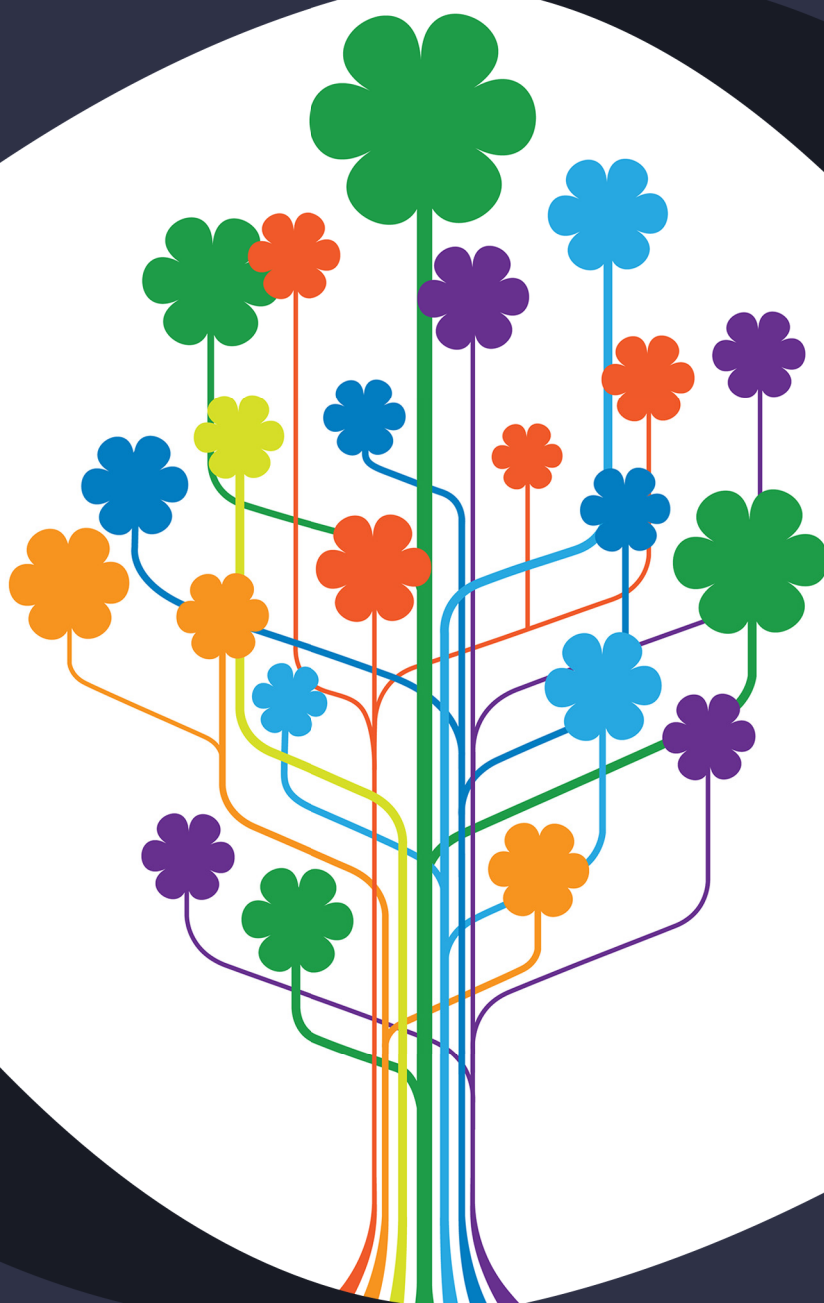


# Políticas Públicas na Educação Brasileira: Caminhos para a Inclusão 2

Michéle Barreto Justus  
(Organizadora)



**Atena**  
Editora

Ano 2019

Michéle Barreto Justus  
(Organizadora)

Políticas Públicas na Educação Brasileira:  
Caminhos para a Inclusão 2

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Chefe: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Natália Sandrini  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
P769	Políticas públicas na educação brasileira [recurso eletrônico] : caminhos para a inclusão 2 / Organizadora Michéle Barreto Justus. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Políticas Públicas na Educação Brasileira. Caminhos para a Inclusão; v. 2)  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-724-6 DOI 10.22533/at.ed.246191710  1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Educação inclusiva. I. Justus, Michéle Barreto. II. Série. CDD 379.81
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

Entender o que é a Educação Especial e como ela é fundamental para o desempenho dos alunos com necessidades especiais é decisivo para mudar os rumos da educação como um todo, visto que a Educação Especial é uma realidade nas mais diversas escolas.

Frente a esse desafio, colocado aos docentes que atuam em todos os níveis e à toda a comunidade escolar, o e-book intitulado “Políticas Públicas na Educação Brasileira: caminhos para a inclusão - 2” traz contribuições para leitores que se interessem por conhecer alternativas, experiências e relatos de quem se dedica ao estudo do tema.

Esta obra se organiza em 4 eixos: *inclusão e educação especial, educação especial e legislação, estudos culturais e inclusão social e o uso da tecnologia para educação especial.*

O primeiro eixo aborda estudos sobre os desafios e reflexões onde Educação Especial perpassa enquanto uma modalidade de ensino; e apresenta artigos que envolvem estudos sobre pessoas com surdez, superdotação ou altas habilidades e deficiência visual, além de artigos sobre o ensino na Educação Básica, Ensino Superior e gestão e inclusão.

No segundo eixo, os textos versam sobre a análise de alguns documentos oficiais acerca da Educação Especial e seus reflexos no cotidiano das escolas.

No terceiro, traz artigos que abordam temas sobre a educação e seu valor enquanto instrumento para a inclusão social; e por fim, aborda o uso das tecnologias na melhoria das estratégias de ensino na Educação Especial.

Certamente, a leitura e a análise desses trabalhos possibilitam o conhecimento de diferentes caminhos percorridos na Educação Especial, e favorecem a ideia de que é possível ter uma educação diferenciada e de qualidade para todos.

