

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ESTUDO DE CASO DE UMA CRIANÇA COM
CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES:
PROBLEMATIZANDO QUESTÕES REFERENTES À
INCLUSÃO ESCOLAR**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Andréia Jaqueline Devalle Rech

Santa Maria, RS, Brasil

2007

**ESTUDO DE CASO DE UMA CRIANÇA COM
CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES:
PROBLEMATIZANDO QUESTÕES REFERENTES À
INCLUSÃO ESCOLAR**

por

Andréia Jaqueline Devalle Rech

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientadora: Profa. Soraia Napoleão Freitas

Santa Maria, RS, Brasil

2007

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**ESTUDO DE CASO DE UMA CRIANÇA COM CARACTERÍSTICAS DE
ALTAS HABILIDADES: PROBLEMATIZANDO QUESTÕES
REFERENTES À INCLUSÃO ESCOLAR**

elaborada por
Andréia Jaqueline Devalle Rech

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

**Soraia Napoleão Freitas, Dra.
(Presidente/Orientador)**

Ana Maria Colling, Dra. (UNIJUÍ)

Nara Joyce Wellausen Vieira, Dra. (UFRGS/FADERS)

**Márcia Lise Lunardi, Dra. (UFSM)
(Suplente)**

Santa Maria, 12 de janeiro de 2007.

Para Cassiano, meu amado marido,
por sua companhia em todos estes anos.
Seu amor e compreensão foram indispensáveis para que eu
conquistasse mais uma vitória.

Para meus pais, Werno (in memorian) e Salete
e para meu irmão Djonatan
pelo amor e confiança que sempre depositaram em mim

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não seria possível sem o auxílio de muitas pessoas. Agradeço com muito carinho a todos, em especial:

Ao meu marido Cassiano, grande parte desta conquista devo a você que sempre me incentivou. Obrigada pelo amor, companheirismo e compreensão demonstrados ao longo desta caminhada, principalmente nos momentos em que precisei estar ausente. Você sabe o quanto é especial em minha vida. Te amo.

À minha mãe Salete, ao meu pai Werno (in memoriam) e ao meu irmão Djonatan, obrigada pelo amor e apoio, indispensáveis em minha vida. Se hoje realizo mais um sonho foi porque, de uma forma ou de outra, vocês sempre estiveram ao meu lado sendo uma referência. Amo vocês.

Aos meus sogros, Paulo e Regina e meus cunhados, Tatiana e Cristiano, pela oportunidade de participar da família de vocês. Obrigada por vocês estarem ao meu lado, me apoiando em todos os momentos. Amo vocês.

À minha orientadora Soraia, obrigada pelos ensinamentos e amizade durante o tempo em que trabalhamos juntas. Você foi uma pessoa muito importante para mim.

Às colegas e, acima de tudo, amigas do mestrado, Denise, Sinara, Alenia e Ângela, pelos momentos em que pudemos trocar experiências e pelo apoio de vocês, obrigada.

Agradeço em especial à amiga Denise, obrigada pela acolhida e por me ouvir nos momentos em que o desabafo era necessário. Ao seu lado encontrei o verdadeiro "ombro amigo".

À aluna participante do estudo de caso e aos seus pais pela oportunidade e confiança de acompanhá-los durante a realização da pesquisa.

As professoras Márcia Lunardi, Nara Vieira e Ana Colling pelas contribuições que vieram a somar com a dissertação.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa GPESP, em especial a Leo, Carol, Tati, Babi, Letícia e Luciana, aprendi muito com vocês, obrigada pela amizade.

À Deus por tudo.

“Quanto ao motivo que me impulsionou foi muito simples.
[...] É a curiosidade – em todo o caso, a única espécie de curiosidade
que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela
que procura assimilar o que convém conhecer,
mas a que permite separar-se de si mesmo. [...] Existem momentos na
vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do
que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é
indispensável para continuar a olhar ou refletir”
(FOUCAULT, 1988, p. 13).

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

ESTUDO DE CASO DE UMA CRIANÇA COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES: PROBLEMATIZANDO QUESTÕES REFERENTES À INCLUSÃO ESCOLAR

Autora: Andréia Jaqueline Devalle Rech

Orientador: Soraia Napoleão Freitas

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 12 de janeiro de 2007.

A presente pesquisa insere-se na Linha de Pesquisa Educação Especial do Curso de Mestrado do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. O interesse em realizar esta pesquisa surgiu a partir do momento em que uma aluna com características de altas habilidades foi encaminhada para que a equipe do projeto PIT (Programa de Incentivo ao Talento) realizasse uma avaliação pedagógica. Esta avaliação tinha como finalidade verificar se a aluna obtinha condições pedagógicas para ingressar precocemente numa 1ª série do ensino fundamental. Após a conclusão da avaliação pedagógica foi constatado que a aluna encontrava-se pedagogicamente apta a ingressar na escola. A partir deste fato, buscamos investigar o processo de inclusão escolar da aluna com características de altas habilidades, que frequentou à 1ª série do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual de Santa Maria – RS, problematizando questões referentes à inclusão escolar. Além deste outros questionamentos nortearam este estudo, entre eles: realizar um levantamento das características de altas habilidades que a aluna manifestou durante as observações em sala de aula e no ambiente familiar; Investigar de que forma os dispositivos disciplinares foram utilizados pela professora “A” para tornar eficiente a ação do poder disciplinar sobre os “corpos” dos alunos, em especial da aluna observada; Verificar como as práticas normativas agem em torno dos alunos com altas habilidades; Analisar os discursos produzidos pelas Políticas de Inclusão Escolar; Propor uma discussão acerca da inclusão escolar dos alunos com altas habilidades buscando problematizá-la. Para responder a estes questionamentos utilizei alguns referenciais de Foucault além de outros pesquisadores que estudam nesta área. Os dados foram coletados a partir da observação do cotidiano da sala de aula em que a aluna foi matriculada, contou também com atividades de enriquecimento escolar, entrevistas com a professora e com os pais da menina. Os resultados da pesquisa apontam para uma prática pedagógica em que o poder disciplinar e o poder da norma (FOUCAULT, 1988) contribuíram para que a aluna com características de altas habilidades, apesar de ter sido incluída, também estava exposta a situações de exclusão escolar.

Palavras-chave: Altas Habilidades; Inclusão Escolar; Poder Disciplinar; Normalização.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

CASE STUDY OF A CHILDREN WITH GIFTED AND TALENTED FEATURES: PROBLEMATIZING QUESTIONS RELATED TO SCHOOL INCLUSION

Autora: Andréia Jaqueline Devalle Rech

Orientador: Soraia Napoleão Freitas

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 12 de janeiro de 2007.

The present research inserts itself in the Research Line of Special Education of the Course of Mastership of the Program of Post-Graduation in Education of the Federal University of Santa Maria – UFSM. The interest of doing this research came from the moment that a female student with gifted and talented features was led to the project PIT team to proceed a pedagogical evaluation. This evaluation had the aim of verifying if this student could achieve the pedagogical conditions to enter in the first grade of the elementary school precociously. After the conclusion of the pedagogical evaluation it was realized that the student was pedagogically able to enter the school. From this fact, we investigated the process of school inclusion of the student with gifted and talented features, who attended the first grade of elementary school in a state public school in Santa Maria – RS, problematizing questions related to school inclusion. Besides, other questions guided this study, among them: to accomplish a survey of the gifted and talented features this student showed during the observations in the classroom and on the family environment; to investigate in what way the disciplinary devices were used by the teacher “A” to become efficient the action of disciplinary power over the students’ “bodies”, especially on the observed student; to verify how the normative practices act around of the gifted and talented students; to analyze the speeches produced by the school inclusion polities; to propose a discussion about the school inclusion of the gifted and talented students hoping to problematize it. To answer these questions, I have made use of some Foucault’s references besides other researchers who study this area. The data were collected from the observation of the daily routine in the classroom that the student was registered, as well as enrichment school activities, besides interviews with the student’s teacher and parents. The results of the research point to a pedagogical practice that the disciplinary power and the power of the rule (FOUCAULT, 1988) contributed to the female student with gifted and talented features, in spite of being included, also was exposed to school exclusion situations.

Keywords: Gifted and Talented; School Inclusion; Disciplinary Power; Normality.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
2 REVISÃO DE LITERATURA	24
2.1 CONCEITUANDO AS ALTAS HABILIDADES	26
2.1.1 A DEFINIÇÃO PROPOSTA PELO MEC	28
2.1.2 AS IDÉIAS DE ZENITA GUENTHER SOBRE AS ALTAS HABILIDADES	29
2.1.3 A CONCEPÇÃO DE SUPERDOTAÇÃO PARA JOSEPH RENZULLI	31
2.2 IDENTIFICANDO E CARACTERIZANDO OS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES	35
2.2.1 ALGUMAS DIFICULDADES QUE AS CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES ENCONTRAM EM SUA TRAJETÓRIA ACADÊMICA	39
2.3 INCLUSÃO ESCOLAR E ALTAS HABILIDADES: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA	42
2.3.1 UMA VISÃO HISTÓRICA SOBRE A PRODUÇÃO DA DIFERENÇA: EM FOCO AS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	45
2.3.2 ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DOS REFERENCIAIS DE FOUCAULT AO PROBLEMATIZAR AS CONTRADIÇÕES DA INCLUSÃO ESCOLAR	55
2.3.2.1 SOCIEDADE DISCIPLINAR: ALGUMAS NOTAS À ESCLARECER	55
2.3.2.2 PODER DISCIPLINAR E TECNOLOGIAS DISCIPLINARES: COMO A ESCOLA UTILIZA ESTES DISPOSITIVOS PARA “NORMALIZAR” E “CORRIGIR” OS “CORPOS ANORMAIS”	59

3 ANÁLISE DOS DADOS	65
3.1 UMA ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES APRESENTADAS PELA ALUNA PARTICIPANTE DA PESQUISA	66
3.1.1 UM RELATO SOBRE A HISTÓRIA DE VIDA DA ALUNA PARTICIPANTE DA PESQUISA	66
3.1.2 ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO ESCOLAR: UMA FERRAMENTA PARA IDENTIFICAR CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES	75
3.2 ESCOLA, SALA DE AULA, PROFESSOR, ALUNOS: QUE RELAÇÕES DE PODER PERMEIAM ESTE CONTEXTO?	83
3.3 PODER DISCIPLINAR E NORMALIZAÇÃO: TECNOLOGIAS A SERVIÇO DA CORREÇÃO DOS “CORPOS ANORMAIS”	98
3.4 PROBLEMATIZANDO A INCLUSÃO ESCOLAR	105
3.4.1 DOCUMENTOS OFICIAIS: DE QUE DISCURSOS ESTAMOS FALANDO?	107
3.4.2 PROBLEMATIZANDO A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES	111
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
5 REFERÊNCIAS	125
6 ANEXOS	133
ANEXO A - ATIVIDADE DE CRIATIVIDADE REALIZADA NA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA	134
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	139
ANEXO C - ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA	141
ANEXO D - ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS PAIS	143
ANEXO E - PRODUÇÕES DA ALUNA A PARTIR DAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO ESCOLAR	145

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Quando uma criança superdotada percebe alguma coisa ou situação que os outros não notaram e ousa apontá-la, ela denota não apenas compreensão, mas também coragem de falar sobre algo novo, consciência de sua capacidade de percepção, bem como interesse e desejo de envolvimento com o assunto. No entanto ela somente adotará esse comportamento se o meio circundante a incitar para a aquisição de conhecimentos e permitir-lhe a manifestação das próprias idéias.”

(LANDAU, 1990, p. 13)

O interesse por pesquisar a temática das altas habilidades surgiu durante o Curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS (2000 – 2003).

Assim, durante o ano de 2001, ingressei em um projeto de pesquisa orientado pela Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas, intitulado “Educandos superdotados/ talentosos/ portadores de altas habilidades - Da identificação à orientação”. Essa pesquisa tinha como objetivo identificar alunos com características de altas habilidades indicados pelos professores das séries iniciais do ensino fundamental da rede estadual e particular de Santa Maria/RS, bem como conscientizar os pais destes educandos sobre a importância de se valorizar talentos e auxiliar os professores no que fosse possível. Foi, então, a partir da participação nesse projeto que o meu envolvimento com pesquisas na área das altas habilidades tornou-se uma causa pela qual eu viria a me dedicar ainda mais ao desenvolver uma monografia de especialização nesta área e neste momento a dissertação de mestrado.

Dessa forma, por meio do contato com diversas escolas, a partir da realização de pesquisas¹, tendo um olhar direcionado como educadora especial, que percebi algumas dificuldades que os professores do ensino regular apresentam quando o assunto abordado é altas habilidades. Dentre estas dificuldades, o despreparo profissional pôde ser observado; pois, como esses professores não tiveram acesso a estudos referentes a esta temática durante sua formação acadêmica, não se sentem preparados para trabalhar com os alunos com altas habilidades. Conseqüentemente, eles encontram muitas dificuldades em, primeiramente, identificar esses alunos e, posteriormente, saber como atendê-los. Além disso, um dos principais motivos desse desconhecimento sobre “quem é o aluno com altas habilidades” é a propagação dos mitos que permeiam o cotidiano escolar desses alunos. Este assunto, tornou-se então, o problema da minha pesquisa de especialização

¹ “Da identificação à orientação de alunos com altas habilidades”, pesquisa desenvolvida por acadêmicas do curso de Licenciatura de Educação Especial da UFSM

intitulada “Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola da rede pública de Santa Maria – RS” (RECH, 2004).

Com o andamento dos meus estudos na área das altas habilidades e como integrante de pesquisas anteriormente citadas foi possível chegar ao problema que esta dissertação se propõe a responder. Ou seja, tudo teve início quando os pais de uma aluna procuraram orientação junto à 8ª Coordenaria Regional de Educação (8ª CRE) para resolver a situação de sua filha, que já estava alfabetizada, mas não tinha idade suficiente, para ingressar em uma 1ª série do ensino fundamental de uma escola pública. Tudo isso ocorreu porque a aluna estava com 5 anos e 11 meses², ou seja, não tinha idade mínima, sete anos, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – 9.394/96 para ingressar no ensino fundamental. Consta nesta Lei, no Título III, artigo 6º: “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, **a partir** dos sete anos de idade, no ensino fundamental” (STREHL; RÉQUIA, 1997, p. 64) [grifo meu]. Ainda, no Título IX, artigo 87, § 3º: “cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: I. matricular todos os educandos a partir dos 7 anos de idade e, **facultativamente**, a partir dos 6 anos, no ensino fundamental” (STREHL; RÉQUIA, 1997, p. 96) [grifo meu]. A partir do que diz a LDB é facultativo a escola aceitar crianças com seis anos na 1ª série do ensino fundamental³. Então, a 8ª CRE orientou aos pais sobre os procedimentos cabíveis para a situação. Dessa forma, a aluna foi encaminhada para uma avaliação psicológica e pedagógica, com o intuito de verificar se ela manifestava condições emocionais e pedagógicas para ingressar precocemente na 1ª série do ensino fundamental.

Em relação à avaliação psicológica, os pais da aluna procuraram o atendimento, onde a psicóloga do Hospital de Guarnição de Santa Maria relatou em parecer que: “pode-se perceber que a aluna possui capacidade de empatia, boa auto-estima e de manter bons relacionamentos sociais. Além disso apresenta

² Esta idade corresponde ao ano de 2005.

