

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente

ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: O
ATENDIMENTO EM SALA DE RECURSOS NO ESTADO DO
PARANÁ

SILVIA HELENA ALTOÉ BRANDÃO

MARINGÁ
2007

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente

**ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: O ATENDIMENTO
EM SALA DE RECURSOS NO ESTADO DO PARANÁ**

Trabalho apresentado por SILVIA HELENA ALTOÉ BRANDÃO ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Área de Concentração: Educação Escolar, da Universidade Estadual de Maringá para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori.

MARINGÁ
2007

Dedico

a José Paulo, esposo, amor, parceiro

e

a Lucas, Ana Paula e Paulo Vitor,

meus filhos queridos.

AGRADECIMENTOS

Ao longo da trajetória como pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação, destaco os apoios recebidos e os momentos compartilhados com pessoas que ajudaram na produção deste trabalho:

- Prof^a. Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori, por orientar-me na elaboração da pesquisa e de trabalhos apresentados em congressos;
- Prof^a. Ms. Sara Couto César, que acolheu minhas dúvidas a respeito da história do atendimento aos alunos com AH/SD no Brasil e contou-me fatos inéditos ao conhecimento público, em depoimento oral;
- Professoras das Salas de Recursos, pela disponibilidade e acolhida com que me receberam;
- Prof^a. Elisabeth Romero Bacini, parceira e amiga, que me acompanhou além das fronteiras estaduais e nacionais em eventos da área;
- Prof^a. Ms. Suzana Graciela Pérez Barrera Pérez (PUCRS) e Dr^a. Maria Cristina Carvalho Delou (UFRJ), que me auxiliaram nos assuntos específicos da área de AH/SD; Prof^a. Dr^a. Silvana Calvo Tuleski (UEM), pela escuta compartilhada; Prof^a. Dr^a. Sueli Fernandes (SEED/DEE), que realizou cuidadosa leitura sobre os dados históricos, especialmente da Educação Especial no Paraná; Prof^a. Débora Tanus Kreling (SEED/DEE) pela atenção e apoio nas questões pertinentes à área de AH/SD.
- Prof^a. Dr^a. Marilda Gonçalves Dias Facci (UEM) e Prof^a. Dr^a. Marta Sueli de Faria Sforni (UEM), membros da banca avaliadora que contribuíram com seus questionamentos na qualificação desta pesquisa;
- Prof^a. Dr^a. Soraia Napoleão Freitas (UFSM), pelas contribuições e apreciações.

A todas, o meu especial “muito obrigada”!

É precisamente a atividade criadora do homem, a que faz dele um ser projetado para o futuro; um ser que contribui com a criação e que modifica seu presente.

L. S. Vygotski

BRANDÃO, Silvia Helena Altoé. **ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: O ATENDIMENTO EM SALA DE RECURSOS NO ESTADO DO PARANÁ.** 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2007.

RESUMO

Na presente pesquisa, buscamos investigar, de modo geral, o atendimento educacional oferecido a pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) ao longo da história. De modo mais específico, enfatizamos o panorama atual no Estado do Paraná, cuja proposta educacional para esses alunos privilegia o apoio educacional especializado em Sala de Recursos. Para conhecer e analisar esse universo e a prática pedagógica nele empreendida, a pesquisa realizou-se em dois momentos. Inicialmente, foi feito o levantamento, leitura e análise de textos e documentos oficiais acerca do tema. Em seguida, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com professoras de Sala de Recursos para alunos com AH/SD e observações das atividades desenvolvidas nesses espaços educacionais. Os dados foram analisados tomando-se por base pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, segundo a qual a concretização das capacidades potenciais pressupõe a influência do social sobre o ser humano. Assim, a educação escolar é primordial; para os alunos com AH/SD o acesso a instrumentos tecnológicos e a aquisição dos conteúdos científicos, trabalhados no contexto escolar – mediadores culturais – contribuem para o desenvolvimento de um potencial humano que, se ignorado, pode se tornar limitado ou até mesmo bloqueado. Ainda que esse serviço de apoio especializado esteja longe dos objetivos para os quais foi pensado, especialmente no que se refere à formação de professores e à falta de recursos materiais, os dados colhidos demonstraram o quanto esse ambiente educacional e a dinâmica pedagógica ali desenvolvida propiciam a aquisição de novos conteúdos. Concluimos que, quando este serviço de apoio especializado estiver bem estruturado, deverá ser oferecido a todos os alunos.

Palavras-chave: Educação Escolar; Educação Especial; Aprendizagem; Alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

BRANDÃO, Sílvia Helena Altoé. **HIGH CAPACITY STUDENTS / SPECIAL RESOURCEFUL CLASSES IN THE STATE OF PARANÁ, BRAZIL.** 119 p. Master's Dissertation in Education. – Universidade Estadual de Maringá. Tutor: Dr Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá/PR Brazil, 2007.

ABSTRACT

Educational service to high capacity or gifted students throughout history is investigated. The conditions present in the state of Paraná, Brazil, whose educational proposal for these students provides them with specialized help in Resourceful Classes, are put in the limelight. Research has been divided into two stages so that the reality and its pedagogical practice could be known and analyzed. A survey and the reading and analysis of texts and official documents on the theme were undertaken. Half-structured interviews with Resourceful Class teachers for gifted students and reflections on the activities undertaken within such educational environments were provided. Data were analyzed according to the Historical and Cultural Theory, according to which the concretization of potential abilities presupposes social influence on the person concerned. Whereas schooling education is of paramount importance, in the case of gifted students, access to technological instruments and the acquisition of scientific contents worked out within the school environment – cultural mediators – contribute towards the development of a human potentiality that may be restricted and impaired if shunned. Even though such service may be far from the ideal, especially with regard to teacher training and lack of material resources, data showed that such an educational environment and pedagogical dynamics developed aid in the acquisition of new knowledge. When such specialized service is better equipped it should be offered to all students.

Key words: school education; special education; learning; gifted students.

LISTAS DAS ILUSTRAÇÕES

Fotos:

Foto 1: Helena Antipoff.....	25
Foto 2: Entrada de uma das escolas pesquisadas.....	33
Foto 3: Sala de Recursos de AH/SD.....	87
Foto 4: Museu Dinâmico Interdisciplinar.....	88
Foto 5: Alunos em visita à “Ludoteca de Física”.....	89
Foto 6: Alunos na sala “Química para a vida”.....	89
Foto 7: Montagem com Lego Educacional.....	90
Foto 8: Registros de experimentos escrito por um aluno.....	90
Foto 9: Computador conectado controlando os movimentos da montagem.....	91
Foto 10: Capa do livro de PAULA JR (2006).....	92

Quadros:

Quadro 1: Salas de Recursos de AH/SD no Paraná.....	32
Quadro 2: PÉREZ, S. G. P. B. Teoria dos três Anéis da Superdotação de Renzulli.....	42
Quadro 3: PÉREZ, S. G. P. B. Modelo Triádico de Enriquecimento de Renzulli.....	46

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. O PANORAMA HISTÓRICO E OS DISPOSITIVOS LEGAIS DO ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD).....	16
2.1. Os principais fatos mundiais relacionados à pessoa com AH/SD.....	17
2.2. O atendimento educacional ao aluno com AH/SD no Brasil.....	20
2.3. O atendimento educacional ao aluno com AH/SD no Estado do Paraná/BR.....	30
3. APOIO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM AH/SD.....	33
4. CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM AH/SD.....	50
5. SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS NA PESQUISA DE CAMPO.....	69
5.1 Entrevistas com as Professoras das Salas de Recursos de AH/SD... 69	69
5.2 Observações realizadas nas Salas de Recursos de AH/SD.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS.....	99
ANEXOS.....	106
APÊNDICES.....	114

1. INTRODUÇÃO

Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: o atendimento em Sala de Recursos no Estado do Paraná é resultado do trabalho desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação: Mestrado; Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente (2005-2006), da Universidade Estadual de Maringá. O Programa tem como objetivo geral a compreensão da educação escolar em suas relações com o contexto histórico, social, cultural e político, que orienta as concepções e práticas pedagógicas da contemporaneidade.

Trajetória iniciada como aluna do Curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá de 1984 a 1989, quando, já naquela época, o interesse investigativo estava presente. A primeira vivência profissional ocorreu na rede pública de ensino, como psicóloga da Secretaria Municipal de Educação de Maringá no período de 1991 a 1993. O Curso de Especialização em Metodologia do Ensino (UEM), em 1992/93, marcou o início dos conhecimentos a respeito da Teoria Histórico-Cultural nos estudos sobre desenvolvimento humano e aprendizagem. O ingresso na carreira do Magistério na Secretaria de Estado da Educação do Paraná em 1992 e a atuação na Equipe de Educação Especial do Núcleo Regional de Educação de Maringá, há exatos 15 anos, possibilitaram a atuação no contexto da educação de pessoas com necessidades especiais. A curiosidade e o desejo de descobrir, trilhar caminhos desconhecidos e tecer novas reflexões gerou a motivação para colocar em prática o arsenal investigativo necessário ao enfrentamento do objetivo de ser uma pesquisadora.

O interesse sobre a prática pedagógica para alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) surgiu durante o I Encontro Nacional do Conselho Brasileiro para Superdotação – ConBraSd, que ocorreu em Brasília/DF no período de 7 a 10 de novembro de 2004. O evento possibilitou a estruturação de um campo fértil de idéias para a iminente investigação, despertou dúvidas e questionamentos sobre a melhor maneira de atender alunos com elevado potencial, bem como gerou reflexões acerca das condições do ensino brasileiro e, em especial, do Estado do Paraná para estes alunos. Despontava o movimento da psicóloga, educadora, pesquisadora, com

desejo de transformar em atividade científica as inquietações sobre o tema, pautada no referencial da Teoria Histórico-Cultural.

Preocupações, perguntas, dúvidas foram surgindo: Qual a melhor forma de atendimento aos alunos com AH/SD? E os que se destacam em atividades que não se evidenciam na escola? E os que apresentam problemas de comportamento e não revelam sua inteligência nos estudos? Para que atendê-los de forma diferenciada? Isso não lhes acarretará um rótulo de discriminação? Como identificá-los? E se houver oposição dos pais e dos próprios alunos a serem atendidos? Quem são as pessoas que acreditam e investem neste atendimento? Enfim, tantos questionamentos precisavam ser processados e organizados para que o rumo da pesquisa fluísse por algum caminho.

À luz da Teoria Histórico-Cultural, que prima pela socialização do saber e valoriza a transmissão dos conhecimentos acumulados ao longo da história dos homens, enfatizamos a importância da escola e da educação formal como condições para o desenvolvimento humano. Para Vygotski, um indivíduo só existe como um ser social se participa de um grupo em um contexto que segue a estrada dos avanços históricos. A composição da personalidade de uma pessoa e a sua manifestação no comportamento, de acordo com o autor, “reveste-se de um caráter dependente da evolução social cujos aspectos principais são determinados pelo grupo” (VYGOTSKI, 1930, p. 2).

Com o estudo da legislação educacional, verificamos que os alunos com AH/SD são considerados pessoas com necessidades educacionais especiais, que podem e devem beneficiar-se de apoios e serviços no contexto escolar. No Estado do Paraná, a Sala de Recursos é o serviço de apoio especializado destinado a estes alunos (PARANÁ, 2003a). Tais constatações permitiram o delineamento do campo de investigação.

As dificuldades encontradas logo no início do processo de levantamento bibliográfico revelaram a restrita atenção à área de AH/SD por parte das políticas públicas educacionais e, somando-se a isto, a escassez do tema nas pesquisas brasileiras, deparamo-nos com um panorama com amplas barreiras que e se manifestam desde o reconhecimento e a identificação as altas habilidades até a definição e delimitação das necessidades educacionais

especiais, dos instrumentos e signos a serem utilizados como mediadores culturais no processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento destes alunos, bem como estratégias metodológicas de ensino de que necessitam e podem beneficiar-se.

Tais dificuldades nos fazem pensar sobre sua razão de ser na nossa sociedade.

Alencar (1993, p. 88), destacou que

[...] a educação do superdotado continua a encontrar fortes resistências por parte de diretores de escola, professores e autoridades, que não se vêm sensibilizada para as necessidades deste grupo de alunos, [...] os preconceitos e idéias errôneas continuam presentes, pouquíssimos recursos públicos são canalizados para a área e a universidade brasileira ainda não despertou para a necessidade de incluir também nos cursos de licenciatura e de formação de professores disciplinas relativas ao superdotado.

Para a autora, a escassez de atenção a estes alunos gera problemas, já que aprendem com rapidez, têm interesse por temas inusitados, querem conhecer os conteúdos de forma aprofundada e se destacam por sua produção criativa e/ou talento intelectual. Contudo, na atualidade brasileira, não são bem recebidos na escola e nem enaltecidos pelos colegas ou até mesmo pelos professores, gestores e sistema de ensino. Às vezes são rejeitados ou até punidos por manifestarem idéias adiantadas em relação ao conteúdo curricular formal. As dificuldades enfrentadas são muitas, sobretudo quando os alunos sofrem discriminação, recebendo apelidos ou sendo apontados como pessoas que não necessitam de apoio para aprender e se desenvolver. Prevaecem o desconhecimento sobre o assunto, preconceitos e idéias erradas que constituem os mitos sobre a pessoa com AH/SD.

Esta realidade modifica-se em diferentes momentos históricos e sociais apresentados na parte deste trabalho destinada ao delineamento do panorama histórico do atendimento à pessoa com AH/SD.

A desinformação e suas conseqüências, muitas vezes, resultam na desconsideração quanto à importância da educação para o desenvolvimento das funções mentais superiores de todos os seres humanos.

Como as condições ambientais e sociais exercem grande influência sobre o desenvolvimento mental, quando o ambiente não é favorável, o potencial não se manifesta. É inadequado, portanto, pensar que a pessoa com AH/SD possui, por si só, condições de desenvolver seu potencial, não havendo necessidade de interação com o meio ambiente. Este é um engano, presente nas falas de educadores preocupados exclusivamente com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem por déficits cognitivos. Esta concepção revela a idéia equivocada de que os alunos com AH/SD se desenvolvem espontaneamente, com base no esforço próprio, como se fosse um atributo particular, com base biológica.

Vivemos numa sociedade de classes, estratificada e excludente sendo o problema, tanto das AH/SD quanto das deficiências e dificuldades - isto é, os dos diferentes ou com necessidades especiais - está no fato de não haver espaço para todos. Assim, proliferam as teorias e concepções que enfatizam tais condições como decorrentes de aspectos puramente biológicos. Atender as pessoas com AH/SD, os deficientes e os que têm dificuldades demanda recursos públicos que vão da preparação dos docentes e dirigentes à disponibilidade de instrumentos físicos e tecnológicos diferenciados para o ensino e a aprendizagem, até mesmo salas com menos alunos, de acordo com as contingências.

Com a realização dos estudos teóricos, identificamos que a história da educação de pessoas com AH/SD relaciona-se com a história da inteligência humana, dos processos psicológicos superiores, no que se refere à sua origem e constituição. Verificamos, ao longo da história, a presença de concepções teóricas que enfatizam o conhecimento como algo inato. Este pensamento, vigente desde o século XVIII até o século XIX, está presente ainda hoje quando se fala em dom.

No início do século XX, surgiram as primeiras pesquisas que argumentavam as idéias de que o ser humano não nascia com a inteligência determinada *a priori*, mas desenvolvia-se a partir do nascimento. Os

ambientalistas destacaram a primazia do ambiente sobre o desenvolvimento humano. A partir da segunda metade do século XX, o mundo ocidental conheceu os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que buscava superar as concepções inatistas e ambientalistas com uma nova tese. Segundo esta, o desenvolvimento das capacidades mentais pressupõe a influência do social sobre o ser humano.

Esta teoria nos forneceu critérios para a análise dos dados desta pesquisa, desde o levantamento das leis que regem o sistema educacional brasileiro e paranaense, a história do atendimento às pessoas com AH/SD, bem como as informações coletadas nas Sala de Recursos do Paraná.

Desde novembro de 2004, quando foi elaborado e apresentado o projeto da presente pesquisa, muitos acontecimentos se sucederam. Inicialmente, constatamos uma realidade com poucas preocupações no atendimento educacional aos alunos com AH/SD, no decorrer do tempo, isto foi se modificando tanto no contexto estadual paranaense quanto no contexto brasileiro.

No Paraná no final de 2003, foi autorizado o funcionamento da primeira Sala de Recursos para alunos com AH/SD, que iniciou suas atividades em 2004. Atualmente, estão em funcionamento mais quatro Salas. No primeiro semestre de 2005, foi elaborado e aprovado o projeto desta pesquisa. Em novembro de 2005, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou o Programa Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S (BRASIL, 2005), com sua implantação no Estado do Paraná no início de 2006, no município de Londrina, período em que estavam sendo realizadas as entrevistas com as professoras das Salas de Recursos, para coleta de dados (Apêndice B).

Ao verificarmos a importância conferida ao NAAH/S (BRASIL, 2005), decidimos realizar uma visita à Escola de Londrina. O NAAH/S do Paraná localiza-se no Colégio Estadual Vicente Rijo, no centro da cidade de Londrina. O programa estabelece uma parceria entre o MEC e a Secretaria Estaduais de Educação. A visita e as observações estão descritas no Apêndice C.

Estes Núcleos de atendimento foram implantados em um município de cada Unidade da Federação Brasileira, bem como no Distrito Federal e têm como objetivo atender o aluno com AH/SD das escolas públicas de educação básica, disseminando conhecimentos específicos sobre o tema. Sua estrutura engloba a identificação, atendimento e incentivo ao desenvolvimento dos alunos com AH/SD na rede regular de ensino, oportunizando o atendimento às necessidades especiais dos mesmos. Organiza-se em três frentes: atendimento ao aluno, ao professor e à família. Verificamos que a unidade de atendimento ao aluno se assemelha à proposta da Sala de Recursos em destaque no Paraná.

Salientamos que a proposta paranaense para os alunos com AH/SD privilegia o atendimento em Salas de Recursos e esta é a tônica da investigação proposta nesta pesquisa (objeto de estudo). O Programa NAAH/S do MEC, mesmo sendo um trabalho novo e em fase inicial, é apenas citado, devido à sua importância no cenário das políticas públicas nacionais para este alunado, mas não será analisado, podendo ser objeto de estudo e de pesquisa posterior.

Assim, como a Sala de Recursos é o serviço de apoio especializado privilegiado no atendimento aos alunos com AH/SD nas Escolas do Estado do Paraná (PARANÁ, 2003a), organizou-se esta pesquisa com o objetivo de conhecer, compreender e analisar as atividades que são desenvolvidas na prática.

Valendo-se da concepção de que os instrumentos e os signos são mediadores culturais que elevam os níveis de desenvolvimento humano, procurou-se conhecer quais instrumentos físicos e simbólicos estão presentes na situação de ensino nas Salas de Recursos? Que papel desempenham? Como o professor reage a este fato? Ante tal contexto da contemporaneidade brasileira indagamos: Estão os educadores preparados para ensinar, atender, compreender e acompanhar os alunos com AH/SD?

A pesquisa iniciou com o levantamento histórico bibliográfico e de documentos oficiais que registram e estabelecem os dispositivos legais para o atendimento a estes alunos. Os dados sobre a história no âmbito brasileiro foram enriquecidos com os depoimentos da Profª Sara Couto César, durante o

II Encontro Nacional do Conselho Brasileiro para Superdotação – ConBraSd, ocorrido no período de 6 a 9 de novembro de 2007 em Pirenópolis/GO, que, gentilmente, dispôs-se a relatar para esta pesquisadora fatos vivenciados por ocasião de sua atuação como fundadora, em 1973, e diretora, no período de oito anos, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), no Rio de Janeiro.

A pesquisa de campo ocorreu em escolas paranaenses pioneiras na oferta deste serviço no Paraná. O percurso metodológico traçado para a coleta de dados contemplou a realização de entrevista semi-estruturada com as professoras, a fim de coletar informações pertinentes ao trabalho que desenvolvem, bem como conhecer e analisar as condições e a prática pedagógica das Salas de Recursos de AH/SD. Foi possível obter informações referentes à organização dos trabalhos, como ocorre a identificação e encaminhamento dos alunos para ingresso no programa, teorias que embasam a prática, o planejamento, os conteúdos contemplados, as estratégias de intervenção, a metodologia utilizada, o acesso aos instrumentos e materiais necessários, as atividades propostas, o envolvimento dos alunos, alguns resultados alcançados, os recursos disponibilizados para a realização dos trabalhos e as expectativas das professoras.

O estudo e a reflexão, pautados nos princípios norteadores da Teoria Histórico-Cultural dos principais fatos que marcaram a história do atendimento educacional às pessoas com AH/SD, dos dispositivos legais e das informações coletadas em campo, possibilitaram a elaboração de algumas considerações finais sobre o atendimento educacional no Estado do Paraná.

2. O PANORAMA HISTÓRICO E OS DISPOSITIVOS LEGAIS DO ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES /SUPERDOTAÇÃO (AH/SD):

A atenção aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), no contexto educacional brasileiro, apresenta-se como uma preocupação, que demanda estudos, pesquisas, implantação de políticas públicas e ações concretas. Este é um tema pouco discutido, comentado e estudado nos meios educacionais. As discussões, estudos e pesquisas, em sua maioria, referem-se ao aluno com dificuldades para aprender, fato aceitável ao considerar os resultados das avaliações de aprendizagem escolar que situam os alunos brasileiros nas últimas colocações no âmbito mundial. Isto não justifica, porém, a omissão ou o descaso para com aqueles que apresentam rapidez para aprender, que se destacam pelo seu talento intelectual e criatividade, que dominam o conteúdo escolar com facilidade e não são atendidos na sua especificidade na escola.

O interesse e a valorização em relação às pessoas com AH/SD modificaram-se ao longo da história da humanidade, dependendo do momento histórico e da cultura vigente. As pessoas excepcionais, que se destacaram por suas habilidades extraordinárias, sempre foram observadas com curiosidade e dúvida. Registros sobre o assunto associam investigações a respeito da inteligência dos seres humanos com a superdotação e sua educação.

Com o objetivo de compreender melhor esta história, apresentamos alguns acontecimentos que a marcaram no mundo, no Brasil e no Estado do Paraná.

Pautados em Alencar e Fleith (2001), Campos (2003), Freeman e Guenther (2000), Guenther (2006a; 2006b), Virgolim (1997), Delou (2001; 2005), Esteve (2004), bem como em leis brasileiras e paranaenses sobre educação, destacamos os fatos marcantes da história dos atendimentos às pessoas com AH/SD.

2.1 Os principais fatos mundiais relacionados à pessoa com AH/SD



O interesse a respeito das pessoas que se destacavam, por apresentarem habilidades consideradas superiores à maioria, sempre esteve presente e foi expresso de diversas maneiras ao longo da história dos homens. Alencar e Fleith (2001) apresentam alguns registros destes interesses desde as civilizações clássicas da Idade Antiga. A diversidade de reações suscitadas por estas pessoas, que vai da admiração até inveja e desprezo, é destacada por Virgolim (1997) quando se refere aos mitos e preconceitos pelo quais elas passam, a depender da cultura e do ambiente social em que vivem, visto que, ali, são construídos os valores e as concepções sobre as expressões humanas.

Na História Antiga, a cultura grega deu grande atenção à inteligência superior, o que justifica o expressivo número de filósofos, matemáticos, astrônomos que contribuíram para a humanidade há milhares de anos. Platão defendia a ideia de que as pessoas com inteligência superior deveriam ser identificadas na primeira infância e preparadas para serem líderes, chamando-as de “crianças de ouro”. Os chineses elaboraram um exame para selecionar crianças e jovens que se destacavam ao demonstrar capacidade superior. Os melhores eram enviados à Corte para receberem atendimento especial.

Ao longo dos séculos XV e XVI, as pessoas excepcionais, que se destacavam por suas habilidades e façanhas, eram consideradas bruxas, tomadas pelo demônio e perigosas à sociedade, sendo, por isso, discriminadas e retiradas do convívio comum, possivelmente porque contestavam os dogmas,

as relações de autoritarismo e submissão, pensavam de modo diferenciado da maioria e incomodavam a alguns que estavam no poder.

No período do Renascimento, com a influência das teorias que valorizavam a observação e a classificação dos fenômenos da natureza, todo tipo de desvio, tanto abaixo como acima do comum, era interpretado como doença nervosa, desequilíbrio ou instabilidade mental. Estas idéias contribuíram para a concepção de que crianças precoces fossem consideradas diferentes, fisicamente frágeis e destinadas a ter problemas emocionais.

Alencar e Fleith (2001), Virgolim (1997) e Delou (2001;2005), apresentam os dados históricos que se seguem.

Em 1869 na Inglaterra, Frances Galton publica "*Hereditary Genius*", defendendo a idéia da transmissão hereditária das habilidades mentais, tal como dos traços físicos. Esta obra introduziu a estatística às ciências sociais e a apresentou a psicometria como método para o estudo das diferenças intelectuais. E em 1880 nos Estados Unidos, J.M. Cattell utiliza testes psicométricos em doentes mentais, influenciado pelas idéias de Galton.

