

**ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: O ATENDIMENTO EM SALAS DE RECURSOS NO ESTADO DO PARANÁ**  
BRANDÃO, Silvia Helena Altoé – UEM – shabr@uol.com.br  
MORI, Nerli Nonato Ribeiro – UEM – nrmori@uem.br  
GT: Educação Especial / n.15  
Agência Financiadora: Sem Financiamento

O presente texto tem como tema as Salas de Recursos para alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no Estado do Paraná. Além de caracterizar a proposta paranaense, é apresentada uma síntese das entrevistas semi-estruturadas realizadas com professoras que atuam neste espaço de apoio especializado. Os dados alcançados ajudam a compreender como a proposta se efetiva na prática, os seus limites e possibilidades.

### **1. A proposta paranaense para o atendimento de alunos com Altas Habilidades/Superdotação**

Em 1961, em decorrência da LDB 4024, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná criou o Serviço de Educação de Excepcionais. Em 1971, com uma reestruturação motivada pela LDB 5692, a Secretaria passou a ser denominada Departamento de Educação Especial (DEE) e uma nova forma de organização passou a vigorar. Foram criados setores para atender as áreas de Deficiência Auditiva, Deficiência Física Não-Sensorial, Deficiência Mental, Deficiência Visual, Altas Habilidades e, posteriormente, Condutas Típicas.

A proposta atual tomou corpo quando, em 1998, o DEE realizou uma série de Cursos de Capacitação para Profissionais da Educação sobre AH/SD. Estes cursos entendem-se até os dias atuais, envolvendo educadores da rede pública estadual e municipal, com consultores docentes de Instituições de Ensino Superior de Brasília, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Curitiba, entre outros, retomando discussões realizadas anteriormente sobre Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

Assim, em 2003, uma deliberação do Conselho Estadual de Educação passou a orientar e fixar as normas para a Educação Especial e, deste modo, definiu o atendimento para alunos com AH/SD:

Será ofertado atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de: [...] superdotação/altas habilidades que, devido às necessidades e motivações específicas, requeiram enriquecimento e/ou aprofundamento curricular, assim como aceleração para concluir, em menor tempo, a escolaridade, conforme normas a serem definidas por Resolução da Secretaria de Estado da Educação (PARANÁ, 2003, p. 15).

A Sala de Recursos consiste num serviço de apoio pedagógico especializado, de caráter diversificado, oferecido pela Escola Regular, no período contrário àquele em que o aluno está matriculado na série que frequenta. Conta com um professor especialista em Educação Especial, um espaço físico (sala de aula) apropriado e equipado com os instrumentos e materiais necessários para o desenvolvimento das atividades a que se propõe. A Sala de Recursos é assim definida:

Serviço de natureza pedagógica, desenvolvido por professor habilitado ou especializado em educação especial, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da educação básica. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum (PARANÁ, 2003, p. 17).

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

Pautando-se por esse ideal de educação inclusiva, em 2003 começou o processo de implantação das Salas de Recursos. Vejamos:

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

Ano de criação	Município	Estabelecimento	Carga horária 1ª à 4ª série	Carga horária 5ª à 8ª série	Nº de alunos
2003	Curitiba	Instituto de Educação do Paraná Prof.Erasmo Pilotto	40 horas semanais (período matutino)	20 horas semanais (período matutino)	45
2005	Fazenda Rio Grande	Colégio Estadual Olindamir Merlin Claudino		20 horas semanais (período vespertino)	20
2005	Maringá	Instituto Estadual de Educação de Maringá	20 horas semanais (período matutino)		10
2006	Londrina	Colégio Estadual Vicente Rijo	20 horas semanais (período matutino)	20 horas semanais (período matutino)	22
2006	Maringá	Colégio Gastão Vidigal	20 horas semanais (período matutino)		04
<b>Total</b>			<b>100 horas semanais</b>	<b>60 horas semanais</b>	<b>101 alunos</b>

Fonte: Departamento de Educação Especial/Secretaria de Educação Especial do Paraná

Vemos, portanto, que das cinco salas criadas, duas estão situadas na capital paranaense e área metropolitana e três no interior paranaense. Quatro salas estão destinadas para alunos de 1ª. a 4ª. Série e três a alunos de 5ª. a 8ª. série. Como foram encaminhados os 101 alunos para essas salas?

O encaminhamento para atendimento especializado em Sala de Recursos, segundo a proposta paranaense, deve ter início com a identificação do aluno, pelo professor, em sala de aula. A Equipe da Área de AH/SD do Departamento de Educação Especial, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, tem orientado, em cursos de capacitação para as Equipes Pedagógicas e professores especialistas, a utilização da Lista de Indicadores do Centro de Desenvolvimento do Potencial e Talento de Lavras, o CEDET.