³ É importante destacar que na época que a pesquisa foi realizada ainda não estava em vigor a Lei nº 11.274, de 06/02/2006, que altera os artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20/12/1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (BRASIL, 2006).

tolerância à frustração. A menina apresenta maturidade emocional adequada à sua idade cronológica. No que diz respeito aos aspectos cognitivos, a aluna possui capacidade de manter sua atenção concentrada nas atividades propostas e obteve resultado médio superior em habilidade verbal e de raciocínio, alcançando médias nas habilidades numérica, perceptivo-espacial e viso-motora. A partir da avaliação psicológica pode-se dizer que a menina apresenta condições cognitivas e emocionais de ingressar na 1ª série do Ensino Fundamental”.

Para realizar a avaliação pedagógica os pais e sua filha foram encaminhados a UFSM, mais especificamente, ao Centro de Educação, para que a menina fosse avaliada pedagogicamente. Como a Profa. Soraia Napoleão Freitas é a única que desenvolve pesquisas nesta instituição na área das altas habilidades, a aluna nos foi encaminhada para que fosse realizada a avaliação. Primeiramente, a equipe avaliou o nível da lecto-escrita da aluna tendo como base o referencial teórico de Ferreira (2000). Após essa avaliação, foi constatado que a aluna já estava no nível alfabético, ou seja, encontrava-se um nível superior à sua idade cronológica.

Outro instrumento utilizado pela equipe foi uma atividade de criatividade⁴ (VIRGOLIM; FLEITH; NEVES-PEREIRA, 2000), em que foram observadas as seguintes características: persistência para concluir a tarefa, originalidade de pensamento, senso de humor, criatividade e percepção. Ao analisar a atividade que a aluna realizou foi possível constatar que ela desempenhou com sucesso a maioria das características propostas para a atividade (ANEXO A).

Outra etapa da avaliação constou de uma entrevista com os pais da aluna. Nesta entrevista, o pai foi questionado sobre quais motivos que o levou a concluir que sua filha poderia frequentar a escola mais cedo do que o usual. Ele disse que, como sua filha já estava alfabetizada e que apresentava um conhecimento além daqueles manifestados pelas crianças da sua idade, ela estava desmotivada na pré-escola, não querendo mais frequentá-la. “Ela não queria ficar pintando desenhos, mas sim ler e escrever”, disse o pai. Portanto, ao emitir o parecer favorável à

⁴ A atividade selecionada para a avaliação chama-se “Bichinhos”. A aluna deveria identificar quais bichinhos estavam representados tendo como pista as características principais, em seguida deveria desenhar seus próprios bichinhos, bem como outros desenhos também utilizando apenas suas características principais.

aceleração da aluna para a 1ª série do ensino fundamental, a equipe do projeto ressaltou aos pais que eles deveriam se comprometer, juntamente com a escola, que a aluna passaria a frequentar (já que estávamos no mês de maio de 2005), em dar um suporte sócio-afetivo, bem como cognitivo; já que não tínhamos como prever como seria o ingresso da aluna na nova escola, a aceitação dos colegas, da professora e dela mesma.

Após a conclusão da avaliação pedagógica foi constatado que a aluna encontrava-se pedagogicamente apta a frequentar a 1ª série do ensino fundamental. Dessa forma, de posse da avaliação psicológica e pedagógica os pais retornaram a 8ª CRE onde os responsáveis os orientaram sobre qual escola a aluna seria matriculada. Por fim, diante do comprometimento dos pais a aluna foi encaminhada para uma nova escola.

A partir da avaliação psicológica e pedagógica mais um documento legal passou a amparar o ingresso da aluna na escola. Este documento diz respeito às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que prevê ao aluno portador de altas habilidades: “a) organizar os procedimentos de avaliação pedagógica e psicológica de alunos com características de superdotação; b) prever a possibilidade de matrícula do aluno em série compatível com seu desempenho escolar, levando em conta, igualmente, sua maturidade sócio emocional;” (BRASIL, 2001, p. 49).

Como a equipe do projeto mantém contato com a pessoa responsável pela Educação Especial na 8ª CRE, tivemos informação sobre a escola em que a aluna iria ser matriculada. Após esta etapa, foi que surgiu a motivação para investigar o ingresso da aluna na instituição, ainda mais porque ela seria encaminhada para a escola em que eu havia desenvolvido minha pesquisa na Especialização. Além disso, a aluna teria aulas com a professora que, durante a investigação que realizei, para construir a monografia do Curso de Especialização em Educação Especial, apresentou no seu discurso a maior porcentagem dos mitos referentes às pessoas com altas habilidades. Dessa forma, procurei os pais da aluna para expor o interesse em pesquisar o processo de inclusão da menina. Os pais prontamente autorizaram a pesquisa e também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO B).

A partir do caso exposto, optei por realizar esta pesquisa de mestrado, que teve como objetivo principal: **investigar o processo de inclusão escolar de uma aluna com características de altas habilidades, que frequentou à 1ª série do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual de Santa Maria – RS, problematizando questões referentes à inclusão escolar.**

Como Objetivos Específicos pontuamos:

- ✓ Realizar um levantamento das características de altas habilidades que a aluna manifestou durante as observações em sala de aula e no ambiente familiar;
- ✓ Investigar de que forma os dispositivos disciplinares foram utilizados pela professora “A” para tornar eficiente a ação do poder disciplinar sobre os “corpos” dos alunos, em especial da aluna observada;
- ✓ Verificar como as práticas normativas agem em torno dos alunos com altas habilidades;
- ✓ Analisar os discursos produzidos pelas Políticas de Inclusão Escolar;
- ✓ Propor uma discussão acerca da inclusão escolar dos alunos com altas habilidades buscando problematizá-la.

Dissertar sobre os temas altas habilidades e inclusão escolar demandou um duplo desafio. Primeiro, há poucas publicações na área de altas habilidades se comparado com as outras necessidades educacionais especiais. Segundo, discutir a inclusão escolar é uma tarefa complexa já que são muitas as concepções que permeiam esta prática escolar. Para tanto, contei com alguns referenciais de Foucault e outros pesquisadores afins, para problematizar questões que estão imbricadas no processo da inclusão escolar.

Trabalhar com Foucault foi o mesmo que despertar para uma nova realidade. Foi cursando algumas disciplinas no mestrado que tive contato com obras teóricas que me inquietaram, entre elas pode-se citar Foucault. A partir de então tive oportunidade de conhecer um pouco sobre este pesquisador. Ainda, apoiada pela profa. Márcia Lise Lunardi que em suas aulas deixava transparecer uma “paixão”

teórica por Foucault, optei por utilizar algumas contribuições deste autor para o desenvolvimento desta pesquisa. No entanto, tenho que admitir que trilhar esta caminhada não foi tarefa fácil, contudo foi gratificante “olhar” de outra forma para os temas: altas habilidades e inclusão escolar.

Portanto, para buscar responder aos questionamentos/objetivos anteriormente citados optamos pela pesquisa descritiva, com análise qualitativa, com características de estudo de caso. De acordo com Minayo (2000, p. 22), “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Assim, a pesquisa aqui proposta teve esse propósito, obter informações sobre as atitudes e pensamentos de pessoas, o que não é possível ser simplesmente avaliado por um número. Dentre as pesquisas que são descritivas, o estudo de caso foi selecionado, já que “estes estudos têm por objetivo aprofundarem a descrição de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 110).

Para que fosse possível realizar a pesquisa na escola em que a aluna foi matriculada contatamos a Coordenadora Pedagógica da instituição que autorizou a pesquisa. Em seguida, solicitamos à professora da aluna do estudo, autorização para observar suas aulas. Após obter a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando a realizar a pesquisa, iniciei as observações.

Diante disso, com o intuito de verificar e problematizar o processo de inclusão escolar da aluna na escola realizei observações quinzenais, no período de agosto a dezembro de 2005, somando dez encontros. Logo, a “observação participante” tornou-se um instrumento de coleta de dados, já que, por meio dela, foi possível “[...] captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (NETO, 2004, p. 59-60). Como recurso auxiliar deste processo o “Diário de Campo” foi utilizado, registrando tudo que foi pertinente, uma vez que “nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas” (NETO, 2004, p. 63). Por isso, da importância do registro no diário de campo, já que ocorrem situações que com o passar do tempo se não forem registradas podem se perder na memória.

Com o andamento das observações da aluna em sala de aula, sobre as características de altas habilidades que ela poderia vir a manifestar, alguns ajustes tornaram-se necessários, um deles foi a implementação de atividades de enriquecimento escolar. Isso se deve ao fato de que, durante as aulas que a professora ministrava, não estava sendo possível observar certos comportamentos que eu já havia percebido na aluna, por exemplo, na aula de inglês⁵, em que a aluna tinha oportunidade de participar ativamente das atividades. Pensando em tudo isso, propus para a professora que após o recreio até o final da aula, que tinha cerca de uma hora de duração, eu iria realizar atividades de enriquecimento com toda turma. Dessa forma, no início da pesquisa estas atividades não haviam sido pensadas como fonte de observação das características de altas habilidades da aluna, mas com o decorrer do trabalho tornou-se necessário repensar as formas de coleta de dados, e estas atividades então, tornaram-se uma delas. Estes ajustes, freqüentemente, podem ser observados nas pesquisas qualitativas pois, “[...] o processo de campo nos leva à reformulação dos caminhos da pesquisa, através das descobertas de novas pistas” (NETO, 2004, p. 62).

A partir de então, coloquei em prática atividades em que todos os alunos puderam participar. Nessas atividades foram abordados temas como: criatividade, senso de humor, fluência verbal e escrita, lógico-matemática, bem como conhecimentos gerais.

Diante disso, no primeiro momento da aula, apenas observei a dinâmica da sala de aula, sem nenhuma intervenção, apenas registrando dados. Após o recreio, apliquei as atividades de enriquecimento com o intuito de proporcionar aos alunos que manifestassem seus interesses, e habilidades, mas sempre com atenção especial ao sujeito da pesquisa.

Outro instrumento selecionado para coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada, já que ela

⁵ Durante a tarde que eu observo a aluna em sala de aula a primeira hora é destinada à disciplina de inglês, ministrada voluntariamente, por uma estudante do Curso de Inglês, do Centro Universitário Franciscano.

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem respostas do informante (TRIVINOS, 1987, p. 146).

Como permite tal técnica, optei por iniciá-la com perguntas previamente definidas, mas sem a preocupação em seguir um roteiro tal e qual foi pensado, já que no decorrer do diálogo novos questionamentos podem surgir.

A entrevista semi-estruturada foi realizada com a professora (ANEXO C), na própria escola, em um ambiente reservado, de forma individual. O horário foi previamente agendado, ficando a cargo dela escolher o momento que tivesse maior disponibilidade para responder às perguntas. É importante destacar, que por motivos familiares, a professora teve que se ausentar da escola no mês de novembro, então na semana seguinte já havia outra professora ministrando aula em seu lugar. Dessa forma, conversei com a nova professora e falei da pesquisa que estava realizando na 1ª série, ela prontamente mostrou-se favorável a continuação da coleta de dados, sem nenhuma alteração do que já estava sendo realizado. Diante disso, não realizei a entrevista com a nova professora, já que ela não teve tempo suficiente para conhecer melhor a aluna do estudo de caso. A partir disso, esta professora também assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participar da coleta de dados, já que a dinâmica da sala de aula foi observada. Por fim, este fato contribuiu para analisar como a turma se portou com estas mudanças, ou seja, quais implicações puderam ser observadas. Diante disso, com o intuito de reconhecer as situações observadas, e que posteriormente foram analisadas a professora que se ausentou no mês de novembro será identificada no texto como professora “A” e a professora que a substituiu como professora “B”.

Num segundo momento, a entrevista semi-estruturada foi realizada com os pais da aluna (ANEXO D) com a finalidade de obter maiores informações sobre a história de vida da criança, ou seja, como ocorreu seu desenvolvimento, o que eles perceberam de especial em sua filha, entre outros. Essa entrevista, também foi realizada em um ambiente reservado, em horário oportuno aos pais.

Durante a realização das entrevistas o gravador foi utilizado para registrar as falas dos entrevistados que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando-me a utilizar o conteúdo registrado, como análise durante a

discussão dos dados da pesquisa. Ao término das entrevistas o conteúdo foi transcrito mantendo-se fiel ao que foi dito pelos colaboradores da pesquisa.

Para melhor delinear esta pesquisa, o corpo do trabalho foi organizado da seguinte forma. Na primeira parte, foi apresentada as “Considerações Iniciais”, onde foram descritas as motivações para realizar a pesquisa em cima do tema “Altas Habilidades” e “Problematizando a Inclusão Escolar”, além de apresentar os caminhos metodológicos percorridos para obter os resultados da pesquisa;

Prosseguindo, apresentamos a “Revisão de Literatura” (capítulo 2), que contemplou os autores com suas contribuições teóricas que juntos formaram a base estrutural que possibilitou a discussão dos dados obtidos. Este capítulo foi dividido em três sub-capítulos, a saber:

2.1 – “Conceituando as Altas Habilidades”; este sub-capítulo abordou a definição de altas habilidades dos seguintes autores: MEC – Ministério da Educação (BRASIL, 1995a) que propôs seis tipos de superdotação; a definição adotada por Zenita Guenther (2000, 2002) para se referir aos alunos com altas habilidades (bem-dotados ou talentosos), e a descrição de cinco tipos de talentos sugeridos por ela; por fim a definição de superdotação proposta por Renzulli (1998, 2004), que a dividiu em duas: superdotação acadêmica e superdotação criativo-produtiva, bem como a Concepção de Superdotação dos Três Anéis, também desenvolvida por este pesquisador;

2.2 – “Identificando e Caracterizando os Alunos com Altas Habilidades”; este sub-capítulo apresentou o quanto é complexo o processo de identificação desses alunos; como também uma crítica aos testes de QI como única fonte de identificação; incluiu características que, comumente, tem-se observado nesses alunos; pontuou algumas dificuldades encontradas pelos alunos com altas habilidades durante a trajetória escolar; apresentou algumas contribuições dos pais na identificação das pessoas com altas habilidades.

2.3 – “Inclusão Escolar e Altas Habilidades: uma Discussão Necessária”; este sub-capítulo propôs uma problematização à cerca da inclusão escolar com colaboração de Veiga-Neto (2001a, 2001b) que tematizou em cima das políticas de inclusão, sobre quais discursos tais políticas têm sido propostas; Foucault (1988,

1995, 1996, 1997, 1999, 2004) que trouxe a definição da palavra “anormal”, como ela foi estruturada, que, segundo o autor, foi a partir de três elementos, o “monstro humano”, o “indivíduo a corrigir” e o “onanista”. Mais adiante foi abordado o surgimento da sociedade disciplinar e do poder disciplinar, que conta com três dispositivos: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame, com a finalidade de controlar e corrigir “os corpos” dos alunos; Silva (2000a) e Thoma (2005) são autores que contribuíram para uma discussão a respeito da relação “normal/anormal”, como ela foi constituída, ou seja, socialmente produzida, e qual sua influência durante o processo de inclusão escolar.

Prosseguindo com a estrutura do trabalho o Capítulo 3 correspondeu a “Análise dos Dados” desta dissertação e foi apresentado em dois momentos distintos. No primeiro momento, apresentei a análise das características de altas habilidades observadas na aluna que participou da pesquisa. Antes de prosseguir, é importante esclarecer que ao estar identificando as características de altas habilidades da aluna também estamos exercendo um “poder” sobre ela, já que estamos na posição de nomear quem é este “outro”. No entanto, nesta pesquisa, a identificação da aluna não teve por finalidade destacá-la dos demais colegas ou enquadrá-la na categoria de “anormal”. Identificamos suas características de altas habilidades para que seu potencial fosse reconhecido, valorizado e estimulado, contribuindo para que a aluna possa ter suas necessidades educacionais especiais atendidas.

