

IMAGINÁRIO SOCIAL DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES

Miguel Claudio Moriel Chacon (Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, UNESP/Marília); Carlos Eduardo Paulino (Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, UNESP/Marília); Ketilin Mayra Pedro (Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, UNESP/Marília)

Eixo Temático: 5. A Formação Docente na Perspectiva da Inclusão.

RESUMO

Objetivamos discutir a formação docente para trabalhar com alunos altas habilidades (AH) a partir do imaginário social de professores. Participaram 59 coordenadores da rede municipal de ensino de Marília. O instrumento de coleta de dados foi a escala de Mushoriwa. As respostas foram analisadas quantitativamente. Os professores demonstraram pensar em inclusão escolar e social. Não há consenso sobre limitações ou não do desempenho acadêmico do AH. Há divergência sobre o que imaginam a respeito de piorar os problemas de aprendizagem dos AH. Na sua maioria, Concordam inteiramente ou parcialmente, que aumentará a oportunidade de outros alunos se beneficiarem da instrução especializada dada aos AH. Há uma tendência mais em concordar que em discordar de que a inserção do aluno AH desenvolverá um sentimento mais forte de confiança na sua habilidade acadêmica. Concordam inteiramente ou parcialmente que garantirão que os demais alunos serão compreensivos com os AH. Um número expressivo acredita que não compreenderão totalmente os problemas associados às AH. Há contradição nas respostas dadas nos enunciados 12 (discordam, em sua maioria, totalmente ou mais ou menos que não irão prover assistência educacional adequada ao aluno AH) e 13 (um número expressivo, discordam mais ou menos ou discordam inteiramente quanto a estarem preparados para ensinar efetivamente o aluno AH). Há oscilação sobre se ficarão felizes por terem aluno AH/SD em suas salas. Há necessidade de formação na área.

Palavras-chave: Altas habilidades. Formação docente. Inclusão.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial passou por diferentes momentos desde sua oferta exclusivamente em instituições especializadas às escolas comuns de ensino, sendo esta uma meta traçada pela política educacional vigente no Brasil e podendo ser vislumbrada, hoje, como mais abrangente que aquela, por englobar não apenas alunos com deficiência, mas outras categorias de alunos, por vezes relegados, dentre as quais destacaremos os alunos com altas habilidades (AH).ⁱ

O processo de educação inclusiva, em implantação em diferentes países, vem sendo amplamente debatido em eventos científicos, organizados por associações, universidades, secretarias estaduais e municipais de educação, dentre outras. Ainda nesta linha de raciocínio há que se considerar as discussões e análises baseadas em pesquisas publicadas em Anais de congressos, periódicas de referência como a Revista Brasileira de Educação (ANPED), periódicas especializadas como a Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) e a Revista Educação Especial de Santa Maria. Além destas de caráter crítico-analítica, há as revistas pedagógicas de caráter educacional veiculadas de maneira massificada como a Nova Escola, AMAE Educando, Presença Pedagógica, dentre outras.

Na Revista Brasileira de Educação (ANPED) no período de 2001 a 2010 encontramos sete artigos (MENDES, 2006; KLEIN, 2006; REILY, 2007; DALBEN, 2009; ANJOS e ANDRADE, 2009; WITKOSKI, 2009; GOMES e MENDES, 2010) que versavam sobre educação especial, mas nenhum em AH.

A RBEE iniciou suas publicações em 1992, somente em 2005 foi publicado, pela primeira vez, dois artigos (RECH e FREITAS, 2005; BARBOSA, SIMONETTI E RANGEL, 2005) sobre AH. Na análise da produção científica da RBEE, no período de 1992 a 2011, há somente um *Ensaio* (POCINHO, 2009), além dos dois relatos de pesquisa já mencionados em 2005, mais dois artigos (CHAGAS e FLEITH, 2009; MORI e BRANDÃO, 2009) e uma resenha (MANZINI, 2010) que versam sobre o tema das AH.

