



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS INGLÊS

GLEYCE PEREIRA DE CARVALHO

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE EM
LETRAS-INGLÊS**

JOÃO PESSOA

2024

GLEYCE PEREIRA DE CARVALHO

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE EM
LETRAS-INGLÊS**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Universidade Federal da Paraíba como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Grau de Licenciado em Letras-Inglês, sob orientação da Profª. Dra. Barbara Cabral Ferreira.

JOÃO PESSOA

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C331a Carvalho, Gleyce Pereira de.

Altas habilidades/superdotação e formação docente em
Letras-Inglês. / Gleyce Pereira de Carvalho. - João
Pessoa, 2024.

52 f. : il.

Orientadora : Barbara Cabral Ferreira.

TCC (Graduação) - Universidade Federal da
Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
2024.

1. Altas habilidades - superdotação. 2. Formação
docente. 3. Políticas educacionais. I. Ferreira,
Barbara Cabral. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 37.01

GLEYCE PEREIRA DE CARVALHO

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE EM
LETRAS-INGLÊS**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Universidade Federal da Paraíba como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Grau de Licenciado em Letras-Inglês.

Aprovado em _____ de _____ de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Barbara Cabral Ferreira – UFPB
Orientadora

Profa. Dra. Danielle Barbosa Lins de Almeida – UFPB
Examinadora

Profa. Dra. Rosycléa Dantas Silva – UFPB
Examinadora

Profa. Dra. Barthyra Cabral Vieira de Andrade – UFPB
Suplente

*Dedico esse trabalho a Deus, que tanto
tem me abençoado com a dádiva de viver
e florescer, e à minha mãe, que tanto se
doa há vinte e três anos para que eu
possa voar os infinitos céus.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sua bondade e misericórdia, pois a cada dia Ele me ensina a viver e a descansar somente nele.

Agradeço à minha mãe, Inara Raquel, que sempre acredita no meu potencial, amando-me de todo o coração e sempre se esforçando para que eu termine os estudos. Mãe, você é o meu baluarte, a minha luz, o tesouro mais precioso que Deus presenteou-me! Cheguei onde estou por sua causa e para você. Hoje termino o curso de Letras, porém sempre lembrarei dos dias em que você lecionou. Amo-te até à eternidade!

Agradeço à minha avó, Francisca, que enquanto esteve viva me fez sentir como a neta mais sortuda do mundo.

Agradeço à minha avó, Aparecida, que com as suas orientações e orações tem ajudado-me a seguir na vida.

Agradeço à minha orientadora, Bárbara, que durante os anos que nos conhecemos se dispôs a conhecer-me, a ensinar e orientar-me neste trabalho. Sem sua ajuda, nada disso seria possível. Tenha a certeza de que sempre lembrarei de você por sua dedicação e inteligência.

Agradeço aos participantes da banca que são professores excepcionais e dedicaram o seu tempo, paciência para se debruçar neste trabalho.

Agradeço aos meus amigos por compreenderem a minha ausência, Bianca, Keren, Valdir e Larissa. Obrigada por todo o apoio e suporte. Vocês são muito especiais!

Agradeço à minha amiga, Lurdes, que, nos primeiros anos da graduação, incentivou-me a continuar estudando e apresentou diversas ideias que me auxiliaram nessa jornada. Obrigada pelo seu carinho!

Agradeço a Leonardo da Vinci, por ser a inspiração para esse projeto, um dia você transformou o mundo e por isso, espero, através deste trabalho, esclarecer para as pessoas como as Altas Habilidades/Superdotação é um tema necessário para a formação docente.

*"A tarefa do educador moderno não é
derrubar florestas, mas irrigar desertos".*

Clive Staples Lewis

RESUMO

O presente trabalho investiga a formação inicial de professores no contexto da Licenciatura em Letras-Ingês da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), perspectiva da Educação Inclusiva, com ênfase nos conhecimentos sobre Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Com o objetivo de analisar as políticas educacionais que guiam a formação docente inicial de educadores para atender alunos com AH/SD, e investigar como os planos de curso elaborados para as disciplinas de Estágios Supervisionados do curso de Letras-Ingês na UFPB discutem a temática da Inclusão de alunos com AH/SD. Usando uma abordagem qualitativa de base documental, foram coletados e analisados 42 planos de curso das disciplinas de Estágios Supervisionados, do período letivo de 2019.4 a 2024.1 da UFPB. Pretendeu-se identificar as abordagens curriculares acerca da Inclusão para estudantes com AH/SD, e as possíveis lacunas na formação docente com relação à Inclusão de estudantes com AH/SD. Em conclusão, após a identificação da provável lacuna, sucedeu à avaliação crítica da formação inicial dos docentes, conforme as diretrizes definidas pelas políticas públicas. Por fim, realizou-se uma reflexão com relação às restrições do estudo e das futuras perspectivas.

Palavras-Chave: altas habilidades/superdotação; formação docente; políticas educacionais.

ABSTRACT

This study investigates the initial teacher training in the context of the Bachelor's Degree in English Language Arts at the Federal University of Paraíba (UFPB), from the perspective of Inclusive Education, with an emphasis on knowledge about High Abilities/Giftedness (HA/GD). The aim is to analyse the educational policies that guide the initial teacher training of educators to serve students with HA/GD, and to investigate how the course plans developed for the Supervised Internships disciplines of the English Language Arts course at UFPB discuss the theme of Inclusion of students with HA/GD. Using a qualitative documentary approach, 42 course plans of the Supervised Internships disciplines were collected and analysed, from the academic period of 2019.4 to 2024.1 at UFPB. The aim was to identify the curricular approaches to Inclusion for students with HA/GD, and the possible gaps in teacher training regarding the Inclusion of students with HA/GD. In conclusion, after identifying the probable gap, a critical evaluation of the initial training of teachers followed, in accordance with the guidelines defined by public policies. Finally, a reflection was carried out regarding the restrictions of the study and future perspectives.

Keywords: high abilities/giftedness; teacher training; educational policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Ilustração da Teoria das Múltiplas Inteligências - Howard Gardner.....	pag 24
Figura 2 – Representação gráfica da definição de superdotação.....	pag 27
Figura 3 – Resolução CONSEPE N.º 53/2018: Ementa de Estágio Supervisionado I.....	pag 35
Figura 4 – Resolução CONSEPE N.º 53/2018: Ementa de Estágio Supervisionado II....	pag 35
Figura 5 – Resolução CONSEPE N.º 53/2018: Ementa de Estágio Supervisionado III..	pag 35
Figura 6 – Resolução CONSEPE N.º 53/2018: Ementa de Estágio Supervisionado IV...	pag 35
Figura 7 – Plano: Estágio Supervisionado III (INGLÊS/FRANCÊS/ESPANHOL).....	pag 37
Figura 8 – Plano: Estágio Supervisionado I (INGLÊS/FRANCÊS/ESPANHOL).....	pag 38
Figura 9 – Plano: Estágio Supervisionado II - LÍNGUA INGLESA.....	pag 39
Figura 10 – Plano: Estágio Supervisionado I (INGLÊS/FRANCÊS/ESPANHOL) - II...	pag 39
Figura 11 – Plano: Estágio Supervisionado III (INGLÊS/FRANCÊS/ESPANHOL) - II.	pag 40
Figura 12 – Plano: Estágio Supervisionado II - LÍNGUA INGLESA - II.....	pag 40
Figura 13 – Educação Inclusiva/Inclusão e Altas Habilidades/Superdotação.....	pag 41

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCHLA	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
GOV.BR	Governo Federal do Brasil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
QI	Quociente de Inteligência
SEESP	Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação
SEM	The Schoolwide Enrichment Model
SESLE	Seminário de Estágio Supervisionado de Línguas Estrangeiras
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
WAIS	Escala Wechsler de Inteligência para Adultos
WISC	Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	14
2.1 A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	14
2.2 NEUROCIÊNCIA E INTELIGÊNCIA: ELUCIDANDO AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	19
2.2.1 CONCEITUANDO A INTELIGÊNCIA.....	22
2.2.2 CONCEITUANDO AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	25
3 METODOLOGIA.....	31
4 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM LETRAS-INGLÊS E INCLUSÃO DE ALUNOS COM AH/SD A PARTIR DOS PLANOS DE CURSO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	33
CONCLUSÃO.....	44
REFERÊNCIAS.....	47

1 INTRODUÇÃO

Desde séculos, a Educação¹ é considerada um pilar para o desenvolvimento da humanidade, tanto no âmbito social quanto no particular. A discussão sobre a relevância do conhecimento remonta à Grécia Antiga, onde Platão, em sua obra *A República*, propôs que a alma humana fosse dividida em três partes, as quais seriam: o racional (conhecimento), a irascível (emoção) e a apetitiva (desejo), destacando a Educação como parte integrante do ser humano. Segundo Burke (2020) durante o período, surgiram debates sobre qual seria a amplitude do conhecimento, com filósofos, como Heráclito, defendendo uma visão restrita, enquanto Empédocles acreditava que um conhecimento mais amplo conduzia a uma maior sabedoria, um debate que perdurou por séculos.

No Renascimento, o conhecimento amplo foi valorizado, promovendo uma interdisciplinaridade e o potencial humano, como exemplo, o polímata Leonardo da Vinci. A partir do século XVII, o saber passou a ser sistematizado e específico, com foco nas Artes, Letras, Filosofia, etc. Num salto temporal, no século XX, a globalização, a Revolução Industrial e as Guerras Mundiais causaram grandes mudanças políticas, sociais e tecnológicas significativas para a humanidade. Nessa época, pesquisadores como Maria Montessori apresentaram ideias inovadoras sobre a Educação, enfatizando a sua relação com o desenvolvimento humano e social, além de evidenciar a falta de Inclusão na sociedade.

Nesse período, no Brasil, foram criadas políticas para o aprimoramento do sistema educacional brasileiro, com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1930, que posteriormente, em 1999, se tornaria o Ministério da Educação (MEC). No futuro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 foi instituída pela Lei N.º 4.024, e atualizada em 1996, esta lei contribuiu para a consolidação do sistema educacional brasileiro. Dessa forma, foi necessária uma longa jornada de dedicação contínua a fim de que as políticas públicas desenvolvidas atendessem às necessidades educacionais do país (Santos, 2021).

À vista disso, buscou-se aperfeiçoar as práticas pedagógicas para a formação inicial e continuada de docente dos cursos de Licenciatura, visando uma atuação eficaz no contexto brasileiro. Nesse âmbito, a LDB de 1996 incentivou discussões e políticas sobre a Educação

¹ É importante salientar que, ao mencionar as seguintes palavras: Educação, Educação Inclusiva, Inclusão e Neurociência, estou enfatizando a relevância e a essencialidade de cada conceito para esta pesquisa e perante a sociedade.

Inclusiva, reconhecendo as diferenças e necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Em 2015, com a criação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), foi possível aprofundar as questões relacionadas à inclusão social e à cidadania das pessoas com deficiências (Brasil, 2015).

Como mencionado, o conhecimento era uma questão de prestígio nas sociedades, especialmente aos grandes pensadores, e por isso, vários intelectuais foram considerados polímatas, indivíduos de grande inteligência que estudavam diversas disciplinas, refletindo uma imensa curiosidade pelo saber. Como Pierluigi Piazzini, professor e polímata ítalo-brasileiro, que dedicou sua vida ao ensino, para auxiliar os estudantes a compreenderem a inteligência e cultivarem o gosto pela aprendizagem. Foi membro da Mensa Internacional, uma sociedade de alto Quociente de Inteligência (QI), envolvida com crianças superdotadas. Outros exemplos são Leonardo da Vinci, Comenius, Olaus Worm, etc.

Com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre os polímatas, tornou-se crucial estudar indivíduos com elevado QI, o que levou à descoberta dos superdotados. O interesse e a ênfase nas AH/SD neste trabalho surgiu a partir da percepção da relevância do tema, e a busca de compreender de que modo a temática é exposta na formação inicial do professor.

Por consequência, o presente trabalho surgiu da necessidade de compreender como a formação inicial docente em Letras-Inglês na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) prepara o futuro professor para a prática do contexto real da Educação no país, especialmente voltada para a Inclusão de estudantes com AH/SD. Diante disso, consoante as políticas educacionais que visam a melhoria da formação docente, como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), responsável pela avaliação da qualidade do ensino e da capacidade dos futuros profissionais, em lidar com a diversidade na escola, como as AH/SD.

O Exame, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2013, reforça a importância da formação inicial para os educadores poderem reconhecer e atender às necessidades dos estudantes, incentivando práticas pedagógicas inclusivas. O ENADE, ainda, estimula o aperfeiçoamento contínuo do professor, enfatizando a relevância constante dos métodos, contribuindo para o progresso completo dos estudantes com necessidades específicas, tais como as AH/SD. Finalmente, o Exame aspira contribuir para a criação de um sistema educacional mais equitativo e capaz de atender às necessidades de todos, garantindo a Inclusão e a valorização das diferenças.