No início do século XX, especificamente em 1904, na França, Alfred Binet e Theodore Simon, por solicitação do Ministério da Instrução Pública de Paris, desenvolvem os primeiros testes de inteligência para identificar crianças com dificuldades de aprendizagem, cujo resultado quantificava a inteligência – Escala Binet de Inteligência. A publicação da primeira versão da Escala Binet-Simon ocorreu em 1905, sendo considerado o primeiro teste de inteligência e representando o ponto de partida para investigações que se sucederam sobre as habilidades intelectuais e para a elaboração de outros testes que surgiram posteriormente.

Na Alemanha em 1911, William Stern cria o conceito de Quociente Intelectual (QI), equação resultante da Idade Mental dividida pela Idade Cronológica, multiplicada por 100.

Lewis M. Terman, em 1916 nos EUA, interessou-se pelo estudo das inteligências superiores e propôs a Escala Stanford-Binet na Universidade de Stanford. Em 1921, iniciou a mais longa pesquisa longitudinal com pessoas que apresentam inteligência superior, que continua até os dias atuais. Pesquisou crianças com QI igual ou superior a 140, tendo concluído que o QI continua a elevar-se ao longo da vida. Os estudos de Terman contribuíram também para

elucidar as idéias preconceituosas de que estas pessoas teriam problemas afetivo-emocionais. Ao longo de seis décadas de pesquisa, verificou que a incidência de mortalidade, enfermidade, delinqüência, insanidade e alcoolismo eram inferiores aos índices da população em geral.

Em 1924 na Rússia, Vygotski alerta sobre a consideração das influências do ambiente para o desenvolvimento humano, destacando a aprendizagem como o processo que eleva o desenvolvimento das funções mentais superiores. E, em 1936 na Suíça, Piaget apresenta a idéia de que o funcionamento mental depende da interação dinâmica da pessoa com o ambiente e não somente da influência genética, privilegiando o processo de desenvolvimento humano e não o produto.

Na década de 1940, nos EUA, a Professora Leta Stetter Hollingworth, da Universidade de Colúmbia, alerta para a necessidade de a escola tomar para si a responsabilidade de educar crianças com inteligência superior, por meio de um currículo diferenciado tanto em profundidade quanto em rapidez, considerando as diferentes habilidades.

Esteve (2004, p. 77) destaca que em 1957 na Rússia, os engenheiros soviéticos se mostram à frente na corrida espacial, lançam o Sputnik, primeiro satélite artificial em órbita ao redor da terra. O fato gera uma profunda crise no sistema educacional norte americano que se defronta com a superioridade dos adversários russos em plena guerra fria. Segundo surge o conceito de “reserva de talentos” para designar o percentual de pessoas com inteligência extraordinária que é subutilizado porque a escola os exclui.

No final da década de 1960, o norte americano Joseph S. Renzulli começa suas investigações sobre os superdotados. Iniciam-se também, de maneira ampla, os atendimentos educacionais para estes alunos.

O Relatório Marland uniu, em 1972, educadores norte-americanos, interessados na educação de superdotados. A influência de teóricos e pesquisadores norte americanos faz-se presente na educação brasileira até os dias atuais, como resultado dos acontecimentos sociais e políticos que marcaram a história do Brasil no final do século XX.

No ano de 1975 em Israel, ocorre a primeira Conferência Mundial sobre Superdotação.

Em junho de 2006 na cidade de Mar Del Plata, na Argentina, ocorre o VI Congresso Ibero-Americano de Superdotação, Talento e Criatividade, com a participação de 16 países.

2.2 O atendimento educacional ao aluno com AH/SD no Brasil



Para obter informações sobre os principais acontecimentos que marcaram a história do atendimento educacional às pessoas com AH/SD no Brasil, foram consultadas referências em Alencar (1993), Alencar e Fleith (2001), Delou (2001; 2005), Freeman e Guenther (2000), Guenther (2006a; 2006b), Novaes (1979); Campos (2003) e Peres (2006a;2006b). As informações aqui registradas foram enriquecidas com o depoimento oral da Prof^a. Ms. Sara Couto César durante o II Encontro Nacional do Conselho Brasileiro para Superdotação – ConBraSd, ocorrido de 6 a 9 de novembro de 2006 em Pirenópolis, GO. A Mesa Redonda do dia 8 contemplou o tema: *Desenvolvimento Histórico da Superdotação no Brasil*, com a fala da Prof^a. Dr^a. Zenita Guenther que abordou “ A identificação do talento pela observação direta: Influências e posição de Helena Antipoff na educação dos bem-dotados e talentosos”, Prof^a. Dr^a. Maria Helena Novaes que apresentou “Rememorando e antevendo constantes desafios na superdotação” e Prof^a. Ms. Sara Couto César que falou sobre “Políticas públicas iniciais no atendimento educacional ao superdotado”.

Após a apresentação, a Prof^a. Sara relatou-nos, particularmente, informações sobre as primeiras iniciativas de âmbito federal no atendimento

aos alunos com AH/SD no Brasil¹. Falou a respeito de sua vivência como idealizadora e fundadora do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973, bem como sobre os oito anos em que atuou como Diretora do Centro no Rio de Janeiro. A Prof^a. Sara Couto César é psicóloga, educadora, Mestre em Educação, considerada uma das maiores autoridades brasileiras em programas de formação de recursos humanos e atendimento a alunos da Educação Especial. Iniciou suas atividades profissionais em 1958, na Sociedade Pestalozzi do Brasil, sob orientação da Prof^a. Helena Antipoff.

O primeiro registro histórico brasileiro sobre o tema de acordo com Alencar e Fleith (2001) e Delou (2001) são de 1924 com as primeiras validações de testes de inteligência americanos no Brasil têm seus registros na cidade de Recife e no antigo Distrito Federal.

Delou (2005) relata que o primeiro documento data de 1929, por ocasião da Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro, que previu o atendimento educacional aos *super-normais*, conceito utilizado por Leoni Kaseff e reproduzido na lei. Este educador foi Assistente Técnico da Universidade do Rio de Janeiro e Catedrático do Liceu Nilo Peçanha. Em 1931, Leoni Kaseff lançou o livro *Educação dos Super-normais*, destacando a importância de selecionar e atender os superdotados na escola. Outras duas publicações importantes foram de autoria de Estevão Pinto, *O Dever do Estado relativamente à Assistência aos mais Capazes*, de 1932 e *O Problema da Educação dos Bem-Dotado*, 1933, em que propõe a adoção de “salas especiais”.

Nos Estatutos da *Sociedade Pestalozzi do Brasil*, Helena Antipoff utiliza o termo *supranormais*, em 1939, em contraposição aos *infranormais* ou deficientes e, em 1945 no Rio de Janeiro, a educadora implanta o primeiro atendimento na Sociedade Pestalozzi do Brasil a alunos com AH/SD, de colégios da zona sul, para estudar literatura, teatro e música.

Também no ano de 1939, as Escalas Wescheler de Inteligência (WISC) são introduzidas no Brasil.

¹ A autorização para o registro das informações nesta dissertação e a publicação da foto tirada durante a entrevista foi concedida pela mesma, conforme documento do Apêndice D.

Na cidade de São Paulo em 1950, Maria Julieta S. Ormastroni iniciou o concurso “Cientistas do Amanhã” e a “Feira de Ciências”, que ocorrem até os dias de hoje.

O primeiro registro federal, de acordo com Delou (2005), consta na Lei 4024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em que os Artigos 8º e 9º são dedicados à educação dos *excepcionais*. Palavra cunhada por Helena Antipoff para representar os alunos com deficiência mental, os que apresentavam problemas de condutas e os que eram bem-dotados e talentosos (em suas palavras).

No âmbito federal, a Profª. Sara relata que a primeira iniciativa no atendimento aos alunos com AH/SD ocorreu no antigo Ministério da Educação e Cultura, com a composição de uma equipe, cujo objetivo era discutir e organizar sugestões para a identificação e o atendimento educacional em 1967. Criou-se a Comissão dos Minigênios, constituída por renomados educadores que se reuniram a fim de estruturar as bases do atendimento ao Superdotado no Brasil. Esta Comissão contou com a presença do Prof. Gilson Amado, Dr. Humberto Grande e Prof. Batista da Costa, três educadores com notório saber, que assessoravam o Ministério na época. Contudo, de acordo com Sara, nada foi efetivado pelo MEC até 1971, com a realização do I Seminário Nacional na Universidade de Brasília.

A Lei 5692, que fixa as Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, promulgada em agosto de 1971, estabeleceu um sistema educacional com ampla flexibilidade, com ênfase no atendimento às diferenças individuais dos alunos. O artigo 9º registra a primeira citação oficial brasileira sobre o *Superdotado* e ressalta a necessidade do atendimento especializado para os alunos com deficiências mentais, físicas, aos que apresentarem considerável defasagem em relação à idade regular de matrícula e aos *superdotados*, deixando para os Conselhos de Educação, Federal, Estaduais e Municipais, a incumbência quanto às bases legais e normativas de funcionamento (BRASIL, 1971).

Em 1971, o I Seminário Nacional sobre o Superdotado na Universidade de Brasília, reuniu muitos educadores interessados no tema, Alencar (1993, p. 88) ressalta que os participantes do evento,

[...] propuseram várias recomendações, a serem implementadas no país, chamando a atenção para a necessidade de um diagnóstico precoce do superdotado, de uma organização de programas especiais e de preparação de pessoal especializado para atender adequadamente às necessidades deste grupo.

A Prof^a. Sara considera esse evento o marco inicial do processo de atendimento aos superdotados no Brasil, por parte do Governo Federal. O objetivo foi definir o conceito de superdotação e estabelecer um planejamento pelo MEC para o atendimento em âmbito nacional, após conhecer, por meio de um levantamento, a problemática do superdotado dentro da realidade brasileira.

Ainda em 1971, de acordo com Alencar (1993), uma equipe de educadores especialistas norte-americanos veio ao Brasil a convite do MEC, para atuar como consultores e foram responsáveis pela introdução da definição de superdotação vigente nos documentos oficiais nacionais até hoje.

Em seu depoimento, a Prof^a. Sara salienta que a década de 1970 foi marcada por importantes fatos históricos na esfera nacional, que tiveram reflexos na educação. Cita o acordo entre o Ministério da Educação e Cultura e a United States Agency International for Development (MEC/USAID), que, desde 1964, previa assessoria técnica americana para o planejamento do ensino e treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos para a expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores, bem como provisão de recursos para o ensino médio e primário. Este acordo, segundo ela, influenciou sobremaneira as propostas educacionais, delineando novos rumos as práticas escolares, em particular na Educação Especial, já que nos Estados Unidos, o Plano Kennedy estava em plena organização e desenvolvimento e tinha como premissa o atendimento às pessoas que, hoje, definimos com necessidades especiais.

Como coordenadora do CENESP, a Prof^a. Sara conta que recrutou e encaminhou para estudos de pós-graduação e aperfeiçoamento nos EUA 27 professores renomados de vários estados do Brasil, representando as diversas áreas da Educação Especial, com subsídios de bolsa-auxílio da CAPES/MEC. Nesta época, a Prof^a. Dr^a. Maria Helena Novaes, psicóloga, educadora e pesquisadora, considerada, pela Prof^a. Sara, célebre precursora do

atendimento aos superdotados, seguiu para a Suíça a fim de realizar seus estudos de pós-graduação. E, ao retornar, influenciou e influencia sobremaneira os trabalhos desenvolvidos no Brasil.

Ainda na década de 1970, o MEC promoveu dois Seminários sobre a educação dos superdotados, um em 1971 e outro em 1977, que, para a Prof^a. Sara, foram organizados com o objetivo de integrar e difundir iniciativas. As discussões e recomendações fundamentaram a política governamental da área em relação à definição e às estratégias de atendimento.

No ano de 1972 na Fazenda do Rosário, município de Ibitaré em Minas Gerais, Helena Antipoff iniciou as atividades do Projeto Circula (civilização rural, cultura e lazer), da Associação Milton Campos para o Desenvolvimento de Vocações (ADAV). Educadora e psicóloga, Helena Antipoff dedicou os últimos anos de sua vida à educação dos mais dotados (GUENTHER, 2006b). A ADAV foi uma instituição criada com o objetivo de descobrir e incentivar o talento e a criatividade do aluno bem-dotado do meio rural e da periferia urbana (CAMPOS, 2003). Com a morte de Helena Antipoff em 1974, o programa continuou sendo desenvolvido por seu filho Daniel Antipoff, como presidente da diretoria, até seu falecimento em 2005.

Helena Antipoff (1892-1974) chegou ao Brasil em 1929. Nasceu na Rússia e fez a formação universitária em Paris e Genebra. Veio a convite do governo de Minas Gerais para trabalhar na reforma do ensino da época, que previa a implantação de uma Escola de Aperfeiçoamento de Professores,

[...] dedicada à graduação de normalistas que viriam a assumir a efetiva transformação do ensino fundamental na rede de escolas primárias que foi rapidamente ampliada. No projeto da Escola, uma grande ênfase foi dada ao ensino da psicologia, então considerada, entre as ciências da educação, como a mais fundamental. Na opinião de Édouard Claparède, o estudo da psicologia é que permitiria conhecer a matéria-prima da educação, isto é, o estudante. E foi justamente Helena Antipoff, aluna e assistente de Claparède no Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, que veio a ser convidada a implantar o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, e a iniciar o estudo e a pesquisa em psicologia da educação no âmbito da Reforma (CAMPOS, 2003, p. 1).

As contribuições de Helena Antipoff foram de grande importância, seus resultados se fazem presentes até os dias atuais e se perpetuarão na história da educação brasileira. Atuou no ensino fundamental, médio, especial, rural e/ou comunitário. Entre suas ações, Campos (2003) destaca “duas obras duradouras”, a Sociedade Pestalozzi, que se dedica à educação de pessoas excepcionais, e contribuições para o estudo e a pesquisa em psicologia experimental e psicologia da educação.

A Prof^ª. Dra. Zenita Guenther foi sua aluna e colega de trabalho. Na apresentação de seu livro *Capacidade e Talento – Um programa para a Escola*, relata a preocupação recebida da “Mestra Helena Antipoff” ao final de sua vida em 1974, “a idéia de um projeto educacional específico voltado para desenvolver o potencial de crianças e jovens mais capazes” (GUENTHER, 2006a, p. 9).

A influência de Helena Antipoff foi exaltada pelas pesquisadoras Maria Helena Novaes, Zenita Guenther e Sara Couto César no II Encontro Nacional do Conselho Brasileiro para Superdotação – ConBraSd - 2006. Suas idéias pioneiras marcaram a sua presença no I Seminário Nacional sobre Superdotados, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília em 1971.



Foto 1: Helena Antipoff (1892-1974)

Fonte: FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF, 2006.

Helena Antipoff chamou a atenção dos educadores para o aluno bem-dotado e talentoso, como um tipo de excepcionalidade (palavra cunhada por ela) no quadro da Educação Especial. Nas palavras citadas por Guenther (2006), Helena Antipoff afirma que “o problema dos mais dotados é de tal importância que só esforços conjugados da sociedade e dos governos poderão resolvê-los eficientemente” (1946, *apud* GUENTHER, 2006a, p. 9).

De acordo com a Prof^a. Sara, em 1972, o Governo brasileiro deu prioridade à Educação Especial, incluindo-a como Projeto Prioritário n^o 35, no documento do Plano Setorial de Educação e Cultura (MEC) para o período de 1972 a 1974, com diretrizes para uma política de ação nacional para a educação do superdotado.

O Ministério da Educação e Cultura criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973 no Rio de Janeiro, hoje Secretaria Nacional de Educação Especial do MEC, em Brasília, para implementar o Projeto Prioritário n^o 35 e concretizar o atendimento ao superdotado no cenário educacional brasileiro, passando a ser uma das áreas contempladas pelo MEC em seus programas e projetos. Teve como objetivo, conforme relato da Prof^a. Sara, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais, em todas as áreas da Educação Especial, auxiliando entidades públicas e particulares, por meio da assistência técnica e financeira, às iniciativas em prol dos deficientes e dos superdotados.

A definição de AH/SD do CENESP é a mesma registrada no documento do MEC intitulado: *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial – Área de altas habilidades* (BRASIL, 1995b, p.17).

Serão consideradas crianças superdotadas e talentosas as que apresentarem notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes visuais, dramáticas e musicais e capacidade psicomotora.

Assim, com a criação do CENESP, pela primeira vez na história do Brasil, foi estabelecida uma política de ação do MEC para o superdotado, mais especificamente com o Projeto Prioritário nº 35 (NOVAES, 1979, p. 38).

De acordo com a Prof^{a.}, com a criação do Projeto 8.7 de 1977, o CENESP formaliza sua atuação na educação brasileira e seu objetivo era melhorar os currículos escolares. O projeto preconizava a realização da identificação dos superdotados o mais cedo possível, desde os níveis pré-escolares, tendo em vista o desenvolvimento pleno do aluno. O processo de avaliação deveria ser completo e eficiente com observações do professor, informações dos pais, dos técnicos e outros meios, como a utilização de testes psicológicos formais, que deveriam ser combinados e complementares às demais informações. Considera que, já naquela época, o teste de QI era questionado, devendo as informações indicativas advir de fontes variadas. O procedimento recomendado para o atendimento, segundo a mesma, era o enriquecimento curricular, em que o aluno poderia fazer estudos que iam além de currículo formal de ensino com o apoio do professor especialista em educação especial. O enriquecimento poderia ocorrer em sala de aula, de forma paralela ao currículo comum, em grupos ou individualmente, ou fora da sala de aula. Além disso, havia a aceleração de estudos.

Diante do questionamento acerca da influência de teóricos norte-americanos na educação brasileira a Prof^{a.} argumentou sobre as ações sociais e políticas vigentes na época, como o encaminhamento de educadores para fazerem o mestrado nos EUA, graças ao acordo MEC/USAID. Estes ainda atuam nas grandes universidades do país, o que explica a presença das idéias norte americanas nos estudos, pesquisas, documentos e práticas pedagógicas da atualidade.

A Prof^{a.} destaca, contudo, que, também, houve acesso a idéias de pensadores de outros países, como Escandinávia, Dinamarca e Suécia, que já realizavam uma discussão de vanguarda, na década de 1970, sobre individualização, normalização e integração da pessoa com deficiência. O objetivo era ampliar as oportunidades de participação social por meio de convivência em ambientes menos restritivos e segregativos possíveis. A mesma participou de cursos na Inglaterra e no Canadá e destacou a importância do General Bina Machado, que foi seu professor na Universidade e

orientou sua monografia sobre superdotação, reconhecendo a importância e valorização do tema. Lembra que o general apoiou a criação da Associação Brasileira para a Superdotação em 1979. A Prof^a. Sara conta que, como aluna de Helena Antipoff, recebeu grande influência de suas idéias.

Em 1974, ocorreu o Seminário de Educação do Bem-dotado em Belo Horizonte, promovido pela ADAV (CAMPOS, 2003). No ano de 1975, a Fundação Educacional do Distrito Federal implantou o primeiro Programa de Enriquecimento ao Superdotado na rede oficial de ensino (ALENCAR, 1993).

No Rio de Janeiro em 1978, fundou-se a Associação Brasileira para Superdotados, com seccionais em sete estados, atualmente desativada. Permanecem Associações em alguns estados com nova denominação.

Em Brasília/DF no ano de 1988, realizou-se o III Congresso Ibero-Americano sobre Superdotação. No período de 1 a 3 de junho de 2006, aconteceu o VI Congresso Ibero-Americano em Mar del Plata/Argentina, com a participação de 16 países, contando com a presença de aproximadamente 30 educadores brasileiros.

O Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), em Lavras/Minas Gerais, foi criado em 1993, com o objetivo de assistir ao desenvolvimento de crianças e adolescentes talentosos e é coordenado pela sua fundadora, a Prof^a. Dr^a. Zenita C. Guenther² (ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS PARA APOIO AO TALENTO, 2006).

O Ministério da Educação e Cultura – Secretaria de Educação Especial lança a “Série Diretrizes”, em 1995 (BRASIL, 1995a). O caderno 9 é a reedição do documento *Subsídios para a Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial – Área de Altas Habilidades, Superdotação*, editado em 1986 pelo CENESP. Esta reedição reafirma a definição de AH/SD e indica as diretrizes gerais para o seu atendimento.

A Declaração de Salamanca, em 1994 (BRASIL, 1994), não só contemplou a superdotação como procurou ressignificar o seu conceito. Contudo, conforme Delou (1996), o resultado consistiu apenas na mudança da designação superdotados para *altas habilidades*.

² A Prof^a. Dr^a. Zenita é educadora e psicóloga, Mestre em Orientação e Aconselhamento Psicológico e PhD em Psicologia da Educação, pela Universidade da Flórida, EUA.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN), no Capítulo V, mostra o caráter inclusivo da educação de alunos com AH/SD, prevendo ações pedagógicas aplicáveis (BRASIL, 1996).

Em 2001 foram publicados os documentos: Plano Nacional de Educação – (Lei 10172/01) – 09/01/01 (BRASIL, 2001a); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, pelo o Parecer nº. 17 de 2001 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB (BRASIL, 2001b) e a Resolução nº. 02 de 2001 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica, conceituando os alunos com *altas habilidades/superdotação* entre os que apresentam necessidades educacionais especiais e definindo como alunos com “grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” no Art. 5º, III (BRASIL, 2001c).

Delou (2005) salienta que esta Resolução regulamentou o atendimento ao aluno superdotado previstos na LDB 9394/96, com exceção da aceleração dos estudos, que ficou para ser definida pelos Conselhos Estaduais e Municipais. A aceleração de estudos consiste na conclusão em menor tempo do programa escolar e, no Estado do Paraná, está regimentada na Deliberação nº 009/01 – CEE (PARANÁ, 2001).

Em 28 de março de 2003, em Brasília/DF, criou-se o Conselho Brasileiro para Superdotação, o Conbrasd (CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO, 2007), organização não governamental, sem fins lucrativos, que tem como objetivo trabalhar a favor de políticas públicas que favoreçam o reconhecimento, estimulem e aproveitem o potencial de pessoas com AH/SD.

Em 2005, a Secretaria de Educação Especial do MEC cria os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), orientando a implantação, em 2006, de um Núcleo em todas as Unidades Federativas do Brasil e no Distrito Federal (BRASIL, 2005).

Em Pirenópolis/GO, de 6 a 9 de novembro de 2006, ocorreu o II Encontro Nacional do Conselho Brasileiro para Superdotação do ConBraSd e contou com a participação de educadores de todas as unidades federativas brasileiras por causa dos NAAH/S, que foram representados.

2.3 O atendimento educacional ao aluno com AH/SD no Estado do Paraná/BR



Para registrar os principais fatos que marcaram os atendimentos aos alunos com AH/SD no Paraná, foram consultados documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação: Diretrizes Teórico-Methodológicas para a Educação Especial (Documento Preliminar – Altas Habilidades) impresso em setembro de 1994 pela SEED/DEE/PR (PARANÁ, 1994); Constituição do Estado do Paraná (PARANÁ, 1989); Deliberação 09/2001, do Conselho Estadual de Educação (PARANÁ, 2001); Deliberação 02/2003 do CEE (PARANÁ, 2003a); Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos Inclusivos - Documento Preliminar (PARANÁ, 2006); Matiskei (2004).

Considerando que, no século XVIII, a preocupação e o atendimento especial eram destinados apenas às pessoas com deficiências sensoriais, como a cegueira e a surdez, atualmente, a Educação Especial abrange uma ampla gama de pessoas com necessidades educacionais especiais e aquelas que sequer apresentam deficiência, como é o caso dos alunos com AH/SD.

A área de Altas Habilidades/Superdotação se faz presente na organização do Departamento de Educação Especial, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, desde 1971. O documento intitulado Diretrizes Teórico-Methodológicas para a Educação Especial (Documento Preliminar – Altas Habilidades), impresso em setembro de 1994 pela SEED/DEE/PR, contém registros sobre a história da Educação Especial no Paraná, tais como, que no ano de 1961, em decorrência da LDB 4024, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná criou o Serviço de Educação de Excepcionais. Em 1971,

ocorre uma estruturação nesta Secretaria, motivada pela LDB 5692, modificando a denominação de Serviço de Educação de Excepcionais para Departamento de Educação Especial, que vigora até a atualidade. Na estruturação, o Departamento foi organizado de forma setorizada para atender a todas as áreas (Deficiência Auditiva, Deficiência Física Não-Sensorial, Deficiência Mental, Deficiência Visual, Altas Habilidades e, posteriormente, Condutas Típicas).

Em 1989, foi promulgada a Constituição do Estado do Paraná, que no Art. nº179, contempla assuntos pertinentes à Educação Especial.