A Revista Educação Especial é a periódica que mais apresenta relatos de pesquisa sobre AH/Superdotação, encontramos no período de 2000 a 2010 dezenove artigos (SILVA e PAIXÃO, 2010; VIEIRA, 2010; SIMONETTI, ALMEIDA e GUENTHER, 2010; GUENTHER, 2009; PÉREZ, 2009; NEGRINI e FREITAS, 2008; MATTEI, 2008; FORTES e FREITAS, 2007; GUENTHER, 2007; FLEITH, 2006; GUENTHER, 2006; OLIVEIRA e ANACHE, 2006; RECH e FREITAS, 2005; SOUZA e FREITAS, 2004; PÉREZ, 2003; VIEIRA, 2003; NICOLOSO e FREITAS, 2002; BATISTA e METTRAU, 2001; FLEITH, 2001).

Barbosa e Campos (2010) analisaram as revistas *AMAE Educando* e *Presença Pedagógica* e concluíram que “não se mostram capazes de, isoladamente ou em conjunto, constituir uma ferramenta que colabora efetivamente para a formação básica e continuada de professores que atuam em escolas inclusivas”, pois corroboram para “uma inclusão escolar entendida e praticada de forma superficial” (p. 492).

As AH é uma das áreas de conhecimento da Educação, especificamente da Educação Especial, em construção conceitualⁱⁱ em íntima interface com outras áreas de conhecimento como a neurociência. Dentre os diferentes modelos existentes para conceituar as AH, destacamos o *Modelo dos Três Anéis* (RENZULLI, 1986), a *Teoria Triádica da inteligência* (STERNBERG, 1997), a *Teoria das Inteligências Múltiplas* (GARDNER, 2000), e o *Modelo Diferenciado de Superdotação e Talento* (GAGNÉ, 2000).

Talvez pela dificuldade em proporcionar aos alunos AH o enriquecimento adequado, analogamente ao que coloca Winner (1998) em relação à sociedade norte-americana, no Brasil também se supre muito mais serviços e atenção aos alunos com deficiência que aos AH. Rendo e Veja (2009) afirmam “os alunos com necessidades educacionais especiais associadas a superdotação, por suas maiores capacidades cognitivas e por sua aprendizagem mais rápida, demandam uma resposta educativa que nem sempre é simples proporcionar” (p. 50).

Para tecer algumas reflexões sobre a Formação Docente (FD) há que se enfatizar a importância das Instituições de Educação Superior (IES), responsáveis pela formação inicial destes profissionais da educação. A formação oferecida nestas IES, até o momento no Brasil, ocorre por meio de currículos estruturados de acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura* (Resolução CNE/CP, 2006), bem como o corpo docente que as compõem. Sendo assim, a FD inicial é diversificada, pois condicionada a um currículo, aqui entendido como um *campo de forças*, que se estrutura, sob a égide de uma política comum, mas especificamente por profissionais que compõem o corpo docente dos cursos de formação de professores de suas IES.

A FD para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, no Brasil, bem como nos países signatários da Declaração de Salamanca (1994) segue os paradigmas da escola inclusiva, que se pauta pelo respeito à diversidade. Para Rendo e Veja (2009) contemplar a FD com o respeito pela diversidade não é suficiente.

A FD deve, por um lado, fornecer informações sobre o alcance do cultural e as distintas significações das culturas com as quais atuarão os futuros docentes, tratando de neutralizar ao máximo o etnocentrismo. Por outro lado, é necessário formá-los no técnico-pedagógico propriamente dito. Este aspecto não somente compreende o referente ao planejamento disciplinar

curricular, mas também o relativo à seleção e a confecção de materiais específicos, a coordenação das atividades de grupo, as relações com as instituições representativas das diversas culturas, as estratégias de incorporação das famílias e a capacitação para trabalhar em grupo e participar nos projetos institucionais. (p. 141)

O Art. 5º da Resolução CNE/CP (2006) coloca que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, **necessidades especiais** [grifos nossos], escolhas sexuais, entre outras. Esta Resolução extinguiu as habilitações em educação especial dos cursos de Pedagogia.