Diante disso, duas questões de pesquisa foram levantadas em relação à temática: Qual é o papel das políticas educacionais na formação inicial de professores para atender alunos com AH/SD? e Como os planos de curso elaborados para as disciplinas de Estágio

Supervisionado abordam a formação da prática inclusiva para alunos com AH/SD? Dessa forma, o objetivo geral deste estudo é investigar a formação inicial docente em Letras-Inglês da UFPB com relação ao aprendizado das AH/SD e às práticas inclusivas para esses alunos. Dessa forma, serão analisados os planos de curso de Estágios Supervisionados (I, II, III e IV) segundo as políticas educacionais vigentes.

Afunilando para os objetivos específicos, será examinado como as políticas educacionais orientam a formação inicial de professores para atender alunos com AH/SD, distinguindo as diretrizes e os programas. Além de identificar como os planos de curso desenvolvidos nos Estágios Supervisionados (I, II, III e IV) no curso de Letras-Inglês na UFPB abordam a temática da Inclusão de alunos com AH/SD.

Para atingir os objetivos, este trabalho se fundamenta nas políticas educacionais voltadas para a formação inicial e continuada de professores. Na relevância da Neurociência durante a construção intelectual do educador conforme os estudos de Carvalho (2010), na Teoria das Múltiplas Inteligências de Gardner (1993), tal qual a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (2005), Renzulli e Reis (1997) e nos estudos de Virgolim (2014) com relação à temática.

Finalmente, este trabalho procura, por meio da pesquisa qualitativa de base documental, contribuir para uma reflexão a respeito da formação inicial docente em Letras-Inglês na UFPB, pretendendo a Inclusão de estudantes com AH/SD, aprofundando na importância do conhecimento que incentive as práticas educativas e inclusivas.

Para tal fim, a presente pesquisa foi dividida em quatro etapas. No segundo capítulo, serão apresentadas as políticas educacionais desenvolvidas para a Educação Inclusiva, em especial para as AH/SD, além da contribuição da Neurociência para a formação docente a respeito do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, ainda a concepção da inteligência e das AH/SD. No terceiro capítulo, serão apresentados aspectos da metodologia e da caracterização da pesquisa. No quarto capítulo, serão analisados os planos de curso elaborados para os Estágios Supervisionados (I, II, III e IV), observando a abordagem acerca da Inclusão, sobretudo para alunos com AH/SD. Em seguida, será realizada uma análise da formação inicial docente na UFPB com relação à Inclusão de alunos com AH/SD, com base nos dados coletados. Finalmente, nas conclusões, esta pesquisa apresentará conclusões relevantes para a formação inicial de professores sobre a temática.

2 FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

O presente capítulo abordará a legislação brasileira e as políticas educacionais vigentes em relação à formação inicial de professores e à Educação Inclusiva. Em seguida, visamos compreender a importância das Neurociências para o ensino-aprendizagem e o conceito de Inteligência para, assim, entender o que é AH/SD e os mitos que existem sobre estas pessoas, fundamentando a relevância da Inclusão dessas pessoas no contexto escolar.

2.1 A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Em 1988, a Constituição Federal do Brasil, em seu artigo 5º, garante a igualdade perante a lei, incentivando o respeito e a dignidade dos cidadãos. A igualdade deve ser refletida no ambiente escolar, onde todos os estudantes, incluindo com deficiência, têm o direito de ter acesso a uma Educação que atenda às suas necessidades e potencialidades. Por isso, a legislação brasileira estabelece um compromisso com a Inclusão, reconhecendo a importância de criar um espaço educacional que celebre a diversidade e ofereça a todos as mesmas oportunidades de aprendizado. Além disso, conforme o artigo 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ainda, no artigo 206, estabelece que o ensino precisa ser baseado nos princípios da igualdade, liberdade, diversidade de ideias, tal qual gratuidade no ensino, valorização dos profissionais, democracia, qualidade, etc. (Brasil, 1988).

Posteriormente, em 1994, durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha, aprovou-se a Declaração de Salamanca, um documento fundamental para a Educação Inclusiva. A declaração propõe que todas as crianças tenham acesso à Educação em escolas regulares, sem distinção de suas dificuldades ou deficiências, salientando a necessidade de sistemas educacionais adaptáveis,

formação adequada para educadores, envolvimento da comunidade e políticas públicas que garantam recursos financeiros para promover a Inclusão. Enfim, o objetivo é incentivar ambientes de aprendizado que atendam não somente alunos com condições específicas, porém todos os estudantes, para acontecer um enriquecimento do processo educacional (Unesco, 1994).

Nesse ínterim, a Lei N.º 9.394/1996, a LDB, trouxe importantes avanços no sistema educacional do país para garantir uma Educação de qualidade para todos os cidadãos, enfatizando a Inclusão de alunos com diferentes habilidades, incluindo pessoas com AH/SD². Conforme o artigo 58, compreende-se por Educação Especial a “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Ainda, no artigo 59, adicionado através da redação dada pela Lei N.º 12.796, de 2013, estabelece que a Educação Especial precisa ser oferecida de preferência na rede regular de ensino, assegurando a Inclusão de alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e AH/SD. Enfatiza-se também a necessidade de formação de professores para assim atender às demandas, pretendendo que haja a igualdade de oportunidades educacionais (Brasil, 1996).

Consoante a Lei N.º 9.394/1996, no artigo 59-A, adicionado pela Lei N.º 13.234 de 2015,

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.

Dessa forma, a Inclusão é estabelecida pela legislação como uma demanda primordial para a sociedade, independentemente das particularidades dos alunos, tendo como prioridade garantir que todos tenham acesso ao aprendizado.

Nessa circunstância, num salto temporal de reflexões sobre a temática, em 2008 foi publicado pelo MEC a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), propondo a Inclusão de estudantes com deficiências nas escolas regulares, visando consolidar a Educação Inclusiva no Brasil. Comunicando que as instituições de ensino precisam elaborar práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as

² O MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP), convidou pesquisadores para a produção de quatro volumes de livros didáticos-pedagógicos. Um dos livros foi intitulado "Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais", com autoria da pesquisadora Angela Virgolim, visa auxiliar os profissionais da Educação e a família no atendimento de estudantes com AH/SD. O arquivo em formato PDF pode ser encontrado em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>. Ademais, o assunto será discutido no presente trabalho no subtítulo 2.2.2 deste capítulo.

singularidades de cada estudante, criando um ambiente onde todos possam florescer e desenvolver o seu potencial ao máximo, a despeito das suas características individuais. Além disso, é reforçada a ideia de que a Inclusão não se limita apenas a alunos com deficiências, pois dentre essas características listadas encontram-se as pessoas com AH/SD (Brasil, 2008).

Ademais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, passou a definir as competências e habilidades que os estudantes da Educação Básica necessitam adquirir para o seu pleno desenvolvimento, considerando o ensino de línguas um elemento chave para o amplo crescimento linguístico, cultural, social do aluno. Inclusive, a BNCC prioriza a Inclusão, proporcionando estratégias pedagógicas que considerem todos os estudantes, a despeito das suas características. Por essa razão, para pessoas com AH/SD, a BNCC sugere práticas que estimulem a exploração e o aprofundamento do conhecimento, assegurando que sejam oportunamente desafiados e sintam-se valorizados em um ambiente inclusivo (Brasil, 2017).

Nada obstante, com a constante atualização dos documentos e das instituições, a expressão “Educação Especial” costuma ser usada, por motivos históricos, sociais, culturais e linguísticos. O termo “especial” pode insinuar uma diferença negativa, dando a percepção de inferioridade, e ainda desenvolver nas outras pessoas um sentimento de paternalismo. Dessa forma, o vocábulo “Educação Especial” reforça a segregação e a concepção de que estudantes com deficiências são os “outros” na sociedade, e logo, perpetuando estigmas. Por outra perspectiva, a Educação Inclusiva visa integrar todos os alunos nas escolas regulares, pretendendo promover uma conduta de aceitação, diversidade e Inclusão. Contudo, é primordial rever o conceito de “Educação Especial” para abordagens que considerem a Inclusão. Conforme Voltolini (2019, p. 9),

[...] no modelo da educação inclusiva, a ideia de especial é combatida, mesmo dentro de um reconhecimento da existência de particularidades dos indivíduos a serem incluídos e que deverão encontrar algum lugar no atendimento desses indivíduos. Ela é combatida em prol da ideia do reconhecimento de sua exclusão, bem como do reconhecimento dos direitos desse que foi excluído.

Logo, é evidente que a Educação Inclusiva deve estar presente na prática pedagógica do professor e na rotina escolar. Segundo Abramowicz (1997, p. 89),

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo de estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, (...) mas a aprendizagem ocorre, sempre. Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o

conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados.

À vista disso, a escola é um espaço para transformações e recomeços, onde o estudante terá a possibilidade de conhecer-se através do ensino e da possibilidade de ressignificar os seus erros. Ainda, será um espaço para incentivo ao acolhimento da diversidade. Como afirmou Machado (2023, p. 85) sobre o intelectual e defensor da Educação no Brasil, Ariano Suassuna, “... podemos melhor delinear e compreender o educador que foi Ariano Suassuna, que utilizando a sua arte, a sua alegria, o seu comprometimento com a educação e a cultura do “Brasil real”, transmitiu saberes que caracterizam ensino-aprendizagem como prática de liberdade”. Sendo assim, professor e escola, ao estarem unidamente abertos à Educação Inclusiva, contribuirão para uma transformação social, cultural, educacional e pedagógica na humanidade.

Diante disso, o profissional da área da Educação, em particular a Licenciatura, passa por um conjunto de processos e práticas para serem preparados para o exercício da docência, contemplando a formação inicial e continuada. A formação inicial se refere ao processo educacional que instrui o professor a lecionar, e no Brasil é preciso cursar ou a graduação de Pedagogia, ou a Licenciatura de alguma disciplina específica, como Letras-Inglês, e os cursos incluem as aulas teóricas e práticas, que correspondem aos estágios. Em contrapartida, a formação continuada é, portanto, o desenvolvimento profissional adquirido pelo educador durante a sua carreira docente, um processo indispensável, uma vez que é preciso buscar o aperfeiçoamento dos conhecimentos, da reflexão das práxis e adaptar-se às novas demandas educacionais. Logo, pode-se atribuir para a formação continuada os cursos de especialização, os seminários, *workshops*, grupos de estudos e análises das práticas pedagógicas (Giovinazzo, 2017).

Ao longo da trajetória de profissionalização do professor, existe uma busca pelo desenvolvimento de saberes docentes, um conjunto de conhecimentos, habilidades e ações primordiais para uma práxis educacional eficaz. Para isso, o aluno-professor precisa desenvolver três dimensões fundamentais durante a sua formação inicial e continuada, as quais são: teoria, prática e reflexão. Em termos de teoria, trata-se do conhecimento adquirido a respeito dos currículos, das abordagens e metodologias pedagógicas essenciais para a base do conhecimento docente. Enquanto a prática, por sua vez, está intrinsecamente ligada à aptidão do profissional em verter os saberes teóricos para a realidade da sala de aula, gerenciando o ambiente de aprendizagem e usufruindo das diversas estratégias de ensino. Por

fim, a reflexão refere-se à competência de analisar criticamente a sua atuação, propiciando que o professor adequue suas práticas conforme as necessidades dos estudantes e as demandas do contexto educacional, reforçando, dessa forma, sua identidade como educador (Lira, Medrado e Costa, 2020; Lira e Rafael, 2022).

A formação de professores, em particular de Letras-Inglês, no Brasil, segue as diretrizes que visam unir a teoria e a prática, proporcionando uma formação completa. Em 2024, o MEC, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicou a Resolução CNE/CP N.º 4/2024, novas DCN para a Formação Inicial ao Nível Superior dos Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Estabelecendo uma carga horária mínima de 3.200 horas para os cursos de licenciatura, sendo no mínimo 1.600 horas obrigatórias e presenciais, com duração de quatro anos, no mínimo (Brasil, 2024).

Dando continuidade, concordante com a Resolução CNE/CP N.º 4/2024, na matriz curricular, sobretudo a da Licenciatura em Letras-Inglês, são incluídas a Formação Geral (880 horas), que engloba conhecimentos específicos acerca do fenômeno educativo e a Educação escolar, recorrentes a todas as licenciaturas. Os Conhecimentos Específicos (1.600 horas) estão diretamente ligados ao ensino da língua inglesa, abarcando as disciplinas de linguísticas, didática do inglês e as metodologias de ensino. Para mais, as Atividades Acadêmicas de Extensão (320 horas) contornam as práticas que conectam a teoria com a realidade escolar, para promover experiências concretas. Por fim, o Estágio Supervisionado (400 horas) é parte essencial da formação, que possibilita que o graduando aplique o aprendizado em situações reais de ensino. Esses elementos, agrupados, asseguram que os educadores em formação não somente compreendam a teoria do ensino, mas também aperfeiçoam a capacidade de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e a autonomia docente (Brasil, 2024).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgou a Portaria N.º 274, de 28 de junho de 2024, que trata da matriz da Licenciatura em Letras-Inglês, no âmbito do ENADE. A Portaria requer algumas competências para serem avaliadas no final do curso, a fim de verificar se o graduando as adquiriu durante a sua formação inicial (Brasil, 2024). Na normativa, são indicados aspectos que os graduandos precisam aprender durante a formação, consoante Brasil (2024, art. 6º, alíneas I e II),

I - selecionar, analisar, adaptar, elaborar e utilizar metodologias de ensino, recursos didáticos e processos avaliativos que empreguem variadas linguagens e tecnologias, de maneira crítica e significativa, favorecendo a produção de conhecimentos, a autonomia discente e a valorização da identidade dos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem de língua inglesa e literatura. [...]