Michéle Barreto Justus

# SUMÁRIO

## I. INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

### Desafios e reflexões

#### **CAPÍTULO 1 ..... 1**

A CULTURA POPULAR COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL

Samantha Camacam de Moraes

Verônica Catharin

Lúcia Pereira Leite

**DOI 10.22533/at.ed.2461917101**

#### **CAPÍTULO 2 ..... 14**

OS DESAFIOS ENFRENTADOS POR CRIANÇAS AUTISTAS E SEUS PAIS: UM PANORAMA DA NECESSIDADE DA INCLUSÃO ESCOLAR

André Luiz Alvarenga de Souza

**DOI 10.22533/at.ed.2461917102**

#### **CAPÍTULO 3 ..... 32**

O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA: DESAFIOS À PRÁTICA DOCENTE

Raimunda Fernandes da Silva Souza

Rozineide Iraci Pereira da Silva

Nair Alves dos Santos Silva

**DOI 10.22533/at.ed.2461917103**

#### **CAPÍTULO 4 ..... 42**

O TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS EDUCACIONAL: REFLEXÕES A PARTIR DE DIFERENTES FIGURAÇÕES ESCOLARES

Keli Simões Xavier Silva

Euluze Rodrigues da Costa Junior

**DOI 10.22533/at.ed.2461917104**

### Surdez

#### **CAPÍTULO 5 ..... 53**

A EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Júlia Martins Bárbara Rodrigues

Cintia Resende Correa

**DOI 10.22533/at.ed.2461917105**

#### **CAPÍTULO 6 ..... 61**

BIBLIOTECA INCLUSIVA: MEDIAÇÃO COM O USUÁRIO SURDO

Bruna Isabelle Medeiros de Moraes

Laís Emanuely Albuquerque Dos Santos

**DOI 10.22533/at.ed.2461917106**

## Superdotação/altas habilidades

### **CAPÍTULO 7 ..... 69**

A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR EDUCACIONAL FRENTE AOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Elivelton Cardoso Viera  
Camila Siqueira Cronemberger Freitas  
Carolina Martins Moraes

**DOI 10.22533/at.ed.2461917107**

### **CAPÍTULO 8 ..... 80**

ALTAS HABILIDADES: AS METODOLOGIAS NO ENSINO NAAHS

Maria Luzia dos Santos Moreira

**DOI 10.22533/at.ed.2461917108**

## Deficiência Visual

### **CAPÍTULO 9 ..... 93**

BIOLOGIA INCLUSIVA: DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Andressa Antônio de Oliveira  
Karina Carvalho Mancini

**DOI 10.22533/at.ed.2461917109**

### **CAPÍTULO 10 ..... 100**

O USO DO SOROBAN NO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA A CRIANÇA DEFICIENTE VISUAL

Raffaella de Menezes Lupetina  
Marta Maria Donola Victorio  
Margareth Oliveira Olegário

**DOI 10.22533/at.ed.24619171010**

### **CAPÍTULO 11 ..... 111**

EM DIREÇÃO ÀS BIBLIOTECAS INCLUSIVAS NO SUPORTE AOS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: REFLEXÃO DOCUMENTAL SOBRE OS DIRECIONAMENTOS DO IFPE NO ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO

Ada Verônica de Novaes Nunes  
Ivanildo José de Melo Filho

**DOI 10.22533/at.ed.24619171011**

## Educação Básica

### **CAPÍTULO 12 ..... 124**

LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

André Henrique Furtado Torres  
Eva Alves da Cruz  
Victor Hugo de Oliveira Henrique

**DOI 10.22533/at.ed.24619171012**

### **CAPÍTULO 13 ..... 134**

O TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Bruna Rafaela de Batista  
Ana Lídia Penteado Urban  
Luci Pastor Manzoli

**DOI 10.22533/at.ed.24619171013**

### **CAPÍTULO 14 ..... 143**

AS FACETAS DA INCLUSÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rozineide Iraci Pereira da Silva  
Nair Alves dos Santos Silva  
Maria Aparecida Dantas Bezerra  
Ana Cláudia Xavier Da Silva  
Diógenes José Gusmão Coutinho

**DOI 10.22533/at.ed.24619171014**

### **CAPÍTULO 15 ..... 153**

COMO AS SALAS REGULARES RECEBEM E POSSIBILITAM A PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM SEU PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UMA VISÃO DOCENTE

Larisse Lorrane Monteiro Moraes  
Daniela de Jesus Rodrigues de Andrade  
Priscila Lorena Souza Palhano  
Sara Maria Silva de Miranda  
Fernanda Pinheiro Castro  
Bianca Sousa Geber  
João Mailson da Silva Quaresma  
Larissa Cesarina Mota Gomes

**DOI 10.22533/at.ed.24619171015**

### **CAPÍTULO 16 ..... 163**

DESIGN E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA BUSCA PELO APERFEIÇOAMENTO DO ENSINO

Maria Carolina Frohlich Fillmann  
Karen Mello Colpes  
Elisa Bonotto do Couto

**DOI 10.22533/at.ed.24619171016**



**CAPÍTULO 17 ..... 176**

ENSINO DE INGLÊS PARA ALUNOS SURDOS: MATERIAIS DIDÁTICOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Monique Vanzo Spasiani

**DOI 10.22533/at.ed.24619171017**

**CAPÍTULO 18 ..... 190**

ENSINO PARA SURDOS E ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE A LIBRAS COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO E DE IDENTIDADE

Andréa dos Guimarães de Carvalho

Gilmar Garcia Marcelino

Renata Rodrigues de Oliveira Garcia

**DOI 10.22533/at.ed.24619171018**

**Ensino Superior**

**CAPÍTULO 19 ..... 200**

OS DESAFIOS DAS IES NA ADESÃO DOS PROFESSORES À INCLUSÃO ESCOLAR

Aline Gama Cunha Carvalho

Jaylla Fernanda Ferreira de Oliveira Raeli

Vanessa do Amaral Tinoco

**DOI 10.22533/at.ed.24619171019**

**CAPÍTULO 20 ..... 205**

CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM MANUAL DIRECIONADO AOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS

Jane de Carlos Santana Capelli

Nuccia Nicole Theodoro De Cicco

Julia Barral Dodd Rumjanek

Vivian Mary Barral Dodd Rumjanek

**DOI 10.22533/at.ed.24619171020**

**CAPÍTULO 21 ..... 220**

DESAFIOS PARA A (RE) INCLUSÃO DISCENTE EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Karla Rona da Silva

