

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos

Sandra Olinda Moreira Matos

**SALAS DE RECURSOS PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES E
SUPERDOTAÇÃO: SITUAÇÃO DO ATENDIMENTO DAS DIFERENÇAS EM
DUAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE PORTO ALEGRE.**

Porto Alegre
2012

Sandra Olinda Moreira Matos

]

**SALAS DE RECURSOS PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES E
SUPERDOTAÇÃO: SITUAÇÃO DO ATENDIMENTO DAS DIFERENÇAS EM
DUAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE PORTO ALEGRE.**

Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização
em Educação Especial e Processos Inclusivos, do
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da Universidade Federal
do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Mauren Lúcia Tezzari

Porto Alegre
2012

RESUMO

A presente monografia buscou apresentar como vem se estabelecendo o atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) nas escolas públicas estaduais no município de Porto Alegre - onde foram implantadas salas de recursos para o atendimento específico destes alunos – e sobre quais são as suas possibilidades e as dificuldades encontradas. Buscou-se apresentar um recorte do cotidiano do atendimento que vem sendo realizado atualmente em duas escolas da rede pública estadual a partir de observações e do depoimento prestado em entrevistas realizadas com as professoras das salas de recursos, assim como por alguns dos alunos ali atendidos. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo e foi utilizada a entrevista semi-estruturada para coletar informações sobre a situação do atendimento destas salas desde a sua implantação, assim como a formação das professoras que ali atuam. A revisão bibliográfica tem como autores de referência Joseph Renzulli e Howard Gardner. Além disso, revelou-se necessário apresentar a situação dos alunos com AH/SD em relação ao que está previsto nas políticas públicas: a Resolução Nº 2, de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para o Ensino Básico envolvendo os alunos que apresentam necessidades especiais, com os tópicos que se referem diretamente ao atendimento desta clientela enfocada neste trabalho. Também foi abordado o modelo de atendimento para o Rio Grande do Sul contido na Cartilha (2006) produzida pelo CEDEPAH (Centro de Desenvolvimento, Estudos e Pesquisas nas Altas Habilidades/Superdotação) em conjunto com a FADERS (Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades/Superdotação no Rio Grande do Sul). Buscou-se conhecer e analisar como as professoras das salas de recursos encaminham o atendimento e o enriquecimento das diferentes aptidões e interesses dos alunos, assim como organizam as articulações com seus pares na comunidade escolar, sobretudo com os professores das classes regulares e, ainda, se esses manifestam atenção e valorização das diferentes aptidões dos alunos, não somente daquelas pertencentes às áreas acadêmicas. Em relação aos alunos o foco foi evidenciar o que estes pensam sobre a importância de freqüentar este espaço. Percebe-se que as situações enfrentadas são específicas em cada escola e que isto está relacionado com o tempo em que as professoras da sala de recursos realizam este atendimento, assim como as cooperações que conseguem conquistar entre seus pares nas escolas. Nota-se que existe um caminho a trilhar a respeito das aproximações entre os professores das classes regulares para atingir um trabalho em comum com as professoras das salas de recursos, e na apropriação por parte daqueles, dos conhecimentos referentes às especificidades desses alunos e seu processo de inclusão.

Palavras-chave: 1. Altas Habilidades/Superdotação. 2. Educação Especial. 3. Salas de Recursos. 4. Políticas Públicas

Matos, Sandra Olinda Moreira. Sala de Recursos para alunos com altas habilidades superdotação: situação do atendimento das diferenças em duas escolas públicas estaduais em Porto Alegre – Porto Alegre, 2009. Monografia. Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos – Universidade

Lista de Abreviaturas e Siglas

AHs	Altas Habilidades
AH/SD.....	Altas Habilidades/Superdotação
PAHS.....	Pessoas com Altas Habilidades
CEDEPAH -	Centro de Desenvolvimento, Estudos e Pesquisas nas Altas Habilidades/Superdotação.
CEMAR.....	Centro Cultural Mariani
DNA.....	Desafio Nacional de Aprendizagem
FADERS -	Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades/Superdotação no Rio Grande do Sul
MEC.....	Ministério da Educação
NAAH/S.....	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
OBA.....	Olimpíada Brasileira de Astronomia, Astronáutica e Energia
SEC.....	Secretaria da Educação
UFRGS.....	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	6
2	METODOLOGIA.....	8
2.1	JUSTIFICATIVA.....	10
3	CONCEITOS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: OS PRINCIPAIS AUTORES.....	14
4	LEGISLAÇÃO E PREVISÃO DO ATENDIMENTO NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO SUL.....	23
4.1	IDENTIFICAÇÃO E MODALIDADE DE ATENDIMENTO MODELO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL.....	24
4.2	INCIDÊNCIA POPULACIONAL.....	26
5	DO IDEAL À REALIDADE DOS ATENDIMENTOS.....	27
5.1	AS PROFESSORAS DA SALA DE RECURSOS.....	27
5.2	A IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS DE ALTAS HABILIDADES NA PRÁTICA E O ATENDIMENTO SEGUNDO SUAS APTIDÕES.....	29
5.3	O PROFESSOR DA CLASSE REGULAR E A PARCERIA (POSSÍVEL?) COM A PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS.....	38
5.4	O ALUNO QUE FREQUENTA A SALA DE RECURSOS.....	45
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
7	REFERÊNCIAS.....	52
8	APÊNDICES.....	53

1 Introdução

A presente monografia busca trazer informações sobre como vem se estabelecendo o atendimento de alunos com AH/SD (Altas Habilidades/Superdotação) em escolas públicas estaduais no município de Porto Alegre - onde foram implementadas salas de recursos voltadas para o atendimento específico de alunos identificados com essas características – e a respeito de suas possibilidades e limitações.

Primeiramente, propõe-se esclarecer os conceitos de altas habilidades/superdotação vigentes, dedicando-se um capítulo aos dois teóricos mais citados e importantes nesta área de estudo e pesquisa: Joseph Renzulli e Howard Gardner, este último com a teoria das Inteligências Múltiplas.

A seguir destacam-se os tópicos encontrados na Resolução Nº 2/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que se referem diretamente ao atendimento dos alunos com AH/SD e o modelo deste atendimento para o Rio Grande do Sul proposto na Cartilha (2006) produzida pelo CEDEPAH (Centro de Desenvolvimento, Estudos e Pesquisas nas Altas Habilidades/Superdotação) da FADERS (Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades/Superdotação no Rio Grande do Sul).

A partir da exposição do modelo de atendimento proposto neste documento, como base, busca-se confrontar a realidade apresentando-se um recorte do cotidiano do atendimento que atualmente vem sendo realizado em duas escolas da rede pública estadual, a partir da observação e do depoimento prestado em entrevistas pelas professoras das referidas salas de recursos e dos alunos que as frequentam.

Nestes espaços de atendimento educacional especializado propõe-se expor quais seriam os enfrentamentos diários, na busca de encaminhar os alunos quanto às suas diferentes aptidões e interesses; como estes percebem estes espaços e, se existe a troca de apoio entre pares nas respectivas escolas (professores das classes regulares, direção, coordenação e outros técnicos de fora da escola). Busca-se saber também sobre a questão da identificação das diferentes aptidões por parte dos professores das classes

regulares. Enfim, propõe-se refletir, neste momento, o ideal previsto na legislação e as práticas possíveis.

2 Metodologia

Conjugar teoria e prática é um dos desafios do professor pesquisador. Buscar saber no mecanismo dos acontecimentos diários que refletem o alcance possível dos conceitos apreendidos a partir de estudos e formação continuada dos profissionais que atuam na educação.

Também é na prática que percebemos a viabilização e a implementação das leis e orientações e o quanto as mesmas são seguidas de fato. Estas últimas destinadas ao campo da educação e do ensino em nosso país (ainda tão carente e precário ao oferecer serviços e condições básicas necessárias à maioria de sua população) apresentam uma grande distância entre o ideal especificado em suas diretrizes e a realidade enfrentada nas escolas.

A investigação, por parte de professores pesquisadores e meio acadêmico voltado para as situações da prática escolar, pode ser o impulsionador de condições que possibilitem refletir e construir o envolvimento entre o ideal (o que pode, é necessário e deve ser) como o orientado na Resolução nº 2/2001, e a sua aplicabilidade de fato.

Acreditando nisso, na busca de conferir de perto o que está sendo construído nas escolas em relação ao atendimento dos alunos da educação especial identificados como sujeitos com altas habilidades/superdotação, desde a determinação dos prazos para a implementação de leis voltadas para os mesmos, é que determinei a forma desta pesquisa.

Os sujeitos da educação especial aos quais se volta o olhar nesta pesquisa são os alunos com AH/SD que estão inseridos nas classes regulares e que, geralmente, são negligenciados no contexto escolar por não apresentarem, conforme o senso comum, necessidades educacionais especiais, já que apresentariam um rendimento acima da média.

Essa peculiaridade constatada por pesquisadores da área em relação a estes sujeitos, colocando-os em situação de negligência, foi a grande motivação para o início das investigações. Além disso, percebe-se a partir da pouca literatura e pesquisas destinadas a esta área, que há ainda muito, a saber, a respeito dessas pessoas e sobre a variedade de características que as

mesmas podem apresentar. Entre essas características, por exemplo, podem estar associadas facilidades em algumas áreas e dificuldades em outras.

Em frente a heterogeneidade dos sujeitos com AH/SD, houve a necessidade de se analisar as teorias e conceitos, sobre estes, concebidos na atualidade. Entre estes, os mais importantes são aqueles apontados nas pesquisas dos teóricos, Howard Gardner e Joseph Renzulli, a respeito dos conceitos de Inteligência e superdotação que são abordados em capítulo a parte. Estes autores são inseridos como auxiliares no entendimento que norteiam as concepções das professoras das salas de recursos e de outros pesquisadores usados aqui como referências.

Logo se fez necessário, analisar as orientações previstas pelas políticas públicas, a respeito do atendimento dos alunos de AH/SD, em nível nacional, onde buscou-se diretamente na Resolução nº2/2001, e no Rio Grande do Sul, a partir da Cartilha (2006) produzida pelo CEDEPAH na FADERS. Nesta última apresenta-se o modelo de atendimento em nosso estado, que prevê para isto, a implantação de salas recursos.

Os dados referentes à situação do atendimento foram buscados diretamente em duas escolas da rede pública estadual no município de Porto Alegre, onde foram implantadas salas de recursos para alunos com AH/SD, junto às professoras responsáveis pelas referidas salas e alunos atendidos, por meio de visitas e entrevistas semi-estruturadas. Para a coleta de informações utilizou-se gravação em mídia, com a prévia autorização dos entrevistados.

As entrevistas¹ constituíram-se em um roteiro pré-determinado com o conjunto de informações básicas que se julgou necessário para nortear a análise e pretendiam-se flexíveis para que englobassem aspectos novos e desconhecidos que provavelmente iria encontrar.

¹ O roteiro das entrevistas e o resultado destas encontram-se no apêndice.

2.1 Justificativa

Na abordagem a respeito da educação especial e seus diferentes sujeitos percebemos que aí está organizado um grupo de indivíduos que demandam atenção por parte de professores e comunidade escolar, uma vez que necessitam de apoio em função de suas necessidades específicas. Apoio que não se obtém entre os meios tradicionais de ensino, exigindo novos olhares e uma mudança na estrutura física e metodológica da escola.

Olhando mais detalhadamente este grupo veremos que nele se enquadra um subgrupo de indivíduos que não exatamente teriam deficiências ou limitações, mas, ao contrário, extrapolam as expectativas em termos de capacidade cognoscitiva. São os indivíduos denominados como pessoas com altas habilidades ou superdotação. Essas pessoas teriam facilidades acima da média para compreensão e assimilação de determinados assuntos e áreas do conhecimento, de acordo com suas aptidões.