No segundo momento foram destacadas as relações de poder que permearam a escola e a sala de aula integrantes da pesquisa. Para tanto, como campo de análise foram considerados os dispositivos definidos por Foucault (1988): “a arte das distribuições”, “o controle da atividade”, “o olhar hierárquico”, “a sanção normalizadora” e “o exame”. O próximo tema analisado foi a “normalização”. Pontuei como a “norma” atua em torno das pessoas com necessidades educacionais especiais, além de destacarmos a utilização do “poder da norma” que tem como finalidade normalizar os “corpos” dos alunos com altas habilidades. O último item analisado foi a Inclusão Escolar. Dentro deste campo, conceituamos as terminologias “diversidade” e “diferença”, verificamos quais discursos são utilizados pelas Políticas Públicas para propagar a inclusão escolar, em especial a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial

na Educação Básica (BRASIL, 2001). Em seguida, foi abordada a inclusão dos alunos com altas habilidades, analisando duas Políticas Públicas: “Saberes e práticas da inclusão: altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2004b) e “Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2005). Concomitante a isto foram discutidas outras publicações que tratam sobre o tem em questão. Por fim, descrevi como ocorreu o processo de inclusão escolar da aluna participante da pesquisa.

Em seguida, as “Considerações Finais” foram apresentadas em que algumas considerações foram tecidas a partir dos dados coletados durante a pesquisa.

As “Referências” compuseram a parte final da dissertação tendo como destaque as obras que fizeram parte da pesquisa. Em seguida, foram apresentados os “Anexos”, a saber: a atividade de criatividade realizada na avaliação pedagógica, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, roteiro da entrevista realizada com a professora e com os pais e as produções desenvolvidas pela aluna a partir das atividades de enriquecimento escolar.

2 REVISÃO DE LITERATURA

“O apoio bibliográfico se deve buscar na hora do escrever, para que seja inspiração, ajude a sair dos impasses, a descortinar novos horizontes e caminhos, não em simples cópia, ajuntamento de citações artificialmente arranjadas para ostentar erudição. As leituras de apoio devem ser pontuais e pontuadoras, isto é, circunscrever-se ao assunto da conversa, com o destaque do que parecer pertinente ao caso”.

(MARQUES, 2003, p. 22)

O embasamento teórico construído ao longo desta dissertação teve como propósito pontuar algumas questões consideradas essenciais para o entendimento da temática em questão – altas habilidades – inclusão escolar – bem como subsidiar a análise e discussão dos resultados obtidos.

Dentre pesquisadores da área das altas habilidades, alguns foram selecionados para comporem o corpo teórico deste trabalho. Entre eles, encontram-se pesquisadores brasileiros como Alencar e Fleith (2001); Guenther (2000, 2002); Vieira (2003, 2006) e americanos como Renzulli (1998, 2000, 2004) e Winner (1998) e os espanhóis Extremiana (2000) e Moreno; Costa; Gálvez, (1997).

Já em relação à problemática da inclusão escolar, os seguintes autores participaram da discussão: Thoma (2001, 2005); Veiga-Neto (2000, 2001a, 2001b, 2005); e Silva (2000a, 2000b); Lopes (2004, 2006); Lunardi (2003, 2005); Skliar (1999, 2001) tematizando questões como: diferença, diversidade, inclusão, exclusão escolar, normalidade e anormalidade.

É necessário destacar que a partir do desenrolar do texto sobre inclusão escolar, algumas questões foram problematizadas, para tanto, além dos autores acima citados, contamos com algumas idéias defendidas por Michel Foucault (1988, 1995, 1996, 1997, 2004). Dentre estas encontram-se o poder disciplinar e as práticas normativas. Dessa forma, a professora em seu fazer pedagógico, também estará sendo analisada, já que ela participa diretamente do processo de inclusão escolar influenciando seus alunos. O fazer pedagógico que refiro, diz respeito ao cotidiano da professora em sala de aula, o método de ensino, sua postura frente a aluna com características de altas habilidades, como também dos demais alunos, já que todos fazem parte da dinâmica da sala de aula. No entanto, o foco de análise principal será a aluna do estudo de caso.

Assim, espera-se que o leitor tenha acesso a um conteúdo que o leve a conhecer um pouco mais sobre as altas habilidades e, possivelmente, a tornar-se mais um apaixonado por esta área tão pouco abordada no sistema educacional brasileiro. Além do mais, que certas questões relacionadas com a inclusão escolar possam ser vistas com “outros olhos”, questionadas.

2.1 CONCEITUANDO AS ALTAS HABILIDADES

“Não há concordância entre diferentes autores no que concerne à definição de superdotado. Assim, enquanto alguns fazem distinção entre o indivíduo superdotado e o talentoso, utilizando o primeiro termo para fazer referência apenas aos indivíduos com uma habilidade excepcional na área intelectual ou acadêmica e o segundo termo para aqueles indivíduos com habilidades excepcionais nas artes, música ou teatro, outros discriminam ainda o indivíduo altamente criativo como parte de um grupo especial”.
(ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 57-58).

Este capítulo teve como finalidade apresentar diferentes terminologias, ou seja, diferentes concepções teóricas que os autores utilizam para se referir aos sujeitos com altas habilidades. É importante salientar, que apesar de fazer uso de algumas idéias de Foucault (1988, 1995, 1996, 1997, 2004) acredito que o sujeito com altas habilidades deve ser identificado como tendo necessidades educacionais especiais (NEE's). Um dos motivos que me levam a acreditar que este aluno precisa ser identificado em sala de aula, está relacionado com o seu potencial, que em muitos casos, acaba sendo desperdiçado, adormecido ou então direcionado para outros caminhos onde eles certamente serão “aproveitados”.

Além disso, a identificação das pessoas com altas habilidades não deve ter como finalidade à rotulação, a reprodução com vistas a criar uma hierarquia, como foco de um “poder”, mas sim auxiliar estes alunos durante sua trajetória acadêmica, apoiando, instigando, motivando para que ele desenvolva suas habilidades. Já que “[...] é muito comum para as crianças superdotadas ficarem entediadas e inquietas em uma sala de aula não-desafiadora e terminar classificadas como apresentando um transtorno de atenção ou como hiperativas” (WINNER, 1998, p. 44). Ou seja, se estes alunos não forem identificados como tendo altas habilidades eles podem ser rotulados de diferentes formas, por exemplo: hiperativos, indisciplinados, desmotivados, entre outros.

Após defender a minha opinião sobre a importância e qual o objetivo da identificação das pessoas com altas habilidades, apresento algumas idéias/teorias de diferentes autores, com o intuito de mostrar ao leitor os diferentes pontos de vista destes acerca da temática das altas habilidades. Também é importante frisar que

nesta pesquisa utilizamos Renzulli (1998, 2000, 2004), como teórico que embasou a análise dos dados no que diz respeito à parte da superdotação.

No Brasil (1995a), a partir das Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/ Superdotação e Talentos, estabelecidas pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Desporto, foi proposta a seguinte definição:

Altas habilidades referem-se aos comportamentos observados e/ou relatados que confirmam a expressão de 'traços consistentemente superiores' em relação a uma média (por exemplo: idade, produção ou série escolar) em qualquer campo do saber ou do fazer. Deve-se entender por 'traços' as formas consistentes, ou seja, aquelas que permanecem com frequência e duração no repertório dos comportamentos da pessoa, de forma a poderem ser registradas em épocas diferentes e situações semelhantes. (BRASIL, 1995a, p. 13).

É importante destacar que essa definição engloba os comportamentos/traços acima da média, quando observados e comparados aos demais, aliados à permanência e duração destes.

Assim, no decorrer desse trabalho, o termo altas habilidades foi utilizado para se referir a esta parcela da população brasileira que, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), constitui cerca de 3 a 5%. Entretanto, serei fiel à nomenclatura que os diferentes autores adotarem para se referir a esses sujeitos.

Deve-se ressaltar que esta porcentagem estabelecida pela OMS engloba apenas os sujeitos identificados através dos testes de QI (Quociente de Inteligência), com escores acima de 140. Sobre esse assunto, Winner (1998, p. 15) afirma que: "os testes de QI medem uma estreita gama de habilidades humanas, principalmente facilidade com linguagem e número. Há poucas evidências de que superdotação em áreas não-acadêmicas, como artes ou música, requeiram um QI excepcional". Ou seja, há uma parcela da população que não está incluída nestas estatísticas, já que os testes padronizados não privilegiam áreas mais subjetivas, por exemplo, habilidades cinestésicas.

Outro dado relevante, sobre a porcentagem de indivíduos com altas habilidades, foi levantado pela Associação Brasileira para Superdotados – seção RS, em 2001. Neste Estudo de Prevalência, realizado em escolas da rede pública e privada da Região Metropolitana de Porto Alegre – RS, foi constatado que 7,78% dos alunos pertencentes a estas escolas apresentavam indicadores de altas habilidades (PÉREZ, 2003). Dessa forma, é possível verificar que os alunos com

altas habilidades também compreendem àqueles que apresentam outras habilidades além daquelas identificadas por meio dos testes de inteligência.

2.1.1 A DEFINIÇÃO PROPOSTA PELO MEC

Em 1995 o MEC lançou um documento (BRASIL, 1995a) onde seis tipos de superdotação são definidos: intelectual, social, acadêmico, criativo, psicomotricinestésico e talentos especiais.

O primeiro, tipo intelectual, está presente naqueles indivíduos que mostram: flexibilidade, independência e fluência de pensamento, produção intelectual, julgamento crítico e habilidade para resolver problemas.

No tipo social, as características que se manifestam são: capacidade de liderança, sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, poder de persuasão e influência no grupo.

Já o tipo acadêmico privilegia áreas como a capacidade de atenção, concentração, memória, interesse e motivação pelas tarefas acadêmicas e capacidade de produção.

O outro tipo de talento, o psicomotricinestésico, salienta-se naqueles indivíduos que apresentam habilidades e interesses por atividades físicas e psicomotoras, agilidade, força e resistência, controle e coordenação motoras.

O talento criativo está presente nas pessoas capazes de solucionar problemas seguindo diferentes caminhos (não usuais), ainda são inovadoras e originais.

Por último, os talentos especiais, englobam as artes plásticas, musicais, literárias e dramáticas, revelando, nesses indivíduos, capacidade especial e alto desempenho em tais atividades.

No ano de 1999 a SEESP (Secretaria de Educação Especial) do MEC publicou um manual sobre superdotação e talento visando fornecer subsídios para os professores. Este material reitera o que foi publicado em 1995, no entanto inclui algumas considerações em relação à nomenclatura. Assim, é definido que: “superdotação caracteriza-se pela elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciadas pelo alto desempenho nas diversas áreas de atividade”

(BRASIL, 1999, p. 35). Além disso, a constância dessas aptidões e um nível significativo de desempenho devem ser observados com o passar do tempo.

Também, em 2001, o MEC/SEESP publicaram as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que traz a seguinte definição:

altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelo sistema de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar (BRASIL, 2001, p. 39).

Dessa forma, este é o conceito atual utilizado pelo Mec para se referir as pessoas com altas habilidades, em que pode-se observar que houve uma simplificação do conceito que era mais completo na definição de 1995, já que era baseado na teoria de Renzulli.

2.1.2 AS IDÉIAS DE ZENITA GUENTHER SOBRE AS ALTAS HABILIDADES

Guenther é uma pesquisadora brasileira, coordenadora do CEDET - Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento, criado em 1993, localizado em Lavras/MG. Na sua opinião, os alunos com altas habilidades são seres muito complexos. Ela faz referência a esses alunos como bem-dotados e talentosos, e assim define-os: “[...] talento implica na capacidade de desempenhar em elevado grau de qualidade, não apenas como indivíduo, mas também em comparação com um grupo maior detentor de características semelhantes” (GUENTHER, 2000, p. 28). Segundo a autora, os indivíduos talentosos não precisam, necessariamente, apresentar um alto nível de desempenho em tudo o que fazem. Eles podem até, simplesmente, desempenhar uma habilidade em alguma área e ter um déficit em outra.

Dessa forma, alguns tipos de talentos foram definidos por Guenther (2000). O primeiro, e mais valorizado pela nossa atual sociedade, segundo a autora, é o chamado talento acadêmico, que inclui o talento verbal e o pensamento abstrato.

O talento verbal está ligado às áreas da comunicação e linguagem. É uma criança que, na maioria das vezes, tem um domínio da linguagem falada e escrita.

O talento abstrato é associado às áreas da matemática e das ciências. É caracterizado “[...] pela capacidade de analisar, associar e configurar símbolos e conceitos; boa organização interna, raciocínio e lógica[...]” (GUENTHER, 2000, p. 48). Além disso, a concentração e a persistência seriam as características mais freqüentemente observadas nesses indivíduos talentosos. Já o talento criativo, de acordo com a autora, é o segundo mais valorizado pela nossa sociedade, não envolve apenas a arte, mas também características como “[...] preferência por pensamento holístico, intuição e pensamento intuitivo, produção de objetos ou idéias, marcada por originalidade e fluência, embora tenha elevado senso crítico e autocrítica” (GUENTHER, 2000, p. 49).

O talento psicossocial não é fácil de ser reconhecido, tão logo, conceituado. Para a autora, têm esse talento aqueles indivíduos que apresentam características como: capacidade e gosto por cooperação, sensibilidade e preocupação com o bem estar dos outros, aliados a um senso de justiça e respeito para com o próximo. Essas pessoas, geralmente, são os grandes líderes.

O último, o talento psicomotor, pode-se dizer que se apresenta em indivíduos que sabem utilizar seu corpo de forma hábil, coordenar-se em níveis de desempenho acima da média. Geralmente, obtêm sucesso nas áreas esportivas, atléticas e/ou apresentam uma alta capacidade na motricidade fina, auxiliando em diferentes profissões, como, por exemplo, a medicina.

A autora ressalta que, de um modo geral, o talento não se manifesta de forma múltipla nos indivíduos. Os talentos isolados têm sido verificados com maior freqüência, tais como: música, esporte, matemática..., sendo, então, os mais fáceis para serem identificados, uma vez que se manifestam de uma forma predominantemente superior a uma média.

Dessa forma, estimular o talento humano é uma das grandes preocupações dessa autora, onde um desses incentivadores deveria ser o professor. Como mediador no processo ensino-aprendizagem, caberia, também, a ele oferecer estímulos e instigar o aluno a buscar novos desafios. Caso contrário: “a facilidade com que o potencial humano pode ser desperdiçado, permanecer dormente e não

desenvolvida, mediocrizar-se, ou simplesmente estiolar-se e perder-se, ao nível dos indivíduos é assustadora” (GUENTHER, 2000, p. 16).

Diante disso, uma das tarefas da escola seria impedir que o talento humano fosse perdido, ou então canalizado para lados negativos da sociedade, como por exemplo, a criminalidade. Para que isso não ocorra, a escola, como um agente social, deve oferecer estímulos e orientações a fim de que esses alunos desenvolvam suas capacidades e talentos de forma plena.

2.1.3 A CONCEPÇÃO DE SUPERDOTAÇÃO PARA JOSEPH RENZULLI ⁶

Renzulli iniciou seus estudos sobre superdotados no final da década de sessenta. Para este autor, a superdotação pode apresentar-se em determinadas situações e em outras não. Para ele, deveria haver uma mudança na concepção de “ser superdotado”. Dever-se-ia levar em consideração aqueles indivíduos que apresentam “comportamentos superdotados”, para então implementar programas de enriquecimento, que iriam beneficiar um maior grupo de pessoas. Dessa forma:

[...] a nossa expectativa é que, aplicando bons princípios de aprendizagem para todos os alunos, diluiremos as críticas tradicionais aos programas para superdotados e faremos das escolas locais onde o ensino, a criatividade e o entusiasmo por aprender sejam valorizados e respeitados (RENZULLI, 2004, p. 121).