A partir de 1998, a Secretaria de Estado da Educação, através do Departamento de Educação Especial, realiza uma série de Cursos de Capacitação para Profissionais da Educação sobre AH/SD, até os dias atuais, envolvendo educadores da rede pública estadual e municipal, com consultores docentes de Instituições de Ensino Superior de Brasília, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Curitiba, entre outros, retomando discussões realizadas anteriormente sobre o atendimento a alunos com AH/SD.

A Deliberação 09/2001, do Conselho Estadual de Educação (CEE), que regulamenta a matrícula de alunos nas escolas do Paraná, dispõe as providências para a aceleração para alunos com AH/SD e a Deliberação 02/2003, do mesmo Conselho, orienta os atendimentos nas áreas de Educação Especial.

Em Curitiba, ao final de 2003, é criada a primeira Sala de Recursos do Paraná para atendimento a alunos com AH/SD no Instituto de Educação do Paraná Prof. Erasmo Piloto. Em 2005, no Instituto Estadual de Educação de Maringá e no Colégio Estadual Olindamir M. Claudino, Fazenda Rio Grande, Área Metropolitana Sul de Curitiba, iniciam-se as atividades das Salas de Recurso para alunos com AH/SD. No início de 2006, no município de Londrina, Colégio Estadual Vicente Rijo, iniciam-se as atividades da Sala de Recursos juntamente com o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) do Estado do Paraná, criado pelo MEC e com apoio da UNESCO. Em agosto deste mesmo ano, a Sala de Recursos do Colégio Gastão Vidigal de Maringá dá início às suas atividades.

Atualmente, os serviços previstos na legislação brasileira e paranaense para o aluno com AH/SD estão pautados na oferta de atendimento por meio de

programas de apoio educacional especializado, baseados no enriquecimento curricular, aceleração de estudos para os casos em que forem consideradas as condições favoráveis e possibilidade de combinação destas duas formas de atendimento de acordo com a necessidade.

Quadro 1: Salas de Recursos de AH/SD no Paraná - fevereiro de 2006.

Município	Estabelecimento	Carga horária 1ª à 4ª série	Carga horária 5ª à 8ª série	Nº de alunos
Curitiba	Instituto de Educação do Paraná Prof. Erasmo Pilotto	40 horas semanais (período matutino)	20 horas semanais (período matutino)	45
Fazenda Rio Grande	Colégio Estadual Olindamir Merlin Claudino		20 horas semanais (período vespertino)	20
Londrina	Colégio Estadual Vicente Rijo	20 horas semanais (período matutino)	20 horas semanais (período matutino)	22
Maringá	Instituto Estadual de Educação de Maringá	20 horas semanais (período matutino)		10
	Colégio Vidigal Gastão	20 horas semanais (período matutino)		04
Total		100 horas semanais	60 horas semanais	101 alunos

Fonte: Dados fornecidos informalmente por um membro da equipe do Departamento de Educação Especial da SEED/PR.

Os avanços no atendimento educacional aos alunos com AH/SD, legitimados nos documentos, dependem dos avanços nas pesquisas científicas, do conhecimento quanto aos direitos, da definição de metas e objetivos dos planos educacionais, enfim, de políticas públicas que, por sua vez, dependem de condições financeiras para sua realização.

No próximo capítulo, apresentamos algumas idéias sobre o conceito de Sala de Recursos, bem como sua organização e funcionamento de acordo com a legislação, a política pública vigente e a realização das atividades nas escolas do Paraná.

3. APOIO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM AH/SD

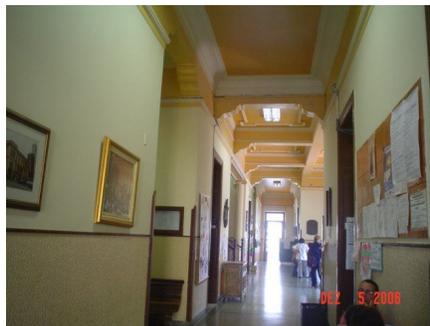


Foto 2: Entrada de uma das escolas pesquisadas (Acervo pessoal, 2006).

A Constituição Federal de 1988 elegeu como um de seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem discriminação, garantindo o direito à igualdade de condições, acesso e permanência na escola. Apresentou, pela primeira vez no Brasil, a concepção de que a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar e o atendimento educacional especializado deverá ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino. Acrescenta a lei que a Educação Especial deve estar presente nos estabelecimentos públicos de ensino e, por sua vez, ser obrigatória e gratuita. O artigo 208 desta Lei garante para todos os brasileiros, de qualquer faixa etária, acesso e permanência aos níveis mais elevados de ensino, pesquisa e criação artística, de acordo com suas capacidades individuais (BRASIL, 1990).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Conselho de Educação Básica - CNE/CEB nº 02/01(BRASIL, 2001c), institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Parecer nº 17/01, regulamenta a LDB 9394/96 e define Educação Especial como uma modalidade educacional que deve assegurar recursos e serviços educacionais especiais, organizados para oferecer apoio, complementação, suplementação e/ou substituição de serviços educacionais, comuns aos alunos com necessidades educacionais específicas, em todos os níveis de ensino. Isso faz com que a Educação Especial esteja presente em todo o sistema e não seja apenas uma parte que dedica atendimento apenas a alunos com deficiência ou dificuldades na aprendizagem.

A Educação Especial possui o critério básico de apoiar e atender a grupos de pessoas que, por vários motivos, não correspondem aos padrões sociais vigentes e que, supostamente, necessitam de condições diferenciadas para aprender. A avaliação, que parte da caracterização das pessoas, remete ao procedimento de realização do diagnóstico e prognóstico, conceitos e práticas advindas da medicina, ao posicionar-se diante dos padrões de normalidade, que, em educação, perpetuam os princípios da sociedade excludente.

As transformações sociais e de organização da vida influenciam as práticas educacionais, o mesmo ocorre com essa área de atuação. Atualmente, a Educação Especial abrange uma gama ampla de alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo até mesmo os alunos com AH/SD, que não apresentam deficiências, mas nem sempre são atendidos nas suas peculiaridades no contexto comum de ensino.

Em 1990, na cidade de Jontien, Tailândia ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Nesse evento foram promulgados os compromissos éticos e políticos para assegurar a educação básica de qualidade para todos, crianças, adolescentes, jovens e adultos, garantido a democratização do ensino independentemente das diferenças particulares de cada aluno (PARANÁ, 2006).

No mês de junho de 1994, em Salamanca, Espanha (BRASIL, 1994), organismos internacionais firmaram o objetivo de promover educação para todos, analisando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora. Indicaram a necessidade de capacitar as escolas para o atendimento a todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educacionais especiais. Recomendaram que as escolas se ajustassem às necessidades dos alunos, quaisquer que sejam suas condições físicas, sociais e lingüísticas, para que ocorra a inclusão de fato. Idealizava-se uma escola capaz de ensinar a todos que nela estejam, reestruturando o papel do professor de modo a viabilizar o conhecimento científico a todos os alunos, com atenção às necessidades especiais de cada um.

A ampliação da área de atuação da Educação Especial corresponde à ampla divulgação das idéias da Educação Inclusiva, que teve sua defesa

registrada internacionalmente na Declaração de Salamanca. De acordo com esta concepção, cabe à Escola incluir crianças com deficiência e as superdotadas, crianças de rua ou que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

Estas situações geram desafios variados para os sistemas educacionais e para as políticas públicas. A diversidade de aprendizes na sala de aula não permite mais a rigidez curricular usual, com métodos e estratégias utilizados de modo uniforme, para todos indiscriminadamente, mas demanda formas variadas e diferenciadas de ensinar e de envolver os alunos no processo de aprendizagem. No entanto, as condições objetivas de número de alunos por sala, infra-estrutura, preparo do professor permanecem as mesmas. Com tantas dificuldades, atualmente, a escola não consegue ensinar bem nenhum tipo de aluno. A política anuncia, mas as normativas não são aplicadas, ficando com o professor a responsabilidade pela efetivação de um processo tão complexo e diversificado com poucas condições materiais e escassas informações teóricas para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Assim, a educação inclusiva propõe a equiparação de oportunidades e a possibilidade de acesso a materiais e equipamentos, que contribuam para o desenvolvimento de habilidades dos alunos com necessidades especiais, sem atentar às necessidades do professor e das condições de ensino.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica nº 17/2001, que institui as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica, destaca que

[...] determinados segmentos da comunidade permanecem igualmente discriminados e à margem do sistema educacional. É o caso dos superdotados, portadores de altas habilidades, “brilhantes” e talentosos que, devido a necessidades e motivações específicas – incluindo a não aceitação da rigidez curricular e de aspectos do cotidiano escolar – são tidos por muitos como trabalhosos e indisciplinados, deixando de receber os serviços especiais de que necessitam, como, por exemplo, o enriquecimento e aprofundamento curricular. Assim, esses alunos muitas vezes abandonam o sistema educacional, inclusive por dificuldades de relacionamento (BRASIL, 2001b, p. 7).

A proposta de educação inclusiva no Estado do Paraná, organizada pela Secretaria de Estado da Educação, por intermédio do Departamento de Educação Especial (DEE), orienta o atendimento escolar, dá ênfase à diversidade e considera as diferenças de todos sem exceção. A mesma propõe a Educação Inclusiva, organizada no contexto escolar de modo a criar espaços para os atendimentos nas diferentes áreas, garantindo apoios específicos, com recursos teórico-metodológicos apropriados. Preconiza o reconhecimento e a valorização do aluno com necessidades educacionais especiais, atenção à acessibilidade arquitetônica, adequação do espaço físico, disponibilidade de materiais e recursos necessários e presença do professor especialista. Salienta que a Proposta de Educação Inclusiva deve estar presente nos Projetos Pedagógicos de cada Escola e nas Diretrizes Curriculares de todas as disciplinas, em todos os níveis de ensino.

Assim decorre uma nova concepção de atendimento especializado que se estende à diversificada rede de apoio dos recursos humanos, técnicos, tecnológicos e materiais que são oferecidos de modo a apoiar e complementar as práticas realizadas no ensino comum, rompendo com a idéia engessada de que os serviços especializados resumiam-se apenas às classes e escolas especiais (PARANÁ, 2006, p. 20).

Matiskei (2004, p. 194), atual chefe do DEE, afirma, em seu artigo *Política Públicas de Inclusão Educacional: Desafios e Perspectivas*, que “desloca-se o enfoque do especial ligado ao aluno para o enfoque do especial atribuído à Educação”.

Nesta concepção, as necessidades educacionais especiais referem-se à ampla acessibilidade, oportunizada pelas condições a serem dispostas de acordo com as especificidades de cada aluno, tais como, serviços e apoios especializados, recursos materiais, tecnológicos e humanos, entre outros. Carvalho (2000) salienta que estas condições devem estar a serviço da remoção de barreiras para que a aprendizagem ocorra de forma bem sucedida, propiciando a participação de todos neste processo.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001b) destacam os alunos com necessidade educacionais especiais como aqueles

que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, condições de comunicação e sinalização diferenciada dos demais alunos e os que apresentam AH/SD.

O Parecer que institui estas Diretrizes define os alunos com altas habilidades/superdotação como aqueles que revelam

[...] grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar (BRASIL, 2001b, p. 18).

Os alunos com AH/SD, como pertencem ao alunado da Educação Inclusiva, são considerados pessoas com necessidades especiais. No entanto, os mesmos sempre estiveram inseridos no contexto da escola comum, tendo garantido seu lugar no espaço e no tempo escolar, mas sem serem vistos em sua especificidade. O direito a receberem apoio especializado operacionaliza-se a partir da sua identificação e do reconhecimento das necessidades que demanda.

A sociedade de classes em que vivemos estratifica as formas de produção materiais e isso se reflete na forma de produção da vida. O crescimento e desenvolvimento da sociedade capitalista industrial e a velocidade das mudanças decorrentes dos avanços tecnológicos acentuam os contrastes e as contradições, por considerar, ao mesmo tempo, a inclusão e equiparação de condições numa sociedade excludente e dividida.

De acordo com Vygotski (1930), com a divisão do trabalho no período inicial do capitalismo, o próprio homem foi subdividido. Ele cita as idéias de Engels ao explicar que as atividades fracionadas começam a aparecer no trabalho com a manufatura, que orienta uma organização estratificada, atribuindo, na qualidade de vocação, a cada tarefa um trabalhador distinto, selecionado por ser habilidoso para executar aquela parte do processo. Esse princípio se manifesta na educação, que se orienta para a especialidade e para o desenvolvimento de habilidades específicas. Dessa forma, a produção

material determina a produção intelectual. A divisão tecnológica do trabalho se faz presente na escola, que estratifica os potenciais intelectuais.

O aluno com AH/SD sempre esteve no ensino comum, inseri-lo no especial é algo diferente e oposto à realidade do aluno com deficiência. Assim, no paradigma da inclusão, salienta-se a necessidade do trabalho colaborativo entre os contextos regular e especial, com o intuito de não fragmentar, mas conciliar, de modo complementar, os atendimentos no ensino regular e no atendimento especializado, por meio da oferta de oportunidades em espaços apropriados, com condições materiais e tecnológicas, acesso a informações científicas atualizadas, bem como com a orientação e acompanhamento de professores envolvidos com o trabalho como um todo.

As concepções erradas e distorcidas a respeito da pessoa com AH/SD estão presentes na sociedade e se manifestam na escola. Identificá-las implica em colocar em evidência aspectos que diferenciam esses alunos dos seus pares e as impressões equivocadas surgem por meio de várias opiniões, expressas de diversas maneiras, revelando os mitos que envolvem as AH/SD. No contexto da educação inclusiva, a escola deve adaptar seus programas, orientando-se pelas necessidades especiais dos alunos para adequar os atendimentos de modo apropriado. Os mitos atrapalham, porque distorcem a concepção sobre a pessoa, e estão de acordo com opiniões advindas do senso comum.

Autores como Alencar e Fleith (2001), Freeman e Guenter (2000) e Rech e Freitas (2006) apresentam alguns mitos, que ilustram concepções enganosas, sobre a pessoa com AH/SD. Alguns exemplos são citados pelas autoras tais como: os alunos com AH/SD são bem sucedidos em todas as disciplinas escolares que envolvem, sobretudo, a linguagem e o raciocínio lógico. São consideradas pessoas que têm condições de alcançar sucesso em tudo, de modo individual e independente, sem ajuda, sem influência das condições do ambiente. Mas, na realidade, de acordo com as autoras, a maioria apresenta melhores resultados em uma área do que em outra, e segundo as mesmas, os educadores geralmente enfatizam a área de dificuldade, pressupondo que é melhor não enaltecer o aluno no que ele faz de bom. Assim, predomina a ênfase naquilo que a criança não sabe e as áreas de

interesse e habilidades são delegadas a segundo plano. Esse discurso é transmitido ao aluno e à família, como mensagem de que o mesmo deve apresentar bom desempenho em todas as matérias escolares, independente dos seus interesses e habilidades.

O pressuposto de que a criança com AH/SD tenha, necessariamente, notas excelentes na escola é uma idéia equivocada e de difícil aceitação por parte dos educadores. Podemos observar alunos que não manifestam seu potencial no ambiente escolar, às vezes escondem seus talentos para não ficarem em evidência em relação aos seus pares, em especial os adolescentes que não lidam bem com os inevitáveis apelidos e querem pertencer ao grupo, sem destoar.

Os testes de inteligência que avaliam habilidades lingüísticas e lógico-matemáticas não são suficientes para avaliar se uma pessoa tem AH/SD. Há que se considerar outros fatores como motivação, envolvimento com determinadas atividades, criatividade, traços de personalidade. Por outro lado, é equivocada a idéia de que a pessoa com altas habilidades apresenta saúde frágil, problemas mentais, usam óculos com lentes grossas, vivem lendo ou pesquisando em um laboratório.

Em que espaço da escola estes alunos podem ser atendidos?

No Estado do Paraná, a Deliberação nº. 02/03 do Conselho Estadual de Educação, que orienta os princípios e fixa as normas para a Educação Especial (PARANÁ, 2003a, Art. 6º - IV), define o atendimento nos seguintes termos:

Será ofertado atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de: [...] superdotação ou altas habilidades que, devido às necessidades e motivações específicas, requeiram enriquecimento, aprofundamento curricular e aceleração para concluir, em menor tempo, a escolaridade, conforme normas a serem definidas por Resolução da Secretaria de Estado da Educação.

A Sala de Recursos consiste num serviço de apoio pedagógico especializado, de caráter diversificado, oferecido pela Escola Regular, no período contrário a que o aluno está matriculado na série que frequenta. Conta

com um professor especialista em Educação Especial, um espaço físico (sala de aula) apropriado e equipado com os instrumentos e materiais necessários para o desenvolvimento das atividades a que se propõe. Como consta na Indicação nº. 01/03, que estabelece as normas complementares para a Educação Especial no Paraná (PARANÁ, 2003b, p. 17), a Sala de Recursos é:

Serviço de natureza pedagógica, desenvolvido por professor habilitado ou especializado em educação especial, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da educação básica. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que freqüentam a classe comum.

A Sala de Recursos tem como característica a suplementação ou enriquecimento dos conteúdos escolares do currículo formal, bem como de temas que não estão presentes nos currículos, mas que sejam considerados pertinentes pelos professores e de interesse dos alunos. As atividades desenvolvidas no programa podem ser realizadas em grupos ou individualmente, de acordo com um cronograma a ser organizado pelo professor. A utilização de uma metodologia diferenciada, com recursos que atendam às necessidades específicas dos alunos com AH/SD, contempla as reivindicações de uma escola inclusiva, democrática e para todos.

O encaminhamento para atendimento especializado em Sala de Recursos inicia com a identificação do aluno, pelo professor, em sala de aula. A Equipe da Área de AH/SD do Departamento de Educação Especial, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, tem orientado, em cursos de capacitação para as Equipes Pedagógicas e professores especialistas, a utilização da Lista de Indicadores do Centro de Desenvolvimento do Potencial e Talento de Lavras, o CEDET. A Prof^a. Dr^a. Zenita Guenther, conforme já informado na parte que apresenta os dados históricos, é coordenadora desse centro desde a sua fundação em 1993. O CEDET mantém um programa de

atendimento destinado a crianças e adolescentes bem-dotados (termo utilizado pela professora), que freqüentam escolas da cidade e região.

O processo de identificação organizado pelo CEDET parte da observação direta das habilidades do aluno pelo professor em sala de aula.

Os alunos com AH/SD, em sala de aula, geralmente, mostram-se curiosos, criativos e rápidos. São capazes de expressar com fluência e organização suas idéias, muitas vezes incomuns; revelam considerável motivação, envolvendo-se com perseverança em tarefas que satisfazem seus interesses e curiosidades. Possuem facilidade para perceber, fazer análise-síntese, utilizar raciocínio lógico elevado até a abstração; apresentam capacidade de associação de temas específicos com outros mais amplos, estilos singulares de aprendizagem e tendência a atingir, com facilidade, objetivos considerados difíceis pela maioria das pessoas.

O pesquisador norte-americano Joseph Renzulli (1986, p. 3-4), apresenta a seguinte definição de superdotação:

Comportamentos que refletem uma interação entre três grupamentos básicos de traços humanos – sendo esses grupamentos capacidade geral e/ou específica acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano.

A Teoria da Superdotação dos Três Anéis, ao definir AH/SD, envolve aspectos cognitivos, da personalidade e as condições do ambiente. Para Pérez (2006a), é a que melhor expressa o conceito de AH/SD, visto que descarta a inteligência como inata e estática, ressaltando importância de que sejam oferecidas oportunidades para o desenvolvimento do potencial mediante alternativas educacionais adequadas.

Sua definição não privilegia apenas os aspectos intelectuais, linguagem e raciocínio lógico matemático destacados na escola, vai além do que a instrução escolar elege como foco de atuação. Assim, valoriza a criatividade e a produção inovadora, incentivando a inventividade, o inusitado. O comprometimento com a tarefa consiste num aspecto de extrema relevância e

pode ser considerado o que menos se percebe nos ambientes escolares. Verifica-se que um aluno está comprometido ou motivado quando dedica tempo, manifesta perseverança e não desiste de suas atividades.

Quadro 2: Teoria dos três anéis da superdotação de Renzulli.



Fonte: PÉREZ, S. G. P. B. Teoria dos três Anéis da Superdotação de Renzulli. Slide 25,4X19,05 cm. In Curso “Superdotação no Contexto Escolar”, em Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná/Departamento de Educação Especial, 2004b.

Em consulta aos documentos legais, constata-se que as Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades define AH/SD como:

[...] comportamentos observados e/ou relatados que confirmam a expressão de “traços consistentemente superiores” em relação a uma média (por exemplo: idade, produção ou série escolar) em qualquer campo do saber ou do fazer. Deve-se entender por “traços” as formas consistentes, ou seja, aquelas que permanecem com *freqüência* e *duração* no repertório dos comportamentos da pessoa, de forma a poderem ser registrados em épocas diferentes e situações semelhantes. Esses educandos apresentam *envolvimento com a tarefa*, traço que se refere aos comportamentos observáveis na demonstração de expressivo interesse, motivação e empenho pessoal nas tarefas que realiza em diferentes áreas, e *criatividade*, traço que diz respeito a comportamentos criativos observáveis no fazer e no pensar,

expressados em diferentes formas: gestual, plástica, teatral, matemática ou musical, entre outras. [...]. Superdotados e Talentosos são indivíduos que, por suas habilidades evidentes, são capazes de alto desempenho (Renzulli, 1988), têm capacidade e potencial para desenvolver esse conjunto de traços e usá-los em qualquer área potencialmente valiosa da realização humana, em qualquer grupo social (BRASIL, 1995a, p. 13, grifos do autor).

Segundo Pérez (2004a, p. 245), de acordo com dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), que calcula sua estimativa com base em resultados de testes de QI, 3,5 a 5 % da população em geral apresenta facilidades para aprender ou realizar uma atividade com desempenho considerado superior à média, sendo consideradas pessoas com altas habilidades/superdotação. No entanto, a Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação, realizou estudo de prevalência na Região Metropolitana de Porto Alegre/RS, em escolas públicas e privadas, utilizou indicadores baseados na concepção de Renzulli (1986) e apontou um percentual de 7,78% de alunos com indicadores de AH/SD no universo da amostra investigada. Nota-se que a variação dos índices mostra uma diferenciação no conceito de AH/SD.

Uma vez reconhecidos e identificados, estes alunos podem ser atendidos em suas necessidades educacionais específicas. Freeman e Guenther (2000) destacam que, frequentemente, a escola regular não propicia, para os alunos com AH/SD, as experiências educacionais de que necessitam. Alencar e Fleith (2001) defendem a idéia de que as altas habilidades são verificadas, em situações em que a atividade representa fonte de interesse e motivação, assim, quando o contexto educacional favorece as condições para o desenvolvimento da atividade, o envolvimento e a motivação contribuem para o surgimento de idéias criativas, estimulando, como conseqüência, a vontade de aprender e inovar.

Portanto, segundo Renzulli (1986), a motivação e a criatividade podem ser influenciadas pelas práticas educacionais. As habilidades são adquiridas e expressas em diferentes graus, por meio das experiências de aprendizagem e as adaptações de conteúdos aprofundados suplementam e enriquecem o rol de informações do aluno, desenvolvendo níveis mais elevados de pensamento.

O atendimento pedagógico especializado a alunos com AHSD no Estado do Paraná pode ocorrer nas Salas de Recursos, serviço regulamentado pela Deliberação 02/03 (PARANÁ, 2003a), que fixa normas para a Educação Especial, com instruções a respeito de seu funcionamento na Indicação 01/03 (PARANÁ, 2003b).

A Sala de Recursos, ao oferecer serviços de apoio pedagógico especializados a esses alunos, procura contemplar o conteúdo do currículo da base nacional comum com interesses específicos dos alunos, suplementando pesquisas sobre temas que, em geral, não são estudados com profundidade na série a qual o aluno pertence.

Este atendimento consiste num serviço de apoio pedagógico especializado da escola comum, destinado aos alunos de 1ª a 8ª série, ofertado no período contrário daquele em que o aluno está matriculado e frequenta na classe comum. O professor responsável deve ser especialista em Educação Especial, com curso de pós-graduação reconhecido pelo MEC. A sala deve estar alocada em espaço físico adequado, com mobiliário e materiais que possibilitem a realização dos trabalhos de acordo com o planejamento do professor. O atendimento pedagógico é específico e pode ocorrer individualmente ou em pequenos grupos. O cronograma de atendimento deve ficar exposto na sala dos professores de modo a ser acessível a todos da escola.

O objetivo da Sala de Recursos para alunos com AH/SD é suplementar o atendimento educacional realizado no ensino comum, mediante o aprofundamento ou enriquecimento de conteúdos, proporcionando a criação de oportunidades para o desenvolvimento de trabalhos de investigação científica nas áreas de interesse do aluno de acordo com suas habilidades e talentos.

