



Universidade de Brasília (UnB)
Instituto de Letras (IL)
Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa EaD
Centro de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais - CEAD
Universidade Aberta do Brasil – UAB

GLEICE ALINE MIRANDA DA PAIXÃO

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA SALA DE RECURSOS
ESPECÍFICA DE LINGUAGENS**

Brasília
2024

GLEICE ALINE MIRANDA DA PAIXÃO

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA SALA DE RECURSOS ESPECÍFICA DE
LINGUAGENS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
IL/CEAD/UAB - Universidade de Brasília como
requisito parcial para a obtenção do título de
Licenciado em Letras – Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Ulisses Pereira de Carvalho

Brasília

2024

FOLHA DE APROVAÇÃO

GLEICE ALINE MIRANDA DA PAIXÃO

**O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA SALA DE RECURSOS ESPECÍFICA DE
LINGUAGENS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao IL/CEAD/UAB - Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras –Língua Portuguesa.

Data da aprovação: 21/09/2024

Prof. Ulisses Pereira de Carvalho – Orientador
Professor Externo IL/CEAD/UnB/UAB – Letras EaD

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA SALA DE RECURSOS ESPECÍFICA DE LINGUAGENS

*Autora
Gleice Paixão*

Resumo:

Este artigo se configura em uma análise sobre a temática das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) observando-se o atendimento de estudantes em uma Sala de Recursos Específica da área de Linguagens. A pesquisa teve como objetivo compreender as especificidades do trabalho do professor de Português no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma vez que o campo é pouco conhecido e raramente discutido no percurso da formação inicial em curso de Licenciatura. Para composição do trabalho, foram realizadas a análise documental da legislação atinente ao campo no âmbito do Distrito Federal (DF) e uma breve revisão de literatura sobre o tema. Houve a oportunidade de se observar o atendimento em uma sala de Linguagens, devido à experiência do estágio supervisionado obrigatório do curso de Letras-Português da Universidade de Brasília. A importância desta pesquisa se insere na luta por um atendimento especializado para os estudantes com AH/SD que ainda não têm seus direitos assegurados, posto que não sejam observados como público-alvo do AEE na prática, mas apenas na letra da lei. Especificamente em relação à área da formação em Letras, a pesquisa dá luz a um campo de atuação do professor de Português que está para além da classe comum, mostrando a possibilidade de atuar na Sala de Recursos, diretamente no AEE, em um atendimento que vai requerer do professor um posicionamento como mediador, para além da mera utilização sem reflexão desse último termo.

Palavras-chave: Altas Habilidades; Superdotação; AEE; Profissional de Letras; Professor de Português

Abstract:

This article features an analysis of the High Abilities/Giftedness topic by means of observing the assistance provided to students in a Specialized Resource Classroom in the area of Languages. The research has aimed to understand the specificities of the work of the Portuguese teacher in the context of the Specialized Educational Service (SES), since the field is barely known and rarely discussed during the initial training stage of undergraduate courses. To compose this work, the documentary analysis of pertinent legislation in the Distrito Federal, Brasil, was conducted, along with a brief literature review on the topic. There has been the opportunity to observe the assistance provided in a Language classroom due to the experience of a mandatory supervised internship for the Letras-Português course at the Universidade de Brasília. The importance of this research resides in the struggle for specialized assistance to students with High Abilities/Giftedness who still lack assurance of their rights, since not being seen as a target audience for SES in practice, but only in the theory of law. Specifically regarding the field of Language education, the research sheds light on a professional domain for Portuguese teachers that extends beyond the regular classroom, demonstrating the possibility of working in the Resource Classroom, directly within SES, where the teacher's role will require acting as a mediator, rather than merely applying the term without reflection.

Keywords: High Abilities; Giftedness; Special Education Program; Language Professional; Portuguese Teacher

1 Introdução

A educação inclusiva é o paradigma educacional vigente e foi durante muito tempo almejado, como pode ser observado no histórico das convenções ocorridas em Salamanca e Jomtien, para citar as mais conhecidas. Tal paradigma indica o atendimento equitativo de todos estudantes, independentemente de sua condição, instituindo a previsão de atendimento educacional especializado aos que possuem necessidades educativas especiais como forma de tornar acessível e atrativo o currículo da escola regular.