Assim, a implantação, na escola regular, de programas de enriquecimento voltados para estimular as habilidades de todos os alunos seria o recomendável. No entanto, como a maioria das escolas regulares não apresentam um currículo flexível, onde o pensamento, a criatividade, a imaginação tenham espaço no planejamento do professor torna-se muito complicado para o aluno com altas habilidades ter um espaço, um momento para ampliar e aprofundar seu potencial.

Em relação à identificação dos indivíduos superdotados, um dado importante deve ser considerado, os testes de QI. Para Renzulli, não há uma forma ideal de se medir a inteligência e, portanto, deve-se evitar a prática dos testes padronizados. Contudo, na época em que sua teoria foi lançada, os testes de QI eram os principais indicadores para um indivíduo ser ou não ser superdotado. Lewis Terman, em suas

⁶ Parte deste texto foi publicado na Revista Educação Especial (RECH; FREITAS, p. 59-71, 2005).

pesquisas que tiveram início na década de vinte, tinha por objetivo identificar superdotados, este pesquisador acreditava que altos escores nos testes de QI eram condição única para superdotação (ALENCAR; FLEITH, 2001). Entretanto,

Os programas para superdotados que confiam nos procedimentos tradicionais de identificação podem estar atendendo os alunos certos, mas, sem dúvida, estão excluindo um grande número de alunos bem acima da média que, se receberem oportunidades, recursos e incentivo, também são capazes de produzir bons produtos (RENZULLI, 2004, p. 90).

Logo, a escola deve ter um olhar direcionado para identificar alunos com altas habilidades que transcendam um número, aqueles que são analisados pelos testes de QI, pois alguns alunos com altas habilidades podem ter sua identificação prejudicada se este fator for considerado como único indicador de altas habilidades.

Um dos marcos da teoria de Renzulli foi o desenvolvimento da Concepção de Superdotação dos Três Anéis (Figura 1), que envolve: alta criatividade, compromisso com a tarefa e habilidade acima da média. Mas, é importante salientar que a superdotação se manifesta quando ocorre a interseção dos três anéis, ou seja, um único anel não corresponde a superdotação. Para um melhor entendimento, a seguir serão descritos cada um dos anéis.

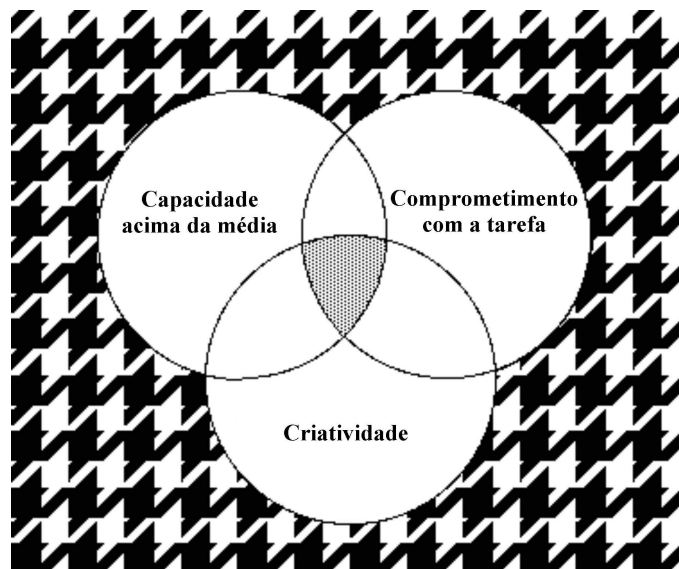


FIGURA 1 – Modelo dos Três Anéis (Renzulli, 1998)

Capacidade acima da média: divide-se em duas – habilidade geral e habilidade específica. A primeira consiste na capacidade para processar informação,

integrar experiências que resultam em respostas apropriadas as quais se adaptam a situações novas, e na capacidade para utilizar o pensamento abstrato. Exemplos dessa habilidade são: raciocínio verbal e numérico, relações de espaço, memória, e fluência verbal. Essas habilidades são comumente medidas por testes de aptidão geral ou inteligência.

A habilidade específica consiste na capacidade para adquirir conhecimento, ou habilidade para executar uma ou mais atividades de um tipo especializado e dentro de uma gama restrita. Exemplos dessas habilidades incluem: química, balé, matemática, composição musical, escultura, e fotografia.

Diferentemente da habilidade geral, a específica não é facilmente reconhecida na escola e ainda não é contemplada nos testes padronizados de inteligência. Uma alternativa para avaliar as habilidades específicas seria uma observação dessas habilidades por um determinado período, incluindo opiniões de diferentes profissionais relacionados à área em questão (RENZULLI, 1998).

Comprometimento com a tarefa: Esse anel está ligado à motivação que um indivíduo superdotado apresenta ao realizar determinada tarefa; é comumente observado em pessoas criativo-produtivas. Os traços que são com maior frequência relacionados ao comprometimento com a tarefa envolvem: perseverança, resistência, trabalho árduo, dedicação, autoconfiança, e uma convicção na própria habilidade para concluir um trabalho importante em que a pessoa criativo-produtiva se propôs a executar. (RENZULLI, 1998).

Criatividade: é o terceiro agrupamento de características que compõem a Concepção de Superdotação dos Três Anéis e, seguidamente, é utilizada como atributo da pessoa talentosa, gênio, criadores eminentes ou pessoas altamente criativas. Embora, sabe-se que, na maior parte das realizações mais significativas, a criatividade está presente. Assim, a criatividade envolve, entre outros: originalidade de pensamento, aptidão para deixar de lado as convenções e talento para projetar e realizar projetos originais.

Ele dividiu a superdotação em dois tipos: a escolar ou acadêmica e a produtivo-criativa. É importante destacar o que Renzulli (1998) escreveu sobre os dois tipos:

- ✓ Ambos são importantes;
- ✓ Normalmente há uma correlação entre os dois tipos;
- ✓ Os programas especiais deveriam apoiar ambos os tipos de superdotação, como também as numerosas ocasiões quando os dois tipos interagem entre si.

A superdotação acadêmica “é o tipo mais facilmente mensurado pelos testes padronizados de capacidade e, desta forma, o tipo mais convenientemente utilizado para selecionar alunos para os programas especiais” (RENZULLI, 2004, p. 82).

Diante disso, a superdotação acadêmica manifesta-se em diferentes níveis e pode ser facilmente identificada pelos testes padronizados de inteligência. Mas, segundo Renzulli, há que se atentar para o fato de que esse indício, o alto escore em testes de QI, não predispõe o aluno a obter sucesso escolar.

O outro tipo, a superdotação produtivo-criativa, é descrito por Renzulli (2004, p. 83) como sendo “aspectos da atividade e do envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de idéias, produtos, expressões artísticas e originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter um impacto sobre uma ou mais platéias-alvo”. Assim, o aluno produtivo-criativo é levado a utilizar seu pensamento para produzir novas idéias, materiais inéditos; passa de simples consumidor para produtor de conhecimento.

Para Renzulli (2004, p. 83) a superdotação produtivo-criativa está mais presente em dois anéis, a saber: criatividade e comprometimento com a tarefa. Já a superdotação acadêmica, apresenta maior intensidade no anel da capacidade acima da média que “[...] tende a permanecer estável no decorrer do tempo, as pessoas nem sempre mostram o máximo de criatividade ou comprometimento com a tarefa”, enquanto que “as pessoas altamente criativas e produtivas têm altos e baixos no rendimento de alto nível” (RENZULLI, 2004, p. 83). No entanto, tanto os alunos do tipo produtivo-criativo quanto do tipo acadêmico devem apresentar os três anéis, embora a intensidade deles possa ser diferente nos dois tipos de superdotação.

2.2 IDENTIFICANDO E CARACTERIZANDO OS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES

“Ao se falar em ‘crianças bem-dotadas e talentosas’ não estamos falando em um grupo único, parecido, homogêneo e facilmente reconhecível em qualquer situação. Ao contrário, como todas as pessoas que existem, cada criança traz em si uma combinação essencial e substancialmente única de traços, características e atributos, oriundos não somente de sua própria constituição e plano genético, como também derivados e absorvidos de muitas fontes de influência presentes no ambiente a que é exposta, dentro dos vários grupos a que pertence”.
(GUENTHER, 2000, p. 44).

A definição adotada pelo Brasil para caracterizar os alunos com altas habilidades é a mesma que foi proposta pelo Departamento de Saúde, Educação e Bem-estar dos Estados Unidos, em 1972. Dessa forma, é considerado portador de altas habilidades aquele que se destaca por elevado desempenho e/ou expressivas potencialidades relacionadas com os seguintes aspectos, isolados ou combinados: (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 56).

- ✓ Capacidade intelectual;
- ✓ Aptidão acadêmica específica;
- ✓ Pensamento criador ou produtivo;
- ✓ Capacidade de liderança;
- ✓ Talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música;
- ✓ Capacidade psicomotora.

O processo de identificação dos alunos com altas habilidades não é algo simples. Em decorrência disso, o Ministério da Educação e Desporto e a Secretaria da Educação Especial publicaram, em 1995, os Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial – Área de Altas Habilidades.

Nesse documento, alguns procedimentos foram apresentados para identificar as crianças com altas habilidades, entre eles: “avaliação realizada por professores, especialistas e supervisores; percepção de resultados escolares superiores aos demais; auto-avaliação; aplicação de testes individuais, coletivos ou combinados, e demonstração de habilidades superiores em determinadas áreas” (BRASIL, 1995b, p. 23).

Percebe-se que a avaliação desses alunos deve incluir uma equipe interdisciplinar. Extremiana (2000, p. 102) reforça a necessidade de reunir um maior número de fontes possíveis para a identificação dos alunos com altas habilidades. Ela observa que “este enfoque, portanto, não se baseia apenas em testes de rendimento e capacidade, mas também nas informações que são proporcionadas por professores, pais e colegas, assim como em atividades e trabalhos diários desses alunos”⁷. Dessa forma, os testes padronizados, como, por exemplo, os de QI, não podem ser vistos como única fonte de identificação, pois sabe-se que esses testes valorizam áreas como a lógico-matemática e a lingüística, não contemplando as demais habilidades. O que leva “[...] a tornar essa identificação mais difícil e, ao mesmo tempo mais urgente, é a multiplicidade de habilidades, interesses e talentos existentes nesse alunado” (BRASIL, 1995b, p. 24). Assim, se outros aspectos, como, por exemplo, motivação, criatividade entre outros, não forem considerados durante a identificação, há uma grande probabilidade de muitas habilidades não serem identificadas. Sobre esse assunto, Alencar; Fleith (2001, p. 52-53) afirmam que:

Sabemos que tradicionalmente os testes de inteligência não medem algumas operações presentes no pensamento criativo, e assim um indivíduo pode passar despercebido pelos testes de inteligência, apesar de ter um potencial criativo superior. O mesmo ocorre com diversos tipos de habilidades, que podem passar despercebidas se forem considerados apenas resultados em testes de inteligência.

Nesse sentido, mensurar a inteligência pretendendo obter uma avaliação estática e definitiva, atualmente, não é o mais aceitável. Como medir o nível de criatividade e motivação desses alunos em um teste psicométrico? Ou seja, não é possível. Assim, espera-se que o profissional que irá identificar um aluno como tendo altas habilidades não leve apenas em consideração os testes de Q.I, pois muitas habilidades poderão passar despercebidas, logo não identificadas.

Diante disso, para que os professores possam identificar os alunos com altas habilidades, algumas características têm sido propostas por diferentes pesquisadores. Um deles é Renzulli, que, em seu Centro de Pesquisas nos Estados

⁷ Texto original: “este enfoque, por tanto, se basa no sólo en los tests de rendimiento y de capacidad, sino también en la información que es proporcionada por profesores, padres y compañeros, así como en las actividades y trabajo diario de los alumnos” (EXTREMIANA, 2000, p. 102).

Unidos (RENZULLI apud NICOLOSO, 2002, p. 74), elenca algumas características manifestadas pelos sujeitos pesquisados:

- ✓ Fazem muitas perguntas e aprendem mais rapidamente;
- ✓ Possuem uma memória que armazena muito conhecimento;
- ✓ São extremamente curiosos e se concentram longamente nas coisas de seu interesse;
- ✓ Apresentam um vasto conhecimento geral e interesse pelo mundo em que vivem;
- ✓ Apreciam solucionar problemas;
- ✓ Têm uma imaginação incomum;
- ✓ Demonstram forte sentimento e opiniões e têm um estranho senso de humor;
- ✓ São perfeccionistas.

É importante salientar que os alunos com altas habilidades apresentam um perfil heterogêneo, inclusive entre eles mesmos. Para exemplificar essa afirmação, Guenther (2000, p. 45) diz que, “sem dúvida elas não são iguais entre si, mas se igualam a esse nível de serem diferentes dos outros”. Como qualquer criança, eles também apresentam particularidades. Assim, as características anteriormente citadas podem ou não fazer parte desses indivíduos.

Para tanto, fatores como a personalidade, o ambiente sócio-cultural e o próprio desenvolvimento humano contribuem para que as pessoas sejam constituídas como seres únicos (que são). Além disso, a criança com altas habilidades

[...] é primeiramente uma criança essencialmente igual às outras crianças. Portanto, muitos dos seus comportamentos e características são atributos próprios de sua faixa etária e estágio de desenvolvimento em que se encontra, e vão existir nas outras crianças, como seres humanos que são (GUENTHER, 2000, p. 44).

Assim sendo, propiciar um ambiente acolhedor, em casa e na escola, oferecer a estas crianças atenção, amor, compreensão, entre outros “ingredientes”, são de extrema importância para que elas se desenvolvam de uma forma sadia.

Outro ponto que merece destaque na identificação dos alunos com altas habilidades diz respeito aos pais. São os pais que devem ser o pilar que sustenta os filhos, é da família que se espera receber suporte afetivo e educacional que servirá

como base para a vida adulta dos filhos. Sendo assim, é imprescindível que pais e filhos tenham um bom relacionamento, uma compreensão mútua, respeito um para com o outro. Pensando por este viés, que a família é fonte primordial durante a identificação das altas habilidades, uma vez que os pais ao conhecer as particularidades que seu filho com altas habilidades apresenta, se bem orientado, exercerão sobre ele uma influência positiva, oferecendo estímulo, auxiliando durante as dificuldades que seu filho encontrará.

Logo, na maioria das vezes, são os pais os primeiros a identificar habilidades em seus filhos, já que “são os pais da criança superdotada os que melhor podem conhecer a este e informar-nos de seu desenvolvimento”⁸ (MORENO; COSTA; GÁLVEZ, 1997, p. 43). Estes autores descrevem a importância dos pais como fonte de identificação das altas habilidades, já que são os pais que acompanham as diferentes fases de desenvolvimento que seu filho passa, e, por isso, podem relatar dados importantes como, por exemplo, a) desenvolvimento evolutivo da criança, b) seu ritmo de crescimento, c) primeiras aprendizagens, d) idade em que começou a falar, e) atividades preferidas, f) situações nas quais se encontra mais cômodo e divertido, e g) relação com o resto dos membros da família”⁹ (MORENO; COSTA; GÁLVEZ, 1997, p. 45). Por tudo isso, os pais devem fazer parte do processo de identificação dos alunos com altas habilidades.