Mas, se é assim, por que estão neste grupo? Essa pergunta geralmente é concebida pelos mais desavisados. Para respondê-la precisaríamos elencar outras questões. Poderíamos começar pela revisão do que seriam deficiência e limitação, que estariam mais nas concepções que a sociedade herdou a partir de crenças não refletidas, necessitando hoje de uma séria revisão.

Dentre as limitações que as pessoas com necessidades especiais hoje enfrentam estão aquelas geradas pela sociedade na sua forma de se organizar, uma vez que, até então, esta vive e se organiza com e para uma seleção de indivíduos classificados como normais.

Nas escolas não se obtém destas pessoas os mesmos resultados, os mesmos níveis de compreensão. Estes resultados podem estar abaixo, como no caso das pessoas com deficiências, ou acima, como é o caso das pessoas com altas habilidade/superdotação. Estes últimos também apresentarão resultados e comportamentos que não se enquadram na média. Apresentarão dificuldades de adaptação às classes comuns que não promovem o atendimento às diferenças.

Considerados os alunos de altas habilidades como um subgrupo da educação especial, são direcionados a eles pesquisas e estudos com o objetivo de se ampliar o conhecimento sobre suas peculiaridades e

necessidades dentro do campo educacional. Sobretudo porque estes indivíduos já estão inseridos nas escolas e classes comuns, no entanto, quase sem visibilidade e atendimento adequado.

Estes alunos possuem diferentes perfis e não constituem uma identidade homogênea como muitos acreditam, necessitando de um olhar atento e de conhecimento mais específico por parte dos educadores. Segundo Mettrau:

As altas habilidades ou superdotação não são, como muitos ainda pensam um *dom*, mas sim, *características* e *comportamentos* que podem e devem ser aperfeiçoados na interação com o mundo e que se apresentam numa variedade grande de combinações. Para os indivíduos que apresentam tais características, nem sempre tem sido fácil *mostrar* ou *demonstrar* suas habilidades diferenciadas, pois há uma tendência social à *conservação* dos comportamentos e ainda não se prioriza a *inovação* na medida desejada e necessária. (2000, pág.7).

Dentre os estudos e pesquisas nesta área pode-se salientar o artigo de Perez (2003), onde a autora enumera crenças e conceitos comuns que demonstram o quanto a sociedade desconhece sobre estas pessoas e suas necessidades, desconhecimento este refletido nas escolas.

Esse desconhecimento prejudica o processo de formação desde o período escolar, trazendo resultados, na maioria das vezes, irreversíveis.

Além da tendência de se centralizar as atenções ao necessário atendimento de alunos que apresentam desvantagens cognitivas temos, como ressaltou Perez (2003), a crença de que os alunos com AH/SD são auto-suficientes e não necessitam intervenções por parte do professor.

Perez esclarece:

Assim, um dos primeiros aspectos que devem ser aprofundados são os fatores que têm alicerçado a carência e/ou precariedade de atendimento, entre eles, os mitos e crenças populares, alguns decorrentes de características próprias das PAHs, outros, de preconceitos socioculturais e/ou ideológicos e até da própria desinformação sobre as AHs. Eles são fortes empecilhos para a formação de uma identidade própria das PAHs e contribuem para uma representação negativa ou, pelo menos, distorcida destas pessoas.

Ainda que esteja previsto o atendimento especializado aos alunos de AH/SD, isto não ocorre na maioria das escolas, pela falha na formação de educadores, que pouca ou nenhuma informação possui sobre esta clientela partilhando então, apenas daquilo que seria o senso comum.

Existe então, a necessidade de investigação da situação do atendimento destes alunos em escolas que apresentam programas nesta área da educação especial, pelo menos em nossa cidade, meio local mais imediato. O intuito é rever estes conceitos e se buscar uma discussão, não só no meio da comunidade educativa que se propõe a atender esta clientela, mas na comunidade em geral, buscando-se assim despertar novos sentidos e novas direções.

Uma vez que políticas públicas são implementadas, estas devem estar em constante revisão e análise pela comunidade que delas se servem a fim de que problemas e dificuldades sejam refletidos e busque-se a sua superação. Somente assim as políticas poderão atingir suas metas.

Outro aspecto a se considerar nesta investigação, em relação ao atendimento dos alunos com AH/SD que figura entre as crenças e mitos é a ideia de que estes sujeitos são gênios em áreas científicas. Quando estes então são identificados, geralmente o são nas áreas acadêmicas, enquanto as áreas artísticas, por exemplo, não são percebidas. Isso acontece porque o meio escolar investe pouco nesta área do conhecimento ou oferece poucos estímulos, principalmente entre as classes do ensino fundamental, baseada na crença comum de que esta seria menos importante no processo de formação dos indivíduos em geral.

A organização da sociedade atual sustenta esta mentalidade incorporada ao longo do tempo, não percebendo a importância direta que existe no desenvolvimento das aptidões artísticas (e com elas o diálogo entre o sensível e o inteligível) na formação dos indivíduos, apesar da defesa exaustiva de pesquisadores, voltado para a arte-educação, desta necessidade. Sobre isto Meira aponta:

(...) O significado do termo estético, na sua origem, era *sentir com*, ou seja, sentir junto com os outros, ou aliar a sensorialidade ao sentimento. No século XVIII, quando Baumgarten resgatou o termo grego, foi para nomear um conhecimento obscuro, vindo da sensorialidade, certamente que um conhecimento auxiliar, em relação à razão lógica. Esta visão ainda subsiste para grande parte das pessoas. Lamentavelmente ainda é a visão que predomina nas escolas. (MEIRA in PILLAR, 2003, pág.127).

E ainda:

Não é mais possível pensar-se numa educação para a cidadania, muito menos numa educação que assuma a função de construir

sujeitos, sem a garantia de uma educação estético-visual. A relação estética, as ações ético-estéticas, a contextualização e leituras estéticas dependem da percepção estética e da consciência imaginária sobre o sentido dessa relação. (MEIRA in PILLAR, 2003, pág.136).

A formação dos indivíduos não é possível sem a garantia da educação estética, por ser essa a forma da interligação da sensibilidade do sujeito com o seu meio coletivo. Dando-se conta destes aspectos, a educação dos sujeitos estaria, de fato, completa.

O que se percebe ainda nas práticas escolares é a sustentação de concepções sobre educação ainda muito fechadas em sistemas que não dão conta de atender a diversidade de necessidades que os sujeitos apresentam.

Além disso, buscando-se atender as especificidades dos alunos, a partir dos alunos com AH/SD, estaríamos atingindo a todos, com maior qualidade (a tão procurada qualidade na educação de todos). Este é o grande desafio da educação em geral, e quem sabe, a área da educação especial possa trazer contribuições com suas pesquisas, como acredita Renzulli (2004):

O maior e, acredito, mais nobre desafio que temos é analisar até que ponto a nossa pequena, mais dedicada área, pode ter um impacto importante na educação geral. (pág.121).

Existe um espaço aberto, um vácuo feito a partir de incertezas a ser processado pelos professores e professoras, um novo começo de formação que englobe outros conceitos que, por sua vez, poderão ser apreendidos em outras linguagens, outros signos e configurações.

3 Conceitos de altas habilidades e superdotação

Ao se abordar o assunto dos sujeitos com Ah/SD, uma das primeiras coisas que nos perguntamos seria: quais as características apresentadas por estes sujeitos?

Então se faz necessário para a compreensão do leitor que se insira neste capítulo uma mostra sobre os conceitos mais importantes sobre este tema, utilizando teóricos que, recentemente, são a referência para outros pesquisadores desta área: Joseph Renzulli e Howard Gardner.

Estes autores apresentam parâmetros para nossa reflexão sobre a inteligência e os campos onde esta se estabelece, traçando complexos e diferentes perfis dos diversos sujeitos. Conseqüentemente, no trabalho destes autores estaria também a justificativa da identificação e o propósito de se oferecer educação especial para esta clientela.

Por um lado temos Renzulli, autor da Concepção de Superdotação dos Três Anéis (Renzulli, 1978) e o Modelo Triádico de Enriquecimento. Segundo o autor estas foram duas etapas de seu trabalho que se desenvolveram simultaneamente e *concebidas para serem interativas* (Renzulli, 2004), já que pretendia conciliar teoria e prática.

Nesta concepção Renzulli traz uma representação gráfica com uma rede com três anéis, largamente difundida, delineando a ideia ou conceito de como se desenvolve a superdotação nos indivíduos.



Os aspectos apontados nos anéis:

- a. Habilidade acima da média; O indivíduo apresenta rendimento e facilidade no aprendizado de uma ou mais áreas do conhecimento, acima da média de seus pares da mesma faixa etária.
- b. Motivação; O indivíduo possui interesse e empenho no aprendizado e ou produção nas áreas de seu interesse, ou seja, persistência na execução das tarefas
- c. Criatividade; O indivíduo busca caminhos e desdobramentos diferentes do que lhe é apresentado ou a partir do objeto de seu aprendizado e conhecimento.

Para o conceito de Criatividade, condição válida para qualquer área do conhecimento e não apenas as áreas das Artes, Ostrower (2008) afirma:

Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse “novo”, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar. (pág. 09, destaque da autora).

Este gráfico pode sugerir que os três aspectos apresentados e interagindo juntos, seriam os critérios pelos quais se determinaria quem *seriam* os sujeitos de altas habilidades/superdotação, ou seja, que os sujeitos deveriam manifestar estes três aspectos para assim serem considerados.

Considera-se importante apontar aqui a manifestação do autor a respeito disso, sobre como os traços apontados se apresentam para uma possível identificação de alunos. Ele esclarece melhor essa concepção tendo em conta

que na época de sua apresentação este modelo causou interpretações equivocadas, algumas delas utilizadas como crítica ao seu trabalho:

A questão do desempenho versus potencial provavelmente seja o aspecto mais frequentemente discutido na literatura sobre meu trabalho da Concepção de Superdotação dos Três Anéis.[...]Mas, primeiro, permitam-me destacar uma frase importante da definição original (Renzulli, 1978, p.261) “as crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem **ou são capazes de desenvolver** este conjunto de traços e aplica-los a qualquer área potencialmente valorizada ao desempenho humano” [o grifo não está no original, mas talvez deveria ter estado]. Minha intenção era transmitir a idéia de que os candidatos ao atendimento especial não precisam manifestar todos os três grupamentos; mas apenas serem identificados como capazes de desenvolver essas características. (2004, pág.85, grifo do autor).

Na busca de se definir quem são os sujeitos com superdotação e como se daria o seu atendimento, Renzulli (2004) observa que o porquê tem prioridade sobre o quem e o como, sobretudo para se conseguir os aportes legislativos e financeiros. Nas palavras do autor:

(...) Em qualquer esforço para definir e identificar um grupo-alvo, está implícita, em primeiro lugar, a suposição de que colocaremos à disposição serviços especiais que capitalizem sobre as características de determinados jovens que chamaram a nossa atenção.(pág.81).

Sobre os argumentos que sustentam os porquês do atendimento especial a estes indivíduos, Renzulli comenta que, além da finalidade de se oferecer oportunidades para o crescimento cognitivo e suprir as demandas de auto-realização dos jovens, temos aquela finalidade que seria conclusiva, já que diz respeito aos ganhos do conjunto da sociedade como um todo. O atendimento a estes indivíduos faria aumentar a reserva social de sujeitos produtores de conhecimento e arte e não apenas consumidores, conclui o autor.

Renzulli (2004) assim define dois tipos de superdotação:

Superdotação Acadêmica: Perfil de sujeitos mais facilmente identificados nas classes escolares, pois se trata de indivíduos que apresentam as capacidades mais valorizadas pelo ensino tradicional focalizando os esforços em habilidades analíticas em detrimento das habilidades criativas e práticas. Observa-se então

a ênfase no primeiro anel, enquanto o rendimento nos traços motivação e criatividade oscilam.