II - dominar e aplicar os conhecimentos teórico-práticos e as linguagens específicas do ensino de língua inglesa e literatura, as abordagens didático-pedagógicas e os fundamentos teórico metodológicos da educação, de forma interdisciplinar e adequada a diferentes fases do desenvolvimento humano, etapas e modalidades da educação básica.

Nas duas alíneas, há uma compreensão de abordagem de ensino adaptável, dinâmica e centrada no estudante, promovendo o seu pleno desenvolvimento. O professor tem um papel fundamental na transformação da sociedade e as normativas procuram regularizar a formação do educador para a prática no contexto social e propiciar a Inclusão.

2.2 NEUROCIÊNCIA E INTELIGÊNCIA: ELUCIDANDO AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Dada a evolução na formação de professores com o objetivo de aprimorar o ensino e a Educação Inclusiva como parte da integração entre a prática docente e a rotina escolar, o profissional docente necessita de novas bases para aperfeiçoar a sua prática docente. Para tal, compreende-se necessário utilizar uma ferramenta essencial para compreender o ser humano, a Neurociência, que fornece dados importantes sobre a mente e o processo de aprendizagem, contribuindo para abordagens mais eficazes e inclusivas em sala de aula. Segundo Carvalho (2010, p. 11),

Os conteúdos neurocientíficos podem vir a colaborar substancialmente no melhor desempenho docente, uma vez que professores que compreendem a aprendizagem como processo humano que tem raízes biológicas e condicionantes socioculturais do conhecimento adotam uma gestão mais eficaz tanto das emoções quanto da aprendizagem de seus estudantes.

A mente humana foi objeto de estudo nas sociedades pré-históricas, demonstrando uma insaciável necessidade de compreender a relação entre a mente e o corpo. Tais investigações também eram um reflexo da indagação a respeito da essência do ser e dos pensamentos (Castro e Landeira-Fernandez, 2010). Na atualidade, é conhecido que a mente humana possui uma série de habilidades responsáveis pelos fenômenos mentais, as quais podem ser identificadas como vontade, pensamento, imaginação, sensação e, por fim, a memória. Destarte, as faculdades mentais são responsáveis por nossas emoções, crenças,

intenções, desejos e experiências dolorosas (Mourão-Júnior, Oliveira e Faria, 2017; Vogt, 1971).

Os conhecimentos construídos acerca da mente, ou, por outra, do cérebro, são resultados de estudos realizados ao longo dos séculos. Atualmente, essas pesquisas se destacam na área da Neurociência, uma área que iniciou no século V a.C. com Alcmeão de Crotona, o responsável por descobrir os nervos ópticos. No resultado, foi concluído que o cérebro era o local do corpo humano onde habitavam os pensamentos e as sensações (Outes e Orlando, 1982).

Ao referir-se às Neurociências, torna-se necessário informar que se refere a um estudo científico acerca do sistema nervoso, constituindo-se numa ciência interdisciplinar, já que contribui com outras ciências, passando da Educação até a Matemática. Apesar de, em alguns casos, ser considerada apenas uma área da Biologia, sendo chamada de Neurobiologia, é preciso ter em mente que, ao intitulá-la dessa forma, estamos nos referindo ao sistema biologicamente, enquanto o termo Neurociência diz respeito à ciência do sistema nervoso por inteiro. Por consequência, a palavra Neurociência é amplamente adotada para referir-se ao estudo do sistema nervoso do ser humano, não relacionado somente à biologia do indivíduo (Lent, 2010; Ventura, 2010).

Outrossim, tais pesquisas acerca do sistema nervoso humano permitiram compreender a atividade cerebral dos indivíduos, de modo a aprender acerca do funcionamento neuronal, o incumbido pelo desenvolvimento de competências intelectuais, como o raciocínio, a criatividade e a linguagem. Assim, com o progresso dos estudos na área da Neurociência, percebeu-se que os circuitos cerebrais são os responsáveis pelas funções fundamentais do sistema nervoso. As pesquisas nessa área pretendem compreender como os comportamentos individuais são definidos, bem como identificar as emoções, a capacidade de pensar e o armazenamento de memórias. Logo, torna-se perceptível que a Neurociência auxilia na compreensão da mente humana, tal como no seu desempenho, desenvolvimento, estrutura e nas possíveis alterações que podem ocorrer no cérebro (Grossi, Lopes e Couto, 2014; Ventura, 2010; Lent, 2010).

Outro interesse da Neurociência é o estudo da aprendizagem, especialmente como o ser humano aprende a língua(gem)³, e como ocorre a aquisição da língua(gem) em diferentes idades. Tais investigações são relevantes, uma vez que a relação entre a linguagem humana e

³ É importante salientar que, ao usar a palavra língua, estarei me referindo ao sistema específico de comunicação utilizado por grupos de pessoas no cotidiano. No que diz respeito à linguagem, refiro-me à capacidade humana de se comunicar nos mais variados sistemas de comunicação, não somente na fala e na escrita. Ademais, ao citar a língua(gem), estarei mencionando a dualidade entre a língua como sistema e uso.

o cérebro é objeto de estudo em diversas áreas da ciência, como a Psicologia, a Linguística, dentre outras. No que diz respeito à aquisição da língua, de acordo com Grolla e Silva (2014), alguns estudos demonstram que bebês com apenas quatro dias têm capacidade de distinguir a língua materna da língua estrangeira, além de perceberem as variedades fonêmicas de outras línguas. Além disso, consoante as pesquisas do psicolinguista Jacques Mehler em 1988, descobriu-se que bebês com poucos meses de vida conseguiam identificar diferenças linguísticas. Dessa forma, verifica-se que a aquisição/aprendizagem de uma língua é um tema de estudo relevante, uma vez que diz respeito ao processo pelo qual o indivíduo é submetido, desde a tenra idade, além de se preocupar em compreender como aprendemos e percebemos a língua materna e as demais línguas.

Não obstante, torna-se necessário compreender a diferença entre a aquisição e a aprendizagem. O linguista e pesquisador da Educação Stephen Krashen em seu trabalho *Second Language Acquisition and Second Language Learning* de 1981, aborda uma concepção a respeito do que seria a aquisição e a aprendizagem. Para o pesquisador, a aquisição diz respeito ao processo subconsciente e natural do aprender de uma língua, seria como as crianças costumam aprender a língua materna, ou seja, um progresso descontraído, intuitivo e repleto de interações. Enquanto, a aprendizagem seria um processo formal e consciente, pois o aluno estaria envolvido com o estudo das regras gramaticais, do vocabulário e envolveria as aulas (Krashen, 1981). De acordo com Figueiredo (2009, p. 49), “Krashen afirma que, somente a língua *adquirida* é disponível para uso em comunicação espontânea, pois saber as regras de uma língua não faculta necessariamente seu uso”. Logo, para Krashen (1981) a aquisição é mais relevante e eficaz ao pretender a fluência, enquanto a aprendizagem seria viável para compreender a estrutura da língua estrangeira aprendida.

Ademais, existem teorias sobre a aquisição que norteiam os estudos linguísticos no que diz respeito ao aprendizado da língua(gem), tais como o behaviorismo, o inatismo e o interacionismo. O behaviorismo foi uma teoria desenvolvida por John Watson em seu livro *Psychology as the Behaviorist Views It* em 1913. No entanto, a sua aplicação prática para a questão da linguagem ocorreu com B. F. Skinner em 1957, quando o autor compreendeu que o ser humano adquire a linguagem através da imitação, do reforço e do condicionamento. Dessa forma, para Skinner (1957), as crianças aprendem a língua ao ouvirem um adulto e conforme os *feedbacks* recebidos sobre as suas tentativas de comunicação. Em contraste com a teoria apresentada por Skinner, Noam Chomsky em seu livro *Syntactic Structures* em 1957, expõe que para ele, as pessoas nascem com a capacidade inata de aprender a linguagem, e ainda levanta a hipótese de uma “gramática universal”, que indicaria que todas as línguas

compartilham características fundamentais. Enfim, o interacionismo, desenvolvido por Lev Vygotsky em 1930 com o livro *A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, edição de 2007, enfatizando a importância da interação social durante a aquisição da linguagem.

Dessa forma, consoante as teorias supracitadas, a linguagem é, sem dúvida, uma parte essencial do ser humano, posto que a humanidade tem a capacidade inata de aprendê-la, pois esse aspecto está relacionado à necessidade natural de se comunicar, ou melhor, de socializar. O lado social do ser humano foi relevante para o desenvolvimento cognitivo, psíquico, comportamental. Dessa forma, a linguagem está ligada ao social e, ainda, ao lado cultural da língua aprendida. Segundo Hjelmsley (1975, p. 1),

A linguagem [...] é uma inesgotável riqueza de múltiplos valores. A linguagem é inseparável do homem e segue-o em todos os seus atos. A linguagem é o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado a base última e mais profunda da sociedade humana.

Ademais, a língua(gem) deve ser compreendida como a força inata dos indivíduos, que funciona como as lentes para enxergar, descrever e apreciar o mundo. Nesse sentido, a língua(gem) não é apenas um objeto de estudo, porém também um elemento essencial para a formação da identidade e da expressão pessoal. Pois sem ela, não é possível estabelecer uma conexão com o mundo ao redor. Além disso, é importante ter em mente que a língua(gem) e a inteligência estão intimamente relacionadas, pois a capacidade de se comunicar e compreender a língua(gem) é um reflexo da inteligência humana, permitindo que o ser humano participe ativamente da sociedade expressando as suas experiências e emoções significativamente.

2.2.1 CONCEITUANDO A INTELIGÊNCIA

Durante a história da humanidade, foram levantadas algumas indagações que pretendiam compreender qual seria a diferença entre os seres humanos e os animais, o que nos torna singulares, e por qual motivo. Uma dessas interrogações seria a respeito da inteligência, uma característica notável na humanidade, porém, em muitos casos, que as difere entre si,

uma vez que, diante das observações ao longo dos séculos, foram poucas as pessoas consideradas polímatas. Exemplificando, na época do Renascimento, havia duas personalidades: o polímata Leonardo da Vinci e o astrônomo Galileu Galilei. Dessarte, para responder à questão da diferença que nos torna humanos, alguns antropólogos, como Brakemeier (2002) e o humanista Forattini (2000), etc., buscaram respostas através de suas áreas de estudo, em diferentes fontes de pesquisa, da antiguidade ou atuais, visando compreender os aspectos biológicos, linguísticos, sociais e culturais dos indivíduos.

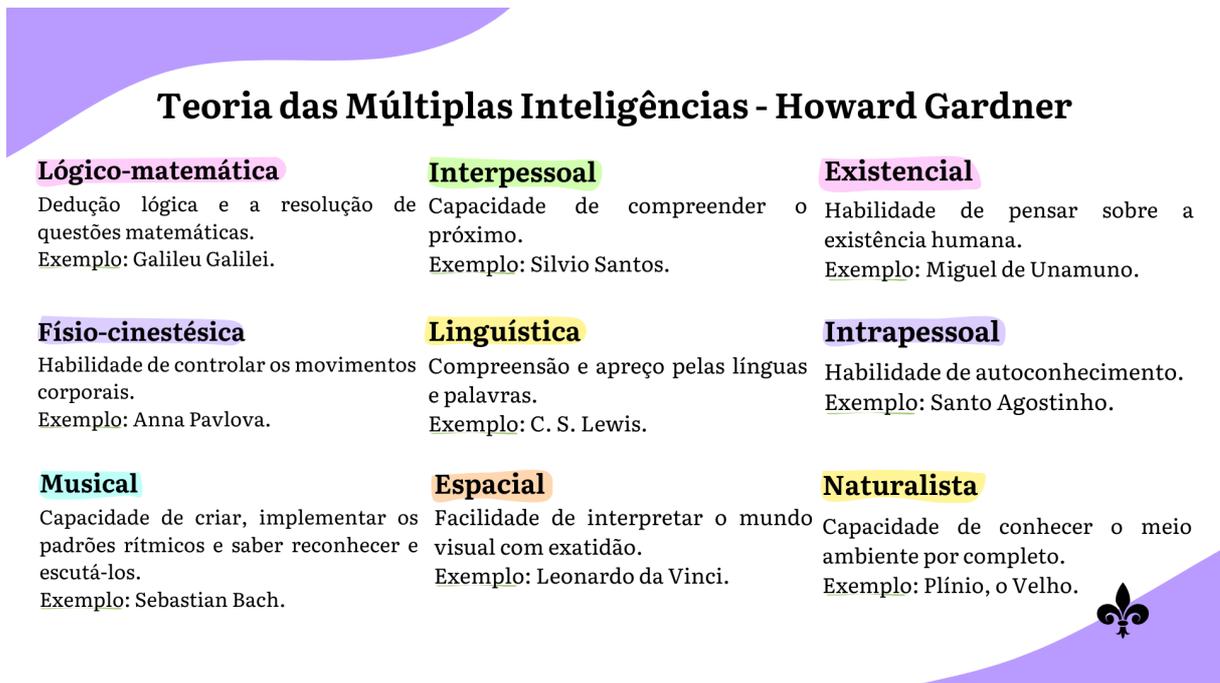
A questão da diferenciação entre os seres humanos e os animais também foi estudada pelo campo da Neurociência, especialmente a anatomia do cérebro. Atualmente, consoante os estudos, a inteligência é considerada um traço inerente ao ser humano, que está ligado à lógica, à comunicação, ao aprendizado, à memória, ao controle emocional, ao planejamento, à resolução de problemas, à criação de ideias e assim por diante. No entanto, apesar dos inúmeros esforços, não há uma definição precisa do que de fato seja a inteligência, porém, uma compreensão do quanto o conceito é amplo e complexo. Conforme Roazzi e Souza (2002, p. 2),

Ocorre, porém, que, ao contrário do que poderia supor, tais contribuições serviram mais para que fosse adquirida uma visão melhor da abrangência, complexidade e natureza multifacetada do assunto, do que para dirimir dúvidas ou para se chegar a um consenso.