A luta pela visibilidade e atendimento do público que hoje é considerado o alvo da educação especial é antiga, sobretudo quando se pensa nas pessoas com deficiências ou Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) – atualmente mais conhecido como Transtorno do Espectro Autista, todavia ainda denominado de TGD pelas legislações. A questão muda um pouco de figura quando se trata de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (doravante AH/SD). Há mitos que cercam a temática e há dificuldades de acesso à formação na área. Até mesmo os cursos que têm como temática a Educação Especial, dedicam poucas horas à área da superdotação (Pérez; Freitas, 2014).

Nos cursos de formação de professores em nível de graduação, poucas são as experiências de contato teórico com a temática, menos ainda são as experiências de prática na área, como as que ocorrem nos estágios supervisionados, cursos de extensão e/ou programas de iniciação à docência. Entretanto, os estudantes com AH/SD estão nas salas de aulas comuns da educação básica e vão ser conhecidos pelos professores, sendo que podem ser confundidos com estudantes problemáticos, com transtornos de aprendizagem e, até, adjetivados como desafiadores. Não raro é o que acontece com um estudante com AH/SD que se sente desmotivado frente ao processo excludente e não desafiante do currículo regular.

Diante ao exposto acima, para este texto fez-se o recorte de uma experiência de estágio em uma sala de recursos para AH/SD de Linguagens, um dos campos de atuação de professor formado em Letras, porém pouco conhecido e quase nada incentivado no curso de graduação. Cabe destacar que a ementa do Estágio 4 da Universidade de Brasília, contexto em que se deu esta pesquisa, não institui a SR de AH/SD como campo, porém deixa brecha para sê-lo: “EMENTA: planejamento de cursos e aulas para diversos segmentos, **modalidades** e setores educacionais. Elaboração de materiais didáticos e planos de ensino. Elaboração de pré-projeto

para o trabalho de conclusão de curso.” (UNB, 2024, grifo nosso). A Educação Especial é uma modalidade da educação prevista em lei (Brasil, 1996) e as Salas de Recursos fazem parte dela. Além da experiência do estágio, somou-se a este texto uma análise documental da legislação atinente ao campo no âmbito do Distrito Federal (DF) e foi feita uma breve revisão de literatura sobre a temática a fim de fundamentar teoricamente o texto.

O texto em tela segue organizado da seguinte forma: inicialmente faz-se uma definição do que se considera AH/SD no campo educacional, seguida da explicação de como é ou deveria ser feito o atendimento educacional especializado para esse público. Após, observa-se, de um modo geral, como acontece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Distrito Federal; e, depois, como ele é realizado no âmbito de uma sala de recursos específica de Linguagens e, especificamente, como atua um professor de Letras.

2 Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)

AH/SD é um fenômeno complexo, multifacetado e ainda passível de diversas indagações. O termo "Altas habilidades/Superdotação" utilizado em conjunto é uma convenção da legislação brasileira que trata do tema no âmbito educacional (Delou, 2007). Sabemos que há pesquisadores que pensam as altas habilidades como distintas da superdotação e há, ainda, os que utilizam somente o último termo. No âmbito do que queremos desenvolver neste trabalho, optamos por usar o termo convencionado, composto, uma vez que nos parece dar conta das demandas apresentadas pelos sujeitos de forma mais inclusiva.

Segundo a legislação educacional vigente (Brasil, 2008), os estudantes com AH/SD são aqueles que manifestam alta potencialidade e elevado envolvimento em áreas do conhecimento humano, sejam elas no campo intelectual, de liderança, psicomotora, de artes e criatividade, isoladamente ou em forma combinada. Por apresentarem grande facilidade de aprendizagem e por terem condições de aprofundar e enriquecer os conteúdos escolares, esses estudantes devem receber atendimento suplementar em classe comum, em sala de recursos e/ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar em que se encontram matriculados (Brasil, 2001; Delou, 2007). Sendo assim, estudantes com AH/SD são considerados público-alvo da educação especial desde a LDB 9.394/1996 (Brasil, 1996), justamente por necessitarem de atendimento educacional especializado que enriqueça o desenvolvimento de suas potencialidades.