Shirlei Moreira da Costa Faria

Jhonatan Gomes Vieira Frois

Sara Moura Martins

Elizabeth Cristina Pereira Morbeck

Sônia Maria Nunes Viana

**DOI 10.22533/at.ed.24619171021**

## Gestão e Inclusão

<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>231</b>
TRABALHO COLABORATIVO NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA A ARTICULAÇÃO DO GESTOR	
Elizete Varusa Seneda	
Eladio Sebastián-Heredero	
DOI 10.22533/at.ed.24619171022	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>236</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>237</b>

## A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR EDUCACIONAL FRENTE AOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

**Elivelton Cardoso Viera**

Universidade Estadual do Piauí – UESPI

Teresina – Piauí

**Camila Siqueira Cronemberger Freitas**

Universidade Federal do Piauí – UFPI

Teresina – Piauí

**Carolina Martins Moraes**

Universidade Federal do Piauí – UFPI

Teresina – Piauí

**RESUMO:** Os alunos com Altas habilidades/Superdotação (AH/SD) são indivíduos que apresentam desempenho mais aguçado e grande habilidade em determinadas áreas. O presente capítulo teve por objetivo discutir a respeito da atuação do PEE junto a estes alunos. Para tanto, foi discutido primeiramente a respeito das principais características dos alunos com AH/SD, os mitos que podem existir dentro do ambiente escolar a respeito deles, finalizando com as discussões sobre a atuação do Psicólogo Escolar Educacional (PEE) frente ao aluno com AH/SD. O PEE tem fundamental importância no processo de desmistificação de alguns assuntos com relação aos alunos com AH/SD. Torna-se necessário que este profissional trabalhe junto com a comunidade escolar a fim de proporcionar momentos de psicoeducação sobre os aspectos sociais,

emocionais, familiares e escolares desses alunos, e assim contribua de maneira efetiva para o aprendizado e desenvolvimento de suas habilidades dentro desse contexto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Altas habilidades/Superdotação; Psicólogo Escolar Educacional, Inclusão.

### THE EDUCATIONAL SCHOOL PSYCHOLOGIST'S PERFORMANCE FOR STUDENTS WITH HIGH SKILLS / SUPERDOTATION

**ABSTRACT:** Students with High Skills / Giftedness (HS/GD) are individuals with higher performance and greater ability in certain areas. This chapter aims to discuss about the performance of the PEE with these students. Therefore, it was first discussed about the main characteristics of students with HS/GD, the myths that may exist within the school environment about them, ending with the discussions about the performance of the Educational School Psychologist (ESP) in front of the student with HS/GD. The ESP is of fundamental importance in the demystification process of some subjects in relation to students with AH / SD. It is necessary that this professional works together with the school community in order to provide moments of psychoeducation about the social,

emotional, family and school aspects of these students, thus contributing effectively to the learning and development of their skills within this context.

**KEYWORDS:** High Skills/Giftedness; Educational School Psychologist, Inclusion.

## 1 | 1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é uma modalidade de educação que defende que o sistema educacional deve se organizar para que todos os alunos – inclusive alunos com transtornos do desenvolvimento, deficiências físicas e também com altas habilidades/Superdotação (AH/SD) - sejam incluídos e que lhe sejam dadas respostas educacionais adequadas (ALMEIDA; FANTACINI; FELÍCIO; SOUZA, 2015). O próprio Ministério da Educação CNE/CEB N° 2, de 11 de fevereiro de 2001 considera os alunos com AH/SD como pessoas com necessidades especiais.

As pessoas com AH/SD são consideradas, de acordo com Felício e Souza (2015), como indivíduos que apresentam desempenho mais aguçado e grande habilidade nos seguintes aspectos (sejam eles isolados ou combinados): Aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, capacidade intelectual geral, talento especial, dramáticas e musicais.

Na escola, existem muitos profissionais que estão em contato com os alunos que possuem tais características. O professor, geralmente é o mais citado na literatura existente (VIRGOLIM, 2007; BARROS; LEAL, 2014; FREITAS; RECH, 2012; BAHIENSE; ROSSETTI, 2014) tanto quando se trata da identificação dos primeiros sinais quanto com relação à atuação desse profissional para trabalhar com tal público.

Outro profissional que pode lidar diretamente com os alunos com AH/SD é o Psicólogo Escolar Educacional (PEE). Este deve favorecer a criação de espaços a fim de promover a saúde e o bem-estar de todos os que frequentam a instituição escolar (CFP, 1992). No âmbito da inclusão escolar, ele atua proporcionando um trabalho educacional direcionado e integrado com a proposta da escola e com as necessidades das famílias destes alunos (LANGEL, 2009).

O presente capítulo tem por objetivo discutir a respeito da atuação do PEE junto aos alunos com AH/SD. Para tanto, será discutido primeiramente a respeito das principais características dos alunos com altas habilidades/superdotação, os mitos que podem existir dentro do ambiente escolar a respeito do mesmo, finalizando com as discussões sobre a atuação do PEE frente ao aluno com AH/SD.

## 2 | CARACTERIZANDO AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Quando se trata de caracterizar as altas habilidades/superdotação é importante compreender que há muitas características apontadas por teóricos diferentes. Neste

tópico será discutido sobre algumas delas.

Virgolim (2007) divide essas características de acordo com as áreas próprias pertencentes a cada sujeito. A autora defende que para cada área há um conjunto de características específicas, sendo que estas podem variar de acordo com a habilidade que o sujeito possui. Essas áreas são: Capacidade intelectual, aptidão acadêmica, capacidade de liderança, capacidade psicomotora, arte e pensamento crítico.

Por conta desse grupo não ser considerado homogêneo, é difícil chegar a um conceito específico a respeito dos superdotados. Alencar e Fleith (2007) afirmam que o conceito de superdotação:

“(...) deve (a) ser baseado em dados empíricos, (b) possibilitar a construção ou a seleção de estratégias e instrumentos direcionados ao processo de identificação e atendimento das necessidades especiais do superdotado e (c) permitir a investigação da validade de instrumentos e procedimentos.” (p. 18).

Guenther (2006) apud Almeida et al (2015), mostra que há estudos estatísticos que indicam que “de 3 a 5% da população apresentam potencial acima da média, em diferentes contextos sociais.” (p. 15). É importante destacar esse ponto dos diferentes contextos, já que alguns teóricos afirmam serem as altas habilidades/superdotação uma característica inata ao sujeito e outros defendem que o ambiente é determinante para isso.

