

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA

**ENRIQUECIMENTO CURRICULAR PARA ALUNOS COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS DE LEITURA**

ANDRÉIA ALEXANDRE DA SILVA DUARTE

BAURU
2018

ANDRÉIA ALEXANDRE DA SILVA DUARTE

**ENRIQUECIMENTO CURRICULAR PARA ALUNOS COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS DE LEITURA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Câmpus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Eliana Marques Zanata.

BAURU
2018

Duarte, Andréia Alexandre da Silva.

Enriquecimento Curricular para alunos com altas habilidades/superdotação no Ensino Médio: Práticas de Leitura / Andréia Alexandre da Silva Duarte, 2018
108 f.

Orientadora: Eliana Marques Zanata

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018

1. Práticas de Leitura. 2. Ensino Médio. 3. Enriquecimento Curricular. 4. Altas Habilidades/Superdotação. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ANDRÉIA ALEXANDRE DA SILVA DUARTE, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 07 dias do mês de dezembro do ano de 2018, às 09:00 horas, no(a) Anfiteatro do Departamento de Química da Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru, Prof. Dr. MIGUEL CLAUDIO MORIEL CHACON do(a) Departamento de Educação Especial / Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI do(a) Departamento de Educação e Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem / Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ANDRÉIA ALEXANDRE DA SILVA DUARTE, intitulada "ENRIQUECIMENTO CURRICULAR PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS DE LEITURA" E PRODUTO EDUCACIONAL "PRÁTICAS DE LEITURA COM ENRIQUECIMENTO CURRICULAR PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Aprovado. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA

Prof. Dr. MIGUEL CLAUDIO MORIEL CHACON

Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

ANDRÉIA ALEXANDRE DA SILVA DUARTE

**ENRIQUECIMENTO CURRICULAR PARA ALUNOS COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS DE LEITURA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre.

BANCA EXAMINADORA

Dr.^a Eliana Marques Zanata

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP, Câmpus de Bauru

Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP, Câmpus de Marília

Dr.^a Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP, Câmpus de Bauru

DEDICATÓRIA

Aos meus queridos alunos PAEE, pois por meio do contato com eles surgiu o desejo de trilhar o caminho acadêmico e buscar novas oportunidades de aprendizagem.

Ao meu amor Isaac Duarte pela paciência, companheirismo e apoio incondicional sempre, cuja alegria e simplicidade inspiram-me a ser uma pessoa melhor!

À minha filha amada Gabrielli Duarte, pelo incentivo para continuar meus estudos. Um amor para além da vida!

À minha querida mãe, cuja simplicidade e ternura comovem-me, por estar sempre presente e ceder seu colo e amor durante toda a vida.

Ao meu pai, pois a saudade reside em meus sonhos e estes dizem ser ternos e imorredouros, então, neles vivem comigo para sempre, o ser que também me legou a vida - meu inesquecível PAI. Saudade eterna...

Ao meu bebê de quatro patas, Juan Carlos, companheiro em todos os momentos de estudos.

À minha querida amiga Ana Maria Pereira Nunes, por sua amizade e presença constante nas horas de aflições, por sempre estar disposta a ler meus textos e contribuir para que este trabalho fosse concluído. Uma fomentadora de esperança!

Em especial, a professora Eliana não só por sua orientação neste estudo, mas em todos os momentos com palavras acalentadoras e, sobretudo, por entender as condições que um professor atuante na Educação Básica tem enfrentado. Um pedacinho seu eternizou-se em mim e materializou-se por meio desta pesquisa, pois como diz meu querido poeta João Cabral de Melo Neto *um galo não tece uma manhã sozinho, ele sempre precisará de outros galos*. Seguimos juntas!

Minha eterna gratidão a todos!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado *alegria*, força, saúde e paz nesta caminhada acadêmica, conciliando-a ao trabalho e coragem para enfrentar as adversidades do dia a dia. Quando em alguns momentos senti-me abatida, Ele foi meu veraz consolador.

À minha orientadora querida Dr.^a Eliana Marques Zanata, pela participação ativa e direta neste trajeto rumo ao meu crescimento profissional, por enxergar em mim um potencial que, muitas vezes, eu mesma não acreditava; pelas várias orientações nas manhãs de sexta-feira, que me deixavam muito feliz e motivada. Um grande aprendizado com seu jeito prático e objetivo, uma ótima parceira nos artigos! Minha eterna gratidão e admiração!

À professora Vera Lúcia Fialho Capellini, por permitir minha participação no grupo de pesquisa "A inclusão da pessoa com deficiência e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento", disponibilizar todo seu acervo e, incansavelmente, compartilhar os e-mails e orientações. Mesmo nas adversidades da vida, consegue compartilhar seu saber. Minha eterna admiração por sua garra!

Ao professor Miguel Cláudio Moriel Chacon, por sua gentileza em aceitar compor a banca examinadora, pela leitura atenta e minuciosa deste texto, por suas valiosas contribuições para este estudo e a temática das Altas Habilidades/Superdotação. Minha admiração e gratidão!

Agradeço aos colegas do mestrado, em especial minha companheira de orientação Andreza Patrícia Cezário e a amiga Lilian Martins Rodrigues por dividir comigo suas conquistas e aflições. Somos vencedoras!

Agradeço às amigas e companheiras do árduo trabalho na Educação Básica: Aldiciléia Braga Resende, Fátima Regina Lima Ribeiro e Judite Della Torre Jayme por sempre fomentarem minhas esperanças. Minha eterna gratidão!

Ao meus queridos amigos e irmãos na fé do grupo "Siri Canta na Praia", por compreender minhas ausências durante esta etapa de estudos. Seguimos juntos!

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, participaram e contribuíram para a realização dessa conquista.

Meus profundos e sinceros agradecimentos!

Mestra Silvina

Vesti a memória com meu mandrião balão.
Centrei nas mãos meu vintém de cobre.
Oferta de uma infância pobre, inconsciente, ingênua,
revivida nestas páginas.
Minha escola primária, fostes meu ponto de partida,
dei voltas ao mundo.
Criei meus mundos...
Minha escola primária.
Minha memória reverencia minha velha Mestra.
Nas minhas festivas noites de autógrafos, minhas colunas de
jornais
e livros, está sempre presente minha escola primária.
Eu era menina do banco das mais atrasadas

Minha escola primária...
Eu era um casulo feio, informe, inexpressivo.
E ela me refez, me desencantou.
Abriu pela paciência e didática da velha mestra,
cinquantanos mais do que eu, o meu entendimento ocluso.

A escola da Mestra Silvina...
Tão pobre ela. Tão pobre a escola...
Sua pobreza encerrava uma luz que ninguém via.
Tantos anos já corridos...
Tantas voltas deu-me a vida...

No brilho de minhas noites de autógrafos,
luzes, mocidade e flores à minha volta, bruscamente a mutação se faz.
Cala o microfone, a voz da saudação.

Peça a peça se decompõe a cena,
retirados os painéis, o quadro se refaz,
tão pungente, diferente.

Toda pobreza da minha velha escola
se impõe e a mestra é iluminada de uma nova dimensão.

Estão presentes nos seus bancos
seus livros desusados, suas lousas que ninguém mais vê,
meus colegas lembrados...
Queira ou não, vejo-me tão pequena, no banco das atrasadas.

E volto a ser Aninha,
aquela em que ninguém
acreditava.

DUARTE, Andréia Alexandre da Silva Duarte. Enriquecimento Curricular para alunos com Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Médio: Práticas de Leitura. 2018. Dissertação (Mestrado em Docência na Educação Básica), Faculdade de Ciências, UNESP, Câmpus de Bauru-SP, 2018.

RESUMO

As práticas de leitura no Ensino Médio, somadas à presença dos alunos com altas habilidades/superdotação na sala comum, impõem importantes desafios às escolas na contemporaneidade. Frente às mudanças ocorridas no panorama educacional nas últimas décadas, essa parcela de estudantes tem garantido o direito de acesso às práticas pedagógicas que os instiguem a ser produtores criativos, com ambientes favoráveis para seu pleno desenvolvimento. Desse modo, há necessidade de trabalhar com práticas de leitura tendo em vista esse público, uma vez que o processo de inclusão tem requerido atividades que atendam a todos. Nesse contexto, surgem as questões que norteiam este trabalho: há práticas educativas acolhedoras e enriquecidas na escola, para garantir o acesso e permanência com qualidade de ensino/aprendizagem para os alunos com altas habilidades/superdotação? E as práticas de leitura? São elas adequadas e voltadas para esse público? Como poderiam ser? Trata-se de uma pesquisa descritiva-documental, de cunho qualitativo que objetiva elaborar um material pedagógico para ser utilizado na sala comum, na Sala de Leitura da Secretaria da Educação do Estado São Paulo ou em outro ambiente, visando a ampliar as possibilidades de adequações das práticas de leitura para todos os alunos; garantir o acesso a um currículo enriquecido e ofertar atividades que estimulem a criatividade e despertem interesse dos educandos. O estudo foi dividido em três etapas, sendo a primeira constituída por uma pesquisa documental, objetivando compilar as propostas presentes no material do Programa Sala de Leitura. Para seu desenvolvimento, primeiramente foram localizados, descritos e catalogados os materiais disponíveis e, posteriormente, ocorreu a fundamentação teórica das proposições e a análise da efetividade dessas atividades frente ao aluno público-alvo da Educação Especial com altas habilidades/superdotação. Na segunda etapa, foram registradas as possíveis propostas para o enriquecimento curricular à luz da teoria Renzulliana. Na terceira, foram elaboradas as atividades de leitura e, em seguida, compiladas em um site apresentado como produto educacional, uma vez que há necessidade de mais práticas pedagógicas para o Ensino Médio objetivando tornar esse público mais visível e com um direito a um processo educativo de qualidade. Quanto ao produto educacional desenvolvido, espera-se que o professor utilize esse material, proporcione ao seu alunado práticas desafiadoras, atenda às necessidades peculiares de cada um e maximize o potencial de todos, tornando a escola inclusiva.

Palavras-chave: Práticas de leitura. Ensino Médio. Enriquecimento Curricular. Altas Habilidades/Superdotação. Educação Especial.

DUARTE, Andréia Alexandre da Silva Duarte. Curricular Enrichment for Students with High Skills/Giftedness in High School: Reading Practices. 2018. Dissertação (Mestrado em Docência na Educação Básica), Faculdade de Ciências, UNESP, Câmpus de Bauru/SP, 2018.

ABSTRACT

Reading practices in High School, coupled with the presence of students with high skills/gifting in the common classroom, impose important challenges to schools in the contemporary world. Faced with the changes that have occurred in the educational landscape in the last decades, this portion of students has guaranteed the right of access to pedagogical practices that instigate them to be creative producers with favorable environments for their full development. Thus, there is a need to work with reading practices in view of this public, since the inclusion process has required activities that meet all. In this context, the questions that guide this work direct: are there educational practices that are welcoming and enriched in the school, in order to guarantee access and permanence with quality teaching/learning for students with high skills/giftedness? What about reading practices? Are they appropriate and targeted to this audience? How could they be? This is a descriptive-documentary research, with a qualitative character that aims to elaborate a pedagogical material to be used in the common room, in the Reading Room Program of the State Department of Education of São Paulo State or in another environment, in order to expand the possibilities of adaptations of reading practices for all students; guarantee access to an enriched curriculum and offer activities that stimulate creativity and arouse students' interest. The study was divided in three stages, the first one consisted of a documentary research, aiming to compile the proposals present in the material of the Program of Reading Room. For its development, the available materials were first located, described and cataloged, and later, the theoretical basis of the propositions and the analysis of the effectiveness of these activities in front of the target public student of the Special Education with high skills/giftedness occurred. In the second stage, the possible proposals for curricular enrichment were registered in the Renzullian theory. In the third one, the reading activities were elaborated and then compiled in a site presented as an educational product, since there is a need for more pedagogical practices for High School with the purpose of making this public more visible and with a right to an educational process of quality. As for the developed educational product, it is expected that the teacher use this material, provide his pupil with challenging practices, attend to the peculiar needs of each one and maximize the potential of all, making the school inclusive.

Keywords: Reading practices. High school. Curricular Enrichment. High Abilities/Giftedness. Special Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções encontrados na literatura nacional	28
Quadro 2 - Produções internacionais relacionadas à temática no contexto do Ensino Médio	33
Quadro 3 – Produções relacionadas à temática nos anais do ENDIPE	34
Quadro 4 – Documentos orientadores do Ensino Médio (1996-2016).....	41
Quadro 5 – Temática AH/SD no contexto dos documentos oficiais	46
Quadro 6 – Domínio da Linguagem.....	50
Quadro 7 – Demandas para atuar na sala de aula e dimensões da diferenciação...	63
Quadro 8 – Níveis a serem percorridos.....	71
Quadro 9 – Questões norteadoras para reflexão	75
Quadro 10 – Modelo para registro.....	76
Quadro 11 – Roteiro para considerar os textos	76
Quadro 12 - Questões para o diário de leitor.....	77
Quadro 13 – Resumo das oficinas	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
BNCC	Base Curricular Nacional Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior
CBE	Congresso Brasileiro de Educação
CEDET	Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento
EEA	Enriquecimento Escolar Amplo
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
EM	Ensino Médio
EMO	Estimulação da Memória Operacional
ERIC	Education Resources Information Center
IAS	Instituto Ayrton Senna
QI	Quociente de inteligência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PISA	Programme for International Student Assessment
SARESP	Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo
SL	Sala de Leitura
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEE/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEM	Schoolwide Enrichment Model
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 INTRODUÇÃO	19
2 O QUE DIZEM AS PESQUISAS. DE QUEM ESTAMOS FALANDO?	26
3 AS PRÁTICAS DE LEITURA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO.....	38
3.1 O Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo	38
3.2 A Concepção de Ensino no Currículo de Língua Portuguesa	39
3.3 A Organização do Currículo para o Ensino Médio e suas tensões	41
3.4 O Público-Alvo da Educação Especial: Altas Habilidade/Superdotação	45
3.5 As Práticas de Leitura como Meio de Aprendizagens	51
3.6 O Modelo de Enriquecimento Curricular para Todos	56
3.7 A Sala de Aula Guiada para o Enriquecimento e suas Implicações.....	62
4 MÉTODO.....	65
4.1 Tipo de Pesquisa.....	65
4.2 Delineamento do Produto.....	67
5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	70
5.1 Etapa 1 - As práticas de leitura do Programa Sala de Leitura SEE/SP	70
5.2 Etapa 2 - As Práticas de Enriquecimento na Literatura.....	78
5.3 Etapa 3 - Proposições e Possibilidades de Enriquecimento.....	82
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS.....	97

APRESENTAÇÃO

ALEGRIA. É com este substantivo feminino e abstrato, cujo significado representa estado de viva satisfação, de vivo contentamento que começo minha apresentação. Essa palavra acompanha-me sempre, contudo, desde o primeiro momento em que vi meu nome na lista de aprovados no mestrado em Docência para a Educação Básica, ela tem acentuado.

No entanto, antes de sentir esse incomensurável contentamento, foi preciso percorrer um longo caminho também permeado de muita alegria.

Era julho de 2015, fazia muito frio. Fui participar como ouvinte do Congresso Brasileiro de Educação - CBE. Parei meu carro, olhei resabiada de um lado a outro, pessoas locomovendo-se de lá para cá. O barulho dos passos apressados indicava a grandeza do evento. Pensei como seria bom fazer parte de tudo isso! As palavras, os reencontros, toda a atmosfera do ambiente deixou-me num estado de vivo alumbramento.

No segundo dia, fui assistir a um minicurso. Não sabia como encontrar a sala na imensidão do Câmpus Unespiano. Parei em frente ao “Guilhermão” e vi uma pessoa com camiseta laranja, integrante da comissão organizadora. Com um sorriso alegre, sua marca registrada, ofereceu-me ajuda. “Siga-me, irei levar-te até lá”. Fui no meu carro e ela acenou do seu indicando o local. Era a professora Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, cuja humildade e competência nos compelem a uma profunda admiração.

Os detalhes, embora pequenos daquele dia, remanesceram em minha memória insuflando o meu desejo em estudar sobre a Educação Especial. No entanto, ainda não vislumbrava para além de meus horizontes, pois não conseguia enxergar uma relação contundente com minha formação. Isso me deu força para ir atrás dos meus sonhos.

O tempo passou, em 2016 prestei o processo seletivo, passei nas duas primeiras fases, contudo não obtive sucesso na arguição. Longe de desistir, comecei a cursar a disciplina Metodologia do Trabalho Científico, ministrada pela professora Eliana Marques Zanata. Meu Deus, que alegria!! Foi o começo da manifestação desse sentimento em minha alma. Fui aceita na Unesp. Fiquei encantada com sua didática, objetividade e presteza em relação aos alunos e à Educação. Foi a partir dessa disciplina que comecei a vislumbrar possibilidades de estudo no tema em que eu

queria. Pesquisar sobre a Educação Especial deixou de ser uma ideia vaga para tornar-se esboços concretos de um projeto de mestrado. Mas, antes de prosseguir é preciso voltar um pouquinho ao passado para que se compreenda como cheguei até aqui.

Durante toda minha trajetória na Educação Básica, em instituições públicas de ensino, fui privilegiada com professores que me serviram de incentivo. Meus pais não tiveram a oportunidade de estudar muito, cursaram somente até 4.^a série. Entretanto, apesar de pouca escolaridade, sempre me incentivaram. Sou a caçula de casa e meus dois irmãos não chegaram a completar o ensino superior.

Quando finalizei o Ensino Médio, casei-me e dediquei ao lar. Porém, depois de seis anos prestei vestibular para o curso de Letras. Meu esposo deu-me o suporte material e psicológico necessários para seguir meus estudos e concluir a graduação.

O começo foi bem difícil. Não consegui ingressar no mercado de trabalho rapidamente, pois a disponibilidade de aulas era baixa. Mas insisti na profissão, até que no ano de 2003 ingressei na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, como professora de Língua Portuguesa, onde até hoje estou. Apesar de todas as complicações e desincentivos enfrentados no contexto atual da educação, tenho muito amor e carinho por meus alunos, cada aula é um aprendizado mútuo.

Com o tempo, oportunidades maravilhosas foram surgindo em meu caminho e pude ir aperfeiçoando-me. No ano de 2012, cursei especialização em Língua Portuguesa pela Unicamp, sob a orientação da professora Dr.^a Roxane Rojo, cujas contribuições para área de Língua Portuguesa são de extrema importância. O curso reascendeu-me a vontade de seguir estudando e uma inquietação tomou conta de mim.

O tempo foi passando e a inquietação foi acentuando cada vez mais. Os alunos que compõem o público-alvo da Educação Especial-PAEE estavam chegando na sala comum e pouco se fazia para atendê-los com qualidade, olhando para suas especificidades, levando-me a indagar o que poderia ser feito em prol desse público.

No ano de 2014, fiz um projeto para participar do Programa Sala de Leitura e entreguei na escola próxima de minha casa. Participei de entrevistas com o supervisor de ensino e a direção da escola. Fui escolhida para ser a professora da Sala de Leitura (SL), projeto inovador da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo - SEE/SP com o objetivo de transformar a biblioteca em sala de leitura para que os alunos tornassem leitores assíduos e desenvolvessem ações protagonistas na escola

e fora dela. Foram três anos de muita ALEGRIA, estudo e aprendizagem. Pude atender o PAEE olhando para a especificidade de cada um, promovendo a inclusão escolar.

Surgiu, então, a oportunidade de pensar no mestrado. No entanto, surgiu a titubeação: não sou capaz! Acreditava que a academia estava restrita a um pequeno grupo de grandes estudiosos. Mesmo com o receio instalado no peito, por saber não pertencer ao grupo, resolvi prestar o primeiro processo seletivo. Quando saiu o resultado da primeira fase, fiquei espantada e imensamente feliz com a aprovação. O tempo para pensar no pré-projeto era curto, ainda havia muitas dúvidas, mas enviei meu texto mesmo assim. O resultado positivo deu-me outra injeção de confiança. Fui para a arguição, falei da minha trajetória, porém as limitações de meu projeto não permitiram que eu seguisse naquele ano. Mesmo não encontrando meu nome na lista de aprovados, a ALEGRIA tomou conta de mim não permitindo que eu voltasse ao zero.

No ano seguinte, iniciei os estudos e a cada dia era um novo encantamento. Lembro-me que era setembro, dizia para meu esposo: estou com medo de não passar nem na prova da primeira fase. Mas Deus, todo poderoso, não me abandonou na hora da angústia e entregou a vitória em minhas mãos. Passei não só na primeira fase como estou aqui escrevendo esta apresentação, com lágrimas nos olhos em tom um pouco romanceado, pois nas páginas seguintes, embora feitas com muito carinho, são mais duras com linguagem técnica própria do trabalho científico.

Sentirei saudade dessa época, das longas conversas com minha orientadora que daqui para frente levarei para sempre em meu coração; das aulas do professor Miguel Cláudio Moriel Chacon, com seu jeito meigo, voz mansa, cuja sabedoria e humildade acadêmica deixaram-me embasbacada. Voltava de suas aulas pensando em tudo que ele havia falado. Nunca me esquecerei: “Não podemos fazer dieta de conhecimento”.

Minha eterna admiração por todos os professores que me ofertaram um ambiente rico de oportunidades para que eu chegasse até aqui!

Despeço-me dizendo que doeu sim, minhas costas arderam, minhas mãos doeram, porém nada se compara ao contentamento que esses anos de academia renderam-me. A alegria passou a reger os meus cansados músculos, embora caleados pelo longo trabalho realizado.

Por isso, iniciei e termino com essa palavra que me acompanhou por todos esses momentos: ALEGRIA. Alegria por vencer esse desafio e ter a oportunidade de ser moldada por ela para ser uma pessoa melhor em tudo.

Gratidão a todos!

1 INTRODUÇÃO

Inventei de mexer com quem estava quieto, puxei conversa, dei-me ao atrevimento de cutucar onças com vara curta. Agora aqui estou, meio atordoado por tantas vozes, incerto de meus próprios caminhos, mas desejoso de trazer mais vozes à mesa de nossa interlocução (MARQUES, 2006, p. 27).

Em uma sociedade letrada, a leitura é fundamental na concretização de um aluno plural, o que propicia a ele uma autonomia associada ao exercício da cidadania. Todavia, a escola tradicionalmente focalizou sua atenção na elaboração de práticas pedagógicas que desconsideram as características de aprendizagem específicas de cada aluno (BLANCO, 2004), baseada no modelo dedutivo em que o professor trabalha com aulas prescritas e instruções meramente expositivas, sem ofertar possibilidades de interação dialógica com os discentes. Diante dessa proposta tradicional que, geralmente, não leva em conta os diferentes contextos nos quais ocorrem os processos de ensino-aprendizagem, exclui-se cada vez mais os estudantes ao invés de inclui-los.

Para o Ensino Médio, etapa da Educação Básica que esta pesquisa está ancorada, há necessidade de os professores oportunizarem práticas instigantes, desafiadoras para que os alunos possam atuar como protagonistas da sua aprendizagem tal qual o modelo indutivo, que viabiliza um trabalho de parceria entre ambos, com oportunidades de colocar os alunos no papel de líderes, aprimorando suas condições de leitores e produtores sociais.

Em interface à chegada dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), definidos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) como alunos que possuem alguma deficiência: intelectual, auditiva, visual, múltiplas e altas habilidades ou superdotação, como uma das consequências das políticas públicas voltadas à inclusão escolar, verifica-se que mudanças significativas aconteceram nos últimos anos. Entre os estudantes que compõem esse público-alvo está a parcela de educandos com altas habilidades, sendo este o foco principal deste estudo. Contudo, ainda há necessidade de debates e aplicação prática no contexto escolar para que esses alunos saiam da invisibilidade.

Nesse contexto, com as mudanças ocorridas na última década no cenário educacional, sobretudo no que tange à temática de AH/SD, exige-se da escola um maior engajamento para enfrentar os desafios da contemporaneidade. Assim, para

que a exclusão desses alunos não ocorra, há necessidade da elaboração de propostas flexíveis, com enriquecimento curricular de modo a promover uma aprendizagem efetiva, com adoção de práticas pedagógicas que contemplem os diferentes ritmos, estilos, características, necessidades específicas e educativas de todos os alunos.

Nessa direção, para atender a essa parcela de estudantes e elevar o potencial de todos os alunos, de forma que haja a fusão da Educação Regular com a Educação Especial, na visão de uma escola única, este estudo ancorou-se no Modelo de Enriquecimento Escolar para Toda Escola (Schoolwide Enrichment Model – SEM) proposto por Renzulli (2014), proposta essa adotada por pesquisadores brasileiros.

O SEM é entendido como um modelo que visa a proporcionar enriquecimento, por meio de programas educacionais para toda a escola, que pode acontecer na sala de aula ou em outros ambientes, com modificações/adequações no currículo regular. O atendimento pode ocorrer de forma individualizada ou em pequenos grupos, com oportunidades de atividades efetivas e enriquecidas para o desenvolvimento e fortalecimento de talento, da criatividade, investigações a partir de problemas reais, bem como apoio necessário para elaboração de produtos que poderão trazer benefícios para todos. Ademais, tem como princípio de que é papel da escola estimular em todos os seus alunos o talento criador e a inteligência, não somente naqueles que possuem potencial elevado (VIRGOLIM, 2014), desenvolvendo, assim, um currículo inclusivo e adequado.

De acordo com Renzulli (2004; 2014; 2018), esse modelo organizacional mostra-se mais eficiente que as propostas construídas a partir de conteúdos fechados, realizadas por escolas tradicionais, pois é pautado na aprendizagem indutiva, com diferentes atividades partindo do interesse dos alunos de forma a proporcionar o exercício gradativo do protagonismo juvenil, com conteúdos desafiadores.