O processo de identificação organizado pelo CEDET parte da observação direta das habilidades do aluno pelo professor em sala de aula. Os alunos com AH/SD, em sala de aula, geralmente, mostram-se curiosos, criativos e rápidos. São capazes de expressar com fluência e organização suas idéias, muitas vezes incomuns ou antecipadas; revelam considerável motivação, envolvendo-se com perseverança em tarefas que satisfazem seus interesses e curiosidades. Possuem facilidade para perceber, fazer análise-síntese, utilizar raciocínio lógico elevado até a abstração; apresentam capacidade de associação de temas específicos com outros mais amplos, estilos singulares de aprendizagem e

tendência a atingir, com facilidade, objetivos considerados difíceis pela maioria das pessoas.

Uma fundamentação básica na proposta paranaense é a proposta por Joseph Renzulli (2004), o qual define superdotação como comportamentos que refletem uma interação entre três agrupamentos básicos de traços humanos – sendo esses agrupamentos capacidade geral e/ou específica acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. O autor enfatiza: “As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano.” (p. 81).

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

A definição de Renzulli não privilegia apenas os aspectos intelectuais, linguagem e raciocínio lógico-matemático destacados na escola; o autor vai além do que a instrução escolar elege como foco de atuação. Ele valoriza a criatividade e a produção inovadora, incentivando a inventividade, o inusitado. O comprometimento com a tarefa consiste num aspecto de extrema relevância e pode ser considerado o que menos se percebe nos ambientes escolares. Para o autor, um aluno está comprometido ou motivado quando dedica tempo, manifesta perseverança, não desiste de suas atividades mesmo que sejam desafiadoras ou exigentes.

Com base na definição, o planejamento das atividades a serem desenvolvidas nas Salas de recursos para alunos com AH/SD devem levar em conta os interesses, habilidades e estilos de aprendizagem deste alunado. Mais que o ensino de conteúdos curriculares previstos na educação formal, esse apoio especializado deve estar voltado para o desenvolvimento de programas, atividades e pesquisas diferenciadas.

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

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

Para implementar as atividades, o autor supracitado organizou o Modelo Triádico de Enriquecimento, com três tipos de enriquecimentos relacionados entre si.

O principal objetivo do Enriquecimento Escolar do Tipo I é incentivar o interesse para o estudo sobre temas, assuntos, idéias e campos de conhecimento. Para tanto, propõe expor aos alunos uma grande variedade de temas, eventos e instrumentos, por meio de visitas, palestras, documentários, artigos, filmes, exposições, mini-cursos, entrevistas e internet.

Ao prosseguir em direção ao planejamento de estudos e pesquisas, voltados para o aprofundamento dos conhecimentos sobre o tema escolhido pelo aluno, caracteriza-se o Enriquecimento do Tipo II, o qual requer meios compatíveis com o objeto a ser pesquisado. Esses meios são instrumentos físicos e lingüísticos, que possibilitam o desenvolvimento de habilidades e funções mentais superiores. Os recursos materiais e os signos são mediadores culturais auxiliares na promoção do desenvolvimento e elevação dos processos de pensamento dos alunos.

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

Um exemplo desta dinâmica é citado por Virgolim (2006. p. 116):

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

Os alunos podem fazer a opção de concluir os trabalhos no momento, iniciar outras pesquisas ou prosseguir para o Enriquecimento do Tipo III, que, segundo Alencar

e Fleith (2001), conduzem a um estudo mais aprofundado em alguma área específica, pautado nos interesses (Tipo I) ou nas tarefas desenvolvidas (Tipo II). Existe, portanto a possibilidade de passar do Tipo I para o Tipo III diretamente. As autoras explicam que “as atividades do Tipo I despertam o interesse dos alunos em desenvolver habilidades para execução da tarefa (Tipo II) ou conduzir um estudo aprofundado em alguma área específica (Tipo III)” (p. 134).

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

Experiências de aprendizagem desafiadoras, auto-seletivas e baseadas em problemas reais, além de favorecer o conhecimento avançado em uma área específica, estimular o desenvolvimento de habilidades superiores de pensamento e encorajar a aplicação destas em situações criativas e produtivas. [...] Os estudantes se tornam produtores de conhecimento ao invés de meros consumidores da informação existente (p. 135).

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

A efetivação da proposta implica numa prática pedagógica configurada na e para a diversidade. Nesse sentido, a visão de homogeneidade predominante é um obstáculo à proposta de enriquecimento. A estrutura formal do sistema de ensino paranaense, assim como dos demais estados brasileiros, apresenta-se de modo padronizado, com rotina, ritmo, tempo-espço, conteúdos, informações e avaliações pré-estabelecidas. A estrutura estabelecida oferece poucas condições de flexibilidade e dificulta a implementação de um ensino pautado na concepção de educação na diversidade.