Há de se destacar que nem todo estudante superdotado apresenta as mesmas características e interesses, porém há traços que demandam atenção para a identificação de AH/SD, são eles: alto grau de curiosidade; boa memória, atenção concentrada; persistência;

independência e autonomia; facilidade de aprendizagem; criatividade e imaginação; iniciativa; liderança; riqueza de vocabulário; alto nível de energia; senso de humor; originalidade para resolver problemas; entre outros (Brasil, 2006a, 2006b; Ourofino; Guimarães, 2007, Fleith, 2009).

Há ainda que se evidenciar que os estudantes com AH/SD possuem demandas emocionais que não podem ser ignoradas. Ourofino e Guimarães (2007), baseadas nos estudos de autores renomados no campo da superdotação como Dabrowski e Piechowski¹, frisam a presença de uma supersensibilidade e de assincronias em relação ao desenvolvimento cognitivo e emocional cuja demanda de atenção especial não se pode relegar. Sendo mais curiosos, sensíveis e perceptíveis, os estudantes com AH/SD podem mostrar-se mais descontentes, frustrados e ansiosos frente a ambientes e atividades que não os desafiem. Alguns comportamentos de estudantes superdotados têm sido confundidos com o Transtorno Opositor Desafiador (TOD) ou com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), ou mesmo com transtornos psicológicos (Pérez; Freitas, 2014; Castro; Brito, 2023). Apesar de haver a possibilidade de coexistência de AH/SD com TDAH, por exemplo – considerando que existe o que é designado como Dupla Excepcionalidade ou Dupla Condição –, por vezes é a condição de superdotação que responde sozinha ao comportamento disruptivo, como resposta à inadequação do atendimento oferecido ao estudante.

No campo educacional, AH/SD também tem sofrido com mitos e inverdades (Fleith, 2009). O estudante com AH/SD não deve ser confundido com gênio, como aquele que é bom em tudo – ainda que tenha facilidades de aprendizagem – ou como a pessoa que se vira sozinha e não precisa de ajuda (Alencar; Fleith, 2001; Fleith, 2018). Ao estudante com AH/SD é necessário ofertar atendimento que respeite e crie condições que estimulem o seu potencial.

3 O Atendimento Educacional Especializado no âmbito das Altas Habilidades/Superdotação

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e ratificado em legislações consonantes posteriores. Uma que cabe ser citada é o Decreto nº 7611 de novembro de 2011 que dispõe sobre a educação especial e o AEE, definindo-o da seguinte forma:

Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de

¹ Dois renomados pesquisadores poloneses que propuseram duas teorias importantes para os estudos da superdotação: a Teoria da Desintegração Positiva (Dabrowski) e a Teoria da Sobre-excitabilidade (Piechowski).

atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (Brasil, 2011)

Os estudantes identificados com AH/SD, portanto, têm o direito de ser atendidos nas Salas de Recursos Específicas para AH/SD de forma suplementar, sem se prescindir do trabalho de suplementação feito no contexto da própria classe comum. No documento do MEC (Brasil, 2006b), que regula o atendimento, está explicitado que os principais objetivos da Sala de Recursos Específica para AH/SD são: desenvolver as capacidades, habilidades e potencialidades do estudante; favorecer o enriquecimento e aprofundamento curriculares, assim como a ampliação dos interesses dele; fortalecer seu autoconceito positivo; ampliar e diversificar suas experiências; possibilitar ao estudante maior desenvolvimento da sua capacidade criativa, dos seus hábitos de trabalho e de estudo; oportunizar o desenvolvimento dos valores éticos e do convívio social; propor atividades que atendam ao seu ritmo individual de crescimento e de aprendizagem. Entretanto, para que o estudante frequente a Sala de Recursos, antes deve ser submetido a uma avaliação para identificação das AH/SD seguindo os critérios estabelecidos em cada sistema de ensino e, após a identificação, é encaminhado para um programa de atendimento (Brasil, 2006b).

