de velhos paradigmas arraigados social e culturalmente que são difíceis de serem rompidos. No caso dos alunos com AH/SD esse fato se materializa, à medida que existe a oferta dos serviços da Educação especial AEE e por meio de um processo educativo com participação de todos na busca do progresso de cada um.

Portanto, um ensino que atenda a todos os alunos e conseqüentemente os que possuem AH/SD deve respeitar e orientar o processo criação, a originalidade, habilidades e anseios individuais, proporcionando oportunidades ao aluno de seguir seus ideais, fazer escolhas, superando desafios e proporcionando o sucesso. Isto significa a sistematização de ações educativas que remetem a construção da identidade coletiva, individual e sistêmica da escola, pois de nada adianta as mudanças apenas no âmbito da sala de aula ou

do AEE, se não houver um envolvimento e vontade coletiva de toda a escola.

Enfim, um trabalho colaborativo que oferte espaços apropriados e propicie a sinergia dos contextos regular e especial deve refutar a fragmentação e a homogeneidade que se apresentam como barreiras mediante as propostas que estimulam o desejo e a aprendizagem. As escolas precisam ser abertas e contemplar a heterogeneidade de atores que fazem parte dos atendimentos dos dois espaços regular e AEE.

Referências

ALENCAR, E. M. L. Soriano de. O papel da escola na estimulação do talento criativo. 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.

_____. **O Aluno Com Altas Habilidades no Contexto da Educação Inclusiva**. Disponível em:

<http://www.altashabilidades.com.br/upload/publicacoes_contexto%20da%20edu.%20inclusiva_14493>. Acesso em 14 de maio de 2014.

ALENCAR, E. M. L. S. de; FLEITH, D. S. **Superdotação: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.

ALVES, D. de O. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ARAUJO, M. R. de.; ALENCAR, L. A criatividade no ensino de atenção às diferenças: reflexões acerca da educação de alunos com altas habilidades/Superdotação. **Revista Brasileira de Altas Habilidades Superdotação.** 2013. Disponível em: <<http://www.revistaconbrasd.org/wp/?p=97>>. Acesso em 27 de maio de 2014.

ARMSTRONG, T. **Inteligências múltiplas na sala de aula.** Traduzido por M. A. V. Veronese. Porto Alegre: ARTMED. 2001.

BRANDÃO, S. H. A.; MORI, N, N, R. Alunos com altas habilidades/superdotação: o atendimento em salas de recursos no estado do Paraná. **30ª Reunião Anual da Anped, 2007, Caxambu: Anped, 2007.** v. 1. p. 1-17.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009.

_____. **Decreto n° 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP. 2008 a. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 27 de maio de

2014.

_____. MEC. SEESP. Nota Técnica - SEESP/GAB/Nº 11/2010. **Sobre Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE em Salas de Recursos Multifuncionais.** Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 146 p. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade. In: ALVES, Denise de Oliveira; GOTTI, Marlene de Oliveira. **Atendimento Educacional Especializado** – concepção, princípios e aspectos organizacionais. Brasília, 2006.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** adaptações curriculares. Brasília: SEF/SEESP, 1999.

CUPERTINO, C. M. B/Secretaria da Educação, CENP/CAPE. **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos.** São Paulo: FDE, 2008. Disponível

em:<http://www.christinacupertino.com.br/publicacoes_exibe.asp?id=64>. Acesso em 20 de fev. 2014.

BRANDÃO, Silvia. H. A.; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Alunos com altas habilidades/superdotação: o atendimento em salas de recursos no estado do Paraná. In: **30ª Reunião Anual da Anped**, 2007, Caxambu: Anped, v. 1. 2007.

DELPRETTO, B.M.de L; ZARDO, Sinara Pollom. Alunos com altas habilidades/superdotação no contexto da educação inclusiva. In: DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima; GIFFONI, Francinette Alves; ZARDO, Sinara Pollom. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, SEESP; Universidade Federal do Ceará, 2010.

DEUNER. M.; VIEIRA, N, J, W.O. Atendimento Educacional Especializado para alunos com altas habilidades/superdotação. In: SILVA, Lázara Cristina da; DECHICHI, Claudia; SOUZA, Vilma Aparecida de (orgs). **Algumas reflexões considerando a perspectiva da educação inclusiva. Inclusão educacional, do discurso à realidade: construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

ENSAIOS PEDAGÓGICOS. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 146 p. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade. In: VIRGOLIM, Ângela. **Enriquecimento Escolar em Salas de Aula Regular e de Recursos para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação: uma perspectiva inclusiva**. Brasília, 2006.

FLEITH, D de S. (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FREITAS, S.N. Superdotação. Vol. 1: orientação a professores / organização: Denise de Souza. **Altas Habilidades/Superdotação: Atendimento Especializado**/Soraia Napoleão Freitas, Susana Perèz Barreira Perèz. Marília: ABPEE, 2ª ed. 2012.

_____. Educação para alunos com altas habilidades/superdotação: encaminhando potenciais para um programa de enriquecimento. **Rev. Trad. Mult. – Ed. Esp. XVI Fórum Internacional de Educação.** Ano 3, Nº 7 ISSN 2178-4485 - Ago/2012.p.49. Disponível em: <http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/trajetoria_multicursos/agosto_2012/pdf/educacao_para_alunos_com_altas_habilidades-superdotacao_encaminhando_potenciais_para_um_programa_de_enriquecimento.pdf>. Acesso em 29 de maio de 2014.

FREITAS, S. N; STOBÄUS, C. D. Olhando as altas habilidades/superdotação sob as lentes dos estudos curriculares. **Revista Educação Especial.** Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 483-500, set./dez. 2011.

GOMES, A. L. L. V.; POULIN, J. FIGUEREIDO, R. V de. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

GARDNER, H. **Estruturas da mente:** A teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOULART, A. M. P. L.; MORI, N. N. R.; MESTI, R. L.; ALBUQUERQUE, R. A; BRANDÃO, S. H. **Altas habilidades/superdotação: processo educacional e adaptações curriculares.** Maringá: EDUEM, 2011.

MAIA-PINTO, R R.; FLEITH, D.de S. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. **Revista de Psicologia Escolar e Educacional**, Volume 8. Número 155-66, 2004.

MOREIRA, L. C; LIMA, D. M, de M. P. Interface entre os NAAH/S e Universidade: um caminho para inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania (orgs). **Altas habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação.** Curitiba: Juruá, 2012.

PÉREZ, S. G. Mitos e crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: Alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial.** 2003.

_____, S.G. FREITAS. S.N. **Políticas públicas para Altas Habilidades/Superdotação: Incluir ainda é preciso.** Revista Educação Especial, Vol 27, 2014.

RENZULLI, J.S. O Que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação.** Porto Alegre, Ano XXVII, n. 1 (52), Jan./Abr. 2004.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M.; SMITH, L. H. **The Revolving Door Identification Model.** Mansfield Center,CT: Creative Learning Press, 1981.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. 7. ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

VIRGOLIM, A. M, R. **Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2007.

_____. A Contribuição dos Instrumentos de Investigação de Joseph Renzulli para a Identificação de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **IV Encontro Nacional do CONBRASD I Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação IV Seminário Sobre Altas Habilidades/Superdotação da UFPR**. Paraná, 2010.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.