Se tomarmos o conceito de currículo, vale a pena clarear seu alcance: na atualidade se ampliou seu campo, no sentido de abarcar não somente a explicitação contextualizada de conteúdos, mas também ao considerar as práticas educativas. Assim, o estudo do currículo como objeto fixo deixou lugar ao estudo do currículo em ação. (RENDÓ e VEJA, 2009, p. 162)

Para as autoras citadas, a educação tem como desafio atual “gerar informações alternativas tanto formativas como informativas para toda a população durante sua escolaridade obrigatória.” (p. 143), mas anterior e concomitante à formação acadêmica há que se pensar num capital cultural básico privilegiado para ser professor, demonstrar consciência da diversidade e respeitar as diferenças. A esse respeito as autoras levantam uma questão fundamental: Todos podem ser professor? Além desta questão colocamos outras direcionadas às AH: Complementando ou suprimindo a formação curricular universitária, que outro tipo de formação um professor pode buscar para trabalhar com os AH na diversidade? Como enriquecer o capital cultural destes profissionais para que se tornem capazes de enriquecer alunos AH em suas especificidades? O que fazer para as autoridades olharem esta categoria de alunos com respeito e valorização?

O objetivo é discutir a FD para trabalhar com os AH a partir do imaginário social, veiculado no senso comum entre professores, e analisá-la com base na literatura da área.

MÉTODO

Esta pesquisa é parte do Programa de Atendimento e Auxílio a alunos Talentosos, Altas Habilidades/Superdotados e Gênios (PROGEN), desenvolvido por pesquisadores e alunos do Grupo de pesquisa *Educação e Saúde de Grupos Especiais/CNPq*.

Participaram 59 coordenadores da rede municipal de ensino de Marília, envolvidos em um curso de extensão intitulado “Formação de professores para identificação de alunos Altas Habilidades”.

A coleta de dados ocorreu no primeiro encontro, por meio da aplicação da escala de Mushoriwa traduzida e adaptada, nas quatro versões de deficiência, (OMOTE; BALEOTTI;

CHACON, 2010). Para esta pesquisa foi utilizada a mesma adaptação na versão para as altas habilidades em processo. Esta escala é constituída por 14 itens, no formato Likert, com cinco alternativas. Os dados foram inseridos em bancos de dados e analisados quantitativamente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como pudemos constatar no recorte bibliográfico, a maioria das publicações sobre AH, para a FD encontra-se na Revista Educação Especial UFSM/RS. Os artigos das periódicas anteriormente mencionadas são subsídios importantes para aqueles que almejam se aprofundar no tema das AH. Além da periódica há uma vasta literatura nacional e internacional sobre o tema, publicada em forma de livro, referencial importante que compõem os trabalhos publicados nas revistas.

Os dados foram quantificados de acordo com as alternativas: (a) concordo inteiramente; (b) concordo mais ou menos; (c) nem concordo, nem discordo; (d) discordo mais ou menos; (e) discordo inteiramente. Destacamos as que concentraram o maior número respostas, no Quadro 1.

Quadro 1 – Quantificação das respostas à escala de Mushoriwa.

Enunciados	Número respostas em cada alternativa				
	a	b	c	D	E
A inserção de um aluno com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) em classe comum em vez da colocação em um serviço especializado:					
1- Irá aumentar o círculo de amizade do aluno AH/SD	35	14	4	4	1
2- Limitará o nível de desempenho acadêmico do aluno AH/SD	6	20	5	6	21
3- Tornará o aluno AH/SD menos ajustado socialmente	2	7	0	10	39
4 – Irá garantir que os demais alunos ficarão felizes em brincar com o aluno AH/SD	4	11	13	4	26
5 – Irá piorar os problemas de aprendizagem do aluno AH/SD	3	8	6	12	29
6 – Terá um efeito negativo sobre o desenvolvimento social dos demais alunos.	1	3	4	9	41
7 - Aumentará a oportunidade de outros alunos se beneficiarem da instrução especializada dada ao aluno AH/SD	19	18	4	11	6
8 - Desenvolverá no aluno AH/SD um sentimento mais forte de confiança na sua habilidade acadêmica	23	13	10	7	15
9 - Aumentará a rejeição social do aluno AH/SD pelos seus colegas	2	4	6	11	35
10 – Irá garantir que os demais alunos serão compreensivos com o aluno AH/SD.	4	19	11	6	18
Os professores do ensino comum	a	b	c	D	E
11 – Não compreenderão os problemas associados à AH/SD.	7	25	7	10	9
12 – Não irão prover assistência educacional adequada ao aluno AH/SD em classe comum.	8	15	3	11	21
13 – Estarão preparados para ensinar efetivamente o aluno AH/SD.	1	14	2	20	21
14 – Ficarão felizes por terem aluno AH/SD em suas salas de aula.	5	18	15	15	5

Quadro construído pelos autores a partir da escala de Mushoriwa (2001).