Os programas de atendimento devem ser planejados de forma adequada e isto não é uma tarefa das mais fáceis (Alencar; Fleith, 2001). O texto do projeto Escola Viva do início dos anos 2000, observa que as adequações curriculares de grande porte demandam esforços do poder público para que se propicie a: “provisão de ambientes favoráveis para a aprendizagem, como: ateliê, laboratórios, bibliotecas, etc. Aquisição de materiais e equipamentos que facilitem o trabalho educativo: lâminas, pôsteres, murais, computadores, softwares específicos, etc.” (Brasil, 2000a). Como aplicação de pequeno porte, dentre outras questões, as adequações devem primar por: “estimular o envolvimento em atividades cooperativas; estimular a persistência na tarefa; estimular o desenvolvimento de pesquisas” (Brasil, 2000b)

No Brasil, o Modelo Triádico de Enriquecimento de Joseph Renzulli e Sally Reis (Renzulli; Reis, 2021) serve de base para o enriquecimento curricular a ser aplicado no AEE para AH/SD. Convém destacar que Renzulli é o principal teórico adotado no país quando se trata de AH/SD no contexto educacional. A própria identificação de estudantes com AH/SD se baseia na sua proposição sobre a necessidade de interdependência de “três anéis”: o estudante precisa demonstrar não só “habilidades acima da média”, mas também “envolvimento com

a tarefa” e “criatividade” (Renzulli, 1978), porém esses “comportamentos” ou “traços” não precisam se apresentar na mesma proporção, mas precisam interagir em algum grau (Alencar; Fleith, 2001).

O modelo triádico de enriquecimento é, na verdade, um modelo a ser considerado para todo estudante, para toda escola. Depreende-se que é uma proposta inclusiva em essência, pois visa: “desenvolver talentos em todas as crianças, oferecer uma ampla gama de experiências de enriquecimento para todos os estudantes e proporcionar oportunidades de acompanhamento em nível avançado para os jovens com base em seus pontos fortes e interesses” (Renzulli, 2014, p. 539). Tal proposta se preocupa com a possibilidade de que os estudantes com AH/SD podem vir a não se expressar devido ao ambiente pouco estimulador e desafiador, sendo possível mascarar suas potencialidades (Alencar; Fleith, 2001), ao mesmo tempo em que, em contrapartida, coloca a escola como um lugar de desenvolvimento de talentos se se fizer a aplicação do modelo (Renzulli; Reis, 2021).

Como expresso no nome do modelo de enriquecimento, há três tipos deles: enriquecimento do tipo I, do tipo II e do tipo III. No enriquecimento de tipo I, todos os estudantes são chamados à participação, se configurando em atividades exploratórias. Já o de tipo II tem como objetivo desenvolver nos estudantes o “como fazer”, como se instrumentalizar para realizar projetos reais. As atividades de tipo III, por sua vez, já são proposições do “fazer”, de aprofundamento na área e de desenvolvimento de um produto final (Alencar; Fleith, 2001; Almeida; Fleith; Oliveira, 2013).

A discussão sobre a possibilidade de aplicação de programas de enriquecimento na sala de aula regular é antiga. Alencar e Fleith (2001) há mais de 20 anos já mostravam que seria mais vantajoso o desenvolvimento de tais programas em atividades “extraclasse” ou em clubes, sejam eles de Ciências, de Artes, de Matemática e afins. Como a segregação em classes especiais é algo visto como não produtora e contrária à proposta inclusiva de educação, o estabelecimento de Sala de Recursos específicas para AH/SD parece suprir e resolver a demanda.

4 O AEE para AH/SD no Distrito Federal

A lei nº 5.372 de 24 de julho de 2014 estabelece os critérios de atendimento dos estudantes com altas habilidades e superdotação no âmbito do Distrito Federal. Além de definir quem são os estudantes com necessidades educativas especiais, alerta para a necessidade de formação dos profissionais de educação e da competência do sistema de ensino do DF (Brasília, 2014).

Apesar dessa normativa mais recente, o histórico de atendimento do estudante com AH/SD remonta à década de 70, dando ao DF um lugar de destaque quando se trata de AEE para esse público-alvo. Segundo o site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF):

No Distrito Federal, o atendimento educacional especializado para estudantes com Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD) é uma prática consolidada desde 1976. Ao longo de quase cinco décadas, o DF tem sido um verdadeiro celeiro de profissionais dedicados, que oferecem suporte pedagógico e emocional não apenas aos estudantes, mas também às suas famílias. Atualmente, cerca de 2.000 estudantes com AH/SD são atendidos no DF por profissionais especializados no atendimento dos mesmos. (SEEDF, 2024)

Atualmente o DF conta com 46 salas de recursos específicas de AH/SD, totalizando 92 turmas. Como a estratégia de matrícula estipula que as SRs devem ser organizadas por polo (Brasília, 2024b), tais salas estão localizadas em 28 escolas, distribuídas nas 14 Coordenações Regionais de Ensino do DF que compreendem: Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga (SEEDF, 2024). O dia 20 de agosto é, desde o ano de 2021, considerado por lei o Dia do Profissional das Altas Habilidades e Superdotação no âmbito do DF (Brasília, 2021).