⁸ Texto original: “*son los padres del niño superdotado los que mejor pueden conocer a éste e informarnos acerca de su desarrollo*” (MORENO; COSTA; GÁLVEZ, 1997, p. 43).

⁹ Texto original: “*a) desarrollo evolutivo del niño, b) su ritmo de crecimiento, c) primeros aprendizajes, d) edad em la que comenzó a hablar, e) actividades preferidas, f) situaciones em las que se encuentra más cómodo y entretenido, y g) relación con el resto de los miembros de la familia*” (MORENO; COSTA; GÁLVEZ, 1997, p. 45).

2.2.1 ALGUMAS DIFICULDADES QUE AS CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES ENCONTRAM EM SUA TRAJETÓRIA ACADÊMICA

Dentre os comportamentos já destacados, Extremiana (2000, p. 149) apresenta uma tabela desenvolvida por Martinson, com características e possíveis dificuldades manifestadas por crianças com altas habilidades em sua aprendizagem escolar.

Características positivas	Possíveis dificuldades
1. Muito observador e aberto a coisas e situações pouco usuais.	Muito crédulo e confiante.
2. Gosta dos conceitos abstratos, resolvem seus próprios problemas; tem uma forma de pensar muito independente.	Mostra resistência à instrução dos demais. Pode ser desobediente.
3. Tem muito interesse pela ligação entre os conceitos.	Dificuldades para aceitar o que não lhes é lógico.
4. É muito crítico consigo e com os demais.	Exige demasiadamente dele e dos demais. Pode estar sempre insatisfeito.
5. Desfruta criando e inventando novos caminhos para realizar algo.	Tem obsessão por criar e descobrir coisas por si mesmo, não concorda em seguir o caminho habitual.
6. Tem uma grande capacidade de concentração, ignorando seu entorno quando está ocupado com as tarefas.	Resiste a ser interrompido quando algo é de seu interesse.
7. Persistente com seus próprios objetivos.	Pode ser muito rígido e inflexível.
8. Supersensível, necessita de suporte emocional.	Necessita obter êxito. É vulnerável ao fracasso e à rejeição de seus companheiros.
9. Energético e ativo.	Frustrado com a inatividade e/ou com a falta de progresso.

TABELA 1 – Quadro comparativo desenvolvido por Martinson (1991 apud EXTREMIANA, 2000, p. 149).

Diante desse quadro, infere-se que os alunos com altas habilidades podem encontrar inúmeras dificuldades em sala de aula. Logo, o professor deve prestar atenção nestes comportamentos citados para que esses alunos não sejam confundidos com alunos desatentos, desinteressados, implicantes, entre outros.

Além dessas características, estudiosos (WINNER, 1998; EXTREMIANA, 2000; BRASIL, 1999; ALENCAR; FLEITH, 2001) constataram que, seguidamente, o perfeccionismo está presente na rotina dos alunos com altas habilidades. Portanto, pais e professores devem estar atentos para esse fato, pois o perfeccionismo pode “proporcionar pouca satisfação e muita autocrítica porque os resultados nem sempre são suficientes para as crianças superdotadas”¹⁰ (EXTREMIANA, 2000, p. 224). Como consequência, essas crianças estão sempre em busca da perfeição, poucas vezes satisfazem-se com as tarefas realizadas, dizem que poderiam ter feito melhor.

Outro comportamento, seguidamente observado, é a introversão. Como ressalta Winner (1998, p. 175), “algumas crianças superdotadas, certamente, voltam-se para dentro porque são banidas por serem tão diferentes. Porém, crianças superdotadas de todos os tipos são também introvertidas porque sabem como ficar sozinhas, são capazes de derivar prazer da solitude [...]”. Como essas crianças sentem-se diferentes das demais, podem apresentar dificuldades nos relacionamentos. Isso se deve às experiências não tão bem sucedidas, uma vez que os interesses que a criança com altas habilidades apresenta, na maioria das vezes, não são os mesmos dos seus colegas e/ou amigos. Logo, poderá haver um distanciamento natural por parte de ambos.

Essa situação reflete a necessidade da criação de um espaço de encontro para as crianças com altas habilidades, pois as trocas sociais entre os pares (iguais) são muito importantes. Costa (2002) pontua que:

é fundamental ao indivíduo permanecer no seu contexto, aprender a conviver com suas diferenças, realizar trocas com os demais e ampliar sua comunicação. Este posicionamento não impede, no entanto, que se desenvolvam projetos de grupos onde as pessoas portadoras de altas habilidades possam falar de seus sentimentos, receber orientação e dividir com outras pessoas de mesmas características, os espaços de criação.

¹⁰ Texto original: “[...] proporcionar poca satisfacción y mucha autocrítica porque los resultados no son siempre suficientes para los niños superdotados” (EXTREMIANA, 2000, p. 224).

Então, à medida que elas possam trocar experiências com outras crianças com altas habilidades, estarão, também, dividindo angústias e anseios com quem sente as mesmas dificuldades.

Levando em consideração os aspectos abordados neste capítulo, vê-se que a identificação das crianças com altas habilidades deve ser muito bem analisada para que equívocos não sejam cometidos. Principalmente, que o professor tenha conhecimento das necessidades apresentadas, por exemplo, o desinteresse ou a inquietação em sala de aula, pode, não ser rebeldia, mas sim tédio e frustração, pois o que o professor está ensinando o aluno com altas habilidades já sabe. Ou ainda, que o professor seja coerente e não se deixe levar por suas preferências, indicando aquele aluno com o qual ele tem uma maior afinidade e desconsiderando o “aluno problema”, aquele que não pára no lugar, que está sempre testando os conhecimentos do professor, questionando-o.

2.3 INCLUSÃO ESCOLAR E ALTAS HABILIDADES: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

“As fronteiras da exclusão aparecem, desaparecem e voltam a aparecer, se multiplicam, se disfarçam; seus limites se ampliam, mudam de cor, de corpo, de nome e de linguagem”
(SKLIAR, 1999, p. 16).

Muito tem-se falado sobre a inclusão escolar, tanto no meio acadêmico, na mídia, nos discursos do MEC, por meio da propagação de Políticas Públicas, que são vistas como único caminho a ser seguido para alcançar o sucesso escolar. Em conformidade com esta afirmativa Veiga-Neto (2005, p. 112) complementa “isso equivale a dizer que as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele”. Com isso, poucas vezes problematizamos a inclusão. Diante disso, neste capítulo, a inclusão escolar foi questionada para além do discurso comumente presente nos trabalhos acadêmicos. Alguns temas referentes a essa questão foram debatidos contribuindo para a construção de uma visão mais crítica sobre a mesma.

Antes de mais nada é importante deixar claro que, com este capítulo, não tive pretensão de julgar e apontar soluções para a Inclusão, mas sim levantar alguns questionamentos, uma vez que, temos que discutir a inclusão escolar para além do discurso que estamos acostumados a ouvir, aquele discurso do “politicamente correto”, que prega que a escola deve acolher a diversidade que hoje está posta em nossa sociedade, incluindo os diferentes. Para exemplificar, trago a definição de inclusão escolar proposta pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 40):

[...] a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve ser não só aceita como desejada.

Ao falar sobre as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEE's), temos que discutir o surgimento da palavra “anormal”, porque ao longo dos tempos estas pessoas foram tratadas como “diferentes”, “que fogem a regra”, ou seja, na maioria das vezes, foram e são tratados de forma simplificada, suas

identidades culturais¹¹ poucas vezes são consideradas. É importante frisar, que neste texto a palavra “anormal” deve ser entendida segundo a concepção de Foucault (1997). Conforme o autor, o grupo dos chamados anormais se constituiu a partir de três elementos: “o monstro humano”, o “indivíduo a corrigir” e o “onanista”. A seguir, brevemente, cada um deles, serão descritos.

O “monstro humano” provém, basicamente, de uma noção biológica, somada a uma jurídica, “[...] o que faz com que o monstro humano seja um monstro não é somente a exceção em relação à forma da espécie, é a perturbação que traz às regularidades jurídicas” (FOUCAULT, 1997, p. 61). Em relação ao judiciário, “[...] o monstro humano está presente em toda a problemática da anormalidade, guiando as técnicas médicas e judiciárias do final do século XVIII e durante o século XIX”. Já em relação ao biológico, “[...] é evidenciado na transgressão das definições e classificações da existência humana, pois não se encontra em nenhum dos pólos aceitos [...]”. É representado como a figura do Minotauro, do hermafrodita, considerado como um fenômeno raro (THOMA, 2005, p. 254).

O segundo aspecto que compõe o sentido de anormais é o “indivíduo a corrigir”. “O aparecimento do ‘incorrigível’ é contemporâneo do estabelecimento das técnicas de disciplina, a que se assiste durante os séculos XVII e XVIII – no exército, nas escolas, nos ateliês, e depois, um pouco mais tarde, nas próprias famílias” (FOUCAULT, 1997, p. 62-63). Ou seja, o poder que se exercia perante o monstro humano era de cunho social e da natureza; já no indivíduo a corrigir, o campo de poder era exercido, essencialmente, pela família. Nesse sentido, o quadro jurídico vai, aos poucos, sendo substituído pela busca de técnicas de adestramento. “O enclausuramento exclui de fato e funciona fora das leis, mas tem como justificação a necessidade de corrigir, melhorar, conduzir a resipiscência, de fazer retornar a ‘bons sentimentos’” (FOUCAULT, 1997, p. 63). É neste momento que surgem as diferentes instituições para “adestrar” estes indivíduos incorrigíveis. “Essas instituições serviram para isolar a sociedade dos indesejáveis e como modelo para

¹¹ “A identidade cultural ou social é o conjunto daquelas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são. Aquilo que eles são, entretanto, é inseparável daquilo que eles não são, daquelas características que os fazem diferentes de outros grupos. Identidade e diferença são, pois processos inseparáveis” (SILVA, 2001, p.46).

diversas práticas posteriores” (THOMA, 2005, p. 255). Uma dessas práticas, por exemplo, estão relacionadas com as instituições para atender os deficientes, em que técnicas de correção e adestramento foram utilizadas. É importante destacar que

A alteridade¹² deficiente é uma das alteridades que mais sofreram intervenções e para a qual foram criados espaços de reclusão e investimentos dos esforços de correção/normalização desde vários séculos. Inúmeras vezes confundidos com loucos, os sujeitos deficientes foram narrados e inventados para sustentar a normalidade dos não-deficientes (THOMA, 2005, p. 255).

O último elemento que contribuiu para o surgimento da anormalidade, segundo Foucault, é o “onanista (ou masturbador)”. Este elemento surge a partir do século XVIII, “aparece em correlação com as novas relações entre a sexualidade e a organização familiar, com a nova posição da criança no meio do grupo parental, com a nova importância dada ao corpo e à saúde” (FOUCAULT, 1997, p. 63). Neste momento histórico, acima citado, a sexualidade, ou então, o uso sexual do próprio corpo é alvo, principalmente em torno das crianças. Cabe, então, aos pais velar por este corpo, com o intuito de vigiar, pois senão eles serão culpados pela negligência para com seus filhos. Assim, “a cruzada contra a masturbação traduz a organização da família restrita (pais, filhos) como um novo aparelho de saber-poder” (FOUCAULT, 1997, p. 65). Diante disso, a punição que as crianças poderiam sofrer se transgredissem as normas postas pelos pais tornou-se um novo dispositivo de poder.

A partir do século XVIII, a interação desses três sentidos, do monstro humano, do indivíduo a corrigir e do onanista, contribui para formar a idéia do anormal do século XIX (THOMA, 2005). A esse propósito,

normal é o termo pelo qual o século XIX iria designar o protótipo escolar e o estado de saúde orgânica. [...] Tanto a reforma hospitalar como a reforma pedagógica exprimem uma exigência de racionalização que se manifesta também na política, como se manifesta na economia, sob a influência de um maquinismo industrial nascente que levará, enfim, ao que se chamou, desde então, normalização (CANGUILHEM, 2002, p. 209-210).

Pensando em tudo isso, Thoma (2005, p. 258) lembra que foi a partir da Modernidade que o binômio normal/anormal começou a tomar força. “A

¹² O termo alteridade “[...] resulta de uma produção histórica e lingüística, da invenção desses Outros que não somos, em aparência, nós mesmos. Porém, que utilizamos para poder ser nós mesmos.” (SKLIAR, 1999, p. 18).

modernidade da norma se dá pela articulação de regimes de saber e dispositivos materiais para as práticas de medida, que incluem ou excluem os indivíduos”. Nesse sentido, a norma, o normal, age como uma regulação social, logo quem não está dentro destes padrões eleitos como “normais” torna-se excluído. Com isso, o fortalecimento dos discursos em prol do normal, “ao estudar, analisar e descrever exaustivamente os diferentes grupos humanos, criou poderes e justificou as práticas de normalização sobre os corpos dos anormais” (THOMA, 2005, p. 259). É neste contexto que o discurso em torno da inclusão escolar deve ser questionado, uma vez que as identidades culturais, na maioria das vezes, não são levadas em consideração ao incluir um sujeito num âmbito escolar, que é repleto de diferenças culturais. Thoma (2005, p. 258) pontua que “nesse conjunto de normas, identidades como as de raça, gênero, etnia, nacionalidade e outras acabam muitas vezes sendo suprimidas, pois o foco de atenção é o corpo [...]”.

Por fim, a respeito do binômio normal/anormal, é importante salientar que, ao longo dos tempos, novas categorias vão sendo formadas, substituindo as já existentes.

2.3.1 UMA VISÃO HISTÓRICA SOBRE A PRODUÇÃO DA DIFERENÇA: EM FOCO AS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

É importante ressaltar, que esse pequeno recorte histórico sobre como foi se constituindo a produção das PNEE's é necessário, pois ao mesmo tempo que a sociedade vai se transformando, novos “anormais” vão sendo criados, logo o normal de hoje pode ser o anormal de amanhã.

Começaremos pela Antigüidade. Nesta época, o corpo perfeito era cultuado. Na sociedade grega, em Esparta, por exemplo, os homens tinham dedicação praticamente exclusiva à guerra. A sociedade como um todo, enfatizava a beleza física, portanto cultivava a perfeição dos corpos. A força e a beleza tornaram-se um dos grandes objetivos desse povo. Com isso, “se, ao nascer, a criança apresentasse qualquer manifestação que pudesse atentar contra o ideal prevalecente, era eliminada” (BIANCHETTI, 1998, p. 29). Logo, como as PNEE's não se enquadravam no perfil desejado, eram, então, sacrificadas ou abandonadas.

Já para os Atenienses, havia uma super valorização do intelecto. Aos homens livres cabia o ofício de comandar/governar, e por conseqüência, restava aos escravos executar as tarefas. A relação que se estabelecia entre estes povos era corpo/mente.

Para os Gregos, as pessoas com uma inteligência superior recebiam atenção distinta. “Especialmente Platão defendeu a identificação das crianças potencialmente superdotadas durante a infância e a preparação deste grupo para a liderança, chamando-as de ‘Crianças de Ouro’” (WADDINGTON, 1980, apud ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 41-42). Essa passagem pode contribuir para explicar um maior número de filósofos, pensadores, cientistas, artistas, entre outros que surgiram na Grécia, já que por meio do estímulo às suas potencialidades tiveram então oportunidades para desenvolvê-las.

Já, na Idade Média, ou período feudal, a relação que se dava era de corpo/alma. Restava para as PNEE's a exclusão, assim “o indivíduo que não se enquadra no padrão considerado normal [...] passa a ser estigmatizado, pois, para o moralismo cristão/católico, a diferença passa a ser um sinônimo do pecado” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 30). Em outras palavras, neste período histórico, a igreja católica teve forte influência na sociedade.