Não obstante, à medida que os estudos foram se aprofundando no que diz respeito à inteligência, surgiu na década de 80 uma teoria desenvolvida pelo psicólogo Howard Gardner, baseada nos seus vinte anos de estudos empíricos. Foi intitulada de Múltiplas Inteligências e apresentada em seu livro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, publicado em 1993. A teoria foi elaborada para responder à questão da inteligência, com base nas análises de Gardner (1993), seguindo critérios escolhidos por ele. O psicólogo conseguiu identificar inicialmente sete tipos de inteligência, como a linguística, a musical, a espacial, a corporal-cinestésica, a intrapessoal, a interpessoal e a lógico-matemática. Futuramente, listou duas novas, a naturalista e a existencial.

A seguir, a Figura 1 apresenta as nove Múltiplas Inteligências propostas por Gardner (1993) em seu livro, além de uma breve explicação e exemplos para facilitar a compreensão do tema em questão.

Figura 1: Ilustração da Teoria das Múltiplas Inteligências - Howard Gardner.



Fonte: Autoria própria (2024).

Gardner (1993) fundamenta seu estudo em que cada um expressa a sua capacidade cognitiva de forma diferente, acreditando que nenhuma inteligência é superior à outra. Além disso, cada habilidade possuiria a sua autonomia. No entanto, também defende a necessidade de compreender os limites e as capacidades individuais para, dessa forma, promover o desenvolvimento pessoal. Contudo, alguns pesquisadores divergem das suas conclusões, seja porque os resultados da sua pesquisa foram baseados em suas pesquisas empíricas, ou porque acreditam que nenhuma habilidade é independente, mas interligada.

Como Linda Gottfredson e Donald H. Saklofske (2009), que em sua pesquisa *Intelligence: Foundations and Issues in Assessment*, discute a natureza da inteligência, enfatizando a sua complexidade e os diversos fatores que a influenciam. Com esse propósito, eles examinam teorias tradicionais e modernas de inteligência, demonstrando a relevância da abordagem científica para a avaliação. Além disso, apresentam críticas à teoria das Múltiplas Inteligências independentes de Gardner (1993), uma vez que consideram que isso pode distorcer o conceito de inteligência e negligenciar as evidências que sustentam a ideia de uma inteligência geral que interfere no desempenho em diversas áreas.

Finalmente, a inteligência, conforme Gardner (1993), Roazzi e Souza (2002), é entendida como um conjunto de funções que abrange não apenas as capacidades cognitivas, mas também as sociais, emocionais e físicas. Essa abordagem multifacetada da inteligência

sugere que cada indivíduo possui talentos e capacidades diferentes, que podem ser cultivados ou limitados pelo ambiente em que vive e pela influência genética. Além disso, é importante ter em mente que a inteligência não é estática; ela pode ser expandida ao longo da vida por meio de experiências, a Educação e a interação social. Essa perspectiva enfatiza a relevância de promover ambientes de aprendizagem que envolvem diferentes formas de inteligência, permitindo que cada indivíduo aprimore seu potencial único e contribua significativamente para a sociedade.

2.2.2 CONCEITUANDO AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Ao mencionar que a Neurociência pode explicar as possíveis alterações no cérebro, é crucial ter consciência de que essas alterações ocorrem devido às substâncias químicas presentes no encéfalo, composto pelo cérebro, cerebelo e tronco encefálico, situados na caixa craniana. A química cerebral é um sistema complexo que permite o funcionamento do cérebro, sendo que as substâncias são comumente denominadas neurotransmissores, que transportam as informações entre neurônios e também regulam as funções no organismo (Lent, 2010). É importante salientar que a química cerebral difere entre as pessoas, uma vez que existem diversos fatores que podem ter uma função diferente nos neurotransmissores, interferindo no funcionamento do encéfalo. Além disso, os cientistas supõem que essas variações possam elucidar alguns distúrbios neurológicos e também os fenômenos habituais dos indivíduos (Mazutti, 2015; Marane, 2015), entre esses fenômenos está a inteligência.

Consoante as pesquisas sobre a inteligência humana (Terman, 1961; Gardner, 1993; Thurstone, 1946; Gottfredson e Saklofske, 2009; Piazzini, 2015a, 2015b, 2015c, 2015d, dentre outros), tornou-se de conhecimento para os cientistas um grupo de indivíduos com inteligência superior, especialmente em relação às Escalas de Inteligência de Wechsler para Crianças (WISC) e à Escala Wechsler de Inteligência para Adultos (WAIS), desenvolvidas para medir o coeficiente intelectual individual. O WISC é um teste de inteligência aplicado de 45 a 65 minutos para crianças de 6 a 16 anos, visando estabelecer um QI, para refletir a capacidade intelectual da criança, ainda fornece pontuações primárias e cinco compostas. A WAIS, por sua vez, avalia a inteligência dos adultos e visa mensurar o seu QI. Conforme os

testes apresentados, uma pessoa com um coeficiente intelectual elevado, especialmente superior a 130, é considerada com AH/SD.

Destarte as escalas WISC e WAIS, de acordo com Macedo, Mota e Mettrau (2017) as pessoas com AH/SD apresentam algumas características específicas no seu desenvolvimento social, cognitivo e emocional, como a *verbi gratia*, a precocidade na fala e leitura, a criatividade e imaginação avançada, uma intensa curiosidade, a sensibilidade emocional e as habilidades em áreas específicas. Conforme Renzulli (2005), existem dois tipos de habilidades elevadas: a superdotação escolar, que determina que a pessoa com AH/SD tem uma alta capacidade acadêmica, com um possível QI elevado, notas altas na escola e um aprendizado dedutivo; e a segunda, a superdotação criativo-produtiva, que se concentra na utilização e, na prática do conteúdo aprendido. Em outras palavras, o aluno aprende algo e, com esse novo conhecimento, cria ideias que podem surpreender a humanidade.

A despeito disso, é crucial considerar a Teoria dos Três Anéis, um dos pilares do Modelo de Enriquecimento Escolar (*The Schoolwide Enrichment Model - SEM*), criado nos anos 70 por Joseph Renzulli. O modelo escolhido pelo MEC no Brasil tem o intuito de oferecer, dessa forma, um ambiente educacional que reconheça a diversidade de habilidades dos estudantes, bem como estimular o seu potencial por meio de atividades desafiadoras e significativas. De acordo com Renzulli (2005), a superdotação é um comportamento que acontece devido a três fatores que ocorrem simultaneamente, denominados anéis: criatividade, dedicação excessiva a uma tarefa e altas habilidades. Ainda, os três anéis mencionados demonstram como a relação entre a personalidade e o ambiente contribui para a manifestação da superdotação (ver Fig. 2). Enfim, o autor insiste que esses eventos podem ser observados através do desenvolvimento individual e, ainda, pelas ações dos indivíduos num ambiente, tornando-se perceptível quando a habilidade se torna um desempenho.

O psicólogo Renzulli (2005) esclareceu que a habilidade extraordinária, aquela considerada acima da normalidade, observada em indivíduos com AH/SD pode ser identificada em duas, a primeira intitulada habilidades gerais, e a segunda habilidades específicas. A primeira, habilidades gerais, diz respeito à competência de organizar os conhecimentos adquiridos e assimilar as vivências, o que pode reverter em soluções aptas para outras experiências, e por fim, o indivíduo ainda possui a capacidade de se envolver no pensamento abstrato. Alguns exemplos seriam a memória, o raciocínio verbal e o numérico. A segunda, habilidades específicas, pode ser compreendida como a capacidade de usar as diversas habilidades gerais em uma área ou em diversas áreas, como, por exemplo, a composição musical, a liderança e a dança (ver Fig. 2). A presente Figura 2 é uma adaptação

da representação de Virgolim (2007b), que, por sua vez, foi baseada na imagem de Renzulli e Reis (1997), tendo como objetivo auxiliar na visibilidade e entendimento do conteúdo apresentado.

Figura 2: Representação gráfica da definição de superdotação.



Fonte: Renzulli e Reis 1997 (*apud* Virgolim, 2007b).

Consequentemente, Renzulli (2005) informa em sua pesquisa que as especificidades supracitadas anteriormente são características da superdotação criativo-produtiva, e que, ainda, existem dois outros traços perceptíveis que são a motivação e a criatividade. Conforme Renzulli (2005, p. 18, tradução própria),

Enquanto a motivação é geralmente definida em termos de um processo geral de energização que desencadeia respostas em organismos, o comprometimento com a tarefa representa a energia aplicada em um problema específico (tarefa) ou área de desempenho específica.⁴

Contudo, a definição de criatividade seria ainda mais complexa e, de acordo com Renzulli (2005, p. 21, tradução própria),

⁴ “Whereas motivation is usually defined in terms of a general energizing process that triggers responses in organisms, task commitment represents energy brought to bear on a particular problem (task) or specific performance area” (RENZULLI, 2005, p. 18).

Ao discutir a criatividade, é importante considerar os problemas que os pesquisadores encontraram ao estabelecer relações entre testes de criatividade e outras realizações mais substanciais. Uma questão importante que foi levantada por vários pesquisadores trata de se os testes de pensamento divergente realmente medem a criatividade "verdadeira".⁵

Não obstante, conforme o psicólogo e pesquisador sobre a criatividade, Sternberg (2006, p. 2, tradução própria), acredita-se que “[...] a criatividade requer uma confluência de seis recursos distintos, mas inter-relacionados: habilidades intelectuais, conhecimento, estilos de pensamento, personalidade, motivação e ambiente⁶”. Dessa forma, é possível notar que a criatividade é um conceito multidisciplinar e, portanto, difícil de ser definido.

Finalmente, os pesquisadores Renzulli e Reis (1997), em seus estudos, perceberam que o Modelo de Três Anéis evidenciava pontos acerca da AH/SD. Em primeiro lugar, as três divisões de características da AH/SD podem não ser expressas conjuntamente. Em segundo lugar, apesar de as práticas da AH/SD sofrerem ação do ambiente, personalidade e fator genético, ainda podem ser influenciadas pelas experiências pedagógicas. Por fim, o comprometimento com a tarefa e a criatividade são características que podem sofrer alterações.

No entanto, no decurso do tempo, à medida que pessoas consideradas altamente inteligentes foram tornando-se conhecidas, criaram formas de caracterizá-las como “extraordinárias”, retratando-as com algumas percepções que, atualmente, são consideradas e refutadas como equivocadas. Como menciona Eliade (1978), a humanidade usou a palavra mito para descrever um possível comportamento humano.

Nesse ínterim, a palavra mito foi usada para designar diversos conceitos presentes nas sociedades nos mais diversos âmbitos, e ainda é usada de forma diversificada. Nas antigas culturas, o significado do mito era tanto lógico quanto mítico, uma vez que a distinção entre *mythos* e *logos* não existia, de acordo com Jean-Pierre Vernant (1992). O mito é relevante para a humanidade, uma vez que foi usado para designar uma história, uma lenda, mas, com a diferenciação entre a linguagem e a escrita, passou-se a compreender o mito como algo mágico, um passado retratado para que pudesse ser assimilado. Conforme Eliade (1978, p. 11),

⁵ “When discussing creativity, it is important to consider the problems researchers have encountered in establishing relationships between creativity tests and other more substantial accomplishments. A major issue that has been raised by several investigators deals with whether or not tests of divergent thinking actually measure “true” creativity” (RENZULLI, 2005, p. 21).