Para tal proposta, Renzulli propõe três tipos de enriquecimento: o Tipo I com Atividades Exploratórias Gerais para apresentar amplas possibilidades de áreas de interesse dos alunos. O tipo II que consiste em Atividades de Treinamento e adoção de variadas técnicas específicas para aprofundar os conhecimentos que conduzem à aprendizagem de novas habilidades elevando a níveis de pensamentos e o tipo III, que envolve atividades de investigações reais, produções criativas culminando com o desenvolvimento de um conteúdo mais aprofundado e a criação de produtos que serão compartilhados.

A estrutura do enriquecimento, na perspectiva de Renzulli e Reis (1997), favorece o contínuo e processual envolvimento de todos os alunos pois, valoriza mais a interação entre os estudantes, incentivando-os ao trabalho colaborativo. Assim, essa proposta torna-se mais atraente, de forma a engajar os jovens a praticar leitura e a tornarem-se produtores criativos.

Nesse contexto, o Programa Sala de Leitura da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) que é uma parceria entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e, tem como foco oferecer às escolas uma proposta para a formação de leitores protagonistas em diversos espaços curriculares, constitui-se como um importante meio para que as práticas de leitura viabilizem-se, tornando-se ações efetivas na escola e ocorram de maneira prazerosa, participativa e lúdica de modo a incentivar a criatividade nos alunos desenvolvendo seus potenciais. O uso educativo desses ambientes é importante para fortalecimento da aprendizagem e integração de todos os alunos, respeitando as particularidades de cada um, incluindo na concepção de todos, o aluno PAEE com AH/SD.

Essa parceria iniciou em 2010, com o objetivo de contribuir para a transformação da biblioteca escolar em um ambiente educativo fortalecendo a aprendizagem e permitindo que os estudantes aprendam a ser, conviver, conhecer e fazer; competências essas indispensáveis para a inserção efetiva na sociedade.

A Resolução SE 76, de 28-12-2017 (SÃO PAULO, 2017) que rege o Programa Sala de Leitura em seu Artigo 2º institui que os responsáveis pelas salas e os ambientes de leitura deverão assegurar aos alunos de todos os cursos e modalidades de ensino da escola

I – Acesso a livros, revistas, jornais, folhetos informativos, catálogos, vídeos, DVDs, CDs e quaisquer outras mídias e recursos complementares; II – incentivo à leitura como principal fonte de informação e cultura, lazer e entretenimento, comunicação, inclusão, socialização e formação de cidadãos críticos, criativos e autônomos (SÃO PAULO, 2017, s/p).

Dispõe, ainda, em seu Artigo 3º que os ambientes de leitura devem contar com um professor responsável por seu funcionamento, a quem caberá

I-comparecer a Orientações Técnicas, atendendo a convocação ou indicação específica; II – participar das reuniões de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs) realizadas na escola, para promover sua própria integração e articulação com as atividades dos demais professores em sala de aula; III - elaborar o projeto de trabalho; IV - planejar e desenvolver com os alunos atividades vinculadas à proposta pedagógica da escola e à programação

curricular; V – orientar os alunos nos procedimentos de estudos, consultas e pesquisas; VI - selecionar e organizar o material documental existente; VII - coordenar, executar e supervisionar o funcionamento regular da sala, cuidando: a) da organização e do controle patrimonial do acervo e das instalações; b) do desenvolvimento de atividades relativas aos sistemas informatizados; VIII - elaborar relatórios com o objetivo de promover a análise e a discussão das informações pela Equipe Pedagógica da escola; IX - organizar, na escola, ambientes de leitura alternativos; X – incentivar a visitação participativa dos professores da escola à sala ou ao ambiente de leitura, visando à melhoria das atividades pedagógicas (SÃO PAULO, 2017, s/n).

Tais atividades apontam para um enriquecimento de modo a proporcionar diferentes experiências aos alunos, ofertando práticas que possibilitem a participação crítica e criativa dentro e fora da escola e não somente com o intuito de aferir aprendizagens. Assim, o professor designado exerce o papel de mediador de leituras, ajuda a equipe escolar a colocar em prática o currículo e configura a sala de leitura como um espaço de integração e fortalecimento da aprendizagem de todos.

Nessa direção, busca-se os postulados de Bakhtin (2003) que explicita a necessidade de uma dinamicidade nas práticas de leitura, que não se restrinjam a aplicações meramente mecânicas, mas de despertar o leitor para analisar e ser um fruidor da capacidade de dialogar com os diferentes textos, e a partir de sua materialidade, peculiaridades, surpreender nas incontáveis formas assumidas pela língua em constante movimento por meio de interações dialógicas.

No entanto, segundo informação obtida na Diretoria de Ensino, a opção inicial de adesão ao Programa só foi possível quando de sua implementação. Naquele momento, a orientação foi de que, as escolas exclusivamente de Anos Iniciais e as que não possuíam o espaço físico necessário não poderiam ser atendidas. Assim, além desses critérios, não foram contempladas as escolas construídas posteriormente; o que configura uma grande perda para os alunos, pois esta iniciativa é uma das possibilidades de elevar o potencial de todos.

Para cada escola que participa do Programa, são enviados materiais que contêm o caderno do professor e do aluno. No caderno do professor, há orientações para a realização das atividades, bem como textos teóricos para que o docente planeje e realize, com mais clareza, os procedimentos de forma a despertar a curiosidade e a criatividade dos estudantes. Além disso, traz sugestões de ações para desenvolver e praticar atitudes de modo a impactar todo o seu entorno. As atividades são ações culturais, feira cultural, sarau literário, varal de poesia, literatura no telão, apresentações culturais, palestras com autores, mobilização para família conhecer a

sala de leitura e retirar livros, carrinhos de livros, visitas às feiras literárias e às bibliotecas públicas. Para cada ação é necessária a participação efetiva dos estudantes de acordo com o método proposto pelo material.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de materiais didáticos que tragam contribuições significativas em relação às práticas de leitura aos alunos do Ensino Médio, pois na literatura nacional foi encontrado somente um estudo para essa etapa, especificamente na área da biologia, confirmando que essa temática ainda caminha de modo incipiente. Esse contexto vem a corroborar com as necessidades latentes de uma melhor atenção ao Ensino Médio, etapa da educação Básica que tem apresentado pouco ou nenhum investimento e abordado moderadamente no contexto brasileiro das pesquisas acadêmicas.

Assim, este estudo que focaliza as práticas de leitura no Ensino Médio, pode contribuir para ampliação no alcance de atuações nas salas de aula, de forma a otimizar os estudos e as práticas acerca dos contextos educacionais das altas habilidades e superdotação, como as apresentadas no material disponível pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, intitulado Um olhar para as altas habilidades construindo caminhos com foco no Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2008).

As práticas de leitura, com função educacional inclusiva, acontecem nas salas de aula, todavia ainda esbarram em formas tradicionais de exploração, o que inviabiliza a participação significativa de todos. Portanto, há necessidade de tornar a escola um espaço efetivo de aprendizagem enriquecida incluindo aluno com AH/SD, o qual requer atenção, adaptações/adequações para seu pleno desenvolvimento. Faz-se necessário trazer reflexões e materiais apropriados para subsidiar o trabalho dos educadores, ofertando práticas de leitura para que o enriquecimento seja garantido a todos, visto que ele traz diversos benefícios, dentro e fora da escola, tornando os estudantes mais felizes.

É importante destacar que, esta proposta de pesquisa beneficia todos os alunos, no entanto, pelo o aluno com AH/SD ser PAEE, a ênfase ao planejar as práticas de enriquecimento foi pensada a partir do olhar para esse público.

Ressalta-se que esta pesquisa, também se ancorou no enriquecimento ambiental (EA) proposto por Jensen (2011) visto que por meio de ações intencionais, é possível alterar a expressão gênica de uma pessoa, desmitificando a fixidez do cérebro. Tal enriquecimento permite oportunidades de contrastes que produzem

“repercussões positivas na biologia e no comportamento dos indivíduos. Portanto, não estariam adstritas a um plano ou modelo de ensino, mas se estenderiam a toda e qualquer forma de aprendizagem” (PAIM, 2016, p.23).

Para Jensen (2011) a educação precisa proporcionar uma atenção pedagógica diferenciada favorecendo o enriquecimento, haja vista a responsabilidade ética e moral de maximizar os potenciais de todos os alunos. Nessa perspectiva, volta-se ao legado de Renzulli (1998) que assevera quando a maré se eleva, eleva-se todos os barcos.

A organização deste texto foi delineada com um capítulo introdutório e no capítulo dois focou-se no que dizem as pesquisas em torno do tema de estudo.

O capítulo três apresenta a organização das práticas de leitura no contexto do Ensino Médio, especificamente os propósitos do Currículo Oficial do Estado de São Paulo para a questão da competência leitora, as concepções de ensino no tocante à Língua Portuguesa, sua organização e tensões e, por fim, as práticas de leitura como meio de aprendizagens.

O capítulo quatro descreve os procedimentos metodológicos e o delineamento do produto constando o título, o público-alvo, os objetivos, a justificativa e as propostas de enriquecimento curricular.

O capítulo cinco referente à apresentação dos resultados, conta com uma descrição detalhada da Etapa 1 sobre as atividades propostas pela Programa Sala de Leitura da SEE/SP em parceria com Instituto Ayrton Senna. Na sequência, apresentam-se os resultados do Etapa 2 com as práticas de enriquecimento, explanando sobre as atividades que podem ser consideradas como possibilidades de enriquecimento a serem apresentadas no Etapa 3.

Por fim, nas considerações finais, retoma-se os objetivos iniciais ampliando-se o escopo para a transposição didática, de modo que o modelo baseado em enriquecimento seja colocado em prática e que as escolas, de maneira geral, contribuam para o crescimento e a maximização do potencial humano.

Espera-se que este estudo traga contribuições para Educação Básica, sobretudo, para a etapa do Ensino Médio, momento em que os jovens sofrem a pressão das grandes transformações de ordem social e pessoal, pois traz à tona atividades efetivas que promovem engajamento dos estudantes em ações que tornem mais significativas as práticas de leitura na escola e para além dela, desenvolvendo,

assim, competências importantes para atuar de forma plena e participativa na sociedade.

Assim, é possível depreender que há diversas oportunidades de implementar as práticas de leitura no Ensino Médio embasadas no SEM, de modo a provocar transformações na vida de todos os envolvidos, ao invés de frustrações como se tem visto na prática.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar os registros das práticas de leitura utilizados no Programa Sala de Leitura, visando ao enriquecimento curricular para atingir o aluno com altas habilidades/superdotação, tendo como aporte os materiais pedagógicos sugeridos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em parceria com o Instituto Ayrton Senna.

Assim, constituem-se objetivos específicos: a) Mapear as estratégias propostas no material disponível no Programa Sala de Leitura; b) Buscar e registrar possíveis propostas para o enriquecimento curricular do aluno com AH/SD; c) Elaborar estratégias de leitura, enriquecê-las e organizá-las em um material paradidático, como produto educacional.

2 O QUE DIZEM AS PESQUISAS. DE QUEM ESTAMOS FALANDO?

Com o intuito de apresentar o estado da arte sobre produções científicas que versam sobre altas habilidades/superdotação e práticas de leitura curriculares no contexto do Ensino Médio, efetuou-se uma revisão sistemática da literatura relativa aos últimos cinco anos, nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SciELO), International Education Resources Information Center – (ERIC), SciVerse Scopus e Web of Science.

Para selecionar essas bases, seguiu-se as orientações de Berwanger; Suzumura; Buehler; Oliveira (2007), os quais postulam que uma revisão sistemática adequada requer o uso de diferentes bancos de dados, pois uma única base não contém todos os estudos publicados sobre o tema.

Dessa forma, para a realização da pesquisa, elencaram-se os seguintes descritores: práticas de leitura, Ensino Médio, enriquecimento escolar. Em se tratando do descritor superdotação, houve a necessidade de buscar termos relacionados como altas habilidades e dotação, pois há ausência de padronização de nomenclaturas no referencial teórico utilizado.

Na revisão e análise dos artigos, foram considerados somente aqueles caracterizados como pesquisas e dentro da temática estudada, excluindo os ensaios teóricos, resenhas e livros.

Nas bases nacionais, foram encontradas 36 produções pertinentes a este estudo. A maioria dos trabalhos é composta por artigos.

Na base internacional foram encontrados 54 artigos, como é possível verificar na figura um.

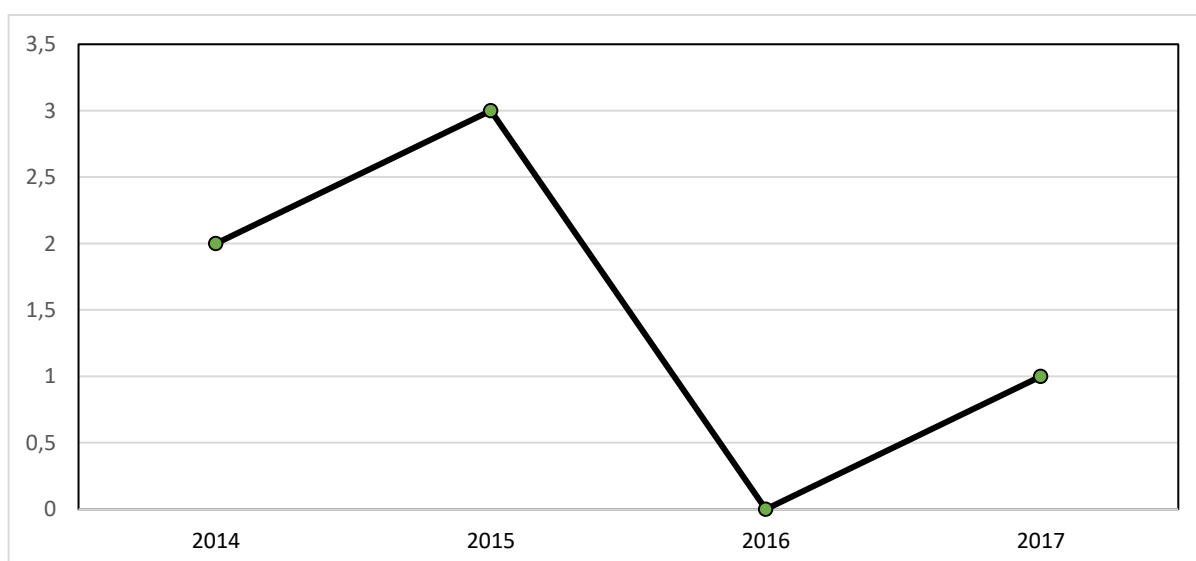
Figura 1 – Distribuição das produções encontradas

Fonte: Elaborado pela autora.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram encontrados 23 estudos, entretanto somente sete foram analisados, conforme descrito no quadro um, pois o restante não estava dentro da temática deste estudo.

No Portal de Periódicos da CAPES e na base de dados da SciELO, foram encontradas 23 produções acadêmicas que versavam sobre diversas temáticas, das quais apenas sete discorriam sobre a temática da AH/SD no contexto educacional.

Quanto ao ano das publicações, o primeiro datou de 2014 e o ano com maior publicação foi 2015, com um total de três artigos publicados. A figura dois mostra a quantidade de artigos publicados em cada ano.

Figura 2 – Distribuição dos artigos nacionais por ano de publicação

Fonte: Elaboração própria.

Realizou-se uma nova busca, nas mesmas bases, utilizando os descritores “altas habilidade e práticas de leitura”, “dotação e práticas de leitura”, “superdotação e práticas de leitura” e não foi encontrado nenhum estudo. No entanto, os artigos que foram encontrados anteriormente estão dentro da temática de AH/SD e discorrem sobre enriquecimento escolar, conforme descrito no quadro um.

Quadro 1 - Produções encontrados na literatura nacional

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)				
Título	Ano	Autor	Instituição	Categoria
Estudo sobre Enriquecimento curricular para alunos com Altas Habilidades e Superdotação na Sala Comum	2018	Aleteia Cristina Bergamin	UNESP	Dissertação
POETRY SLAM NA ESCOLA: embate de vozes entre tradição e resistência	2018	Lidiane Viana	UNESP	Dissertação
Os impactos do enriquecimento escolar e da estimulação operacional sobre o desenvolvimento cognitivo para alunos do ensino médio	2016	Igor de Moraes Paim	UNESP	Tese
A individualização do ensino nos enriquecimentos educacionais de Renzulli e Reis: ampliando o empenho e o desempenho	2016	Luana de André Sant’Ana	PUC – SP	Dissertação
Problematizações e perspectivas curriculares na educação de alunos com altas habilidades/superdotação	2015	Tatiani Negrini	UFSM	Tese
Uma proposta de uso do procedimento webquest no programa de atendimento a alunos com indicativos de altas habilidades/superdotação em Língua Portuguesa	2015	Rodolfo Meireles de Sousa	UFPA	Dissertação
Avaliação e intervenção pedagógica para alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação na perspectiva da educação inclusiva	2014	Marisa Ribeiro de Araújo	UFC	Tese
PRODUÇÕES NAS BASES: CAPES E SCIELO				
Título	Ano	Autor(es)	Instituição	Periódico
Relação entre Criatividade e Altas Habilidades/Superdotação: uma Análise Crítica das Produções de 2005 a 2015	2017	Taís Crema Remoli; Vera Messias Fialho Capellini	UNESP	Revista Brasileira de Educação Especial
Estudo correlacional: criatividade verbal e personalidade segundo Modelo dos Cinco Grandes Fatores em estudantes brasileiros	2016	Tatiana de Cássia Nakano, Priscila Zaia; Karina Silva Oliveira	PUCP	Revista de Psicologia
Programas de enriquecimento escolar para alunos com Altas Habilidades/Superdotação: análise de publicações brasileiras	2015	Lurian Dionizio Mendonça; Gislaire Ferreira Menino Mencia; Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.	UNESP	Revista Educação Especial
Atividades de Enriquecimento Escolar como estratégia para contribuir com a	2015	Soraia Napoleão Freitas; Andréia	UFSM	Arquivos Analíticos de

inclusão escolar dos alunos com Altas Habilidades/ Superdotação		Jaqueline Devalle Rech		Políticas Educativas
Iniciativas de atenção ao estudante com altas habilidades/superdotação: levantamento e análise	2015	Ketilin Mayra Pedro; Clarissa Maria Marques Ogeda; Miguel Claudio Moriel Chacon	UNESP	Crítica Educativa
A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação	2014	Angela Mágda Rodrigues Virgolim	UNB	Revista Educação Especial
Validade da Estrutura Fatorial de uma Bateria de Avaliação de Altas Habilidades	2014	Walquiria de Jesus Ribeiro; Tatiana de Cássia Nakano; Ricardo Primi	PUC	Psico

Fonte: Elaboração própria

Bergamin (2018) remete às práticas de enriquecimento curricular para alunos da sala comum, enfatizando a importância de os professores conhecerem as potencialidades de seus alunos e promoverem o desenvolvimento para todos, buscando uma educação com equidade e qualidade. Sugere variadas atividades enriquecidas não só para alunos com AH/SD, mas para todos. Destaca-se, no entanto, que embora sua pesquisa seja no contexto do Ensino Fundamental, as sugestões de enriquecimento curricular podem ser aproveitadas para outros segmentos, pois são atividades que promovem o desenvolvimento crítico, autônomo e criativo dos alunos, características estas que permeiam toda a vida escolar.

Viana (2018) traz uma reflexão a respeito do embate de vozes que existe no interior da escola, entre os discursos que representam a tradição escolar ou a força ideológica dominante e os discursos de resistência, entendidos como as vozes dos estudantes dentro deste processo dialético e dialógico, a partir do estudo de caso. Pontua que há um processo de apagamento da voz do aluno, um silenciamento gerado pela predominância da voz sistêmica e dominante, reproduzida pelo professor em sala de aula. Propõe em seu estudo, o poetry slam como um espaço em que o aluno pode proferir os seus discursos, de acordo com suas idiossincrasias, reconhecendo que a escola também é o lugar da livre reflexão, da pluralidade de pensamento e da arte. Como objetivos buscou observar como se dá o embate de vozes dentro da escola e analisar como os jovens estudantes colocam-se frente a uma situação escolar em que são convidados a expressarem sua voz; estimular a escrita de enunciados autorais, de cunho poético-literário, reconhecendo o estudante como

sujeito autor; proporcionar ao aluno um contexto real de produção, circulação e apreciação estética de enunciados. A partir das atividades desenvolvidas por meio do poetry slam ou batalha de poesia, foi analisado de que maneira os discursos dos alunos foram arquitetados em suas poesias, com relação ao conteúdo temático, forma composicional e estilo. Traz como resultados que, apesar da resistência oferecida pelo sistema de ensino, é possível construir espaços que privilegiem a voz dos estudantes no ambiente escolar.

Paim (2016) em sua tese de doutorado intitulada Os impactos do enriquecimento escolar e da estimulação operacional sobre o desenvolvimento cognitivo para alunos do Ensino Médio discorre sobre as diversas contribuições e benefícios do Enriquecimento Escolar Amplo de Renzulli (EEA) e da Estimulação da Memória Operacional (EMO). Avaliou seus benefícios sobre o desenvolvimento cognitivo e moral de estudantes do Ensino Médio por meio de uma pesquisa de caráter experimental e verificou qual o impacto que estes programas causaram sobre as suas capacidades intelectivas e morais.

Sant'Ana (2016) traz uma análise e discussão teórica sobre as atividades de enriquecimento, no contexto escolar, postuladas por Renzulli. Contudo, as práticas que são utilizadas nos enriquecimentos não ficam claras.

Negrini (2015) aponta em seus estudos que a educação dos alunos com altas habilidades/superdotação é um assunto instigante frente aos desafios que a escola possui na contemporaneidade. Como objetivo investigou como tem se constituído o currículo escolar para atender às necessidades educacionais desses alunos, propondo estratégias diferenciadas. Afirma que o currículo escolar vem construindo possibilidades e que há uma preocupação por parte dos docentes em relação a essa temática. Porém, ressalta que ainda é necessária a qualificação das práticas pedagógicas, sejam elas de enriquecimento intra ou extracurricular, com estratégias curriculares diferenciadas.

A pesquisa de Sousa (2015) apresenta uma proposta de intervenção e estratégias de enriquecimento para alunos com indicadores de AH/SD. Descreve uma proposta para utilização do procedimento Wequest como instrumento alternativo para as pesquisas escolares. Discorre ainda sobre as teorias de AH/SD com concepções de inteligência de Gardner e de Sternberg e as orientações pedagógicas de Joseph Renzulli. Por fim, destaca as contribuições da pesquisa escolar e na internet para o ensino-aprendizagem.

Araújo (2014) faz uma análise da implementação de procedimentos para avaliação e intervenção pedagógica de alunos com indicadores de AH/SD na sala de aula comum e na sala de recurso multifuncional. Pontua que estudos relativos à identificação requer uma formação mais adequada dos profissionais envolvidos. Discorre sobre as garantias legais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), afirma que a presença de mitos e preconceitos tem constituído obstáculos significativos para as provisões educacionais voltadas às necessidades dessa clientela, descreve os procedimentos de identificação, avaliação e intervenção do professor especialista e relata a identificação das características socioemocionais desses alunos. Sua pesquisa traz um estudo comparativo das percepções dos familiares, professores anteriores e atuais, pesquisadora e colegas de sala de aula acerca das características dos alunos com indicadores de AH/SD. Verificou que há convergências entre as percepções dos informantes sobre os sujeitos e concluiu sua tese afirmando que há insuficiência de políticas públicas voltadas à educação dos alunos com AH/SD, sugerindo que há necessidade de investimentos na formação continuada dos profissionais das instituições escolares para garantir avanços significativos aos educandos.

Os sete artigos encontrados no Portal de periódicos da CAPES e na base de dados da SciELO abordam diferentes enfoques. De acordo com Ribeiro; Nakano; Primi (2014), há pouco consenso na literatura científica acerca da relação entre inteligência e criatividade. Investigaram as associações entre os dois construtos considerando a importância da criatividade. Conduziram os estudos fazendo-se uso de duas baterias de teste com adolescentes para avaliação das AH/SD e para avaliação da Inteligência e Criatividade. Como resultados, analisados por meio da análise fatorial exploratória e confirmatória, indicaram que inteligência, criatividade figural e criatividade verbal são construtos independentes, com baixa correlação entre criatividade figural e inteligência e correlação moderada entre criatividade verbal e inteligência. Conclui acerca da necessidade da avaliação tanto a inteligência quanto a diferentes tipos de criatividade considerando sua contribuição para a identificação do potencial humano e sua influência no bem-estar.

Virgolim (2014) explora o modelo de Enriquecimento Escolar de Joseph Renzulli com o objetivo de focalizar o Modelo de Enriquecimento Escolar nos seus aspectos de concepção, identificação e avaliação da superdotação, apresentando os principais instrumentos utilizados e seus propósitos. Postula que com essas

informações, o docente tem subsídios para ofertar opções educacionais planejadas que possam levar ao adequado desenvolvimento das potencialidades latentes, emergentes e manifestas dos alunos.

Pedro; Ogeda; Chacon (2015) analisaram e identificaram, por meio de uma pesquisa bibliográfica, as iniciativas de atenção à estudantes com AH/SD. Como resultado apontaram a necessidade de expandir as iniciativas de atendimento, sendo necessário maior número de estudos e pesquisas na temática, proporcionando maior impacto na vida escolar dos discentes.

Freitas e Rech (2015) discutem a inclusão escolar de alunos com AH/SD, visto que é uma realidade presente na maioria das escolas brasileiras. Asseveram que não há a efetiva inclusão escolar e que se faz necessário garantir além de matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum. Afirmam que deva haver esforços para a permanência com qualidade de ensino e aprendizagem para todos e que muitos alunos ainda estão invisíveis nas salas de aulas.

O estudo de Mendonça; Mencia; Capellini (2015) objetivou analisar a produção nacional de artigos científicos relativa ao período de 2000 a 2012, referentes aos programas de enriquecimento escolar e descrever como os alunos com AH/SD são atendidos. Observaram que há dificuldades na implementação e efetivação dos programas, porém, gradualmente estão proporcionando atividades enriquecedoras para esse público de forma a atender suas necessidades. Consideram importante que haja novos estudos sobre o enriquecimento escolar.