Durante o processo de identificação dos alunos com AH/SD, o professor da sala comum apresenta-se como o responsável pela indicação. Os critérios adotados nas escolas do Estado do Paraná, para a composição dos grupos que iniciaram os atendimentos foram organizados com base em um formulário do Centro para Desenvolvimento do Potencial e do Talento (CEDET) de Lavras/Minas Gerais (Anexo A). Este formulário é composto por uma lista de

característica que o professor deve observar a respeito de seus alunos, apontando os que se destacam nas áreas de:

1. Inteligência e Capacidade Geral (em duas formas de expressão, vivacidade mental e auto-motivação e autoconfiança);
2. Talento Acadêmico (Verbal associado às áreas de comunicação e linguagem e Pensamento Abstrato, associado a áreas das ciências e matemática);
3. Criatividade;
4. Talento Psicossocial;
5. Talento Psicomotor (FREEMAN; GUENTHER, 2000, p. 63).

Na elaboração do planejamento das atividades, o professor considera os interesses, habilidades e estilos de aprendizagem dos alunos, oportunizando a prática da pesquisa aliada ao conhecimento científico.

Com a possibilidade de ser flexível, a Sala de Recursos permite o desenvolvimento de programas, atividades e pesquisas diferenciadas, que vão além do ensino comum.

O enriquecimento curricular pode ser realizado em sala de aula ou em sala de recursos e, ao utilizá-lo, o professor deve considerar as diferenças individuais dos alunos, planejando experiências de aprendizagem que levem em conta suas habilidades, interesses e estilos de aprendizagem, uma vez que a aprendizagem é mais efetiva quando os alunos estão motivados com o assunto ou o conteúdo a ser estudado.

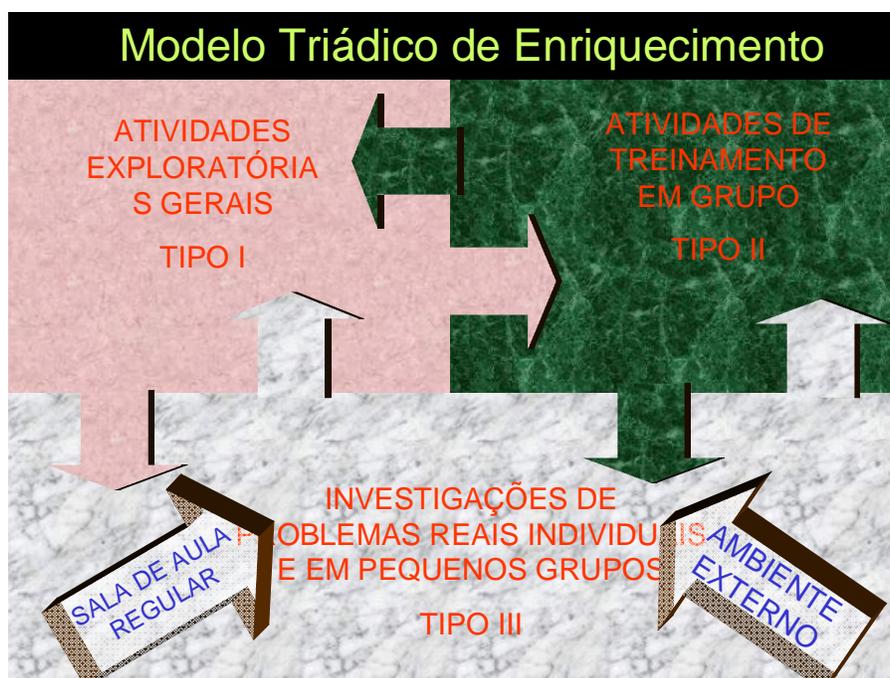
A aprendizagem pode se tornar motivadora quando o conteúdo (conhecimento) e o processo de ensino e aprendizagem (habilidades de pensamento, métodos de investigação) são aprendidos num contexto de problemas reais. Portanto, deve ser oferecida a oportunidade para que o aluno participe da delimitação do problema, discuta a relevância do mesmo, desenvolva estratégias para sua investigação e resolução.

Segundo Renzulli (2004), o enriquecimento visa desenvolver o conhecimento e as habilidades de pensamento adquiridos por meio da instrução formal, com aplicação de conhecimentos e habilidades decorrentes da própria investigação feita pelo aluno, que resultem no desenvolvimento de um produto criativo.

Para implementar as atividades, Renzulli (2004) organizou o Modelo Triádico de Enriquecimento.

O autor propõe três tipos de enriquecimentos que estão relacionados entre si e um pode levar ao outro, conforme ilustra o quadro 3:

Quadro 3: Modelo Triádico de Enriquecimento de Renzulli.



Fonte: PÉREZ, S. G. P. B. Modelo Triádico de Enriquecimento de Renzulli. Slide 25,4X19,05 cm. In Workshop “Construindo Alternativas de atendimento sob a perspectiva do Modelo de Enriquecimento para toda a Escola”, em Pirenópolis/GO no II Encontro Nacional do Conselho Brasileiro para Superdotação – ConBraSD, 2006c.

O principal objetivo do Enriquecimento Escolar do Tipo I é incentivar o interesse dos alunos para o estudo sobre temas, assuntos, idéias e campos de conhecimento. Consiste em expor uma grande variedade de disciplinas, tópicos, eventos, lugares, pessoas, fatos, instrumentos, que em geral, não estão presentes no contexto regular de ensino, por meio de visitas, palestras, documentários, artigos, filmes, exposições, mini-cursos, entrevistas, internet. Quando as ações prosseguem em direção ao planejamento de estudos e pesquisas, voltadas para o aprofundamento dos conhecimentos sobre o tema escolhido pelo aluno, parte-se para o Enriquecimento do Tipo II, o qual requer

meios para a realização dos estudos, dependendo do que for pesquisado. Estes meios, de acordo com a abordagem histórico-cultural, são instrumentos físicos e lingüísticos (os recursos materiais e os signos).

Nas atividades do Tipo II os alunos podem aprender a fazer pesquisa, a utilizar fontes de referência de nível avançado, bem como adquirir conhecimentos sobre metodologias investigativas e desenvolvimento do raciocínio científico, tais como: anotações, resumo, entrevista, observação, interpretação, análise-síntese, associação de idéias, classificação, generalização, abstração. A divulgação dos resultados obtidos nestas atividades proporciona um momento importante que pode ser feito por meio de exposição oral, escrita, ilustrativa com desenhos, fotos, imagens artísticas variadas, gráficos, maquetes, teatro, livros, montagens em materiais diversos como argila, massa de modelar, sucata ou outros materiais industrializados.

Virgolim (2006. p. 116) cita o exemplo de um

[...] estudante que se interessou por fósseis, após uma atividade do Tipo I, pode se engajar em leituras mais avançadas e aprofundadas sobre paleontologia: compilar, planejar e executar atividades como um cientista dessa área e aprender mais sobre os métodos de pesquisa característicos desse campo de conhecimento.

Os alunos podem fazer a opção de concluir os trabalhos no momento, iniciar outras pesquisas ou prosseguir para o Enriquecimento do Tipo III, que, segundo Alencar e Fleith (2001), leva à condução de um estudo mais aprofundado em alguma área específica, a partir dos interesses (Tipo I) ou das tarefas desenvolvidas (Tipo II). Existe, portanto a possibilidade de passar do Tipo I para o Tipo III diretamente. As autoras explicam que “as atividades do Tipo I despertam o interesse dos alunos em desenvolver habilidades para execução da tarefa (Tipo II) ou conduzir um estudo aprofundado em alguma área específica (Tipo III)”(ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 134).

O Enriquecimento do Tipo III envolve atividades investigativas e artísticas aplicadas a propósitos que levem à elaboração de produtos reais, como por exemplo, a criação de um jogo, a produção de um livro, uma escultura, uma maquete, uma propaganda, um jornal, etc. Para Alencar e Fleith (2001, p. 135), as atividades de enriquecimento possibilitam aos alunos,

Experiências de aprendizagem desafiadoras, auto-seletivas e baseadas em problemas reais, além de favorecer o conhecimento avançado em uma área específica, estimular o desenvolvimento de habilidades superiores de pensamento e encorajar a aplicação destas em situações criativas e produtivas.

Considerando a diversidade e variedade de interesse que podem surgir, o professor não precisa ter domínio aprofundado de todos os instrumentos simbólicos mediadores. Mas ele pode proporcionar e incentivar os alunos com o acesso aos instrumentos mais avançados ou a espaços e pessoas especializados.

A recomendação de Freeman e Guenther (2000) é de que o professor organize a situação de ensino aprendizagem, ofereça imediatamente, maior ajuda quando o aluno apresenta alguma dificuldade e permita que o mesmo trabalhe com independência quando consegue sozinho.

As Diretrizes Nacionais da Educação Especial, que regulamentam a LDB 9394/96, recomendam em seu artigo 8º, que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover a organização de

[...] atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/ superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2001c, p.3).

“As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer aluno” (CARVALHO, 2004, p. 26). A educação que se pretende deve ser configurada na e para a diversidade.

A visão de homogeneidade se apresenta como um obstáculo ao trabalho com alunos com AH/SD. Como a estrutura formal do sistema de ensino das escolas brasileiras apresenta-se de modo padronizado, com rotina, ritmo, tempo-espaço, conteúdos, informações e avaliações pré-estabelecidas, oferece poucas condições de flexibilidade e dificulta a estruturação de um ensino pautado na concepção de educação na diversidade. A educação inclusiva revela a importância de identificar as necessidades dos alunos no contexto

comum de ensino, e agir sobre estas de acordo com as especificidades. Uma vez identificadas, as necessidades especiais requerem um atendimento também diferenciado sem discriminação, nem segregação.

Na seqüência, tecemos considerações sobre a Teoria Histórico Cultural, com destaque para alguns critérios de análise, que permearam a reflexão sobre os dados coletados nas Salas de Recursos das escolas pesquisadas.

4. CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM AH/SD

O desenvolvimento das capacidades mentais superiores é peculiar ao ser humano e o diferencia de outros animais. Ao constatarmos diferentes expressões, verificamos, na manifestação da diversidade, a existência de potenciais variados e extraordinários. A capacidade de criar e fazer uso de instrumentos foi fundamental no processo de hominização, “[...] juntamente com o desenvolvimento específico dos métodos psicológicos internos e com a habilidade de organizar funcionalmente o próprio comportamento”(VYGOTSKI; LURIA, 1996, p. 183), a mente desenvolveu-se ao longo da história da existência humana.

Na escola, as capacidades se manifestam de diferentes maneiras, por intermédio da linguagem, da produção de materiais resultantes de atividades de estudo em diferentes áreas do conhecimento, entre outras formas. Trabalhos são desenvolvidos, apresentados e expostos nas escolas para mostrar a produção dos alunos, expressos por meio de desenhos, textos, montagens com figuras ilustrativas de revistas, fotos. São produções que percorreram um processo educacional, por meio da transmissão intencional (professor) e da aquisição dos conhecimentos (aluno), responsabilidade prioritária da educação escolar.

As questões que surgem diante desse panorama são: a aquisição de conhecimento modifica a atividade consciente do homem ao longo do seu desenvolvimento? Como isso se processa na mente humana? O que isso representa no processo de desenvolvimento da humanidade?

Nos séculos XVIII e XIX, os cientistas que pesquisavam a respeito do desenvolvimento mental do ser humano desenvolveram argumentos suficientes para questionar os princípios elaborados anteriormente. A filosofia idealista partia da suposição de que a consciência do homem era uma manifestação espiritual. Já os inatistas concebiam a idéia de que o homem nascia com a inteligência *a priori*, como uma dádiva divina, necessitando apenas manifestá-la no decorrer de sua vida.

No século XX, surgiram as teorias que defendiam a idéia de que a pessoa não nascia com sua inteligência pronta, mas que esta se desenvolvia a

partir do nascimento, sob influência do meio em que se vive. Esta abordagem tem como representantes os teóricos empiristas ou ambientalistas, que atribuem ao meio ambiente natural a primazia sobre a evolução do desenvolvimento humano (positivismo evolucionista), baseada na evolução biológica dos animais.

Ainda não havia uma teoria que explicasse de forma convincente como as funções psicológicas superiores são desenvolvidas. Ao longo das primeiras décadas do século XX, mais especificamente no início dos anos trinta, uma teoria crítica da psicologia surge, para propor a síntese da discussão entre as outras abordagens. Tinha o intuito não só de superar a crise da psicologia da época, mas buscar uma reestruturação teórica e prática que atendesse às necessidades de mudança impostas naquele período.

A Teoria Histórico-Cultural foi elaborada por psicólogos soviéticos, e Lev Semionovich Vygotski (1896-1934) é o principal representante, que desenvolveu várias pesquisas com a colaboração de Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Leontiev (1903-1979), entre outros. A partir de 1924, esses pesquisadores realizaram diversos estudos no Instituto de Psicologia de Moscou, estabelecendo as bases teóricas desta nova psicologia.

Estes pesquisadores buscavam a compreensão a respeito da gênese dos processos psicológicos que originam o comportamento consciente do homem, considerando-o como um ser social e histórico. Enfatizaram a importância da cultura, das relações sociais e do modo de produção da vida, com seus códigos lingüísticos e instrumentos físicos, como mediadores no processo de formação e desenvolvimento da mente humana, cujo referencial epistemológico é a filosofia marxista.

Leontiev (1978, p. 257) afirma que “as propriedades biologicamente herdadas do homem não determinam as suas aptidões psíquicas”, apenas lhe conferem as condições para a formação destas. O que fornece ao homem o que ele tem de verdadeiramente humano é, segundo esse autor, o mundo dos objetos e fenômenos que o rodeiam, criado pelo trabalho. Em suas palavras:

O processo de apropriação do mundo dos objetos e dos fenômenos criados pelos homens no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade é o processo durante o qual teve lugar a formação, no indivíduo, de faculdades e de

funções especificamente humanas. [...] O processo de apropriação efetua-se no desenvolvimento de relações reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições. (LEONTIEV, 1978, p. 257).

O materialismo histórico é o método de investigação utilizado nessa teoria e tem o objetivo de analisar os fatos historicamente, averiguando suas causas, perspectivas e contradições, bem como sua correspondência com a realidade. Estes estudos foram reconhecidos como relevantes não só para a psicologia, mas para outras áreas, como a educação.

Esses autores não desconsideraram o biológico, mas afirmaram que a partir de certo momento da evolução da espécie, começou a existir o trabalho, a história social, que passou a promover o desenvolvimento do ser humano.

Ao longo da existência da humanidade, a vida social e histórica e as mudanças nas condições, advindas das novas necessidades, exerceram grande influência no curso da evolução humana, muito mais do que os fatores que dirigem o processo de evolução biológico. Nas palavras de Vygotski (1930, p. 2),

A luta pela sobrevivência e a seleção natural, as duas forças motrizes da evolução biológica no mundo animal, perdem a sua importância decisiva assim que passamos a considerar o desenvolvimento histórico do homem. As novas leis que regulam o curso da história humana e que regem o processo de desenvolvimento material e mental da sociedade humana, agora tomam seus lugares.

Leontiev (1978, p. 262) explica que “a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho”, diferenciando a vida do homem da vida animal.

A sociedade atual, diferentemente da primitiva, é formada por uma estrutura de classes complexa, em que a influência social sobre a formação psicológica do homem não ocorre de forma direta, mas mediada por vários fatores materiais e não-materiais (signos) também complexos.

De acordo com Luria (1991, p. 73),

Diferentemente do animal, cujo comportamento tem apenas duas fontes: 1) os programas hereditários de comportamento, subjacentes no genótipo e 2) os resultados da experiência individual, a atividade consciente do homem possui ainda uma terceira fonte: a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da *assimilação da experiência de toda a humanidade*, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem. [...] A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento animal.

Os processos de desenvolvimento mental e aprendizagem, de acordo com Vygotski (2004a), devem ser ajustados um ao outro, já que estão intimamente interligados. Esta afirmação modifica a compreensão sobre o desenvolvimento mental, defendida por Piaget, que parte do princípio do amadurecimento, e, por isso, o ensino deve ser realizado de acordo com a idade da criança. Também se diferencia da concepção inatista de inteligência, que pressupõe que o ser humano já nasce com suas capacidades mentais, e estas vão desabrochando com o tempo (idealismo). O autor destaca a importância das relações histórico-sociais e da educação escolar, com sua função mediadora no processo ensino-aprendizagem, que pode, a partir de suas práticas pedagógicas, contribuir para o desenvolvimento de potenciais superiores e a expressão de altas habilidades em seu contexto.

Na elaboração dos construtos teóricos desenvolvidos por esses pesquisadores, foram estabelecidas as bases da origem e do processo de formação do comportamento humano, a composição das principais funções de sua estrutura psicológica e a formação dos processos psicológicos superiores, isto é, especificamente humanos, ao longo da vida e no decurso do desenvolvimento da espécie.

A atividade consciente do homem foi definida como o objeto de estudo. O caminho investigativo percorreu a constituição dos processos psíquicos no desenvolvimento desde a infância, destacando a relevância das interações sociais, da cultura, da linguagem e dos instrumentos físicos como elementos mediadores primordiais. A transmissão cultural dos conhecimentos acumulados

pela humanidade decorre da utilização destes elementos e implica sua apropriação, que impulsiona o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Assim, a promoção do desenvolvimento humano pressupõe o acesso a estes objetos.

A utilização que o ser humano faz de objetos, instrumentos físicos e da linguagem é, inicialmente, prática e simples, mas vai adquirindo complexidade gradativa ao longo do desenvolvimento. As operações psicológicas internas vão tomando contornos mais definidos à medida que a execução de atos e o desenvolvimento da linguagem tornam-se mais eficientes e produtivos. Deste modo, observa-se que os atos externos, práticos, que requerem a manipulação de objetos do mundo exterior, vão sendo substituídos pela utilização de funções psicológicas internas, um modo cultural que conta com determinados recursos instrumentais, auxiliares. Por exemplo, em vez de visualizar grandes quantidades, utiliza o sistema auxiliar de contagem, no lugar de memorizar muitas informações, passa a anotá-las por escrito. A utilização de objetos, aparelhos, instrumentos ou sistema de signos (como é o caso da escrita) auxiliares possibilita um desempenho funcional mais eficiente. Nas palavras de Vygotski, Luria e Leontiev (2001, p. 146):

A escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir idéias e conceitos. Exemplos de escritas floreadas, enfeitadas, pictográficas mostram quão variados podem ser os itens arrolados como auxílios para a retenção e transmissão de idéias, conceitos e relações.

Como verificar se o desempenho é mais ou menos eficiente?

Os primeiros registros de pesquisas procuraram quantificar a inteligência.

No final do século XIX e início do século XX, surgiram pesquisas com a preocupação de avaliar a inteligência. Na Inglaterra em 1869, Frances Galton publica seus estudos em que introduz os princípios da estatística às ciências sociais. Em sua obra intitulada *Hereditary Genius*, defende as idéias sobre a influência hereditária na transmissão das habilidades mentais, tal como ocorria com traços físicos observáveis e a psicometria como método quantitativo para o estudo das diferenças intelectuais entre as pessoas.

Em 1904, Alfred Binet, na França, iniciou os estudos sobre os famosos sistemas de testes para avaliar a inteligência, baseado na suposição de que o desenvolvimento mental é uma premissa necessária que antecede a aprendizagem. Binet, juntamente com seu colega Théodore Simon, pesquisaram o desenvolvimento de crianças normais e com deficiência mental (na época utilizavam a expressão: com retardo mental). O Ministério da Instrução Pública de Paris solicitou a eles que resolvessem o problema das dificuldades de aprendizagem escolar das crianças. Como enfatizavam a criança e o seu desenvolvimento, buscaram verificar o que elas sabiam, para delimitar seu limiar inferior de aprendizagem, isto é, tomando por base o resultado que cada criança obtinha no teste, quantificavam sua idade mental e, com base nela, a aprendizagem deveria incidir sobre tal faixa etária ou nível. Havia uma preocupação com os alunos que precisariam de uma instrução remediadora, especial. Com tal ênfase, não consideraram os sistemas educacionais, os métodos de ensino, nem o contexto social, histórico e cultural.

Os testes foram utilizados para discriminar as diferenças e identificar as dificuldades de aprendizado da criança, bem como os fatores que geravam problemas para o bom andamento do trabalho escolar. Assim, iniciaram-se as práticas de exclusão e abriram-se espaços dentro da escola para ensinar os menos capazes.

Em 1905, o primeiro teste psicométrico de inteligência, a Escala Binet-Simon, é divulgado e passa a ser amplamente aplicado. Como resultado, os alunos passam a ser classificados com base no quociente intelectual que estabelece a relação entre a idade mental e a idade cronológica (QI), que pode ser superior à média, na média ou abaixo da média, possibilitando o surgimento de classes especiais destinadas aos que apresentavam desempenho inferior à média e necessitavam de estratégias e metodologias de atendimento educacional específicas.

Para Vygotski (2004a), os testes utilizados para avaliar o nível de desenvolvimento mental de crianças e adolescentes partem do mesmo princípio da avaliação de adultos para seleção de pessoal. O autor compara a forma como uma pessoa é considerada qualificada para desempenhar uma atividade profissional em relação a outras pessoas que disputam a mesma vaga com a forma como as crianças são selecionadas na escola mediante o

uso de testes, “supondo que, se a criança já tem funções acabadas, necessárias para a profissão do escolar, ela serve para a aprendizagem escolar” (VYGOTSKI, 2004a, p. 491) e está apta para freqüentar tal classe ou série.

Segundo o autor, o processo de aprendizagem consiste no fator essencial para o desenvolvimento mental. O diagnóstico baseado apenas na avaliação das atividades realizadas pela criança com independência identifica, tão somente, o desenvolvimento atual alcançado e indica, na seqüência, os encaminhamentos a serem seguidos quanto ao ensino. Trata-se de uma concepção classificatória pautada na idéia de amadurecimento como pré-requisito para a aprendizagem.

Para Vygotski e Luria (1996), os testes revelam o nível de desenvolvimento de funções mentais diferentes em áreas diferentes, tais como: memória, visão, audição, velocidade de movimentos, reflexos, entre outros, e o conhecimento que a pessoa possui é resultado de suas experiências no contato com o meio ambiente, que podem ser mais ou menos ricas, de contato restrito ou prolongado, estabelecidas com dificuldades ou de modo bem sucedido. A crítica destes autores em relação ao uso de testes para avaliar a inteligência, o talento e o nível de desenvolvimento cultural (aquisição de informações) recai na consideração de que o seu resultado global quantifica um desempenho heterogêneo, uma vez que o cálculo do QI desconsidera a diferença entre as habilidades neuropsicológicas e o conhecimento adquirido na escola e na experiência de vida em outros contextos por meio das interações socioculturais.

A utilização e aplicação de dispositivos culturais favorecem o desenvolvimento das habilidades e funções mentais superiores e a educação escolar, particularmente na pessoa do professor, tem uma grande responsabilidade neste processo. O conhecimento adquirido na escola “transforma e desenvolve os processos cognitivos das pessoas, fazendo tais processos ultrapassarem os limites da experiência dos indivíduos” (FACCI, 2004, p. 192).

Para Vygotski e Luria (1996), o desenvolvimento cultural pode gerar desenvolvimento humano, porque,

O grau de desenvolvimento cultural de uma pessoa expressa-se não só pelo conhecimento por ela adquirido, mas também por sua capacidade de usar objetos em seu mundo externo e, acima de tudo, usar racionalmente seus próprios processos psicológicos [...] o talento cultural significa, antes de mais nada usar racionalmente as capacidades de que se é dotado (VYGOTSKI; LURIA, 1996, p. 237).

Vygotski (2004a), ao examinar a dinâmica do desenvolvimento mental da criança em função da aprendizagem escolar, apresenta um experimento no qual observou que crianças que ingressam na escola com alto nível de inteligência, em sua maioria, revelam tendência a reduzi-lo ao longo dos quatro primeiros anos de escola.

Por que isto acontece?

O autor afirma que “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar” (VYGOTSKI, 2004a, p. 476), ao referir-se ao período anterior ao ingresso na instituição, que chama de pré-história. Por exemplo, muito antes de entrar em contato com a aritmética na escola, a criança já tem certa noção de quantidades, devido a suas experiências de vida. A maioria das crianças que chega à escola com inteligência elevada são as que “cresceram em condições favoráveis” (VYGOTSKI, 2004a, p. 514) de desenvolvimento cultural.

O decréscimo observado no rendimento da criança considerada com alto nível de inteligência ao chegar à escola deve-se, segundo o autor, aos procedimentos e estratégias adotados pelos professores, que exercem uma influência negativa ao reduzir-lhe o ritmo de execução nas atividades. Estas crianças são orientadas, predominantemente, a acompanhar o ritmo dos demais alunos que apresentam dificuldades ou que revelam desempenho na média. Quando não conseguem reduzir seu ritmo, como é o caso daquelas que insistem em ser rápidas, ao concluir suas tarefas, já que, mesmo assim, devem esperar os demais e sem incomodar, sua motivação diminui juntamente com o interesse e a curiosidade em saber mais. Dentro deste princípio, Vygotski (2004a) conclui que as crianças com dificuldades ganham mais e as de desempenho médio conservam seu ritmo, sendo consideradas bem adaptadas.