A primeira delas é aquela na qual a superdotação é vista como inata ao indivíduo, relacionada com a genética. Ou seja, ou se nasce superdotado ou não. Já a segunda concepção é aquela que preconiza somente o papel do ambiente e da influência social na constituição da inteligência. Ou seja, a ideia de que a superdotação é uma questão de treinamento por parte de professores e pais, e, se a criança nasce num ambiente que lhe proporciona boas condições de estudos e estímulos às habilidades, então, a superdotação em determinada área poderá ser desenvolvida. (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010, p. 306).

Winner (1998) afirma que estudar essas duas concepções separadamente é cometer um equívoco. Atualmente, a concepção mais aceita é de que o biológico e o cultural são essenciais para o desenvolvimento das habilidades. Portanto, é importante levar em consideração a interação entre os dois.

Outra característica apontada pela literatura é que os superdotados são considerados pessoas que estão acima da média. Renzulli (1985) apud Alencar e Fleith (2007) afirma que ter habilidade acima da média se relaciona com o conceito de habilidades gerais e habilidades específicas.

As habilidades gerais são normalmente medidas em testes de inteligência e consistem na capacidade de processar informações e integrar experiências de forma a gerar resultados apropriados ou capazes de responder a novas situações ou problemas, estando relacionadas à memória, à fluência verbal, ao raciocínio lógico e numérico, às relações espaciais e ao pensamento abstrato. As habilidades específicas dizem respeito ao domínio de conhecimento, às técnicas e estratégias aplicadas a um campo particular do conhecimento, como matemática, pintura, química, escultura e música. Essas habilidades, ao contrário das habilidades gerais, não são facilmente medidas em testes psicométricos. (p.

18).

Uma das teorias mais estudadas com relação a superdotação é a Teoria de Renzulli (1997). De acordo com o autor, a superdotação é definida a partir de três fatores: Habilidade acima da média, envolvimento com a atividade e criatividade. Esse modelo ficou conhecido como *Modelo dos três anéis*. Abaixo se encontra a representação do mesmo:

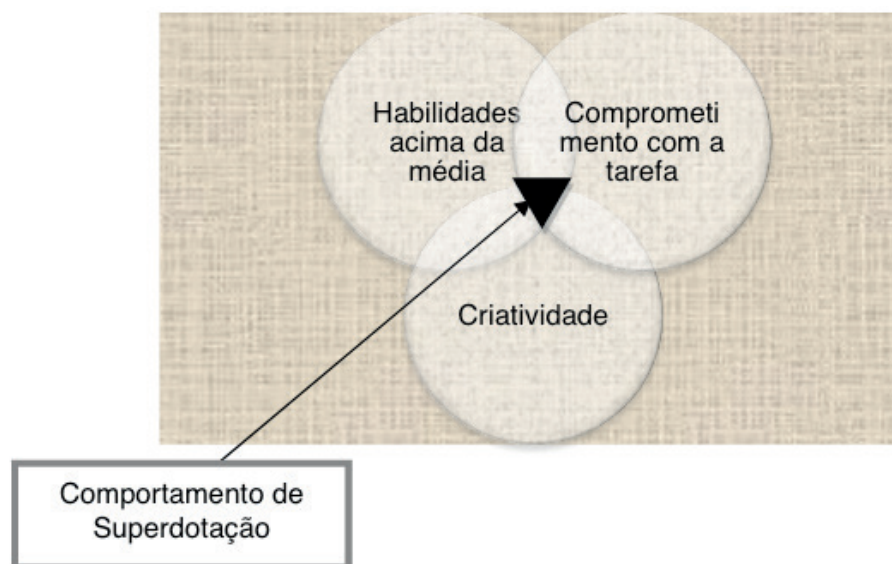


Figura 1: Modelo dos Três anéis segundo Renzulli.

Fonte: Renzulli (2014).

Renzulli (2014) falando ainda sobre as habilidades acima da média discorre que “*Acima da média* deve também ser interpretado como o nível mais alto de potencial em qualquer área” (p. 237). Com relação ao segundo fator, o autor declara que ter *Comprometimento com a tarefa* é ter uma espécie de motivação mais refinada. “A motivação é usualmente definida como um processo geral de energia que desencadeia respostas em organismos, já o comprometimento com a tarefa representa a energia conduzida a um problema particular (tarefa)” (RENZULLI, 2014, p. 241). Essa motivação geralmente vai levar ao ato. O sujeito possui uma motivação intrínseca a ponto de sentir-se fascinado pela tarefa a ser desempenhada.

Com relação ao último fator, Renzulli (1997) apud Alencar e Fleith (2007) declara que a *Criatividade* está relacionada com (a) características do pensamento, (b) fatores associados à personalidade, e (c) características da produção dos indivíduos superdotados, “como inovação, riqueza de detalhes e abundância”. (p. 18). Ainda sobre o Modelo dos três anéis é importante citar o comportamento superdotado, que é constituído da interação que há entre a habilidade acima da média, o comprometimento com a atividade e a criatividade, como mostrado na Figura 1. O fundo representa a família, a escola e a sociedade, que podem contribuir para que o aluno com altas habilidades/superdotação alcance a eminência (pico do

desenvolvimento de determinada habilidade que alguém possua).

Alguns autores consideram que os superdotados apresentam “aprendizado rápido, fácil e eficiente, especialmente no campo de sua habilidade e interesse” (BRASIL, 2006, p. 15). Esse aprendizado rápido proporciona que eles resolvam, na escola, os assuntos pertencentes a esse contexto mais depressa que os colegas, e, assim, pode acontecer dos mesmos sempre estarem esperando os colegas terminarem o que foi solicitado pelo professor, contribuindo assim para seu ócio ou até mesmo desinteresse com relação ao trabalho escolar. Isso pode criar um desinteresse por parte do aluno com relação ao trabalho escolar reduzir sua capacidade de execução das atividades propostas (FREEMAN; GUENTHER, 2000 apud HELETZ, 2004).