Nakano; Zaia; Oliveira (2016) asseveram que no Brasil há escassez de estudos que investiguem a relação entre os construtos da Criatividade e Personalidade. Descreveram o método da pesquisa que teve como sujeitos 83 estudantes brasileiros Ensino Médio, com idades entre 14 e 18 anos. Pontuam que os resultados indicaram a existência de correlações significativas apenas entre o fator socialização e os dois índices criativos verbais apontando que, os construtos apresentam-se pouco relacionados.

Remoli e Capellini (2017) pontuam que alunos com altas habilidades/superdotação, embora sejam parte do público-alvo, muitas vezes não recebem a mesma atenção que alunos com deficiência. Afirmam que uma de suas características é a criatividade e, que deve ser estimulada para ser desenvolvida. Realizaram uma revisão de literatura elaborada a partir de artigos produzidos entre 2005 e 2015 visando a descrever a relação entre os constructos criatividade, altas

habilidades/superdotação e verificar como tem ocorrido o estímulo da criatividade a este público. Os resultados encontrados revelaram uma preocupação quanto à confiabilidade de resultados obtidos por meio de testes, especialmente quanto à sua influência sobre o emocional dos participantes e à falta de padronização entre os instrumentos, o que dificulta uma análise precisa da relação entre AH/SD e criatividade. A falta de publicação a respeito de programas de enriquecimento da criatividade a alunos com AH/SD revela que há maior preocupação em mensurar do que desenvolver a criatividade nesse público.

Na base Education Resources Informations Center - ERIC, pesquisou-se os descritores “giftedness + high schools”. Foram encontrados inicialmente 46 artigos. Com o intuito de refinar a revisão sistemática, foi realizada uma nova busca acrescentando o descritor “curricular enrichment” e obteve-se oito resultados. Após uma análise, constatou-se que apenas sete versam sobre o contexto do Ensino Médio.

Nas bases de dados internacionais Scopus e Web of Science, foram utilizados os mesmos descritores da base anterior. Encontrou-se, inicialmente, 35 artigos com predominância na área das Ciências Sociais e da Psicologia. Ao utilizar o descritor “reading practices”, nenhum resultado foi obtido.

Quadro 2 - Produções internacionais relacionadas à temática no contexto do EM

Título	Ano	Autor	Objetivo
Sense of Belonging or Feeling Marginalized? Using PISA 2012 to Assess the State of Academically Gifted Students within the EU	2017	Godor, B. P.; Szymanski, A.	Analisar os dados do PISA para explorar as experiências dos estudantes do ensino médio em termos de sentido de pertencimento, relações professor-professor e atitudes em relação à escola e em relação a atividades/ resultados de aprendizagem.
Fostering Student Interest Development: An Engagement Intervention	2017	Abbott, A. L.	Explorar as filosofias do envolvimento de alunos do ensino médio e desenvolvimento de interesse para melhorar o espaço de ensino e aprendizagem; inspirar a realização de atividades de enriquecimento curricular e tarefas que reconhecem os interesses e talentos.
Perception of Present and Vision of Future of Gifted Students	2016	Krneta, D.L.	Examinar a percepção do presente e a visão do futuro dos talentosos e outros estudantes, como determinantes da autoconsciência.
The Challenges of Planning Individualized Programmes for Gifted Students	2016	Senicar, M. Z.	Explorar os desafios enfrentados no planejamento de programas individualizados para estudantes talentosos, tais como: propósito e objetivos, seleção de um conceito de “talento” e de um modelo curricular.

STEM High Schools Teachers' Belief Regarding STEM Student Giftedness	2015	Colby G; Carolyn M.	Descrever as crenças dos professores em relação ao talento e habilidade de seus alunos superdotados.
Academic Talent Development Programs: A Best Practices Model	2015	Gagné, F.	Escrever como as escolas devem estruturar o desenvolvimento do talento acadêmico em todos os níveis do sistema educacional K-12.
Is Being Gifted a Social Handicap?	2014	Laurence J.; C; Tracy L.	Explorar a questão de como os adolescentes superdotados e talentosos experimentam ser superados no ensino médio.

Fonte: Elaboração própria

Os sete artigos abordam diferentes enfoques, porém como nas bases nacionais, nenhum discorre sobre práticas curriculares de leitura no contexto do Ensino Médio, temática deste estudo.

Tendo em vista a especificidade deste estudo centrar-se em práticas de ensino enriquecidas para alunos AH/SD no Ensino Médio, tornou-se necessário ampliar a busca com foco em relatos e análises da aplicabilidade nesses enriquecimentos. Para tanto, foram selecionados os anais do ENDIPE referentes as cinco últimas edições do evento. Justifica-se a opção por esse evento científico, devido a sua amplitude de âmbito nacional com o foco nas práticas de ensino.

Na busca com os descritores altas habilidades ou superdotação, encontrou-se 08 artigos relacionados à temática AH/SD. Os quatro primeiros versam sobre diferentes olhares da formação docente e os demais são voltados para as práticas curriculares com enriquecimentos em sala de aula. O quadro três apresenta a síntese dos artigos encontrados.

Quadro 3 – Produções relacionadas à temática nos anais do ENDIPE

Título	Ano	Autor (es)	Instituição
Tensões e Possibilidades na Inclusão Escolar: Conexões com a Formação Docente	2010	Denise Meyrelles de Jesus	UFES
A Educação de Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação na Perspectiva Da Teoria Histórico-Cultural da Subjetividade	2010	Ana Valéria Marques Fortes Lustosa	UFPI
Capacidade, Dotação e Talento – É Saber que Orienta Fazer!	2010	Zenita Cunha Guenther	UFLA
As Políticas de Formação docente e o Movimento de Escolarização das Pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades	2010	Lázara Cristina da Silva	UFU
As Práticas Educacionais Frente ao Desafio da Inclusão Dos Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação	2012	Tatiani Negrini	UFMS

A Contemporaneidade na Realidade Escolar Dos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: Relatos e Perspectivas das Práticas Pedagógicas e as Novas Tecnologias	2012	Caroline Leonhardt Romanowski; Soraia Napoleão Freitas; Carla Beatriz Kunzler Hosda; Leandra da Costa	UFSM
A Escola, A Sociedade e a Inclusão do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Interfaces que se Relacionam nas Práticas de Ensino	2014	Tatiani Negrini	UFSM
Utilização de Atividade Experimental Investigativa no AEE de Crianças do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental I com Indicativos de Altas Habilidades ou Superdotação	2014	Simone A. Fernandes	UFES

Fonte: Elaboração própria.

Jesus (2010) em sua análise, problematiza as questões legais e éticas na formação docente, propõe que os educadores tenham garantido condições de trabalho, oportunidades formativas, vivências colaborativas na escola e momentos de avaliação em processo das possibilidades e tensões vividas no contexto da sala de aula.

Lustosa (2010) em seu texto A educação de pessoas com altas habilidades/superdotação na perspectiva da teoria histórico-cultural da subjetividade, apresenta os aspectos educacionais relativos às altas habilidades/superdotação, destaca que estas devem ser consideradas como decorrentes das condições históricas, sociais e culturais presentes na sociedade na qual o indivíduo está inserido, enquanto ser histórico concreto, ativo e interativo. Ressalta a importância da educação e do professor na concretização do desenvolvimento pleno desses sujeitos.

Guenther (2010) aborda os dilemas entre o saber e o fazer como elementos constantes da prática educativa, muitas vezes tratados de forma linear e não complementares. Apresenta uma preocupação sobre a forma como os diferentes saberes têm sido oficializados e suas influências nos fazeres educacionais na atualidade. Promove uma discussão sobre as diferentes atividades e traz a conceituação e origens dos construtos centrais que orientam o processo educativo das pessoas consideradas com dotação e talento. Como ilustração, apresenta uma breve descrição do ideário e prática desenvolvida no Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento, CEDET de Minas Gerais.

Silva (2010) traz uma reflexão sobre o espaço legal destinado à formação inicial e continuada dos professores brasileiros que atuam nos processos de escolarização inclusiva envolvendo estudantes com diferentes deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Apresenta aspectos legais e

conceituais que envolvem as duas fases de formação articulando-as com as demandas originárias da educação inclusiva, principalmente no que tange aos processos de escolarização deste grupo de estudantes. Demarca a necessidade de se pensar as diferenças enquanto estratégia de ação para a construção de propostas de formação docente, tanto inicial como continuada, buscando a promoção de práticas focadas nas dimensões qualitativas desse processo.

Negrini (2012) aborda que na contemporaneidade, existe a necessidade de refletir a respeito da inclusão dos estudantes com altas habilidades/superdotação na escola, tendo em vista os seus direitos de receber um atendimento educacional específico de acordo com sua singularidade. Sua pesquisa objetivou refletir sobre os desafios que interpelam a prática pedagógica para a inclusão dos estudantes com altas habilidades/superdotação na escola. Assevera que há necessidade de se repensar o fazer pedagógico na escola regular, a partir da mudança de concepções dos próprios sujeitos que vivenciam a prática escolar. Propõe para que prática seja revista, novos saberes sobre estes sujeitos precisam ser produzidos superando discursos excludentes e impregnados de concepções equivocadas a seu respeito e de sua inclusão educacional.

Romanowski, C.L. et al. (2012) apresentam vivências e perspectivas de aprendizagem dos alunos com características altas habilidades/superdotação por meio de um programa de enriquecimento, o qual é desenvolvido por meio de um projeto de extensão, relatando atividades desenvolvidas no ano de 2011 articuladas por meio das práticas pedagógicas e as novas tecnologias em um grupo de interesse do referido projeto intitulado GTEC- Grupo de Interesse em Tecnologia. Procurou-se evidenciar as mudanças e avanços para a sociedade que as novas tecnologias oferecem, a fim de que fosse possível elencar possibilidades futuras de movimentar-se evitando assim uma vida sedentária. Os autores trazem uma análise das atividades desenvolvidas que permitiu uma reflexão positiva acerca da possibilidade do ser humano de pensar, criar, novas alternativas de movimento no futuro em face ao cabedal tecnológico oferecido à sociedade.

Negrini (2014) afirma, em seu texto, que a educação de alunos com altas habilidades/superdotação na contemporaneidade configura-se como um tema de estudos e exploração, e necessita de maior conhecimento dos diversos profissionais da educação. O objetivo de sua produção foi discutir sobre os desafios nas práticas de ensino para a inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação na escola.

Salienta que os gestores da escola precisam discutir a respeito desses desafios, de modo a construir propostas pedagógicas condizentes às necessidades dos alunos, propondo programas de enriquecimento, fomentando práticas diferenciadas de ensino em sala de aula, na sala de recursos regular, a partir do cenário político e social contemporâneo. Apresentou os diversos desafios que ainda existem para que esse público seja atendido com qualidade multifuncional, ou mesmos em outros espaços extraescolares, assim elaborando um currículo que propõe a inclusão e a qualidade de ensino aos alunos com altas habilidades/superdotação na escola regular.

Fernandes (2014) traz para a discussão em seu texto os três tipos de Atividades de Enriquecimento Escolar de Renzulli e Reis (1997). Apresenta o resultado da inserção de uma atividade experimental investigativa como possibilidade de Atividade de Enriquecimento Escolar. Postula que essa atividade apresenta potencial para ser utilizada como Atividade de Enriquecimento II, que envolve a utilização de métodos, materiais e técnicas instrucionais que possam contribuir para o desenvolvimento de níveis superiores de pensamento (avaliar, sintetizar, analisar) e também de habilidades criativas e críticas, de pesquisa, entre outras.

É importante destacar que, na última edição do congresso em 2016, não foi encontrado nenhum trabalho que versasse sobre a temática AH/SD, denotando que é patente viabilizar a teoria em ações práticas e efetivas para atingir os educandos.

Frente às revisões realizadas em base de dados nacionais e internacionais, verificou-se que a temática relativa às práticas de leitura no Ensino Médio não é explorada dentro do campo das altas habilidades/superdotação, e que nenhum dos artigos encontrados versam sobre as práticas de leitura no contexto do Ensino Médio constituído foco deste estudo, contudo, eles sustentam o embasamento teórico desta pesquisa.

No capítulo a seguir, inicia-se a discussão sobre as práticas de leitura no contexto do Ensino Médio e discorre-se sobre o currículo da SEE/SP, seus desdobramentos e o panorama do PAEE com AH/SD.

3 AS PRÁTICAS DE LEITURA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO

A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. [...] A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a **possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas** (CANDIDO, 2004, p. 177, grifo nosso).

3.1 O Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

No ano de 2008, foi proposto o Currículo Oficial do Estado de São Paulo com o intuito de as escolas construírem propostas pedagógicas de modo a garantir mais qualidade na aprendizagem de seus alunos. Os textos deram origem aos Cadernos do Professor, do Aluno e do Gestor, servindo de referências para o estabelecimento das matrizes de avaliação do Sistema de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) que se tem atualmente (SÃO PAULO, 2011).

O Currículo tem as competências e habilidades como referências, o que de acordo com o documento, permite ao aluno fazer uma leitura crítica do mundo e questioná-lo. Prevê a construção da autonomia da escola articulada com as políticas de desenvolvimento da educação, a fim de que possa estabelecer unidade e direção nos sistemas (SÃO PAULO, 2011).

A competência leitora e escritora permeia toda a base curricular e seu desenvolvimento não está exclusivamente pautado no domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma-padrão, mas em diversas situações de escolhas, formais ou informais, de determinadas situações comunicativas. Assim, “A linguagem verbal, oral e escrita, representada pela língua materna, viabiliza a compreensão e o encontro dos discursos utilizados em diferentes esferas da vida social” (SÃO PAULO, 2011, p.17), permitindo que os alunos transitem pelas linguagens e tenham o domínio da competência performativa.

Desse modo, as propostas de leitura devem ser pautadas por meio de atividades práticas em situações reais. Há necessidade de se trabalhar com diferentes textos, permeadas por ações interdisciplinares, de estímulo à vida cultural e do fortalecimento das relações com a comunidade, gerando reais oportunidades de inserção produtiva no mundo. Além disso, os atos de leitura e de produção textuais precisam ultrapassar os limites da escola com experiências profícuas, proporcionando

o domínio das linguagens que representa como elemento fulcral para a conquista da autonomia.

A competência leitora e escritora é o eixo mais importante nesse processo de construção da autonomia. O objetivo maior da educação é a inclusão e, para tanto, ela deve educar para a autonomia, garantindo, assim, as condições para o indivíduo acessar o conhecimento necessário ao exercício da cidadania em dimensão mundial (SÃO PAULO, 2011, p. 12).

Reforça-se, assim, que a centralidade na competência de leitura e de escrita para a aprendizagem dos conteúdos curriculares cabe a todos os professores, que devem transformar seu trabalho em oportunidades, nas quais os alunos internalizem o aprendizado e consigam consolidar o uso da língua materna e das outras linguagens e códigos que fazem parte da cultura, bem como as diversas formas de comunicação.

3.2 A Concepção de Ensino no Currículo de Língua Portuguesa

Durante muitos anos, o ensino da Língua Portuguesa foi pautado em manuais de gramática normativa. De acordo com Bezerra (2010), esse tipo de ensino predominava, seja pelo viés prescritivo, que impõem um conjunto de regras a ser seguido mecanicamente, seja pelo modelo analítico, quando se analisam as partes constituintes de algo e suas funções. Na mesma direção, Viana (2018), em seu estudo, explicita que

A partir de 1950, inicia-se o processo de democratização e universalização do ensino no Brasil, que passa a contemplar sujeitos com variados tipos de letramento, inclusive dos professores, mas o ensino continua voltado às questões gramaticais, ainda que com a presença do estudo do texto (VIANA, 2018, p.16).

Nesse contexto, ainda segunda a autora supracitada, surgem os livros didáticos como forma de suprir as lacunas de conhecimento dos professores, prática essa que desde a década de 1970 cristaliza-se nas salas de aula e perdura atualmente.

Com o passar dos anos, novos estudos surgiram e o texto ganha centralidade no ensino da língua. Contudo, ainda por muito tempo, continuou a ser estudo em seus aspectos formais, sem o predomínio interacionista e dialógico.

Para Bezerra (2010, p. 44)

No afã de favorecer a aprendizagem da escrita de textos, a escola sempre trabalhou com gêneros, mas restringe seus ensinamentos aos aspectos estruturais ou formais dos textos. É justamente essa desconsideração de aspectos comunicativos e interacionais que contribui para que alunos e professores se preocupem mais com a forma do texto do que com sua função e, conseqüentemente, o texto seja visto como um formulário preenchido (para leitura) ou a preencher (para escrita). Ou seja, é a repetição pura e simples, sem reconstrução do conhecimento (BEZERRA, 2010, p. 44).

Fica claro que é necessário o trabalho com textos de maneira dialógica e interacional, pois “o estudo dos textos pode transformar o caráter dogmático e/ou fossilizado da aula e proporcionar ao aluno que construa um conhecimento pautado na interação com seu objeto de estudo e com o outro” (BEZERRA, 2010, p. 44).

Seguindo esse pressuposto, o Currículo de Língua Portuguesa da SEE/SP inserido dentro da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, na esteira de Bakhtin (2003) propõe o desenvolvimento do conhecimento de maneira dialógica associado às atividades de interação com o meio, possibilitando o aumento de poder como cidadão atuante, permitindo aos alunos aprenderem diferentes linguagens e utilizá-las em situações reais.

Salienta-se que é um processo centrado nas dimensões comunicativas da expressão, informação e argumentação, exigindo que os sujeitos analisem, interpretem e utilizem os recursos expressivos da linguagem, relacionando textos com seus contextos, confrontando opiniões e pontos de vista e respeitando as diferentes manifestações da linguagem utilizada por diversos grupos sociais, em suas esferas de socialização.

Para o ensino da língua materna, propõe-se estudos pautados em diferentes eixos: o poético (produção), o estético (recepção) e o crítico (acadêmico e histórico), pois dessa forma, é possível transitar pelas linguagens tornando-se agente do processo de produção e recepção de objetos culturais.

O estudo da literatura é pontuado como de extrema relevância para formação cidadã e não pode ser reduzido somente a uma simples exposição de épocas literárias, autores e características. Parte do pressuposto que haja uma contextualização no ensino em três níveis

A contextualização sincrônica, que ocorre num mesmo tempo, analisa o objeto em relação à época e à sociedade que o gerou; A contextualização diacrônica, que ocorre através do tempo, considera o objeto cultural no eixo do tempo; A contextualização interativa, que permite relacionar o objeto cultural com o universo específico do aluno (SÃO PAULO, 2011, p.27).

Nesse contexto, a proposta para o ensino da Língua Portuguesa não separa o estudo da linguagem e da literatura do estudo do homem em sociedade, pois sabe-se que o ser humano é um ser sociável, que participa social e culturalmente no mundo (SÃO PAULO, 2011).

Mais concretamente, os conhecimentos linguísticos precisam ser pautados na habilidade de interagir linguisticamente por meio de textos, nas situações de produção e recepção em que circulam socialmente, que permitam a construção de sentidos. “Dados, informações, ideias e teorias não podem ser apresentados de maneira estanque, separados de suas condições de produção, do tipo de sociedade em que são gerados e recebidos” (SÃO PAULO, 2011, p. 28-29). Desse modo, desenvolve-se a competência discursiva e promove-se o letramento discutido, no contexto escolar da contemporaneidade.

3.3 A Organização do Currículo para o Ensino Médio e suas Tensões

Em um curto espaço de tempo, foram publicados diversos documentos reguladores para oferta do Ensino Médio, etapa da Educação Básica muito importante para os jovens. Contudo, para Zappone (2018, p. 1) “A grande mudança paradigmática na legislação educacional ocorre, efetivamente, a partir dos anos 1990 quando se estabelece uma relação pragmática entre educação e sociedade”. O quadro quatro apresenta, de forma sucinta, documentos publicados.

Quadro 4 – Documentos orientadores do Ensino Médio (1996-2016)

Ano	Documento
1996	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1998	Parecer CEB/CNE nº 15/1998, referente à implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM.
1998	Resolução CEB nº 3/1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM.
1999	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM.
2002	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM+ 2006 Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM
2006	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM.
2012	Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM.
2016/2017	Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 / Projeto de Conversão de Lei nº 34/2016 / Lei nº 13.415/2017.
Em andamento	Discussão para elaboração da Base Curricular Nacional Comum (BNCC)

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Tiuman (2017, p. 151).

É neste contexto de atualização, a partir de marcos legais consubstanciados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 (BRASIL, 1996), que se encontra a educação brasileira na contemporaneidade. Eles representam um divisor na construção da identidade dessa etapa da Educação Básica, uma fase transitória para vida adulta, compreendida como o período de consolidação e aprofundamento de conhecimentos construídos.

É relevante destacar que a transição para o Ensino Médio apresenta-se, geralmente, como um momento de grandes transformações e tensões para os jovens que se originam, principalmente das expectativas que os envolvem, advindos dos conflitos da adolescência, preocupação com mundo do trabalho e aproximação da passagem para a Educação Superior.

Além disso, Jensen, estudioso norte americano da neurociência, explicita e comprova em seus estudos que “A adolescência é uma passagem conturbada para todos os envolvidos – pais, professores e crianças” e que ocorrem nessa fase “Mudanças drásticas e constantes na biologia, na cognição, na emoção e nas relações interpessoais” (JENSEN, 2011, p.129). Postula que o cérebro adolescente é diferente, e o conjunto de competências é diferente daquele que o mesmo indivíduo possuía na pré-adolescência.

O autor supracitado ainda ressalta que, para o trabalho com jovens, é necessário propor a eles atividades que atinjam níveis elevados de prazer. “Risco, recompensa e diversão dirigem os cérebros adolescentes. Lembre-se disso quando for lidar com eles” (JENSEN, 2011, p.130).

Desse modo, se a diversão é um guia para o cérebro, nessa fase, cabe à escola e aos profissionais especializados criarem condições e práticas pedagógicas para que os adolescentes possam ter alegria ao estar no ambiente escolar e desenvolvam suas máximas potencialidades, como preveem os documentos.

Pelas normativas apresentadas nas últimas décadas, depreende-se uma discussão, por meio do viés de uma formação humana integral, da construção de um Ensino Médio que apresenta uma unidade e que atenda à diversidade mediante o oferecimento de diferentes formas de organização curricular para trabalhar as questões relativas as essas tensões. Concebe-se a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de alunos que necessita ser considerada em suas diversas dimensões, com suas especificidades, que se encontram articuladas com

uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo variadas culturas juvenis.

Por conseguinte, esses documentos têm imbuídos a premissa de que as experiências de aprendizagem venham ao encontro da realidade dos estudantes, transformando sua formação. Para tal demanda, torna-se indispensável, então, que a escola promova um ambiente democrático em que as relações entre os sujeitos caracterizem-se pelo respeito e pela valorização da diversidade e da diferença. Faz-se imprescindível, da mesma forma, que os professores realizem uma seleção de saberes e conhecimentos significativos, capazes de se conectarem aos que o estudante já tenha apreendido e que, além disso, tenham sentido para ele, como propõe Larrosa (2004), contribuindo para formar identidades pautadas por autonomia, solidariedade e participação na sociedade.

Nesse sentido, deve ser levado em conta o que os estudantes já sabem, o que eles gostariam de aprender e o que se considera que precisam aprender.

São também importantes metodologias de ensino inovadoras, distintas das que se encontram nas salas de aula mais tradicionais e que, ao contrário dessas, ofereçam ao estudante a oportunidade de uma atuação ativa, interessada e comprometida no processo de aprender, que incluam não só conhecimentos, mas, também, sua contextualização, experimentação, vivências e convivência em tempos e espaços escolares e extraescolares, mediante aulas e situações diversas, inclusive nos campos da cultura, do esporte e do lazer (BRASIL, 2013, p. 183).

Portanto, a escola face às exigências precisa priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções no mundo e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida, efetivando assim, uma relação de fato pragmática entre educação e sociedade.

Os conteúdos disciplinares para o Ensino Médio estão organizados em quatro campos de estudo: linguagem e sociedade; leitura e expressão escrita; funcionamento da língua; produção e compreensão oral. Tratam o fenômeno linguístico nas dimensões: discursiva, semântica e gramatical, que se entrecruzam e se orientam a partir de questionamentos sociais (SÃO PAULO, 2011). Dessa forma, procura-se desenvolver o olhar dialético entre o intrinsecamente linguístico e as dimensões subjetivas e sociais.

No tocante à metodologia desenvolvida, considera-se em todas as séries a valorização de interfaces entre o conhecimento reflexivo de conteúdos linguísticos, literários e o cotidiano cultural em que o aluno está inserido. Nos bimestres, são apresentadas Situações de Aprendizagem que intercalam diferentes objetivos linguísticos, literários e sociais, permitindo que se construa conhecimentos em um movimento espiralado, ou seja, em vários momentos os mesmos conteúdos são retomados e sistematizados (SÃO PAULO, 2011).

Desse modo, prevê um currículo que valoriza a função social do texto e a sua forma em interface com o desenvolvimento de habilidades que possibilitem a reflexão linguística e social da interação do indivíduo com a linguagem.

Todavia, ao se analisar o discurso do Currículo verifica-se, como pano de fundo, que o Construtivismo permeia o desenvolvimento das ações, uma vez que há constante referência à construção de conhecimentos e valores, pautados na realidade dos educandos.

A educação tem de estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade. **Não há liberdade sem possibilidade de escolhas.** Escolhas pressupõem um repertório e um quadro de referências que só podem ser garantidos se houver acesso a um amplo conhecimento, assegurado por uma educação geral, articuladora e que transite entre o local e o global (SÃO PAULO, 2011, p. 12, grifo nosso).