Quando se estuda o desenvolvimento mental infantil e se considera o seu índice de inteligência com base naquilo que ela faz sozinha, sem ajuda, incorre-se, de acordo com Vygotski (2004a), num erro, porque, o que a criança consegue fazer com a ajuda de outras pessoas é um indicador de extrema importância para compreender a sua inteligência e o papel do adulto no processo ensino-aprendizagem. O autor conclui que a divergência existente entre os níveis de solução de tarefas, com o auxílio de adultos e na atividade independente (nível de desenvolvimento real ou atual), determina a zona de desenvolvimento imediato da criança. Nessa perspectiva, cabe ao professor a tarefa de transmitir para a criança o que ela não tem condições de aprender sozinha, valorizando o ensino de conteúdos produzidos e acumulados ao longo a história da humanidade e socialmente necessários para a coletividade.

Para Vygotski (2004a), os testes que avaliam a idade mental, preocupam-se tão somente com o nível de desenvolvimento real ou atual e não caracterizam o desenvolvimento mental como um todo. Acrescenta, ainda, que o que interessa mais na escola não é o que ela já sabe, mas o que é capaz de aprender e quais as possibilidades para que aprenda o que ainda não domina, sob orientação, com ajuda, por indicação, em colaboração.

A família que tem condições econômicas e culturais e incentiva o conhecimento de suas crianças proporciona os mediadores que possibilitam acesso a novas aprendizagens, contribui, sobremaneira para o seu desenvolvimento cognitivo. Mas essa mesma criança chega à escola e a forma de acesso ao conhecimento se modifica agora no contexto da instituição, seu rendimento diminui a ponto de, em algumas situações, a criança se desinteressar pela escola. Para Vygotski (2004a), as crianças desenvolvem elevado nível de inteligência porque recorrem e utilizam mais cedo a sua zona de desenvolvimento imediato e, na escola, as condições de desenvolvimento cultural se nivelam.

Diante desta realidade, que caminho seguir?

A aprendizagem escolar deve estar imbuída de exigências superiores e desafiadoras em relação ao desenvolvimento já consolidado, tendo como base as funções que estão em processo de desenvolvimento. Cuidando para que a aprendizagem não seja fácil demais, repetitiva, desmotivadora, nem difícil demais, incompreensível e sem sentido. E, acima de tudo, atendo-se a uma

análise mais profunda do desenvolvimento mental da criança no processo de aprendizagem escolar, deixando de dar tanta importância a diagnósticos, com a intenção de saber se a criança “amadureceu” ou não para aprender em determinada idade.

Para compreender melhor a organização do pensamento e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção, percepção, lembrança voluntária, memorização ativa, raciocínio lógico e dedutivo, pensamento abstrato, imaginação) e processos mentais (associação, generalização, capacidade de planejamento) próprios do ser humano, faz-se necessário conhecer seus elementos constituintes. Estes processos se originam e se desenvolvem nas relações entre as pessoas ao longo da história por meio da internalização de formas culturais de comportamento e relacionamento social.

De acordo com Vygotski (2000), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança constitui os processos de atenção voluntária, pensamento verbal, memória lógica, formação de conceitos e o domínio dos meios que expressam o desenvolvimento cultural do pensamento como a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho.

A linguagem, como explica Vygotsky (1989), é o instrumento do pensamento. A palavra forma, representa, organiza e comunica o pensamento. O pensamento, por sua vez, é dinâmico, uma vez que elabora-se por meio das mediações interpessoais e instrumentais. Transita do particular para o geral e do geral para o específico a partir de associações e generalizações, processos que permitem compreender o objeto ou o conceito como elemento particular de um sistema maior.

Ao relacionarem as palavras com o objeto, as crianças percebem o seu papel funcional e as utilizam como meios. Este desempenho recebe grande influência dos conhecimentos adquiridos na escola, que é o espaço social eleito para a transmissão e aquisição dos conhecimentos científicos acumulados pelos homens ao longo da história da humanidade.

Inicialmente, no primeiro momento do desenvolvimento cultural, para Vygotski e Luria (1996), a criança pequena começa a utilizar funcionalmente os objetos como ferramentas. Observa-se o desenvolvimento de novas formas e recursos de comportamento que dão suporte a movimentos naturais e a outros

adquiridos, mais simples. A seguir, surgem processos mediados de comportamento, por meio do uso de signos como estímulos. As aquisições decorrentes da experiência cultural reconstróem as funções psicológicas básicas, estabelecendo novas conexões neurais e equipando a criança com novos recursos na via do desenvolvimento.

Para esses autores, a plasticidade do aparelho neuropsicológico permite, além de outros fenômenos, a fixação de impressões recebidas, a sua memorização. Os mesmos destacam que, ao compararmos a capacidade de memorização mecânica de palavras em crianças e adultos, não encontraremos diferença significativa de desempenho para esta função. O desenvolvimento da memória progride lentamente no decorrer da infância e adolescência, permanecendo sem grandes ampliações na idade adulta. Contudo, no adulto, a memória assume características de vigor, amplitude e variabilidade de registro e armazenamento de informações.

O desenvolvimento da memória, da infância para a idade adulta, implica na transição de formas naturais para formas culturais, de memorização, isto é, aprendidas. A criança em desenvolvimento apropria-se de sistemas já prontos que auxiliam a memorizar e no processo de desenvolvimento, passa a relacionar o novo material aprendido com a experiência anterior, valendo-se de sistemas de associação, mediação (como tomar nota, grifar...). “A criança manipula objetos externos para conseguir o controle do processo interno de memória” (VYGOTSKI; LURIA, 1996, p. 188). Ao longo do seu crescimento, a criança passa a utilizar a memória de maneira mais eficiente por intermédio do aprendizado, apropriando-se de novos sistemas e transformando seus processos naturais mediante a utilização deles.

LURIA (1990) apresenta uma classificação do pensamento em dois tipos distintos: o pensamento concreto ou situacional e o pensamento abstrato ou categorial. As pessoas que tendem ao pensamento concreto ou situacional não realizam a separação dos objetos em categorias lógicas elaboradas, mas os incorporam a situações gráfico-funcionais, retiradas das experiências vividas e registradas na memória. O modo de organização desse pensamento é rígido, depende da imagem visual, o que dificulta mudar para outro princípio de classificação. Já na classificação abstrata ou categorial, a pessoa seleciona os objetos correspondentes a um conceito abstrato por categorias, independente

de suas características de apresentação (tamanho, cor, se geralmente aparecem juntos, por exemplo: machado serra, pá, lançadeira, e agulha pertencem à categoria ferramentas). Para Luria (1990, p. 65), a

Classificação categorial implica pensamento verbal e lógico complexo que explora o potencial de linguagem de formular abstrações e generalizações para selecionar atributos e subordinar objetos a uma categoria geral.

Caracteriza-se como um modo de pensar flexível, que permite a passagem de um atributo a outro, construindo categorias apropriadas pelo material (como: madeira, metal, vidro), cor (claro, escuro), tamanho (pequeno, grande), entre outras.

Na teoria vygotskiana, segundo Luria (1990), a linguagem é o instrumento decisivo na sistematização e formulação da percepção, visto que, mediante as palavras, que são instrumentos mediadores produzidos historicamente, ocorre a formulação de idéias abstratas e generalizadas, das quais facilitam a transição reflexivo-sensorial de um fato em pensamento racional.

O autor classificou o desenvolvimento do pensamento da criança. Nos primeiros estágios, as palavras não consistem num fator de organização lógica para agrupar objetos, ela os percebe e amontoa. Com a experiência prática, passa a comparar objetos por meio da impressão gráfica (atributos físicos memorizados). Isola propriedades concretas, como: cor, forma, tamanho, mas não constrói uma categoria geral unificada. Ex: coisas “de refeição” no que se refere ao uso (situação concreta): mesa, toalha de mesa, prato, garfo. Predomina como característica o modo rígido de organização referido anteriormente sobre o pensamento concreto. A transição para o estágio de formação de conceitos é produzida pela mudança gradual que ocorre em toda a esfera de atividade da criança quando entra na escola. Na adolescência, surge o período de análise através da síntese. Ao generalizar, o adolescente isola certos atributos distintos dos objetos com princípios de categorização, relacionando os objetos a um conceito abstrato (relações categoriais). Posteriormente, desenvolve um esquema conceitual hierárquico que expressa “graus de similaridade” progressivamente maiores ex: rosa, flor, plantas, mundo

orgânico. Passa do pensamento gráfico a um esquema de operações semânticas e lógicas, em que as palavras consistem no principal instrumento de abstração e generalização do pensamento conceitual ou categorial, cuja base é a experiência compartilhada em sociedade, transmitida pelo sistema lingüístico.

Na aprendizagem escolar, durante a execução de atividades práticas, o pensamento conceitual depende das operações teóricas que a criança aprende ao realizar os estudos programados e mediados pelo professor, que resultam na formação de conceitos científicos e não cotidianos. A transição do pensamento gráfico, concreto, visual para o conceitual atinge o uso das palavras e o seu significado, servindo para produzir abstrações e generalizações.

Um conceito pode ser definido pelas características de um objeto, fenômeno ou atividade específica numa categoria mais ampla: operação mais elementar do pensamento abstrato.

Cabe à educação escolar atuar a favor do desenvolvimento da capacidade de formular e relacionar conceitos científicos (teoria) e cotidianos (prática).

De acordo com Luria (1990, p.131), “os processos utilizados para realizar abstrações e generalizações não assumem uma forma invariável em todos os estágios do crescimento mental. São eles próprios, produto do desenvolvimento socioeconômico e cultural”.

Vygotski e Luria (1996), ao discutirem o funcionamento da memória da criança com AH/SD (utilizam o termo “bem-dotada”), consideram como fator preponderante sua considerável capacidade de utilizar dispositivos culturais para elevar a atividade mnemônica. Para eles, estas crianças conseguem imaginar conexões artificiais, em nível da abstração, entre elementos para serem lembrados posteriormente. Relatam um experimento em que verificaram que o uso de estratégias de associação, como relação palavra-figura, eleva a capacidade de memorização e que as crianças com AH/SD estabelecem relações escolhendo imagens ligadas às palavras de forma criativa, de acordo com sua vivência social e aquisições intelectuais como dispositivos auxiliares.

Vemos que a criança é bem sucedida ao usar as figuras como dispositivos auxiliares. Querendo lembrar de uma palavra, na maioria das vezes escolhe a figura que representa o tema que cai dentro da mesma categoria que a palavra dada (jantar-faca, roupa-escova, reunião-campainha). Além disso, constrói às vezes uma ligação extremamente artificial e complexa; de modo algum reproduz (mecanicamente) a experiência anterior, mas combina intencionalmente cada elemento. (Verdade combina com carta: como ninguém pode abri-la, pode-se escrever a verdade; cavalo combina com botas; etc.). Uma criança bem dotada mostra-se capaz de usar ativamente sua experiência anterior pondo em uso inúmeros métodos que aperfeiçoam seus processos psicológicos. (VYGOTSKI; LURIA, 1996, p. 231 e 232).

O conteúdo escolar, ao ser apreendido no processo de escolarização formal, ao internalizar-se, transformando-se de elemento intersíquico em intrapsíquico, passa a mediar o desenvolvimento do pensamento e das funções mentais superiores. À medida que as informações lingüísticas vão adquirindo sentido e significado, o nível de desenvolvimento e conexões mentais eleva-se, possibilitando a aquisição de novos conceitos, articulando-os a outros já apreendidos, ampliando a consciência do aprendiz sobre os objetos e os fenômenos do mundo que o cerca. De acordo com Facci (2004, p. 154):

[...] Vygotski enfatiza que o traço fundamental da atividade humana é a mediação de instrumentos técnicos e psicológicos. Os instrumentos técnicos têm a função de regular as ações sobre os objetos e os instrumentos psicológicos regulam as ações sobre o psiquismo das pessoas, como por exemplo: a linguagem, diferentes formas de cálculo e numeração, os mapas, os desenhos e todos os tipos de signos.

Assim, via educação escolar, os conteúdos científicos são veiculados, mas são, de fato, apreendidos quando o aluno consegue expressar seu pensamento sobre eles de forma generalizada, revelando a abrangência de sua compreensão sobre determinado assunto ou tema mediante a expressão lingüística (oralmente ou por escrito) ou por meio de atividades representativas (desenho, pintura, montagem construtiva, modelagem, etc.) e por suas ações.

Para Leontiev (1983), o conceito de consciência é mais amplo que o de pensamento, é aquilo que caracteriza os conhecimentos, o pensamento, os sentimentos e anseios na personalidade do ser humano.

Para o autor, a conscientização de um conteúdo depende do lugar que este conteúdo ocupa na estrutura da atividade da pessoa, isto é, um conteúdo torna-se, de fato, conscientizado quando se manifesta como objeto para o qual o sujeito dirige sua ação. A atuação pautada no conteúdo consiste na forma de manter o conteúdo como objeto da consciência, de modo que a atividade seja exatamente a ação que se quer executar.

Na escola, o processo de conhecimento dos conteúdos científicos é organizado e sistematizado pelo professor de modo intencional e objetivo. Cabe ao professor o domínio do conhecimento deste conteúdo ao transmitir os conceitos com fundamentação científica em atividades de ensino. Para isto, utiliza-se de instrumentos, tais como: currículos, livros e outras referências, avaliações, planejamentos, entre outros elementos como a ação, que medeiam os processos de ensino e de aprendizagem.

Segundo Sforni (2004), ao aprender um conceito científico, a atividade mental movimenta o pensamento sobre o objeto a ser estudado. Com a aquisição dos conteúdos escolares, o aluno aprende a pensar, aprende até mesmo a pensar sobre o seu pensar, modificando-o mediante a aquisição ou novas configurações mentais. O significado da palavra é dinâmico e mutável, desse modo, a relação do pensamento com a palavra modifica-se, propiciando níveis elevados e diferenciados de pensamento (novos patamares).

A linguagem (palavra) organiza o pensamento generalizante (mais complexo), possibilitando a compreensão de significados e estabelecendo redes de associação entre estes em níveis cada vez mais elevados. Este processo permite e favorece uma liberdade para o pensamento no qual a ênfase passa a ser o próprio pensamento por conceitos e não mais o objeto concreto apreendido por intermédio das vias sensoriais. A tomada de consciência do processo de conhecimento, a análise-síntese dos conceitos científicos dos conteúdos escolares permite a estruturação do pensamento generalizante em relação ao conteúdo e ao ato de conhecer, com vistas à abstração, elevando a liberdade de operar com o conhecimento adquirido em outros contextos.

Para que tudo isso se efetive na ação pedagógica, vale lembrar o que nos diz Vygotski: “o aprendizado adequadamente organizado resulta em

desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento” (VYGOTSKI, 1989, p. 101).

Cabe ao professor organizar adequadamente o ensino que promova tal aprendizado, elegendo conteúdos, meios para desenvolver e estruturar o planejamento e a transmissão dos conceitos científicos, nas diversas áreas e disciplinas do conhecimento.

Tanto Luria quanto Vygotski compreendiam que os talentos não são gerais, mas se manifestam em algumas áreas. Vygotski, (DELOU e BUENO, 2001, p. 98), em seu texto sobre genialidade, afirma:

Genialidade, grau superior de talento, que manifesta-se em elevada criatividade, tendo extraordinário significado histórico para a vida da sociedade. A genialidade pode surgir nas mais diversas áreas da criatividade humana, ciência, arte, tecnologia, política. A genialidade distingue-se do talento, principalmente, pelo nível e características da sua obra: os gênios constituem-se em "pioneiros" de uma nova época histórica em seu campo. [...] A genialidade, assim como o talento, raramente se revela concomitantemente em todos os aspectos; com freqüência constitui-se, em maior ou menor grau, em um desenvolvimento unilateral incomum da atividade criadora, em uma determinada área. [...] a genialidade representa, desse modo, todo um conjunto de problemas – biológicos, psicológicos e sociais, ainda longe de serem de forma plena e clara devidamente solucionados pela ciência.

Vygotski e Luria (1996, p. 237) complementam esta idéia ao acrescentar que o talento é um fenômeno dinâmico e complexo, que se manifesta de forma específica numa área. Segundo eles

Um músico que desenvolve atividade cultural incomum numa área pode não possuir nenhum dos recursos que supomos deve ter um cientista. [...] No lugar do termo abstrato e pouco utilizado *talento global*, propõe-se um novo conceito de toda uma esfera de “capacidades excepcionais” especiais (grifos dos autores).

A condição para que as capacidades potenciais se desenvolvam pressupõe a influência do social sobre o ser humano. As condições sociais, econômicas e culturais podem concorrer para o excelente desenvolvimento e manifestação dos potenciais. Portanto, ao se manifestar, torna-se fruto das relações socioculturais sobre este ser, passando a representar o seu ambiente

cultural externo. Delou e Bueno (2001, p. 99) destacam a seguinte idéia de Vygotski:

Condições econômicas e sociais favoráveis podem contribuir para uma ótima utilização das aptidões inatas. Enquanto a herança cria a possibilidade da genialidade, somente o meio social torna realidade essa possibilidade e cria o gênio.

O autor valoriza a educação escolar, a qual, segundo ele, “compõe esse ‘meio social’ que pode tornar realidade o desenvolvimento das aptidões inatas, mas isso só é possível quando o ensino se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKI, 1989, p. 101).

Uma proposta de atendimento que contribua para o desenvolvimento de altas habilidades por si só não resolve, nem resolverá tudo, mas pode ser a possibilidade inicial de um trabalho educacional escolar com condições para uma intervenção pautada na idéia de uma prática educativa enriquecedora dos conhecimentos, que vá além do mínimo convencional. Uma educação escolar voltada para a investigação científica e a produção criativa já nos anos iniciais da escolarização formal. Mesmo sendo, atualmente, um atendimento da educação especial, futuramente, pode ser estendido para toda a escola.

A Educação Especial objetiva a inclusão com a equiparação de condições, respeitando o direito à diferença, mas precisa estar relacionada com a educação em geral, ou até, como defende Vygotski (1997), deve estar subordinada, diluída na educação comum, na aprendizagem comum, mesmo com suas especificidades.

Não se pretende, aqui, negar a necessidade de uma educação especial. Há necessidades específicas, que requerem recursos e conhecimentos especiais. Mas, como afirma Vygotski (1997), os conhecimentos e as aprendizagens especializadas devem estar subordinados à educação comum, à aprendizagem dos conteúdos do currículo regular de ensino. Ou seja, a educação especial deve estar inserida na atividade geral da criança, uma vez que, os princípios de desenvolvimento e aprendizagem são os mesmos, particularmente no que se refere à importância do papel da mediação via instrumentos físicos e linguagem, bem como da importância da coletividade. Nas palavras do autor,

A ninguém ocorre sequer negar a necessidade da pedagogia especial. Não se pode afirmar que não existem conhecimentos especiais para os cegos, para os surdos e os mentalmente atrasados. Porém esses conhecimentos e essas aprendizagens especiais há que se subordiná-los à educação comum, à aprendizagem comum. A pedagogia especial deve estar diluída na atividade geral da criança (VYGOTSKI, 1997, p. 65).

No caso específico dos alunos que chegam à escola e manifestam suas AH/SD, evidenciamos o perigo do estabelecimento de uma elite que, com as facilidades de aquisição de conhecimento, graças a uma capacidade ímpar de memorização e processamento de informações, são a eles atribuídos, em leis federais e estaduais, os direitos de serem atendidos na sua especificidade, sob pena de perda desse elevado potencial humano. Por outro lado, a contradição denuncia, na prática, a não identificação e exclusão dos mesmos e, como consequência, o não atendimento de suas necessidades de ir além do conteúdo curricular mínimo convencional.

Delinear encaminhamentos práticos, nesta área de atuação da educação especial, representa o enfrentamento de forças opostas. Tornar a educação escolar mais interessante ao aluno com AH/SD pode ser uma oportunidade de torná-la interessante para todos. Contudo, há que se reconhecer a necessidade de um ponto de partida, o primeiro passo de um caminho novo e desconhecido que pode vir a ser surpreendente. Uma prática pedagógica que aprofunde conhecimentos e incentive a investigação científica, possibilitando o desenvolvimento de novos conhecimentos e favorecendo o processo criativo, faz-se necessário a todas as nossas escolas.

O encaminhamento de práticas educacionais em programas e serviços de apoio especializado é importante, mas não suficiente. O trabalho efetivo deve ocorrer no processo ensino-aprendizagem em todas as instâncias da escola, tendo como foco a aquisição de conceitos e conteúdos científicos que elevem o nível de desenvolvimento do pensamento de todos os aprendizes.

A oportunidade de reconhecer estes alunos e proporcionar um espaço com condições para desenvolver atividades que atendam às suas singularidades, com um professor que irá ensiná-los e acompanhá-los, indica uma educação que pratica a inclusão.

A escola não pode mais ignorar estes alunos. É necessário identificá-los e oferecer-lhes possibilidades de acesso aos saberes e às tecnologias mais avançadas existentes na sociedade atual.

Para saber como o atendimento aos alunos com AH/SD se efetiva na prática, fomos até às escolas que realizam esse atendimento para conhecê-lo. Segue sistematização e análise das informações coletadas na pesquisa de campo, por meio de entrevista com professoras e observação de algumas atividades desenvolvidas.

5. SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS NA PESQUISA DE CAMPO

O presente capítulo compreende a sistematização e análise das entrevistas com as professoras e das observações de algumas atividades desenvolvidas com os alunos.

Esta pesquisa está vinculada ao Comitê de Ética em conformidade com as condições estabelecidas no Projeto de Pesquisa Desenvolvimento Conceitual e Experiência Formativa: A linguagem como elemento mediador no ensino de conteúdos escolares (Processo 1228/05).

A autorização com a descrição das condições de sigilo das informações obtidas na pesquisa de campo está registrada no documento enviado aos diretores das escolas (Apêndice A).

O primeiro contato com as professoras foi feito via telefone para a consulta em relação à disponibilidade de concessão da entrevista. Mediante a concordância, realizou-se uma visita às escolas para a entrega da solicitação de autorização das entrevistas aos respectivos Diretores. Posteriormente, as professoras informaram sobre a anuência dos mesmos e marcamos as datas e os locais dos encontros para a realização das entrevistas.

Num primeiro momento, apresentamos os dados colhidos por meio de entrevistas. As observações são descritas e analisadas na segunda parte da presente seção.

5.1 Entrevistas com as Professoras das Salas de Recursos de AH/SD

A primeira entrevista foi realizada no dia 25 de maio de 2006, com a professora A, e a segunda no dia 26 de junho de 2006, com a professora B. As professoras foram convidadas a colaborar com a presente pesquisa por serem as pioneiras desse trabalho no Estado do Paraná.

Utilizou-se a entrevista semi-estruturada como técnica de coleta de informações. Triviños (1987) destaca esta forma de entrevista para a pesquisa qualitativa em Ciências Sociais por possibilitar a presença atuante do investigador e oferecer condições para que o entrevistado tenha liberdade de manifestar-se espontaneamente, favorecendo a interlocução e o enriquecimento da investigação.

No roteiro de entrevista (Apêndice B), foram eleitas quatro categorias básicas que interessavam à pesquisa:

1. O conhecimento das professoras a respeito da área de AH/SD;
2. Caracterização da clientela;
3. O trabalho realizado na Sala de Recursos;
4. Resultados e expectativas.

As perguntas foram abertas e as informantes, ao responder, expressavam livremente seu pensamento.

Essa forma de entrevista teve como objetivo abrir perspectivas para a análise e interpretação das idéias apresentadas, a fim de retirar dos discursos, elementos que permitam a identificação da forma como o trabalho está sendo desenvolvido. Foram destacados excertos das falas das professoras, selecionando aspectos que caracterizam a categoria analisada.

Na seqüência, apresentamos as informações obtidas nas entrevistas, as quais estão organizadas de acordo com a categoria delineada.

5.1.1 O conhecimento das professoras a respeito da área de AH/SD

A primeira categoria de análise refere-se ao conhecimento das professoras a respeito da área de AH/SD, que inclui a formação acadêmica e outros estudos, experiência no magistério e o embasamento teórico que orienta seus trabalhos.

As duas professoras possuem experiência no ensino de 1ª a 4ª série. E fizeram Curso de Especialização em Educação Especial, uma vez que, para

atuar em programas especializados nas escolas do Paraná, é necessário que o professor tenha cursado especialização em Educação Especial.