⁶ “According to the investment theory, creativity requires a confluence of six distinct but interrelated resources: intellectual abilities, knowledge, styles of thinking, personality, motivation, and environment” (STERNBERG, 2006, p. 2).

O mito conta uma história sagrada; ele retrata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do "princípio". Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição.

Dentre os mitos comuns sobre as pessoas com AH/SD destaca-se a ideia de que as pessoas com AH/SD se sobressaem por conta de um currículo escolar de excelência, associado a um QI elevado. Estando interligado a uma inteligência superior, resultado de uma predisposição genética ou do ambiente ao redor. Ainda, acredita-se que as crianças com AH/SD não necessitam de apoio educacional, pois seriam emocionalmente fortes. Ademais, há uma crença de que aqueles diagnosticados com AH/SD na infância terão sucesso na vida adulta devido à sua suposta inteligência superior. Por fim, existem outros mitos acerca da AH/SD, porém os supracitados são os mais recorrentes e difundidos pela sociedade.

Em relação aos mitos mencionados, estudos demonstram que essas crenças não refletem a realidade, e por isso, vamos refutá-los. O primeiro mito a ser refutado é o de que pessoas com AH/SD sobressaem somente pelo currículo e/ou pelo alto QI. Renzulli (1997) destaca a diferença entre o potencial de uma pessoa e seu desempenho, e afirma que o QI mede apenas algumas habilidades, não sendo determinante para o diagnóstico de AH/SD. Outro mito a ser refutado é a crença de que a inteligência é exclusivamente determinada por fatores genéticos ou ambientais. Greenfield et al. (2006) afirmam que, embora a habilidade exista em algum grau, disciplina, motivação e preparação são fundamentais para seu desenvolvimento. Ademais, a concepção de Greenfield et al. (2006) refuta o mito de que crianças diagnosticadas na infância necessariamente terão sucesso na vida adulta porque, para o progresso pessoal, disciplina, preparação e motivação são essenciais.

Para mais, outro mito é que pessoas com AH/SD não precisam de apoio emocional, o que poderia prejudicar o desenvolvimento dessas pessoas. Na infância, a pessoa com AH/SD ainda é emocionalmente instável, e ao tentar se igualar aos outros, enfrentaria o sentimento da angústia e perderia possivelmente o senso de identidade. Além disso, pode ter dificuldade em lidar com situações cotidianas devido à imaturidade emocional. Alencar (2007) destaca algumas das características socioemocionais das pessoas com AH/SD que podem ser observadas por familiares e professores, como perfeccionismo excessivo, hipersensibilidade e sub-rendimento. Vale salientar que muitos estudiosos explicam a importância da inteligência emocional na vida humana, como o psicólogo Daniel Goleman que em seu livro *Inteligência emocional: A teoria revolucionária* de 2012 que redefine o que é ser inteligente, publicado

pela primeira vez em 1995, ressalta que todos deveriam ter que desenvolver a inteligência emocional para o crescimento pessoal e profissional.

Finalmente, a partir das observações acima, Bahiense e Rossetti (2014, p. 3) afirmam que “Os mitos relacionados às AH/SD influenciam a prática docente, pois as concepções dos professores interferem nos processos de identificação, seleção e escolha de quem irá ou não ter atendimento específico em programas voltados para pessoas com AH/SD”. Dessa forma, é crucial que o futuro profissional da Educação estude sobre as AH/SD, a fim de obter uma melhor identificação e compreender a relevância do acompanhamento contínuo desses alunos, especialmente no âmbito familiar, profissional e educacional, para poderem experimentar a qualidade de vida e a aceitação de si.

3 METODOLOGIA

O objetivo deste trabalho é compreender como a formação inicial de professores da Licenciatura em Letras-Inglês na UFPB prepara os futuros profissionais para a prática inclusiva no contexto educacional brasileiro. Em particular, no que diz respeito ao conhecimento e Inclusão dos alunos com AH/SD, analisando os documentos que norteiam a Educação e os planos de curso das disciplinas de Estágios Supervisionados (I, II, III e IV).

Com esse propósito, por intermédio dos objetivos específicos, pretende-se compreender como as políticas educacionais guiam a formação inicial de docentes para lidar com estudantes com AH/SD, identificando, dessa forma, as diretrizes e os programas. Além disso, verificar como os planos de curso desenvolvidos para os Estágios Supervisionados (I, II, III e IV) apresentam a questão da Inclusão de alunos com AH/SD. Sendo assim, este trabalho está inserido na crescente demanda por uma formação docente que atenda às necessidades da Educação Inclusiva, especialmente as AH/SD.

Posto isto, este estudo é uma pesquisa qualitativa de base documental, uma vez que utiliza documentos como a principal fonte de dados para responder às questões de pesquisa levantadas, tais como: Qual a função das políticas educacionais na formação inicial de professores para lidar com estudantes com AH/SD? e Como os planos de curso elaborados para os Estágios Supervisionados (I, II, III e IV) apresentam a formação de uma prática inclusiva para alunos com AH/SD?

À vista disso, a escolha por uma pesquisa qualitativa é justificada pela necessidade de uma análise mais aprofundada das políticas e diretrizes educacionais, permitindo, dessa forma, uma análise crítica dos planos de curso das disciplinas de Estágios Supervisionados (Gil, 1991). De acordo com Gil (1991), a natureza desta pesquisa é documental, uma vez que utiliza documentos como a principal fonte de dados, tais como políticas educacionais, planos de curso, e outros documentos relevantes para a análise da formação inicial de professores sob a perspectiva da Educação Inclusiva para alunos com AH/SD.

Além disso, os objetivos têm caráter exploratório e descritivo (Gil, 1991). Exploratório porque investiga como as políticas educacionais tratam da formação inicial de professores para atender estudantes com AH/SD. Descritivo por buscar entender e detalhar como a temática da Inclusão de alunos com AH/SD é apresentada nos planos de curso, permitindo uma compreensão aprofundada das políticas educacionais e do contexto da formação inicial docente na UFPB. Enfim, o procedimento adotado envolve a análise documental, com a

coleta de dados dos planos de curso e outros documentos relevantes, o que é crucial para a identificação e análise de temas recorrentes e as prováveis lacunas na formação docente, permitindo uma interpretação crítica desses dados (Gil, 1991).

Com relação às etapas desta pesquisa, em primeiro lugar, realizou-se um levantamento bibliográfico com os termos “Altas Habilidades/Superdotação”, “Educação Inclusiva”, “Formação Docente” e “Letras-Inglês” nos sites do Google Acadêmico e SciELO. Ao que confere o levantamento das leis, diretrizes e políticas educacionais, a procura foi realizada no site do Governo Federal do Brasil (GOV.BR). Em seguida, a seleção dos textos relevantes para a pesquisa, e após, o estudo dos textos selecionados para verificar se havia uma estruturação detalhada entre os conteúdos. Enfim, elaborou-se um fichamento das obras escolhidas.

Na segunda fase, foi a coleta dos Planos de Curso das disciplinas de Estágios Supervisionados (I, II, III e IV) da Licenciatura em Letras-Inglês na UFPB. Tendo sido coletados através do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) utilizado pela UFPB, considerando as disciplinas ministradas desde a vigência do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) válido pela Resolução CONSEPE N.º 53/2018, em especial do período suplementar de 2019.4⁷ até o período letivo de 2024.1, totalizando 42 planos.

A avaliação dos dados foi feita através da técnica de análise de conteúdo, que permite identificar os temas recorrentes e possíveis lacunas na formação docente. As categorias de análise incluem: i) Políticas e Diretrizes, que se referem à formação de professores para atender alunos com AH/SD; ii) Estruturas e Abordagens Curriculares, que se concentram em como os planos de curso incentivam as práticas inclusivas para pessoas com AH/SD.

Com o intuito de analisar os objetivos da pesquisa, pensou-se em uma análise do PPC (UFPB, 2018) do curso de Letras-Inglês da UFPB, com o propósito de avaliar a formação docente oferecida em relação ao tema da Educação Inclusiva com o atendimento aos alunos com AH/SD. Através da análise dos planos de curso elaborados pelos professores para as disciplinas de Estágios Supervisionados (I, II, III e IV). Em seguida, ao averiguar o resultado obtido e a realidade apresentada, verificar se existe alguma demanda de subsídios para melhoria da formação inicial docente, com interesse nas abordagens eficientes e inclusivas para AH/D. Por fim, caso haja uma lacuna identificada durante a análise, apresentar sugestões para melhorias que podem ser incorporadas ao currículo ou na carreira futura do profissional.

⁷ É importante salientar que o período suplementar de 2019.4 está relacionado ao momento pandêmico do ano de 2020 devido à Covid-19. Ademais, do período 2019.4 a 2021.2, as disciplinas de Estágios Supervisionados ocorreram remotamente por causa da pandemia.

4 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM LETRAS-INGLÊS E INCLUSÃO DE ALUNOS COM AH/SD A PARTIR DOS PLANOS DE CURSO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A Licenciatura em Letras-Inglês, presente no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), do Campus I da UFPB, por meio do seu PPC, aprovado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), consiste na Resolução N.º 53/2018. Consoante a nova Resolução, o objetivo é formar professores questionadores e éticos em relação à Educação Básica, cuja prática pedagógica esteja em sintonia com as demandas sociais vigentes (Brasil, 2024). É relevante salientar que o MEC avaliou recentemente a qualidade e eficácia do curso de Letras-Inglês na UFPB, além da infraestrutura da instituição, a administração e a excelência no ensino e pesquisa, culminando no conceito 4.

Conforme a Resolução CONSEPE N.º 53/2018 (2018, p. 4),

[...] a sociedade contemporânea, cada vez mais tecnológica, globalizada e letrada, exige a elaboração de projetos políticos de educação básica e superior inovadores e sensíveis às mudanças constantes nos modelos socioculturais, políticos, econômicos e tecnológicos. Nesse sentido, os currículos das formações básica e superior, sobretudo, precisam acompanhar as mudanças da sociedade e garantir os saberes necessários para que os educandos façam transformações no contexto em que vivem.

Dessa forma, há uma preocupação com as mudanças no currículo, uma vez que o objetivo é que, ao final do curso, o aluno de Letras, a partir da sua formação inicial, aplique os conteúdos aprendidos na graduação. De acordo com a Resolução CONSEPE N.º 53/2018 (2018, p. 5),

Ao estabelecer uma relação indissociável entre a formação do aluno cidadão e o conhecimento e prática de uma concepção ampla de linguagem, o profissional de Letras deverá, ao concluir sua formação superior, estar apto a se posicionar criticamente, promover discussões e reformulações, criar novas experiências nas suas diferentes realidades, de acordo com suas possibilidades e especificidades, em diferentes situações que, evidentemente, dependem da utilização de diferentes recursos linguísticos.

Assim, é possível notar que o professor tem um papel multifacetado e extremamente relevante na sociedade. Pois ele é responsável por formar cidadãos, por compartilhar conhecimentos, por orientar os alunos nas suas trajetórias pessoais e acadêmicas, por inovar nos métodos de ensino, promover a mudança social e colaborar com a comunidade, havendo, durante esse processo, um mútuo compartilhamento de saberes entre professor-aluno. Essa

reflexão relaciona-se com o poema “Conclusões de Aninha” da contista e poetisa Cora Coralina, que escreve “Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina” (2013, p. 160).

A Resolução CONSEPE N.º 53/2018 dividiu o fluxograma da Licenciatura em Letras-Inglês na modalidade presencial matutina em oito períodos e no máximo doze períodos, contudo no noturno o mínimo concerne há dez semestres e o máximo quinze. Sendo segmentado em Língua (1.335 horas), Literatura (600 horas), Formação Pedagógica (540 horas), Estágio Supervisionado (405 horas), Trabalho de Conclusão de Curso - TCC (120 horas), totalizando 3.210 horas. O Estágio Supervisionado (405 horas) foi dividido em quatro disciplinas. Consistindo no Estágio Supervisionado I (60 horas), Estágio Supervisionado II (120 horas), Estágio Supervisionado III (60 horas) e Estágio Supervisionado IV (120 horas), com a adição do Seminário de Estágio Supervisionado de Línguas Estrangeiras - SESLE (45 horas), que corresponde à observação e apresentação da experiência docente dos estudantes, totalizando às 405 horas (Brasil, 2024).

À vista disso, a disciplina de estágio supervisionado é vista como,

[...] uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional para o futuro professor, pois lhe permite reconhecer o espaço escolar como campo profissional, através de intervenções investigativas, baseadas em planejamento, execução, avaliação e reflexão crítica do processo da prática docente (Rodrigues, Santos e Ponte, 2024, p. 2).

Por esse motivo, o estágio supervisionado foi escolhido para a análise, uma vez que proporciona o aprofundamento das metodologias e abordagens de ensino, das políticas educacionais, incentiva a significativa reflexão acerca da prática docente, e proporciona que o licenciando desenvolva uma percepção de si como professor.