No entanto, é relevante destacar que nem sempre o discurso e a prática andam na mesma direção nas escolas. Faz-se necessário entender que, mesmo com uma base comum a seguir, os professores precisam trabalhar de diferentes formas, distanciar daquele modelo transmissivo do passado e ter autonomia e criatividade nas escolhas, alcançando assim, uma escola libertadora e autônoma como propõe o discurso do Currículo.

Mesmo com diversas normativas, para o público em questão, deparamos-nos com enfrentamentos de problemas maiores, que extrapolam o âmbito dos limites da sala de aula, muitas vezes, ceifando as possibilidades de ofertar uma qualidade de ensino/aprendizagem para os educandos. Contudo, acredita-se que está dentro da sala de aula com o professor, a força para fazer suas escolhas e ofertar atividades, dentro de sua realidade, para que seus alunos avancem pois como postula Jensen (2011) a inteligência pode ser modificada, ou seja, pode aumentar ou diminuir e afirma que “Em escolas muito ruins, as crianças aprendem tão pouco que realmente ficam abaixo dos parâmetros nacionais de QI para cada série. Elas pioram a cada série. Isso

parece loucura, mas é perfeitamente possível ir para escola e retroceder” (JENSEN, 2011, p. 53-54). Portanto, os cérebros são maleáveis e precisam ser estimulados sempre, em todas as fases da Educação Básica e por toda a vida.

O professor exerce um papel de mediador muito importante na construção do conhecimento pelo aluno. Entretanto, é preciso dar mais voz para essa juventude e valorizá-la dentro do sistema educacional, com adoção de mais práticas colaborativas em que o aluno é colocado como protagonista, evidenciando um papel ativo e compartilhando seu conhecimento em situações reais.

Ademais, as ações pensadas para essa etapa devem ser constituídas em um processo orgânico, contextualizado e articulado, que assegure ao jovem, sujeito dessa pesquisa, a formação para o pleno exercício da cidadania, oferecendo as condições necessárias e enriquecidas para o desenvolvimento de seu potencial.

Destaca-se, portanto, como pontua Paim (2016) que o modelo de escola que outrora, ou ainda hoje mantém-se, encerra seus alunos em ambientes fechados e sob controle, não consegue mais subsistir atualmente, pois os pilares estão corroídos e são alvo de desconfiança.

3.4 O Público-Alvo da Educação Especial: Altas Habilidade/Superdotação

A maior recompensa em focalizar a educação para superdotados na aprendizagem investigativa e em usar o conhecimento sabiamente será um aumento drástico da reserva de pessoas que irão usar seus talentos para criar um mundo melhor (RENZULLI, 2018, p. 40).

Diante do contexto explicitado para o Ensino Médio e, com as complexas e diversas exigências existentes no cenário da Educação Básica, respaldadas por uma robusta legislação em interface à chegada dos estudantes PAEE, entre os quais está a parcela de educandos com AH/SD, como uma das consequências das políticas públicas voltadas à inclusão escolar, verifica-se que mudanças significativas aconteceram nos últimos anos, contudo, ainda há necessidade de debates e aplicação prática no contexto escolar para que esses alunos saiam da invisibilidade.

Para Mani e Rangni (2017, p. 40) “as políticas atuais seguem na direção do respaldo educacional às necessidades educacionais especiais dessa parcela de educandos, tirando-os da invisibilidade dentro das escolas”. No entanto, para Gama (2006) a identificação só faz sentido se houver previsibilidade de atendimento para

corresponder à necessidade específica de cada um. Caso contrário, traz mais prejuízo e frustrações para os envolvidos. No quadro cinco, são apresentadas as publicações oficiais (1988 – 2016).

Quadro 5 – Temática AH/SD no contexto dos documentos oficiais

Ano	Documento
1988	A “Constituição Federal” estabelece o dever do Estado com a educação.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 - reconhece as necessidades especiais dos alunos com AH/SD, bem como atendimento especializado e a aceleração de estudos.
2006	Documento Orientador para criação dos “Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação” – NAAH/S.
2007	A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação - orientações para o trabalho pedagógico com estudantes com altas habilidades/superdotação
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE
2009	Resolução Nº 4 - Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (AEE).
2011	Decreto nº 7611 - obrigatoriedade da matrícula dos alunos com altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino comum e no AEE em salas de recursos multifuncionais.
2012	Secretaria da Educação do Estado estabeleceu com a Resolução SE 81.
2013	Lei nº 12.796, a alteração da LDB nº 9.394.
2014	Nota Técnica Nº 04 - traz orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.
2015	Lei nº 13.234 - altera a LDB no 9.394 sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.
2016	Portaria nº 243 - estabelece os critérios para funcionamento, avaliação e supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional aos alunos PAEE.

Fonte: elaboração da autora

Nesse contexto, os jovens encontram-se matriculados, frequentando as escolas de Ensino Médio e, atender às suas necessidades tem mostrado-se, historicamente, um grande desafio. Muitos alunos, apesar das diversas normativas, ainda se encontram invisíveis o que pode acarretar problemas significativos, tanto na vida escolar, quanto para além dela. Além disso, se a escola não trabalhar para criar reservas de pessoas talentosas, deixará de criar um mundo melhor, pois estará desperdiçando talentos como propõe Renzulli (2018).

Bergamin (2018) esclarece que embora os documentos são permeados pela linha que leva ao processo da educação inclusiva, entretanto, para sua sustentação, há necessidade de parcerias e ações conjuntas de outros setores. Ainda destaca que somente por cumprir a lei, a escola não se torna inclusiva, é preciso vencer diversas barreiras, sobretudo as atitudinais.

As respostas educacionais para tais documentos acontecem na escola, envolvendo toda a equipe pedagógica escolar. Porém, é na sala de aula que o professor tem a oportunidade de ofertar uma gama de possibilidade proporcionando ricas práticas pedagógicas, intervenções efetivas para não deixar os alunos ficarem à margem da aprendizagem, seja eles com AH/SD identificados ou não.

De acordo com as definições do documento Altas Habilidades/Superdotação: Encorajando Potenciais (BRASIL, 2007), da Secretaria de Educação Especial (SEE/SP)

[...] “pessoas com altas habilidades” e “superdotação” são mais apropriados para designar aquela criança ou adolescente que demonstra sinais ou indicações de habilidade superior em alguma área do conhecimento, quando comparada aos seus pares (BRASIL, 2007, p.7).

Nessa mesma direção, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) assevera que

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p.15).

Ainda de acordo com a resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009) em seu Art. 4º, considera-se alunos com altas habilidades/superdotação aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Para esse público, segue-se os princípios e orientações expressos nos atos normativos da Educação Especial, o que implica “assegurar igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino” (BRASIL, 2013, p. 123).

No entanto, por serem considerados alunos acima da média dos demais, muitos ainda acreditam que eles não precisam de um atendimento especializado como preveem as normativas. Essa ideia está arraigada a um inconsciente preconceito de que os alunos superdotados já são privilegiados (PÉREZ; FREITAS, 2009).

Pérez (2007) assinala que

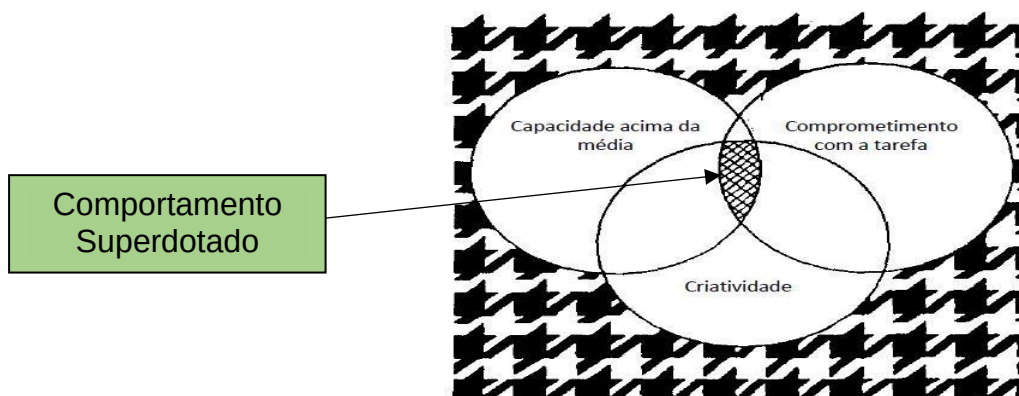
A própria legislação valoriza mais a inclusão de alunos com deficiência, e pouca gente reconhece que, como estes, o aluno com altas habilidades também precisa de educação especial. A idéia de que deficientes têm maior necessidade de atendimento especial é falsa. O que acontece é que a pessoa com deficiência, por possuir algo a menos, provoca na sociedade um sentimento de culpa. O superdotado, ao contrário, causa um misto de ódio e inveja, quando identificado, ou indiferença. [...] A necessidade do deficiente é, de fato, mais evidente. É preciso dar reforço para o deficiente mental, adaptar a sala de aula para o cadeirante, criar material em braile para o cego... No caso das altas habilidades, não é necessário um recurso externo físico para que o estudante seja atendido. O que ele precisa é de uma adaptação curricular, de uma estratégia pedagógica diferenciada (PÉREZ, 2007, p.10).

Em se tratando da questão da educação para superdotação Renzulli (2018) explicita dois propósitos, sendo o primeiro proporcionar aos jovens o máximo de oportunidade para o “máximo de autorrealização, por meio do desenvolvimento e expressão de uma ou um conjunto de áreas de desempenho onde o potencial superior poderá estar presente” (RENZULLI, 2018, p. 20).

O segundo propósito é de aumentar o reservatório de pessoas para resolver problemas na contemporaneidade (RENZULLI, 2018). Cabe, então, a escola fazer o papel de uma torneira e encher esse reservatório, ampliando o capital intelectual e criativo de seus estudantes.

No tocante ao atendimento educacional, as teses e orientações teórico-pedagógicas de Renzulli (1986) fundamentadas no Modelo Triádico de Enriquecimento, na concepção dos Três Anéis, em que os alunos têm habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade, propõem diversas práticas pedagógicas para esse público. Para tanto, o autor direciona a avaliação aos indicadores que são constatados a partir da existência ou não dos três anéis, conforme demonstra a figura três.

Figura 3 – Figura Ilustrativa da Concepção dos Três Anéis



Fonte: Renzulli e Reis, 1985.

Para Renzulli (2014, p. 220) o comportamento superdotado é “algo que se desenvolve em certas pessoas, em certos momentos e em certas circunstâncias”. Assim, até que sejam notados esse potencial, há um árduo percurso. Há, então, a necessidade de parcerias com as universidades e redes de ensino, para que promovam ações, juntamente com professores e especialistas, que ultrapassem o mero reconhecimento da existência dessa parcela de educandos e ofereça um atendimento enriquecido e especializado. Para Mani e Rangni (2017, p. 42) “se não há esforços com o intuito da identificação dessa população escolar, tampouco haverá movimentos para oferecer respostas educativas adequadas para esses alunos”.

Nesse contexto, no cotidiano escolar, faz-se necessário o reconhecimento das necessidades diversificadas dos alunos, de modo a atender as suas demandas, trabalhando as diferentes potencialidades e assegurando-lhes uma educação com qualidade e equidade. Para tanto, faz-se necessário que as escolas adotem práticas pedagógicas desafiadoras voltadas a eles que igualmente precisam de apoio, visionando uma ação transformadora para o contexto social e pessoal.

Assim, diversas estratégias e práticas pedagógicas são propostas para viabilizar a inclusão desses alunos. De acordo com Alencar e Fleith (2001) são elas:

- Encorajar os alunos a apresentar suas ideias.
- Estimular a criatividade por meio de exercícios e problemas que não requeiram respostas únicas.
- Envolver os alunos em atividades que requeiram níveis mais altos de independência, tomada de decisão e gerenciamento de etapas e de tempo.
- Desafiar os alunos a pensar de maneira divergente, buscando o desenvolvimento de novos produtos, serviços e ideias.
- Proteger os alunos de críticas e zombarias.
- Elogiar a realização das atividades, ter foco sobre as potencialidades dos alunos, não apenas em suas dificuldades.
- Incentivar a ampliação de conhecimentos e habilidades.
- Fortalecer a autoestima e o autoconceito positivo.
- Promover o desenvolvimento de habilidades que envolvam as dimensões afetiva e social.
- Auxiliar os alunos a desenvolverem bons hábitos de estudo.
- Propiciar experiências de sucesso.

- Valorizar as iniciativas e ideias dos alunos.
- Respeitar o ritmo de aprendizagem.
- Propiciar aprendizagem mais profunda em tópicos de interesse dos alunos.

Tais práticas promovem a maximização dos potenciais de todos os alunos e podem ser trabalhadas na dinâmica da sala de aula. Alencar e Fleith (2003) explicita que quando não se estimula os alunos, sobretudo, os com potencial elevado e proporciona um ambiente de monotonia, eles respondem com apatia e ressentimento, causando o processo de exclusão, pois sentem-se desvalorizados. Ainda para autora, para que isso não ocorra, faz-se necessário um olhar para o presente, para a realidade do aluno e permitir a fantasia.

No que tange ao domínio da linguagem, Marques e Da Costa (2018) assinalam que em alunos com potenciais elevados, esse domínio manifesta-se na capacidade elevada de contar histórias de formas diversificadas, coerentes e ricas em detalhes.

Os autores Gardner; Feldman; Krechevsky (2001) caracterizam o domínio da linguagem por meio de três categorias, como pode-se observar no quadro seis.

Quadro 6 – Domínio da linguagem

NARRATIVA INVENTADA/NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS	LINGUAGEM DESCRITIVA/REPORTAGEM	USO POÉTICA DA LINGUAGEM/JOGO DE PALAVRAS
É imaginativo e original ao narrar histórias.	Apresenta relatos coerentes de eventos, sentimentos e experiências.	Aprecia e sabe fazer jogo de palavras, como trocadilhos, rimas e metáforas.
Gosta de ouvir e ler histórias.	Rotula e descreve as coisas com exatidão	Brinca com os significados e os sons das palavras.
Revela interesse e capacidade no planejamento e desenvolvimento dos elementos narrativos, no cenário etc.	Demonstra interesse em explicar como as coisas funcionam, ou em descrever um procedimento.	Demonstra interesse em aprender novas palavras.
Demonstra capacidade de representar, habilidade de desempenhar diversos papéis.	Argumenta ou investiga de modo lógico.	Usa palavras de maneira divertida.

Fonte: Elaborado pela autora e adaptado de Gardner; Feldman; krechevsky (2001, p. 207-208).

Nesse encaminhamento, exige-se uma escola engajada que promova o fortalecimento do potencial de todos seus alunos, bem como contemple os ritmos de aprendizagem, os estilos e necessidades educativas, promovendo atividades de enriquecimento curricular, flexibilizadas de forma a olhar para as especificidades de cada um, com práticas heterogêneas. O que para Mendes (2012), demandam

esforços coletivos de diversos setores, com uma revisão de postura, para que haja uma educação de qualidade para todos, sem discriminação, atendendo à necessidade e peculiaridade de cada um e criando um mundo melhor para todos.

3.5 As Práticas de Leitura como Meio de Aprendizagens

Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente a que se diz e ao que se quer dizer, **é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita...** (LERNER, 2002, p. 73, grifo nosso).

Nas últimas décadas, o exercício das práticas de leitura escolar, amparado pelos discursos dos teóricos da linguagem e pelos documentos oficiais tem como objetivo formar um aluno crítico e atuante na sociedade.

Lerner (2002) em seus postulados afirma que para tal pressuposto o necessário é

[...] fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando resposta para todos os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo. O necessário é fazer da escola uma comunidade de escritores que produzem seus próprios textos para mostrar suas idéias, para informar sobre fatos que os destinatários necessitam e devem conhecer, enfim, por tantos outros motivos reais e importantes. O necessário é fazer da escola um âmbito onde a leitura e a escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidade que é necessário assumir (LERNER, 2002, p.17-18).

Para atender a essas propostas, busca-se o pensamento sobre a temática da leitura no pensador francês Roger Chartier. Ler é apropriar-se do inventar e produzir significados, retificando que a leitura é muito mais que repetir ou traduzir ideias transmitidas por textos (CHARTIER, 1998).

Chartier (2000, p. 14), propõe que para incitar à leitura, é preciso evitar duas posições extremas: “[...]” seja considerar como dignos de serem lidos somente os textos e os gêneros canônicos da cultura clássica, seja, ao contrário, tomar todas as leituras como equivalentes” e ainda pontua “[...]” o caminho é, pois, estreito, mas fundamental, que deve conduzir as próprias práticas, desde leituras “indignas”, “selvagens”, até uma relação mais enriquecedora com obras profundas e densas”.

Corroborando com as ideias do autor, Abreu (2000) reafirma o seu propósito de circulação dos variados tipos de leitura para os diferentes leitores.

Não se está propondo, como se vê, que se abandone o estudo do texto literário canônico, e sim, que a escola [...] garanta espaço para a diversidade de textos e de leituras, que garanta espaço para o outro. Ainda, é preciso entender as práticas, os objetos e os modos de ler distintos daqueles presentes nos meios eruditos (ABREU, 2000, p. 132).

Desse modo, as práticas de leitura precisam ser motivadoras com finalidade imediata e não necessariamente escolar, de modo que os alunos encontrem espaço para compartilharem suas impressões de leitura e anseios. Favorecendo afloramento dos conhecimentos prévios em cada uma das atividades (COLOMER, 2002). Todavia, ainda há práticas escolares com enfoques reducionistas que desprezam diferentes configurações textuais ou formas de se ler e produzir na atual sociedade.

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2008), os processos de práticas de leitura precisam ser trabalhados de modo produtivo, dinâmico, dialógico e abordarem diferentes contextos de relações de interação social, pois envolvem sujeitos que requerem atenção e um olhar específico para suas peculiaridades. É necessário transpor as barreiras para além de uma memorização mecânica de regras de forma a possibilitar aos alunos meios de ampliar e articular conhecimentos e competências. Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor, ou seja, promover o letramento do aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito.

Soares (2004 p. 47) esclarece que letramento é “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Relata que

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário (SOARES, 2004, p. 45-46).

Depreende-se pela fala da autora, que é necessário ir além de saber ler, de uma memorização sem sentido, mecânica. Assim, a escola precisa desenvolver o complexo trabalho com as práticas de leitura para a promoção do letramento.

Silva (2006) propõe a necessidade de entender que a leitura é recriação, reescritura, interação criativa entre o leitor, a palavra e o mundo. Para o autor, as práticas de leitura devem propor ao leitor uma criativa interpretação de um texto, à luz do seu contexto, de forma a estabelecer relações com a realidade vivida, de modo que “a vivência concreta desse processo, ligando a palavra interpretada ao mundo social, e as ideias daí resultantes é que devem ser criativas” (SILVA, 2006, p. 41).

Nessa direção, Solé (1998) pontua que se ensinarmos um aluno a ler compreensivamente e aprender a partir da leitura, estamos fazendo com que ele aprenda a aprender, isto é, de forma autônoma em diversas situações.

A nova realidade no cenário educacional, com mudanças significativas relacionadas às transformações proporcionadas pelas tecnologias da informação e comunicação, somada à presença do PAEE também impõem novos desafios, sobretudo às práticas de leitura.

Freitas (2012, p. 208) destaca que tais tecnologias podem funcionar como facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem, mas que a mediação é fulcral para que os recursos tecnológicos sejam usados adequadamente. Nesse sentido, para autora “[...] tecnologias são muito importantes para o desenvolvimento destes sujeitos, porém devem ser mediadas e canalizadas para o progresso pessoal e científico”.

Corroborando esse pensamento, Pedro (2017) ressalta que

As TDIC são valiosas ferramentas intelectuais para enriquecimento de estudantes superdotados; no entanto, é necessário identificar as habilidades que são específicas desses estudantes e aquelas que são comuns a todos os nativos digitais, a fim de que se possa orientá-los e ajudá-los a desenvolver competências digitais para uma utilização segura e produtiva da tecnologia (PEDRO, 2017, p. 762).

Os adolescentes têm diversos atrativos advindos de realidades virtuais, visto que uma vasta e complexa circulação de comunicação e informação implica uma variedade de mídias de diferentes modalidades tais como: linguística, visual, gestual e sonora que, por muitas vezes, estão ligadas umas às outras, causando transformações nas formas de funcionamento e configuração dos textos. Assim, mudanças nas maneiras de ler, de produzir e de fazer circular textos trouxeram novos

desafios. Barbosa (2006) explicita que há de se pensar que cada vez mais a participação social passa pela possibilidade de compreensão e produção de textos em circulação que, por sua vez, demandam um domínio de diferentes linguagens e mídias.

Paim (2016) em relação ao uso de diferentes plataformas assevera que

A utilização de diferentes plataformas digitais, a exploração de softwares e dispositivos eletrônicos aplicáveis a educação, a capacidade de adequar os objetos digitais de aprendizagem com os objetivos da aprendizagem não são mais hoje algo meramente discricionário, mas compulsórios. Não se quer dizer com isso que toda aula precise ter uma interface digital, mas que no cardápio didático do professor as tecnologias estejam sempre presentes (PAIM, 2016, p. 25).

Nesse contexto, há necessidade de adoção de práticas de leitura que atendam a todos e os motivem para tornarem alunos mais criativos e produtivos, garantindo a inclusão do PAEE, mais precisamente os alunos com altas habilidades/superdotação.

Para que esse pressuposto seja garantido, a multimodalidade constitui-se um recurso possível para o desenvolvimento das atividades. Ela é postulada por Rojo (2009) como “texto multimodal ou multissemiótico que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição”.

Ainda segundo a autora

[...] o desenvolvimento das tecnologias da comunicação com suas práticas sociais específicas de leitura e escrita exige que a escola foque seu trabalho nessa realidade e parta dela para ensinar. A sociedade lida com textos cada vez mais semióticos, que exigem dos alunos estratégias de escrita e também de leitura que estejam de acordo com a multiplicidade de linguagens que compõem o texto: “ocorre que, se houve e se há essa mudança, as tecnologias e os textos contemporâneos, deve haver também uma mudança na maneira como a escola aborda os letramentos requeridos por e por essas mudanças (ROJO, 2011, p. 99).

Nessa perspectiva, Rojo (2009) afirma que os professores como mediadores, fiquem atentos às novas demandas, criem estratégias que ajudem aos adolescentes, visto que trabalhar com a leitura na atualidade requer um olhar mais atento, entender que não se pode criar uma divergência entre leituras e tecnologias midiáticas, que para Filipouski (2012) são objetos que oferecem variadas possibilidades de interação para o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Chartier (1998; 2001; 2002) defende teses sobre a leitura tocando sempre em questões tecnológicas, isto é, ligadas às tecnologias e materialidades disponíveis para os textos. Nessa direção, Ribeiro (2016) pontua que

[...] as propostas tríplexes de Chartier, esquematizando a seguinte proposta de visualização, que funda ou agrupa critérios ou temas. [...] a) mudanças na cultura escrita provocadas pela chegada de mídias digitais; e b) rupturas com a cultura do impresso em decorrência da existência do que ele chama de “texto eletrônico”. Isso acarreta mudanças na leitura, nos modos de publicação, nas formas dos objetos de ler e na circulação desses objetos (o que nos traz de volta à leitura), isto é, há intensa movimentação em todo o cenário em que é fundamental se considerar um sistema, um ciclo (RIBEIRO, 2016, p. 106).

Ao apresentar um diálogo entre a leitura e a circulação dos textos, parece bem oportuno a tese do autor, pois resume os tipos de revoluções e/ou evoluções na história da escrita e da leitura, mais próximo da realidade. O diagrama com a figura quatro sintetiza esse movimento.

Figura 4 – Movimentos da cultura da leitura e escrita



Fonte: Elaboração da autora baseado em Ribeiro (2016, p.107).

A escola brasileira tem dentre suas responsabilidades promover um espaço educacionalmente inclusivo que seja capaz de acolher com competência as necessidades educacionais do PAEE e, sobretudo, buscar estratégias, métodos, recursos, técnicas, além de promover adequações/adaptações curriculares de modo a atender seus objetivos no contexto do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Rangel (2003) destaca que há necessidade de se criar ambientes propícios à leitura, com espaços e atividades estimulantes e prazerosas.

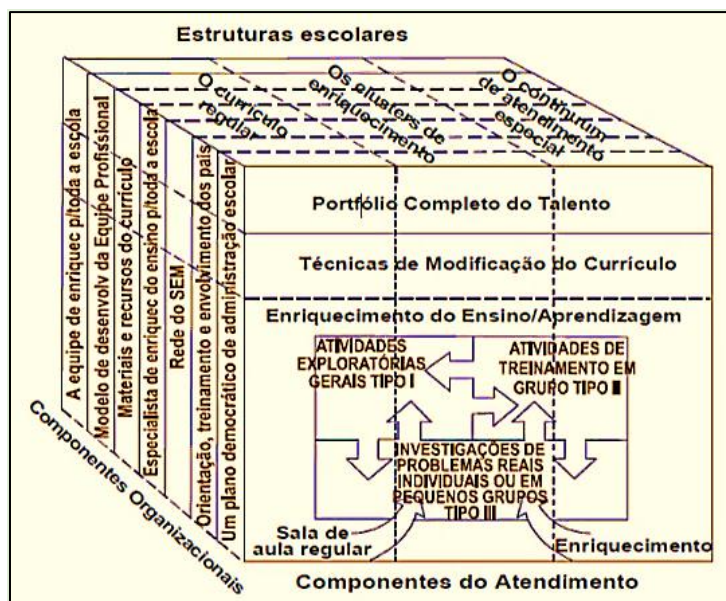
As bibliotecas escolares têm papel fundamental no sucesso desse trabalho de iniciação literária e de formação do gosto. É preciso que existam, que tenham acervos significativos, que estejam disponíveis para todos, que o acesso ao livro seja direto, que as técnicas biblioteconômicas de catalogação e armazenagem dos livros sejam adequadas a leitores em formação e sejam a eles explicadas, quando necessário. Mais importante que tudo, talvez, é que a escola crie, como parte de suas atividades regulares, demandas autênticas de leitura, capazes de fazer da biblioteca um lugar de frequência praticamente cotidiana (RANGEL, 2003, p. 143).