Superdotação Produtivo-criativa, Perfil de sujeitos que possuem interesses e apresentam altos rendimentos no aprendizado e produção em uma determinada área ou domínio do conhecimento. Aqui os indivíduos além de apresentarem grande facilidade em uma ou mais áreas (enquanto podem apresentar dificuldades em outras), trazem os traços de motivação e criatividade de modo enfático.

Este segundo tipo de Superdotação passa a ser o foco de pesquisa do autor para o seu Modelo Triádico de Enriquecimento, este último, material fecundo para estudos da educação inclusiva, pois traz benefícios que atingem a todos os alunos. Ele explica:

As situações de aprendizagem concebidas para promover a superdotação produtivo-criativa enfatizam o uso e a aplicação do conhecimento e dos processos de pensamento de forma integrada, indutiva e orientada para um problema real. O Papel do aluno passa do de aprendiz de lições pré-determinadas e consumidor de informações para um outro papel, no qual ele ou ela utilizam o *modus operandi* do investigador em primeira mão. (Renzulli, 2004, pág. 83).

Este segundo perfil de superdotação apresentado por Renzulli encontra eco no trabalho de pesquisa de outro importante autor nesta área de estudo, Howard Gardner, com a teoria das Inteligências Múltiplas. Nessa teoria o referido autor coloca em debate uma nova forma de abordar a inteligência onde esta passa a ser um conceito que pode se desmembrar em capacidades distintas em se conceber e perceber o mundo.

Todavia ele declara ao apresentar a inteligência como *inteligências*:

Estas inteligências são ficções - no máximo, ficções úteis - para discutir processos e capacidades que (como tudo na vida) são contínuos; a natureza não tolera qualquer descontinuidade aguda do tipo aqui proposto. Nossas inteligências estão sendo separadamente definidas e descritas estritamente para esclarecer questões científicas e fazer frente a problemas práticos prementes. (Gardner, 1995, pág. 53).

Estas inteligências assim definidas por Gardner (1995), até o momento se apresentam em número de sete e se combinam de diferentes maneiras nos

indivíduos segundo aspectos genéticos, ambientais e culturais. Uma pessoa pode apresentar maior capacidade de aprendizado e habilidades em uma ou mais destas categorias em detrimento de outras. São elas:

Inteligência Linguística;

O domínio da linguagem; a comunicação de ideias por meio de palavras. Se expressa com todo o seu potencial nos poetas e literatos; no seu processo se apresenta a partir do domínio oral (nos indivíduos ouvintes) não precisando se estabelecer obrigatoriamente junto a leitura e escrita (métodos técnicos de comunicação desenvolvidos ao longo da história do homem). Estas últimas demandam aperfeiçoamento na trajetória da educação dos indivíduos (segundo suas capacidades), pois as capacidades sintáticas e pragmáticas próprias desta inteligência não precisam estar juntas.

Pode ser também gestual (como no caso de surdos) e fazer uso de figuras, diagramas, sinais e símbolos.

Inteligência Musical

Gardner ao observar o fato que indivíduos dotados de talento musical, o apresentam muito cedo; acredita que um estudo sobre esta inteligência ajudaria a entender sobre sua natureza e da sua relação com outras formas do intelecto humano.

O referido autor apresenta a Inteligência Musical como uma competência intelectual autônoma com trajetórias de desenvolvimento e representação neurológicas próprias e com mecanismos distintos. Mas observa-se alguma relação com outras competências intelectuais como a linguagem, pois assim como esta, a habilidade musical se utiliza do canal oral-auditivo (e no caso desta inteligência consideravelmente) na sua elaboração.

Outra competência intelectual que comumente pode ser relacionada com a música é a inteligência matemática. Mas Gardner observa e sinaliza os domínios e limites de espaço entre uma inteligência e outra:

Para apreciar a função dos ritmos no trabalho musical o indivíduo deve ter alguma competência numérica básica. As interpretações requerem uma sensibilidade á regularidade e proporções que podem ser bastante complexas. Mas isto permanece pensamento matemático até um nível relativamente básico. (1995, Pág.98).

E ainda

(...) Os padrões formais que são o *raison d'être* do matemático são, para os músicos, um ingrediente útil, porém não essencial para os propósitos expressivos para os quais suas próprias capacidades são regularmente dispostas. (1995, pág.99).

Enfim, esta inteligência compreende as capacidades rítmicas e de afinação (que também podem ser desenvolvidas separadamente), ou seja, estes seriam os componentes da Inteligência Musical, os elementos pelos quais se faz música; de acordo com sua composição que segue certa organização matemática.

Todavia Gardner não deixa de mencionar as implicações emocionais deste modo de expressão que seria, aliás, a sua razão de ser. Ele lembra:

(...) tentativas às vezes deliberadas feitas por compositores (ou músicos) de imitar ou comunicar determinadas emoções; ou colocando em seus termos mais sofisticados, a alegação de que, se a música não transmite em si mesmas emoções ou afetos, ela capta as formas destes sentimentos. (pág.83).

Inteligência Lógico-Matemática

Domínio intelectual básico, que segundo Gardner, ao contrário das capacidades lingüísticas e musicais não se origina na esfera auditivo-oral; pois, é a capacidade de classificar objetos, ordenar e reordenar, avaliando sua quantidade. E destas habilidades básicas segue um desenvolvimento complexo, do domínio sensório-motor ao pensamento lógico e científico.

Inteligência Espacial

Capacidade de percepção do mundo físico de modo preciso mesmo na ausência de estímulos físicos (para isso o indivíduo faz uso da imaginação). Apresenta-se com ênfase atrelada a experiência visual, e pode ser denominada como capacidade viso-espacial por isso.

No entanto esta inteligência não possui dependência específica da percepção visual, ela possui interferências em outro domínio sensorial, o tátil, amplamente utilizado por indivíduos cegos para perceber as propriedades métricas do espaço.

O autor também discorre sobre a importância das manifestações espaciais e de seu desenvolvimento tanto para área das artes visuais, como para área das ciências, esta última que, muitas vezes não pode resolver seus problemas de investigação sem recorrer a imagens, ou mesmo não pode descrevê-los de forma verbal.

Inteligência Corporal-Cinestésica

Esta inteligência rege as capacidades de controlar os movimentos do próprio corpo (entendida também como capacidade psicomotora) no esforço de realizar uma ação seja ela de cunho expressivo como no caso de dançarinos e atores ou esportivo como no caso de atletas.

Também esta capacidade de controle dos movimentos se vincula ao uso das mãos, pois se estabelece na habilidade de manusear objetos e ferramentas, como no caso de operários e artesãos entre outros. Observa-se um aspecto importante sobre esta inteligência aqui, já que vemos a relação corpo/ objeto que explora o mundo, o interpreta e o altera; ou como ferramenta, no caso particular das mãos, utilizada para manipular, organizar e transformar objetos, ações tão necessárias para a evolução tecnológica na história da humanidade, já que atua junto às outras Inteligências.

Também Gardner chama a atenção sobre o fato de ser o corpo “o recipiente do senso do eu do indivíduo, seus sentimentos e aspirações mais pessoais, bem como a entidade à qual os outros respondem de uma maneira especial devido às suas qualidades singularmente humanas.” (1995, pág. 183) . Neste caso o autor já se utiliza desta consideração para introduzir aquelas inteligências que, no seu entendimento, seriam de importância primordial para a humanidade: as Inteligências Pessoais.

Inteligência Interpessoal e Inteligência Intrapessoal

Gardner (1995) estabelece claramente que as Inteligências Intrapessoal e Interpessoal são dependentes uma da outra e as separa somente para esclarecer essa relação e explicar seu funcionamento.

A primeira inteligência se relaciona com o indivíduo e sua capacidade de autoconhecimento, ou seja, onde este tem desenvolvido o conhecimento profundo de seus próprios sentimentos.

A segunda inteligência volta-se para o entendimento e compreensão que o indivíduo tem dos sentimentos dos outros, observando-os e discriminando seus temperamentos, motivações e intenções. Para isso é necessário o domínio da primeira Inteligência, levando o sujeito que as possuem a perceber as intenções e desejos dos outros mesmo que estes não se manifestem claramente.

Esta habilidade se faz presente, muito bem desenvolvida, em líderes políticos e religiosos, além de professores e terapeutas entre outros.

O referido autor salienta ser esta inteligência a mola propulsora da condição humana e de seu desenvolvimento e deve ser bem conduzida desde o nascimento da criança quando da relação que estabelece com a mãe e, posteriormente, com a comunidade a qual pertencerá.

Eis uma afirmação de Gardner bastante elucidativa sobre a criança:

(...) Realmente, ela tem suas próprias experiências afetivas, mas é a comunidade que fornece um ponto de referência especial e os necessários esquemas de interpretação para estes afetos. De modo correspondente, o conhecimento do nosso lugar entre os outros pode advir apenas da comunidade externa: a criança é inextricavelmente impelida a se focalizar nos outros, como um indício para si mesma. Afirmando mais fortemente, sem uma comunidade para fornecer as categorias relevantes, indivíduos (como crianças selvagens) jamais descobririam que são "pessoas". (1995, pág. 192).

É importante retomar as afirmações do autor neste ponto do texto sobre sua teoria, para lembrar que cada inteligência não funciona separadamente e que cada uma sofre interferências das outras, em diferentes medidas, fazendo com que cada indivíduo seja único e diferente, em suas aptidões e maneiras de sentir o mundo.

No cotidiano escolar lidamos com crianças e adolescentes que apresentam diferentes perfis, aptidões e interesses. Dentre estes perfis temos aqueles que podem apresentar facilidades acima da média em determinada área do conhecimento humano - valorizadas ou não pela escola - e, ao mesmo tempo, podem apresentar dificuldades em outra.

Diante disso, percebemos a complexidade de elementos que constituem o ser humano e sua personalidade, as relações entre o intelecto, o psíquico e o emocional determinados na sua formação com o meio social. Observa-se que precisamos nos desapegar das antigas concepções, às vezes arraigadas sobre inteligência e sobre o que devemos desenvolver e formar.

Interar-se do conjunto destas informações se torna imprescindível para repensarmos caminhos para o processo educativo, propor orientações na formação e educação de diferentes perfis de sujeitos com interesses e capacidades que devem ser incentivadas e direcionadas para o bem comum.

4. Legislação e Previsão do Atendimento no Brasil e Rio Grande do Sul

A Resolução nº 2 (2001) institui diretrizes em nível nacional para educação especial na educação básica na qual se destacam nos seguintes artigos elencados abaixo as condições necessárias para o atendimento de alunos de altas habilidades. Colocou-se aqui, em negrito, aspectos que se acredita interessante ressaltar:

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, **assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.** (pág.1).

Art. 3º Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, **suplementar** e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (pág.1).

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:
III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

IX – atividades que favoreçam ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e o enriquecimento de aspectos curriculares, mediante **desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços** definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão em menor tempo da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96. (pág. 3).

Art. 21. A implementação das presentes Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica será obrigatória **a partir de 2002**, sendo facultativa no período de transição compreendido entre a publicação desta Resolução e o dia 31 de dezembro de 2001. (pág.6).

As diretrizes apontam a responsabilidade dos Estados em formularem suas políticas educacionais para atenderem a população que se enquadra nestes perfis.

Na página de apresentação da cartilha elaborada pelo CEDEPAH, para a FADERS, onde é colocado que esta última tem o objetivo de apresentar e divulgar a política educacional para alunos com altas habilidades/superdotação (Porto Alegre 2006), temos que:

(...) A Constituição Estadual (Rio Grande do Sul, 1989) foi pioneira, no Brasil, em garantir e determinar a implantação e implementação do atendimento educacional desta clientela, em seus artigos 199 e 214. Outro dispositivo legal que ampara esta ação é o Decreto 39.678 (Rio Grande do Sul, 1999), no qual é instituída a Política Estadual de Atendimento à Pessoa Portadora de Altas Habilidades/Superdotação, cabendo à FADERS, pela lei 11.666, a coordenação e a articulação dessa política, no estado (Rio Grande do Sul, 2001, pág.5).