A maioria dos cursos ofertados nas Instituições de Ensino Superior do Paraná, na atualidade, apresenta um planejamento que contempla todas as áreas da Educação Especial, que são: deficiência mental, visual, física, surdez, AH/SD e condutas típicas; com enfoque na Educação Inclusiva. Estes cursos proporcionam uma carga horária subdividida entre as disciplinas propostas, possibilitam como consequência, uma oportunidade de estudos generalista ao apresentar todas as áreas, e restrita ao destinar pouco tempo sobre cada uma delas. Existem poucos cursos que contemplam uma área exclusiva em seu programa. Mas, nesta pesquisa, podemos observar as duas possibilidades de formação. A professora A fez um curso de especialização específico sobre AH/SD (mínimo de 360 horas) e a professora B fez um curso integrado, com todas as áreas da Educação Especial, sendo uma disciplina do curso sobre AH/SD (30 horas).

Quando o curso de especialização inclui em seu programa uma área específica e organiza-o em várias disciplinas relacionadas à mesma, oferece mais condições para aprofundar temas relacionados à área. Quando apresenta característica generalista, com uma variedade de áreas e temas tão diversos, traz em seu bojo a superficialidade e o aligeiramento do conhecimento. Verificamos, nesta situação, a fragmentação do saber, própria da sociedade de classes em que vivemos. A característica de divisão e particularização do ensino reflete o modo de produção material do capitalismo industrial, que, em seu início, com a manufatura, fragmentou a organização do trabalho produtivo no âmbito material, intelectual e do relacionamento social. Como isso se manifesta na escola e na aquisição de conhecimentos científicos na formação de professores?

O professor tem em seu trabalho a oportunidade e a responsabilidade de transmitir para cada aluno o que a humanidade produziu histórica e coletivamente. A atividade educativa compreende a identificação dos conteúdos culturais, necessários à apreensão pelos homens para torná-los humanizados, e a descoberta de formas e estratégias mais apropriadas para

alcançar esse intento. Esse objetivo é atingido quando o aprendiz consegue apropriar-se das informações culturais necessárias à sua formação.

Quando a transmissão e a aquisição de informações são específicas e delimitam uma área particular, podem ter a característica de aprofundamento, mas podem incorrer na redução da visão do todo. A estratificação própria da sociedade dividida em classes segmenta o fazer e o pensar. A delimitação de áreas de estudo por especialidades gera o trabalho específico de modo aprofundado, mas pode ofuscar o seu entorno. O aluno com necessidades educacionais especiais é, antes de tudo, aluno da escola, e não apenas do programa de atendimento que lhe confere direitos quanto à sua diferença. O mesmo direito que abre espaços privilegiados, restringe espaços comuns. Assim, constata-se o envolvimento efetivo do professor especialista na causa do aluno considerado “especial”, que não recebe a mesma compreensão por parte do professor do ensino regular, devido à fragmentação que, também, está presente na estrutura e funcionamento organizacional da escola.

Sendo superficial, o conhecimento apresenta características de ecletismo, isto é, a junção de idéias de diferentes teorias no discurso e na atividade prática, unindo-as, mesmo sem uma linha comum ou justapondo-as. Esta situação pode gerar preocupações secundárias na educação escolar, como a socialização, os aspectos de ordem emocional no âmbito individual e coletivo, deixando de enfatizar a prioridade dessa atividade que é o conhecimento científico e sua importância no processo de desenvolvimento de todos os alunos, em particular dos alunos que têm facilidades para aprender.

Constatamos, nas teorias que as professoras estudam e aplicam, a presença de representantes de diferentes contextos, J. Renzulli, H. Gardner, Steinberg, autores norte-americanos, e Vygotski e Luria, autores soviéticos. Ambas utilizam como referencial teórico principal as idéias de Joseph Renzulli, pesquisador norte americano que desenvolve seus trabalhos na área há mais de 30 anos. Consideram importante a sua Teoria dos Três Anéis e os princípios sobre a metodologia do Enriquecimento Curricular para realizar os atendimentos nas Salas de Recursos, desde a identificação e encaminhamento

dos alunos ao programa, até o planejamento das atividades. A professora A cita, além de Renzulli, as teorias de Gardner e Steinberg sobre inteligência,

O embasamento teórico de minha prática está pautado nas teorias de Joseph Renzulli e H. Gardner. Estas teorias auxiliam no conhecimento da existência do aluno com altas habilidades/superdotação, oferecem dados que possibilitam a identificação dos sinais indicadores que devem ser observados pelo professor em sala de aula. São autores norte-americanos que realizam alguns trabalhos semelhantes e concordam com algumas idéias. Também tenho estudado as teorias de Steinberg, que pesquisa e escreve sobre a inteligência. As teorias de Renzulli são específicas deste tema e inovadoras. Este autor tem vasta experiência na área (mais de 30 anos) e expressa suas idéias com clareza. Discordo apenas de algumas metodologias de ensino que ele recomenda, com formato padrão, como se fossem “cartilhas”, com instruções a serem seguidas passo a passo.

A professora B faz referência especificamente à teoria de Renzulli.

A teoria que tenho estudado e utilizo é a de Joseph Renzulli. Na identificação, observo no aluno os traços presentes no diagrama dos três anéis: envolvimento com a tarefa, criatividade e desempenho acima da média. Estes conceitos são importantes, também, para a elaboração do planejamento de atividades, visando o desenvolvimento do potencial.

A professora A acrescenta as teorias de Vygotski e Luria.

Além destes, ainda estudo e utilizo as teorias de Vygotski e Luria, que desenvolveram os princípios da neurociência. Considero que esta abordagem contribui para a compreensão da aprendizagem dos alunos com AH/SD.

Os primeiros autores citados não são utilizados nos princípios teóricos desta pesquisa, uma vez que a abordagem adotada é a Teoria Histórico-Cultural, com destaque para Vygotski, Luria e Leontiev. Contudo, a apresentação da teoria de Renzulli, no capítulo que define conceitos (parte 3), fez-se necessária pela constatação de que suas idéias estão presentes nos trabalhos com alunos com AH/SD, com registro em referências de

pesquisadores e documentos norteadores das políticas públicas nacionais e internacionais.

5.1.2 Caracterização da clientela

Em relação à caracterização da clientela atendida em ambos os programas, os alunos são, na sua maioria, da própria escola, sendo que alguns vêm de outras escolas públicas e particulares.

Perguntamos às professoras como os alunos são identificados e encaminhados para a Sala de Recursos de AH/SD. Os primeiros grupos de alunos de ambas as escolas, para iniciarem os atendimentos, foram encaminhados por meio da utilização de uma Lista de Indicadores de AH/SD (Anexo 1). A referida lista foi organizada no Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento de Lavras/Minas Gerais, o CEDET, que possui programas de atendimento a crianças e adolescentes com AH/SD nas escolas regulares do município de Lavras e região, na rede pública e particular de áreas urbana e rural, e encaminham ao menos dois alunos de cada classe de 1^a à 4^a série. A professora A explicou que

Os alunos são da escola e da comunidade. Utilizamos, inicialmente, um formulário elaborado pelas professoras que estavam estudando sobre o tema. Construímos este instrumento com base na Lista de Indicadores do CEDET, para facilitar e organizar os dados necessários para a identificação dos indicadores de altas habilidades, de modo que todos os professores da escola pudessem utilizar. Foi coordenado pela equipe técnica pedagógica da escola que se preparou para utilizar esse instrumento em cursos organizados pela Secretaria de Estado da Educação/Departamento de Educação Especial. Essa equipe solicitou que os professores apontassem dois alunos que se destacavam em cada sala de aula (1^a à 4^a série) e realizou entrevistas com os pais. Com estas indicações, montamos o primeiro grupo. Atualmente, os professores do ensino comum realizam o encaminhamento, nos procurando e relatando verbalmente os indicadores de altas habilidades/superdotação que observam em seus alunos.

A turma da professora B é composta por

[...] alunos da própria escola, alguns de outras escolas públicas e um de uma escola particular. Para a abertura do programa, a equipe pedagógica da escola e uma equipe do NRE, que se prepararam em curso promovido pelo Departamento de Educação Especial da SEED, orientaram os professores para que fizessem a identificação dos alunos que se destacavam nas salas, utilizando a Lista de Indicadores do CEDET, realizaram as entrevistas com os pais e os relatórios de avaliação, de acordo com as orientações do Departamento de Educação Especial da SEED. Iniciamos com seis alunos de 1ª a 4ª série. Atualmente, os que procedem de outras escolas, já vêm com indicação ou avaliação com relatório para matrícula, e os professores da escola, ao identificarem os alunos com indicadores de altas habilidades, me procuram para observarmos e avaliarmos no contexto escolar.

Podemos observar que, nas duas escolas, o levantamento de identificação dos alunos foi realizado sob a coordenação das equipes pedagógicas das escolas, que também fizeram as entrevistas com os pais e os respectivos registros em relatório descritivo. As educadoras envolvidas no processo de identificação e encaminhamento participaram de curso de capacitação, que possibilitou a preparação para o uso do instrumento, bem como para a orientação e acompanhamento aos professores. Estes deveriam preenchê-lo, apontando os alunos que se destacavam em suas classes.

Ao processar o resultado do levantamento, chegou-se à indicação de dois alunos por sala, que se destacaram. Posteriormente, os encaminhamentos foram sendo feitos de outras maneiras pelos professores do ensino regular da própria escola, que procuram a Equipe Pedagógica e indicam verbalmente e de modo informal, bem como por educadores das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e das Equipes dos Núcleos Regionais de Educação por meio de relatório de avaliação do aluno.

Alguns alunos da comunidade externa passam a freqüentar a Sala de Recursos de AH/SD, por encaminhamento e solicitação de profissionais que atendem em clínicas particulares, como psicólogos e pedagogos, conforme relato da professora A.

Alguns alunos nos chegam com avaliação feita por profissionais em clínicas particulares, com laudo, encaminhados pela Secretaria Estadual de Educação, entre outros. Se houver vaga, aceitamos a matrícula.

Constatamos, aqui, diferentes maneiras de avaliar as AH/SD. Dentre as estratégias apresentadas por Freeman e Guenther (2000), fundadora e coordenadora do CEDET, para identificação de escolares bem-dotados (termo utilizado por ela), o resultado da lista de indicadores depende da observação direta dos alunos, que o professor realiza no cotidiano da sala de aula.

Quando foi iniciado o CEDET, procurou-se estabelecer um processo de identificação que partisse da observação direta, coletiva e geral da população escolar [...]. Nesse contexto, o professor participa do processo de identificação como observador dos comportamentos, atitudes, ações, reações e atributos gerais dos alunos e preenche, sob orientação, uma folha de dados, na qual registra informações sobre toda a turma, sem julgar e nem focalizar diretamente os dotes e talentos (FREEMAN; GUENTHER, 2000, p. 61).

Os dados coletados ao longo do ano letivo para elaboração da lista de indicadores de AH/SD, de acordo com Freeman e Guenther (2000), abrangem o último ano da educação infantil até a 4ª série do ensino fundamental. A partir da 5ª série, a autora recomenda que a indicação ocorra verbalmente. A observação direta possibilita a averiguação do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno na situação de ensino em sala de aula. O professor acompanha os progressos do aluno em relação ao grupo de pares. Quando percebe que há um desempenho mais elaborado, que aparece como destaque, assinala nos indicadores da coleta de dados e repassa à equipe pedagógica para o encaminhamento.

Para Freeman e Guenther (2000, p. 63),

Um guia prático para observação precisa trazer não somente características, traços e atributos gerais, como pistas para expressão do talento específico. A legislação brasileira reconhece para fins de educação especial cinco áreas de capacidade e talento, as quais foram conceituadas e operacionalizadas na construção do instrumento de coleta de dados do CEDET. São elas: 1. Inteligência e Capacidade Geral (em duas forma de expressão, vivacidade mental e automotivação e autoconfiança); 2. Talento Acadêmico (Verbal –

associado a áreas de comunicação e linguagem e Pensamento Abstrato – associado a área das ciências e matemática); 3. Criatividade; 4. Talento Psicossocial; 5. Talento Psicomotor.

No CEDET, os alunos iniciam as atividades e durante o primeiro ano recebem acompanhamento de educadores, que segundo Freeman e Guenther (2000), são designados *facilitadores*. Ao final do ano, a professora do ensino regular realiza o preenchimento da lista de indicadores. Nesta segunda observação, o processo de identificação é concluído com os dados obtidos das três fontes: dois professores e o facilitador do CEDET.

As professoras entrevistadas nesta pesquisa relataram que as listas de indicadores foram utilizadas para fins de ingresso dos alunos na Sala de Recursos, bem como entrevistas com os pais e elaboração de relatório de encaminhamento. Posteriormente, as indicações passaram a ocorrer de modo informal e isto denota um procedimento sem a sistematização devida, e gera dúvida sobre a precisão da metodologia de identificação de AH/SD. A habilidade apontada como destaque se mantém constante ao longo do tempo ou se confirma como uma característica que permanece e se desenvolve? Como as atividades propostas e realizadas na Sala de Recursos auxiliam e impulsionam o desenvolvimento das altas habilidades identificadas?

A professora A explicou que

Na Sala de Recursos, a avaliação é processual e contínua e há a preocupação em checar e validar os indicadores de AH/SD, bem como especificar as áreas de facilidades e interesses de cada aluno para desenvolvê-las.

A lista de indicadores foi utilizada como um instrumento que possibilitou a montagem da turma para iniciar os atendimentos, mas seu resultado chega a dois alunos por turma. Por que só dois? Pode haver mais, contudo, o critério de comparação elege os dois melhores do ponto de vista do professor. Certamente, nova averiguação no ano seguinte tornaria o processo mais justo para com aqueles que não foram selecionados naquele momento. A observação do professor está imbuída da sua expectativa particular do que vem a ser um aluno que se destaca. Pode ser o que tira as melhores notas, o

mais comunicativo, comportado, curioso. Já comentamos a respeito da influência que os mitos e estereótipos exercem sobre a visão que se tem da pessoa com AH/SD. Assim, somente a observação advinda da impressão ou opinião do professor não é suficiente para afirmar que um aluno possui AH/SD.

Vygotski (2004a) afirma que a maioria dos alunos, ao iniciar a escolaridade, chega com nível de inteligência elevado se cresceu em condições favoráveis e não simplesmente porque se destaca em relação aos seus colegas de turma.

5.1.3 O trabalho realizado na Sala de Recursos

Para planejar as atividades, as professoras utilizam a Teoria dos Três Anéis de Renzulli e a lista de indicadores com a área de destaque do aluno como referência, de modo a corresponder às habilidades identificadas. Seguem com as atividades de enriquecimento após verificação dos interesses e delimitação dos temas a serem pesquisados. Organizam as atividades em portfólio, de forma sistemática e seqüencial.

Para Vygotski (2004a), o que o aluno já sabe e resolve com independência não revela o seu potencial, mas sim seu nível de desenvolvimento real. Interessa mais à escola quais as possibilidades e condições necessárias para que o mesmo aprenda o que ainda não domina, sob orientação, com ajuda, por indicação, em colaboração.

Para identificar os interesses dos alunos, a professora A explica que utiliza

[...] as idéias de Renzulli sobre enriquecimento para a escola toda, adaptado para a Sala de Recursos. Organizamos as oficinas com atividades do Tipo I, II e III. As do tipo I são exploratórias para alunos iniciantes com o objetivo de investigar interesses específicos ou afins, por exemplo: visita a museus, conhecimento dos diferentes espaços da própria escola, palestras sobre temas variados, vídeos como “mitos urbanos”, entre outros. Do tipo II, são as pesquisas sobre os temas ou assuntos escolhidos e, do tipo III, temos o exemplo do grupo de literatura e do acantonamento que fizemos na escola. O portfólio

possibilita a organização sistemática das atividades realizadas e a avaliação contínua das mesmas.

Os interesses e habilidades dos alunos são específicos e diversificados. Envolve várias áreas, tais como artes, ciências, temas sociais, informática, entre outros. Cabe ao professor proporcionar as condições necessárias para o aluno acessar o conhecimento científico almejado e incentivar a interação do aluno com os instrumentos e signos mais avançados, o que envolve, como consequência, a disponibilidade de ambientes de estudos equipados, parcerias com especialistas e pesquisadores, visitas, viagens, etc.

As atividades desenvolvidas partem do interesse dos alunos, que requerem aprofundamento de temas ou conteúdos e utilização mediadora de instrumentos ou equipamentos que favoreçam a sua apreensão.

A professora A relatou que conta com a colaboração de outros professores da própria escola de séries adiantadas em relação à série em que o aluno frequenta, os quais atuam como tutores, orientando pesquisas científicas em suas áreas. Para a realização de pesquisas que requerem conhecimentos científicos mais elaborados e aprofundados, a presença de educadores pesquisadores pode ocorrer mediante o estabelecimento de parcerias com Instituições de Ensino Superior. A professora explicou que essa parceria já é uma realidade no trabalho com seus alunos. Atua acompanhando as atividades e organizando os registros e a documentação das tarefas em portfólios.

O planejamento inclui parcerias com instituições de ensino superior, neste momento contamos com equipes da PUC e da Tuiuti. Também contamos com professores da própria escola que orientam pesquisas em áreas específicas, como, por exemplo, a professora de biologia do ensino médio que desenvolve trabalhos sobre os pombos das praças da cidade, com grupo de alunos de 5^a a 8^a. Neste caso, o planejamento é feito em conjunto, incluindo o professor tutor e os alunos envolvidos, todos são responsáveis (A).

Já a professora B deu mais ênfase à importância do trabalho em grupos, atividades práticas para desenvolver habilidades, como: raciocínio,

sentimentos, auto-conceito, colaboração interpessoal e criatividade. Expressou, ainda, preocupação com os rótulos, preconceitos e comentários que a Sala de Recursos para alunos cm AH/SD gerou na escola. Em suas palavras,

No que se refere ao trabalho na Sala de Recursos, procuro explicar que não é uma sala de “super”, dos “melhores” ou “mais inteligentes” para evitar o rótulo de superioridade e exclusivismo. Isto ocorre por causa dos comentários que as crianças em geral fazem a respeito desta sala e dos alunos que a freqüentam. Temos trabalhado com jogos para desenvolver o raciocínio, atividades individuais ou de grupo com temas relacionados a sentimentos, emoções, companheirismo, auto-conceito e pensamento criativo. Os alunos jogam na sala e às vezes levam os jogos para casa, eles adoram! As atividades que exploram sentimentos e emoções têm ajudado alguns que possuem dificuldade no relacionamento social. No decorrer dos atendimentos, verificamos a importância do trabalho em grupos, os alunos relatam, abertamente, o desejo de compartilhar suas atividades, idéias e interagir com pelo menos mais um ou dois colegas (B).

O aprofundamento de temas com o acompanhamento de educadores especialistas ainda não é uma realidade na Sala de Recursos da professora B; ela não fez menção à existência de trabalhos orientados por outros professores ou parceria com Instituição de Ensino Superior. É importante ressaltar que, no período em que foram realizadas as observações, isso já estava ocorrendo.

Na escola da professora A, a parceria com Instituições de Ensino Superior já é uma realidade que possibilita aos acadêmicos a atuação em sua área de formação de acordo com a necessidade dos alunos. A professora cita o exemplo

[...] do grupo de psicologia da PUC, são alunos do último ano que cumprem estágio curricular aqui na escola trabalhando com os alunos assuntos referentes a auto-conhecimento e relacionamento interpessoal com dinâmicas de grupo, às vezes ocorre atendimento individualizado para orientação, quando são identificadas questões particulares (A).

A escola da professora B não conta com apoios como esse, mas a professora revela sua preocupação com o desenvolvimento emocional dos alunos.

Procuro orientar os pais quanto ao relacionamento com a criança; em alguns casos, verifico um deslumbramento com o talento, deixando-a sufocada com cobranças e expectativas que a fazem sofrer. Procuro mostrar que é necessário atender à diferença, mas também é importante deixá-la ser simplesmente criança para brincar, se divertir, errar,... Por que não? Desde o início, observo que cada caso é único, cada talento, cada vivência. Alguns com dificuldades de se relacionar e fazer amigos, outros com problemas familiares, outros ainda que se cobram constantemente e alguns que levam as coisas numa boa (B).

Quanto à organização das atividades as professoras disseram:

Atendemos dois grupos por período, e os alunos podem frequentar uma ou duas vezes por semana, dependendo da disponibilidade dos pais, por causa do transporte. Todos são convidados para o grupo que trabalha relacionamentos sociais e auto-conhecimento (inteligência intra e interpessoal). Temos grupos pequenos que são organizados por área de interesse e temas (oficinas, dinâmicas). O atendimento também ocorre individualmente, de acordo com a necessidade do aluno. Organizamos um cronograma dos atendimentos que pode ser modificado quando for preciso (A).

Montamos, então, um cronograma em que o aluno vem duas vezes por semana, podendo ficar uma hora ou uma hora e meia, alguns vêm apenas uma vez por semana, tudo depende da disponibilidade da família. Os alunos comparecem duas vezes por semana, um dia para trabalhos individuais ou pequenos grupos para pesquisas de interesse específico, outro dia para atividades em grupos que envolvem temas como: criatividade, relacionamento interpessoal. Com o apoio e a participação dos pais, planejamos as atividades externas como visitas a museus, passeios a parques, entre outros (B).

As duas professoras comungam a opinião e a preocupação em relação aos escassos recursos materiais e equipamentos de que dispõem para os trabalhos. Ambas contam com outros espaços das escolas, como biblioteca,

laboratórios, sala de informática, mas consideram que seria mais apropriado se tivessem alguns materiais interessantes e estimuladores em suas salas, como mapas, computador, enciclopédias, livros, material didático de consumo, etc.

Quando o ambiente oferece poucas condições para a apreensão do conhecimento científico, pode-se observar a tendência a valorizar aspectos pertinentes ao relacionamento social, emocional do aluno. As duas professoras destacam, ainda, a importância de trabalhos em grupos para desenvolvimento de temas que envolvam relações interpessoais, colaboração, auto-conceito, dinâmica de grupos e jogos interativos. Observa-se, neste item, a relevância da interação social e as dificuldades advindas de composição de um grupo com características diferenciadas, “os mais inteligentes”.

Contudo, cabe à educação escolar a responsabilidade de trabalhar com a transmissão de conteúdos científicos. As atividades práticas podem ser meios necessários à compreensão de conceitos elaborados, mas são, de fato, importantes quando aproveitadas para mediar e estruturar novas redes de pensamento que elevem a aceção do conceito para a generalização e a abstração.

As professoras explicaram que utilizam os espaços da escola toda, como biblioteca, laboratórios, sala de computação, de acordo com as possibilidades de horário.

Utilizamos vários ambientes da escola, como sala de vídeo, de computação, laboratórios, biblioteca. Conseguimos os recursos materiais da Sala através da direção da escola (lápiz, papéis, borrachas), colaboração da associação de pais. As professoras trazem jogos e equipamentos como, por exemplo, o *note book* quando necessário e também recebemos doações. Os projetos que envolvem investigações acadêmicas são os de menor custo. Este ano conseguimos melhorar o espaço da Sala com carteiras novas, providenciadas pela direção da escola. Mas temos carência de materiais e equipamentos que estamos aguardando da Secretaria de Estado da Educação (A).

O contexto de aprendizagem influencia o processo de aquisição de conhecimentos científicos dos aprendizes.

A Sala foi organizada com mesas e carteiras individuais, um arquivo, uma estante, alguns livros, jogos, lápis e papéis cedidos pela Coordenação Pedagógica. Dependendo do planejamento, utilizamos a biblioteca e outros espaços da escola. Para desenvolver alguma atividade nos laboratório de ciências ou informática, temos que agendar e nem sempre dá certo com o horário que queremos. Seria melhor se pudéssemos contar com, pelo menos, um computador na própria Sala de Recursos. Necessitamos também de mapas, globo, Atlas, jogos de estratégias, entre outros, que estamos aguardando da Secretaria de Educação. Faltam equipamentos, principalmente computador (B).

Como compreender que uma sala criada e destinada ao atendimento de alunos com AH/SD não tenha ao menos “mapas, globo, Atlas, jogos”? De que recursos afinal essa sala dispõe?

Estas questões serão discutidas na análise dos dados colhidos no processo de observação das atividades desenvolvidas nas Salas de Recursos.

Vejamos o que dizem as professoras sobre os resultados alcançados no contexto em que atuam e quais são suas expectativas.

5.1.4 Resultados e expectativas

Quanto aos resultados alcançados até o momento, a professora A considera-os positivos e promissores. A mesma preocupa-se em incentivar o desenvolvimento de habilidades dos alunos e, quando verifica determinada dificuldade, como na escrita, por exemplo, encaminha-o para outro atendimento de apoio. Subentende-se que, neste programa, o trabalho é voltado especificamente para as altas habilidades e interesses dos educandos. Eventualmente, o trabalho com uma área de interesse pode contribuir para melhorar uma dificuldade.