Enfim, as práticas de leitura devem ser ensinadas e praticadas de forma crítica, estendendo-se a todos, independentemente de suas especificidades, pois “A leitura capacita o ser humano a pensar e agir com liberdade” (ZILBERMAN, 2001, p. 16). Assim, a escola é um espaço de vida coletiva e deve e pode promover práticas desafiantes, buscando assim, novas soluções para o trabalho subjetivo que a língua propõe, promovendo, de fato, uma formação aos alunos que vise a um exercício mais pleno da cidadania.

3.6 O Modelo Enriquecimento Curricular para Todos

Diante da realidade e desafios contemporâneos da Educação Básica, sobretudo na rede estadual paulista, apontada nos capítulos anteriores, este estudo apoiou-se na teoria do Modelo de Enriquecimento Escolar para Toda a Escola (Schoolwide Enrichment Model – SEM (RENZULLI; REIS, 1997), pois está inserido em uma perspectiva democrática e inclusiva que oferece possibilidades para que o professor, dentro da sala de aula, proporcione uma formação ampla, enriquecida e incentive comportamentos criativos a todos seus alunos. A figura a seguir mostra a estrutura do SEM, que envolve três dimensões: componentes organizacionais, componentes de atendimento e estruturas escolares imbricados ao currículo escolar. A figura cinco traz a representação do Enriquecimento para toda a escola.

Figura 5 – Representação do Enriquecimento para toda a escola



Fonte: Renzulli (2004, p. 9)

O SEM é um programa flexível que perpassa por diferentes modalidades de ensino, elaborado com intuito de proporcionar enriquecimento para todos. Cada escola pode desenvolver seu projeto com seus próprios meios e recursos, baseado na criatividade e nos interesses de seus protagonistas (RENZULLI; REIS, 1997).

De acordo com Renzulli (2014) três objetivos são basilares para programa:

- Estimular o desenvolvimento dos talentos de todos os alunos e fortalecimento de suas potencialidades.
- Ofertar uma diversidade de experiências nos mais diversos âmbitos do saber, acadêmicos ou não acadêmicos.
- Oportunizar o acompanhamento pedagógico em nível avançado dos discentes com base em seus interesses e pontos fortes.

Com base nesses objetivos, depreende-se que por meio desse modelo educacional é possível dar oportunidades para todos os alunos crescerem com atividades sistemáticas e envolventes em consonância com seus pontos fortes.

Ademais, propõe modificações/adequações curriculares individualizadas, para todos ou pequenos grupos específicos e também proporciona experiências e oportunidades educacionais para fortalecimentos de talentos, com atividades desafiadoras proporcionando uma aprendizagem de qualidade.

Desse modo, os alunos tornam-se investigadores de problemas reais, recebem orientações para criarem produtos e compartilhem com a sociedade. Nesse modelo organizacional, a escola prepara os alunos para se desenvolverem em uma perspectiva em que sejam mais produtores do que consumidores do conhecimento (RENZULLI, 2014).

As atividades do programa estão apoiadas no Modelo Triádico de Enriquecimento, cuja proposta é dividida em três tipos de enriquecimentos Tipo I, Tipo II e Tipo III, os quais podem ser executados em outros ambientes especializados.

A figura seis traz a representação das atividades propostas por Renzulli e Reis (1997).

Figura 6 - Representação dos Tipos de Enriquecimento



Fonte: Renzulli e Reis (1997, p.14)

Segundo Renzulli e Reis (1997), o Enriquecimento tipo I coloca o aluno diante de atividades escolares introdutórias, de treinamento ou exploratórias com intuito de mostrar uma variedade de conteúdos não trabalhados no currículo curricular. Tais atividades são indicadas para todos os discentes interessados. Para sua realização, o professor pode oferecer variadas atividades para conhecer o interesse de cada um, despertando novos desejos de aprofundamento em algum conteúdo e, em atividades criativas e produtivas futuras.

Para essa etapa do programa, são sugeridas diversas atividades como pode-se observar na figura sete.

Figura 7 – Ilustração das atividades de Enriquecimento tipo I



Fonte: Elaborado pela autora adaptado de Burns (2014).

O Enriquecimento tipo II prevê atividades de treinamento em grupo, com emprego de diferentes técnicas e métodos para a apropriação de conhecimentos, preparando os discentes para tornarem-se produtores criativos, pensadores, ou seja, são atividades para ensinar os alunos a transformarem-se em melhores aprendizes.

De acordo com Burns (2014, p. 13), “incluem nesses processos o pensamento crítico, a resolução de problemas, treinamento em investigação, pensamento divergente, desenvolvimento de consciências e pensamento crítico ou produtivo”. Assim, as atividades dessa etapa de enriquecimento propõem que os alunos se apliquem mais, elevando seu conhecimento, como descrito na figura oito.

Figura 8 – Ilustração das Atividades de Enriquecimento tipo II



Fonte: Elaborado pela autora adaptado de Burns (2014).

Por fim, o Enriquecimento tipo III é a etapa mais aprofundada que visa tornar os estudantes investigadores de problemas reais, desenvolvendo produtos criativos para serem compartilhados e atuar como profissionais, desenvolvendo um estudo mais avançado e específico por meio de uma abordagem indutiva e que “é qualitativamente da maior parte das experiências de aprendizagem oferecidas na maioria das situações escolares” (RENZULLI, 2004, p. 97).

Nesse tipo de enriquecimento, o autor especifica objetivos fulcrais para seu desenvolvimento:

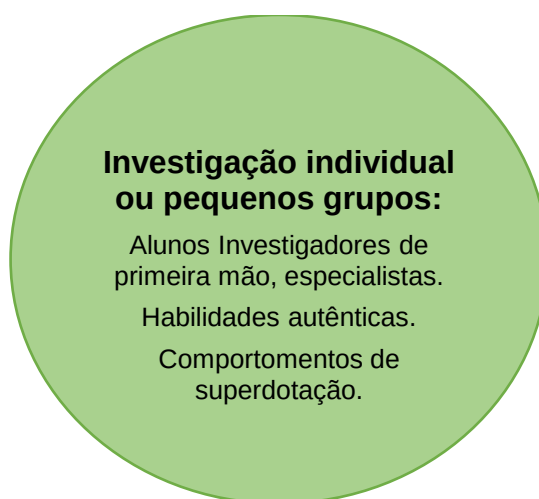
1. Permitir o oferecimento de oportunidades para expressão plena das manifestações dos estudantes, o que perpassa pelos seus interesses, conhecimentos, criatividade e envolvimento com uma tarefa.
2. Possibilitar a compreensão de conteúdos avançados, bem como processos adequados empregados para adquiri-los, sejam em áreas artísticas de expressão ou em temas interdisciplinares.
3. Estimular o desenvolvimento de processos e/ou produtos autênticos na solução de problemas reais, trazendo impactos positivos e desejados sobre uma audiência específica.

4. Possibilitar o desenvolvimento de habilidades através de uma aprendizagem autodirecionada que envolve a autonomia em todas as fases necessárias para a aquisição de conhecimentos, ou seja, desde o planejamento, organização, mobilização de recursos, controle de tempo, entre outras.

5. Possibilitar o desenvolvimento de atributos pessoais favoráveis, tais como: sentimentos positivos com a realização criativa, o comprometimento com a tarefa e a autoconfiança.

Nessa etapa, encontram-se os alunos com comportamento superdotado, pois assumem o papel de investigadores. Eles usam suas habilidades acima da média para aprender mais o que lhe interessa por meio de diversas pesquisas e demonstram a criatividade para resolver problemas que os cercam (RENZULLI, 2014), como apresentado na figura nove.

Figura 9 – Ilustração do Enriquecimento tipo III



Fonte: Elaborado pela autora adaptado de Burns (2014).

Renzulli (2014) enfatiza que o SEM traz benefícios para aprendizagem em detrimento dos modelos tradicionais, tronculares, em que os alunos são sujeitos passivos e o professor detentor do saber, que ainda, por muitas vezes encontra-se nos bancos escolares. Opostamente, ele propõe práticas pedagógicas desafiadoras, que instiguem os alunos a buscar soluções e resolver problemas reais de forma agradável.

Desse modo, pretende-se com o SEM que o professor seja a força para levantar a maré e elevar todos os navios (RENZULLI, 1998), proporcionando práticas de leitura

exitosas em prol desses jovens, ofertando uma suplementação curricular, para atender às suas necessidades educacionais, visionando como contrapartida a ação transformadora desses alunos para o contexto social, caminhando para uma educação verdadeiramente inclusiva, com qualidade de ensino para todos.

É relevante destacar que, por meio do enriquecimento escolar renzulliano, verifica-se muitos ganhos para vida dos alunos na escola e para além dela, pois “revelam efeitos muito mais profundos, não adstritos somente a dimensão cognitiva, mas também alcançando desdobramentos favoráveis àquelas emocionais e sociais” (PAIM, 2016, p. 119).

Desse modo, a abordagem do enriquecimento ambiental (EA) proposta por Jensen (2011) que é definida como resposta biológica positiva a um ambiente de contraste, no qual modificações mensuráveis, sinérgicas e globais ocorreram, integra-se nesse programa. O autor assevera que o enriquecimento seria então uma “resposta a uma medida de diferença. Um ambiente aprimorado é uma situação corrente significativamente mais desafiadora, inovadora e complexa [...] O resultado dessa experiência chamaríamos de enriquecimento” (JENSEN, 2011, p. 100).

Reforça-se, assim, que o ambiente escolar precisa ser desafiador e estimular todos discentes, pois o enriquecimento não é limitado a idade e funciona muito bem com chamados aprendizes lentos (JENSEN, 2011), o que para o enriquecimento escolar Renzulliano é possível.

Ainda para a educação, as teses de Jensen indicam um grande benefício primário que ajuda os educadores em relação à aprendizagem e à memória. Sugere que somos capazes de afetar a cognição de todos os aprendizes, desde os medianos aos superdotados e que por meio de programa com gerenciamento, envolvimento de pessoas com abordagem duradoura, sendo possível, assim, que os cérebros dos alunos se modifiquem como resposta ao contraste.

Portanto, conclui-se que para que o enriquecimento escolar e o enriquecimento ambiental gerem benefícios aos estudantes demanda propostas pedagógicas sistematizadas com estratégias definidas, caso contrário os benefícios diminuirão.

3.7 A Sala de Aula Guiada para o Enriquecimento e suas Implicações

Muitas são as contribuições trazidas pela teoria do enriquecimento escolar e do enriquecimento ambiental. Contudo, é necessário pontuar que, com a experiência

empírica trazida de dentro das salas de aula há necessidade de esforços múltiplos, por parte dos docentes, frente ao cenário atual da educação para que ocorra o enriquecimento.

Jensen (2011) e Renzulli (2014) explicitam diversas situações e demandas para que o professor atue nas salas guiadas pelo enriquecimento e tenha êxitos. O quadro sete traz as demandas para atuar na sala de aula e as dimensões da diferenciação.

Quadro 7 – Demandas para atuar na sala de aula e dimensões da diferenciação

Demandas para atuar nas salas pelo enriquecimento (JENSEN, 2011)	Modelo das cinco dimensões da diferenciação (RENZULLI, 2014)
Conhecer os alunos e permitir que eles se autoconheçam.	Conteúdo: tornar o currículo mais profundo com gráficos, mapas e fluxogramas com hierarquias visuais de estrutura e conteúdo.
Tornar aliados para buscar enriquecimento e ajudar os estudantes descobrirem seu estilo de aprendizagem, paixões, talentos, meios de expressões preferidas.	Professor: usar a paixão e personalidade para compartilhar conhecimento pessoal, entusiasmo.
Ter forças para ajudar aos alunos vencer os obstáculos.	Sala de aula: influencia a estrutura física, novos agrupamentos sociais e espaços de aprendizagem alternativos.
Ter paixão pelo ensino; criar possibilidades de enriquecimento e gerenciar o ensino utilizando ajustes constantes.	Processo: utilização de variadas técnicas e matérias para melhorar a motivação dos estilos de aprendizagem dos discentes.
Organizar organicamente as ideias em sala de aula; usar estratégias de ensino que criem contraste; ter qualidade na execução das práticas; fazer ajustes constantes.	Produto: melhorar o desenvolvimento cognitivo e estimular a habilidade de os alunos expressarem-se. Tais sugestões requerem o uso de recursos, inclusive multimídia.
Qualidade na execução de ideias: variedade de pesquisas, atividades organizadas, centros de interesses, centros de estudos independentes, textos múltiplos e matérias suplementares, programas de computadores.	

Fonte: Elaborado pela autora baseada em Jensen (2011) e Renzulli (2014).

No entanto, para Jensen (2011) existem certas condições que prejudicam os resultados, como por exemplo, salas numerosas, professores inexperientes, ou alunos com defasagem acadêmica acentuada e discrepância de comportamento. Ainda, assim, pontua que será possível ser realizado o enriquecimento e realizar uma diferenciação no ensino, ajustando as estratégias. Portanto, mesmo com todas as dificuldades pontuadas quando a “diferenciação é bem-sucedida, os professores não são apenas transmissores tradicionais do conhecimento, mas organizadores de oportunidades de aprendizagem” (JENSEN, 2011, p. 252).

Com base nessa descrição, ficam claros os procedimentos que devem ser tomados em sala de aula para que ocorra a diferenciação na vida dos adolescentes,

pois a falta de estímulos e/ou práticas que vão ao encontro desses pressupostos acabam frustrando tanto os melhores alunos quanto os piores, causando danos na vida escolar e pessoal.

Destaca-se que a paixão aparece nas proposições dos dois autores, tornando um elemento precípua para encorajar os estudantes a participarem como sujeitos ativos ao invés da passividade, como se tem visto na maioria das vezes. Jensen afirma que a razão real de ser da escola não é formar o jovem para o mercado de trabalho, mas de “trazer a paixão pela vida, alegria pela aprendizagem e desejo de ter um papel ativo na sociedade como contribuinte” (JENSEN, 2011, p. 250).

Nessa ótica, urge práticas pedagógicas que não sejam cristalizadas, que oportunizem aos jovens trocas de saberes, construção de singularidades e transformação de realidades.

4 MÉTODO

Ao pensar em práticas de leitura ao Ensino Médio para atender os alunos com AH/SD, este estudo buscou apresentar sugestões pedagógicas para que o professor, na sala de aula comum, desenvolva práticas que atenda às necessidades desses alunos por meio do Modelo de Enriquecimento Curricular como forma de oportunizar aprendizagens desafiadoras para todos os alunos da sala.

Nesta seção, descreve-se a metodologia da pesquisa, o contexto no qual se desenvolve e o delineamento do produto: título, objetivos, público-alvo, justificativa e descrição.

4.1 Tipo de Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa que utilizou o delineamento descritivo-documental como procedimento metodológico para sua construção, com cunho qualitativo.

O foco qualitativo é utilizado para construir crenças próprias sobre o fenômeno estudado. Nesse tipo de pesquisa, a realidade a ser estudada, o pesquisador parte da premissa de que o mundo social é relativo e somente pode ser mudado a partir do ponto de vista dos autores estudados, ou seja, o mundo é construído pelo pesquisador (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2010).

Além disso, este estudo é de cunho bibliográfico e descritivo, uma vez que a pesquisa bibliográfica é aquela que

[...] se realiza a partir do registro disponível, de corrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados (SEVERINO, 2007, p. 122).

Os estudos descritivos buscam especificar as propriedades, as características e os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que submeta a uma análise. (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2010).

Para Lüdke e André (1986) a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa, pois permite complementar informações associadas a outras técnicas, ou mesmo desvelar elementos novos de um determinado tema ou problema. Ainda segundo os mesmos autores, a vantagem desse instrumento é que “[...] busca

identificar informações factuais nos documentos a partir das questões ou hipóteses de interesse [...]” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38).

O trabalho foi dividido em três etapas, sendo a primeira constituída por uma pesquisa documental. Para seu desenvolvimento, realizou-se uma revisão bibliográfica em literatura nacional e internacional relacionada à temática AH/SD e práticas de leitura, no contexto do Ensino Médio, voltadas a esse público.

Em seguida, visando compilar as propostas presentes no material da Sala de Leitura, foram localizados, descritos e catalogados os materiais disponíveis e, posteriormente, ocorreu a fundamentação teórica das proposições, a análise da efetividade dessas atividades frente ao aluno PAEE com AH/SD.

Na segunda etapa, foram registradas as possíveis propostas para o enriquecimento curricular do aluno com AH/SD e para toda a sala.

Na terceira etapa, frente a análise realizada, foram elaboradas atividades de leitura constando os enriquecimentos curriculares e organizadas as práticas de leitura para o desenvolvimento de um material paradidático apresentado como produto educacional.

Os procedimentos de apresentação dos resultados da etapa um foram apresentados de forma narrativa-descritiva, abordando os conteúdos e atividades propostas no caderno do professor e do aluno do Programa Sala de Leitura (2010), com orientações para participação de toda a comunidade escolar em práticas de leitura e ações colaborativas.

Na etapa dois, foram apresentadas de maneira descritiva, as práticas encontradas na literatura.

A etapa três foi apresentada com as práticas propostas para o produto educacional e embasadas teoricamente. É importante ressaltar que, o objetivo desta pesquisa foi analisar o material e direcioná-lo para os alunos com AH/SD. Contudo, o produto educacional leva em consideração também os alunos que não têm AH/SD, uma vez que o SEM é para o enriquecimento de toda a escola.

No intuito de planificar as práticas de enriquecimento para os alunos e as orientações para os professores, foram selecionadas propostas descritas na literatura brasileira, artigos científicos e materiais didáticos.

4.2 Delineamento do Produto

O produto aqui apresentado intitulado Práticas de Enriquecimento de Leitura para o Ensino Médio, fruto desta dissertação, foi organizado com o objetivo de oferecer sugestões práticas para o trabalho com a leitura, no Ensino Médio, aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação. A teoria fundamentou-se nas teses do pesquisador Joseph Renzulli que ao trazer o Modelo de Enriquecimento Curricular para Todos (SEM), inclui-se atender com qualidade as necessidades dessa parcela de alunos e oportunizar assim, que todos tenham a possibilidade de desenvolver comportamentos superdotados (RENZULLI, 2014).

Objetivos

A intenção é atingir os alunos PAEE com AH/SD, contudo, poderá ser utilizado por todos os outros. O produto proposto está no formato de site e tem como objetivos:

1. Ofertar possibilidades e sugestões de práticas de leitura para desenvolver as potencialidades e a capacidade de investigação de todos os alunos.
2. Potencializar o conhecimento dos alunos de forma agradável e prazerosa, por meio do modelo de enriquecimento para todos, de modo que venham a transformarem-se em leitores autônomos, não somente na escola, mas fora dela e ao longo da vida.
3. Fortalecer o vínculo com diferentes gêneros textuais e tipologias.

Público-Alvo

O público-alvo, possível usuário desse material, é composto por alunos com e sem AH/SD que frequentam o Ensino Médio e professores que se interessam por práticas de leituras para maximizar as potencialidades de seus alunos.

Ressalta-se que optou-se pela segmento do Ensino Médio, devido a sua pouca representatividade apontada na revisão sistemática realizada.

Justificativa

Os alunos com AH/SD estão matriculados no Ensino Médio, entretanto, não estão identificados dentro Censo Escolar, embora as altas habilidades sejam um contínuo que perpassa em qualquer momento da vida. Essa parcela do PAEE está presente na sala de aula regular, contudo, ainda na maioria das vezes, encontra-se desmotivada devido a práticas pedagógicas pouco instigantes, ou até mesmo disponibilizadas de modo tradicional, o que inviabiliza sua participação significativa, acabando por torná-los invisíveis. Bergamin (2018) assegura que esses alunos por muitas vezes acabam tornando-se alunos problemáticos, causando a invisibilidade de suas habilidades superiores.

Nesse contexto, faz-se necessário conhecer e/ou criar diferentes práticas pedagógicas, oportunidades e condições para todos alunos ampliarem seu potencial, promovendo a inclusão escolar com igualdade. É preciso incentivar esses jovens a tornarem-se líderes de um futuro próximo (DELOU, 2011), para que se efetivem transformações baseadas na igualdade de oportunidades e na busca de uma sociedade mais justa e cidadã.

Descrição

O material paradidático em formato de site apresenta três oficinas agrupadas com práticas de leitura a partir das propostas do Programa Sala de Leitura da SEE/SP, enriquecidas e embasadas no Modelo Triádico de Enriquecimento Renzulliano. Consta em meio digital com percursos de leitura a serem percorridos pelos alunos. Por meio dele, são dadas oportunidades de enriquecimento para avanços e aprendizagens exitosas de todos e com todos alunos.

Para o desenvolvimento do produto educacional, realizou-se o trabalho em cinco etapas:

- **Etapas 1:** busca de enriquecimentos curriculares necessários para que os alunos público-alvo da pesquisa fossem atendidos além do currículo oficial proposto pela SEE/SP.
- **Etapas 2:** mediante os resultados dos estudos, foram elaboradas três estratégias de leitura voltadas para alunos com AH/SD do Ensino Médio.

- **Etapa 3:** elaboração das atividades contendo os enriquecimentos e orientações para o aluno e professor.
- **Etapa 4:** organização e elaboração de um breve guia de utilização das atividades pelo professor.
- **Etapa 5:** elaboração do produto em formato de um site.

Com uma linguagem acessível, o produto educacional apresenta uma breve explanação para os professores da teoria, que dá embasamento para realização das atividades.

As oficinas foram elaboradas e propostas à luz dos postulados de Renzulli e Bakhtin, pois ambas teorias dialogam e trazem uma proposta de trabalho em que o ensino/aprendizagem partem de situações reais, dialógicas e propõem o protagonismo juvenil defendido neste estudo, diferentes das metodologias tradicionais utilizadas por muitos anos na Educação Básica.

As proposições das oficinas trazem materiais específicos para dois sujeitos: o professor com uma linguagem mais técnica, própria da área dos Códigos e Linguagens e para o aluno, constituídas por uma linguagem mais atraente, com atividades aprofundadas, de forma a melhorar a experiência educacional desses jovens e proporcionar uma aprendizagem diferenciada, que muitas vezes, não se encontra nos bancos escolares.

As atividades que constam no produto poderão ser impressas e estão disponíveis em: <http://www.fc.unesp.br/#!/posdocencia>, no repositório da Unesp.

5 APRESENTAÇÃO DOS REULTADOS

5.1 Etapa 1 - As práticas de leitura do Programa Sala de Leitura SEE/SP

As atividades do Programa Sala de Leitura são realizadas nas escolas da SEE/SP em que o seu gestor optou em aderir ao programa. São atividades para colocar os alunos no papel de protagonistas nos diversos ambientes curriculares, formais ou não.

Os professores responsáveis pelo ambiente recebem kits contendo materiais do professor e do aluno, com orientações específicas para a realização das atividades, bem como textos teóricos para que o docente planeje e realize, com mais clareza, os procedimentos de forma a despertar a curiosidade e a criatividade dos estudantes. Além disso, traz sugestões de ações para desenvolver e praticar atitudes para impactar todo o seu entorno. As atividades propostas são ações culturais, feira cultural, sarau literário, varal de poesia, literatura no telão, apresentações culturais, palestras com autores, mobilização para família conhecer a sala de leitura e retirar livros, carrinhos de livros, visitas a feiras literárias e a bibliotecas públicas. Para cada ação é necessária a participação efetiva dos estudantes de acordo com método proposto pelo material (SÃO PAULO, 2011).

Nesse material, contém o Desafio de Leitura que tem como público-alvo alunos Ensino Fundamental - Anos Finais e o Ensino Médio. Seu objetivo é promover diferenciadas atividades para que os jovens atuem como protagonistas praticando leitura, produção e análise crítica na perspectiva do multiletramento, promovendo também a mobilização de toda a comunidade escolar. Para que isso ocorra, é apresentado um Mapa de Atividades que consta de dez níveis para serem percorridos pelos alunos. A cada atividade, o professor é orientado para melhor aplicabilidade das propostas.

O quadro oito traz uma apresentação resumida dos níveis.

Quadro 8 – Níveis a serem percorridos

NÍVEL	ATIVIDADE	OBJETIVOS	DURAÇÃO
Nível 1	Todo jovem tem potencial para ser protagonista e leitor conectado!	Mobilizar a comunidade escolar para a leitura.	4 horas
Nível 2	Minicircuito de leituras rápidas e compartilhadas!	Propiciar aos estudantes o contato com diferentes textos e de pouca complexidade e atraí-los, de forma gradual, para o mundo da leitura.	4 horas
Nível 3	Mão na massa: 1ª intervenção protagonista!	Mobilizar a comunidade escolar para a leitura.	6 horas
Nível 4	Histórias de leitores!	Ouvir história contada pelo professor, ler histórias de diferentes pessoas sobre suas relações com a leitura e conhecer a história de leitor do professor.	6 horas
Nível 5	Foi o Coronel Mostarda, com o candelabro, na sala de estar: O caso das narrativas de enigma!	Propor atividades que mobilizem os alunos para a leitura de narrativas de enigma.	6 horas
Nível 6	Mão na massa: 2ª intervenção protagonista!	Discutir os resultados da primeira intervenção. Fazer exercício das seis etapas do Protagonismo Juvenil para o desenvolvimento das ações.	6 horas
Nível 7	A crônica nossa de todo dia!	Propor um conjunto de atividades para trabalhar com o gênero textual crônica.	4 horas
Nível 8	Mão na massa: 3ª intervenção protagonista!	Discutir sobre os resultados da primeira intervenção. Os alunos utilizam as seis etapas do protagonismo juvenil para apreender a próxima ação de mobilização.	6 horas
Nível 9	Retrospectiva do leitor antenado!	Apropriar dos benefícios que o protagonismo trouxe para cada um e para toda a escola.	2 horas
Nível 10	Circuito de Juventude – etapa escolar	Participar de uma grande apropriação de resultados, juntamente com outras escolas, envolvendo diferentes municípios e estados.	4 horas

Fonte: Elaboração da autora a partir do material do IAS.