Além da rigidez do sistema, outro desafio é a quantidade e qualidade dos recursos ou mediadores culturais (materiais e simbólicos) disponibilizados para o atendimento educacional.

Como se configuram estas questões na proposta paranaense de atendimento aos alunos com AH/SD em Salas de Recursos? Sob que condições de formação, espaço físico e disponibilidade de recursos materiais e simbólicos ela se realiza?

## **2. As professoras de Salas de Recursos para alunos com Altas Habilidades/Superdotação e sua prática pedagógica**

Para conhecer a proposta paranaense de atendimento aos alunos com AH/SD em Salas de Recursos foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com duas professoras, uma da capital e outra do interior paranaense, ambas pioneiras nesse trabalho no Estado do Paraná.

O roteiro da entrevista foi norteado por quatro categorias básicas: 1. O conhecimento das professoras a respeito da área de AH/SD; 2. Caracterização da clientela; 3. O trabalho realizado na Sala de Recursos e 4. Resultados e expectativas. Os dados colhidos foram organizados conforme as categorias delineadas.

### **2.1 O conhecimento das professoras a respeito da área de AH/SD**

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

As duas professoras possuem experiência no ensino de 1ª a 4ª série. E fizeram Curso de Especialização em Educação Especial, uma vez que, para atuar em programas especializados nas escolas do Paraná, é necessário que o professor tenha cursado especialização em Educação Especial.

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

todas as áreas da Educação Especial, sendo uma disciplina do curso sobre AH/SD (30 horas).

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

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

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

Sendo superficial, o conhecimento apresenta características de ecletismo, isto é, a junção de idéias de diferentes teorias no discurso e na atividade prática, ora unindo-as, mesmo sem uma linha comum, ora justapondo-as. Esta situação pode gerar preocupações secundárias na educação escolar, como a socialização, os aspectos de

ordem emocional no âmbito individual e coletivo, deixando de enfatizar a prioridade dessa atividade que é o conhecimento científico e sua importância no processo de desenvolvimento de todos os alunos, em particular dos alunos que têm facilidades para aprender.

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

## **2.2 Caracterização da clientela**

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

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

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

indicações, montamos o primeiro grupo. Atualmente, os professores do ensino comum realizam o encaminhamento, nos procurando e relatando verbalmente os indicadores de altas habilidades/superdotação que observam em seus alunos.

A turma da professora B é composta por

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

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

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

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

Constatamos, portanto, diferentes maneiras de avaliar as AH/SD. Dentre as estratégias apresentadas por Freeman e Guenther (2000), fundadora e coordenadora do CEDET, para identificação de escolares bem-dotados (termo utilizado por ela), o

resultado da lista de indicadores depende da observação direta dos alunos, que o professor realiza no cotidiano da sala de aula.

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

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

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

Sem oportunidades apropriadas de aprendizagem, é muito difícil e pouco provável que o potencial superior se manifeste. Com este questão em mente, procuramos saber das professoras como ocorre o trabalho realizado na Sala de Recursos.

### **2.3 O trabalho realizado na Sala de Recursos**

Para planejar as atividades, as professoras utilizam a Teoria dos Três Anéis de Renzulli e a lista de indicadores com a área de destaque do aluno como referência, de modo a corresponder às habilidades identificadas. Seguem com as atividades de

enriquecimento após verificação dos interesses e delimitação dos temas a serem pesquisados. Organizam as atividades em portfólio, de forma sistemática e seqüencial.

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

Para identificar os interesses dos alunos, a professora A afirma recorrer

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

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

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

A professora A relatou que conta com a colaboração de outros professores da própria escola de séries adiantadas em relação à série em que o aluno freqüenta, os quais atuam como tutores, orientando pesquisas científicas em suas áreas. Para a realização de pesquisas que requerem conhecimentos científicos mais elaborados e aprofundados, a presença de educadores pesquisadores pode ocorrer mediante o estabelecimento de parcerias com Instituições de Ensino Superior. A professora explicou que essa parceria

já é uma realidade no trabalho com seus alunos. Atua acompanhando as atividades e organizando os registros e a documentação das tarefas em portfólios.

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

Já a professora B deu mais ênfase à importância do trabalho em grupos, atividades práticas para desenvolver habilidades, como: raciocínio, sentimentos, auto-conceito, colaboração interpessoal e criatividade. Expressou, ainda, preocupação com os rótulos, preconceitos e comentários que a Sala de Recursos para alunos com AH/SD gerou na escola. Em suas palavras,

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

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

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

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

A preocupação com o desenvolvimento emocional foi uma constante nas falas de ambas as professoras. Parte significativa das atividades organizadas em sala de aula tem como objetivo trabalhar o que as professoras chamaram de relacionamentos sociais e auto-conhecimento (inteligência intra e interpessoal). Elas procuram, inclusive, “orientar os pais quanto ao relacionamento com a criança; em alguns casos, verifico um deslumbramento com o talento, deixando-a sufocada com cobranças e expectativas que a fazem sofrer. Procuo mostrar que é necessário atender à diferença, mas também é importante deixá-la ser simplesmente criança para brincar, se divertir, errar,...” (B)

As duas professoras comungam a opinião e a preocupação em relação aos escassos recursos materiais e equipamentos de que dispõem para os trabalhos. Ambas contam com outros espaços das escolas, como biblioteca, laboratórios, sala de informática, mas consideram que seria mais apropriado se tivessem alguns materiais interessantes e estimuladores em suas salas, como mapas, computador, enciclopédias, livros, material didático de consumo, etc.