Para atuar como profissional das AH/SD na SEEDF faz-se necessário passar por um processo chamado de “Concessão de Aptidão” que ocorre anualmente:

I - aptidão: o atestado concedido ao servidor da Carreira Magistério Público do Distrito Federal, nos termos dos normativos vigentes após análise e aprovação quanto à formação exigida e/ou quanto aos conhecimentos teóricos e práticos necessários para atuar em determinados atendimentos e oferta educacionais, conforme estabelecidos no Caderno de Orientações de Concessão de Aptidão, publicado anualmente. (Brasília, 2024a)

O Caderno de orientações para concessão de aptidão (Brasília, 2024a) estabelece que, para atuar na Sala de Recursos Específica de AH/SD/Linguagens, o professor deverá ser habilitado em Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, LEM/Espanhol ou LEM/Inglês, uma vez que o Currículo em Movimento (Brasília, 2018; 2020). Essas orientações se coadunam com a própria BNCC (Brasil, 2018) que entende a área de linguagens para além daquela que é restrita ao âmbito da formação em Letras.

Exige-se que o professor que queira atuar na Sala de Recursos de AH/SD tenha feito e comprove: um curso específico de AEE de, no mínimo, 120h ou curso Práticas Pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado de, no mínimo, 180h; mais um curso específico de Altas Habilidades/Superdotação de, no mínimo, 80h; e que apresente um Plano de Trabalho.

Além disso, ocorre uma entrevista em que o professor é arguido, por uma banca composta por três professores com aptidão na área, em relação a: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI); Orientação Pedagógica da Educação Especial de 2010; Resolução nº3/2023 do Conselho de Educação do DF; um texto de Joseph Renzulli, referencial teórico adotado pela SEEDF; e Enriquecimento Curricular (Brasília, 2024a).

O profissional de AEE além de fazer o enriquecimento curricular faz também o processo de identificação do estudante, o que já é considerado como atendimento educacional especial (Pérez; Freitas, 2014). Porém, o estudante só é inserido no Sistema Educacional do DF como estudante com AH/SD após a finalização da avaliação (Brasília, 2024b).

O documento de estratégia de matrícula da SEEDF (Brasília, 2024b) apresenta a formação das turmas para atendimento dos estudantes nas SRs específicas para AH/SD:

Quadro de formação de turmas e atendimento na SR de AH/SD

ETAPA E MODALIDADE	PERÍODOS	ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO		
		ÁREA ACADÊMICA	ÁREA DE TALENTO ARTÍSTICO	ATENDIMENTO
		Nº DE ESTUDANTES	Nº DE ESTUDANTES	
EDUCAÇÃO INFANTIL	1º e 2º períodos	Mínimo de 8 por turno	Mínimo 10 estudantes Máximo 20 estudantes	1 atendimento de 4 horas (5 horas/aulas) para cada criança no contraturno
2º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL	1º ao 5º Ano e EJA – 1º Segmento	Mínimo de 14 Por turno	Mínimo 13 estudantes Máximo 26 estudantes	1 atendimento de 4 horas (5 horas/aulas) para cada estudante, no contraturno
ENSINO FUNDAMENTAL – Anos Finais; ENSINO MÉDIO; EJA	6º ao 9º ano; 1ª a 3ª Série; 2º e 3º Segmentos	Mínimo de 14 por turno	Mínimo 13 estudantes Máximo 26 estudantes	1 atendimento de 4 horas (5 horas/aulas) para cada estudante, no contraturno

Fonte: Brasília, 2024b.