É importante destacar que a Idade Média compreendeu um longo período (entre o século V e o XV), portanto, as PNEE's ora eram excluídas ora exterminadas, e ainda, ora consideradas instrumentos de Deus.

Foi a partir da Inquisição que muitas pessoas foram postas nas fogueiras, entre elas as PNEE's. A justificativa para tal ato, era de que o corpo destas pessoas estava possuído pelo demônio, logo ao serem queimadas a igreja estaria realizando uma purificação destas almas. Mais adiante, a igreja católica considerou as PNEE's como instrumentos divinos, ou seja, as pessoas deveriam ser íntegras, respeitadas, não pecadoras para que sua família não fosse “alvo” do nascimento de uma PNEE's. Ou então, já que as PNEE's existiam cabia aos demais praticar a caridade. “Assim, a desgraça de uns proporcionava meios de salvação a outros” (BIANCHETTI, 1998, p. 33).

Sobre as Pessoas com Altas Habilidades, durante o século XV há relatos de um sultão, que vivia na Turquia e

[...] fundou uma escola em um palácio em Constantinopla, enviando emissários por todo o império, a fim de recrutar meninos mais fortes e inteligentes, independente da classe social a que pertenciam, para nesta escola desenvolver de forma mais adequada seu potencial (WHITMORE, 1980, apud ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 42).

Diante do relato, algumas pessoas, em especial as do sexo masculino, tinham determinadas oportunidades para desenvolver seus potenciais.

A Idade Moderna compreendeu o início do modelo capitalista. Para a sociedade em geral, houve uma mudança significativa quanto ao modo de ganhar dinheiro. Para Bianchetti (1998, p. 34),

o gradativo predomínio de uma produção voltada para o mercado, a possibilidade de acumulação, o desenvolvimento de uma ciência e de tecnologias que garantirão o domínio do homem sobre a natureza diferencia-se radicalmente da situação anterior na qual a maioria dos homens e das mulheres vivia seu dia-a-dia miseravelmente envolvida com a produção para a subsistência.

Conforme as idéias acima apresentadas, a partir dessa evolução que a sociedade transpôs, com as descobertas científicas, as navegações, o resultado de tudo isso, foi o surgimento de novas classes sociais. Uma delas, foi a burguesia que tornou-se, então a classe hegemônica responsável por ditar novas regras. Muitos cientistas firmaram suas teorias, entre eles, Copérnico, Galileu Galilei, Bacon, Newton, entre outros. E com essas novas teorias, as máquinas tiveram grande influência para um eficiente funcionamento dos projetos científicos. Principalmente a partir da Revolução Industrial. O próprio corpo passou a ser denominado como uma “máquina perfeita”. “Dessa visão vai emergir um resultado desastroso para a questão da diferença: se o corpo é uma máquina a excepcionalidade ou qualquer diferença, nada mais é do que a disfunção de alguma peça dessa máquina” (BIANCHETTI, 1998, p. 36). Então, para a Idade Moderna, as PNEE’s passaram a ter relação com a disfuncionalidade. A esse respeito, a deficiência passará a ser responsabilidade médica e não mais da igreja.

O interesse com o potencial humano surge com o desencadeamento da Revolução Industrial. A inteligência começa a ser valorizada e, conseqüentemente há investimentos em novas pesquisas nesta área (UFMS, 2004).

Já na Idade Contemporânea, que compreende os séculos XVIII e XIX, observam-se os primeiros movimentos para educar as PNEE’s. Foi Esquirol (1818),

quem começou estudar os indivíduos que estavam internados em hospitais, àqueles com “[...] incapacidades acentuadas, estigmas físicos bem demarcados e inadequações pessoais e sociais generalizadas [...]” (UFMS, 2004). A partir de então, observando as peculiaridades destas pessoas, em especial, a base orgânica, o déficit intelectual e a incurabilidade, que Esquirol lançou a denominação de “idiota”. Esse fato, não teve uma boa repercussão social, já que

[...] a crença na hereditariedade, na irreversibilidade e a ameaça social que representava a condição na época parecem ter sido responsáveis pela marginalização, reprovação social, confinamento em instituições, esterilizações e outros mecanismos visando o controle social da idiotice (UFMS, 2004).

Mais adiante, outros pesquisadores alcançaram diferentes resultados no campo educacional das PNEE's. Entre estes, pode-se citar: Itard (1774-1838), Seguin (1812-1880) e Montessori (1870-1952). Estes baseavam seus estudos numa perspectiva sensorial, por meio de treino, com a finalidade de recuperar a parte neurológica deficiente. O primeiro, iniciou um trabalho com o menino Vitor, em uma tentativa de inseri-lo na sociedade francesa. Já Seguin, foi um dos precursores da teoria de Piaget, utilizando-se de seu método para educar as PNEE's. Por fim, Montessori, aprimorou os métodos dos pesquisadores acima citados, criando, em Roma, um programa para deficientes mentais. Em seu trabalho, Montessori utilizava encaixes, recortes, objetos coloridos e com texturas. A partir do exposto, o modelo da institucionalização/segregação foi vigente na Idade Contemporânea. (BIANCHETTI, 1998).

A partir do Século XX, teremos diferentes modelos educacionais, bem como terminologias, referentes às PNEE's. Foi também neste século que surgiram as primeiras pesquisas sobre altas habilidades.

Na década de vinte, as PNEE's eram tidas como “pessoas inválidas”, sem valor, assim eram considerados inúteis para a sociedade e um “peso” para a família.

Década de vinte até aproximadamente 1960, o termo utilizado era “incapacitados”, mais tarde evoluindo para “indivíduos com capacidade residual”. Ou seja, a sociedade percebeu que estas pessoas poderiam ter algum tipo de capacidade, por exemplo, cognitiva, social ou emocional. Já próximo da década de sessenta ocorreu o auge das instituições especializadas: “[...] escolas especiais,

centros de reabilitação, oficinas protegidas de trabalho, clubes sociais especiais, associações desportivas especiais (SASSAKI, 1997, p. 31). Tudo isso, porque foram lançados os primeiros movimentos mundiais, em favor das pessoas “incapacitadas”. O primeiro deles foi em 1948, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Neste documento, no Artigo 1º foi previsto que “todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos [...]” Ainda, no Artigo 26 é pontuado que “toda a pessoa tem direito à educação” (BRASIL, 2004a, p. 14). A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos as PNEE’s passam a ter o direito a freqüentar o ensino fundamental, assim como ter oportunidades para participar do convívio social em comunidade. Foi no final desta década que iniciaram os movimentos em prol da integração social que será abordada mais adiante.

Nesta mesma época, Hollingworth (1942), Roe (1952) e Terman (1954) foram os primeiros estudiosos a dedicarem suas pesquisas na inteligência superior como forte indício para caracterizar um indivíduo como tendo altas habilidades (ALENCAR; FLEITH, 2001).

A base para levantar dados sobre as Pessoas com Altas Habilidades constituíam-se por fontes biográficas de pessoas que tiveram grande destaque nos meios tecnológico, científico, artístico e cultural. O parâmetro para estas pesquisas era por meio da identificação de características que se sobressaíam em certas pessoas e em outras não. Uma das principais características era a inteligência. Logo, ela era um atributo que servia como base para verificar qual era o indivíduo que se destacava por uma inteligência superior se comparado aos demais que tinham, então, uma inteligência considerada média. (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Participaram dos estudos de Hollingworth (1942) crianças com QI extremamente alto (por volta de 180). Hollingworth “constatou que, para estas crianças, a freqüência à escola era considerada como perda de tempo, dada a distância entre as demandas da mesma e a competência desses sujeitos”. Além disso, Hollingworth concluiu que as crianças participantes de seu estudo “tinham também grandes dificuldades para se relacionarem socialmente, tornando-se muitos deles indivíduos isolados e com atitudes negativas com relação à autoridade” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 42).

Refletindo sobre os dados coletados por Hollingworth, alguns destes comportamentos ainda podem ser observados em nossos dias, por exemplo, a desmotivação das crianças com altas habilidades para freqüentar uma escola que não instiga ao conhecimento, que preza pelo autoritarismo do professor, ao invés de direcionar uma prática dialógica, inquietante, no sentido de tornar a aula atrativa e motivadora.

Já as pesquisas de Roe (1952) contaram com a participação de sessenta e quatro cientistas eminentes em suas áreas de interesses se comparado aos demais. O método utilizado nesta pesquisa contou com “[...] longas entrevistas e inúmeros testes, com vistas a obter informações a respeito de sua história, *background*¹³ familiar, interesses profissionais e de recreação, inteligência, personalidade e realização” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 43) [grifo meu]. A partir deste relato é possível observar que Roe utilizou outros recursos e não apenas o uso de teste de QI como a pesquisadora Hollingworth. Com isso, já se pode notar uma significativa evolução na identificação das PHAs ao considerar outros fatores na identificação de habilidades superiores, além do teste de QI.

Outro pesquisador que teve grande destaque a partir de suas pesquisas foi Terman. Ele realizou um estudo longitudinal que teve início na década de vinte estendendo-se até a década de setenta, em que participaram cerca de 1.500 sujeitos que se destacavam por uma inteligência superior. Ao falar sobre as pesquisas de Terman é necessário pontuar algumas questões a respeito do surgimento dos testes de Q.I (ALENCAR; FLEITH, 2001).

É importante destacar que foi a partir dos estudos de Alfred Binet e Théodore Simon, desenvolvidos na França, no ano de 1905, que surgiram os testes de Q.I. Tudo teve início quando o Governo de Paris incentivou pesquisas junto as crianças “normais” e “retardadas”. Estas pesquisas tinham como finalidade identificar quais crianças eram capazes de acompanhar o ensino nas classes regulares e quais eram àquelas que apresentavam problemas em sua aprendizagem. Foi então que Binet e Simon criaram uma fórmula para verificar o Quociente de Inteligência (Q.I) destas

¹³ Esta expressão equivale a uma base familiar

crianças. Esta fórmula foi estabelecida a partir do Quociente Intelectual (QI) igual a Idade Mental (IM) dividida pela Idade Cronológica (IC) e multiplicado por 100. Com isso surgiram subcategorias para identificar a deficiência mental: limítrofe, leve, moderada, severa e profunda, ou seja, uma sub-escala para definir os anormais. (UFMS, 2004).

Com a utilização dos testes de Q.I houve uma supervalorização destes como instrumento para avaliar a inteligência.

A tecnologia da testagem mental desenvolvida por Binet proporcionou influências praticamente definitivas sobre os caminhos que a teoria da idiotice iria assumir, principalmente pela possibilidade de se tomar decisões educacionais com base nos testes intelectuais (UFMS, 2004).

Foi, então, no ano de 1906, que Lewis Terman adapta o teste de Q.I proposto por Binet e Simon. Dessa forma, Terman realizou sua pesquisa com crianças que apresentavam Q.I acima de cento e quarenta e concluiu que 40% delas estavam à frente das demais crianças de sua idade. “Terman e outros pesquisadores explicam superdotação como elevado nível intelectual, encontrado em 1 ou 2% da população infantil” (UFMS, 2004). A partir disso, os sujeitos da pesquisa que tiveram alto escore no teste de Q.I foram considerados superdotados.

Com o intuito apenas de informar, os primeiros relatos de trabalhos com alunos com altas habilidades no Brasil foram consolidados pelo incentivo de Helena Antipoff. Foi a partir da compra de uma Fazenda em Minas Gerais, que passaria chamar-se “Fazenda do Rosário”, em 1940 que Antipoff deu início a um programa de atendimento escolar ao aluno “bem dotado”¹⁴ do meio rural.

Dando prosseguimento ao levantamento histórico, as décadas de setenta e oitenta foram marcadas por movimentos em prol da integração social das PNEE's. A normalização surgiu como princípio norteador da proposta de integração social. A própria nomenclatura já diz tudo, normalizar o diferente, ressaltar o que o normal tem acesso e que o anormal também deveria ter, sem, talvez, refletir se era isso mesmo o melhor para estes chamados “anormais”. Na concepção de Sasaki normalizar “[...] significa criar, para pessoas atendidas ou segregadas de algum modo, ambientes o mais parecidos possível com aqueles vivenciados pela população geral”

¹⁴ Foi Helena Antipoff quem primeiro introduziu o termo “bem dotado” sendo mais tarde também utilizado por Zenita Guenther.

(1997, p. 32). Logo, houve um movimento para tentar normalizar diversos ambientes, por exemplo, escola, lazer, trabalho, com intuito de torná-los parecidos com aqueles que os então “normais” freqüentavam.

Dessa forma, diferentes lugares foram sendo produzidos, demarcando espaços, quem pode e quem não pode freqüentar, quem está apto e quem não está, há uma tentativa em permitir o acesso a tudo que os normais tinham. Um dos principais pontos discutidos por seguidores do movimento de integração escolar diz respeito a sociedade que nada fez para receber as PNEE's, mas sim apenas esses tiveram que se adaptar para viver no meio social. Ou seja, “[...] a sociedade, praticamente de braços cruzados, aceita receber portadores de deficiência desde que estes sejam capazes de: [...] lidar com as atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas [...] (SASSAKI, 1997, p. 35)”. Então fica o questionamento: quais são os responsáveis pela criação de novas categorias, quem é o normal e quem é o anormal?

A partir da década de noventa até os dias atuais a inclusão escolar das PNEE's têm sido foco de grandes debates. É neste momento que me detenho ao apresentar alguns relatos sobre a inclusão escolar, inclusive dos alunos com altas habilidades, bem como problematizo algumas questões em torno desta inclusão.

Foi a partir da Declaração de Salamanca no ano de 1994 que se instituiu uma luta em prol de uma educação para todos. Foi neste instante que vários líderes e governantes se comprometeram em implantar a inclusão escolar em seus respectivos países. Dentre os princípios aprovados nesta Declaração, que diz respeito a inclusão escolar, selecionei um deles onde diz que:

as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994, p. VIII).

Em relação à inclusão escolar, o que tem sido percebido é que as políticas públicas que pregam esta inclusão assumem um papel de sedução para com a sociedade. Os discursos em prol da inclusão escolar são “atrativos”, “vendem” uma imagem positiva, que todos os alunos tendem a se beneficiar, tanto aqueles com

NEE's (anormais) quanto os demais alunos (normais), não que isto não possa efetivamente ocorrer. Diante disso, “em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade” (SILVA, 2000a, p. 73). Para exemplificar essa citação, trago uma passagem de um artigo publicado recentemente, em que é descrito o caso da inclusão escolar de um menino com paralisia cerebral. Neste artigo, fica explícito que a diversidade é vista numa perspectiva de tolerância:

ele tem paralisia cerebral e não pode andar. Por isso, depende de ajuda para tudo [...]. Enquanto um rola a bola para o outro, Junior participa de **verdade** [...]. E mesmo sem saber [o aluno] - colabora para formar adultos tolerantes, solidários e responsáveis pelos outros (CAVALCANTE, 2005, p. 40) [grifos meus].

A partir do exposto, nota-se a adesão ao discurso típico das políticas de inclusão transmitido para a comunidade escolar e para a sociedade em geral. Ou seja, não é um discurso de respeito para com a diferença humana, que é o que a inclusão deveria focalizar nas práticas escolares. Ou seja:

respeitar a diferença não pode significar ‘deixar que o outro seja como eu sou’ ou ‘deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)’, mas deixar que o outro seja como eu *não sou*, deixar que ele seja esse outro que *não pode* ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença *da* identidade, deixar ser uma outriedade que não é outra ‘relativamente a mim’ ou ‘relativamente ao mesmo’, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade (PARDO, 1996 apud SILVA, 2000a, p. 101).