Este documento elenca todas as informações básicas necessárias para o atendimento da área específica da educação especial que visa o atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação trazendo um esquema conceitual, objetivos, o detalhamento da política educacional, a formação de recursos humanos, dos recursos físicos, materiais e financeiros necessários e o sistema de avaliação. Sem dúvida deveria ser um dos primeiros documentos a ser lido pelo professor e/ou escola interessada em melhor atender ou implementar o programa de atendimento a este tipo de alunado.

I

4.1 Identificação e Modalidade de Atendimento, Modelo do Estado do Rio Grande do Sul

Ainda utilizando referências descritas pela Cartilha do CEDEPAH, sobre o processo proposto em nosso estado para a identificação e atendimento dos alunos de altas habilidades, divulgada pela FADERS (2006), temos para o tópico que destaca os procedimentos de identificação as seguintes etapas:

- Indicação pelos professores dos alunos com destaque nas diferentes áreas;
- Preenchimento pelos professores dos alunos e outros docentes de um questionário que apresente a lista de indicadores de altas habilidades/superdotação;
- Coleta de materiais produzidos pelo aluno na sua área de destaque;
- Entrevista e preenchimento de questionário pelo aluno, sobre sua área de interesse, seu desempenho e produção;
- Entrevista e preenchimento de questionário com pais e ou responsáveis;
- Integração dos dados obtidos através da discussão com docentes envolvidos, serviço de apoio à escola ou, na falta destes, técnicos vinculados às instituições públicas que fazem interface com a educação;
- Outros profissionais ligados a essa área da política pública educacional também servem como assessoria as equipes escolares. (pág.12).

Está também prevista neste processo uma avaliação do atendimento prestado ao aluno, momento no final do ano escolar, em que há uma reavaliação sobre a presença ou não de indicadores de altas habilidades/superdotação no processo de produção do aluno atendido, pela equipe educativa responsável.

Para a modalidade de atendimento educacional, destaca-se a sala de recursos, para o desenvolvimento de potenciais, proposta pedagógica da Educação Especial para as escolas regulares, onde um professor especializado ficará responsável e atuará junto a esses alunos.

Aos professores, que devem ser especializados ou capacitados para atuarem nesta sala, cabe:

- Atender alunos com altas habilidades/superdotação;
- Assessorar os serviços e demais professores nas questões relativas ao tema;
- Buscar recursos, estratégias e informações para o pleno desenvolvimento de sua função;
- Quando disponível, atender a demanda de outras escolas;

E para os critérios de implantação se faz necessário: um local para Sala de Recursos; o número mínimo de quatro alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação; o regime de funcionamento de quarenta horas semanais e professor com curso superior em licenciatura plena, com curso de

especialização na área de altas habilidades/superdotação em instituição reconhecida nesta área.

Para os critérios de funcionamento: o aluno deve ser matriculado na escola ou em outras escolas contando também com o assessoramento do professor da escola de origem no turno inverso que o aluno frequenta a classe comum.

Estão previstas também atividades de enriquecimento em sala de aula onde haja:

(...) propostas educacionais que favoreçam o aprofundamento e a ampliação dos interesses e habilidades dos alunos com altas habilidades/superdotação. (pág.15).

Sobre a entrada precoce ou aceleração/avanço para classes mais avançadas é previsto o “adiantamento em série ou ciclo escolar, considerando-se o expressivo desempenho acadêmico do aluno e, desde que seja comprovada sua necessidade e a maturidade afetiva, social e psicomotora”. (pág.15)

4.2 Incidência populacional

Segundo dados retirados da Cartilha que apresenta a política para atendimento educacional às altas habilidades/superdotação no estado do Rio Grande do Sul, elaborada pelo CEDEPAH junto à FADERS:

(...) as estimativas da Organização Mundial de Saúde/OMS, representa em torno de 3% a 5% da população brasileira. No Rio Grande do Sul, foi realizada uma pesquisa de prevalência desta população (ABSD, 2001), que, subsidiada pela concepção de inteligência proposta por Gardner (2000) e a de superdotação de Renzulli (1986), resultou uma estimativa de 7,78%, totalizando, aproximadamente, 210 mil pessoas somente no estado. (2006, pág.4).

Todavia sabemos que estes dados devem ser considerados com algumas restrições, já que as pesquisas realizadas ainda se baseiam em testes que não asseguram resultados satisfatórios e os estudos sobre esses sujeitos, à medida que têm seguimento, vão se tornando mais complexos.

Segue, porém, como alerta para que se reflita a respeito da importância destes mesmos estudos e pesquisas, principalmente para área educacional.

5. Do ideal à realidade dos atendimentos

5.1 As professoras da Sala de Recursos

Com o depoimento das professoras entrevistadas chegamos à informação sobre o período e a data de sua formação voltada especificamente ao atendimento de alunos com AH/SD.

Soubemos o quanto é recente este processo na rede pública Estadual e que a oferta deste atendimento se deu em um momento que se buscava cumprir o prazo estabelecido na determinação da Resolução nº2 (2001):

Art. 21. A implementação das presentes Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica será obrigatória **a partir de 2002**, sendo facultativa no período de transição compreendido entre a publicação desta Resolução e o dia 31 de dezembro de 2001. (pág.6, grifo meu).

Destaca-se aqui o ano em que fica obrigatória a implementação das leis, observando-se que é o ano que coincide com o encaminhamento de cursos de capacitação citado pelas professoras entrevistadas.

Sobre o curso de capacitação de 2002, a quem se destinava:

PE2 - Foi para todo o Rio Grande do Sul. Foram inscritos professores da rede... Eu por acaso vi lá na minha escola o cartaz e pensei vou me inscrever, não sabia (bem) o que era.

Quando eu fui me inscrever tinha uma entrevista com o professor e após a entrevista teu nome iria para um sorteio eu fui a última inscrita e a segunda selecionada..²

E - E ocorreu na UFRGS?

PE2 - Ocorreu na UFRGS em parceria com a FADERS e Secretaria da Educação. Foi um curso de capacitação.

(Foi) Oferecido para todos os professores da rede Estadual. Cinquenta vagas para todo o Estado, a seleção foi o sorteio das pessoas que estavam escritas. Porto Alegre tinha oito vagas, e as demais foram distribuídas uma para cada CRE.

E - E tua formação é...

PE2 - Sou da educação. Formada em pedagogia.

E - Nesta função está então...

² Transcrição das entrevistas

PE2 - Atuando em duas escolas, eu venho de outra escola, Eu tinha 40 horas lá (na outra escola), só (neste ano) dividi 20 horas para cada escola. Mas continuo na mesma função nas duas escolas.

E- Quando foi o curso de capacitação?

PE1 - No ano de 2002.

Em 2002 atendia o laboratório de matemática (área de formação da professora).

Em 2004 passei a atender alunos indicados e em 2005 iniciei com oficinas. Aqueles alunos primeiros que fiz identificação no final de 2004, passei a atender no início de 2005, já comecei com eles meu trabalho com as oficinas.

No nosso caso particular, em Porto Alegre, com base nas respostas das professoras, percebe-se que a questão das AH/SD passa a ser conhecida a partir da oferta da capacitação, principalmente pelo depoimento da professora da escola 2. Não houve informação e sensibilização dentro das escolas a respeito do assunto que, acredita-se, deveria anteceder a oferta de capacitação.

O assunto passa a ser bem acolhido pelas professoras, que se mostram engajadas no processo de promover o funcionamento da sala e no atendimento dos alunos, dando atenção específica a cada um dos participantes.

O que merece destaque é o fato das professoras darem abertura, já que possuem esta autonomia perante a escola, para todos aqueles alunos que demonstrarem interesse, participem da sala, independente de indicação. Acreditam que assim estariam cumprindo com o dever de demonstrar aos alunos, que aquele é um espaço de todos, um espaço de inclusão.

Pelo depoimento da professora da escola 1, que utiliza os projetos de sua escola - que acontecem a partir da sala de recursos - como forma de observação e identificação dos alunos, ela vê nessa atitude algo positivo para todos não somente ao aluno de AH/SD:

PE1 - Por que eu acompanho todos eles? Por que a Educação [especial] se fala inclusiva? Porque a partir do momento que eu inclui todos estes aqui para trabalhar aqui comigo eu inclui todos. Eu não peguei este aqui especialmente porque eu sabia que ele tinha altas habilidades Então eles vão conhecer o trabalho e vão ver que não são solitários, eles não são alguém diferente do grupo, sabem que fazem parte de um grupo que tem o mesmo interesse.

Outra observação que se faz necessária aqui seria respeito dos recursos disponibilizados às salas de recursos. Percebemos que isto se dá de maneira

diferenciada; enquanto a escola 1 esta aguardando verbas desde sua abertura, a escola 2 já a recebe, podendo auxiliar o funcionamento e facilitando os serviços da professora.

E - Comento se não é previsto isto (verba) já que se trata de uma escola com sala de recursos:

PE1 - Prometeram desde a abertura, prometeram desde 2005, neste ano vem a verba para escola! E a escola precisa!

E - Viria de onde essa verba?

PE1 - Viria do Mec e da Secretaria de Educação

E - Digo: MEC via SEC ?

PE1 - Isso. Que não veio.

E - Então existe uma verba para a sala de recursos?

PE2 - Existe. Que não vem especifica. No momento em que a sala de recursos foi instalada naquela escola x, parece que já é automático. Que viria da SEC no montante geral pra escola. Aqui está ocorrendo normal. Já mandei arrumar o Dvd hoje, já pagaram, tinta para impressora. Tudo, tudo esquematizado. Aqui realmente o que eu precisar eu chego na direção e... Vamos providenciar.

O que se percebe pelos relatos das professoras das salas de recursos, é que, independente das dificuldades - que encontram em relação aos problemas de falta de verbas, a pouca adesão ainda, nas parcerias com os professores das classes regulares, a sobrecarga de tarefas que se impõem - este momento inicial da implantação das salas de recursos é visto com otimismo, a auto avaliação de seus trabalhos, também pelo entusiasmo que demonstram, é positiva.

5.2 A Identificação dos alunos de altas habilidades na prática e o atendimento segundo suas aptidões;

A seguir apresento o depoimento professoras sobre o número de crianças que freqüentam a sala de recursos. É preciso lembrar que as escolas podem atender a demanda de outras escolas que ainda não possuem salas de recursos. A partir disso busco saber também sobre as áreas de aptidão e ou interesse que as crianças apresentam durante sua participação nas salas.

E - Quantas crianças frequentam a sala de recursos?

PE1 - São vinte e três identificadas que são atendidas, mas há um número maior que frequenta em fase de avaliação.

E - Quantas são de outras escolas?

PE1 - Atendo hoje: Uma aluna do Colégio (particular), dois alunos da Escola (pública estadual), um aluno do Colégio (particular) e uma aluna da Escola (escola pública estadual)

E - Quantas crianças são atendidas desta escola?

PE2 - Do (escola pólo) treze crianças, e duas de outras escolas;

E - Quais são de outras escolas?

PE2 - (De outra escola) são dois da mesma escola.

E - De que áreas são?

PE2 - Lógico matemático e criativo produtivo que é a área das artes, o desenho...

Sobre este aluno indicado que, segundo sua professora (da classe regular), apresenta perfil produtivo-criativo na área das artes, a professora da sala de recursos explica:

PE2 - Porque notaram [pelo desenho]. Ele tem 13 anos está na quarta série e ele só incomodava, mas quando nas atividades de desenho, ele era o melhor e se concentrava, era assim, se destacava, se envolvia muito naquela tarefa o que chamou a atenção da professora.

E - Quais Crianças que se destacaram no perfil acadêmico aqui?