O nível 1 intitulado Todo Jovem tem Potencial Para Ser Protagonista e Leitor Conectado tem como objetivo proporcionar aos jovens a reflexão sobre o sentido de ser protagonista e um leitor conectado, fortalecendo a noção do significado de fazer parte de um time de trabalho e seu poder de mobilização e transformação. Há dois desafios: ouvir RAP e uma canção para reflexão; elaborar uma ação relâmpago a fim de mobilizar a escola e compartilhar os resultados na fanpage da sala de leitura. Nessa ação, os estudantes compõem uma paródia e realizam um ataque poético na escola. Terminada as tarefas, eles recebem a carteirinha de leitor conectado e o selo do nível 1.

No nível 2 Minicircuito de Leituras Rápidas Compartilhadas, o objetivo é propiciar aos estudantes o contato com diferentes textos de pouca complexidade, que

possam atrai-los, de forma gradual, para o mundo da leitura. Nesse nível, são convidados a lerem os textos individualmente e posteriormente compartilharem com os amigos; preencherem o Diário do Leitor Conectado e conhecerem os comentários dos colegas para as leituras realizadas. Para iniciar o Minicircuito, são lidas crônicas, contos e minicontos.

Primeiramente, os alunos leem a crônica Chatear e Encher de Paulo Mendes Campos e são feitos vários comentários sobre o tema. No momento seguinte, é lido uma breve coletânea de minicontos, permitindo que os jovens façam comentários livremente. Por fim, eles são desafiados a contar a história de forma mais completa dos minicontos e, posteriormente, fazem a leitura do conto popular Sopa de Pedra com o tempo cronometrado de um minuto e meio. Depois, são estimulados a falarem livremente sobre o conto. Por fim, os alunos são convidados a lerem o conto O Gorro do Pintor de Lygia Fagundes Telles. O professor faz a leitura do início do conto e instiga os alunos a dar continuidade sozinhos.

Na segunda etapa desse nível, ocorre o registro de suas impressões, sobre os textos lidos, no Diário do Leitor Conectado de acordo com as informações apresentadas no início das etapas. Com os diários prontos, é proposta uma roda de conversa para compartilhar os comentários e conhecer o pensamento dos colegas sobre tal leitura. São sugeridos sites para conhecer outros textos e ampliar o repertório. Terminada as tarefas, recebem a carteirinha de leitor conectado e o selo do nível 2.

O nível três, intitulado Mão na Massa: 1ª Intervenção Protagonista, compreende um conjunto de atividades com o objetivo geral de mobilizar a comunidade escolar para a leitura. Nesse nível, os estudantes são convidados a elaborar a intervenção protagonista percorrendo seis etapas: mobilização, iniciativa, planejamento execução, avaliação e apropriação de resultados. Ao término das atividades, recebem o selo para colarem nas carteirinhas de Leitores Conectados.

A proposta consiste na elaboração de uma ação para divulgação de gênero literário lido no nível dois. Para iniciar a mobilização, é necessário acessar um link no computador e ouvir as sugestões. Após a escuta, os alunos escolhem o que será divulgado para a comunidade: minicontos ou contos populares. Posteriormente, ocorre o “Chuva de ideias”, momento em que os alunos pensam em ações para mobilizar toda a escola, de modo a estimular leituras. Há algumas sugestões tais

como: Correio de Minicontos, Papel de Parede, Miniconto de Pote, Quem Conta um Conto, Fazendo Drama.

No Correio de Minicontos, são selecionados variados textos e disponibilizados em forma de correio elegante literário; os estudantes dedicam esses textos para alguém que faça diferença. No Papel de Parede, são espalhados minicontos por toda a escola. Há necessidade de ter uma decoração para chamar atenção. No Miniconto de Pote, são espalhados potes em lugares estratégicos contendo rolinhos de minicontos. Se o time escolher divulgar contos populares, poderão utilizar outras sugestões: Quem conta um conto, os estudantes espalham partes dos textos com o convite para terminar de lê-los na íntegra, ou Fazendo Drama, os alunos encenam o texto Sopa de Pedra ou outro conto popular.

Antes da concretização das ações, é necessário escrever o motivo das escolhas e o resumo da ideia para a realização da intervenção. A cada trabalho, elege-se um líder para fazer as anotações. Há indicações de variados links para auxiliar os alunos nas pesquisas de diferentes textos. Com todo o planejamento, eles validam a intervenção junto à equipe gestora e depois colocam a mão na massa. Para finalizar, é proposto uma roda de conversa a fim de avaliar como foi trabalhar em parceria e a apropriar dos resultados, seguindo um roteiro de perguntas. No final, compartilham na fanpage, com fotos, comentários e ações.

No nível 4 Histórias de Leitores, os alunos são convidados a ouvir uma história contada pelo professor, ler histórias de diferentes pessoas sobre suas relações com a leitura e conhecer a história de leitor do professor. No momento um, o time reúne-se e elege um novo líder. Em seguida, o professor faz referências sobre o livro *As 1001 Noites* e inicia uma história fazendo intervenções de como a narrativa é contada.

No momento dois, os alunos leem, colaborativamente, o conto *Felicidade Clandestina* de Clarice Lispector e descobrem o que a autora precisou fazer para ler seu livro favorito. Leem a histórias de Lygia Bojunga e a passagem da história com livros do escritor Ferréz.

No momento três, os alunos escrevem e comentam as suas histórias de leitores, socializam essa experiência de escrita e cada jovem lê e comenta na fanpage. Há indicações de redes colaborativas onde os alunos podem compartilhar suas leituras e opiniões, além de dar e receber dicas interagindo com outros usuários. Terminadas as atividades, ganham o selo de conclusão das etapas.

O nível 5 Foi o Coronel Mostarda com o Candelabro na Sala de Estar: O caso das Narrativas de Enigma propõe três atividades que mobilizam os alunos para a leitura de narrativas de enigma. A primeira proposta prevê a leitura de uma narrativa a ser lida após a realização de um jogo chamado Detetives na escola. A seguir, o time é convidado a ler mais histórias de enigmas e comentá-las, sendo esta a principal atividade do nível. Por fim, o time faz a leitura dramática de trecho de uma história, utilizando uma ferramenta digital de edição de áudio. Para auxiliá-lo, propõe-se que os alunos assistam a um vídeo de especialistas.

Na primeira etapa, escolhe-se um líder para ler as regras do jogo, separar o material, cuidar do tempo e organizar a leitura final da história. Na segunda etapa, os times montam o tabuleiro e separam as pistas. Na terceira etapa, escolhem qual o caso que querem desvendar: caso um O enigma de Reigate ou caso dois O caso das amoras pretas. O caso um é baseado na história de escrita por Sir Conan Doyle, o criador de Sherlock Homes e o caso dois baseia-se em uma história homônima de Agatha Christie. O time faz, então, a leitura do caso escolhido e começa o jogo para conseguir as pistas e tentar desvendar os mistérios. Cada espaço do tabuleiro tem uma pista enumerada, sempre que alguém entrar nele, terá que ler a pista correspondente. O jogador que terminar diz quais foram as soluções a que chegou com base nas pistas e, a seguir, faz a leitura em voz alta do texto original no qual o caso que o time jogou foi baseado.

Na segunda atividade do nível, os alunos são motivados a lerem diferentes histórias de enigmas. O professor faz uma seleção prévia de títulos para disponibilizar aos estudantes, para que possam manuseá-los, explorarem as capas.

Na terceira atividade, é proposto uma leitura dramática de trechos de uma história de enigma, utilizando a ferramenta Audacity. Antes de iniciar, apresenta-se sugestões de podcasts com dois programas que podem servir de inspiração para os alunos e dicas de sonoplastia para que possam cumprir a atividades. Além disso, são apresentadas três leituras dramatizadas para que discutam o que foi mais ou menos instigante. A seguir, sugere-se um modelo de roteiro para se basearem. O objetivo é sensibilizar os estudantes para os detalhes que fazem a diferença em uma narrativa oral e ampliar o repertório que possuem a respeito. Para finalizar, são orientados a postar todo o percurso na fanpage e recebem o selo.

No nível 6, é proposta a Segunda Intervenção Protagonista. Os jovens são convidados, em um primeiro momento, com a mediação do professor, a discutirem os

resultados da primeira intervenção. Novamente, fazem o exercício das seis etapas do Protagonismo Juvenil para o desenvolvimento das ações: mobilização, iniciativa, planejamento, execução, avaliação e apropriação dos resultados, mantendo o propósito de estimular a autonomia dos jovens.

No primeiro momento, os alunos se reúnem e realizam uma roda de conversa para avaliar se a experiência trouxe algum avanço, se houve impacto na retirada de livros na Sala de Leitura sobre os gêneros trabalhados.

No segundo momento da intervenção, a mobilização, o objetivo é divulgar na comunidade as narrativas de enigmas e propor atividades de modo a mobilizar a escola a conhecer esse gênero. Há algumas sugestões de ações para a intervenção: Manchete de Jornal, Dia do Mistério. Depois disso, é feito o planejamento por escrito, permitindo a discussão. Em seguida, os alunos buscam na internet sugestões de texto que podem ser utilizados na intervenção. Por fim, o momento da execução, avaliação e apropriação de resultados. Os alunos se reúnem e conversam sobre as questões encaminhadas pelo professor, culminando com a leitura feita pelo líder e o registro de cada jovem sobre suas reflexões no diário do leitor conectado, como descrito no quadro nove.

Quadro 9 – Questões norteadoras para reflexão

CADA JOVEM REFLETE E RESPONDE
1. Já fui líder em algumas atividades? Soube ouvir e articular as ideias dos colegas? Realizei um bom planejamento? Participei ativamente da execução e da avaliação da intervenção protagonista?
2. E como liderado, como estou me saindo? Colaborei com time e com o líder, trazendo minhas ideias e opiniões? Participei ativamente do planejamento, da execução e da avaliação da intervenção protagonista?
3. Tenho conseguido trazer ideias e soluções criativas para as atividades e dificuldades que eu e o time temos enfrentado ao longo do Desafio de Leitura?
4. A ação realizada pelo nosso time conseguiu mobilizar a galera da escola para a leitura? Os estudantes mostraram interesse em conhecer o gênero literário proposto? Houve aumento de leituras após a 2ª intervenção protagonista?

Fonte: Elaboração da autora baseado no modelo do IAS

O nível 7 A Crônica Nossa de Todo Dia propõe um conjunto de atividades para trabalhar com o gênero textual crônica, que é o último do desafio. São propostas quatro etapas. A primeira é a leitura de três crônicas para fazerem comentários: crônica um: Meu ex-amigo; crônica dois O estripador de laranjeiras e a crônica três Antes que seja tarde de Machado de Assis. Na segunda etapa, os alunos selecionam variadas crônicas e justificam o motivo de suas escolhas, e, na etapa seguinte, realizam uma leitura expressiva da crônica escolhida. Para isso, são sugeridos links

com dicas para a realização da tarefa. É necessário fazer o registro dos colegas em um quadro, conforme modelo descrito no quadro dez.

Quadro 10 – Modelo para registro

Crônica escolhida:	
Autor:	
Opinião dos alunos sobre a crônica escolhida.	
Opinião dos alunos sobre a minha performance durante a leitura da crônica.	

Fonte: Adaptação feita pela autora a partir do material do IAS.

Por fim, a etapa quatro é uma atualização de uma crônica de Machado de Assis. Em seguida, ainda em duplas, avaliam a crônica produzida levando em conta os critérios estabelecidos, conforme roteiro descrito no quadro onze. Depois, leem para o restante dos alunos. Terminadas as etapas, é necessário postar a crônica repaginada na fanpage da sala de leitura e recebem o selo do nível.

Quadro 11 – Roteiro para considerar os textos

	OK	PRECISAMOS MELHORAR
1. Os itens selecionados têm relação com coisas que acontecem (ou podem acontecer) nos transportes públicos escolhidos?		
2. A estrutura do texto está no formato de um estatuto com títulos próprios desse tipo de texto?		
3. Há humor no texto, como o original de Machado de Assis?		
4. A escrita dos itens mistura o estilo formal dos regulamentos com expressões populares ou assuntos inusitados?		
5. com exceção das passagens do texto em que o uso de variedades linguísticas diversas se justificar e se mostrar adequado, o texto respeita a norma-padrão quanto à ortografia, às regras gramaticais e à pontuação?		
6. Registre as dúvidas de qualquer tipo que surgiram durante a escrita do texto.		

Fonte: Elaborado pela autora a partir do material do IAS

O nível 8 Mão na massa 3.^a Intervenção Protagonista consiste, primeiramente, em discutir sobre os resultados da primeira intervenção. Os alunos novamente utilizam as seis etapas do protagonismo juvenil para apreender a próxima ação de mobilização. O gênero em destaque, nessa etapa, é a crônica. São propostas algumas sugestões: jornal escola; seleção de crônicas para a leitura dramática; vídeo com

leitura dramática de uma crônica, entretanto ficam livres para inovar. É preciso fazer o planejamento de toda ação. Por fim é proposto a execução e avaliação das tarefas para que seja verificada a apropriação dos resultados. Cada jovem faz uma reflexão e compartilha com os demais colegas. Terminada esta etapa, todos ganham o selo do nível 8.

No nível 9, intitulado Retrospectiva do Leitor Conectado, que já é fase preparatória do final, tem-se o objetivo de os alunos se apropriarem dos benefícios que o protagonismo trouxe para cada um e para toda a escola. Para isso, são convidados a: refletir sobre as aprendizagens conquistadas no Desafio de Leitura; identificar as competências cognitivas e socioemocionais adquiridas e compartilhar essa avaliação com a equipe gestora; preencher o questionário Perfil do Leitor e escolher diferentes leituras para fruição.

Para dar início, faz-se necessário a escolha de um líder que ele leia todas as informações tais como: ler o passo a passo das atividades; cuidar do tempo das atividades; organizar o turno de fala de cada jovem; cuidar para que todos sejam ouvidos; ficar atento ao que será registrado na fanpage da sala de leitura. Em seguida, os alunos consultam seus diários de leitor conectado para responderem às questões propostas, como apresentado no quadro 12.

Quadro 12 - Questões para o diário de leitor

QUESTÕES NORTEADORAS	
1. Quais gêneros literários você curtiu mais conhecer e ler?	
2. Quais foram os livros/textos que mais gostou de ler?	
3. Quais foram os pontos altos em sua opinião?	
4. Para você quais foram os ganhos que as intervenções protagonistas propiciaram à sala de leitura e à comunidade escolar?	

Fonte: Adaptação feita pela autora a partir do material do IAS

As respostas são compartilhadas em uma roda de conversa. Em seguida, os alunos são convidados a fazerem a atualização de suas histórias de leitores e compartilhar no Storify. Por fim, a apropriação dos resultados com a participação da gestão para também conhecerem os resultados, com sugestão de filmagem da reunião.

No nível 10 Etapa Escolar do Circuito da Juventude, os alunos participam de uma grande apropriação de resultados junto com outras escolas, envolvendo diferentes municípios e estados. Eles recebem materiais específicos, bem como orientações para participarem de uma plataforma digital e compartilhem todo o percurso realizado durante o ano letivo.

Terminados os níveis, todos os participantes recebem o selo 10 e o certificado de participação do Desafio de Leitura. É sugerido uma comemoração com a participação dos responsáveis e da equipe gestora para encerramento.

Com esse desafio de leitura, a proposta é que os alunos tornem-se leitores conectados e desenvolvam competências como: responsabilidade, abertura, colaboração, criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação e autoconhecimento para serem protagonistas.

É importante destacar que, toda a estrutura de organização e proposição das atividades desse material encontram-se embasadas na teoria da Análise do Comportamento na medida em que, por exemplo, propõe-se uma premiação aos alunos quando dá a conclusão das atividades por meio do recebimento de selos e certificados de participação. Tais práticas funcionam como reforçadores, que para Carrara (2004) são do tipo arbitrários, pois conforme constitui em artifícios, são utilizados apenas para intermediar, na prática, uma situação de aprendizagem. Outras características, aqui, poderiam ser descritas que aproxime essa matéria dessa abordagem, contudo não se constitui objeto desse estudo.

5.2. Etapa 2 - As Práticas de Enriquecimento na Literatura

Frente à busca, na literatura, das possibilidades de atividades enriquecidas para alunos com AH/SD, foi possível verificar que existem mais práticas voltadas para o Ensino Fundamental como, por exemplo, no estudo de Bergamin (2018) que traz à tona práticas de enriquecimento curricular para atender todos os alunos da sala comum, procurando compreender o fenômeno altas habilidades/ superdotação; identificar alunos com estes indicadores e elaboração de uma síntese com as possíveis práticas de enriquecimento. Foi encontrado o estudo doutoral de Pedro (2016) que discorreu sobre a necessidade de investigar se os estudantes nativos digitais mostram discrepância em comparação a estudantes com desenvolvimento típico, quanto ao uso das TDIC.

No Ensino Médio, foco desta pesquisa, foi encontrado somente um estudo de Paim (2016) que versa sobre a avaliação dos benefícios do Enriquecimento Escolar Amplo (EEa) de Renzulli e da Estimulação da Memória Operacional (eMO) sobre o desenvolvimento cognitivo e moral de estudantes do Ensino Médio por meio de uma pesquisa de caráter experimental. O foco de seu estudo doutoral foi compreender qual o impacto que programas de EEa e de eMO, combinados ou não, causariam sobre as capacidades intelectivas e morais dos estudantes.

É importante ressaltar que, não foi encontrado nenhum estudo em língua portuguesa, especificamente nas práticas de leitura.

As outras práticas encontradas nas teses e dissertações, embora a maioria não seja no contexto do Ensino Médio, são utilizados os recursos com acesso à internet e jogos virtuais, porém não fica claro como são realizadas tais atividades.

Nas buscas realizadas nas últimas edições do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), não foram encontradas muitas práticas de enriquecimento; somente discussões teóricas sobre a temática, embora seja um congresso que trate de práticas e didática. Isso remete-nos às reflexões já elencadas de que ainda há um abismo entre teoria e prática.

Encontrou-se uma relevante proposta de uso do procedimento webquest (WQ) para trabalhar com atividades de Língua Portuguesa, considerando que por meio dela, os três tipos de enriquecimentos renzullianos podem ser trabalhados, pois expõe os alunos a diferentes situações, proporciona discussão e reflexão a partir de problemas reais e, além disso, caracteriza-se como um instrumento de pesquisa para confecção de produtos, como preconiza Renzulli e Reis (1997).

Outra atividade encontrada, foi o trabalho com gênero poesia, sob uma metodologia que proporciona ao estudante condições de ouvir a própria voz e a de seus pares, por meio de situações reais de criação, circulação e apreciação estética de enunciados, em detrimento do modelo de ensino tradicional criticado. São atividades que aproximam do contexto dos educandos e não atrelada somente aos cânones literários. Para trabalhar o enriquecimento, foi sugerido uma experiência com a poesia, por meio das técnicas utilizadas no Poetry Slam.

O Poetry Slam são manifestações culturais criadas no fim dos anos de 1980, originariamente nas periferias dos Estados Unidos, presente hoje em muitos países e destacando-se aqui no Brasil, nos últimos anos. Trata-se de batalhas de poesia, em

que o público, por meio de sua apreciação estética, opina a respeito dos melhores textos e melhores performances (VIANA, 2018).

A poesia escrita para ser declamada no slam é carregada de oralidade, com temáticas que, geralmente, retratam o cotidiano das periferias, a política, o preconceito e questões de gênero. Trata-se de um gênero discursivo que, na sua essência, pretende romper, em forma e conteúdo, com a poesia erudita. Assim, o slam é uma ferramenta histórico-cultural, que rompe com os cânones literários e que subverte a linguagem para, enfim, criar uma que seja própria dos jovens, que também pode e deve ser o trabalhado na escola como um gênero poético (VIANA, 2018).

De acordo com Minchillo (2016) os slam são

iniciativas sociais e discursos contra-hegemônicos, tendo origem nas próprias comunidades carentes ou periféricas e que vêm recentemente diversificando o repertório disponível de imagens e referências que entram na construção identitária dos que vivem em zonas menos privilegiadas da cidade. Literatura também virou um tipo de “rolê”, em que se ostenta papel, lápis, livro e voz (MINCHILLO, 2016, p. 128).

E ainda para o mesmo autor o que se vê com tal prática periférica corresponde a uma “tomada da bastilha discursiva: criaram-se condições para que as classes subalternas passem a agenciar a produção e a recepção de enunciados gerados no seio das próprias comunidades em que vivem” (MINCHILLO, 2016, p. 131) e assevera que

Os saraus e slams são importantes não apenas pelos textos apresentados, mas, sobretudo, pela dinâmica de sociabilidade que propõem: por garantirem livre acesso e participação (que se resume no conceito do open mike – o microfone franqueado a todos), e por adotarem um ethos de tolerância e respeito pela diversidade, tais eventos assumidamente pretendem fomentar práticas democráticas e descentralizadoras (MINCHILLO, 2016, p. 143).

Fica evidente que tais práticas tornam-se um estímulo para os jovens, por meio delas eles são protagonistas de suas ações e conseguem criar força emancipatória, colocando a literatura marginal em destaque nos ambientes escolares.

Outras atividades foram encontradas tais como: O método POE – Previsão, Observação e Explicação, de abordagem construtivista e idealizado por White e Gunstone, pesquisadores australianos, sendo uma técnica de ensino-aprendizagem por seu potencial de gerar desequilíbrios cognitivos ao longo de três etapas fundamentais: previsão, observação e explicação (HAYSON; BOWEN, 2010). Essa

metodologia teve sua concepção inicial para atuar como avaliação formativa e precisa da realização de atividade experimental (real ou simulada) durante uma aula. No entanto, sua aplicação não precisaria ser restrita apenas uma forma, pode ser utilizada em outras disciplinas, desde que respeitada sua estrutura básica (PAIM, 2016).

A técnica do Brainstorming, conhecida como Tempestade de Ideias, também foi utilizada como enriquecimento. Ela é empregada para geração de ideias em torno de um tema em um ambiente livre de críticas, ou seja, baseia-se na concepção de produzir o máximo possível de ideias para a resolução de tarefas sem eliminar, inicialmente nenhuma delas.

Além disso, foram encontradas ações de mobilização com o objetivo de atrair os estudantes para a leitura por via do engajamento ou pelo encantamento, tais como Ataque Poético que consiste em escolher pontos estratégicos da escola e, quando alguém passa, dispara um verso; atividades de leitura e produção de RAP, sarau literário.

Para Souza (2011) trabalhar com RAP é observar uma brincadeira com a linguagem, uma prática que sem ter todas as condições estruturais improvisa, batalha para forjar os meios de acesso para si.

Nessa mesma direção, Certeau (1994, p. 79) explicita que o RAP é um “canto de resistência que denuncia e descortina as lutas e as desigualdades que se ocultam sob a ordem estabelecida” o que para Souza (2011) é a mesma linguagem que muitas vezes desqualifica os leitores e encerra-os em uma entidade subalterna. Tal prática é de extrema relevância nos bancos escolares, por ter um formato simples, favorecendo aprendizagens mais democráticas e coletivas.

Uma outra atividade encontrada foi a criação do Pecha Kucha (pronuncia-se petchá kutchá). Trata-se de um formato de apresentação muito difundido no mundo todo desde 2003, em que cada palestrante precisa seguir uma única regra: 20 x 20. Todo o conteúdo a ser apresentado deve ser planejado a partir da projeção de um documento PowerPoint com 20 slides contendo imagens, sendo que o tempo de fala para cada slide é de 20 segundos (SÃO PAULO, 2014).

O formato Pecha Kucha permite apresentações curtas, criativas e com grande exercício de síntese, pois o tempo total disponível é de 6 minutos e 40 segundos. É uma atividade que também contempla os três tipos de enriquecimentos propostos por Renzulli, pois os alunos são colocados diante de diversas situações e criam um produto a ser compartilhado, promovendo o protagonismo juvenil que permite aos

alunos o aprimoramento de suas condições de leitores e produtores sociais, e ao mesmo tempo são convidados a planejar, executar e avaliar suas ações e trabalho colaborativo na perspectiva do multiletramento.

De acordo com Duarte e Zanata (2017) esse tipo de atividade oferta aos alunos oportunidades de atuarem como protagonistas praticando leitura, produção textual e análise crítica na perspectiva dos multiletramentos, mobilizando a comunidade escolar e desenvolvendo competências pessoais, relacionais, cognitivas e produtivas. Além disso, asseveram que os jovens desenvolvem competências socioemocionais importantes para suas formações como pessoas, cidadãos e futuros profissionais.

Dessa forma, essas atividades assumem não só o compromisso de favorecimento das práticas de leitura e produção, mas também o aprimoramento das competências necessárias para o desenvolvimento pessoal dos estudantes e seus engajamentos na vida cidadã.

5.3 Etapa 3 - Proposições e Possibilidades de Enriquecimento

Para gerar um efeito aprimorado chamado enriquecimento, a aprendizagem e a memória precisam ser inovadoras, fortes e valerem a pena (JENSEN, 2011, p. 87-88).

Frente a análise realizada no material proposto pelo Programa Sala de Leitura da SEE/SP intitulado Desafio de Leitura, optou-se por enriquecer três níveis que abarcam diversas atividades. O nível 1 Todo Jovem tem Potencial Para Ser Protagonista e Leitor Conectado; o nível 5 Foi o Coronel Mostarda, com o candelabro, na sala de estar: O caso das narrativas de enigma! e o nível 7 A crônica nossa de todo dia!, dos quais estão ilustrados minuciosamente no produto resultante desta pesquisa.