Com o conhecimento que possuem sobre AH, 59,3% dos professores concordam inteiramente e 23,7% concordam mais ou menos que irá aumentar o círculo de amizade do aluno AH/SD. Quanto aos enunciados 3 - Tornará o aluno AH/SD menos ajustado socialmente e 4 - Irá garantir que os demais alunos ficarão felizes em brincar com o aluno AH/SD, 66% e 44,1% dos professores respectivamente, discordam inteiramente. Ainda sobre a socialização os enunciados 6 - Terá um efeito negativo sobre o desenvolvimento social dos demais alunos e 9 - Aumentará a rejeição social do aluno AH/SD pelos seus colegas, 69,5% e 59,3% respectivamente, discordam inteiramente. A grande maioria demonstra pensar em inclusão escolar e social, mas se mostram receosos no que se refere ao enunciado 4. A literatura mostra que alunos AH são geralmente tímidos, isolados e por vezes agressivos (WINNER, 1998; FLEITH e ALENCAR, 2007; FREITAS, 2006). “Um olhar para as diferenças pode favorecer um ensino mais individualizado e combinar pessoas com habilidades diferentes de modo mais flexível, (...). Necessidades diferenciadas demandam atenção diferenciada, e não discriminação e isolamento.” (SÃO PAULO, 2008, p.15)

Destacamos no enunciado 2 - Limitará o nível de desempenho acadêmico do aluno AH/SD, uma diferença não significativa entre as respostas de 33,9% dos que concordam mais ou menos e 35,6% dos que discordam inteiramente. Para Winner (1998) “quando as crianças superdotadas são cercadas por crianças que carecem de seus interesses e habilidades, elas tendem a desvalorizar suas habilidades e adaptar-se à massa.” (p. 196).

No enunciado 5 - Irá piorar os problemas de aprendizagem do aluno AH/SD, 49,2% dos professores discordam inteiramente e 20% discordam mais ou menos. A literatura diverge dos nossos dados, uma vez que muitos desses alunos, por não serem adequadamente identificados, apresentam comportamentos inadequados, e são, por vezes, medicalizados e confundidos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (WINNER, 1998; FLEITH e ALENCAR, 2007; FREITAS, 2006).

Dos participantes 32,2% concordam inteiramente e 30,5% concordam mais ou menos com o enunciado 7 - Aumentará a oportunidade de outros alunos se beneficiarem da instrução especializada dada ao aluno AH/SD. Não há consenso entre os pesquisadores a respeito do trabalho em grupo com os AH, porém há trabalhos na nossa realidade feita nesta direção (GUENTHER, 2007).

Para o enunciado 8 - Desenvolverá no aluno AH/SD um sentimento mais forte de confiança na sua habilidade acadêmica, 39% concorda inteiramente e 22% concordam mais ou menos. Há uma tendência mais em concordar que discordar do enunciado. Winner escreve que “Frequentemente, estas crianças percebem que sabem mais que os professores e os professores frequentemente sentem que estas crianças

são teimosas, arrogante, desatentas ou desmotivadas.” (p. 195). Dos participantes 32,2% concordam inteiramente e 30,5% concordam mais ou menos com o enunciado 10 - Irá garantir que os demais alunos serão compreensivos com o aluno AH/SD. A literatura é ainda carente sobre este aspecto, nossas experiências no PROGEN, têm mostrado dificuldades de compreensão para a maioria dos comportamentos dos nossos alunos AH.