No entanto, é crucial elucidar que a Resolução CONSEPE N.º 53/2018 define as ementas das disciplinas do fluxograma, bem como dos Estágios Supervisionados (I, II, III e IV). Por isso, através da Resolução constata-se que existe uma menção a Educação Inclusiva como uma temática fundamental para a teoria e a prática do futuro profissional. Além disso, o documento orienta os professores acerca das possíveis bibliografias para a disciplina, porém é essencial destacar que os docentes possuem autonomia para elaborar o seu plano de curso, definindo como serão as aulas, os métodos e/ou abordagens de ensino, as atividades e avaliações, baseando-se na Ementa definida.

A seguir, estão as Figuras 3, 4, 5 e 6 que apresentam as Ementas estabelecidas pela Resolução CONSEPE N.º 53/2018 para as disciplinas de Estágios Supervisionados (I, II, III e IV).

Figura 3: Resolução CONSEPE N.º 53/2018: Ementa de Estágio Supervisionado I

<p>ESTÁGIO SUPERVISIONADO I Carga Horária: 60 Créditos: 04</p> <p>Ementa: Memória educativa como aprendiz de Língua Estrangeira: identidade e letramento docente. Auto-etnografia no contexto escolar. Pressupostos teórico-metodológicos dos documentos oficiais para LE no ensino fundamental. Aspectos da educação inclusiva.</p>
--

Fonte: UFPB, Resolução CONSEPE N.º 53/2018 (2018).

Figura 4: Resolução CONSEPE N.º 53/2018: Ementa de Estágio Supervisionado II

<p>ESTÁGIO SUPERVISIONADO II Carga Horária: 120 horas Créditos: 08</p> <p>Ementa: Avaliação e produção de material didático. Novas TICs na educação. Práticas de transposição didática à luz dos documentos oficiais no ensino fundamental: observação, co-participação e regência. Aspectos da educação inclusiva.</p>

Fonte: UFPB, Resolução CONSEPE N.º 53/2018 (2018).

Figura 5: Resolução CONSEPE N.º 53/2018: Ementa de Estágio Supervisionado III

<p>ESTÁGIO SUPERVISIONADO III Carga Horária: 60 horas Créditos: 04</p> <p>Ementa: Pressupostos teórico-metodológicos dos documentos oficiais para LE no ensino médio. Abordagens e métodos de ensino de LE. Avaliação da aprendizagem. Aspectos da educação inclusiva</p>

Fonte: UFPB, Resolução CONSEPE N.º 53/2018 (2018).

Figura 6: Resolução CONSEPE N.º 53/2018: Ementa de Estágio Supervisionado IV

<p>Ementa: Práticas de transposição didática à luz dos documentos oficiais no ensino médio: observação de aulas, co-participação e regência. Aspectos da educação inclusiva.</p>

Fonte: UFPB, Resolução CONSEPE N.º 53/2018 (2018).

Dessa forma, é possível observar, a partir das Ementas das disciplinas de Estágios Supervisionados (I, II, III e IV) acima apresentadas, bem como do PPC, que há uma atenção especial à temática da Educação Inclusiva. Por isso, a temática foi incorporada ao PPC, com a intenção de ser apresentada no curso e integrada à formação inicial dos docentes. Durante o

curso, especificamente na Formação Pedagógica (240 horas), o aluno de Letras terá a oportunidade de cursar a disciplina de Libras (60 horas), tendo como objetivo o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). É notório que, durante a formação inicial do professor, há uma preocupação de que o profissional inclua os alunos com deficiência auditiva, demonstrando o incentivo à Educação Inclusiva e/ou Inclusão. Conforme a Resolução CONSEPE N.º 53/2018 (2018, p. 31), a ementa da disciplina de LIBRAS,

Aspectos sócio-históricos, lingüísticos e culturais da Surdez. Concepções de linguagem, língua e fala e suas implicações no campo da Surdez. Elementos definidores do status lingüísticos da Língua de Sinais. Aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semântico-pragmáticos da Língua Brasileira de Sinais. A Libras na relação fala/escrita.

Isto posto, a formação inicial docente deve permitir que o futuro professor compreenda o contexto em que está inserido, as diferentes necessidades dos seus alunos, os métodos e abordagens adequadas para o ensino da língua inglesa no contexto da escola-campo, visando facilitar o ensino-aprendizagem e a Inclusão dos alunos. Sendo assim, o educador terá a possibilidade de aprimorar as habilidades dos estudantes, ainda contribuir significativamente para o desenvolvimento pessoal, intelectual e identitário dos educandos, bem como da prática docente. Por isso, existe uma preocupação para que o aluno de Letras compreenda a importância da Educação Inclusiva durante a sua prática, consoante as ementas e o documento da Resolução CONSEPE N.º 53/2018 (Brasil, 2024).

Dessa forma, este trabalho se concentra exclusivamente no aprendizado do aluno de Letras-Ingês, ao que confere às AH/SD. Posto que, desde o século XX, se tem comentado demasiadamente a respeito da relevância de estratégias pedagógicas para atender esses estudantes. Além disso, é uma exigência das legislações e, segundo estudos de Bahiense e Rossetti (2014), Virgolim (2014), a falta da identificação de alunos com AH/SD na escola pode levar a uma perda de identidade e a exclusão social.

Os mitos supracitados a respeito das AH/SD discutidos no segundo capítulo continuam em vigor na sociedade, posto isto, os estudantes com AH/SD são frequentemente rotulados como “gênios”, criando uma ideia de que não precisam de acompanhamento educacional ou psicológico. Essa provável falta de diagnóstico pode resultar no indivíduo o sentimento de exclusão, desenvolvimento da ansiedade, angústia, baixa autoestima, dificuldade nas matérias e problemas em seguir a rotina escolar. Ainda podendo desenvolver um sentimento de não pertencimento ao ambiente e, conseqüentemente, não conseguir estabelecer amizades, corroborando com a baixa autoestima e a exclusão.

Em razão disso, Pérez (2004) declara que os estudantes com AH/SD muitas vezes são comparados a “fantasminhas”, pois não são identificados e, frequentemente, passam despercebidos por educadores, funcionários da escola e familiares. Portanto, é crucial que os profissionais, durante a sua formação inicial, adquiram conhecimentos alinhados às diretrizes brasileiras para garantir uma prática educacional inclusiva. Diante disso, esta pesquisa visa evidenciar a relevância do estudo das AH/SD para os futuros profissionais e realçar que a Educação precisa ser eficiente para todos os envolvidos, sejam educadores ou educandos.

Ademais, a decisão de analisar os planos de curso ocorreu porque, ao longo da Licenciatura, o aluno de Letras aprende o valor do planejamento para a prática docente e como do ensino-aprendizado. O planejamento, segundo Mattos (1971, p. 140), é uma “previsão inteligente e bem calculada de todas as etapas do trabalho educacional que envolve as atividades docentes e discentes, de modo a tornar o ensino seguro e eficiente”.

Em função disso, todas as seções pertinentes ao Programa do Componente Curricular foram analisadas nos 42 planos coletados, sendo essas: a Ementa, Objetivos, Conteúdos, Habilidades e Competências, a seção do Cronograma de Aulas, e por fim, as Referências Básicas e/ou Complementares. É importante salientar que, durante a análise, foi observada a frequência com que o termo “Educação Especial”, determinado pela Resolução CONSEPE N.º 53/2018, encontra-se nos planos. Ainda, com que regularidade os termos “Inclusão” e “Altas Habilidades/Superdotação” foram mencionados nas seções. Os planos analisados são referentes ao período suplementar de 2019.4 realizado durante a pandemia da Covid-19, até o semestre letivo de 2024.1 do curso de Letras-Inglês presencial e diurno da UFPB.

A investigação revelou algumas particularidades nas seções do Programa do Componente Curricular, tais como: Ementa, Objetivos, Conteúdos e Habilidades e Competências. A primeira constatação foi que, apesar de a Ementa ter sido definida pela Resolução CONSEPE N.º 53/2018, dos 42 planos analisados, somente em 29 foram encontrados as Ementas estabelecidas para cada disciplina. Em seguida, a Figura 7 apresenta uma Ementa diferente da estabelecida para o plano de curso da disciplina de Estágio Supervisionado III do ano de 2020.

Figura 7: Plano de aula: Estágio Supervisionado III (INGLÊS/FRANCÊS/ESPAÑHOL)

Programa do Componente Curricular	
Ementa:	Histórico do ensino de língua estrangeira no Brasil. Estudo, aplicação e métodos de abordagens para o ensino de LE. Abordagem do texto literário na aula de LE. Avaliação da aprendizagem. Minистраção de microaula a partir de diferentes métodos e abordagens.

Fonte: SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS (SIGAA, 2020).

Este resultado é preocupante, pois pode evidenciar uma possível falta de adaptação e/ou interesse por parte do docente em relação às novas atualizações das ementas, ainda provavelmente acarretando consequências para a formação teórica e prática inicial do discente.

Em relação às seções de Objetivos e Conteúdos, é de suma importância frisar que os Conteúdos consistem no conjunto de temáticas que serão estudadas durante a disciplina enquanto, segundo Macetto, Costa e Barros (2008, p. 3), “Os objetivos indicam aquilo que o aluno deverá ser capaz como consequência de seu desempenho em atividades de uma determinada escola, série, disciplina ou mesmo uma aula”. Dessa forma, após uma análise dos documentos coletados, identificou-se em 24 planos na seção dos Objetivos uma menção à Inclusão como tema de aprendizado na disciplina. Ao que confere os Conteúdos, há uma diferença significativa, uma vez que, em 29 planos, foram encontrados conteúdos relacionados à Inclusão (ver Fig. 8).

Com base nos resultados, é possível concluir que a Educação Inclusiva e/ou Inclusão é um conteúdo proposto pela nova Ementa e abordado significativamente nos Conteúdos, porém, em relação aos Objetivos, há uma diminuição do que confere ser estudado ou abordado ao longo da disciplina. A diminuição da temática nos planos pode ter sido causada por diversos fatores, tais como: uma carga horária reduzida para a aula, os diversos conteúdos a serem abordados num período estimado por dia, o tempo do semestre letivo, prováveis alterações no calendário decorrentes de feriados ou compromissos extras, etc.

Figura 8: Plano: Estágio Supervisionado I (INGLÊS/FRANCÊS/ESPANHOL)

Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre memória educativa, as crenças concernentes ao processo de ensino-aprendizagem e sua relação com a construção de identidade docente • Conhecer os documentos oficiais para o Ensino Fundamental, considerando aspectos do gerenciamento da sala de aula do ensino fundamental; • Ampliar a concepção sobre o que é o trabalho docente a partir da análise das práticas; • Conhecer os princípios teórico-epistemológicos que norteiam os Documentos Oficiais referentes ao Ensino Fundamental, com foco na área de Língua Estrangeira; • Analisar o livro didático a partir da concepção conceitual de inglês como língua franca/ francofonia / hispanofonia no mundo, de interculturalidade, de inclusão e de competências e habilidades presentes na BNCC.
Conteúdo:	<ul style="list-style-type: none"> • Memória Educativa e/ou Profissional - Vivência como aprendiz e como professor de LE - Crenças sobre ensino-aprendizagem - Construção de identidade profissional - Escrita docente/profissional (definição, uso(s) na pesquisa e formação docente). • Prescrição no trabalho docente: Documentos Oficiais - LDB (9.394/96) - Diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental (CEB no 7 de dezembro de 2010) - Parâmetros Curriculares Nacionais (Introdução e Língua Estrangeira) - Proposta para o Ensino Fundamental da Paraíba - Análise de entrevistas com professores de línguas . • Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - inclusão / interculturalidade / (Inglês como Língua Franca/Francofonia e Hispanofonia no mundo)/ Competencias e Habilidades; Critérios de avaliação de Livros Didáticos - PNLD; "
Habilidades e Competências:	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão do papel das prescrições do trabalho docente; Justificativa das decisões pedagógico-metodológicas a partir de critérios teórico-epistemológicos.

Fonte: SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS (SIGAA, 2020).

Ao que concerne às Habilidades e Competências, são os fatores que determinam, juntamente com os tópicos anteriores, o que os estudantes precisam aprender e desenvolver ao final da disciplina. Dentre os 42 planos analisados, foram encontradas apenas 5 menções à Inclusão como habilidade e/ou competência a ser desenvolvida e aperfeiçoada (ver Fig. 8 e 12). Sendo assim, apesar da Educação Inclusiva ser uma exigência no currículo docente e, porventura, apresentada em outras disciplinas teóricas, é possível concluir, através da análise deste trabalho, que o conteúdo mencionado é pouco valorizado como uma habilidade e competência práticas necessárias ao final da disciplina para o futuro professor.