As atividades enriquecidas estão agrupadas em três oficinas, cuja base linguística é bakhtiniana, segundo a qual o ensino da linguagem e da língua pressupõe seu uso nas diferentes situações sociais. Assim, permite aos alunos usos práticos e coerentes da língua, propondo atividades de forma a capacitá-los para distinguir diferentes gêneros de textos e apropriar seus usos a contextos reais (ZAPPONE, 2018).

Para Bakhtin (1995; 2003) as práticas pedagógicas, no formato de oficinas de leitura, permitem o trabalho com aprendizagens que envolvem diferentes gêneros e proporcionam a comunicação, o contato com seu par, a interlocução, a dialogia da

leitura, a participação como leitor ativo em diferentes situações, ou seja, possibilita que o aluno saia de seu cotidiano e retorne de modo mais enriquecido, com possibilidades de uma aprendizagem desenvolvendo, que permita a humanização do indivíduo (DAVIDOV, 1986; LIBÂNEO, 2004).

Para tanto, o quadro 13 sintetiza as ações elaboradas em cada oficina.

Quadro 13 – Resumo das oficinas enriquecidas

OFICINAS DE LEITURAS – PRODUTO EDUCACIONAL	
Oficina 1: Na escola temos poeta. Todo jovem tem potencial!	MOMENTO 1: Ações exploratórias - visitas às bibliotecas públicas, feiras literárias; roda de conversa, confecção de diário de bordo, pesquisas na web e impressas, leitura e análise de poemas e letras de música. MOMENTO 2: Atividades de treinamento - criação de ambientes virtuais colaborativos, reuniões, intervenções protagonistas: mesa cardápio, painel de leitor, sarau de poemas. MOMENTO 3: Produtos criativos - produção de poema, ataque poético, batalha de poesia (SLAM), RAP, podcasts, pecha kucha.
Oficina 2: Detetives na escola: narrativas de enigma!	MOMENTO 1: Ações exploratórias - visitas às bibliotecas públicas, feiras literárias; roda de conversa, confecção de diário de bordo, pesquisas na web e impressas, leitura e análise de narrativas de enigma, jogo de detetive. MOMENTO 2: Atividades de treinamento - criação de ambientes virtuais, intervenções protagonistas: mesa cardápio de narrativas de enigma, painel de leitor, reuniões, mobilização para atrair jovens para a leitura. MOMENTO 3: Produtos criativos – leitura dramática, produção de narrativa de enigma, produção de FANFIC.
Oficina 3: Crônica: zoom no nosso dia a dia!	MOMENTO 1: Ações exploratórias - visitas às bibliotecas públicas, feiras literárias; roda de conversa, confecção de diário de bordo, pesquisas na web e impressas, leitura e análise MOMENTO 2: Atividades de treinamento - criação de ambientes virtuais colaborativos, intervenções protagonistas: mesa cardápio de crônicas, painel de leitor, registro oral, produção de biografia crônica, reuniões. MOMENTO 3: Produtos criativos - leitura expressiva, atualização, dramatização e produção de crônica.

Fonte: elaboração da autora

Barbosa (2006) postula que cada vez mais a participação social está atrelada a possibilidade de compreensão e produção de textos em circulação que, por sua vez, demandam um domínio de diferentes linguagens e mídias. Nesse contexto, a escolha dos três níveis deu-se devido ao trabalho na perspectiva do multiletramento, com um trabalho interdisciplinar, utilizando diferentes mídias, visto que os desafios contemporâneos requerem adoção de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos estudantes, sobretudo, os com altas habilidades/superdotação, capacitando-os para se apropriarem dos diversos usos da linguagem e participar de forma crítica e criativa na sociedade.

Por essa razão, ampliar o multiletramento dos estudantes, investindo no aprimoramento de suas capacidades de leitura e produção textual, trabalhando textos de diferentes esferas, gêneros, linguagens e valores culturais, constitui objetivos transversais, que devem articular o currículo, visando à maior inserção dos estudantes nas práticas letradas (SÃO PAULO, 2010, p. 5).

Nesse sentido, o trabalho com outras mídias e linguagens na escola, hoje, somado à presença dos alunos com AH/SD, deve ser encarado não só como potencialidades a serem exploradas, em termos de diversificação de recursos metodológicos para o ensino de determinados conteúdos, ou a consecução de determinados objetivos postos em um currículo, mas também, e com igual importância, deve ser visto como uma finalidade e como um conteúdo em si, de forma articulada e transversal a diferentes conteúdos e objetivos postos no Currículo (BARBOSA, 2006).

Desse modo, oferta-se oportunidades aos estudantes de significarem os diferentes textos, para que se posicionem no constante caminho de ideias e valores, que é a vida em sociedade. Sem isso, as demais aprendizagens ficam prejudicadas e reduzem-se muitos as possibilidades de exercitar a cidadania, inviabilizando a condição de tornar os alunos produtores. Redimensionando, assim, o trabalho com diferentes mídias e linguagens na escola, “ultrapassando uma perspectiva instrumental que destaca (e limita) sua exploração como recurso didático numa perspectiva que o inclui como condição indispensável para uma formação que vise a um exercício mais pleno da cidadania” (BARBOSA, 2006). Para a autora citada

Como desdobramento do trabalho com letramento digital, coloca-se a necessidade de desenvolver nos nossos alunos, capacidades de compreensão que transcendam a busca do entendimento do texto e que impliquem a possibilidade de que eles construam réplicas em relação ao que lêem, ouvem etc., refutando, concordando, complementando, questionando, surpreendendo-se [...] Isso implica o trabalho com diferentes capacidades de leitura, tanto as mais costumeiramente focadas nas práticas escolares, que se relacionam mais com o entendimento do texto em si (levantamento e checagem de hipóteses, localização e comparação de informação, generalização, estabelecimento de inferências etc.) quanto, também outras, não tão consideradas pela escola (BARBOSA, 2006, p. 176).

No entanto, para que as práticas de leituras sugeridas gerem enriquecimento, faz-se necessário que o professor, como mediador, realize um efetivo planejamento das atividades para que sejam trabalhadas de maneira satisfatória, executando um trabalho multidisciplinar e coletivo, atendendo de fato com qualidade os alunos,

tornando-se, assim, uma escola inclusiva e eficaz. Para Freitas e Perez (2012) o professor tem papel importante, pois é ele que coloca em ação estratégias diferenciadas, planeja e efetiva práticas pedagógicas de modo a facilitar o processo de inclusão, sobretudo, os com AH/SD.

Jensen (2011) descreve que o enriquecimento é uma resposta biológica ao ambiente de contraste, no qual mudanças mensuráveis ocorrem. Nesse contexto, as práticas de leitura sugeridas, desenvolvidas em sala de aula ou até mesmo em outros ambientes, precisam estabelecer um intercâmbio contínuo e dialético com as demais práticas sociais, resultando em jovens engajados e proporcionando a eles a maximização de seus potenciais.

Nos três níveis escolhidos, os textos atualizam os gêneros do discurso e ganham centralidade, permitindo que sejam trabalhados de maneira não estanque, e sim por meio das dimensões linguísticas, textuais, sociopragmáticas e cognitivo conceituais na produção de sentidos, na leitura, na escrita ou na reflexão sobre a língua e a linguagem (MATENCIO, 2006).

Desse modo, contribui-se para que todos os alunos tenham oportunidades de tornarem-se leitores críticos, sabendo o objetivo de suas leituras e perguntando-se, para quê e o porquê de estar lendo e o que quer aprender ou não com as leituras que realizam, como propõe (SOLÉ, 2009).

Os três níveis foram escolhidos por apresentarem diversas possibilidades aos estudantes para atuarem como protagonistas, proporcionando a todos os alunos práticas de leituras prazerosas e instigantes, a partir do trabalho com diferentes gêneros textuais, tais como: letra de música, poema, blog, fanpage, paródia, rap, comentários, diários, narrativas de enigma e crônicas entre outros; além de utilizar a web como ferramenta, pois a leitura, na atualidade, vem competindo com diversos meios de comunicação, os quais tornam-se, muitas vezes, mais atrativos aos alunos. Desse modo, as práticas de leitura estão assumindo novas funções, ou seja, um ajuste nas estratégias comunicativas e interativas (MARTINS, 2006).

Em decorrência das frequentes mudanças contextuais, além das novas propostas curriculares para o trabalho com a parcela de educando com altas habilidade/superdotação, foi possível pensar no enriquecimento curricular do nível 1, sugerindo práticas de leitura como o objetivo de oportunizar aos alunos um aumento de seu potencial com atividades e/ou ações para aprimorar o ambiente e,

consequentemente, ter bons resultados, ou seja, respostas ao enriquecimento (JENSEN, 2011).

Seguindo o postulado desse mesmo autor, sugeriu-se, como enriquecimento, atividades desafiadoras e significativas em contraposição de fazer o que já se sabe. Zacatelco e Chaves (2012) afirmam que para o desenvolvimento do enriquecimento é preciso dar oportunidades para que o aluno seja protagonista de seu próprio projeto, ou seja, o professor torna-se mediador ou facilitador de estratégias de investigação e de seus processos criativos. Para Filipouski e Marchi (2009) as aprendizagens significativas ocorrem “apenas quando se articular às condições culturais e históricas que transformam a escola em uma oportunidade social concreta, que tem sentido para os que frequentam”.

Nas oficinas, são propostas práticas de leitura à luz da teoria do Modelo Triádico de Enriquecimento que, sugere a implementação de atividades enriquecidas em três tipos: atividades do tipo I, atividades do tipo II e atividades do tipo III, como explicitados anteriormente.

Essas atividades são oferecidas para todos os alunos, com a finalidade de estimular as habilidades de leitura e escrita e ampliar suas competências. Bergamin (2018) pontua que no enriquecimento para todos, os alunos envolvem-se em diferentes atividades por meio de uma Aprendizagem Cooperativa, proporcionando a eles “benefícios tanto para o coletivo quanto para o individual, sendo que podem desenvolver a responsabilidade individual e cooperação, para o professor oportuniza poder trabalhar diferente da maneira tradicional, sendo que os alunos aprendem uns com os outros” (BERGAMIN, 2018, p. 80).

É importante destacar que as atividades não seguem uma linearidade. As propostas do tipo I, cujo objetivo é colocar os estudantes em contato com diferentes conteúdos, podem ser vistas por outros como aprofundamento, ou seja, depende de como são trabalhadas essas práticas para que sejam exitosas. “As atividades de enriquecimento do tipo I devem ser fascinantes e atraentes! Devem abarcar tópicos e metodologias pouco utilizados na escola. Elas devem ser alvos de propaganda e divulgação” (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007). Os referidos autores assinalam que elas têm por objetivos: promover atividades que expandam e enriqueçam a experiência de todos os alunos; estimular novos interesses que possam desencadear atividades do tipo II e III.

Para garantir o envolvimento e a aprendizagem efetiva e instigante de modo a tornar os alunos produtores criativos, foram sugeridas diversas estratégias: aula expositiva, multimídias, roda de conversa para discussão, pesquisas, coleta de dados; habilidades cognitivas, afetivas, de comunicação e metodológicas visando incentivar a pesquisa independente (FREITAS; PEREZ, 2012).

Como ações introdutórias os alunos podem ser convidados para rodas de conversa mobilizando conhecimentos prévios e opiniões.

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc. [...] (WARSCHAUER, 2001, p. 179).

Ao adotar esse instrumento, considera-se que o diálogo construído representa o pensar e o falar de “[...] indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e de sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica” (WARSCHAUER, 2001, p. 46). Assim, a roda de conversa gera trocas de experiências importantes para o desenvolvimento de todos.

Nesse encaminhamento, Jensen (2011) explicita que conhecer o que alunos pensam é imprescindível, pois permite tomadas de decisões que geram o contraste necessário para a reação ao enriquecimento. Além disso, o autor pontua que “ Quando os estudantes se conhecem, podem se tornar aliados na busca do enriquecimento ao invés de participantes passivos no cenário educacional” (JENSEN, 2011, p. 249). Dessa forma os professores não são apenas transmissores tradicionais do conhecimento, mas organizadores de oportunidades.

Percebe-se, então, que tais atividades que abarcam o tipo I, favorecem o contato dos alunos com uma gama de práticas que culminam com o interesse de cada aluno e desperta sua curiosidade.

Nas atividades de enriquecimento do tipo II, são sugeridos métodos, materiais e técnicas para contribuir com o desenvolvimento de níveis superiores de pensamento (analisar, sintetizar e avaliar), de habilidades criativas e críticas, de habilidades de pesquisa tais como, entrevistas, análise de dados, elaboração de relatório, intervenções, protagonistas), busca de referências bibliográficas e processos relacionados ao desenvolvimento pessoal e social (habilidades de liderança, trabalho colaborativo, comunicação e desenvolvimento de um autoconceito positivo). O

objetivo deste tipo de enriquecimento é desenvolver nos alunos habilidades de “como fazer”, de modo a instrumentá-los a investigações usando metodologias adequadas à área de conhecimento e de interesse dos alunos.

Nesse direcionamento, baseado em Burns (2014) foram elaboradas atividades de enriquecimento do tipo II tais como:

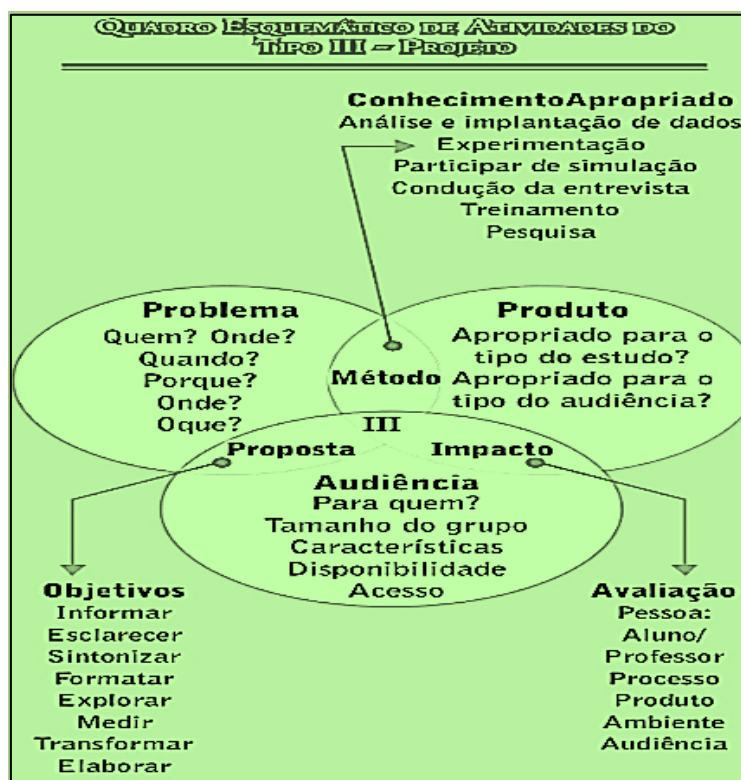
- Atividades com manuseio de recursos audiovisuais e tecnológicos para o desenvolvimento de trabalhos com retroprojetores, slides, vídeos, gravadores, filmadoras máquinas fotográficas, banco de dados, computador, impressora, scanner, xerox.
- Atividades com técnicas de discussão, debates e argumentação.
- Treinamento em técnicas de liderança e gerenciamento.
- Treinamento em técnicas de resolução de problemas e conflitos; elaboração de roteiros de trabalhos.
- Treinamento específico para a delimitação de temas, organização de roteiros e delineamento de trabalhos.
- Treinamento em técnicas de observação, seleção, classificação, organização, análise e registro de dados.
- Elaboração de objetivos e cronogramas de trabalhos.
- Treinamento na formulação de metas e objetivos de trabalhos, na organização e indicação de audiência-alvo.
- Treinamento em técnicas de desenvolvimento de apresentações orais, escritas e práticas: comunicação oral, painéis, cartazes, apresentações em mídia eletrônica e demonstrações práticas.
- Treinamento em técnicas variadas de apresentação de produtos como álbuns, cartazes.

Essas atividades visam, desse modo, ao desenvolvimento de habilidades do pensamento criativo, autoconfiança de todos os alunos que participam.

No enriquecimento do tipo III, a intenção é proporcionar investigação de problemas reais, por meio da utilização de métodos que tornem os alunos mais produtores de conhecimento e desenvolver novos conhecimentos, de modo a criar um produto, uma performance e compartilhar com a sociedade, tornando-se um aprendiz de primeira mão.

A figura dez traz a apresentação esquemática das atividades do tipo III para serem trabalhadas.

Figura 10: Quadro Esquemático de Atividades do Tipo III



Fonte: Baum (2002)

Além de trabalhar com os textos considerados da literatura clássica, foram propostas diferentes práticas literárias considerada não canônica, chamada literatura marginal, uma forma de dar voz aos jovens praticando o dialogismo. Os alunos têm oportunidades, por meios das atividades, de explorar a intertextualidade, a interdiscursividade, a interdisciplinaridade, os recursos linguísticos, os recursos e estratégias diversificadas (antecipação/predição, checagem de hipóteses, elaboração de inferências, comparação e generalização de informações. Práticas estas que, para Martins (2006), são desafiadoras e estimulam os estudantes.

Para Abreu (2002, p. 32) é necessário “conhecer e entender as práticas, os objetos e os modos de ler distintos daqueles presentes nos meios eruditos”. A autora defende, assim, que há necessidade de circulação dos variados tipos de leitura para os variados tipos de leitores, de forma que não se abandone o estudo do texto literário

canônico, e sim, que a escola [...] garanta espaço para a diversidade de textos e de leituras, que garanta espaço para o outro.

De acordo com Viana (2018)

É por meio do discurso lúdico, pautado na arte [...]que podemos romper com este discurso autoritário, quando reconhecemos que o ambiente escolar precisa ser, por sua essência, promulgador dos vários discursos que o permeiam, por meio das relações dialógicas estabelecidas entre os sujeitos integrantes do processo de ensino-aprendizagem. Quando a escola pára para ouvir o que os jovens têm a dizer, atribuindo sentido aos seus discursos, deixamos o autoritarismo para dar lugar ao dialogismo, aos discursos polissêmicos (VIANA, 2018).

Neves-Pereira (2007) explicita que para mediar os jovens no desenvolvimento de seus potenciais e talentos criativos, há necessidade de se promover criatividade em sala de aula, o que demanda algumas medidas tais como:

- Promover um ambiente rico em estimulação de todo tipo, com oportunidades múltiplas de conhecimentos para os adolescentes.
- Construir, coletivamente, um clima de harmonia, respeito às diferenças e aceitação do novo.
- Adotar posturas de valorização e aproveitamento dos erros e equívocos cometidos ao longo do processo de aprendizagem.
- Construir metodologias de ensino inovadoras, originais e instigantes.
- Ofertar situações de ensino e aprendizagem diferenciadas, divertidas e com grau gradativo de dificuldade.
- Atuar, de modo consistente, no reforço e estímulo à autoestima e autoconceito dos alunos.
- Valorizar expressões afetivas e incentivar o uso da imaginação e da fantasia;
- Prover diversas situações, experiências, exercícios, desafios e práticas escolares em que os adolescentes possam exercitar competências do pensamento criativo.
- Planejar cada dia de atividade escolar junto aos alunos, enfatizando a cooperação e o trabalho coletivo.
- Estimular a leitura, a reflexão, a elaboração de ideias e a solução de problemas.
- Adotar bibliografias sobre criatividade como referência para a construção das práticas pedagógicas.

Desse modo, o professor consegue organizar um espaço escolar favorável ao desenvolvimento da criatividade e realizar as atividades que vão ao encontro do interesse dos estudantes.

Nessa direção, à luz da teoria renzulliana, as atividades sugeridas podem ser aplicadas para toda a escola ou para grupos específicos de alunos. Na esteira desse autor, Pereira e Guimarães (2007) afirmam que os enriquecimentos podem ser realizados por professores da sala comum e especialistas em diversos ambientes, de modo que a escola torna-se um lugar que faz sentido, sobretudo aos alunos com AH/SD.

Em relação aos ambientes propostos para o enriquecimento Carvalho (1990), explicita que para realização das atividades os espaços têm influência direta no comportamento

[...] a participação individual (ou em grupo) em um determinado espaço físico é influenciada não só pelo espaço físico e suas propriedades, mas também pelas pessoas que aí estão, seus papéis e atividades, definidos pelo contexto social no qual está inserido aquele ambiente físico (CARVALHO, 1990, p.12).

Seguindo esses pressupostos, Moura (2009) assevera que os ambientes de leitura precisam ser organizados de diferentes formas e atividades experimentais, e com materiais diversificados. Ainda em relação aos espaços de leitura Avilés (1998), pontua que esses ambientes, além de representar um lugar bonito e divertido é necessário

[...] situar sempre na planta baixa ou primeira planta do edifício; [...] A disposição das portas e janelas deve permitir vislumbrar [...]. É obrigatório suprimir as barreiras arquitetônicas mediante a instalação de rampas de acesso, piso antiderrapante [...] (AVILÉS, 1998, p. 56).

Nessa direção, foram sugeridos no produto educacional, fruto deste estudo, diversos ambientes para que o enriquecimento acontecesse de forma eficaz de modo a atender, satisfatoriamente, os educandos com altas habilidades/superdotação.

Com as atividades enriquecidas são oferecidas oportunidades a todos alunos que frequentam o Ensino Médio, permite aos alunos tornarem-se leitores assíduos e competentes e a utilizarem diferentes procedimentos didáticos, para atuarem na sociedade, e cada vez mais tenham motivos para estarem na escola e sintam-se atraídos pela leitura.

Por fim, é necessário que a relação entre a escola, a leitura e a vida seja desafiadora e não se distancie dos elos dessa cadeia. Assim, o que pode ser feito em prol dos alunos é criar espaços para conversas, manuseio e leitura de materiais variados e situações em que escrevam, atendendo às múltiplas propostas para que possam tornar-se familiarizados com os diversos tipos de texto que, na sociedade letrada, cumprem funções específicas e diferenciadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito,
vamos de mãos dadas.

(ANDRADE, 2010, p. 158, grifo nosso)

Para tecer as considerações finais deste estudo, resgatou-se os objetivos que nortearam seu desenvolvimento e sintetizou-se os principais resultados, a fim de refletir sobre as contribuições para a temática de práticas de leituras, no campo da AH/SD no Ensino Médio.

O objetivo precípua foi de analisar os registros das práticas de leitura utilizados no Programa Sala de Leitura, visando ao enriquecimento curricular para atingir o aluno com altas habilidades/superdotação, tendo como aporte os materiais pedagógicos ofertados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no Programa Sala de Leitura.

Ao analisar o material ofertado por esse Programa, observou-se que ele traz excelentes práticas norteadoras de um trabalho pedagógico, com possibilidades de enriquecer toda a sala de aula e, sobretudo o aluno com AH/SD. Por meio desse estudo, foi possível verificar práticas que podem ser utilizadas não somente com alunos do Ensino Médio, mas com os dos Anos Finais do Ensino Fundamental, ou até mesmo com aqueles que se interessarem por práticas de leitura desafiadoras, devido a sua riqueza de oportunidades e atividades na perspectiva dos multiletramentos utilizadas acentuadamente na contemporaneidade. Contudo, o professor que se propuser a trabalhar com essas atividades, deverá como qualquer outro, sempre se preparar antecipadamente, fazer um bom planejamento, uma vez que elas requerem leituras prévias e conhecimento na área. Posteriormente, autoanalisar sua prática.

Para dar continuidade, foi necessário traçar os objetivos específicos e o primeiro foi mapear as estratégias propostas no material disponível no Programa Sala de Leitura. Diante desse mapeamento, tem-se um posicionamento otimista, visto que as práticas de leitura oportunizam o trabalho para o enriquecimento, como prevê a Educação Especial na perspectiva inclusiva de que todos têm direito a uma aprendizagem com qualidade de acordo com suas especificidades. Ademais, são

propostas que dialogam com os pressupostos teóricos-metodológicos adotados nesta pesquisa, nas quais os alunos são convidados a todo momento a serem protagonistas do seu processo de ensino-aprendizagem, princípio esse que também faz parte da legislação.

Contudo, mediante a atuação no Programa Sala de Leitura, destaca-se que esse material precisa estar mais acessível a todos os professores, pois por meio dele é possível a promoção de práticas pedagógicas inovadoras de modo a incentivar a leitura e a construção de canais de acesso a universos culturais mais amplos de todos os alunos. Todavia, o professor designado para realização desse trabalho que muitas vezes é de outra área, ou até mesmo readaptado, não se encontra preparado para efetivar tais atividades de maneira efetiva, ou até mesmo deixa de lado o material, por julgar não estar habilitado para tal tarefa, gerando um prejuízo imensurável para os alunos, haja vista a qualidade apontada de seu conteúdo.

Portanto, faz-se necessário estar mais disponível para os professores da sala comum e que seja garantido seu acesso, visando à melhoria das atividades pedagógicas, com oportunidades de um trabalho interdisciplinar entre seus pares, promovendo assim, o enriquecimento para todos; o incentivo à leitura como fonte de informação, entretenimento, comunicação, inclusão e formação de cidadãos críticos, criativos e autônomos na escola e na vida.

O segundo objetivo específico foi buscar e registrar possíveis propostas para o enriquecimento curricular do aluno com AH/SD. No que concerne à revisão de literatura nacional e internacional, evidenciou-se que há uma lacuna nas práticas pedagógicas em geral e, sobretudo, no tocante às práticas de leitura ao Ensino Médio, uma vez que não foi encontrado nenhum estudo para esse segmento em língua Portuguesa. Tanto no cenário educacional nacional como no internacional, as práticas são voltadas à matemática, psicologia e, na grande maioria, nas Ciências Sociais.