Os quatro últimos enunciados dizem respeito exclusivamente aos professores do ensino comum. No enunciado 11 - Não compreenderão os problemas associados à AH/SD, 42,4% concordam mais ou menos. Para Winner (1998) o desconhecimento para reconhecer sinais de superdotação por parte dos professores leva a considerar estes alunos como “um problema e mandam relatórios para os pais de que a criança é desmotivada, não deseja tentar e não consegue sentar quieta.” (p. 194). Constatações que podem erroneamente levar a suspeita de serem “hiperativas, apresentam um distúrbio de aprendizagem ou um transtorno de déficit de atenção. Nós tendemos muito mais a patologizar estas crianças do que a considerar que elas podem ser inquietas e desatentas porque estão entediadas.” (p. 194).

Em pesquisa realizada com professores sobre os mitos ou idéias equivocadas que perpassam a trajetória acadêmica dos alunos AH, Rech e Freitas (2005) chamam a atenção para a importância da conscientização dos professores do ensino regular, saber identificar, atender e/ou encaminhar alunos com características de superdotação para um atendimento especializado.

Observamos que do total de participantes a maioria ou discorda inteiramente (35,6%) ou discorda mais ou menos (18,6%) e uma minoria ou concordam mais ou menos (24,4%) ou concorda inteiramente (13,6%) com o enunciado 12 – Os professores do ensino comum não irão prover assistência educacional adequada ao aluno AH/SD em classe comum. Esta concepção se contrapõe às respostas dadas ao enunciado 13 – Os professores do ensino comum estarão preparados para ensinar efetivamente o aluno AH/SD, onde a maioria ou discorda mais ou menos (35,6%) ou discorda inteiramente (33,9%), apesar de uma minoria concordar mais ou menos (23,7%). Para que os professores do ensino comum eduquem/enriqueça adequadamente alunos AH é necessário estar preparados, e a literatura insistentemente chama a atenção para esta necessidade para Identificar, diagnosticar, atuar e encaminhar para atendimento especializado, quando necessário, esses alunos (RECH e FREITAS, 2005; BARBOSA, SIMONETTI e RANGEL, 2005; FORTES e FREITAS, 2007; NEGRINI e FREITAS, 2008; PÉREZ, 2009; SIMONETTI, ALMEIDA e GUENTHER, 2010). Numa postura menos convergente com o ideário inclusivo Winner (1998) afirma que “O tipo

de educação de que estas crianças profundamente superdotadas precisam esta fora do escopo das escolas comuns e tais estudantes são frequentemente educados fora da escola por um mentor.” (p. 196).

Quanto ao enunciado 14 – Os professores do ensino comum ficarão felizes por terem aluno AH/SD em suas salas de aula, a maioria das respostas se concentram nas alternativas concordo inteiramente (30,5%), concordo mais ou menos e nem concordo nem discordo ambos com 25,4%. Esta concentração de respostas ser relacionada ao pouco conhecimento que têm a respeito da presença de um aluno AH em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o conhecimento que possuem sobre AH, os professores demonstraram pensar em inclusão escolar e social. Não há consenso entre eles sobre limitações ou não do desempenho acadêmico do aluno AH/SD. E há divergência sobre o que imaginam a respeito de piorar os problemas de aprendizagem do aluno AH/SD. Concordam inteiramente e mais ou menos, na sua maioria que aumentará a oportunidade de outros alunos se beneficiarem da instrução especializada dada ao aluno AH/SD, embora isto não seja consenso entre os pesquisadores. Há uma tendência mais em concordar que em discordar de que a inserção do aluno AH/SD desenvolverá um sentimento mais forte de confiança na sua habilidade acadêmica. A maioria dos participantes concorda inteiramente ou mais ou menos que irão garantir que os demais alunos serão compreensivos com o aluno AH/SD. A literatura é ainda carente sobre este aspecto, nossas experiências com o PROGEN, têm mostrado dificuldades de compreensão para a maioria dos comportamentos dos nossos alunos AH.