O fluxo de atendimento dos estudantes com AH/SD é: a) indicação do estudante pela família ou pela escola ao professor itinerante de AH/SD da Coordenação Regional de Ensino (CRE); b) encaminhamento ao AEE da SRE pelo professor itinerante; c) avaliação da equipe de profissionais de AH/SD; d) lançamento no Censo Escolar, Sistema de Gestão i-Educar – Módulo Escola e Educacenso. As SREs de AH/SD poderão ser constituídas por várias turmas, nos turnos matutino e vespertino, de acordo com a demanda apresentada. É interessante frisar que, diferentemente das SRs generalistas e até mesmos de outras SRs específicas, as SRs de AH/SD atenderão aos estudantes oriundos das escolas da rede de ensino pública e particular, na proporção de 70% das vagas para a unidade escolar pública e 30% para a rede particular (Brasília, 2024b).

Ainda segundo a estratégia de matrícula do DF (Brasília, 2024b), o relatório de avaliação será emitido após o período de observação, que compreende de 4 a 16 encontros, em que o estudante é submetido à avaliação realizada pela Equipe Especializada de AH/SD, juntamente com o professor itinerante AH/SD e o professor do AEE. Depois de efetivado no sistema, o estudante passa a ser efetivamente público da SR.

5 O profissional de Letras na Sala de Recursos de Linguagens

Antes de mais nada, é importante frisar que o profissional de Letras, licenciado, quando atua na Sala de Recursos, não planeja aulas, mas atendimentos. Isto quer dizer que não há o formato de aulas comuns, como na sala de aula regular. Nem mesmo a estrutura física da sala é aquela padronizada com carteiras enfileiradas, mesa do professor, quadro e giz (pincel). O número de estudantes é reduzido, para que haja o atendimento especializado de forma produtiva. No caso do relato abaixo, as turmas não tinham mais do que oito estudantes, conforme normatização da rede de ensino (Brasília, 2024b).

O papel do professor é o de facilitador do processo de desenvolvimento dos estudantes, o que já vem sendo discutido há bastante tempo no campo da educação. Porém, ao se tratar do AEE para AH/SD, o papel de mediação do professor se torna mais premente: no AEE não há um currículo predeterminado. As atividades de enriquecimento se constituem em uma variedade de oportunidades educacionais que podem ser ampliações ou modificações do currículo e, ainda, podem abarcar temas de interesse dos estudantes que sequer estão no currículo regular (Almeida; Fleith; Oliveira, 2013). Provavelmente essa dinâmica se configurará em um desafio ao professor que esteja acostumado a um planejamento engessado em um currículo pré-determinado.

Castro e Brito (2023) assinalam que no âmbito do AEE para estudantes AH/SD “os procedimentos pedagógicos são desenvolvidos por professores e equipes especializadas, com base em documentos como o Plano de Desenvolvimento Individual Escolar (PDIE) e o Plano de Ensino Individualizado (PEI)” (Castro; Brito, 2023, p. 07), tais planos devem ser elaborados em conformidade com os interesses discentes e devem ter caráter flexível.

A observação em uma sala de recursos específica para AH/SD na área de Linguagens permitiu perceber que as turmas formadas por estudantes do ensino médio têm a atenção voltada para a redação requerida nos processos seletivos das universidades. Segundo a professora da SR, os vestibulares são o foco de interesse dos estudantes. Ao afirmar que as atividades atuais se voltam à escrita de redações porque elas são o interesse deles, a fala da professora é corroborada por recomendações da área de enriquecimento curricular cuja observação se dá quanto ao fato de que se faz necessário dar ao estudante liberdade de escolha dos tópicos a serem estudados (Alencar; Fleith, 2001; Almeida; Fleith; Oliveira, 2013).

Na SR em que se deu a observação, a professora montou com os estudantes um ranking dos simulados de escrita. Notou-se que o parâmetro utilizado por eles é de si para si, isto é, deles com eles mesmo de forma individualizada. Mesmo que houvesse as notas dos demais,

cada um verbalizou que precisa melhorar sua nota anterior e não foi observada tentativa de melhorar por conta da nota do outro estar acima da sua. A questão do ranking é complexa, passível de discussão sobre a validade pedagógica se tomarmos como parâmetro a escola regular. Ainda que tenham sido amplamente feitos durante décadas (ou mesmo séculos), atualmente não são estimulados por várias correntes pedagógicas mais progressistas ou humanistas. Acontece que no contexto da SR de Linguagens, em que estudantes com alto potencial de escrita estão presentes, pareceu uma estratégia produtora.