Mesmo podendo contar com os espaços especiais disponíveis na escola, fica evidente a escassez e pobreza dos recursos disponíveis para o atendimento dos alunos. Talvez por isso falem tanto em dinâmicas para o desenvolvimento pessoal dos alunos. Faltam instrumentos para trabalhar o cognitivo, a aquisição de conceitos científicos. A escola fornece materiais como lápis, papéis e borrachas; até mesmo os jogos utilizados pertencem às professoras. Uma delas traz de casa a grande novidade de uma das salas, o seu notebook. Uma das professoras lamenta

Necessitamos também de mapas, globo, Atlas e jogos de estratégias, entre outros; estamos aguardando da Secretaria de Educação. Faltam equipamentos, principalmente computador (B).

Como compreender que uma Sala de Recursos não tenha ao menos “mapas, globo, Atlas, jogos”? De que recursos afinal essa sala dispõe? Como ocorre com tantas boas propostas, a da Sala de Recursos para alunos com AH/SD também não se efetiva na prática; faltam às professoras os instrumentos mais básicos para alcançar os objetivos propostos e efetivar uma prática pedagógica eficaz. Ainda assim, como vemos a seguir, elas são otimistas.

## **2.4 Resultados e expectativas**

Quanto aos resultados alcançados até o momento, para a professora A eles são positivos e promissores. Preocupa-se em incentivar o desenvolvimento de habilidades dos alunos e, quando verifica determinada dificuldade, como na escrita, por exemplo, encaminha-os para outro atendimento de apoio. O entendimento é que a Sala de Recursos para AH/SD deve ser de enriquecimento das habilidades e interesses dos alunos. Eventuais dificuldades relativas aos conteúdos escolares devem ser atendidas em outro ambiente especializado.

Tivemos, no final do ano passado, três alunos retidos, os professores ficaram preocupados e vieram comunicar, entendemos que seria melhor que os mesmos frequentassem, também, a Sala de Recursos para alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem. Quando isto acontece, verificamos que a participação na sala de altas habilidades ajuda como um incentivo, a resposta do aluno melhora, há investimento na parte emocional. Mas precisamos discriminar bem as áreas envolvidas e orientar para a organização. Esperamos contar com a tranquilidade do aluno, mas precisamos trabalhar com o fracasso escolar (A).

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

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

O trabalho em parceria com os professores do ensino comum está se iniciando, mas revela-se promissor na opinião da professora B, “ainda que a maioria esteja mais preocupada com os alunos que estão com dificuldades na sala de aula comum”.

Ambas as professoras consideram satisfatórios os resultados do seu trabalho e têm expectativas quanto às melhorias dos recursos físicos e humanos, bem como capacitação com estudo mais aprofundados sobre a área de AH/SD.

## **3. Algumas considerações finais**

Na sociedade de classe, existem instrumentos que não são acessíveis à maioria da população. Nas famílias com maior poder aquisitivo, é comum que, diante do maior

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

A reorganização da escola implica em mudanças na própria sociedade, exige o que Leontiev (1978) chamou de “organização eqüitativa e sensata da vida da sociedade humana”. (p. 257), de modo a dar a cada um a possibilidade prática de apreender e participar como criador das realizações do progresso histórico. Enquanto isso não ocorre, é necessário buscar modos de proporcionar a todos os alunos possibilidades semelhantes de acesso aos instrumentos físicos e simbólicos; a Sala de Recursos apresenta-se como uma boa alternativa a este intento.

Esse serviço de apoio especializado ainda está longe dos objetivos para os quais foi pensado, especialmente no que se refere à formação de professores e à falta de recursos materiais. Sua continuidade e efetivação, no entanto, pode se constituir em uma importante contribuição para o enriquecimento dos níveis conceituais dos alunos.

#### **4. Referências**

- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.
- FREEMAN, J; GUENTHER, Z. C. *Educando os mais capazes - Idéias e ações comprovadas*. São Paulo: EPU, 2000.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- PARANÁ. *Indicação n° 01/03 de 02 de junho de 2006. Elabora normas complementares para a Educação Especial no Paraná. Câmara de Ensino Fundamental*. Curitiba: SEED, 2003.

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

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

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

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