PE2 - Oito na área acadêmica. Aqui o que eu tenho percebido depois, é que estes alunos... A gente vai ver muita coisa depois que começa a atender estes alunos que eles também têm habilidade produtivo-criativa nas áreas das artes também, entendeu. Não necessariamente ele precise ser só numa [área] pode ser misto. E tem muito disso. Só que a gente só descobre trabalhando e dando oportunidade para que ele possa desenvolver os dois.

Talvez, a partir do que a professora coloca podemos acreditar que as crianças indicadas para a sala de recursos, são indicadas pelo destaque nas áreas acadêmicas, se elas apresentarem também habilidades em outras áreas, como as artísticas, serão depois, em um segundo olhar mais atento; já em avaliação na sala de recursos.

Fico sabendo, por meio da vice-direção da Escola 2, que esta não tem professor de artes até esta data (maio/junho de 2009), e está para receber um que assuma as turmas. Ainda não há, portanto, um trabalho construído para atender os alunos, que frequentam a sala apenas como um espaço alternativo,

sem direcionamentos, já que, pelo depoimento da professora, também não há oficinas ou projetos trazidos de outras instituições para esta área.

Na escola 1, quando pensa-se em mencionar os alunos que podem apresentar habilidades para a área das artes visuais e outras, a professora relata sobre outras formas de encaminhamento que, a seu ver, podem contemplar aqueles que apresentam aptidão para as expressões artísticas:

E- Como se dá o processo de identificação das altas habilidades, nas diferentes áreas e o encaminhamento para a sala de recursos nesta escola?

PE1 - Vem o grupo grande pra cá, a profe pegou aquele grupo e mandou pra cá, para fazer o projeto como o Astronomia, tínhamos também o projeto de artesanato que pegávamos os mais habilidosos, que nem nós fizemos com as portas. Como? Vamos fazer um concurso de desenho os que desenham melhor na sala de aula podem vir, e os que quiserem por que a gente não barra ninguém.

Da turma tem mais alguém que gostaria de participar, mesmo não achando seu desenho tão legal, que ninguém percebeu, que ninguém elogiou, gostaria de participar? Porque ele está às vezes tão transparente aquela vontade, mas não se mostra, até porque da insegurança ou o medo de ser observado *né*.

Neste relato fica evidenciada a iniciativa da professora em contemplar outras áreas, inclusive a área artística, da qual pouco conhece. Esta iniciativa, que se restringe aos conhecimentos da professora da sala de recursos e que reflete a ausência da colaboração de professores habilitados nesta área, é o que os alunos desta escola dispõem. Talvez com a colaboração dos profissionais habilitados da sua escola a professora pudesse ampliar seu número de projetos com qualidade e atingir um maior número de alunos atendidos nas diferentes áreas.

No entanto, para a área da música, é importante destacar, existe a parceria da escola com a Instituição CEMAR. Localizada no bairro em que a escola pertence, atende seus alunos gratuitamente, principalmente aos alunos de AH/SD, com o ensino de música envolvendo diferentes instrumentos musicais. A grande maioria dos alunos atendidos na sala de recursos, frente à oferta possibilitada pela parceria com a instituição, aderiu à participação de seus cursos. Então aqui também, fica expresso que os alunos foram encaminhados para a música porque estavam participando da sala de recursos por suas habilidades em matemática.

Por outro lado, é interessante ressaltar um aspecto sobre este fato da procura dos alunos com destaque na área de matemática, pelo aprendizado

em música; Sobre algumas das relações existentes entre estas duas áreas da Inteligência segundo Gardner(1995). Conforme apontou-se no capítulo dedicado a este teórico.

(...) Os padrões formais que são o *raison d'être* do matemático são, para os músicos, um ingrediente útil, porém não essencial para os propósitos expressivos para os quais suas próprias capacidades são regularmente dispostas. (1995, pág.99).

O fato a ser observado é de que, realmente, as crianças e adolescentes parecem sentir a necessidade de explorar e buscar seu desenvolvimento em outras áreas de expressão da inteligência, como o caso das expressões ligadas à sensibilidade estética; é só ter a oportunidade.

E - Há alunos de AH/SD que demonstram destaque nas áreas acadêmicas e artísticas ao mesmo tempo?

PE1 - Sim. A grande maioria.

E - Principalmente para música. - Observo por causa da lista de crianças apresentada pela professora que realizam oficinas no CEMAR

PE1 - Eu identifico habilidade na música. Não o destaque porque não temos instrumentos aqui.

A professora se refere que ela encaminha os alunos que demonstram interesse em música para a instituição que se ocupa do ensino, já que a escola não oferece este serviço e não tem como observar se estes têm habilidades nesta área. Isto é confirmado na frase seguinte:

E - Seria Interesse na música, professora?

PE1 - Isto, seria interesse. Esta parceria que a Leila conseguiu (CEMAR), porque já te disse, parcerias, quem consegue é a direção, porque ela é a gestora da escola.

Na Escola 1, para a área acadêmica, existe uma maneira particular que auxilia a identificação e o atendimento para alunos com AH/SD e que se estende a todos os alunos da escola. O meio é um projeto chamado Astronomia/Astronáutica, cujo método utilizado é descrito abaixo no depoimento da professora.

PE1 - O projeto Astronomia/Astronáutica e Energia está vinculado a inscrição da Escola no OBA. Este projeto acontece no início do ano e vai até a metade de maio. Os professores cada um na sua área, eles recebem um material que eu entrego para eles que vem do OBA³ pra mim da Universidade do Rio de Janeiro; que desenvolve esse OBA. E aí eu entro em contato com os professores e vejo quem quer participar do projeto.

No ano passado nos tivemos só a quarta série que quis participar⁴ e a área de quinta a oitava.

Da quarta série nós tivemos estes alunos que ficaram até o final. Foram 20 encaminhados pra cá. Mas eu não vou ficar com os 20, eles desistem por que não tem persistência... eles não vão vir aos encontros porque vão perdendo o interesse... quando começa a aprofundar o assunto já não quer mais... vão largando, e aí vai reduzindo...e aí que nós vamos fazendo o funil pra ver quem realmente tem altas habilidades.

Seguindo sua descrição do projeto e o meio que este possibilita para suas observações e identificações de alunos com AH/SD a professora parece interpretá-lo como um caminho que visa promover a integração de disciplinas e, no entendimento da professora, isso pode significar uma via satisfatória, já que isso pode contemplar as diferentes aptidões dos estudantes:

PE1 - (...) Esse projeto que a gente faz no início do ano, que a escola faz né, por que é um projeto da escola. Com esse projeto a gente já identifica daí com Astronomia Astronáutica a gente pode direcionar para qualquer área. O que eles vão estudar? Biologia, matemática, ciências, história, geografia... Daí a gente vai direcionando para área que eles vão demonstrando a habilidade.

Tem as construções, tem o relógio solar, relógio estelar, os foguetes, tudo isso eles fazem para participar, são várias atividades... E ai eu consigo ir identificando eles. Aqueles que gostam e tem persistência.

O encaminhamento para a sala de recursos na Escola 2 a partir da indicação dos professores da classe comum, também reflete a centralização dos interesses e valorização por parte destes nas áreas acadêmicas:

E - Quando os professores indicam; indicam mais para as áreas acadêmicas?

PE2 - Mais para o acadêmico. Pois é isso que estou dizendo é difícil de ter uma escola que esteja preparada para atendê-los; que ele também não tem muito interesse em ler e estudar e daí ele enfrenta muito pouca criatividade e a questão assim também da rotina né que eu acho que não combina assim com o aluno produtivo-criativo.

³ Olimpíada Brasileira de Astronomia, Astronáutica e Energia.
< <http://www.oba.org.br/site/index.php> > acesso em 10/06/2009.

⁴ O destaque é dado para esclarecer que a condição de participação é dada pelo professor da classe que busca ou não participar. Esta situação é retomada no capítulo que trata da participação dos professores da classe comum.

Tem uns que me indicam e eles chegam aqui assustados... Olha a idéia... As crianças... tem uns que ficam desconfiados, ficam com medo porque pensam que estão sendo chamados por algum motivo...(risos) Mas tem uns aqui que se penduram em mim e (dizem): me leva junto e eu quero lá na sala... Parece que tem doce aqui.

Este depoimento, no último parágrafo, pode refletir o clima de novidade e mesmo a falta de interação, ainda, da comunidade escolar com a sala de recursos e das suas propostas.

A professora experimenta uma situação de trabalho solitário, uma vez que sozinha, sem auxílio de parcerias necessárias dos professores das diferentes áreas, busca fazer o que é de responsabilidade do grande grupo. Isto obviamente resulta em esgotamento.

E - E tu chamas estas crianças aqui (que querem vir para sala)?

PE2 - No início eu fiz um trabalho assim (neste ano) atividades em que eu trazia todas as turmas, principalmente currículo, uma turma em cada momento e fazia uma hora do conto, uma oficina de poesia, no geral para ver algum destaque ali. é que assim né ficou bem puxado, porque vinte horas só começou a acumular trabalho, que tem oficinas que eu estou gerenciando aqui, então não consegui mais.

Sobre as formas de indicação que a professora da escola 2 utiliza, além da indicação dos professores e ou pais como é previsto, temos a auto indicação ou mesmo quando os colegas indicam, uma forma de interação de grande ajuda, acredita-se, principalmente neste momento inicial de trabalho.

PE2 - A auto-indicação se dá quando o aluno se reconhece e diz: eu tenho esta habilidade também e eu quero saber se eu posso freqüentar esta sala. E daí eu vou investigar então vamos ver essa tua habilidade.

E tem a indicação dos colegas, os colegas reconhecem as habilidades do outro, (e dizem): Aquele lá sabe jogar muito bem o xadrez e eu tenho um colega que é muito bom em matemática, tem outro que desenha muito bem e está sempre desenhando.

Um depoimento interessante vindo da Escola 1 pode estar vinculado com a auto-indicação e o interesse que pode suscitar no aluno, este novo espaço alternativo aberto na escola:

E- Esta menina a mãe pediu para ela participar. Olha ela não foi indicada, mas ela chegou em casa muito chateada, ela pediu que gostaria de participar da Astronomia Astronáutica, que ela não sabe o que é, mas ela quer aprender....Se destacou aqui quanto a pesquisa...

Mas ela ainda não consegue reter muita informação. Mas ela pesquisa vai atrás ela questiona. Mas ela não é assim uma criança que aprende com facilidade, e se sentiu valorizada, então agora ela vem vindo à tarde, Porque ela quer aprender coisas novas, ela quer saber no que ela é boa no que ela vai se sobressair.

Ela está preocupada com ela mesma. E despertou um outro sentimento que até então ela não tinha, ela era uma aluna média na sala de aula; a profe disse: não,

ela é média, média para fraca, não vou te indicar ela, ela faz o básico. Aqui, tu vai ver o que ela escreveu o que ela produziu! Mas ela não guarda muita informação, produz, mas não... talvez até por falta de hábito;

A professora abre espaço para a menina buscar aquilo que pode ser sua auto-afirmação, pois se criou uma questão para ela, que talvez ocorra com a maioria das crianças, mas que, por qualquer motivo (como medo, receio de se expor), ou mesmo pela falta de oportunidade e apoio que pode começar pela família, não haja meios de estas a expressarem. Como a coragem de testar seus potenciais e capacidade, sem dar importância para as críticas e avaliações.

O que fazer, nesse sentido, exige de pais e professores, assim como os professores que trabalham diretamente nesses espaços, direcionamentos perspicazes, atitudes sensíveis e, para isso, atenção redobrada.

Esta menina, desta maneira, torna-se uma surpresa para a professora entrevistada, e agora depois de alguns meses depois de ocorrida esta entrevista, soube que ela vem superando as expectativas da professora de sua classe, que a considerava uma aluna “média para fraca”.