Nesta perspectiva, é a sociedade que fabrica, por meio das relações de poder, dos discursos quem é o normal e quem é o anormal, ou seja, “os discursos não são, portanto, resultado da combinação de palavras que representariam as coisas do mundo” (VEIGA-NETO, 2005, p. 112). Com isso, “a força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade” (SILVA, 2000a, p. 83). Ou seja, o que é normal, natural não é questionado, mas sim aquele que foge dessa “pureza” é visto como anormal. A esse respeito questionamos: com que “olhos” a inclusão escolar está sendo vista nas escolas? Será que ela está respeitando a identidade dos alunos com NEE's, ou então está buscando normalizá-los, igualá-los aos demais?

A partir dos questionamentos levantados, adotando um olhar crítico sobre a inclusão escolar recorro a mais um apontamento feito por Veiga-Neto (2001a, p.

112), que diz respeito à ordem, que é vista como “algo natural, como ‘algo que estava aí’, e passou a ser entendida simplesmente enquanto ordem e, como tal, um problema a ser resolvido, uma disposição que, por não estar desde sempre aí, deve ser imposta ao mundo natural e social”. A ordem é vista como normal, ela não é questionada. Assim, foi com a Modernidade que este conceito de ordem tornou-se mais “naturalizado”, mas não esquecendo de cada vez mais buscar que esta ordem não se desvie para o caos.

Nesse sentido, a Modernidade é descrita por Veiga-Neto (2001a, p. 112) “[...] como um tempo de intolerância à diferença, mesmo que essa intolerância esteja encoberta e recalçada sob o véu da aceitação e da possível convivência [...]”. A diferença, vista como “aquilo que, sendo desviante e instável, estranho e efêmero, não se submete à repetição mas recoloca, a todo momento, o risco do caos, o perigo da queda, impedindo que o sujeito moderno se apazigúe no refúgio eterno de uma prometida maioria” (VEIGA-NETO, 2001a, p. 108). É neste contexto que a inclusão escolar pode ser vislumbrada, uma vez que, em alguns casos, os alunos com NEE’s podem ser vistos como um desvio que pode levar ao caos. Logo o que estava, até então, na mais plena ordem começa, aos poucos, a ser abalado.

Com o intuito de prosseguir com o debate acerca da inclusão escolar, é necessário pontuar alguns tópicos imprescindíveis, que influenciam diretamente nas relações que se estabelecem em sala de aula. Então, a seguir contaremos com mais algumas idéias defendidas por Foucault (1988, 1995, 1996, 1997, 2004).

2.3.2 ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DOS REFERENCIAIS DE FOUCAULT AO PROBLEMATIZAR AS CONTRADIÇÕES DA INCLUSÃO ESCOLAR

Para problematizar a inclusão escolar da aluna com características de altas habilidades é imprescindível falar da escola. Para tanto, utilizo alguns pensamentos de Foucault (1996), que aborda a escola desde sua constituição, como ela se tornou uma “instituição de seqüestro”¹⁵ e quais relações foram se construindo com o passar do tempo até chegarmos à sociedade disciplinar.

2.3.2.1 SOCIEDADE DISCIPLINAR: ALGUMAS NOTAS À ESCLARECER

Seguindo a linha de pensamento de Foucault (1996), o primeiro aspecto a ser abordado é o surgimento da sociedade disciplinar, uma vez que ela é a base para refletir sobre as relações de poder¹⁶ que podem ser observadas na escola. Segundo Foucault (1996), a sociedade disciplinar surgiu no final do século XVIII e início do século XIX, a partir de “[...] dois lados aparentemente contraditórios: a reforma, a reorganização do sistema judiciário e penal nos diferentes países da Europa e do mundo” (FOUCAULT, 1996, p. 79). Ou seja, a reforma que ocorreu no sistema jurídico e penal, foi em épocas e lugares distintos, cada um no seu tempo. O autor traz como exemplos dessa reforma os países da Inglaterra e da França.

Para Foucault (1997) as sociedades inglesas e francesas penalizavam seus criminosos de maneiras distintas.

As sociedades inglesas são independentes de todo e qualquer aparelho de Estado: bem mais que isso, bastante populares em seu recrutamento, lutam, em termos gerais, contra a imoralidade dos poderosos e dos ricos; [...] Na França, ao contrário, as formas de controle estavam fortemente ligadas a um aparelho de Estado que havia organizado a primeira grande polícia da Europa [...] (FOUCAULT, 1997, p. 37).

¹⁵ As instituições de seqüestro devem ser aqui entendidas como “[...] instituições capazes de capturar nossos corpos por tempos variáveis e submetê-los a variadas tecnologias de poder” (VEIGA-NETO, 2005, p. 91).

¹⁶ Nesta dissertação o termo “poder” deve ser entendido a partir da concepção de Foucault. Para ele “o poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar; o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis” (1999, p. 89-90).

Portanto, na Inglaterra, no século XVIII, muitos foram os criminosos julgados, condenados e então, levados à forca, tornando este sistema penal um dos mais sangrentos da história. “Esta situação foi profundamente modificada no começo do século XIX sem que as formas e instituições judiciárias inglesas se modificassem profundamente” (FOUCAULT, 1996, p. 80).

Já na França, observou-se o contrário, houve profundas modificações nas instituições penais sem alterar o conteúdo da lei penal. O novo sistema francês estabeleceu uma diferença entre o que é uma falta e o que é um crime, ou seja,

[...] a infração não deve ter mais nenhuma relação com a falta moral ou religiosa. A falta é uma infração à lei natural, à lei religiosa, à lei moral. O crime ou a infração penal é a ruptura com a lei, lei civil explicitamente estabelecida no interior de uma sociedade pelo lado legislativo do poder político. Para que haja infração é preciso haver um poder político, uma lei e que essa lei tenha sido efetivamente reformulada (FOUCAULT, 1996, p. 80).

Portanto, a falta está mais ligada ao pecado, e o crime como algo que pode provocar um dano à sociedade, sendo visto como uma perturbação social (FOUCAULT, 1996). Assim, o crime não pode mais ser julgado por uma forma divina, para redimir seu pecado, já que ele não é mais considerado uma falta, mas sim ser punido por uma lei penal. Logo, antes de haver um crime deve existir uma lei. Por este viés, a lei penal representa uma utilidade para a sociedade. Esta lei

[...] deve apenas permitir a reparação da perturbação causada à sociedade. [...] deve ser feita de tal maneira que o dano causado pelo indivíduo à sociedade seja apagado; [...] é preciso que o dano não possa mais ser recomeçado pelo indivíduo em questão ou por outro. A lei penal deve reparar o mal ou impedir que males semelhantes possam ser cometidos contra o corpo social (FOUCAULT, 1996, p. 81-82).

E, segundo Foucault (1996), quatro tipos de punições foram criadas por legisladores e teóricos como Beccaria, Bentham, Brissot, para cumprir a lei penal. A primeira deportava os criminosos, a segunda pregava-lhe uma humilhação pública, a terceira era paga a partir do trabalho forçado e a última penalidade era fazer com que o crime não se repetisse. Esta última foi conhecida como pena de talião onde o crime era pago com a mesma moeda, ou seja, se o criminoso tinha matado alguém ele era punido com a morte.

No entanto, por volta de 1820, com o surgimento das sociedades industriais esse sistema de penalidade não era mais eficiente, já que diferentes violências sociais surgiram. É nesse instante, que surge na sociedade francesa a prisão. “A

prisão não pertence ao projeto teórico da reforma da penalidade do século XVIII. Surge no início do século XIX, como uma instituição de fato, quase sem justificção teórica” (FOUCAULT, 1996, p. 84). Outro fato que marcou o surgimento da prisão foi a institucionalização da lei penal, esta não terá como foco principal representar uma utilidade para a sociedade, como no século XVIII, mas sim buscará ajustar-se ao indivíduo. Emerge desta nova situação, as chamadas circunstâncias atenuantes, ou seja, “[...] o fato da aplicação rigorosa da lei, tal como se acha no Código, pode ser modificada por determinação do juiz ou do júri e em função do indivíduo em julgamento” (FOUCAULT, 1996, p. 84). Nesse sentido se reforça o relativismo¹⁷. Para o mesmo delito, “penas” diferentes.

A partir disso, é possível verificar como foram se alterando as formas jurídicas, uma vez que no século XVIII não havia regulamentação para o crime enquanto valor cultural. Já no século XIX, o sistema jurídico “[...] passa a ser um controle, não tanto sobre se o que fizeram os indivíduos está em conformidade ou não com a lei, mas ao nível do que podem fazer, do que são capazes de fazer, do que estão sujeitos a fazer, do que estão na iminência de fazer” (FOUCAULT, 1996, p. 85). Desta nova visão sobre os indivíduos que cometeram algum crime surge também a noção de periculosidade.

Também, é importante salientar que surgiu na França à chamada *lettre-de-cachet* que “[...] não era uma lei ou um decreto, mas uma ordem do rei que concernia a uma pessoa, individualmente, obrigando-a a fazer alguma coisa. [...] Na maioria das vezes, porém, ela era um instrumento de punição” (FOUCAULT, 1996, p. 95). Dessa forma, com a criação das *lettre-de-cachet* a população encaminhava ao rei um pedido de punição, e este realizava um inquérito para levantar os fatos, e se fosse o caso, aplicava a pena, ou seja, a prisão. O condenado ficava retido até que o denunciante “[...] afirmasse que o indivíduo aprisionado tinha se corrigido” (FOUCAULT, 1996, p. 98). Logo, a prisão passou a ser vista como uma correção social dos indivíduos. Assim, aos poucos, buscando controlar e corrigir o condenado

¹⁷ Neste contexto a palavra relativismo deve ser entendida a partir da concepção de que “não existem normas ou critérios absolutos ou universais que possam servir de referência para se decidir entre ações sociais alternativas” (SILVA, 2000b, p. 97).

em seu comportamento percebeu-se que não mais apenas o poder judiciário, a instituição penal, poderia assumir esse controle.

A partir dessa nova visão sobre o domínio do criminoso, além do sistema judiciário, outras formas de poder também seriam úteis. Por exemplo, foi a partir da criação da biopolícia, que emergiu uma fissura para serem criadas outras instituições sociais, tanto de vigilância como de correção.

É assim que, no século XIX, desenvolve-se, em torno da instituição judiciária e para lhe permitir assumir a função de controle dos indivíduos ao nível de sua periculosidade, uma gigantesca série de **instituições que vão enquadrar os indivíduos ao longo de sua existência; instituições pedagógicas como a escola**, psicológicas ou psiquiátricas com o hospital, o asilo, a polícia, etc. Toda essa rede de um poder que não é judiciário deve desempenhar uma das funções que a justiça se atribui neste momento: função **não mais de punir** as infrações dos indivíduos, **mas de corrigir** suas virtualidades (FOUCAULT, 1996, p. 86) [grifos meus].

A partir de então, ampliou-se espaço para se exercer a tecnologia do poder em diferentes redes, por meio de instituições, como as escolas, os hospitais, os asilos, dentre outras. Instituições como a escola que agora tinham mais uma função: corrigir os corpos dos alunos. É também, com este movimento, que para Foucault (1996, p. 86), surge a sociedade disciplinar que vem em “[...] oposição às sociedades propriamente penais que conhecíamos anteriormente. É a idade de controle social”. Em poucas palavras, foi “[...] essa nova distribuição espacial e social da riqueza industrial e agrícola que tornou necessário novos controles sociais [...] de origem popular ou semi-popular, a que foi dada uma versão autoritária e estatal”, em outras configurações (FOUCAULT, 1996, p. 102). Logo, a sociedade disciplinar surge como nova estratégia de ver e nomear os indivíduos, entre eles, os que freqüentam as instituições de controle, onde a escola torna-se um destes espaços. Portanto, a escola é uma das instituições em que o poder disciplinar pode ser exercido por meio de diferentes estratégias e tecnologias, sempre em rede e por conta disso, por diferentes interfaces – o biopoder.¹⁸

¹⁸ Para Foucault (1999, p. 130) o biopoder é um poder coletivo que age sobre a vida. “O biopoder, portanto, opera segregando, hierarquizando, garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia, sendo essencial para a expansão do capitalismo”.

2.3.2.2 PODER DISCIPLINAR E TECNOLOGIAS DISCIPLINARES: COMO A ESCOLA UTILIZA ESTES DISPOSITIVOS PARA “NORMALIZAR” E “CORRIGIR” OS “CORPOS ANORMAIS”

Descrever o surgimento do poder disciplinar torna-se necessário, uma vez que este é um dado importante para o entendimento das práticas disciplinares observadas na pesquisa aqui proposta.

Segundo Foucault (1995), o poder disciplinar surgiu a partir do poder pastoral e do poder de soberania. O poder pastoral originou-se das instituições cristãs, onde a função de pastor foi atribuída àquelas pessoas que eram consideradas pela igreja como possuidoras de valores religiosos. O poder pastoral,

é uma forma de poder cujo objetivo final é assegurar a salvação individual no outro mundo. O poder pastoral não é apenas uma forma de poder que comanda; deve também estar preparado para se sacrificar pela vida e pela salvação do rebanho [...]. É uma forma de poder que não cuida apenas da comunidade como um todo, mas de cada indivíduo em particular, durante toda a sua vida. Finalmente, esta forma de poder não pode ser exercida sem o conhecimento da mente das pessoas [...]. Implica um saber da consciência e a capacidade de dirigi-la (FOUCAULT, 1995, p. 237).

O poder de soberania pode ser definido como um poder político exercido pelo soberano. Esse poder “[...] valeu-se em parte da lógica do pastoreio; mas, ao contrário do poder pastoral, o poder de soberania não pode ser salvacionista, nem piedoso, nem mesmo é individualizante. [...] Assim, de certa maneira, o poder de soberania tem um *déficit* em relação ao poder pastoral” (VEIGA-NETO, 2005, p. 81) [grifo do autor]. É nesse momento que o poder disciplinar emerge, a partir do déficit que o poder de soberania apresentou. Foi com o poder disciplinar que

[...] como poder individualizante e microscópico, calcado nas práticas de vigilância, preencheu o vácuo, resolvendo a deficiência de ordem política que assolava a soberania: o poder disciplinar apresentou como uma saída econômica e eficiente para a crescente dificuldade de levar o olhar do soberano a toda a parte [...] (VEIGA-NETO, 2005, p. 81-82).

Desse poder disciplinar surgiram as tecnologias disciplinares, agora responsáveis pelo controle social, substituindo então o poder de soberania. A partir

disso, Foucault (1996) apresenta a idéia da sociedade estatal¹⁹ substituindo aquela governada por um rei. Logo, ocorre uma transição de tipos de sociedades, e com elas novos dispositivos vão sendo criados: sociedade estatal – sociedade disciplinar – poder disciplinar – tecnologias disciplinares – escola como “instituição de seqüestro”.

A escola enquanto “instituição de seqüestro” preocupa-se com o disciplinamento do educando e, como conseqüência, acaba criando os chamados corpos dóceis (VEIGA-NETO, 2005), assujeitados aos diferentes mecanismos. Ainda,

é mais do que óbvio o papel que a escola desempenhou nas transformações que levaram da sociedade de soberania para a sociedade estatal. Não é demais insistir que, mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna (VEIGA-NETO, 2005, p. 84).