### **3 | PRINCIPAIS MITOS COM RELAÇÃO AO ALUNO COM AH/SD**

Existem muitos mitos com relação aos superdotados que causam diversas conseqüências no ambiente em ele está inserido, inclusive dentro da escola. Quando esses mitos são creditados pelas pessoas que estão mais próximas a eles as conseqüências são piores, pois isso dificulta vários pontos com relação à ajuda que pode ser oferecida, inclusive com relação à identificação e planejamento de políticas educacionais.

Freitas e Rech (2012), falando do contexto escolar, afirmam que quando as pessoas que fazem parte do convívio de alguém com AH/SD não conseguem separar o mito da realidade, o superdotado sofre prejuízos em sua educação. E, de acordo com Bahiense e Rossetti (2014), “os mitos relacionados às AH/SD (...) interferem nos processos de identificação, seleção e escolha de quem irá ou não ter atendimento específico em programas voltados para pessoas com AH/SD.” (p. 197).

Pérez (2004) divide os mitos em sete categorias: a) mitos sobre constituição, que vinculam as características dos superdotados a possíveis origens ou a características físicas ou de personalidade; b) mitos sobre distribuição; c) mitos sobre identificação, que buscam justificar a omissão desta necessidade; d) mitos sobre níveis ou graus de inteligência, originados de equívocos sobre este conceito; e) mitos sobre desempenho, que repassam aos superdotados, expectativas e responsabilidades descabidas e irreais; f) mitos sobre conseqüências, que atribuem a eles resultados que dependem de características de ordem psicológica ou de personalidade; e g) mitos sobre atendimento que, muitas vezes, são a causa da precariedade ou ausência de um atendimento eficiente para esta população.

Alencar (2013) aponta a crença a respeito da não necessidade de atendimento especializado aos alunos com AH/SD. Essa crença existe por estes apresentarem habilidades elevadas. Muitas pessoas também acreditam que o aluno com AH/SD é capaz de oferecer a si próprio um ambiente especial, sem necessidade de uma atenção voltada por parte da família, dos professores e gestores das escolas, já que “ele sabe de tudo”.

Grande, Grochoski e Veiga (2013) abordam também que muitas pessoas acreditam que “todo superdotado tem bom desempenho escolar” (p.26). Isso foi destacado também por Freitas e Rech (2005); Bahiense e Rossetti (2014) e ainda Barros e Leal (2014), que realizaram uma pesquisa de campo com professores de Minas Gerais sobre a percepção destes a respeito do aluno com AH/SD. Os professores nesta pesquisa se referiram a estes estudantes como aqueles que são “nota 10 em tudo”. Tal crença trata-se de uma ideia deturpada e errônea, pois o aluno com AH/SD pode não apresentar bom desempenho escolar, apresentando dificuldades em determinadas disciplinas. Azevedo e Mettrau (2010) completam tal proposição alegando que os professores que possuem tal crença “não consideram a importância do ambiente educacional na trajetória de vida destes alunos” (p. 39).

Pérez (2012) destacou em sua pesquisa alguns dos principais mitos, como: As altas habilidades são uma característica exclusivamente genética; as AH/SD são uma característica que depende só do ambiente; elas são geradas por pais organizadores (condutores); elas são egoístas e solitárias, o aluno com AH/SD é “metido” e “nerd”; as pessoas superdotadas são fisicamente frágeis; a incidência de pessoas com AH/SD é muito pequena na população; existem mais homens que mulheres com AH/SD; eles provêm de áreas que são socialmente mais favoráveis; a identificação fomenta a rotulação; não se devem identificar pessoas com AH/SD; não se deve comunicar à criança que ela tem AH/SD; todo superdotado sempre tem QI excepcional; eles desenvolvem doenças mentais, dentre outros.

Com relação ao mito de que o superdotado tem sempre o QI elevado, percebe-se que é muito disseminado pela sociedade, porém tal crença é descreditada quando se leva em conta a existência dos chamados *idiots savants*, por exemplo. Winner (1998) os caracteriza como “indivíduos frequentemente autistas, com QIs na extensão de retardo e habilidades excepcionais em domínios específicos” (p. 16). Outro fato a ser levado em conta é que os testes de QI focam mais nas habilidades linguísticas e matemáticas, porém são falhos na avaliação de aspectos com relação à arte, música, esporte e motricidade. Sendo assim, um aluno com AS/SD pode possuir QI baixo, mas ter uma habilidade aguçada na área musical, por exemplo.

#### **4 | ATUAÇÃO DO PEE FRENTE AOS ALUNOS COM AH/SD**

Para discorrer sobre a atuação do PEE frente aos alunos com AH/SD torna-se necessário compreender um pouco sobre a história da Educação inclusiva, visto que os alunos com altas habilidades/superdotação também são alvos dessa modalidade de educação.

A Educação inclusiva é uma expressão que surgiu a partir de lutas de profissionais da área da educação especial e do requerimento de que alunos que possuem necessidades especiais sejam incluídos nas escolas regulares. A Constituição de



1988 garante como fundamentos a cidadania e declara que a educação deve ser garantida a todas as pessoas (art. 205), porém a Constituição não foi suficiente para que esse direito fosse garantido a todas as pessoas. Muitas desigualdades continuaram a existir, visto que havia necessidades de leis específicas voltadas para a educação inclusiva.

Foi no ano de 1994, com a Declaração de Salamanca, que a inclusão passou a ser um tema bastante debatido dentro do Brasil. Tal promulgação ajudou que existissem mais lutas para mostrar a necessidade de incluir. Nela é destacado que todas as escolas devem receber todas as crianças, independente de suas características.

(...) escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes ou superdotadas, crianças de rua e trabalhadoras, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos inferiorizados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto dessa estrutura, o termo 'necessidades educacionais especiais' refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam de deficiências ou de dificuldades de aprendizagem. (BRASIL, 1994, p. 3).

A partir de então, outras declarações e leis foram criadas para que a assistência, acompanhamento e atenção fossem voltados para os alunos com necessidades especiais, especialmente dentro do ensino regular.

A Psicologia tem um papel fundamental dentro do processo de inclusão escolar. De acordo com Faria e Leite (2017) já é reconhecido que a psicologia oferece à educação uma gama significativa de contribuições relevantes para a práxis educativa de um modo geral, especialmente com relação à educação inclusiva. O PEE pode assim realizar intervenções diversas dentro desse âmbito, focando especialmente na promoção de saúde às crianças e adolescentes com necessidades especiais.