Ao examinar o Cronograma de Aulas, isto significa, a organização do professor com relação aos conteúdos que serão abordados na disciplina, procurei por uma aula (ou mais aulas) dedicada(s) exclusiva ou parcialmente à Educação Inclusiva e/ou Inclusão, encontrando somente 17 aulas ofertadas a respeito das temáticas em questão (ver Fig. 9 e 10). Ao contrário da seção da Ementa, alguns docentes podem preferir não ministrar uma aula específica sobre o tema, mas, ao longo do cronograma e das temáticas, incluir o conteúdo da Inclusão e/ou Educação Inclusiva com outros tópicos, como uma temática que atravessa todos os demais. No entanto, a Inclusão não está evidenciada como deveria perante a Resolução CONSEPE N.º 53/2018 (Brasil, 2024), podendo causar uma possível lacuna para o educador, porque, futuramente, precisando abarcar a aprendizagem do aluno com AH/SD, o professor talvez se sinta frustrado por não ter a formação necessária. Ainda, em decorrência do provável desaponto, talvez possa acontecer de desenvolver baixo desempenho, estresse, desmotivação, não saber e conseguir gerenciar o tempo, a manutenção do ambiente de aprendizagem, e ainda pode impactar a sua carreira.

Figura 9: Plano: Estágio Supervisionado II - LÍNGUA INGLESA

30/05/2022	30/05/2022	Aspectos da educação inclusiva; Orientação do projetos
------------	------------	--

Fonte: SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS (SIGAA, 2022).

Figura 10: Plano: Estágio Supervisionado I (INGLÊS/FRANCÊS/ESPAHOL) - II

06/09/2023	06/09/2023	Aula 9-Educação inclusiva
------------	------------	---------------------------

Fonte: SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS (SIGAA, 2023).

Doravante, a análise das Referências Básicas e/ou Complementares foram encontradas em 15 planos, menções à Inclusão e/ou Educação Inclusiva dos 42 planos de curso coletados.

Em seguida, foram encontrados livros e artigos contendo as palavras-chave, embora algumas delas se repetissem nos planos. Dessa forma, cada obra foi analisada com cuidado para se ter uma ideia do conteúdo geral abordado na produção e, eventualmente, se havia alguma menção às AH/SD. Os livros e artigos tratavam especificamente da Inclusão, demonstrando sua utilidade e aplicação prática no ambiente escolar. Entretanto, em particular, uma obra específica dedicou-se à explicação do ensino de línguas estrangeiras para alunos com deficiência visual (ver Fig. 11), o que pode ser considerado um avanço.

Durante a investigação, uma das referências, especificamente o artigo intitulado “Dez Ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva” do autor David Rodrigues de 2006, menciona o termo “Altas Habilidades”, que não está acompanhado pela “Superdotação”. O autor concentra-se em explicar a relevância da Inclusão de todos os estudantes, desde aqueles com “Altas Habilidades” até aqueles com deficiências. Além disso, aborda como o professor deve ter o conhecimento de todas as particularidades para sua formação e prática inclusiva (ver Fig. 12).

Figura 11: Plano: Estágio Supervisionado III (INGLÊS/FRANCÊS/ESPAÑHOL) - II

Livro	MEDRADO, B. P. (Org.). Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas.. . Pontes. 2014
-------	--

Fonte: SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS (SIGAA, 2024).

Figura 12: Plano: Estágio Supervisionado II - LÍNGUA INGLESA - II

Artigo	Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva
--------	---

Fonte: SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS (SIGAA, 2021).

Portanto, nos 42 planos de curso coletados, houve menção a “Altas Habilidades”, uma vez que o termo foi encontrado em um artigo citado por alguns docentes, e o referido documento encontrava-se em pelo menos cinco planos. Por isso, há referência às “Altas Habilidades” como um possível assunto para ser estudado na Educação Inclusiva, contudo não é provável determinar se os docentes abordaram o texto ou a temática das AH/SD, uma vez que foram analisados apenas os registros dos seus planejamentos. Além disso, a referência está inserida em uma temática ampla, não sendo específica com relação às práticas pedagógicas, métodos e abordagens de ensino para os alunos com AH/SD. Não há uma perspectiva de mudanças em relação aos mitos acerca da AH/SD e como os professores poderiam se especializar nesta área. Logo, o foco do artigo foi o conceito da Educação

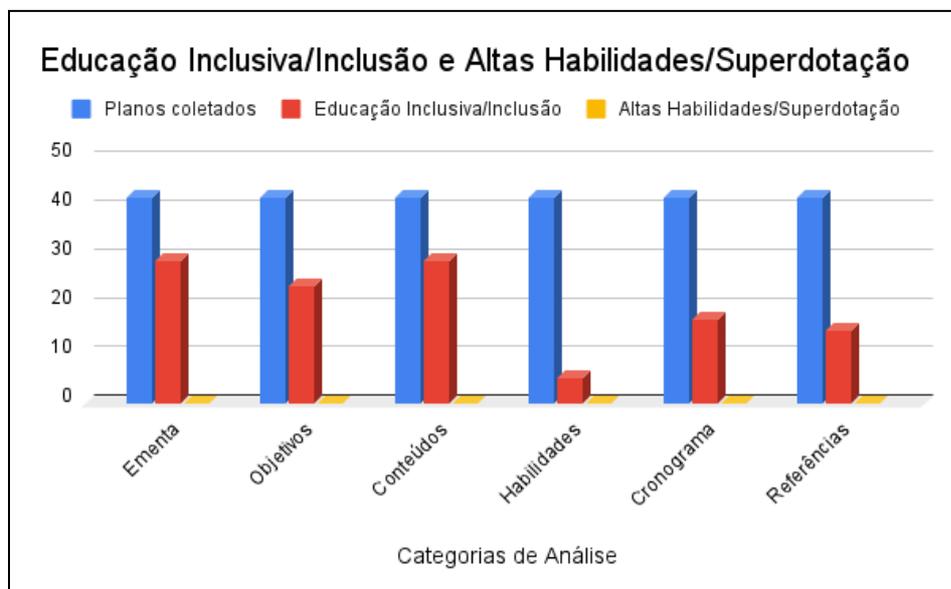
Inclusiva, os mitos que a cercam e o incentivo à prática inclusiva para todos. Assim, de fato, não existe nenhum objetivo específico para os futuros educadores compreenderem o que é a AH/SD e aprenderem acerca das práticas inclusivas para esses alunos.

Para mais, como uma das referências possui uma área específica, o ensino de línguas estrangeiras para estudantes com deficiência visual. Seria extremamente importante que a AH/SD também fosse abordada na formação inicial como um tema central e não apenas uma ramificação referida, visto que, atualmente, o mito da identificação de crianças com AH/SD somente através do alto QI expõe uma formação docente com lacunas. Ademais, Renzulli (1997) explica que não se pode diagnosticar uma pessoa com QI elevado com AH/SD porque, na verdade, existem outros fatores que precisam estar em concordância para um diagnóstico correto. Renzulli (2005) ainda afirma que diagnosticar uma pessoa através do seu QI exclui as outras competências e habilidades consideradas de sumo valor, como tocar um instrumento, dançar, pintar, cantar, escrever peças de teatro etc.

Ademais, a falta de instrução e de conhecimento por parte do professor pode causar uma desmotivação no aluno, que não se sente desafiado o bastante para potencializar as suas capacidades, deixando de estudar e, futuramente, abandonando a escola. Ainda, quando o professor percebe que não consegue auxiliar o aluno, pode se sentir desmotivado e desistir de incluir práticas pedagógicas inclusivas.

A seguir, a Figura 13 apresenta os resultados da pesquisa nos planos de curso das disciplinas de Estágios Supervisionados (I, II, III e IV) desenvolvida neste capítulo.

Figura 13: Educação Inclusiva/Inclusão e Altas Habilidades/Superdotação



Fonte: Autoria própria (2024).

Por fim, a pesquisa indica que, embora a Educação Inclusiva seja um assunto frequente e relevante na formação inicial dos professores, ainda é imprescindível uma visão de prática pedagógica que satisfaça as necessidades dos estudantes. Em especial, o entendimento amplo de todas as particularidades existentes na sociedade, bem como das AH/SD, e das estratégias e técnicas pedagógicas para o pleno desenvolvimento intelectual e pessoal do educando. Conforme o artigo citado na observação, o autor Rodrigues (2006, p. 308) afirma que "todo o conhecimento da diferença seja integrado numa compreensão da diversidade humana que vai das altas habilidades até a deficiência [...]". Dessa forma, a verdadeira Inclusão requer o conhecimento amplo das diferenças para que todos, sem distinção e exclusão, sejam integrados no ambiente escolar e possam futuramente exercer a sua cidadania.

Diante do resultado da pesquisa, lamentavelmente, a temática foi abordada superficialmente, indicando a possibilidade de haver lacuna na formação inicial de professores, o que pode prejudicar na prática educacional desses futuros profissionais, podendo resultar no aumento da invisibilidade de estudantes com AH/SD, impactando diretamente na (não)inclusão desses alunos, além de acarretar prejuízo ao desenvolvimento pessoal e intelectual. Ainda, evidenciando a possibilidade do desrespeito com o direito do estudante à Educação, à Inclusão e o não proceder consoante as políticas educacionais orientam.

Por essa razão, é fundamental que os futuros docentes obtenham uma formação apropriada a respeito das AH/SD, pois sem esse conhecimento, há o risco de que práticas excludentes sejam perpetuadas, resultando em desmotivação nos alunos, ao invés de potencializar as suas habilidades. Como consequência dos resultados ineficientes de suas práticas, o professor pode se sentir incapacitado, desenvolvendo estresse, frustração, desmotivação, dificuldades em administrar a sala de aula, o que, provavelmente, terá impacto negativo na sua carreira. À vista disso, é viável para os professores graduados e em atuação a possibilidade de ter, através da formação continuada, a oportunidade de especializar-se na temática mediante *workshops*, seminários, palestras, etc, enquanto para os alunos da graduação, é interessante ter alternativas de cursar disciplinas exclusivas sobre o assunto, ou ainda, participar de *workshops*, seminários, minicursos, palestras ofertados pela Universidade. Em suma, ao analisar as possíveis lacunas na formação inicial, a Universidade poderá encontrar maneiras de formar os professores e se empenhar em corrigir as falhas deixadas na

construção da identidade docente, promovendo, desta forma, um ambiente de ensino eficiente e voltado para a plena Inclusão.

CONCLUSÃO

O presente trabalho surgiu da necessidade de entender como a formação inicial do professor de Letras-Inglês na UFPB forma o futuro educador para a prática do cenário real da Educação real, particularmente focada na Inclusão de alunos com AH/SD, o que motivou a realização deste estudo. Com essa finalidade, foram determinados os seguintes objetivos específicos: qual é a função das políticas educacionais para a formação inicial de docentes para auxiliar estudantes com AH/SD? E como os planos de curso elaborados para as disciplinas de Estágios Supervisionados (I, II, III e IV) tratam a formação da prática inclusiva para estudantes com AH/SD?

Com essa finalidade, tendo como pressuposto teórico as políticas pedagógicas, diretrizes, leis, o estudo acerca da Neurociência e Educação de Carvalho (2010), a Teoria das Múltiplas Inteligências de Gardner (1993), a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (2005), além das contribuições de Renzulli e Reis (1997) e dos estudos de Virgolim (2014) sobre a AH/SD, buscou-se fundamentar a relevância de uma formação inicial adequada que considerasse a diversidade de talentos e habilidades presentes no contexto escolar, ressaltando a necessidade de um olhar atento às particularidades de cada aluno, promovendo práticas pedagógicas que favoreçam a Inclusão e o pleno desenvolvimento integral.

A presente pesquisa foi dividida em: (i) análise das políticas educacionais acerca da Educação Inclusiva e, (ii) investigação dos planos de curso dos Estágios Supervisionados (I, II, III e IV), acompanhada por uma análise crítica do resultado obtido. Dessa forma, ao analisar os planos de curso da Licenciatura em Letras-Inglês da UFPB, constatou-se a falta do conhecimento voltado para a Inclusão de alunos com AH/SD, o que pode interferir na formação dos professores e nas suas práticas futuras. No futuro, caso os professores não busquem capacitação sobre o assunto, é provável que, durante a prática docente desse profissional, os estudantes com AH/SD não consigam aprimorar as suas habilidades e compartilhar os seus conhecimentos.

Ressaltamos, no entanto, que avanços podem ser vislumbrados no currículo de Letras-Inglês, considerando que houve uma preocupação com a inclusão de aspectos relacionados à Educação Inclusiva nas ementas dos Planos de Curso das disciplinas de Estágio Supervisionado. No entanto, é crucial rever e atualizar o currículo, adequando-o às políticas educacionais e às leis pertinentes, mas também verificar como o currículo está sendo trabalhado na sala de aula. A formação deve habilitar o aluno de Letras ao domínio da língua

estrangeira, a teoria e a prática pedagógica inclusiva, permitindo que atendam às diferentes necessidades dos estudantes, inclusive aqueles com AH/SD. O objetivo é que os futuros professores utilizem as ferramentas e os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação, para oferecer um ensino diferente, igualitário e que promova o desenvolvimento integral do aluno.