O retorno para o desempenho na sala de aula regular é lento, mas a criança aos poucos vai reconhecendo suas necessidade e melhorando a ansiedade e o equilíbrio geral. Tivemos, no final do ano passado, três alunos retidos, os professores ficaram preocupados e vieram comunicar, entendemos que seria melhor

que os mesmos freqüentassem, também, a Sala de Recursos para alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem. Quando isto acontece, verificamos que a participação na sala de altas habilidades ajuda como um incentivo, a resposta do aluno melhora, há investimento na parte emocional. Mas precisamos discriminar bem as áreas envolvidas e orientar para a organização. Esperamos contar com a tranqüilidade do aluno, mas precisamos trabalhar com o fracasso escolar (A).

Quanto aos professores do ensino regular, a referida professora comenta,

Alguns professores da escola começaram a pensar melhor sobre o aluno com altas habilidades superdotação, demonstrando aceitação e colaboração ao trabalho na Sala de Recursos. Atualmente, somos procuradas com indicações, recebemos comentários elogiando as mostras de trabalhos que são expostos na escola, reconhecimentos dos resultados alcançados. Mas temos que lidar com preconceitos e mitos (A).

Já a professora B expressa sua preocupação com os alunos que, por vezes, revelam dificuldades em algum aspecto do seu desenvolvimento e considera a importância de auxiliá-los neste mesmo atendimento.

Converso com os professores das classes comuns, alguns se interessam, outros não, pois alegam que precisam se preocupar mais com os alunos que têm dificuldades, mas nenhum se recusou a trocar idéias comigo e colaborar quando necessário. Tenho, por exemplo, a experiência com um aluno da 2ª série que queria construir robôs e ser engenheiro químico. Combinei um encontro com a professora de física e química do Ensino Médio e ela explicou ao aluno sobre estes assuntos, respondendo suas dúvidas e curiosidades. Depois, a professora veio conversar comigo dizendo que ficou admirada, que não sabia que o trabalho poderia ser assim e se prontificou a ajudar outras vezes (B).

O trabalho em parceria com os professores do ensino comum está se iniciando, mas revela-se promissor na opinião da professora B, mesmo que os professores mostrem-se mais preocupados com os alunos que estão com dificuldades na sala de aula comum.

Sei que estou participando de um trabalho recente, construindo uma prática nova, e isto é um processo lento. É preciso avaliar as respostas educativas dos alunos para termos referência sobre o caminho que estamos trilhando (B).

A professora A comenta sobre a importância da participação dos pais:

Os pais são colaborativos, estão sempre prontos a ajudar, levam aos encontros externos, como exposições, museus, esperam o necessário, cumprem os horários, elogiam o trabalho. As crianças não faltam.

E considera os resultados satisfatórios:

Apesar das dificuldades e entraves, considero os resultados bastante satisfatórios. Temos expectativas quanto às melhorias dos recursos físicos e humanos. Já se faz necessário uma coordenação na escola para estruturar os grupos de trabalhos, fazer contatos, parcerias, organizar grupos de estudos e atender aos pais (A).

A professora B verbaliza a importância e a necessidade de realizar estudos mais aprofundados e obter acesso à pesquisas atualizadas sobre a área de AH/SD.

Quanto às minhas expectativas, pretendo estudar mais, buscar literatura que aprofunde os conhecimentos sobre esta área da educação especial, para entender e atender melhor. A diversidade de situações que encontramos é muito variada. A questão que me intriga é: Será que estamos no caminho certo? Como conferir? Em relação a que ou quem? O que é ser inteligente hoje? Por isso a importância de estudar, conhecer as pesquisas científicas que vêm sendo produzidas, para agir com mais clareza (B).

Até o momento das entrevistas, os trabalhos desenvolvidos nas Salas de Recursos do Estado do Paraná, mesmos recentes, tendo seu início em 2004, na opinião das professoras, mostram-se interessantes e promissores. A principal dificuldade verificada relaciona-se à falta de condições materiais e de equipamentos tecnológicos para o enriquecimento do trabalho e o desenvolvimento de pesquisas científicas. Percebemos a importância e a

necessidade de organização de estudos para os educadores da escola toda, uma vez que estes alunos participam de ambos os contextos, o comum e o especial de ensino. A reflexão norteada pela Teoria Histórico-Cultural, possibilita a análise da proposta e os encaminhamentos desenvolvidos na prática de sala de aula pelas professoras entrevistadas, partindo do princípio de que todos os alunos e, aqui em destaque, os alunos com AH/SD desenvolvem suas habilidades a partir do contato com a cultura no ambiente onde vivem. O acesso ao conhecimento acumulado está presente na educação escolar e pode ser enriquecido em serviços de apoio especializados.

5.2 Observações realizadas nas Salas de Recursos de AH/SD

As observações das atividades dos alunos nas Salas de Recursos de AH/SD ocorreram nos dias 28 de novembro e 1, 4, 5 e 6 de dezembro de 2006, durante 16 horas em cada uma das Salas de Recursos. As mesmas foram realizadas com o objetivo de verificar como a proposta de atendimento especializado para alunos com AH/SD se efetiva na prática.

Foram observadas algumas atividades desenvolvidas pelos alunos, os materiais e registros de suas produções e os resultados alcançados, sob a forma de produção escrita ou gráfica (textos, desenhos, livros) e fotografias. Foram analisados os seguintes aspectos:

- Modo de apresentação do conteúdo trabalhado: planejamento, intencionalidade e organização;
- Atividades propostas: tipo, conteúdo e materiais utilizados;
- Dinâmica do trabalho: participação dos alunos, orientações das professoras para a realização das atividades;
- Algumas produções dos alunos e
- Resultados obtidos.

Quanto ao espaço físico, observamos que a turma da professora A ocupa uma sala que é partilhada por outros alunos para realizarem outras atividades na escola. É utilizada pelas alunas do Curso de Formação Docente, e do contra-turno. Para que possa ser ocupada por dois grupos diferentes ao mesmo tempo, foram posicionados armários que servem como divisória. Além dos armários, a sala está equipada com mesas, cadeiras e um quadro de giz. Os materiais obtidos com a direção são: lápis, papel, borracha. As pastas para a organização dos portfólios, os jogos e outros materiais de consumo são providenciados pelas professoras. Quando há necessidade, elas disponibilizam o *note book* pessoal.



Foto 3: Sala de Recursos de AH/SD (Acervo pessoal, 2006).

A sala da professora B possui mesas, cadeiras, quadro de giz, um arquivo e uma prateleira. Alguns materiais foram obtidos com a direção da escola, como lápis, papel, borracha, cola, alguns livros e jogos. A própria professora confecciona jogos com sucata e outros materiais que compra ou recebe como doação.

As atividades observadas em uma das Salas foram a visita a um Museu e uma Oficina de Robótica; e na outra: o lançamento de um livro e o encerramento dos encontros do grupo de teatro.

A visita ao Museu Dinâmico Interdisciplinar, que os alunos da professora B realizaram, tinha como objetivo despertar o interesse dos alunos para o estudo de um tema específico (Enriquecimento do Tipo I).

O Museu Dinâmico Interdisciplinar (MUDI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) tem como objetivo principal a integração da universidade com o ensino fundamental e médio e comunidade em geral (UEM, 2006).

O acervo é variado, composto por objetos, materiais, equipamentos e espaços para experimentos, orientados por monitores de diversos cursos de graduação que a Instituição oferece. O Museu organiza-se em ambientes temáticos tais como:

A - Antes dos dinossauros: a evolução da vida e o seu registro fóssil no Rio Grande do Sul



Foto 4: Museu Dinâmico Interdisciplinar (UEM, 2006).

B - Morfologia humana e animal, normal e patológica

C - Educação para a saúde

D - Química para a vida

E - Experimentoteca – Ludoteca de Física

F - Giroscópio Humano

G - Berçário de Orquídeas e Bromélias



Foto 5: Alunos em visita à “Ludoteca de Física”
(Acervo pessoal, 2006).



Foto 6: Alunos na sala “Química para a vida”
(Acervo pessoal, 2006).

Os materiais e objetos referentes aos dinossauros são provenientes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foram organizados conjuntamente pelo Instituto de Artes e Departamento de Paleontologia e possibilitam a compreensão da evolução da vida no planeta. Os fósseis utilizados na exposição são, na sua maioria, do Paraná e do Rio Grande do Sul.

Cada ambiente do museu tem seus acervos científicos e tecnológicos e os recursos escritos e audiovisuais para a exposição. Os monitores fazem uma apresentação oral explicativa, mostrando os objetos, ensinam conceitos, exemplificam com experimentos e respondem perguntas. As crianças, que freqüentam o ensino de 2ª à 4ª série, demonstraram interesse e envolvimento sobre os temas e áreas apresentadas, foram bem acolhidas pelos monitores e respeitaram as instruções quanto ao bom comportamento do visitante no Museu.

Com a realização da atividade, a professora procedeu à investigação de interesses que a visita ao museu despertou. A realização das possíveis pesquisas, porém, ficou para o ano seguinte, já que a visita ocorreu no dia 28 de novembro, final do ano letivo.

A Oficina de Robótica ocorreu no dia 1 de dezembro, na escola da professora B, com a participação de um professor da Universidade, que coordenou os trabalhos. O professor atua no Departamento de Informática e desenvolve pesquisas na área de Informática Educacional, com princípios da Robótica. A oficina foi organizada com materiais da Lego Educacional para a construção de objetos, como esteira, guincho, carrossel, entre outros, que podem movimentar-se com mecanismos simples motorizados e monitorados

por controle remoto. O professor especialista transmite conhecimentos e orienta as atividades com mediadores lingüísticos (expressão oral, explicações sobre a linguagem digital, exposição de gráficos construídos para o experimento no computador) e instrumentos físicos, equipamentos tecnológicos como o computador, os objetos da Lego para desenvolver o trabalho.

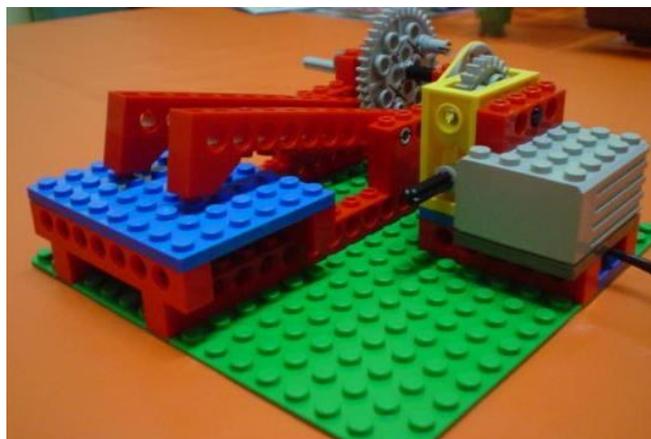


Foto 7: Montagem com Lego Educacional (Acervo pessoal, 2006).

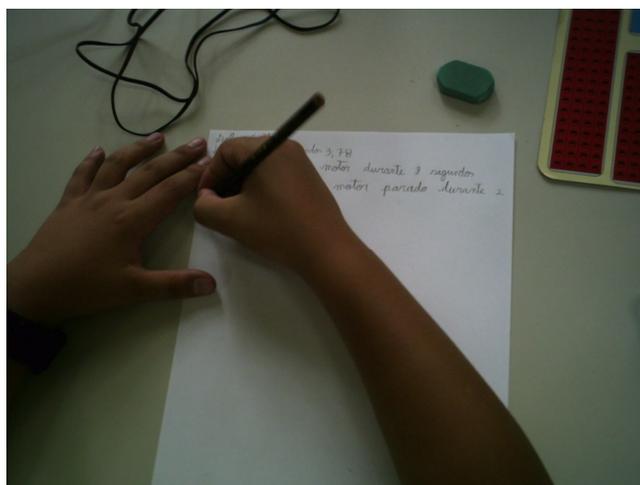


Foto 8: Registros de experimentos escrito por um aluno (Acervo pessoal, 2006).

A oficina foi planejada para que os alunos tivessem um primeiro contato com a Robótica; nela, o professor mostrou, no computador, a conexão das

montagens ao computador e algumas possibilidades de comando e interação que podem ser feitas.

O interesse e a participação dos alunos superaram as expectativas de todos os envolvidos. A professora B relatou que a Oficina marcou a primeira atividade colaborativa entre a Escola e a Universidade. Ao final do período, os alunos queriam marcar novos encontro com o professor, ficando combinado que seria estabelecida, posteriormente, uma agenda para o ano seguinte.



Foto 9: Computador conectado controlando os movimentos da montagem.
(Acervo pessoal, 2006).

Observou-se a curiosidade, a motivação, a facilidade de compreensão dos alunos, desde as montagens simples, que eram feitas a partir de manuais de instrução da Lego Educacional, até a utilização do computador com sua linguagem específica. As informações sobre a Robótica e o material utilizado, desencadearam a vontade de novas situações de aprendizagem por parte dos alunos.

Dentre as atividades desenvolvidas na Sala de Recursos da professora A, foram observados o lançamento de um livro, ilustrado por dois alunos, intitulado “Cérebro S. A. Neuropsicologia para crianças” e um encontro de encerramento do grupo de teatro.

O livro teve seu lançamento ao público em geral numa livraria da cidade no dia 5 de dezembro de 2006 (Anexo C). As professoras fizeram a abertura com uma fala explicativa sobre o desenvolvimento dos trabalhos que resultaram na produção do livro. Na seqüência, o autor e os ilustradores responderam perguntas das pessoas que estavam presentes.

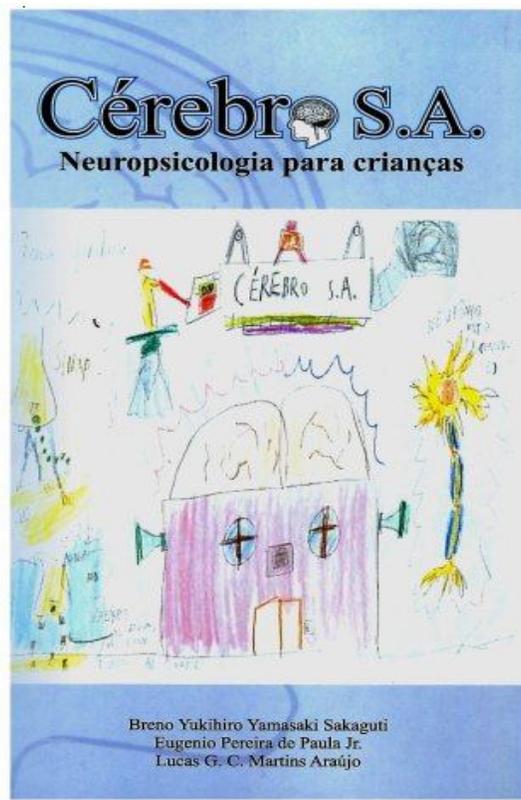


Foto 10: Capa do livro de PAULA JR (2006).

O trabalho foi iniciado no ano de 2006, com a visita à Escola e convite do autor, neuropsicólogo, professor e pesquisador de uma Universidade da cidade, para que alguns alunos da Sala de Recursos fizessem os desenhos do seu livro. Dois alunos se interessaram um da 6ª e outro da 7ª série. Realizaram vários encontros de estudo sobre o tema, encontraram dificuldades devido a sua complexidade, mas não desistiram. O autor relatou que houve a necessidade de reformular os textos, de modo que ficassem acessíveis à compreensão de crianças e os alunos ajudaram nisso. A atividade foi

desenvolvida com empenho e motivação, mesmo nos momentos difíceis. Um dos alunos contou que alguns desenhos foram feitos e refeitos várias vezes até chegarem ao resultado final, com o consenso dos envolvidos. As professoras das Salas de Recursos acompanharam todo o processo. A professora A considera que essa foi uma experiência bem sucedida, sobretudo pelo aprendizado adquirido pelos alunos.

As condições que viabilizaram o trabalho foram criadas na prática, com a parceria entre a Escola e a Universidade. O processo envolveu a realização de pesquisas, consulta a livros científicos de neurologia, análise de desenhos ilustrativos e esquemas elaborados, sob a orientação do pesquisador especialista. A impressão gráfica foi conseguida graças à doação de pessoas conhecidas e solidárias. A professora A acredita que os próximos trabalhos, semelhantes a esse, serão desenvolvidos, agora, com mais facilidades devido à experiência e ao resultado alcançado; Leontiev (1983) destaca que a atividade prática externalizada expressa o pensamento elaborado na situação de interação social. O produto obtido como resultado operacionaliza a intencionalidade e o motivo de uma ação, fazendo coincidir o pensar e o fazer.

Para que as capacidades potenciais se desenvolvam, há a influência do social sobre o ser humano. As condições sociais, econômicas e culturais favoráveis podem concorrer para o excelente desenvolvimento e manifestação dos potenciais e, ao se manifestarem, tornam-se fruto das relações socioculturais sobre este ser, passando a representar o seu ambiente cultural externo.

Vygotski (2004b, p. 133) comenta esta questão acrescentando a seguinte reflexão:

Gostaria de mencionar que no plano psicológico diferencial nem eu nem você nos distinguimos uns dos outros por eu possuir um pouco mais de atenção do que vocês; a diferença caracteriológica essencial e importante na prática na vida social das pessoas encontra-se nas estruturas, relações, conexões, de que dispomos em diversos pontos. [...] o decisivo não é a memória ou a atenção, mas até que ponto o homem faz uso dessa memória, que papel desempenha. [...] O mesmo ocorre com o pensamento. Quantas inteligências estereis existem que não produzem nada! Quantas inteligências que pensam, mas que não agem! Todos se lembram dessa situação quando sabemos como é preciso atuar e o fazemos de outra maneira.

Nessa atividade, foi possível verificar que o conhecimento adquirido por meio da instrução formal e a aplicação de conhecimentos científicos, decorrentes da investigação feita pelos alunos sob orientação do professor resultaram em um produto novo, criativo, que foi disponibilizado para o público, isto é socializado.

Outra atividade observada na Sala de Recursos da professora A foi o último encontro do ano de 2006 do grupo de teatro. O grupo é composto por crianças de 1ª a 6ª série e iniciou suas atividades no segundo semestre. A professora que coordena os trabalhos iniciou como estagiária do curso de pós-graduação que já concluiu, mas vai continuar como voluntária. As aulas que são planejadas pela professora A, juntamente com a professora de teatro, incluem técnicas de expressão corporal, preparação para voz, recital de poemas e dinâmicas de grupo, sendo que a referida professora acompanha a execução. O grupo realizou uma apresentação em novembro, relataram que confeccionaram os trajes, prepararam a iluminação e o maior problema foi com o som, visto que o local não tinha as condições adequadas para a sonoplastia que utilizaram. As professoras informaram que o grupo estuda textos literários de autores clássicos e modernos e têm alguns projetos em fase de elaboração para 2007.

Partimos do pressuposto que desenvolvimento cultural pode gerar desenvolvimento humano e que o processo de aprendizagem consiste no fator preponderante para a elevação do desenvolvimento mental. Entendemos que, ao serem disponibilizados as condições materiais, os instrumentos físicos e os signos, terão um ambiente favorável ao processo de desenvolvimento humano.

A capacidade de usar os objetos do mundo externo, o conhecimento adquirido e os próprios recursos psicológicos expressa o grau de desenvolvimento cultural de uma pessoa. Atividades educativas que abrangem o teatro e tudo o que o mesmo envolve - texto, figurino, bastidores - o estudo literário, tudo isso coordenado por um especialista no assunto, demanda a possibilidade de bons resultados. Mais uma vez foi possível perceber a importância das parcerias, só que, neste caso, trata-se de um trabalho voluntário, que preocupa pelo risco de ser informal e temporário.

Mesmo sem as condições materiais ideais para o desenvolvimento dos trabalhos, observamos que algumas atividades realizadas alcançaram resultados positivos. Isso pode ser constatado nos comentários dos alunos e de alguns pais, com os quais foi possível conversar durante as observações. Quanto aos aspectos não verbais, percebeu-se a empolgação e admiração dos alunos em algumas situações como, por exemplo, na Oficina de Robótica. Todos se mostraram interessados e curiosos com as novas informações e os novos objetos que o professor trouxe que não eram conhecidos e não próprios do seu cotidiano.

Os instrumentos físicos e simbólicos não são acessíveis a todos. Algumas crianças só podem ter acesso aos mesmos por meio da escola. O trabalho empreendido nas Salas de Recursos de AH/SD deveria ser oferecido para todos os alunos. Ainda que esse serviço de apoio especializado esteja longe dos objetivos para os quais foi pensado – especialmente no que se refere à formação de professores e à falta de recursos materiais – os dados colhidos demonstraram o quanto esse ambiente educacional e a dinâmica pedagógica ali desenvolvida propiciam a aquisição de novos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa conhecemos e analisamos o atendimento realizado a alunos com AH/SD no Estado do Paraná.

A trajetória da investigação iniciou com o acesso a documentos e referências para a composição de um panorama histórico sobre esse atendimento nos âmbitos mundiais, nacionais e estaduais. O estudo possibilitou a organização cronológica de fatos que marcaram a história até chegarmos ao contexto da educação inclusiva na atualidade.

Traçar seus marcos à luz dos fatos históricos que o envolveram e determinaram foi um grande desafio, uma vez que as fontes de referência não faziam alusão a este processo.

Constatamos, na investigação sobre a base legal, que as discussões a respeito das políticas públicas brasileiras destinadas ao atendimento de alunos com AH/SD desencadearam-se, com mais profundidade, a partir da década de 1970, culminando com a promulgação do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a). Este plano estabelece os objetivos e metas a curto, médio e longo prazo para a implantação de serviços e programas especializados na rede de ensino em todas as áreas da Educação Especial no território nacional.

As informações obtidas com a Prof^a. Sara Couto César foram de grande importância, pela obtenção de dados relevantes à composição do panorama histórico sobre a Educação Especial no Brasil, e, particularmente, sobre a área de AH/SD, objeto de estudo desta pesquisa. Dados que, ainda, não haviam sido registrados em documento oficiais.

O conhecimento acerca dos conceitos utilizados na área de AH/SD permitiu a compreensão sobre os princípios que norteiam o atendimento na prática.

A Teoria Histórico-Cultural fundamenta as idéias desenvolvidas nesta pesquisa. O pensamento investigativo, bem como a sistematização e análise dos dados coletados em campo permitiram a reflexão sobre alguns aspectos, cujos critérios de análise, pautados na teoria citada, nos possibilitaram a elaboração de algumas conclusões.

Na sociedade de classes, existem instrumentos que não são acessíveis à maioria da população. Segundo Sforzi (2006), nas famílias com maior poder aquisitivo, é comum que, diante do maior interesse da criança por determinadas áreas – científicas, artísticas, esportivas - os pais disponibilizem instrumentos físicos e simbólicos além e independentemente dos que são oferecidos pela escola, propiciando condições diferenciadas para o seu desenvolvimento. Computador, violão, teclado, brinquedos pedagógicos, games, livros paradidáticos, revistas, viagens, diálogo, teatro, que antes compunham o cenário da criança, passam a ter uma presença cada vez mais dirigida. Ainda que a mediação da família não seja efetivamente pedagógica, ela amplia as possibilidades de desenvolvimento da criança ao disponibilizar e valorizar esses instrumentos. Como já afirmado, para a maioria das crianças, esses objetos não estão acessíveis. Somente via escola, esse universo cultural poderia chegar até elas. Deve chegar a todas inicialmente e, havendo interesses específicos, possibilitar um acesso mais dirigido, via programas especiais.

Verificamos, que o atendimento a alunos com AH/SD, nas Salas de Recursos de Escolas Estaduais do Estado do Paraná, apresenta carência de sistematização, particularmente, no que se refere à formação de professores, mediadores culturais e parcerias com instituições de ensino superior necessários à sua realização.

Mediante a compreensão a respeito do desenvolvimento humano e da importância do acesso aos instrumentos físicos e lingüísticos, cabe à escola, por meio da atuação objetiva e intencional do professor e o uso dos mediadores culturais, a oferta, o incentivo e o acesso aos alunos com o que há de mais avançado na sociedade atual.

As Salas de Recursos podem ser espaços promotores desta prática. Mas para isso, faz-se necessária a capacitação dos professores e a organização sistemática do trabalho desenvolvido, com materiais, equipamentos e condições para a realização das atividades propostas.

Leontiev (1978) sintetiza, de modo claro e definitivo, os aspectos sociais e institucionais que defendemos no decorrer deste estudo e que parecem ser pertinentes para finalizá-lo.

É por isso que a questão das perspectivas de desenvolvimento psíquico do homem e da humanidade põe antes de mais o problema de uma organização eqüitativa e sensata da vida da sociedade humana – de uma organização que dê a cada um a possibilidade *prática* de se apropriar das realizações do progresso histórico e de participar enquanto criador no crescimento dessas realizações (LEONTIEV, 1978, p. 257-258, grifo do autor).

Tais considerações apontam para a importância da adequação de encaminhamentos na prática pedagógica das Escolas, em especial, das Salas de Recursos para alunos com AH/SD e nas políticas públicas.