Também pode ser uma maneira de vermos o tanto de potencial que espaços assim dentro da escola oferecem, quando abertos e flexíveis a todos, cumprindo assim com seu papel. Todavia, ele ainda configura uma porta de entrada, para outros caminhos, que precisa ser explorada.

Sobre a identificação de alunos com AH/SD e suas peculiaridades, a professora da escola 1 comenta da experiência vivida com um aluno em idade precoce para a entrada na escola, cuja família procura atendimento mas precisa esperar um ano para a matrícula na escola.

A situação da identificação de uma criança precoce, seu atendimento e a probabilidade de aceleração, a cartilha (2006) do CEDEPAH, orienta: o “adiantamento em série ou ciclo escolar, considerando-se o expressivo desempenho acadêmico do aluno e, desde que seja comprovada sua necessidade e a maturidade afetiva, social e psicomotora”. (pág.15)

PE1 - Esse menino L chegou aqui com quatro anos lendo e escrevendo, ele está hoje com oito anos na terceira série. Ele é o melhor classificado na escola.

Quando ele chegou aqui com quatro anos não podia ser atendido na escola, aí quando ele fez 5 anos aí ele pode ser incluído na educação infantil, daí podia colocar ele na primeira série. Daí se dividiram as opiniões, uns achavam que podia, uns achavam ele muito novo, por que ele não tinha uma boa coordenação motora a letra dele é horrível, letra palito. Mas a cabecinha dele tá a mil, ele perde tempo

escrevendo. Ele aprende tudo, olhou uma vez...não esquece mais. Mas a escrita dele deixa a desejar .Se eu olhar: é fraquinho. Mas se eu vou olhar só a escrita, como muitos professores fazem...

A professora da sala de recursos expõe sua dificuldade em trabalhar com seus pares, por falta de conhecimento destes na área. Os professores da classe regular de sua escola, em conjunto, para ajudá-la, poderiam elaborar métodos de atendimento para as crianças precoces e assim auxiliá-las no processo de seu desenvolvimento. Este problema da falta de conhecimento do (a) professor (a) da classe regular expõe uma das limitações do método da identificação que é delegado a ele (a).

E - Tu achas, assim que se deixasse para ele ser identificado do nada a partir da sala de aula; Por causa da letra (dificuldade motora) não seria identificado, apesar de ter facilidade de aprender?

PE1 - Sim por causa da letra. (A professora mostra a escrita do aluno: foto)

Até a lei não deixa uma criança precoce, antes tem que ter a educação infantil, daí ela vai para a primeira série mais nova. Por que senão lá na central de vagas barra, porque ela não tem idade.

Tem uma linha dentro do NAAH/S e da FADERS que é contra o avançar, eles até podem dizer que não, mas chega na hora não são a favor de adiantar a criança, porque eles têm que fazer o enriquecimento em sala de recursos ou em algum local que tenha parceria.

O problema da falta de pessoal capacitado para atender os alunos com AH/SD nas escolas, neste caso referindo-se ao grupo de professores da classe regular que deveriam atuar junto a professora da sala de recursos, pode ser o motivador desta resistência em avançar os alunos precoces.

Ainda sobre as peculiaridades dos indivíduos que se apresentam nas escolas, temos o caso de um menino da escola 2, que possui um perfil que combina altas habilidades na área da linguagem oral e dificuldades na escrita e leitura. Segundo o relato da professora da sala de recursos este é um caso que apresenta desafios para ela, e para a professora da classe regular deste aluno.

PE2 - Ele tem dificuldade, muita dificuldade para leitura e escrita. E Estou alfabetizando ele.

E - Que idade ele tem?

PE2 - Ele tem oito.E ele tem habilidade bem acima...Bem tu viu como ele fala? Um adulto. Ele tem uma linguagem bem madura, ele tem muita liderança. Ele faz... como vou te dizer, organiza para as turmas, até dos pequenos, desafios.

E - Qual seria a área de habilidade dele?

E - Produtivo criativo, no teatro. Agora... Não acompanha as atividades acadêmicas, é uma briga e estou precisando, por que a sala de recursos também tem esse objetivo né, complementar e suplementar.

Segundo Gardner (1995), este é um caso, que é previsto como uma das características próprias da Inteligência Linguística. Onde o domínio desta se dá a partir da expressão oral, não necessariamente precisando estar interligada com a leitura e a escrita. O caso do menino precoce da escola 1, que aprendia com facilidade mas apresentava dificuldade psicomotora também pode estar aqui incluído.

Os exemplos apresentados são amostras da complexidade de fatores que podemos encontrar na identificação dos alunos com AH/SD.

5.3 O professor da classe regular e a (possível?) parceria com a professora da Sala de Recursos.

Pensa-se que em escolas que possuam salas de recursos voltadas para o atendimento de determinados alunos da educação especial, estas escolas, mais que outras, estariam como comunidade escolar já em processo de formação e reflexão contínua sobre sua atuação pedagógica junto a estes alunos. A Resolução nº 2/2001 orienta:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa; (pág.2).

Ainda nas entrevistas realizadas com as professoras das salas de recursos, foi possível perceber em suas declarações o pouco entrosamento que estas conseguiam ter junto aos seus pares nas escolas, os professores da classe comum. Este problema pode estar associado a diferentes motivos, na

busca de se interpretar os depoimentos. Alguns deles estariam relacionados ao desinteresse pelo assunto, ocasionado pela pouca informação, ou mesmo pelo preconceito e rejeição dos professores pelo diferente.

E- Da participação do professor:

PE2 - Está se dando de maneira mais agradável. No início foi mais complicado, com muita resistência, mas é um caminho que nós temos que conquistar e abrir. Teve uma resistência inicial muito grande. Por que é mais fácil reconhecer as baixas habilidades; De repente um aluno com altas habilidades em uma área pode ter baixo rendimento em outra área. Parece que enxergam mais o que tem de negativo, que eu acho que tem de ser o contrario, tu tem de ver a qualidade e trabalhar em cima daquilo para elevar a auto estima para que ele possa crescer na outra área... Eu trabalho muito assim.

Está descrito aí um problema sobre as dificuldades de identificação das inteligências pelo professor, decorrente da pouca informação nesta área, também observado por Mettrau, (2000):

No caso, por exemplo, do professor, julgamos que, até certo ponto, a forma como ele vê, avalia e se relaciona com um aluno está *marcada* por suas concepções em torno da *capacidade intelectual* de cada um e de todos eles. (pág.52, destaque da autora.).

A professora da escola2 compara a situação vivida com os seus pares nas duas escolas em que atua como professora das salas de recursos:

E - E comparando as duas escolas:

PE2 - Eu tenho mobilidade maior aqui no (escola pólo) na outra escola não, Nem se reconhece as altas habilidades lá é um trabalho bastante solitário que eu faço com os professores e alguns pais.

E - Os professores lá te apóiam, mas a equipe diretiva..

PE2 - Não. Nem quer saber. É existe este tipo de coisa. Além de tu carregar todo este estigma de ter que trabalhar, fazer este meio de campo. Tem esta questão. Mas aqui eu recebo todo o apoio.

É importante observar que o apoio deve vir, sobretudo, da coordenação e direção da escola, que deve prover e dar garantias para este trabalho entre professores dentro da escola e fora dela, na busca de parcerias e de recursos como o estabelecido pela Resolução nº2, na citação trazida neste capítulo.

As parcerias com outras instituições, universidades e serviços de oficinas, a partir da iniciativa de alguns profissionais e acadêmicos fora e dentro da escola nas salas de recursos, acontecem como um facilitador no serviço de

atendimento das professoras. Estes serviços vêm contemplar o atendimento e o enriquecimento de algumas das diferentes aptidões, o que não seria possível as professoras darem conta sozinhas. Cabe a elas buscarem estes serviços e articula-los junto à escola, com o apoio da direção.

E - E a mobilidade da escola para conseguir recursos?

PE2 - Faz. Tem a oficina de matemática da Ufrgs. É a escola apóia. Mas quem vai atrás é as altas habilidades (o grupo).

E - Eles vêm aqui?

PE2 - Não, nós vamos lá na Universidade. Nós estamos levando nossos alunos até a universidade.

E - E osicineiros?

PE2 - Temos para Matemática, para dança, pro teatro, tem balé aqui, tem violão, tem francês... O Francês tem na escola, de primeira a quarta, então eu posso indicar. Produtivo-criativo (artes visuais) eu preciso. Tem também as oficinas de xadrez que estou fazendo aqui, só que aí vem os oficineiros que são especialistas na área. As segundas feiras à tarde. E são bem bons

E - E as parcerias?

PE1 - Em Universidades e centros, como o centro cultural né, O CEMAR. Nós temos do IPA, da Ufrgs e da Puc, são das três, porque são os acadêmicos eles vem fazer um estágio aqui conosco e um dos estágios eles podem fazer diferenciado, (então) ele vem para a sala de recursos, se o acadêmico quiser.

É a professora da sala de recursos que assume este papel de articuladora junto aos professores de sua escola também, buscando um espaço que, parece, não ser ainda muito eficaz ou o suficiente na busca de sensibilizá-los, como no exemplo da Escola 1. Ela, a professora, precisa de outros recursos e estratégias para conquistar estas parcerias, o que lhe exige uma postura profissional paciente de avanços e recuos.

E - Então o Professor vem até aqui?

PE1 - Não. Eu é que vou até eles, (risos) então eu digo: entra no projeto comigo? Daí uns dizem não, não tenho tempo...

No ano passado no projeto de Astronomia eu só tive uma professora de 4ª série que aceitou. O resto fechou a porta na minha cara literalmente. De falar: Nem venha falar isso comigo, que eu não quero falar contigo. Não e não.

E - Qual é o tempo (espaço) que tu encontras para isso? Para falar com os professores (e incluí-los no processo):

PE1 - O Recreio, muito, muito o recreio.

E - Não tem reuniões? Existe espaço como dentro de reuniões e palestras para esta interação (com os professores)?

PE1 - Tem. Nós temos isso, mas a reunião tu fala pra o grande grupo, que tu até pode sensibilizar mas...

Já até fiz reuniões aqui dentro da sala, trouxe todos os professores aqui eles viram o trabalho, como é desenvolvido, como poderiam fazer. Ela (a reunião)... não causa muito retorno, o que eu sinto no (como) retorno quando eu chego: vamos trabalhar juntas?(direto na professora), Daí tu fica assim: Mas... (dúvida), E eu digo: Eu te trago material! Faça assim, eu faço assim...Daí quando a gente começa a trabalhar juntas, podemos comentar: Sabes aquele aluno ele adorou, ele está maravilhoso... aí que tu vais entrar com os alunos. Esta é a forma que mais puxa retorno. A outra de reunião... eles ficam sabendo mas não há um retorno direto. Eu prefiro o projeto.

Também na escola 2 a professora revela que as conversas informais, a busca de entrosamento pela via da cumplicidade mais direta com cada professor parece ser mais eficaz e lhe traz respostas. Para conseguir as parcerias a professora deve se esforçar na conquista e na simpatia, ou seja, apostar na afetividade que produz e envolve as relações humanas e lhes garante sucesso.

E - E como foi?

PE2 - A divulgação foi em reuniões e em conversas casuais, também está ocorrendo muito isso. Como te disse eu trabalhei com turmas do currículo eu fiz um trabalho aqui dentro da sala para eles conhecerem a sala que faz parte da escola e é para eles. Ainda não consegui trazer todas as turmas.

E - Existe a participação da maioria dos professores no processo de atendimento e do ensino (desta sala)?

PE2 - Não existia, agora está acontecendo. Neste ano a partir de março (quando começou). E eu acho que me aceitaram muito bem aqui. Tu tens que ter um jeitinho pra chegar nas pessoas, por que não adianta tu querer ser melhor do que os outros por que ninguém é melhor que ninguém a gente tem que ter uma caminhada em parceria.