A professora propunha uma temática atual para discussão que servia como base para a produção escrita. Esse é um procedimento basilar porque, como nos alerta a professora Irandé Antunes: “Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do “não ter o que dizer” (Antunes, 2003, p. 45). O ato de escrever se inicia muito antes de traçar as palavras no papel, há etapas a serem seguidas que são: planejamento, escrita e reescrita (Antunes, 2003). O planejamento, quando não realizado de forma adequada, tende a empobrecer o produto final. Na Sala de Recursos foi perceptível o tempo dedicado a essa etapa do processo, o que na sala de aula regular fica um pouco mais dificultoso, ainda que não impossível.

O programa de enriquecimento feito no espaço da SR, em turma reduzida e específica, proporciona um melhor atendimento aos estudantes, isso é fato. Alencar e Fleith (2001) não prescindem de aventar, utilizando as palavras de Gowan e Torrance (1971), que é pouco realista esperar que um professor de uma turma regular, com o quantitativo bem maior de estudantes no quadro de uma turma heterogênea possa oferecer ao estudante com AH/SD um programa de enriquecimento curricular de forma adequada e exitosa.

A atividade de escrita é uma atividade interativa de expressão, de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que se quer compartilhar com alguém, interagir. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. “Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do “não ter o que dizer” (Antunes, 2003, p. 45). Na SR os estudantes têm acesso a temáticas variadas proporcionadas pela professora e potencializadas pelos conhecimentos trazidos pelos estudantes, que já têm um repertório de leitura acima da média. É importante observar que a postura do professor não precisa ser a daquele que tem mais ou menos conhecimentos do que os estudantes, porém o de quem tem competência para saber lidar com as questões que surgem, pois a ampliação da temática é algo frequente. Houve, por exemplo, uma proposição de um

artigo de opinião sobre a Pandemia de Covid-19 em que filósofos foram citados pelos estudantes nas suas redações, mesmo que não tenham sido trazidos na proposição inicial.

Os estudantes organizam um portfólio com as produções já realizadas no contexto da SR. Nessa pasta há desde os textos produzidos, orientações de como escrever certo gênero textual, até fichas de perfil de escrita. As reflexões chegam inclusive à motivação de se frequentar a sala de recursos. A professora da SR faz periodicamente um levantamento de interesses dos estudantes antes de planejar os atendimentos. Há, na sala, estudantes premiados em concursos de escrita e estudantes com aplicação de atividades de enriquecimento III, ou seja, que se envolveram em um problema real: no caso dessa SR, a oferta de oficina de escrita para estudantes que não podiam pagar um cursinho preparatório para vestibulares.

6 Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi compreender o AEE como um campo de atuação do profissional de Letras. As observações *in loco*, proporcionadas pelo estágio supervisionado no âmbito da graduação em Letras-Português na Universidade de Brasília, foram importantes para se ter uma ideia inicial do trabalho que é feito em uma sala de recursos específica para AH/SD na área de Linguagens. Todavia, sabendo que estudantes com AH/SD se constituem em um público heterogêneo, convém, para pesquisas futuras, ampliar a observação para outras Salas de Recursos, pois em cada sala podem ser feitos trabalhos diversos. Além disso, as observações ocorreram em um curto período e se faz necessário aprofundá-las, observando outras propostas, mesmo no âmbito da própria SR *locus* da vivência. Ademais, a professora também atende estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental que não têm como foco a produção textual, mas produções diferenciadas conforme demanda discente.

A pesquisa, ainda que incipiente, serve para dar luz a um campo de atuação praticamente desconhecido durante a graduação sendo pouco ou nada estudado no âmbito da Licenciatura. Todavia é um campo que vem ganhando notoriedade paulatina há um tempo, como pode ser observado no DF com seu programa de atendimento que remonta à década de 70.

Além disso, a importância da pesquisa se insere na luta por um atendimento especializado para os estudantes com AH/SD que ainda não têm seus direitos assegurados, posto que não sejam observados como público-alvo do AEE na prática, apenas na letra da lei. O número de estudantes identificados e atendidos nas SRs de AH/SD ainda está muito aquém da real quantidade de estudantes superdotados que estão nas escolas brasileiras, talvez ocultados pela falta de conhecimento e formação dos docentes do Brasil na área. Como já aventado anteriormente, a formação inicial e continuada dos professores em relação à temática é

deficitária e nunca é demais expressar que urge rever essa situação, com vistas a uma real educação inclusiva.