No que dizem respeito exclusivamente aos professores do ensino comum, um número expressivo de professores acreditam que não compreenderão totalmente os problemas associados à AH/SD. Há contradição nas respostas dadas nos enunciados 12 e 13, pois naquele discordam, em sua maioria, totalmente ou mais ou menos que não irão prover assistência educacional adequada ao aluno AH/SD em classe comum, enquanto neste, um numero expressivo, discordam mais ou menos ou discordam inteiramente quanto a estarem preparados para ensinar efetivamente o aluno AH/SD. Há oscilação sobre se ficarão felizes por terem aluno AH/SD em suas salas de aula. Esta concentração de respostas pode estar relacionada ao pouco conhecimento que se tem a respeito da presença de um aluno AH em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANJOS, H.P.; ANDRADE, E.P.; PEREIRA, M.R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Rev. Bras. Educ.** v. 14, n. 40. Marília: ABPEE, 2009, p. 116-129.
- BARBOSA, A. J. G.; CAMPOS, R. A. Educação Inclusiva em revistas pedagógicas: análises de conteúdo e bibliométrica. **Rev. bras. educ. espec.** v. 16, n. 3. Marília: ABPEE, 2010, p. 479-494.
- DALBEN, Â.I.L.F. Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009, v. 14, n. 40, p. 66-82.
- FLEITH, D.S. Criatividade e altas habilidades/superdotação. **Rev. Educ. Espec.** [online]. Santa Maria, n. 28, p. 219-232, 2006.
- FLEITH, D.S. Criatividade: Novos Conceitos e idéias, aplicabilidade à educação. **Rev. Educ. Espec.** Santa Maria, n.17, 2001. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2001/01/a7.htm>. Acesso em 23/05/11.
- FORTES, C.C.; FREITAS, S.N. PIT – Programa de Incentivo ao Talento: um relato das experiências pedagógicas realizadas com alunos com características de altas habilidades. **Rev. Educ. Espec.** Santa Maria, n. 29, 2007. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2007/01/a8.htm>. Acesso em 23/05/11.
- FREITAS, S.N. (Org.). **Educação e altas habilidades/superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Editoraufsm, 2006.
- GAGNÉ, F. Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-Based analysis. In: HELLER, K.A.; MÖNKS, F.J.; STERNBERG, R.J.; SUBOTNIK, R.F. (Eds). **International handbook of giftedness and talent**. 2 ed. Oxford: Pergamon, 2000, p. 67-79.
- GOMES, C.G.S.; MENDES, E.G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Rev. bras. educ. espec.** v.16, n.3. Marília: ABPEE, 2010, p. 375-396.
- GUENTHER, Z. Centros comunitários para desenvolvimento de talentos. **Rev. Educ. Espec.** Santa Maria, n. 30, p. 167-182, set./dez. 2007.
- _____. Dotação e talento: reconhecimento e identificação. **Rev. Educ. Espec.** Santa Maria, n. 28, 2006. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/02/a2.htm>. Acesso em 23/05/11.
- _____. Aceleração, ritmo de produção e trajetória escolar: desenvolvendo o talento acadêmico. **Rev. Educ. Espec.** Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 281-298, set./dez. 2009.

KLEIN, M. Novos textos e novos atores na formação profissional para surdos: rupturas ou permanências?. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2006, v. 11, n. 33, p. 435-449.

MANZINI, E.J. Identificando altas habilidades/superdotação. **Rev. bras. educ. espec.** v. 16, n. 3. Marília: ABPEE, 2010, p. 495-496.

MATTEI, G. O professor e aluno com altas habilidades e superdotação: relações de saber e poder que permeiam o ensino. **Rev. Educ. Espec.** Santa Maria, v. 21, n. 31, p. 75- 84, 2008.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2006, v. 11, n. 33, p. 387-405.

METTRAU, M.B.; BATISTA, A.L. O portador de altas habilidades e sua inclusão na sociedade. **Rev. Educ. Espec.** Santa Maria, n.15, 2001. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2001/02/a1.htm>. Acesso em 23/05/11.

MORI, N.N.R.; BRANDAO, S.H.A. O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná. **Rev. bras. educ. espec.** v. 15, n. 3. Marília: ABPEE, 2009, p. 485-498.

MUSHORIWA, T. A study of the attitudes of primary school teachers in Harare towards the inclusion of blind children in regular classes. **British Journal of Special Education**, v. 28, n. 3, 2001.