De acordo com as autoras, dentre as funções do PEE, com relação à educação inclusiva, pode-se citar: Receber e acolher os alunos com necessidades especiais e suas famílias; possibilitar o desenvolvimento de suas habilidades no processo de escolarização; acolher e auxiliar os docentes frente às demandas desse público; proporcionar aprendizagem de acordo com o ritmo dessas crianças e adolescentes; mediar o contato dos profissionais externos com as vivências desse aluno na escola; dentre outras (FARIA; LEITE, 2017).

Para que a prática do PEE seja efetiva frente à educação inclusiva é necessário o preparo desse profissional durante a graduação. Barbosa e Conti (2011), ao falarem sobre a formação inicial do PEE ao atuar na inclusão escolar declararam que os cursos de graduação devem proporcionar os conhecimentos técnicos e teóricos para lidar com esses alunos, assim como ajudá-los a serem capazes de “desenvolver atitudes positivas, princípios éticos e compromisso social dos futuros profissionais em relação a uma escola que acolha e promova o desenvolvimento de todos os alunos” (BARBOSA; CONTI, 2011, p. 232).

Bahiense e Rossetti (2014) ao realizarem uma pesquisa sobre as percepções dos professores de alunos com AH/SD, destacaram que há uma falha no sistema de ensino superior na promoção do conhecimento concernente a essa temática. Eles afirmaram isso, pois os professores que eles entrevistaram demonstraram certa insegurança quanto ao seu preparo ao trabalhar com pessoas com necessidades especiais. É importante a verificação de como os graduandos de Psicologia também estão tendo acesso a essas informações, para que sejam feitas as melhoras necessárias.

Grande et al (2013, p. 29) declaram que “o tema das AH/SD é ainda pouco discutido em nossas universidades. Muitos saem de seus cursos sem terem a oportunidade de conhecer esta área tão importante do desenvolvimento da criança.” É preciso, assim, que aconteçam melhoras nas grades curriculares dos cursos de dando um enfoque para que os profissionais que lidam com esse público – inclusive o PEE - não só saibam o que são as altas habilidades/superdotação, mas que também saibam como auxiliar no processo de identificação e ter recursos para explorar o potencial desses estudantes.

É fundamental que o PEE, primeiramente, conheça mais a respeito das características desses alunos, os aspectos emocionais, sociais e familiares também. Fleith (2015, p. 215) declara que “a falta de informação acerca de suas características leva o superdotado, muitas vezes, a ser identificado equivocadamente como autista, hiperativo ou portador de déficit de atenção”.

Essa falta de informação reforça a criação e manutenção de crenças a respeito do aluno superdotado. O PEE é um agente de transformação importante para desmistificar essas crenças que se encontram no contexto escolar. Ele pode sinalizar algumas características mais presentes nesse aluno dentro da escola, planejando momentos de psicoeducação para a comunidade escolar. De acordo com Oliveira, Silva e Soares (2017) a comunidade escolar é entendida como um espaço múltiplo e complexo. Ela existe além do “espaço físico do prédio escolar e interfere na dinâmica social e política do ambiente do qual faz parte” (OLIVEIRA et al, 2017, p. 189). Sendo assim, a comunidade escolar inclui, além dos alunos, a família, colaboradores, técnicos e professores.

A atuação do PEE frente ao aluno com AH/SD é um trabalho complexo e abrangente, mas extremamente necessário. Fleith (2015) sintetiza os campos de sua atuação frente aos alunos com AH/SD elencando os seguintes pontos: Disponibilizar material bibliográfico para a comunidade escolar sobre superdotação; estar presente na identificação de fatores que podem impedir o processo de aprendizagem do superdotado no ambiente escolar; colaborar no processo de elaboração de estratégias educacionais para atender os superdotados em suas necessidades; contribuir no processo de identificação e avaliação dos alunos com AH/SD; orientar os professores e demais profissionais da escola por meio de cursos, rodas de conversa e palestras sobre o assunto; facilitar a implementação de políticas públicas relacionadas ao

superdotado, dentre outros.

O PEE deve estar atento à relação professor-aluno superdotado, visto que existem diversas nuances dentro desse relacionamento. Os alunos com AH/SD, em certos momentos, desafiam os professores em sala de aula, em determinados momentos (GRANDE et al, 2013). Segundo Alencar (2013, p. 2) contribui mostrando que o aluno com altas habilidades/superdotação “é visto com suspeita por professores que se sentem ameaçados diante do aluno que questiona, que os pressiona, muitas vezes, com suas perguntas”. Ele sempre está instigando o professor. Assim, o docente pode achar que está querendo mostrar que sabe mais que ele.

Como consequência, alguns professores chegam a não incluir esses alunos nas atividades propostas e podem chegar a influenciar os outros alunos, de maneira indireta, a não aceitá-lo, provocando sentimentos como rejeição e menosprezo, ou até isolamento (FREITAS; RECH, 2012). Sendo assim, o PEE precisa estar ciente que pode haver momentos em que seja necessário que ele seja um mediador, propiciando que o aluno superdotado compreenda o espaço do professor e que o professor tenha ciência das necessidades do aluno.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo teve como objetivo discutir a respeito da atuação do PEE junto aos alunos com AH/SD. Para a compreensão da atuação desse profissional frente ao público já citado, foi necessário apontar as principais características dos alunos com altas habilidades/superdotação e expor os mitos que podem existir dentro do ambiente escolar a respeito do mesmo.

Foi percebido que o PEE tem fundamental importância no processo de desmistificação de alguns assuntos com relação aos alunos com AH/SD. Torna-se necessário que este profissional trabalhe junto com a comunidade escolar a fim de proporcionar momentos de psicoeducação sobre os aspectos sociais, emocionais, familiares e escolares desses alunos. Alguns participantes da comunidade escolar podem se sentir impotentes frente às demandas desses alunos, por isso é importante o conhecimento sobre suas características e formas de lidar.

Foi visto também que o PEE é um agente de mudanças responsável por promover saúde mental no ambiente escolar, inclusive proporcionar um ambiente propício ao aprendizado para todos os alunos, seja eles com AH/SD ou não.