A efetivação do atendimento escolar ao aluno com AH/SD pressupõe a sedimentação de políticas públicas, com a presença de professores que conheçam com propriedade as necessidades e possibilidades de desenvolvimento cognitivo de seus alunos, disponibilidade de mediadores culturais, instrumentos físicos e simbólicos que contribuam para a manifestação e o aprimoramento de elevados potenciais humanos, bem como o estabelecimento de parcerias com as Instituições de Ensino Superior.

Com a devida estruturação deste serviço de apoio especializado, os benefícios alcançados com esta proposta de atendimento devem ser estendidos à escola toda. Trata-se de um processo complexo, que demanda esforço, tempo e envolvimento dos gestores públicos. Pensar e buscar caminhos para a sua realização é apenas o começo.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. Perspectivas e desafios da educação do superdotado. Revista *Em Aberto*, Brasília, ano 13, n. 60, p. 77-92, out./dez. 1993.

_____.; FLEITH, D. S. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS PARA APOIO AO TALENTO - ASPAT. Disponível em: <www.aspat.ufla.br>. Acesso em: 10 set. 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Orientações de implementação de núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação – NAAH/S*. Brasília, DF: MEC/ SEESP, 2005.

_____. *Lei n. 10172*, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. MEC: Brasília, DF. 2001a. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 05 jan. 2007.

_____. *Parecer n. 17/01* - Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). Brasília, DF: MEC, 2001b.

_____. *Resolução n. 02/01* do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001c.

_____. *Lei n. 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos. *Série Diretrizes*, n. 10, Brasília-DF: MEC/SEESP, 1995a.

_____. Secretaria de Educação Especial. Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial – Área de altas habilidades. *Série Diretrizes*. n. 9, Brasília-DF: MEC/SEESP, 1995b.

_____. *Declaração de Salamanca*: Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: CORDE, 1994.

_____. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. edição. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. *Lei n. 5692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e outras providências. Brasília, DF: MEC, 1971.

CAMPOS, R. H. F. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia da educação. *Revista Estudos Avançados*, USP, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 209 - 231, set./dez. 2003.

CARVALHO, R. E. *Removendo barreiras para a aprendizagem*. Rio de Janeiro: Mediação, 2000.

_____. *Educação inclusiva: com os pingos nos is*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CENESP. *Subsídios para a Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial – Área de Altas Habilidades, Superdotação*. Brasília, DF: MEC, 1986.

CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO - CONBRASD. Disponível em: <www.conbrasd.com.br>. Acesso em: 25 jan. 2007.

DELOU, M. C. C. Políticas públicas para a educação de superdotados no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 57., 2005, Fortaleza, *Anais...*Fortaleza: UFCe, 2005.

_____. *Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.*

_____. Política nacional de educação especial aplicada ao aluno de altas habilidades. *Cadernos de Santa Maria*. Santa Maria/RS, Universidade Federal de Santa Maria, 1996.

_____; BUENO, J. G. S. O que Vigotski pensava sobre genialidade. *Revista da Faculdade de Educação da PUC*. Campinas, n. 11, p. 97-99, nov. 2001.

ESTEVE, J. M. *A terceira revolução educacional – A educação na sociedade do conhecimento*. São Paulo: Moderna, 2004.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vygotskiana*. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

FREEMAN, J; GUENTHER, Z. C. *Educando os mais capazes - Idéias e ações comprovadas*. São Paulo: EPU, 2000.

FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF. *Helena Antipoff – Breve biografia*. Disponível em: <www.fundacaohantipoff.mg.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2006.

GUENTHER, Z. C. *Capacidade e talento – Um programa para a escola*. São Paulo: EPU, 2006a.

_____. Tributo a Daniel Antipoff. *Boletim do ConBraSD – Conselho Brasileiro para Superdotação*, Brasília, n. 01, p. 6-7, jan./mar. 2006b.

LEONTIEV, A. Cuestiones psicológicas de la teoría de la conciencia. In: _____. *Actividad, conciencia, personalidad*. Anexo. Habana: Pueblo y Educación, 1983. p. 192-249.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone, 1990.

_____. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In:_____. *Curso de psicologia geral*. V. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. p. 71-84.

MATISKEI, A. C. R. M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. *Educar em Revista*. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n. 23, p. 185-202, 2004.

NOVAES, M. H. *Desenvolvimento psicológico do superdotado*. São Paulo: Atlas, 1979.

PARANÁ. *Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos*. Documento Preliminar. Secretaria de Estado da Educação, Departamento de Educação Especial. Curitiba, 2006.

_____. *Deliberação n. 02/03* de 02 de junho de 2003. Institui as Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Conselho Estadual de Educação. Curitiba, PR: CEE, 2003a.

_____. *Indicação n. 01/03* de 02 de junho de 2006. Elabora normas complementares para a Educação Especial no Paraná. Câmara de Ensino Fundamental. Curitiba: SEED, 2003b.

_____. *Deliberação n. 009/01* aprovada em 01 de outubro de 2001. Regulamenta a matrícula, transferência, progressão parcial, aproveitamento de estudos, classificação e reclassificação no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Conselho Estadual de Educação. Curitiba, PR: CEE, 2001.

_____. *Diretrizes teórico-metodológicas para a educação especial*. Documento preliminar - Altas Habilidades. Secretaria de Estado da Educação, Departamento de Educação Especial. Curitiba; SEED, 1994.

_____. *Constituição do Estado do Paraná*, 1989. Disponível em: <www.pr.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2007.

PAULA JR, E. P. *Cérebro S. A. – Neuropsicologia para crianças*. Curitiba: Dos Autores, 2006.

PÉREZ, S. G. P. B. Sobre perguntas e conceitos. In: FREITAS, S. N. (Org.). *Educação e altas habilidades/superdotação: A ousadia de rever conceitos e práticas*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006a. p. 37-60.

_____. O atendimento educacional ao aluno com altas habilidades/superdotação na legislação da Região Sul do Brasil: Os lineamentos para concretizar uma quimera. In: FREITAS, S. N. (Org.). *Educação e altas habilidades/superdotação: A ousadia de rever conceitos e práticas*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006b. p. 151-198.

_____. Modelo triádico de enriquecimento de Renzulli. Slide 25,4X19,05 cm. In: Workshop *Construindo alternativas de atendimento sob a perspectiva do modelo de enriquecimento para toda a escola*. II Encontro Nacional do Conselho Brasileiro para Superdotação – Pirenópolis,GO: ConBraSD, 2006c.

_____. O aluno com altas habilidades/superdotação: uma criança que não é o que deve ser ou é o que não deve ser? In: STOBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. *Educação especial: em direção à educação Inclusiva*. Porto Alegre: Edipucrs, 2004a. p. 237-250.

_____. Teoria dos três anéis da superdotação de Renzulli. Slide 25,4X19,05 cm. In: Curso *Superdotação no contexto escolar*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná/Departamento de Educação Especial, 2004b.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. Uma revisão bibliográfica sobre os mitos que envolvem a pessoa com altas habilidades. In: FREITAS, S. N. (Org.). *Educação e altas habilidades/superdotação: A ousadia de rever conceitos e práticas*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006. p. 61-88.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Retrospectiva de vinte e cinco anos. *Revista Educação*, Porto Alegre, ano 27 n. 1, p. 75-134, jan./abr. 2004.

RENZULLI, J. S. *The three-ring conception of iftedness: A developmental model for creative productivity*. The Triad Reader. Connecticut: Creative Learning Press, 1986.

SFORNI, M. S. F. *Parecer – Exame de qualificação*. Maringá/PR, UEM/DTP, 14 set. 2006.

_____. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara: JM, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UEM. Museu Dinâmico Interdisciplinar. Disponível em: <www.mudi.uem.br>. Acesso em: 28 nov. 2006.

VIRGOLIM, A. M. R. Enriquecimento escolar em salas de aula regular e de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: uma perspectiva inclusiva. In: Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: Direito à diversidade. *Ensaaios pedagógicos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006. p. 109-120.

_____. O indivíduo superdotado: história, concepção e identificação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 13, p. 173-183, jan./abr.1997.

VYGOTSKI, L. S *Psicologia pedagógica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____. *Teoria e método em psicologia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

_____. *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor, 2000.

_____. *Obras escogidas*. Tomo V. Madri: Visor, 1997.

_____. *A formação social da mente*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *A transformação socialista do homem*. URSS: Varnitso, 1930. Tradução Marxists Internet Archive, english version, Nilson Dória. Disponível em: < <http://www.marxists.org/>>. Acesso em: 11 dez. 2006.

_____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

_____; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ANEXOS

Anexo A: Instrumentos para identificar indicadores de AH/SD.

LISTA DE ITENS PARA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Criado por Zenita Guenther, fundadora e coordenadora do “Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento” (CEDET) Lavras, MG, Brasil.

I. Indique em cada item dois alunos de sua turma:

	1º NOME	2º NOME
1. Os melhores da turma nas áreas de Linguagem, Comunicação e Expressão.		
2. Melhores nas áreas de Matemática e Ciências.		
3. Melhores nas áreas de Arte e Educação Artística		
4. Melhores em atividades extra curriculares e extra classe		
5. Mais verbais, falantes e conversadores.		
6. Mais curiosos, interessados e perguntadores.		
7. Mais participantes e presentes em tudo dentro e fora da sala de aula		
8. Mais críticos com os outros e consigo próprios		
9. Melhor memória, aprendem logo e fixam com facilidade.		
10. Mais persistentes, compromissados e chegam ao fim do que fazem.		
11. Mais independentes, iniciam o trabalho e fazem sozinhos.		
12. Mais entediados e desinteressados, mas não necessariamente atrasados.		
13. Mais originais e criativos.		
14. Mais sensíveis aos outros e bondosos com os colegas.		
15. Mais preocupados com o bem-estar dos outros.		
16. Mais seguro e confiante em si.		
17. Mais ativos perspicazes e observadores.		
18. Mais capazes de pensar e tirar conclusões.		
19. Mais simpático e querido dos colegas.		
20. Mais solitários e ignorados		
21. Mais levados, engraçados e “arteiros”..		

22. Que você considera mais inteligente.		
23. Com melhor desempenho que os outros em esportes e exercícios físicos.		
24. Que mais sobressaem em habilidades manuais e motoras.		
25. Que produzem respostas inesperadas e pertinentes.		
26. Capaz de captar e canalizar a ação do grupo.		

II. Há em sua turma alguma criança com talento especial?

Quem? _____

Que talento? _____

Como se evidencia? _____

III. Comentários que deseja fazer.

Série: _____ Turma: _____ Período: _____

Nome da Professora: _____

Data: __/__/__ Ass. Professora: _____

CRITÉRIOS PARA AVALIAR SINAIS DE TALENTO

1. CAPACIDADE E INTELIGÊNCIA GERAL: NOME ANOTADO EM PELO MENOS SEIS DOS SEGUINTE ITENS:		
	1º Nome	2º Nome
4. Melhores nas atividades extracurriculares e extraclasse;		
6. Mais curiosos, interessados e eprguntadores;		
9. De melhor memória, aprendem e fixam com facilidade		
10. Mais persistentes, comprometidos e chegam ao fim do que fazem.		
11. Mais independentes, iniciam o trabalho e fazem sozinhos.		
12. Mais entediados e desinteressados, mas não necessariamente atrasados.		

17. Mais ativos perspicazes e observadores		
18. Mais capazes de pensar e tirar conclusões.		
21. Mais levados, engraçados e “arteiros”.		
22. Que você considera mais inteligente.		
25. Que produzem respostas inesperadas e pertinentes.		

... OU PELO MENOS QUATRO DOS SEGUINTE INDICADORES		
9. Melhor memória, aprendem logo e fixam com facilidade.		
11. Mais independentes, iniciam o trabalho e fazem sozinhos.		
13. Mais originais e criativos		
17. Mais ativos perspicazes e observadores.		
18. Mais capazes de pensar e tirar conclusões.		
22. Que você considera mais inteligente.		
25. Que produzem respostas inesperadas e pertinentes.		

2. TALENTO VERBAL: PRESEÇA EM PELO MENOS TRÊS DOS SEGUINTE ITENS		
1. Os melhores da turma nas áreas de Linguagem, Comunicação e Expressão.		
5. Mais verbais, falantes e conversadores.		
7. Mais participantes e presentes em tudo dentro e fora da sala de aula		
18. Mais capazes de pensar e tirar conclusões.		
22. Que você considera mais inteligente.		

3. CAPACIDADE DE PENSAMENTO ABSTRATO (TALENTO CIENTÍFICO-MATEMÁTICO): PRESEÇA DE TRÊS OU MAIS DOS SEGUINTE ITENS		
2. Melhores nas áreas de Matemática e Ciências.		
9. De melhor memória, aprendem e fixam com facilidade		
11. Mais independentes, iniciam o trabalho e fazem sozinhos.		
18. Mais capazes de pensar e tirar conclusões.		
22. Que você considera mais inteligente.		

4. CRIATIVIDADE ACENTUADA E/OU TALENTO ARTÍSTICO: PRESENÇA EM PELO MENOS QUATRO DOS SEGUINTEIS ITENS, EM QUALQUER COMBINAÇÃO OU TRÊS INCLUINDO OS DE NÚMERO 3 E 13		
3. Melhores nas áreas de Arte e Educação Artística		
8. Mais críticos com os outros e consigo próprios		
10. Mais persistentes, compromissados e chegam ao fim do que fazem.		
13. Mais originais e criativos		
17. Mais ativos perspicazes e observadores.		
25. Que produzem respostas inesperadas e pertinentes.		

5. TALENTO PSICOSSOCIAL: PRESENÇA EM PELO MENOS QUATRO DOS SEGUINTEIS ITENS		
4. Melhores nas atividades extra curriculares e extra classe;		
7. Mais participantes e presentes em tudo dentro e fora da sala de aula		
14. Mais sensíveis aos outros e bondosos com os colegas.		
15. Mais preocupados com o bem-estar dos outros.		
16. Mais seguro e confiante em si.		
19. Mais simpático e querido dos colegas.		
26. Capaz de captar e canalizar a ação do grupo.		

6. TALENTO PSICOMOTOR: PRESENÇA NOS ITENS		
4. Melhores nas atividades extracurriculares e extraclasse;		
23. Com melhor desempenho que os outros em esportes e exercícios físicos.		
24. Que mais sobressaem em habilidades manuais e motoras.		

Fonte: GUENTHER, Z. C. *Desenvolver Capacidades e Talentos* – um conceito de inclusão. Ed. Vozes, Petrópolis, 2000.

Série: _____ Turma: _____ Período: _____

Nome da Professora: _____

Data: __/__/__

Ass. da Professora: _____

Anexo B: Roteiro de entrevista com os pais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ESTADUAL DE MARINGÁ
Ensino Fundamental, Médio e Normal – Reconhecimento – Resolução 3.455/81
Rua Martin Afonso, 50 – Cx Postal 623 – Fone (44) 226 – 4346 – CEP 87010 – 410 –
Maringá/PR

ESTREVIEWA COM OS PAIS

I – Identificação do aluno:

Nome: _____

Data de nascimento: _____ Idade: _____

Nome do pai: _____

Profissão: _____ Idade: _____

Nome da mãe: _____

Profissão: _____ Idade: _____

Endereço residencial: _____

Telefone: _____ Município: _____ NRE: _____

II – Motivação da criança com a escola (hábitos de estudo):

III – Expectativa da família em relação à escola:

IV – Expectativa dos pais em relação ao seu filho:

V – Relacionamento familiar:

VI – Oportunidades oferecidas pela família em otimizar o potencial em questão:

VII – Relacionamento com os colegas da escola e da comunidade:

VIII – Interesses, habilidades especiais, atividades que faz fora do ambiente escolar:

IX – Antecedentes pessoais (aspectos importantes: concepção; nascimento; desenvolvimento emocional, social, intelectual e motor):

X – Características observáveis relevantes do comportamento:

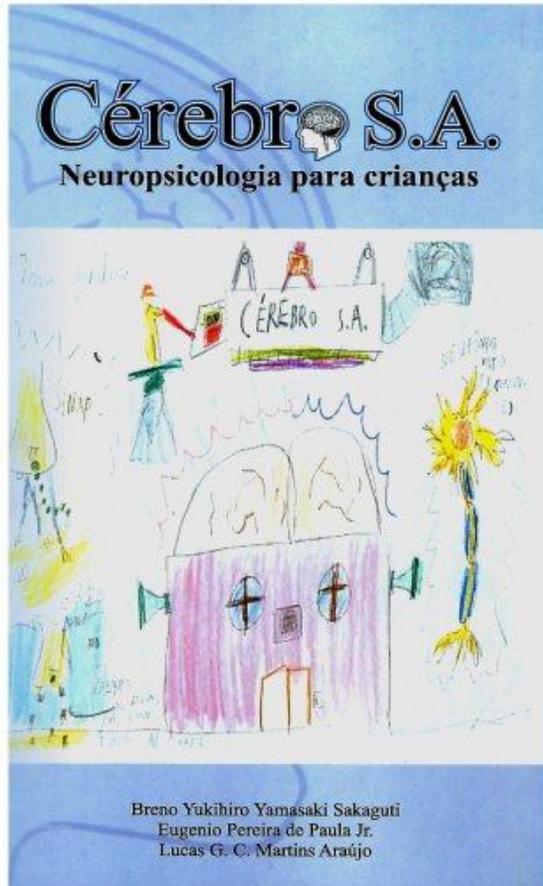
XI – Informações complementares:

Data: __/__/__

Assinatura do responsável: _____

Assinatura do entrevistador: _____

Anexo C: Convite para o lançamento do livro: *Cérebro S. A. – Neuropsicologia para crianças*.



Um convite especial para você!

Lançamento do livro:

"Cérebro S.A. - Neuropsicologia para crianças"

Bate-papo e sessão de autógrafos com os autores
Breno Yamasaki Sakaguti, Eugênio Pereira de
Paula Jr e Lucas Martins Araújo.

"Como mudar o ambiente de todas as crianças de forma que seus cérebros se desenvolvam ao máximo?" (Steven Rose - 1994). Esta é uma pergunta que nos remete a muitas reflexões. O livro procura, numa linguagem simples, mostrar "como o animal e o social se fundem para formar o humano". O neuropsicólogo Eugênio de Paula Jr. lançou o desafio aos talentosos alunos da sala de recursos para altas habilidades/ superdotação, do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, em Curitiba, que, prontamente, se dispuseram a estudar neurociência para ilustrar o livro de "Neuropsicologia para Crianças". Após meses estudando anatomofisiologia do cérebro dentre outros conteúdos, os alunos Breno Sakaguti (9 anos) e Lucas Araújo (12 anos) ilustraram de forma muito criativa este livro, sob a coordenação das professoras Denise Matos e Paula Sakaguti.

Dia 05/12 - 18h

Local: Livrarias Curitiba

Megastore do Shopping Curitiba

A loja fica na rua Brigadeiro Franco, 2300

Batel, piso L1, loja 126,

telefone 41-3330-5183.

APÊNDICES

Apêndice A: Autorização dos Diretores



Universidade Estadual de Maringá
 Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Mestrado em Educação



Ofício n.º 042/05-PPE

Maringá-PR, 13 de Outubro de 2005.

Senhor Diretor:

Solicitamos autorização para a mestranda Silvia Helena Altoé Brandão realizar observações nos programas de Sala de Recursos para alunos com Altas Habilidades/Superdotação neste estabelecimento de ensino. Estas observações são essenciais para uma pesquisa cujo objetivo é verificar como está se efetivando o atendimento suplementar aos alunos.

O estudo ora proposto denomina-se "Alunos com altas habilidades/superdotação: a proposta paranaense de atendimento em Sala de Recursos" e integra o programa de Pós-Graduação em Educação – PPE (Mestrado) da Universidade Estadual de Maringá, é orientado pela Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori e tem como campo de pesquisa os Institutos de Educação de Curitiba e de Maringá.

Os dados colhidos serão eticamente tratados, seguindo as normas prescritas pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Assim, além dos cuidados com a coleta de dados a identidade dos alunos será resguardada.

A pesquisa certamente contribuirá para ampliar os conhecimentos sobre inclusão, bem como para a parceria SEED-Institutos de Educação/UEM, na busca de propostas para a educação de alunos com necessidades especiais.

Agradecemos a atenção e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Atenciosamente


 Prof^a Dr^a Nerli Nonato Ribeiro Mori
 Professora Orientadora


 Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Gomes Machado
 Coordenadora do PPE/UEM

4. Resultados e expectativas:

Há alguma relação entre o trabalho desenvolvido na Sala de Recursos e o da Classe Comum?

O que os professores da Classe Comum pensam sobre a Sala de Recursos para alunos com AH/SD?

Como os alunos da Sala de Recursos vêem o trabalho ali desenvolvido?

Os pais participam do trabalho da Sala de Recursos? Como ocorre esta participação?

Como vê os resultados alcançados? Qual sua expectativa neste trabalho?

Existe algo a ser modificado? O quê? Por quê? Para quê?

Apêndice C: Visita e observação ao Núcleo de atendimento a alunos com altas habilidades/superdotação (NAAH/S) de Londrina/Paraná.

Esta visita ocorreu no dia 07 de julho de 2006 e a recepção foi feita pela Professora de Sala de Recursos para alunos com AH/SD, que também é professora do NAAH/S e a Professora que atua no Núcleo Regional de Educação de Londrina/SEED/PR como coordenadora da área de AH/SD na Equipe de Ensino/Educação Especial.

O NAAH/S Paraná está localizado no município de Londrina no Colégio Estadual Vicente Rijo. Consiste num Programa da Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR) através do seu Departamento de Educação Especial (DEE). Estes núcleos estão sendo implantados em um município de cada um dos 26 Estados brasileiros e no Distrito Federal, com a intenção de oportunizar condições para o desenvolvimento de habilidades, potenciais, talento e criatividade aos escolares. O NAAH/S oferta serviços especializados em período contrário ao que o aluno frequenta no ensino regular. Entre os serviços estão: atividades suplementares, isto é, aprofundamento e enriquecimento do currículo bem como ampliação e diversificação de conhecimentos. Os alunos são identificados e atendidos na própria escola, mas podem vir de outras escolas também. O NAAH/S também tem como objetivo disseminar conhecimentos sobre AH/SD junto aos sistemas educacionais, comunidades escolares e famílias, buscando promover a inclusão social, bem como estimular o pensamento criativo produtivo dos alunos, desenvolvimento de potencialidades específicas, propiciar experiências que envolvam resolução de problemas, formulação de hipóteses, entre outros. Está estruturado em três unidades de atendimento: aluno, professor e família. Nos termos da parceria entre o MEC e a SEED/DEE/PR, coube ao MEC o envio dos seguintes móveis e equipamentos eletrônicos: seis microcomputadores com gravador de CD e multimídia, uma impressora multifuncional, uma TV 29", um aparelho de DVD, um scanner, uma Webcam, um quadro melanínico branco, uma mesa redonda, seis mesas e cadeiras para computador, um armário de aço e uma mesa para impressora. O MEC também disponibilizará material didático e pedagógico: mapas, enciclopédias, jogos, livros paradidáticos e conjunto de livros teórico-práticos que orientam o atendimento educacional a alunos com AH/SD. No que se refere a capacitação dos educadores envolvidos, o MEC organizou o I Seminário Nacional para a formação de professores dos NAAH/S em novembro de 2005, no primeiro semestre de 2006 ocorreu a multiplicação da primeira formação nos Núcleos, de julho a setembro haverá a Formação Nacional de Professores nas cinco regiões do Brasil, em parceria com o ConBraSd (Conselho Brasileiro para Superdotação) e em novembro de 2006 as equipes dos NAAH/S participarão do II Congresso Nacional de Altas Habilidades do ConBraSd, em Brasília (DF). Com o objetivo de proporcionar a sustentabilidade inicial deste programa, o MEC irá contratar consultores para a realização dos atendimentos junto aos alunos, educadores e família por um período de oito meses, a partir de agosto 2006, tudo isto com o apoio e a cooperação da UNESCO. Em contraparte, o Governo Estadual deverá garantir o espaço físico apropriado com uma estrutura de, no mínimo, três salas, é o que está sendo providenciado pela SEED/PR no Colégio Estadual Vicente Rijo. Enquanto as salas não ficam prontas, os equipamentos e materiais do NAAH/S foram instalados numa sala ampla, cedida pela escola, onde funcionava o laboratório de informática. Neste espaço ocorre, neste momento, o atendimento a 20 alunos identificados pela equipe técnica da escola, juntamente com as professoras e a representante do NRE. Estes alunos, depois do processo de avaliação em contexto escolar e entrevista com os pais, são matriculados na Sala de Recursos, que funciona no período matutino e vespertino possibilitando a oferta do atendimento para os dois turnos, em período contrário. A Sala de Recursos é o serviço de apoio privilegiado pelo DEE da SEED, que vem incentivando a criação das mesmas na rede pública de ensino do Estado do Paraná.

Apêndice D: Documento que autoriza o registro do depoimento oral da Professora MS. Sara Couto César nesta dissertação de Mestrado.



Profª. Ms. Sara Couto César