Referências

ALENCAR, Eunice. FLEITH, Denise. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. 2ª ed. São Paulo: EDU, 2001.

ALMEIDA, Leandro. FLEITH, Denise. OLIVEIRA, Ema. **Sobredotação**: respostas educativas. Braga: ADIPSIEDUC, 2013.

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9394** de 19 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 ago. 2024.

BRASIL. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Adaptações de grande porte. Cartilha 5. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2024.

BRASIL. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Adaptações de pequeno porte. Cartilha 6. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha06.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2024.

BRASIL. **Educação Infantil. Saberes e práticas da inclusão**: altas habilidades/superdotação. 4. ed. Brasília-DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/superdotacao.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2024.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. 2 ed. Brasília-DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611** de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-

2014/2011/decreto/d7611.htm?msckid=aaafb3ba92f11ecfb4938b9c7ce217. Acesso em: 26 ago. 2024.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2018. Acesso em: 24 ago. 2024.

BRASÍLIA. Lei Distrital nº 5.372 de 24 de julho de 2014. Garante atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais identificados com altas habilidades e superdotação e dá outras providências. Brasília-DF: GDF, 2014. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/77380/Lei_5372_24_07_2014.html. Acesso em: 24 ago. 2024.

BRASÍLIA. Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Especial. Brasília-DF: SEEDF, 2014. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/8-educacao-especial.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2024.

BRASÍLIA. Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental. Anos iniciais-Anos Finais. 2. ed. Brasília-DF: SEEDF, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental_17dez18.pdf. Acesso em: 26 ago. 2024.

BRASÍLIA. Currículo em Movimento da Educação Básica: Novo Ensino Médio. Brasília-DF: SEEDF, 2020. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/08/Curriculo-em-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio-V4.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2024.

BRASÍLIA. Lei Distrital nº 6.919 de 28 de julho de 2021. Inclui no calendário oficial de eventos do Distrito Federal o Dia do Profissional das Altas Habilidades/Superdotação, a ser comemorado anualmente no dia 20 de agosto. Brasília-DF: GDF, 2021.

BRASÍLIA. Caderno de Orientações para Concessão de Aptidão. 3. ed. Brasília-DF: SEEDF, 2024a.

BRASÍLIA. Estratégia de Matrícula para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal 2024. Brasília-DF: Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2024b. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/estrategia-de-matriculas-seedf-2024-17jan24.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.

CASTRO, Marcelo. BRITO, Tatiana. **O atendimento escolar de alunos com altas habilidades ou superdotação: desafios e propostas legislativas.** Brasília: Senado Federal, 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td323>. Acesso em: 24 ago. 2024.

DELOU, Cristina. Educação do aluno com Altas Habilidades/Superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: Fleith, Denise de Souza (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores.** Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FLEITH, Denise. Mitos e fatos sobre os superdotados. In: FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. (Eds.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília-DF: UNESCO, 2009, pp. 199-212.

FLEITH, Denise. Identificação e avaliação de alunos superdotados: reflexões e recomendações. In: ALMEIDA, L. ROCHA, A. **Uma responsabilidade coletiva! Sobredotação**. Centro de Estudos e Recursos em Psicologia, 2018, p. 79-113.

OUROFINO, Vanessa; GUIMARÃES, Tânia. Características Intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In: Fleith, Denise de Souza (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores**. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

PÉREZ, Suzana. FREITAS, Soraia. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, v. 27, n.50, p. 627-640, 2014.

RENZULLI, Joseph. What makes giftedness? Reexamining a definition. **Phi Delta Kappan**, v. 60, n. 261, 1978, p.180-184

RENZULLI, Joseph. The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for the Development of Talents and Giftedness. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539-562, 2014.

RENZULLI, Joseph; REIS, Sally. **The school wide enrichment model: a How to guide for educational excellence**. New York: Rotledge, 2021.

SEEDF. **Dia do profissional de altas habilidades e superdotação é celebrado nesta terça-feira 20/08**. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/dia-do-profissional-de-altas-habilidades-e-superdotacao-e-celebrado-nesta-terca-feira-20-8/> Acesso em: 24 ago. 2024

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Ementa do componente curricular Estágio 4 do curso de Letras-Português e sua respectiva literatura**. Brasília: Instituto de Letras, 2024.