O assunto debatido aqui foi importante para os profissionais da Psicologia Escolar Educacional, visto que ajudará os mesmos a terem acesso a mais informações a respeito de como atuar frente aos alunos com AH/SD. Também foi importante para os próprios superdotados, visto que eles e seus familiares serão os mais beneficiados à medida que o PEE conheça mais a respeito das características deles, os mitos voltados para os mesmos e o modo de atuação. Desse modo, O presente trabalho

serviu para subsidiar pesquisas que visem discorrer sobre a atuação do PEE junto a alunos com AH/SD.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. A atenção ao aluno que se destaca por um Potencial Superior. **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria, v. 27 n.1, p. 1-5, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4346/2565>>. Acesso: 03 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. (orgs.) (2007) **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades – Orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 188p.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. O aluno com altas habilidades no contexto da Educação inclusiva. **Revista movimento**. p. 1-11, 2013. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:DS7TzkqtsBMJ:www.edcadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads\\_01/visit.php%3Fcid%3D89%26lid%3D4394+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:DS7TzkqtsBMJ:www.edcadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads_01/visit.php%3Fcid%3D89%26lid%3D4394+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>. Acesso: 03 mai. 2019.

ALMEIDA, Maria Amélia; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; FELICIO, Natália Costa de; SOUZA, Amanda Rodrigues de. Conhecendo as altas habilidades/superdotação: definições e caracterizações. **Educação**. Batatais. v. 5 n. 2, p. 9-32, 2015. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8LNgNQWZRUCJ:https://intranet.redeclaretiano.edu.br/download%3Fcaminho%3D/upload/cms/revista/sumarios/395.pdf%26arquivo%3Dsumario1.pdf+&cd=1&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso: 03 mai. 2019.

ANTIPOFF; Cecília Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e seus mitos. **Revista Semanal da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. v. 14 n. 2, p. 301-309, 2010.

AZEVEDO, Sonia Maria Lourenço de; METTRAU, Marsyl Bulkool. Altas habilidades/Superdotação: Mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. **Psicologia Ciência e Profissão**. v. 30 n. 1, p. 32-45, 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v30n1/v30n1a04.pdf>>. Acesso: 07 mai. 2019.

BARBOSA, Altemir José Gonçalves; CONTI, Caroline Ferreira. Formação em psicologia e educação inclusiva: um estudo transversal. **Revista Semanal da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo. v. 15 n. 2, p. 231-240, 2011. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1413-85572011000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1413-85572011000200005)>. Acesso: 17 mai. 2019.

BAHIENSE, Taisa Rodrigues Smarssaro; ROSSETTI, Claudia Broetto. Altas Habilidades/Superdotação no contexto escolar: Percepções de professores e prática docente. **Revista Brasileira Educação Especial**. Marília. v. 20 n. 2, p. 195-208, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n2/04.pdf>>. Acesso: 08 mai. 2019.

BARROS, Ana Lúcia Rodrigues de; LEAL, Bárbara. Altas habilidades/superdotação: uma discussão sobre a percepção dos professores na rede municipal de ensino em Muriaé (MG). **Revista Científica da Faminas**. Muriaé. v. 11 n. 1, p. 105-118, 2014. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:hZxzEJCdAUcJ:unifaminas.edu.br/download/baixar/486+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso: 18 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca, 1994**. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf)>. 03 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. Documento Orientador. **Núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação**. Brasília: 2006. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/.../documento%20orientador\\_naahs\\_29\\_05\\_06.doc](http://portal.mec.gov.br/.../documento%20orientador_naahs_29_05_06.doc)>. Acesso em: 04 mai. 2019.

CFP. **Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil. Contribuição do Conselho Federal de Psicologia ao Ministério do Trabalho para integrar o catálogo brasileiro de ocupações.** 1992.

FARIA, Viviane; LEITE, Débora. *As contribuições da Psicologia Escolar na inclusão de crianças na educação infantil. Memórias vivenciais da psicologia escolar: uma prática de vanguarda no Instituto Dom Barreto.* SILVA, Andréa; LEMOS, Delite (org). 1 ed. Teresina: Instituto Dom Barreto, 2017. 242 p.

FLEITH, Denise de Souza. **A contribuição do psicólogo escolar para o desenvolvimento das altas habilidades.** 2015, p. 2011-224.

FREITAS, Soraia Napoleão; RECH, Andréia Jaqueline Devale. O papel do professor juntos ao aluno com Altas Habilidades. **Revista do Centro de Educação.** Santa Maria, v. 25 n.1, p. 1-7, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3131/313127395006.pdf>>. Acesso: 30 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: A realidade de uma escola de Santa Maria/RS. **Revista Brasileira Educação Especial.** Marília. v. 11 n. 2, p. 295-314, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n2/v11n2a9.pdf>>. Acesso: 30 jun. 2019.

GRANDE, Diogo; GROCHOSKI, Simone; VEIGA, Elizabeth Carvalho da. As relações entre o aluno com Altas Habilidades/Superdotação e o professor do Ensino Comum. **Psicol. Argum.** Curitiba. v. 31 n. 72, 2013. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/PA/pdf/?dd1=7579>>. Acesso: 08 mai. 2019.

HELETZ, M. S. Superdotação: Um Olhar Psicopedagógico. 2004. **Monografia de Especialização.** Faculdades Integradas Maria Thereza. Niterói, 2004.

LANGEL, Denise; PIRES, Lidiane Abrão; TRANCONI, Ludimila. Concepções de altas habilidades/superdotação em instituições públicas de ensino em Uberlândia-MG. **Revista da Católica.** Uberlândia. v. 1 n. 1, p. 192-200, 2009. Disponível em: <[http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv1n1/17\\_Concepcao\\_de\\_altas.pdf](http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv1n1/17_Concepcao_de_altas.pdf)>. Acesso: 17 mai. 2019.