Com os estudos, depreendeu-se que o modelo de enriquecimento proposto por Renzulli, tem potencial para ser desenvolvido no contexto educacional brasileiro, visto que é flexível e pode ser trabalhado de acordo com a realidade de cada escola, promovendo amplas oportunidades de maximizar as potencialidades de todos os alunos e é uma forma de contribuir para que os educandos tornem-se produtores criativos que poderão transformar o mundo em que vivem.

Considerando a dificuldade de uma prática pedagógica para o trabalho com os alunos com altas habilidades/superdotação apontada durante o percurso desta

pesquisa, constata-se que o atendimento adequado ainda é um desafio nos bancos escolares e faz-se necessário que haja mais estudos para que os alunos sejam atendidos de forma exitosa.

Este trabalho partiu de uma inquietação docente no Ensino Médio, em organizar o trabalho pedagógico para atender as necessidades específicas desse segmento tão importante da Educação Básica. É notório o compromisso educativo em desenvolver práticas de enriquecimento voltadas para o aluno com altas habilidades perpassa por todas as etapas da Educação Básica e se estende por toda a vida.

No que concerne ao terceiro objetivo específico que foi elaborar estratégias de leitura, enriquecê-las e organizá-las em um produto educacional foram elaboradas três oficinas de leitura com orientações para que o professor trabalhe práticas de leitura e explore as potencialidades de todos os alunos, fortaleça sua identidade e supere suas limitações, bem como dê oportunidade de vivenciarem o prazer pela aprendizagem e descobertas. Além disso, o site proporciona uma navegação específica para os alunos com AH/SD, com propostas para que eles encontrem desafios compatíveis com suas capacidades.

Espera-se que este estudo contribua para que as políticas públicas se efetivem em ações práticas, saindo do papel e adentrando às salas de aula, além de contribuir tanto na formação de professores quanto para as mudanças das práticas tradicionais cristalizadas que, como já dito, estão ultrapassadas e trazendo prejuízos para os jovens. Assim, este estudo corrobora para que as práticas sejam dinâmicas, desafiadoras e para que a escola ganhe outro formato diferente daquele de outrora, sendo benéfica para os alunos com AH/SD ou não.

Quanto ao produto educacional desenvolvido, almeja-se que seja um material amplamente divulgado por meio da internet, auxilie tantos os professores quanto os alunos no desenvolvimento de suas competências, promovendo diferentes reflexões e gere contribuições relevantes tanto para as práticas de leitura quanto para outras áreas. Que seja um site acessado por diversas pessoas que queiram contribuir com o mundo melhor, transformando esses jovens para um futuro próximo em pessoas felizes e realizadas.

Esse material pedagógico intitulado Práticas de Enriquecimento de Leitura para o Ensino Médio está no repositório da Unesp disponível em: <https://www.fc.unesp.br/#!/posdocencia>, com acesso gratuito e irrestrito.

Tendo em vista ser essa temática uma discussão desafiadora, este trabalho de pesquisa tem suas limitações, portanto, não termina por aqui. Reconhece-se que pesquisas futuras precisam ser realizadas, uma vez que o material do site com as oficinas está pronto, no entanto, necessita de aplicação e avaliação de sua aplicabilidade.

Cabe ressaltar que, para trabalhar com o PAEE com AH/SD é de extrema importância o envolvimento do profissional da Educação Especial articulado com o da classe comum, juntamente com a equipe gestora, de modo a promover o enriquecimento e tornar a escola de fato inclusiva.

O desejo é que todos que trabalham com a educação sejam arpeados por essa temática desafiadora das Altas Habilidades/Superdotação; ampliem seu campo de visão e alcancem melhores atuações nas salas de aula. Nessa direção, portanto, é necessário seguir de mãos dadas, pois os jovens estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças. Avante!

REFERÊNCIAS

ABBOTT, A. L. **Fostering Student Interest Development: An Engagement Intervention**. Middle School Journal, v. 48, n. 3, p. 34-45, 2017.

ABREU, M. **As variadas formas de ler**. In: PAIVA, A. et al. No fim do século: a diversidade: O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 121-34.

ALENCAR, E.M.L.S. **Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais**. Psicologia em Estudo, Maringá, v.12, n.2, p.371-378, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a18.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2018.

_____. E.M.L.S. **O aluno com altas habilidades na escola inclusiva**. In: MOREIRA, L.C.; STOLTZ, T. (coords.). Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação. Curitiba: Juruá, 2012.

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

_____. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. 3. ed. Brasília: EdUnB, 2003.

ALMEIDA, M.A.; CAPELLINI, V.L.M.F. **Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados**. Educação, Revistas Eletrônicas, PUC/RS, v. 28, n. 1, 2005, p. 45-64, jan./abr. 2005.

ANDRADE, C. D. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

ARAUJO, R.A. **Avaliação e intervenção pedagógica para alunos com indicadores de altas habilidades /superdotação na perspectiva da educação inclusiva**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014. Área de Concentração: Educação. Acesso em: 14 abr. 2018.

AVILÉS, P. F. **Servicios públicos de lectura para niños y jóvenes**. Gijón: Ediciones TREA, 1998

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, J. **Práticas de leitura e escrita** / Maria Angélica Freire de Carvalho, Rosa Helena Mendonça (orgs.). – Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BAUM, S. **Multiple intelligences and schoolwide enrichment model**. In: Trabalho apresentado no 25o . Confratute, Storrs, Estados Unidos, 2002.

BERWANGER, O. et al. **Como avaliar criticamente revisões sistemáticas e metanálises?** Revista Brasileira de Terapia Intensiva, 19 (4), 2007. p. 475-480.

BERGAMIN, A.C. **Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com altas habilidades/superdotação**. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018. Acesso em 20 ago. 2018.

BEZERRA, M. A. **Ensino de língua portuguesa e contextos teóricometodológicos**. In: DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola, 2010.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A; PALACIOS, J.A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e bases da Educação nacional, LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: Acesso em: 18 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. **Documento Orientador Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação** – NAAH/S. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006.

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

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 2008.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008a. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Acesso em: mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº4-Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: CNE/CEB, 2009.

_____. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Lei 12. 796**, de 04/04/2013. Alteração da LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **NOTA TÉCNICA Nº 04**. Brasília: SECADI, 2014.

_____. Ministério da Educação. **LEI Nº 13.234**. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portaria nº 243**, de 15 de abril de 2016. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: https://seguro.mprj.mp.br/documents/112957/15113396/PORTARIA_N_243_DE_15_DE_ABRIL_DE_2016.pdf. Acesso em: 17 out. 2018.

BRIAN, P. G.; SZYMANSKI, A. **Sense of belonging or feeling marginalized? Using PISA 2012 to assess the state of academically gifted students within the EU, High**. p.181-197, DOI: 10.080/13598139.2017.1319343, 2017.

BURNS, D. E. **Altas habilidades/superdotação**: manual para guiar o aluno desde a definição de um problema até o produto final. 1. ed. Curitiba: Juruá. 2014. 157 p.

CARVALHO, M. I. C. **Arranjo espacial e distribuição de crianças de 2-3 anos pela área de atividades livres em creches**. 1990. 92 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

COLBY, G.; CAROLYN, M. **Schools Teachers' Belief Regarding STEM Student Giftedness**. *Gifted Child Quarterly*, v. 61, n. 1, p. 40-51, jan., 2017.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a Ler e Ensinar a Compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: **Vários escritos**. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro Sobre Azul, 2004, p. 169-191.

CARLOS, C. M. **Poesia ao vivo: algumas implicações políticas e estéticas da cena literária nas quebradas de São Paulo**. Brasília: Estudos de literatura brasileira contemporânea, n. 49, p. 127-151, set./dez. 2016.

CARRARA, K. **Behaviorismo, Análise do Comportamento e Educação**. Em K. Carrara (Org.) Introdução à Psicologia da Educação: Seis abordagens. São Paulo, Avercamp, 2004.

CERTEAU, M. **A Invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAGAS, J.F **Adolescentes talentosos: características individuais e familiares**. 2008. 228 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CHAGAS, J.F; MAIA - PINTO, R. R.; PEREIRA, V. L. P. **Modelo de Enriquecimento Escolar**. In: FLEITH, D. de S. (Org.). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades / superdotação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Estadual de Especial, v 2, 2007.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. 2. ed. Tradução de Mary Del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

CHARTIER, R. **Educação e história rompendo fronteiras**. Presença Pedagógica. v. 06 n. 31, jan./fev., 2000, p. 5-15.

CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antônio Saborit**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARTIER, Roger (2002). Os desafios da escrita. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

COLBY, G.; CAROLYN, M. **Schools Teachers' Belief Regarding STEM Student Giftedness**. Gifted Child Quarterly, v. 61, n. 1, p. 40-51, jan., 2017.

COLEMAN, L. J.; CROSS, T. L. **Is Being Gifted a Social Handicap?** – Journal for the Education of the Gifted, 2014.

COLOMER, Teresa. CAMPS, Anna. Trad. Fátima Murad. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORA, C. **Melhores poemas/Cora Coralina**: seleção e apresentação Darcy França Denófrio. 3. 3e. rev. Ampliada. São Paulo: Global, 2008.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Editorial Progreso. 1986.

DELOU, C.M.C. **Sucesso e Fracasso escolar de alunos considerados superdotados: Um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam em sala de recursos de escolas da rede pública de ensino**. Tese (Doutorado em Educação): Pontifícia Católica, São Paulo, 2011.

DUARTE, A. A. S.; ZANATA, E. M. . **Protagonismo na escola pública**. In: 1º Congresso Bienal da Rede Lusófona. Estreíadiálogos. Diálogos interdisciplinares na Pesquisa Ação: possibilidades e desafios, Bauru, 2017.

FERNADES, S. A. **Utilização de atividade experimental investigativa no AEE de crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental I com indicativos de altas habilidades e superdotação**. In: CONGRESSO ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO XVII ENDIPE, 17., 2014, Fortaleza. Anais eletrônicos do ENDIPE: 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/>. Acesso em: 04 maio 2018.

FILIPOUSKI, A.M.R; MARCHI, D.M. **A formação do jovem leitor: temas e gêneros da literatura**. ERECHIM: Edelbra, 2009.

FILIPOUSKI, A. M. R. **Professor: leitor e formador de leitores** / Maria Angélica Freire de Carvalho, Rosa Helena Mendonça (orgs.). – Brasília: Ministério da Educação, 2012.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado**. Marília: ABPEE, 2012.

FREITAS, S.N.; RECH, A.J.D. **Atividades de Enriquecimento Escolar como estratégia para contribuir com a inclusão escolar dos alunos com Altas Habilidades/ Superdotação**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 23, n.30, 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/2750/275041389059/>. Acesso em: 19 abr. 2018.

GARDNER, H; FELDMAN, D.H; KRECHEVSKY, M. **Projeto Spectrum: A teoria da Inteligência Múltipla na Educação Infantil: Utilizando as competências das crianças**. v. 1 ed. Porto Alegre – RS: Artes Médias, 2001a.

GAGNÉ, F. **Academic Talent Development Programs**. Asia Pacific Education Review, 2015. A Best Practices Model, 2015.

GODOR, B. P.; SZYMANSKI, A. **Sense of Belonging or Feeling Marginalized? Using PISA 2012 to Assess the State of Academically Gifted Students within the EU**. High Ability Studies. v. 28, n.2. p.181-197, 2017.

GUENTHER, Z. C. **Capacidade, dotação e talento - É saber que orienta fazer**. In: CONGRESSO ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO XV ENDIPE, 15., 2010, Belo Horizonte. Anais eletrônicos do ENDIPE: 2010. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipe/>. Acesso em: 04 maio 2018.

HAYSON, J.; BOWEN, M. **Predict, Observe, Explain: Activities Enhancing Scientific Understanding**. Arlington: NSTA Press, 2010.

JENSEN, E. **Enriqueça o Cérebro: como maximizar o potencial de aprendizagem de todos os alunos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

JESUS, D.M. **Tensões e possibilidades na inclusão escolar**. In: CONGRESSO ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO XV ENDIPE, 15., 2010, Belo Horizonte. Anais eletrônicos do ENDIPE: 2010. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipec/>. Acesso em: 04 maio 2018.

KRNETA, D. L. **Perception of Present and Vision of Future of Gifted Students**. Universal Journal of Educational Research, v.4. n. 8, p.1745-1752, 2016.

LAJOLO, M. **Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia do ensino**. In: ABREU, Márcia (org.). Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10 COLE. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995, p. 113-28.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In: GERALDI, C. G., RIOLFI, C. R., GARCIA, M. F. (orgs.). Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

LAURENCE J. J.; CROSS, T. L. **Is Being Gifted a Social Handicap?** – Journal for the Education of the Gifted, 2014.

LEAHY-DIOS, C. **Educação Literária como metáfora social: desvios e rumos**. . In: CONGRESSO ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO XV ENDIPE, 15., 2010, Belo Horizonte. Anais eletrônicos do ENDIPE: 2010. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipec/>. Acesso em: 04 maio 2018.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov**. Revista Brasileira de Educação, n. 27, p. 5-27. set./out./nov./dez. 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986.

LUSTOSA, A.V.M.F. **A educação de pessoas com altas habilidades/superdotação na perspectiva da teoria histórico/cultural da subjetividade**. In: CONGRESSO ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO XV ENDIPE, 15., 2010, Belo Horizonte. Anais eletrônicos do ENDIPE: 2010. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipec/>. Acesso em: 04 maio 2018.

MANI, E. M. J. RANGNI, R. A. **Contextualizando o Atendimento para pessoas com altas habilidades** em São Paulo (Brasil) e no Chile. In: RANGNI, Rosimeire (orgs.). Altas Habilidades/Superdotação-temas e pesquisas e discussão. EduFSCar, 2017, p. 31-50.

MARQUES, D. M. C; DA COSTA, M. P. R. **Altas habilidades/superdotação: a intervenção educacional na precocidade a partir da teoria das inteligências múltiplas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 288p.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. ed. Revisada. Ijuí: Inijuí, 2006.

MARTINS, M. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MATENCIO, M.L. M. **Letramento na formação do professor – integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional**. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (Org.). Ensino de Língua: representação e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

MENDES, E. G. Pesquisa sobre inclusão escolar no Brasil: será que estamos caminhando de fato na busca de soluções para os problemas, In: Jesus, D. M.; Baptista, C. R.; Victor, S. L. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2012, p. 157-178.

MENDONÇA, L.D.; MENCIA, G.F.M.; CAPELLINI, V.L.M.F. **Programas de enriquecimento escolar para alunos com Altas Habilidades/Superdotação: análise de publicações brasileiras**. Revista Educação Especial, v. 28, n. 53, set./dez.2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/15274> . Acesso em: 04 abr. 2018.

MINCHILLO, C. C. **Poesia ao vivo: algumas implicações políticas e estéticas da cena literária nas quebradas de São Paulo**. In: Estudos de literatura brasileira contemporânea, n. 49, p. 127-151, set./dez. 2016.

MIRANDA, C. A. **Slams e saraus: espaços táticos da periferia na cultura urbana**. Rio de Janeiro: Intercom, 2015.

MOURA, J. F. B. **Insucesso dos alunos em leitura/escrita: as pesquisas de Ferreira e o construtivismo piagetiano poderiam ser apontados como causa?** 2009 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.

NAKANO, T. C.; ZAIA, P.; OLIVEIRA, K. S. **Estudo correlacional: criatividade verbal e personalidade segundo Modelo dos Cinco Grandes Fatores em estudantes brasileiros**. Revista de Psicologia [online]. 2016, vol.34, n.1, pp.117-146. ISSN 0254-9247. <http://dx.doi.org/10.18800/psico.201601.005>.

NEGRINI, T. **As práticas educacionais frente ao desafio da inclusão dos estudantes com altas habilidades/superdotação**. In: CONGRESSO ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO XVI ENDIPE DA FE, 16., 2012, Campinas. Anais eletrônicos do ENDIPE: 2012. Disponível em: <http://endipe.pro.br/2012/>. Acesso em: 04 maio 2018.

_____. **A escola, a sociedade e inclusão do aluno com altas habilidades/superdotação: interfaces que se relacionam nas práticas de ensino**. In: CONGRESSO ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE

ENSINO XVII ENDIPE, 17., 2014, Fortaleza. Anais eletrônicos do ENDIPE: 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/>. Acesso em: 04 maio 2018.

_____. **Problematizações e perspectivas curriculares na educação de alunos com altas habilidades/superdotação.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/33485>. Acesso em: 22 maio 2018.

NEVES-PEREIRA, M. S. **Uma leitura histórico-cultural dos processos criativos: as contribuições de Vygotsky e da psicologia soviética.** In A. M. R. Virgolim (Org.), *Talento criativo. Expressão em múltiplos contextos*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

PAIM, I.M. **Os impactos do enriquecimento escolar e da estimulação operacional sobre o desenvolvimento cognitivo para alunos do ensino médio.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/148537>. Acesso em: 02 abr. 2018.

PEDRO, K.M. **Estudo comparativo entre nativos digitais sem e com precocidade e comportamento dotado.** 251 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2016.

PEDRO, K.M.; CHACON, M. C. M. **Jogos Digitais e Superdotação: um estudo comparativo.** Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 17, n. 4. Itajaí, out-dez, 2017, p. 761-773. Disponível em: www.univali.br/periodicos. Acesso em: 14 jul. 2018.

PEDRO, K.M.; OGEDA C.M.M.; CHACON, M.C.M. **Iniciativas de atenção ao estudante com altas habilidades/superdotação: levantamento e análise.** Crítica Educativa, v. 1, p. 200-217, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312641512_Iniciativas_de_atencao_a_estudante_com_altas_habilidadesuperdotação_levantamento_e_analise. Acesso em: 28 abr. 2018.

PEREIRA, V. L. P; GUIMARAES, T. G. **Programas educacionais para alunos com altas habilidades.** In: Fleith, D. S.; Alencar, E.M.L.S. (Org.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PÉREZ, S. P. B. **Inclusão para superdotados.** *Ciência Hoje*, São Paulo, v.41, n.245, p.8-11, 2007. Disponível em: < <http://cienciahoje.uol.com.br/revista-ch/revista-ch-2008/245> >. Acesso em: 10 abr. 2018.

PÉREZ, S.G.P.B.; FREITAS, S.N. **Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas.** In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped), 32, Caxambu, 2009. Anais. Caxambu: Anped. Disponível em: Acesso em: 11 abr. 2018.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula.** 3. ed. revista e ampliada. Campina Grande: Bagagem, 2007.

RANGEL, E.O. **Material adequado, escolha qualificada, uso crítico** / Maria Angélica Freire de Carvalho, Rosa Helena Mendonça (orgs.). – Brasília: Ministério da Educação, 2003.

REMOLI, T. CAPELLINI, V. L. M. F. **Relação entre Criatividade e Altas Habilidades/Superdotação: uma Análise Crítica das Produções de 2005 a 2015**. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2017, vol.23, n.3, pp.455-470. ISSN 1413-6538. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382317000300010>. Acesso em: 20 abr. 2018.

RENZULLI, J. S. *New Directions in Creativity*. Mark 1. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1986.

_____. A Rising Tide Lifts All Ships—Developing the Gifts and Talents of All Students. **Revista Phi Delta Kappan International**, v. 80, N. 2 (Oct., 1998), p. 104-. Disponível em: <https://curriculumcompacting.wikispaces.com/file/view/Comp3.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. **O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos?** Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, v. 27, n. 1, p. 75-131, Jan./Abr. 2004.

_____. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A.M.R.; KONKIEWITZ, E.C. (orgs.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar**. Campinas: Papirus, 2014. p. 219-264.

_____. **Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação**. Trad. PÉREZ, S.G.P.B. *Revista Educação Especial* | v. 27 | n. 50 | p. 539-562 set/dez. 2014. Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 14 abr. 2018.

_____. **Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o Século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes**. In: VIRGOLIM, A.M.R.; KONKIEWITZ, E.C. (orgs.). *Altas habilidades/superdotação: processos criativos afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Porto Editorial Juruá, 2018.

RENZULLI, J.S.; REIS, S.M. **The Schoolwide Enrichment Model**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1985, p.24.

_____. **The schoolwide enrichment model: a how-to guide foreducational excellence**. Connecticut: Creative Learning Press, 1997.

_____. *The Schoolwide Enrichment Model: a how-to guide for educational excellence*. 2. ed. Mansfield Center: **Cretative Learning Press**. 1997.

RIBEIRO, E. A. **Questões provisórias sobre literatura e tecnologia: um diálogo com Roger Chartier**. *Estudos de Literatura Brasileira e Contemporânea*, Brasília, n. 47, p. 97-118, jan./jun. 2016.

RIBEIRO, W.J; NAKANO, T. C.; PRIMI, R. **Validade da Estrutura Fatorial de Uma Bateria de Avaliação de Altas Habilidades**. Psico. v.45, p. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/13636>. Acesso em: 24 abr. 2018.

ROJO, R. **Letramento e capacidade de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE.CENP, 2004.

_____. **Letramentos – práticas de letramento em diferentes contextos**. In: **Letramentos múltiplos – escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROMANOWSKI, C. L; FREITAS, S.N; HOSDA, B.K; COSTA, L. A **A contemporaneidade na realidade escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação: interfaces que se relacionam nas práticas de ensino**. In: CONGRESSO ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO XVI ENDIPE DA FE, 16., 2012, Campinas. Anais eletrônicos do ENDIPE: 2012. Disponível em: <http://endiipe.pro.br/2012/>. Acesso em: 04 maio 2018.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, M.P.B. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGrawHill/Penso, 2010.

SANT'ANA, L. A. **A individualização do ensino nos enriquecimentos educacionais de Renzulli e Reis: ampliando o empenho e o desempenho**. 2016. 200 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19341>. Acesso em: 02 abr. 2018.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**/Secretaria da Educação, CENP/CAPE; organização, CUPERTINO, C. M. B. – São Paulo: FDE, 2008.

_____. (Estado). Secretaria da Educação. **Programa Sala de Leitura**. Caderno do professor. São Paulo: SE, 2010.

_____. (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2011.

_____. Secretaria da Educação. **Resolução SE-81**, de 7-8-2012. São Paulo: SE, 2012.

_____. Secretaria da Educação. **Circuito Ayrton Senna de Juventude**. São Paulo: SE, 2014.

_____. Secretaria da Educação. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo**: caderno do aluno; língua portuguesa, ensino médio. Secretaria da Educação; coordenação geral Maria Inês Fini. – São Paulo: SE, 2014. v. 1.

_____. Secretaria da Educação. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo**: caderno do professor; língua portuguesa, ensino médio. Secretaria da Educação; coordenação geral Maria Inês Fini. – São Paulo: SE, 2014. v. 1.

_____. Secretaria da Educação. **Resolução SE- 76**, de 28-12-2017. São Paulo: SE, 2017.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, M.P.B. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGrawHill/Penso, 2010.

SANT'ANA, L. A. **A individualização do ensino nos enriquecimentos educacionais de Renzulli e Reis**: ampliando o empenho e o desempenho. 2016. 200 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19341>. Acesso em: 02 jul. 2018.

SENICAR, M. Ž. **The Challenges of Planning Individualized Programmes for Gifted Students**. Research in Pedagogy, Vol. 6, No. 2, ano 2016, p. 138-153.v6. p.138-153 2016. DOI: 10.17810 / 2015.41

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. ver. E atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. T. **A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas**. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Leitura em curso-trilogia pedagógica**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, J. R. R.; MOREIRA, M. E. A.; SÁ, C. A. A. **Contribuições de Mikhail Bakhtin para a concepção de linguagem para o ensino de línguas no Brasil**. II Conedu – Congresso Nacional de Educação, Ed. Realize, 2015.

SILVA, L.C. **As políticas de formação docente e o movimento de escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades**. In: CONGRESSO ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO XV ENDIPE, 15., 2010, Belo Horizonte. Anais eletrônicos do ENDIPE: 2010. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipe/>. Acesso em: 04 maio 2018.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R. M. **Uma proposta de uso do procedimento Wequest no programa de atendimento de alunos com indicativo de altas habilidades/superdotação em Língua Portuguesa**. 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2015. Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional. Acesso em: 02 abr. 2018.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramento da reexistência**. Poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola, 2011.

TIUMAN, P.E. **A história da disciplina literatura no ensino secundário brasileiro e as avaliações externas: o vestibular, o Enem e o Enade de Letras**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/pebtiuman%20-%20do.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.

TOFEL-G.;CAROLYN, M. **Schools Teachers' Belief Regarding STEM Student Giftedness**. *Gifted Child Quarterly*, v. 61, n. 1, p. 40-51, jan., 2017.

VIANA, L. **POETRY SLAM NA ESCOLA: embate de vozes entre tradição e resistência**. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/148537>. Acesso em: 24 jul. 2018.

VIRGOLIM, A.M.R. **Altas habilidades e desenvolvimento intelectual**. In: FLEITH, D. S. *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **A educação de alunos com altas habilidades/superdotação em uma perspectiva inclusiva**. In: MOREIRA, L.C.; STOLTZ, T. (coords.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá, 2012.

_____. **A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação**. *Revista Educação Especial*, v.27, n. 50, set/dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14281>. Acesso em: 06 abr. 2018.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

ZACATELCO, F.R.; CHÁVEZ, I.S.B. **Evaluación de la eficacia de três programas de enriquecimiento de la creatividad**. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, v. 2, p. 35-40, 2012. Disponível em: <https://mediacionartistica.files.wordpress.com/2016/01/desarrollo-de-la-creatividad.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

ZAPPONE, M. H. Y. **Literatura na escola brasileira: história, normativas e experiência no espaço escolar**. *Estudos de Literatura Brasileira e Contemporânea*, Brasília, n. 54, p. 409-433, 2018. *Psicología y Logopedia*, v. 2, p. 35-40, 2012. Disponível em: <https://mediacionartistica.files.wordpress.com/2016/01/desarrollo-de-la-creatividad.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2018.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2001.