Uma das curiosidades era sobre os professores de áreas, quem sabe, se estes se mobilizassem mais a respeito do trabalho em salas de recursos e dessem contribuições, quando encontrassem alunos interessados em suas áreas de formação.

E - Parceria do professor da sala comum ligado à área de interesse do aluno?

PE1 - É difícil. Por exemplo, nos tivemos muitas trocas e faltas de professor de português. Desde que eu estou aqui, antes nós tínhamos varal com poesias alunos que escreviam roteiros faziam coisas maravilhosas.

PE1 - Eu fui fazer um curso de teatro pra fazer a parte de desenvolver, montagem decoração e roteiro porque eu queria que eles produzissem e aí um professor de teatro que nós tínhamos aqui que era a professora Joana fazia a parte de representação e eu fazia a montagem do roteiro e a decoração, o painel de fundo e estas coisas;

Sobre isso faz-se um comentário da disponibilidade da professora, que, pela ainda insipiente mobilidade de articulações entre colegas e parcerias, busca abraçar uma série de formações, talvez desnecessárias (se existisse parcerias) para cumprir sua função.

E - Os professores desta escola passaram a buscar mais informações sobre os alunos de AH/SD?

PE1 - Não. Os que já estavam aqui na época da sensibilização, sim; Mas houve muita troca de professores e isto dificulta o trabalho. Faz uns quinze dias que fechamos o quadro dos professores eles iam embora, a maioria são contratados.

Aí acredita-se estar um dos sérios entraves que prejudicam e desarticulam as ações pedagógicas dentro das escolas públicas do Estado; atualmente, observa-se, o Estado vem assinando contratos temporários que, ao invés de serem uma medida de auxílio, cumprindo sua função esporádica de urgência, se tornaram uma prática efetiva. Isso desumaniza as relações nas escolas nos papéis exercidos pelos professores entre si e entre seus alunos.

Sobre a formação dos professores da classe comum e sua capacitação para atuar junto aos alunos a partir de novas abordagens e metodologias, a professora da escola 1 faz uma observação relevante a respeito do professor de matemática, por ser esta sua área de formação. Esta observação pode ser estendida às outras áreas também:

PE1 - (...) Sim porque até então eles não trabalham o pensamento lógico e a olimpíada de matemática trabalha muito com o pensamento lógico, eles trabalhavam mais aqui com a repetição. Daí nós começamos a receber os livros, né, da olimpíada de matemática. Que tem ene tipos de exercícios diferentes daquele livro didático nosso que é muito repetitivo Sabemos que o aluno precisa disso mas não só disso.

E seguindo Renzulli (pela Olimpíada de matemática) nós mudamos a mentalidade de nosso professor, quando ele vem pra cá ele diz: eu não sei trabalhar assim, e é normal nós não temos isso na nossa formação Professor de matemática formado é assim...

Eu digo assim que eu fui abençoada eu fiz (formação) em Caxias do Sul, o que pesava mais a matemática instrumental e experimental, nós experimentávamos várias formas de demonstrar a mesma coisa em matemática não tem isso nos cursos aqui em Porto Alegre. Eu tenho colegas aqui da PUC, UFRGS que nunca passaram por isso.

Lá tinha, por exemplo, para o laboratório de Biologia, uma coisa simples de biologia tinha que montar alguma coisa experimental, tinha que experimentar alguma coisa diferente para demonstrar a mesma coisa.

Este depoimento que cita o autor Joseph Renzulli (2004) se refere ao trabalho de pesquisa deste último, intitulado Modelo Triádico de Enriquecimento. Este Modelo consiste na busca de um processo de ensino-

aprendizagem voltado para alunos com AH/SD, inicia-se com atividades de enriquecimento do Tipo I e II⁵, que pode estar relacionado com alguns projetos executados nas escolas, como este da escola 1, Astronomia/Astronáutica, e culmina no processo de Enriquecimento do Tipo III auxiliar no desenvolvimento do perfil produtivo criativo destes alunos.

Para entendermos isso, Renzulli explica que o enriquecimento do tipo III faz uma abordagem de ensino aprendizagem do tipo indutivo, diferente do que estamos familiarizados na escola que se utiliza do modelo dedutivo. Para o autor estes seriam os dois modelos principais utilizados, e valiosos se estiverem em equilíbrio na educação escolar.

(...) Simplificando, o modelo dedutivo é aquele cujo objetivo é introduzir no repertório dos alunos o conteúdo e as habilidades quase sempre oferecidas através do uso de lições determinadas, apresentadas com roteiros pré-estabelecidos para chegar ao que os alunos normalmente percebem como sendo a resposta certa.

(...) O Modelo Indutivo, por outro lado, representa os tipos de aprendizagem que ocorrem fora das situações de aprendizagem formal ou da sala de aula tradicional, mas que podem ser integrados à aprendizagem escolar com adaptações adequadas. (2004, pág. 96)

Os locais de aprendizagem segundo o Modelo Indutivo estariam nas situações de vida real como laboratórios de pesquisa, estúdios de cinemas, escritórios, e outros, onde os resultados devem culminar em um produto ou serviço. Por sua vez a qualidade destes produtos ou serviços é que devem ser avaliados (no lugar das notas).

Com isto o autor não privilegia apenas os aspectos intelectuais e acadêmicos como importantes na formação destes indivíduos ele vai além elegendo os aspectos produtivos que favorecem o exercício da criatividade e da inovação.

A professora da escola 1, conforme entende estes conceitos, comenta a respeito de suas identificações e avaliação do trabalho dos alunos:

E - Sobre outro aluno D de destaque com idade entre 10 e 11 anos. Qual área de interesse dele?

⁵ Espécie de triagem e enriquecimento, oferecendo uma variedade de experiências aos alunos das quais se determina por quais áreas de estudos eles deverão passar.

PE1 - Música e acadêmico. Aprende com muita facilidade e cria em cima daquilo que aprende; veja que eles tem um foguetinho na mãos (apontando a fotografia). Olha o dele! Todos fizeram exatamente como veio o gabarito para a construção do foguete. Ele fez a ponta de lado não fez pra cima, fez um joelho e o dobradinho pra ver se assim funcionava. Ele modifica tudo o que ele vê. Ele aprende tudo com rapidez e já... Assim eu sei que vai dar certo, mas se eu fizer assim?

E - Já apresenta um perfil produtivo criativo do (conceito de) Renzulli. É o mesmo?

PE1 - Não é o mesmo. Ele aprende com rapidez e procura,... dá um fim diferente. É perfil acadêmico. Produtivo criativo do Renzulli não é identificado na educação especial. Porque é a criação, que não é visto na escola.

Talvez ao que deva ser esclarecido é que o perfil produtivo-criativo, segundo Renzulli (2004), é um perfil que pode ou não estar junto ao perfil acadêmico, e se não está pode ser desenvolvido por meio de métodos de enriquecimento na escola, a partir da sala de recursos, projetos ou encaminhamentos com outras parcerias, por exemplo. Pode ser feito também, nas palavras da professora da escola¹, o inverso; em que um aluno com interesse em um assunto acaba estimulado a trabalhar sua prática junto a pesquisa.

PE1 - Eu tenho aqui um [aluno com perfil produtivo-criativo] que constrói aviões, a escola não tem isso de construir aviões. Ele produz, mas ele não lê [busca pesquisar], vai ter que fazer o inverso, vai ter que ver ele produzir, e para que ele possa modificar o que ele cria vai ter que ler, vai ter que pesquisar. Daí que ele vai se interessar. É o que aconteceu com este menino E, ele construía aviões, queria que voassem, colocar coisas [acessórios]. Pra isso tu vai ter que ler. Tudo isso que veio por trás para construir o avião dele que hoje ele faz aulas no Aero clube de Porto Alegre (para o qual foi encaminhado por meio da escola). Constrói os aviõezinhos dele lá, faz aero modelos lá, mas agora ele lê (pesquisa), procura se informar, ele vai atrás. Pra construir o que ele gosta.

O aluno em questão apresenta então o interesse por um assunto que, uma vez detectado pela professora da sala de recursos, é encorajado a continuar, recebe estímulos que promovem este interesse contínuo por sua prática. A persistência na tarefa que é um indicador de altas habilidades segundo a Teoria dos Três Anéis, que o aluno foi capaz de desenvolver (Renzulli, 2004), tendo os estímulos e a oportunidade para isto.

Neste ponto acreditamos, como Renzulli (2004) observa, que o atendimento voltado ao aluno AH/SD com base em sua proposta para o perfil produtivo-criativo, pode se aplicar a todos os alunos.

Esta experiência oportunizada ao aluno, em um lugar que pode ser alternativo ao espaço da escola; não só resultou como útil ao desenvolvimento de seus interesses como também fomentou a ampliação dos modos e operações auxiliares do processo de aprendizado (como o uso dos cálculos e pesquisa). Algo como, um aprendizado que não é feito por obrigação para ser usado em um projeto futuro, mas necessário para se conseguir respostas aqui e agora em um objeto de interesse.

É importante que o professor da classe regular se interesse e tome parte nisso e buscando novos espaços para sua atuação com alternativas mais ricas de sentido.

Estamos em um espaço, a escola, onde são depositadas as expectativas futuras de novos e melhores caminhos, sua porta de entrada é a via de acesso destas expectativas de melhor qualidade de vida para cada indivíduo e de seu conjunto. Talvez devamos abrir, a partir dela, outras portas para outros espaços, ampliá-la, conectá-la com nossa comunidade, agir junto as suas Instituições culturais, universidades, os museus, o aeroclube da cidade, enfim, dividir o peso destas expectativas. Ir além.

5.4 Os alunos das salas de recursos

Os alunos atendidos nas salas de recursos para AH/SD, segundo o depoimento das professoras possuem características particulares, interesses e aptidões diversas, tão diferentes entre si como o é todos os alunos. Não possuem identidade homogênea e são como grupo, alunos de destaque, crianças precoces em algumas áreas ou expressão da inteligência, e que apresentam interesses e entusiasmo por determinadas atividades. Alguns, como o relato da professora da escola 1, estariam em fase de avaliação.

Foi realizada entrevistas com alguns alunos das salas, duas meninas da escola 1 (onze e doze anos de idade) e três meninos da escola 2 (oito, nove e quinze anos de idade). Os meninos da escola 2, entrevistados, possuem também diferentes interesses.

Vincent⁶, nove anos, da escola 2, foi indicado pela professora da classe regular para participar da sala de recursos, é um pouco tímido, mas também se apresenta muito sério e solícito ao responder as questões que são apresentadas a ele.

E - Tu sabes por que tu vens para esta sala?

Vincent - Vim desenvolver minha habilidade.

E - Qual é a tua habilidade

Vincent - É o desenho

E - Quem é que te indicou para a sala?

Vincent - Minha professora. Eu fiz um desenho de um gato, eu copiei assim né do lado, não por cima, assim do lado; Daí todo mundo se apavorou, vieram pra cima de mim, tive que me esconder embaixo da minha classe...

No caso de Vincent ele e outros colegas que apresentam habilidades e interesse pela expressão artística não possuem direcionamentos nesta área. E no seu caso particular, o trabalho na sala de recursos se dá de maneira livre; ele participa da sala no seu turno de aula regular e não em turno inverso como deveria, pois não há quem possa trazê-lo na escola para isso.

Vincent - Eu não posso vim de manhã sabe, porque quem estuda de tarde vem de manha. Então eu pego e venho de tarde né.

E - A professora abre um espaço para tu vires aqui?

Vincent - Na verdade eu só venho na hora do recreio né.

E - Vincent volta a pedir minha atenção:

Vincent - Eu não faço só desenho. Eu faço também, sabe, máscara de papel. Eu tiro as lentes dos óculos e faço as máscaras em preto assim e sai as lentes; não sei se tu sabe o Demolidor(super-herói dos quadrinhos). Eu fiz a máscara dele, assim toda fechada, assim, atrás, de papel.