OLIVEIRA, Janna; SILVA, Érica; SOARES, Daniel. Práticas da Psicologia escolar em contexto de vulnerabilidades social: Diálogos e travessias. **Memórias vivenciais da psicologia escolar: uma prática de vanguarda no Instituto Dom Barreto.** SILVA, Andréa; LEMOS, Delite (org). 1 ed. Teresina: Instituto Dom Barreto, 2017. 242 p.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Gasparzinho vai à escola: Um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. **Dissertação de Mestrado.** Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br:8080/bitstream/123456789/898/1/tese.pdf>>. Acesso: 11 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. Mitos e Crenças sobre as pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o atendimento. **Revista do Centro de Educação.** Santa Maria. v. 22, p. 1-10. 2012. Disponível em: <[http://www.academiamia.edu/4070317/Mitos\\_e\\_Cren%C3%A7as\\_sobre\\_as\\_Pessoas\\_com\\_Altas\\_Habilidades\\_alguns\\_aspectos\\_que\\_dificultam\\_o\\_seu\\_atendimento](http://www.academiamia.edu/4070317/Mitos_e_Cren%C3%A7as_sobre_as_Pessoas_com_Altas_Habilidades_alguns_aspectos_que_dificultam_o_seu_atendimento)>. 23 mai. 2019.

RENZULLI, Joseph. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. **Altas habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade.** KONKIEWITZ, Elisabete; VIRGOLIM, Angela (org). Campinas: Papyrus, 2014. 480 p.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação: Encorajando potenciais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial. 2007. Disponível em: <[http://www.ufjf.br/virtu/files/2011/09/Resenha\\_ed.8.pdf](http://www.ufjf.br/virtu/files/2011/09/Resenha_ed.8.pdf)>. Acesso: 08 abr. 2019.

WINNER, E. **Crianças Superdotadas: mitos e realidades.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**MICHÉLLE BARRETO JUSTUS** Mestre em educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) em 2015, especialista em Gestão Escolar pelo Instituto Tecnológico de Desenvolvimento Educacional (ITDE) em 2009, pedagoga graduada pela UEPG em 2002 e graduada em Psicologia pela Faculdade Sant’Anna (IESSA) em 2010. Autora do livro “Formação de Professores em Semanas Pedagógicas: A formação continuada entre duas lógicas”. Atua como pedagoga na rede estadual de ensino.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Altas habilidades 39, 69, 70, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 135, 136, 146, 151, 154, 155, 207

Autismo 1, 3, 14, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 40, 41

### B

Biblioteca inclusiva 61, 62, 63, 64, 66, 67, 113, 116

Biscuit 93, 94, 95, 97

### C

Crianças autistas 14, 16, 21, 24, 29, 31, 38

Cultura Popular 1, 4, 5, 7, 8, 12

### D

Deficiência visual 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 120, 121, 166, 175

Deficientes auditivos 61, 62

Democratização 143, 144

Desenvolvimento Infantil 1, 23

Design 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 174, 175, 209

Design Universal para a Aprendizagem 163, 164, 165, 166, 167

Dinâmica pedagógica 163

### E

Educação básica 12, 22, 26, 32, 47, 57, 127, 134, 137, 155, 174, 188, 215

Educação de Surdos 42, 44, 49, 53, 58, 59, 60, 129, 132, 176, 177, 179, 180, 182, 185, 187, 188, 199, 205, 206

Educação Especial 1, 12, 16, 19, 20, 21, 26, 30, 31, 33, 36, 41, 42, 44, 51, 52, 62, 74, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 90, 92, 93, 94, 109, 110, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 152, 155, 156, 162, 169, 174, 188, 200, 206, 217, 218, 221, 227, 228, 235

Educação Inclusiva 1, 4, 12, 13, 15, 18, 20, 21, 24, 32, 34, 35, 39, 40, 41, 43, 44, 51, 57, 62, 70, 75, 78, 80, 83, 90, 92, 94, 113, 124, 125, 126, 127, 131, 135, 136, 138, 143, 144, 145, 146, 148, 150, 152, 153, 154, 156, 161, 162, 163, 164, 168, 169, 171, 174, 175, 203, 205, 206, 207, 216, 217, 221, 222, 227, 228, 229, 231, 232, 235

Educação Infantil 21, 25, 51, 52, 54, 79, 106, 108, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 141

Ensino 1, 4, 5, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 33, 34, 35,

36, 37, 38, 39, 40, 41, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 57, 58, 59, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 161, 163, 164, 165, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 227, 228, 229, 231, 232, 234, 235, 236

Ensino alternativo 93

Ensino-Aprendizagem de Inglês como LE 176

Ensino de línguas 182, 187, 188, 190

Estratégias de Ensino 16, 151, 176, 178, 179, 187, 194

## H

Habilidades intelectuais 14, 16

História 5, 8, 9, 10, 11, 12, 28, 29, 53, 54, 56, 59, 60, 74, 82, 113, 114, 115, 124, 125, 126, 132, 146, 147, 161, 162, 178, 195, 196, 200, 201, 220, 222

## I

Inclusão escolar 12, 14, 16, 22, 32, 33, 39, 60, 70, 75, 123, 125, 126, 129, 131, 135, 136, 137, 141, 142, 144, 145, 151, 155, 157, 162, 189, 200, 201, 203, 218, 235

Inclusão social 54, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 118, 128, 153, 186, 198

## L

Letramento de surdos 190, 193

LIBRAS 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 64, 65, 66, 67, 119, 124, 125, 126, 129, 132, 183, 187, 188, 190, 192, 193, 217, 218

## M

Material Didático 95, 96, 97, 98, 102, 176, 185, 187

## N

Norbert Elias 42, 43, 45

## P

Prática docente 17, 32, 34, 35, 40, 78

Produção de materiais 93, 98

Professor especializado 14, 16, 21, 156

Psicologia Educacional 1

Psicólogo Escolar Educacional 69, 70



## R

Relato de Experiência 3, 11, 99, 134, 220, 222, 223, 225

## S

Sociedade 2, 5, 6, 12, 17, 19, 24, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 53, 54, 55, 57, 59, 62, 63, 65, 68, 72, 74, 82, 83, 88, 94, 112, 113, 114, 118, 123, 124, 125, 126, 128, 131, 136, 144, 145, 146, 148, 149, 151, 156, 161, 162, 164, 171, 172, 187, 190, 192, 193, 198, 199, 207, 215, 221, 227, 228

Soroban 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110

Superdotação 69, 70, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 135, 136

Surdos 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 67, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 146, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218

## T

Trabalho Colaborativo 134, 136, 139, 231, 233, 234, 235

Tradutor Intérprete de Libras 42

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-724-6



9 788572 477246