NEGRINI, T.; FREITAS, S.N. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. **Rev. Educ. Espec.** Santa Maria, v. 21, n. 32, p. 273-284, 2008.

NICOLOSO, C.M.F.; FREITAS, S.N. A escola atual e o atendimento aos portadores de altas habilidades. **Rev. Educ. Espec.** Santa Maria, n.19, 2002. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2002/01/a2.htm>. Acesso em 23/05/11.

OLIVEIRA, C.G.; ANACHE, A.A. A identificação e o encaminhamento dos alunos com altas habilidades / superdotação em Campo Grande. **Rev. Educ. Espec.** Santa Maria, n. 27, 2006. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/01/a5.htm>. Acesso em 23/05/11.

OMOTE, S.; BALEOTTI, L.R.; CHACON, M.C.M. Tradução, adaptação e validação de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão com versão específica para cada categoria de deficiência. In: VI CONGRESSO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Anais...**São Carlos: UFSCar, 2010, CD-ROM.

PÉREZ, S.G.P.B. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. **Rev. Educ. Espec.** Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 299-328, set./dez. 2009.

_____. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Rev. Educ. Espec.** Santa Maria, n.22, 2003. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2003/02/a4.htm>. Acesso em 23/05/11.

POCINHO, M. Superdotação: conceitos e modelos de diagnósticos e intervenção psicoeducativa. **Rev. bras. educ. espec.** v. 15, n. 1. Marília: ABPEE, 2009, p. 5-14.

RECH, J.D.; FREITAS, S.N. O papel do professor junto ao aluno com altas habilidades. **Rev. Educ. Espec.** Santa Maria, n. 25, 2005. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/a5.htm>. Acesso em 23/05/11.

_____; _____. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. **Rev. bras. educ. espec.** v. 11, n. 2, maio/ago. Marília: ABPEE, 2005, p. 296-314.

REILY, L. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2007, v. 12, n. 35, p. 308-326.

RENDON, A.D.; VEJA, V. **Una escuela en y para la diversidad**: el entramado de la diversidad. Buenos Aires: Aique, 2009.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. (Eds.). **The triad reader**. Mansfield Center: Creative Learning, 1986, p. 2-19.

RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Um olhar para as altas habilidades**: construindo caminhos. Secretaria da Educação, CENP/CAPE. Organização: Christina Menna Barreto Cupertino. São Paulo: FDE, 2008.

SILVA, T.A.C.; PAIXÃO, D.F.S. Sociedade e Altas Habilidades: contribuições e perspectivas. **Rev. Educ. Espec.** Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 455-466, set./dez. 2010.

SIMONETTI, D.C.; ALMEIDA, L.S.; GUENTHER, Z. Identificação de alunos com altas capacidades: uma contribuição de indicadores neuropsicológicos. **Rev. Educ. Espec.** Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 43-56, jan./abr. 2010.

SOUZA, L.L.; FREITAS, S.N. Atendimento do Portador de altas habilidades. **Rev. Educ. Espec.** Santa Maria, n. 23, 2004. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/01/a8.htm>. Acesso em 23/05/11.

STERNBERG, R.J. A triarchic view of giftedness: theory and practice. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (Org.). **Handbook of gifted education**. 2 ed. Needham Heights: Allyn & Bacon, 1997, p. 43-53.

VIEIRA, N.J.W. A escola e a inclusão dos alunos portadores de altas habilidades. **Rev. Educ. Espec.** Santa Maria, n.21, 2003. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2003/01/a1.htm>. Acesso em 23/05/11.

_____. Políticas públicas educacionais no Rio Grande do Sul: indicadores para discussão e análise na área das Altas Habilidades/Superdotação. **Rev. Educ. Espec.** Santa Maria, v. 23, n. 37, p. 273-286, maio/ago. 2010.

WINNER, E. **Crianças Superdotadas**: mitos e realidades. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WITKOSKI, S.A. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009, v. 14, n. 42, p. 565-575.

ⁱ Para conhecimento dos movimentos pelos quais passou a educação especial no Brasil, ler Mendes (2006).

ⁱⁱ Para aprofundamento sobre a conceituação, modelos de diagnóstico e intervenção, na área das altas habilidades, ler Pocinho (2009).