E - E da onde tu tirou a técnica?

Vincent - Olha eu faço sempre, desde pequininho, e...

E - Vai lá pega as coisas e faz...

Vincent - É o lápis a borracha a tesoura e a cola. Eu peguei e desenhei ele, assim, as guampas num papelzinho pequeno e enrolei e coleí ali assim.

Vincent apresenta o perfil produtivo-criativo (Renzulli 2004), possui entusiasmo pela criação em desenho. Parece também possuir segurança, talvez, pelo incentivo dado pelas professoras e colegas de aula.

⁶ Os nomes das crianças foram trocados para preservação da identidade.

Euclides (quinze anos) está sempre presente na sala de recursos, nos turnos que deve participar. Usufrui de oficinas de matemática (sua habilidade) oferecidas neste espaço durante a tarde. É tímido, fala pouco, se limita a responder o que lhe é questionado. Preciso ser insistente para ter um pouco mais de informações. Também parece ter uma boa relação com a professora da sala de recursos, pois a auxilia quando é solicitado para dar atenção aos alunos menores da sala. Boa parte de seu tempo na sala utiliza o computador, e então observo que faz pesquisas sobre música.

Percebe-se que se interessa muito por música e logo fico sabendo que possui uma banda e toca instrumentos:

E - Sabe por que esta nesta sala?

Euclides - Sei lá, por que me encaminharam. Disseram que eu tinha altas habilidades.

E - Qual é a tua facilidade?

Euclides - Matemática. Lógico-matemático.

E - Em que série tu estás?

Euclides - 7ª sétima.

E - Mais alguma área te interessa? Além da matemática?

Euclides - Eu gosto de música.

E - Tocas algum instrumento?

Violão, guitarra e baixo.

E - Como é o teu rendimento nestes instrumentos?

Euclides - Mais ou menos... Normal.

E - Esta sala é muito diferente da sala comum?

Euclides - Não tem que copiar não tem que estudar.

E - As atividades em matemática são diferentes?

Euclides - São parecidas, é mais um reforço.

E - O que tu gostarias de colocar mais (de informar) sobre si:

Euclides - Que eu sou bom em contas de matemática de cabeça. Por exemplo: raiz quadrada de 625, 25, de 529, 23.

Euclides observa que a sala de recursos é diferente, por que não tem a obrigatoriedade da rotina de classe, copiar e estudar, mas observa que a oficina da qual participa, sente como uma aula de reforço. Não questionei se ele tem participado das oficinas de matemática oferecidas pelos acadêmicos da UFRGS. Todavia dá mostras que aprecia participar do espaço.

Quanto as meninas da escola 1, uma delas, , muito extrovertida e segura de si expôs que se interessa por diversas áreas incluindo música e esportes. Revela então, boa auto-estima. Realiza diversas atividades durante a semana fora os turnos da escola. Comenta que tem facilidades e gosta muito de matemática, por isso participa das oficinas de matemática oferecidas pelos acadêmicos da UFRGS. Acredita que a sala de recursos é um lugar onde ela recebe apoio para aprender e fazer o que gosta, por isso é diferente da sala de aula.

Assim também sua colega Gabrielle, que agora mudou de escola também acredita que a sala de recursos é um lugar que recebe apoio para aprender e desenvolver suas aptidões. Pergunta-se sobre quais disciplinas tem mais facilidades e se interessa mais, revela então que seriam ciências e artes.

A professora da sala de recursos comentou que esta aluna muda seus interesses constantemente e se interessa, sobretudo, por tarefas do artesanato. Agora seus interesses estão voltados para o aprendizado de corte e costura juntamente com o desenho.

E - O que tu gostas de fazer aqui?

Gabrielle - Sei lá... Eu gosto de desenhar e de costurar. Daí a professora tá me ajudando, por que a mãe dela e a avó dela era costureira... Eu quero ser estilista quando eu crescer

Gabrielle - É por que pra tu ser estilista tu tem que saber costurar e desenhar para fazer os modelos.

E - Como surgiu este interesse por costurar por desenhar modelos?

Gabrielle - Foi nas férias de julho do ano passado... o primo da minha mãe tem ateliê que ele faz biquíni aí eu fui no atelier dele e vi as máquinas, aí eu achei legal, interessante...acabei gostando.

No caso desta aluna ela demonstra o interesse por uma atividade, que a escola não possibilita desenvolver. A professora da sala de recursos sensibilizada, buscar trazer alguns meios para estimular a aluna. Esta última também já faz as conexões das competências que precisa desenvolver ligada á área das artes, como o desenho e a pintura que diz apreciar. Essas possibilidades de exercícios são meios que poucos ainda conseguem exercer, e que podem guardar potenciais para o futuro dos indivíduos, como a expectativa apontada pela menina na entrevista. Mettrau (2000) menciona a importância do encorajamento das diferentes expressões da inteligência quando coloca:

Poetas, pensadores, inventores, artistas e cientistas têm demonstrado a sua inteligência como *mistura* de diversos componentes que atuam numa determinada direção que pode ser produto ou processo. (pág.46, destaque da autora).

E ainda:

Embora todos tenham tido, muitas vezes, outras áreas de talento e habilidades além daquelas pelas quais se tornaram famosos, estas foram *mais* ou *menos* desenvolvidas de acordo com as *oportunidades* que receberam no meio ambiente e na época histórica em que viveram. (pág.46, destaque da autora).

A partir do atendimento da sala de recursos notamos a gama de experiências que a escola dentro dos padrões e limitações que ainda encerra, não permite explorar. Experiências que podem proporcionar e direcionar, mesmo, produtos e serviços (que podem traçar perfis profissionais) que a escola antes (e ainda) não previa.

6 Considerações Finais

Comparando as duas escolas, percebemos formas de articulações específicas, uma vez que as iniciativas partem do profissional que atende diretamente os alunos na sala de recursos.

Na primeira escola a professora já possui alguns anos de experiência com sua comunidade e estreitou relações com a direção e dá um depoimento positivo sobre isso quando coloca da disponibilidade da direção em buscar e fechar parcerias com outras instituições; também admite que o relacionamento com os professores esteja se tornando mais fácil, apesar de que houve muita troca e falta de professores em sua escola, fazendo com que perdesse algumas parcerias que já estariam sensibilizadas e articulando-se com suas propostas. Este fato a coloca novamente em posição inicial, quando começou seu processo de atendimento.

A professora expõe que existe resistência por parte dos professores novos e mesmo, alguns ainda não os conhecem.

Sobre os materiais e recursos a serem disponibilizados para escola, a professora revela que possui carências. Como a falta da verba que a escola tem direito, uma vez que possui sala de recursos. Isso expõe que as escolas estão sujeitas as atenções diferenciadas em relação aos seus direitos, perante a SEC.

Na escola 2 a professora possui trabalho recente iniciado este ano. Suas articulações estão iniciando agora ou se baseiam ao que a escola já possuía como a parceria com as oficinas de matemática oferecidas por acadêmicos da UFRGS. Relata que a escola ao contrário da escola 1, dispõe de verba destinada para a sala de recursos, e sempre é atendida em suas necessidades de recursos e materiais.

A professora da escola 2 relata que atende duas escolas com sala de recursos, a outra (na qual cumpre vinte horas) é localizada na região sul de Porto Alegre. Sua experiência nesta outra escola, diz não ser tão positiva quanto esta, não recebendo apoio lá da equipe diretiva.

Percebe-se que, nesta que pode ser considerada a primeira etapa da construção de um espaço de atendimento complementar/suplementar para os

alunos de AH/SD, em escolas que a isto se propõe, existem dificuldades. Estas dificuldades estão nos nichos construídos pelas pessoas e pelas suas faltas.

Dificuldades trazidas na formação dos professores, na articulação entre estes dentro das escolas e com a equipe diretiva. A partir de suas concepções muitas vezes engessadas, que dificultam abrir caminho e atingir novos patamares.

As crianças e adolescentes entrevistados, percebem o espaço como positivo e mais agradável do que a classe regular, por realizarem atividades de seus interesses. Estes realizam as atividades de enriquecimento que são encaminhadas pelas professoras das salas de recursos, percebendo que possuem importância para o seu desenvolvimento, como a adesão aos projetos, matrículas e participação nas aulas oferecidas pelas instituições em parceria com a escola.

Percebe-se então, que as situações enfrentadas são específicas em cada escola, e que isto está relacionado com o tempo em que as professoras da sala de recursos realizam este atendimento, assim como as cooperações que conseguem conquistar entre seus pares na escola.

Sabemos que é no jogo de articulações que os professores e equipe diretiva, a partir das iniciativas e procura entre uns e outros, que devem se estabelecer no cotidiano das escolas, que pode estar a chave para as mobilizações do “fazer acontecer” um novo contexto de educação. Este que deve dar conta das necessidades de formação de nossos alunos hoje. Ou seja, uma educação mais humanista, mais preocupada com o sujeito em todas as suas instâncias; intelectual e emocional, e principalmente, observando o equilíbrio entre estas.

Percebe-se que existe um caminho a trilhar a respeito das aproximações entre os professores da classe regular para atingir um trabalho em comum com a professora da sala de recursos, e na apropriação por parte destes, dos conhecimentos referentes a especificidades desses alunos e seu processo de inclusão.

Apesar disso vislumbramos o potencial que existe nestes espaços que se fizeram necessários para o atendimento do aluno diferente, principalmente como o espaço aqui exposto, para o aluno de AH/SD, nos forçando procurar meios que viabilizem seu desenvolvimento e enriquecimento. Nestas atitudes

poderemos, quem sabe, por meio do estudo e pesquisa do atendimento dos alunos especiais, atingir todos os alunos, trazendo então um ensino de qualidade que tanto almejamos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB Nº 2** de 11 de setembro de 2001. Brasília: MEC/SEESP, 1995. Acessível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>>. Acesso em 10/08/2009.

GARDNER, Howard. Estruturas da Mente: **A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Trad. Sandra Costa - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

METTRAU, Marsyl Bulkool (Org.). **Inteligência: patrimônio social** - Rio de Janeiro: Dunya Ed., 2000.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de Criação**. 23. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. – Porto Alegre: Mediação, 2003.

PEREZ, Susana G.P.B. **Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades**: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. Cadernos de Educação Especial. Santa Maria, Nº 22, 2003, p. 45-59. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2003/02/24.htm>>. Acesso em: 10/08/2012.

RENZULLI, Joseph S. **O que é esta coisa chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos?** Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. In: Educação-PUCRS-Porto Alegre-RS, ano XXVII, n.1 (52), p.01-216, jan/abr.2004.

RIO GRANDE DO SUL. Cartilha: **Política Educacional para alunos com altas habilidades/superdotação**. Porto Alegre: FADERS, (Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas Para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades/Superdotação no Rio Grande do Sul) - CEDEPAH (Centro de Desenvolvimento, Estudos e Pesquisas nas Altas Habilidades/Superdotação), 2006.

APÊNDICE A - Autorizações para entrevistas

Eu.....,
professora da escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, nesta
Capital, autorizo Sandra Olinda Moreira Matos, aluna dos curso de
especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) a incluir em sua
monografia as informações prestadas em entrevistas realizadas nesta
escola, a partir de gravação em áudio, fotografia e ou filmagem.

Porto Alegre, Junho de 2009.

Eu.....
responsável por
.....
aluno da escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, nesta capital,
autorizo este a participar de entrevista nesta escola para fins de pesquisa
destinada a fazer parte de monografia a ser realizada pela aluna Sandra
Olinda Moreira Matos, do curso de especialização pertencente á Faculdade
de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para
área da Educação Especial e Processos Inclusivos, bem como o uso da
informações prestadas em entrevistas a partir da sua gravação em áudio, de
imagens obtidas por fotografias e ou filmagens para o mesmo fim.

Porto Alegre, Junho de 2009.