Além disso, a Educação Inclusiva é um requisito indispensável, tanto na teoria quanto, na prática, sendo o aprendizado das AH/SD uma exigência requisitada pelas políticas educacionais. Portanto, as instituições devem implementar estratégias pedagógicas em seus fluxogramas que promovam a formação integral do aluno de Letras e devem trabalhar junto ao corpo docente e discente para que tais estratégias possam culminar em práticas inclusivas, tanto nos documentos, quanto nas práticas docentes e discentes. Assim, futuramente, ao adotar metodologias que estimulem o desenvolvimento das potencialidades individuais, o professor pode criar um ambiente acolhedor e personalizado, capaz de atender à diversidade dos alunos.

Nesse contexto, as atividades práticas são essenciais para verificar e aprofundar as ações docentes. Por essa razão, as disciplinas de Estágios Supervisionados devem se concentrar no aperfeiçoamento das teorias pedagógicas e na promoção da Inclusão. É fundamental que, durante a formação, os alunos de Letras procurem aprender práticas pedagógicas que promovam a Inclusão e valorizem as particularidades existentes na humanidade. Afinal, os professores são agentes de transformação no mundo e, através do Ensino, têm a possibilidade e responsabilidade de conduzir os estudantes para se tornarem cidadãos críticos e conscientes.

Ademais, é crucial que as Universidades ofereçam programas, extensões, seminários, minicursos e *workshops* focados na Educação Inclusiva durante a formação inicial e continuada dos docentes. Essas iniciativas devem abranger todas as deficiências, bem como as AH/SD, fornecendo instruções a respeito de métodos, abordagens e práticas pedagógicas inclusivas específicas para alunos com AH/SD. O investimento em uma formação sólida e abrangente não apenas instrui os professores para atender às diversas necessidades dos estudantes, como também enriquece o ambiente educacional, favorecendo um aprendizado mais equitativo e transformador.

Finalmente, ainda que este estudo tenha colaborado com a compreensão das políticas educacionais e da formação inicial docente na UFPB, no que concerne à Educação Inclusiva de alunos com AH/SD, há algumas limitações que precisam ser apontadas. A princípio, a ênfase delimitada à UFPB pode restringir a aplicabilidade dos resultados obtidos a outras

instituições de ensino superior. Além disso, ao concentrar-se na análise documental, pode existir uma restrição quanto às experiências e às práticas dos professores em sala na Universidade. Por último, os dados coletados nesta pesquisa num determinado período provavelmente não refletirão as mudanças nas políticas educacionais nos futuros PPC e nas atualizações das práticas docentes. Em síntese, as limitações mencionadas indicam uma demanda por pesquisas futuras que incluam um escopo maior e outros métodos, como entrevistas e observações das práticas, para a expansão do saber das práticas inclusivas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, J. A. M. **Para Além Do Fracasso Escolar**. 1. ed. [s.l.] Papirus, 1 janeiro 1997.

ALENCAR, E. M. L. S. DE. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em estudo**, v. 12, n. 2, p. 371–378, 2007.

BAHIENSE, T. R. S.; ROSSETTI, C. B. Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente. **Revista brasileira de educação especial**, v. 20, n. 2, p. 195–208, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bnc>. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. *Enade das licenciaturas: Inep publica edital da edição de 2024*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enade/enade-das-licenciaturas-inep-publica-edital-da-edicao-de-2024>. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>. Acesso em: 09 jun. 2024.

BRASIL. **Lei N.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 28 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 07 ago. 2024.

BRASIL. **Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. **Lei N.º 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 28 set. 2024.

BRASIL. **Lei N.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União,

Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 28 set. 2024.

BRASIL. **Lei N.º 13.234, de 29 de dezembro de 2015**. Altera a Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113234.htm. Acesso em: 28 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP N.º 4, de 22 de fevereiro de 2024**. Define as diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jun. 2024. Disponível em: https://deg.unb.br/images/legislacao/resolucao_cne_cp_4_2024.pdf. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 07 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **História do Ministério da Educação**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia>. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria N.º 274, de 28 de junho de 2024**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 jun. 2024. Disponível em: <https://riep.inep.gov.br/items/4e26121d-a751-4aec-aec7-e6b3d452fd00>. Acesso em: 27 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução N.º 53, de 2 de agosto de 2018**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 3 ago. 2018. Seção 1, p. 1.

BRAKEMEIER, G. **O Ser Humano Em Busca de Identidade: contribuições para uma antropologia teológica**. São Leopoldo, SP: Editora Sinodal, 2002.

BURKE, P. **O polímata: uma história cultural de Leonardo da Vinci a Susan Sontag**. Tradução: Renato Prelorenzou. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

CALAZANS, Marília Oliveira. Arqueologia, craniometria e inteligência: notas a partir das escavações no Brasil dos oitocentos. **Khronos**, São Paulo, Brasil, n. 2, p. 34–49, 2017. DOI: 10.11606/khronos.v0i2.126101. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/khronos/article/view/126101>. Acesso em: 19 jul. 2024.

CARVALHO, F. A. H. DE. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. **Trabalho Educação e Saúde**, v. 8, n. 3, p. 537–550, 2010.

CASTRO, F. DOS S.; LANDEIRA-FERNANDEZ, J. Alma, mente e cérebro na pré-história e nas primeiras civilizações humanas. **Psicologia**, v. 23, n. 1, p. 141–152, 2010.

CHOMSKY, Noam. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton, 1957.

CORALINA, C. **Vintém de Cobre: Meias Confissões de Aninha**. 10. ed. [s.l.] Global Editora, 1 jan. 2013.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Aquisição e aprendizagem de segunda língua. **Signótica**, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 39–58, 2009. DOI: 10.5216/sig.v7i1.7380.

FORATTINI, Oswaldo Paulo. A ciência e as necessidades básicas. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, Brasil, v. 34, n. 2, p. 109–110, 2000. DOI: 10.1590/S0034-89102000000200001.

GARDNER, Howard. **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. New York: Basic Books, 1993.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa - ANTONIO CARLOS GIL**. São Paulo: ATLAS S.A., 1991.

GIOVINAZZO, C. A. **A formação profissional nos cursos de licenciatura e o exercício do magistério na educação básica: intenções, realizações e ambiguidades**. Educar em Revista, n. spe.1, p. 51–68, jun. 2017.

GOLEMAN, D.; SANTARRITA, M. **Inteligência emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. 1. ed. [s.l.] Objetiva, 2 maio 2012.

GOTTFREDSON, L.; SAKLOFSKE, D. H. Intelligence: Foundations and issues in assessment. **Psychologie canadienne [Canadian psychology]**, v. 50, n. 3, p. 183–195, 2009.

GREENFIELD, P. M. et al. Cultural conceptions of learning and development. Em: ALEXANDER, P. A. (Ed.). **Handbook of educational psychology** (pp. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, xx: Mahwah, 2006. v. 1055p. 675–692.

GROLLA, E.; SILVA, M. C. F. **Para conhecer aquisição da linguagem**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; LOPES, Aline Moraes; COUTO, Pablo Alves. A neurociência na formação de professores: um estudo da realidade brasileira. **Revista da**

FAAEB: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 41, p. 27-40, jun. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432014000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 jul. 2024.

HJELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

KRASHEN, Stephen D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford: Pergamon Press, 1981.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência**. 2. ed. [s.l.] Editora Atheneu, 2010.

LEWIS, C. S. **A abolição do homem**. 1. ed. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 18 set. 2017.

LIRA, E. S. de; MEDRADO, B. P.; COSTA, W. P. de A. Os diálogos entre preceptor e residente no contexto da Residência Pedagógica: reflexões em prol de uma construção de identidade docente. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 231–254, 2020. DOI: 10.26512/rhla.v19i2.32851. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/32851>. Acesso em: 29 jul. 2024.

LIRA, E. S. de; RAFAEL, E. L. O Programa de Residência Pedagógica e a atividade de professores em formação a partir de relatos reflexivos. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. AG2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/44474>. Acesso em: 29 jul. 2024.

MACEDO, M. M. F.; MOTA, M. E. DA; METTRAU, M. B. WISC-IV: Evidências de Validade para Grupos Especiais de Superdotados” WISC-IV. **Revista Psicologia em Pesquisa**, v. 11, n. 1, 2017.

MACETTO, COSTA, BARROS. **Planejamento de ensino como elemento articulador da relação da prática pedagógica: prática social**. 2008.

MACHADO, Aurea Maria Bezerra. **Professor Ariano Suassuna: a escrita e a prática de um pensamento educacional para o “Brasil real”**. 2023. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

MARANE, Suellen Susan de Godoy. **Influência dietética na química cerebral**. 2015. 93 f., 2015.

MATTOS, L.A. **Sumário de Didática Geral**, Rio de Janeiro. Aurora, 1971.

MAZUTTI, Marcella Gonçalves. **Estudos moleculares das vias de sinalização mTOR e TAU nas displasias corticais focais**. 2015. 1 recurso online (101 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1627488>. Acesso em: 08 ago. 2024.

MEHLER, J. et al. A precursor of language acquisition in young infants. **Cognition**, v. 29, n. 2, p. 143–178, 1988.

MOURÃO-JÚNIOR, C. A.; OLIVEIRA, A. O.; FARIA, E. L. B. Neurociência cognitiva e desenvolvimento humano. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 7, 2017. DOI: 10.26673/tes.v7i0.9552. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9552>. Acesso em: 07 ago. 2024.

OUTES, D. L.; ORLANDO, J. C. Alcmeon de Crotona (El cerebro y las funciones psíquicas). **Neuropsiquiatria y Salud Mental**, v. 13, n. 1, p. 53–64, 1982.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Gasparzinho vai à escola**: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. Porto Alegre, 2004. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PIAZZI, P. **Aprendendo Inteligência: Manual de instruções do cérebro para estudantes em geral: 1**. 3. ed. [s.l.] Editora Aleph, 30 jan. 2015a.

PIAZZI, P. **Estimulando Inteligência: Manual de instruções do cérebro de seu filho: 2**. 2. ed. [s.l.] Editora Aleph, 30 jan. 2015b.

PIAZZI, P. **Ensinando Inteligência: Manual de instruções do cérebro de seu aluno: 3**. 2. ed. [s.l.] Editora Aleph, 30 jan. 2015c.

PIAZZI, P. **Inteligência em Concursos: Manual de instruções do cérebro para concurseiros e vestibulandos: 4**. 2. ed. [s.l.] Editora Aleph, 30 jan. 2015d.

PLATÃO. **A República**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The Schoolwide Enrichment Model**: A how-to guide for educational excellence (2nd ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

RENZULLI, J. S. The Three-Ring conception of giftedness. A developmental model for promoting creative productivity. In: R. J. STERNBERG & J. E. DAVIDSON (Eds.), **Conceptions of giftedness** (2nd ed., pp. 246-279). New York: Cambridge University Press, 2005.

RENZULLI, J. S. **Interest-a-Lyser family of instruments**: A manual for teachers. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

ROAZZI, A.; SOUZA, B. C. DE. Repensando a inteligência. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 12, n. 23, p. 31–55, 2002.

RODRIGUES, C. O.; SANTOS, S. DA S.; PONTE, J. P. M. DA. O Estudo de Aula no Estágio Supervisionado: construindo elos entre teoria e prática a partir da reflexão sobre tarefa exploratória. **Bolema Boletim de Educação Matemática**, v. 38, p. e230127, 2024.

RODRIGUES, David. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

SANTOS, C. C. G dos. A formação de professores de línguas e de língua inglesa para a educação inclusiva. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 3, 2021.

SKINNER, B. F. **Verbal Behavior**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

STERNBERG, R. J. RETRACTED ARTICLE: The nature of creativity. **Creativity research journal**, v. 18, n. 1, p. 87–98, 2006.

TERMAN, L. M. The intelligence quotient of Francis Galton in childhood. Em: JENKINS, J. J. (Ed.). **Studies in individual differences: The search for intelligence**. East Norwalk: Appleton-Century-Crofts, 1961. v. 774p. 134–139.

THURSTONE, L. L. Theories of intelligence. **Scientific Monthly**, New York, v. 62, p. 101–112, 1946.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2024.

VENTURA, D. F.. Um retrato da área de Neurociência e comportamento no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. spe, p. 123–129, 2010.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e sociedade na Grécia antiga**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 27, n. 50, p. 581–610, 2014. DOI: 10.5902/1984686X14281. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14281>. Acesso em: 19 jul. 2024.

VIRGOLIM, A. M. R. Uma proposta para o desenvolvimento da criatividade na escola, segundo o modelo de Joseph Renzulli. In: A. M. R.VIRGOLIM (Ed.). **Talento Criativo: Expressão em múltiplos contextos** (p. 159-185). Brasília: Editora UnB, 2007b.

VOGT K. C. Physiologische Briefe für Gebildete aller Stände. In: D. Wittich (Ed.). *Schriften zum kleinbürgerlichen Materialismus in Deutschland*, Bd 1. Berlin: Akademie-Verlag; 1971. p. 1-24.

VOLTOLINI, R. Interpelações Éticas à Educação Inclusiva. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84847>. Acesso em: 10 set. 2024.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WATSON, John B. **Psychology as the Behaviorist Views It**. *Psychological Review*, v. 20, n. 2, p. 158-177, 1913.