Nesse sentido, a escola enquanto espaço formador de novas subjetividades²⁰ utiliza o poder disciplinar como meio para atingir seus objetivos: tornar dóceis os corpos dos alunos (FOUCAULT, 1988).

Ao se falar em controle do corpo, é importante resgatar o que afirmou Foucault (1988, p. 126): “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”. A sala de aula é um dos espaços onde o controle do corpo é exercido por meio do poder que o professor assume perante seus alunos. Já que é ele que comanda, dita as ordens que deverão ser cumpridas, que dá permissão ou não a determinadas ações.

Dessa forma, Foucault (1988) discute o poder disciplinar como um meio para alcançar a dominação do corpo. Ainda, o mesmo autor ressalta que é uma dominação diferente daquela exercida com os escravos, que tinha como finalidade à

¹⁹ A sociedade estatal também pode ser entendida como sociedade disciplinar, descrita com maior ênfase no sub-capítulo “2.3.2.1 Sociedade Disciplinar: algumas notas à esclarecer”.

²⁰ O termo subjetividade “em termos gerais, refere-se às propriedades e aos elementos que caracterizam o ser humano como ‘sujeito’. Num certo registro, ‘subjetividade’ opõem-se àqueles elementos que, no ser humano, se distinguem do que é caracteristicamente social, carregando as conotações de interioridade e essencialidade associadas à etimologia da palavra ‘sujeito’ [...]” (SILVA, 2000b, p. 101-102).

apropriação dos corpos; diferente da domesticidade, que aplica uma dominação constante, conforme os caprichos do patrão. Mas sim,

o poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior 'adestrar'; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo (FOUCAULT, 1988, p. 153).

O autor descreve outras diferenças entre a forma que os corpos foram “dominados” em diferentes épocas, por exemplo, nos conventos, exércitos, hospícios, entre outros. Mas, ressalta que em dado momento histórico, ocorre “[...] a formação de uma relação que no mesmo mecanismo torna [o corpo] tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente” (FOUCAULT, 1988, p. 127) [grifo meu]. Nesse instante, surge a chamada “política de controle”, em que o corpo, por meio de gestos e comportamentos é manipulado, para tanto o poder disciplinar ou a disciplina formam instrumentos responsáveis por controlar os corpos. Para Foucault (1988, p. 127)

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis'. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma 'aptidão', uma 'capacidade' que ela procura aumentar e inverte por outro lado à energia, a potencia que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita.

Segundo Foucault (1988), para que o poder disciplinar seja eficiente, devem ser levados em consideração três dispositivos disciplinares: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame. Para Foucault (1988), o alvo do poder disciplinar é o corpo, para o qual são direcionados tais dispositivos. Segundo o autor, o primeiro dispositivo é o de vigilância hierárquica, aplicado pelo olhar. Para tanto, ao longo do tempo, as escolas passaram a se modificar, ou seja, as paredes sólidas, as portas espessas deram lugar às transparências e aberturas. Assim sendo, as salas de aulas tornaram-se fontes de observação, anotação e transformação, se necessário.

Pensando por este viés, a vigilância hierárquica traz consigo algo novo, o poder disciplinar, que forma uma rede de relações que ora ocorre de cima para baixo, ora de baixo para cima. Por exemplo, o diretor vigia o professor, que por sua vez vigia o aluno. Nesta rede de relações de poder, é o aparelho inteiro que produz

o poder, ou seja, a escola como um todo, participa de uma rede de poder hierarquizada, a escola se configura numa célula.

O segundo dispositivo, a sanção normalizadora, é utilizada em um sistema que tem como uma de suas metas principais a disciplina. Logo, para todos aqueles alunos que, por algum motivo, “saírem da linha” há uma penalidade, um micro-castigo, pequenos desvios não são tolerados. “A sanção é normalizadora porque faz funcionar a disciplina através do estabelecimento da norma, da medida que permite avaliar e julgar, normalizando por meio da comparação, diferenciação, da hierarquização, da homogeneização e da exclusão” (PORTOCARRERO, 2004, p. 174).

Esses “delitos” cometidos pelos alunos, por vezes, eram punidos por meio de leves castigos físicos, privações (ficar sem recreio, sem lanche) até por pequenas humilhações. Tudo isso, porque o castigo disciplinar tem por objetivo inibir estes “desvios”, eleitos pela escola como inapropriados, “anormais”. Assim, a sanção normalizadora é uma punição aplicada com a ambição de corrigir as distorções pedagógicas.

Uma das punições utilizadas, em épocas passadas, como forma de corrigir o desvio do aluno era repetir os mesmos exercícios do quadro negro, o aluno deveria preencher folhas e folhas daquilo que ele, supostamente, teria cometido como ato não justificado e, após esta punição, estaria consciente e não deveria agir mais daquela maneira. Pelo menos era a pretensão.

Conforme Foucault (1988, p. 162), as notas que são classificatórias e medidas quantitativas tem um duplo sentido: “marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar”. Ainda, “a disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando. O próprio sistema de classificação vale como recompensa ou punição” (FOUCAULT, 1988, p. 162).

Utilizar métodos quantitativos para avaliar as capacidades dos alunos e, com isso, ter a autoridade para afirmar quem aprendeu e quem não aprendeu, com o intuito de hierarquizar, colabora para

[...] traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal [...]. A penalidade perpétua que atravessa

todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza (FOUCAULT, 1988, p. 163).

Em relação à normalização que a escola e a sociedade em geral estão sempre buscando alcançar, no que diz respeito à inclusão escolar, por exemplo, tem suas raízes desde o século XVIII. De acordo com Foucault (1988, p. 164), o poder da Norma surgiu por meio das disciplinas, sendo que o “normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação estandardizada e a criação das escolas normais”. Seguindo o pensamento de Foucault (1988), já no fim da era Clássica (século XIX), a regulamentação torna-se um dos principais instrumentos de poder. No entanto, “o status”, “os privilégios” são trocados pelo desejo do corpo homogêneo, que é apresentado à sociedade.

Por fim, o último dispositivo, conforme Foucault (1988) é o exame, que pode ser entendido como uma

vigilância permanente sobre os indivíduos por alguém que exerce sobre eles um poder – mestre-escola, chefe de oficina, médico, psiquiatra, diretor de prisão – e que, enquanto exerce esse poder, tem a possibilidade tanto de vigiar quanto de constituir, sobre aqueles que vigia, a respeito deles, um saber (FOUCAULT, 1996, p. 88).

Nesse sentido, o exame, enquanto instrumento de controle, para o professor assume uma possibilidade de garantir um certo status. Neste momento, o professor encontra-se numa situação em que o poder passa a ser aplicado por meio do exame, capaz de julgar o que o aluno aprendeu e o que deixou de aprender, avaliando-o e sancionando-o.

Após realizar uma breve descrição de como o professor pode utilizar o poder para agir perante seus alunos, principalmente por meio dos três dispositivos enunciados, temos que debater: qual o papel do professor perante o aluno incluído no sistema regular de ensino?

Portanto, queremos acreditar em uma inclusão escolar que não considere o aluno com NEE's como apenas mais um ocupando uma cadeira na sala de aula, mas, sim, que esse aluno possa crescer durante esse processo, juntamente com o professor e seus colegas.

Para tanto, é necessário que a identidade do aluno com altas habilidades seja reconhecida, uma vez que estes alunos encontram muitas dificuldades em se afirmar

enquanto sujeito com altas habilidades, já que não é identificado como tal. Assim, esperamos que o professor leve em consideração as necessidades e particularidades de cada aluno, podendo assim usar estratégias para enriquecer sua aula e contribuir para estimular ainda mais as habilidades dos alunos.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 UMA ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES APRESENTADAS PELA ALUNA PARTICIPANTE COMO SUJEITO NA PESQUISA

É importante frisar, como já descrito anteriormente, que no decorrer da pesquisa as aulas observadas foram ministradas por duas professoras. A professora que iniciou o ano letivo e ministrou suas aulas até o mês de novembro de 2005, está identificada no texto como professora “A”. Já a professora que a substituiu e concluiu o ano letivo está identificada como professora “B”.

Esta primeira etapa da análise dos dados tem por objetivo identificar as características de altas habilidades da aluna. Os dados foram coletados a partir das observações realizadas na sala de aula, do emprego de atividades de enriquecimento escolar, bem como do relato dos pais da aluna e da professora “A”. Iniciarei a análise relatando a história de vida da aluna, cujos dados foram obtidos a partir de entrevista com os pais da menina. Em seguida, descrevo as características de altas habilidades da aluna, utilizando, basicamente, as concepções do pesquisador Joseph Renzulli (1998, 2004), conforme descrito no capítulo “2.1.3 A Concepção de Superdotação para Joseph Renzulli”.

3.1.1 UM RELATO SOBRE A HISTÓRIA DE VIDA DA ALUNA PARTICIPANTE DA PESQUISA

A aluna observada é filha única,²¹ seu pai é militar e sua mãe contabilista. Segundo os pais, com aproximadamente dois anos e meio a aluna começou a ter interesse por computador, isso porque o ambiente familiar proporcionava-o, já que os pais utilizavam o computador para trabalhar em casa. O pai relatou que

“[...] a gente colocava ela no cercadinho e ela começava a pular do cercado; o que a gente fazia, pegava o sofá e fazia um quadrado para ela, mas ela era forte e empurrava aquele sofá, então eu tava no computador e de repente vinha aquele dedinho assim e apertava [risos], e aí eu acho que o que ajudou bastante a alfabetização dela foi o computador”.

A partir do relato, é possível perceber que o ambiente familiar era estimulante. Winner (1998, p. 147) confirma que “as crianças superdotadas tipicamente crescem

²¹ No entanto, a partir do contato por e-mail com a aluna (junho de 2006) ela relatou que sua mãe está grávida, portanto ela terá um irmão

em ambientes ‘enriquecidos’ - interessantes, variados, estimulantes”. No entanto, os pais enfatizaram que o interesse em conhecer coisas novas partia da menina. Isso fica evidente no relato da mãe: “tudo vinha do interesse dela, a gente só incentivava porque não pode deixar o interesse morrer. A gente sempre tomou cuidado até com psicólogo a gente falou, deixar tudo no tempo dela, nunca forçar nada”.

Em relação à aprendizagem das palavras, a mãe relatou que sua filha não apresentou dificuldades ao pronunciar os sons. De acordo com a mãe:

“às vezes tem uns que têm dificuldade em falar os sons, ela sempre teve facilidade, pelo que eu conhecia de crianças, porque eu tenho vários sobrinhos. Eu achava interessante como ela tinha capacidade de ler, aí no **‘pré a’ ela já escrevia com letra bastão**, aí ela entrou em férias e quando **chegou no ‘pré b’ já escrevia cursiva**, aí eu peguei um dia o caderno só para treinar a letra dela, mas nem cheguei a usar aquele caderno [caderno de caligrafia] ela já foi fazendo. Sempre era adiantada, daí já no ‘pré b’, ela já começava quando as outras crianças iam aprender ela dizia antes” [grifos meus].

Tem-se conhecimento de que muitas crianças com altas habilidades foram precoces (WINNER, 1998). No entanto, a precocidade pode estar presente em pessoas que, na vida adulta, não apresentam altas habilidades. Mas também, de acordo com Moreno, Costa e Gálvez (1997, p. 44),

normalmente são os pais quem notam a curiosidade precoce que tem seu filho superdotado sobre o mundo e as habilidades de raciocínio que manifestam precocemente, tanto no que se refere ao seu avançado e elaborado vocabulário, como a alta capacidade de abstração e concentração que demonstra.²²

No caso da aluna desta pesquisa, a facilidade com as palavras pôde ser observada desde muito cedo. Isso pode explicar o interesse e a facilidade com a leitura e a escrita percebidas durante a pesquisa. Além disso, a matemática também fazia parte dos interesses da aluna. O pai relata alguns acontecimentos em que a menina apresentou interesses pela matemática. “Por exemplo, contar até dez foi naturalmente, eu não me lembro, eu não ensinei ela contar até dez, nem minha esposa, aí um dia eu fui ensinar ela a contar até cinco, né, filha vamos contar até cinco, aí ela 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10, [risos] fiquei impressionado”. Outro interesse foi a

²² “normalmente son los padres quienes notan la curiosidad temprana que tiene su hijo superdotado sobre el mundo y las habilidades de razonamiento que manifiestan precozmente, tanto en lo referido a su avanzado y elaborado vocabulario, como a la alta capacidad de abstracción y concentración que demuestra” (MORENO, COSTA E GÁLVEZ, 1997, p. 44).

multiplicação. “Fui tentar explicar para ela, por exemplo, 5 x 2 aí ela assim 10, aí eu ‘puxa vida’ quer dizer que ela tá a frente, quando eu vou explicar uma coisa ela já sabe”. É importante ressaltar que a capacidade de abstração é uma característica presente nas pessoas com altas habilidades (RENZULLI, 1998; WINNER, 1998). Ainda, segundo a mãe, “foi ela que foi pesquisar, porque na escola ainda eles não tinham estudado a multiplicação”. O interesse em pesquisar/conhecer coisas novas está relacionado com o “Anel Comprometimento com a Tarefa”, presente na Concepção de Superdotação proposta por Renzulli (1998). Para esse autor, o compromisso com a tarefa envolve “capacidade para altos níveis de interesse, entusiasmo, fascinação, e envolvimento em um problema particular, área de estudo, ou forma de expressão humana”²³ (RENZULLI, 1998). Logo, a aluna apresenta esta característica, o envolvimento com a tarefa, ou seja, quando ela busca conhecer algo novo, ela se envolve até alcançar o que deseja.

Quando a mãe começou a trabalhar fora de casa, contrataram uma babá, mas de acordo com a mãe:

[...] a moça não cuidava muito bem, tivemos uns probleminhas, ela deixava a guria mais olhando TV, dormindo, não incentivava, aí eu comecei a comprar letrinhas de plástico, sempre dei... para evitar de riscar parede, criança gosta muito de estragar parede, eu sempre dava letrinhas, coisas para contornar objetos, dava folhas, várias folhas, lápis e caneta, então ficava horas brincando e, sempre que eu podia, ajudava formar uma palavra, coisinha simples né, aí com três anos e três meses eu coloquei ela no maternal”.

Conforme a mãe, matricular a filha no maternal foi melhor do que deixá-la conviver com a babá. Para a mãe, a escolinha foi importante, pois “ela [a menina] convivendo com outras crianças não se tornaria egoísta”. Mas, segundo o pai, o maternal foi uma decepção para a menina. “Ela ficou desapontada porque ela achava que entrando na escola ela ia aprender a escrever, a ler, sabe, e ela chegava brava em casa: ‘a gente só brinca lá’, mas era maternal, só brincava mesmo”, dizia o pai para a filha. A mãe descreve que um dia foi buscar a menina na escolinha e ela disse: “mãe não tá na hora de eu ir embora porque eu não estudei ainda.” “Então estudar para ela era escrever”. As cobranças, por parte da menina,

²³ Texto original: “*capacity for high levels of interest, enthusiasm, fascination, and involvement in a particular problem, area of study, or form of human expression*” (RENZULLI, 1998).

em aprender a ler e escrever eram constantes, até que um dia os pais disseram a ela que quando fizesse quatro anos poderia ir para a pré-escola. De acordo com o pai

“em maio quando ela completou quatro anos, o que que ela fez, entrou na sala da pré-escola. Pegou a mochila dela sozinha sem falar com ninguém foi lá e sentou. Ela tirou essa conclusão: tô com quatro anos, tirou a conclusão do nada, vou para o pré”.

A partir dessas e outras angústias vivenciadas pela família, os pais optaram por tentar matricular a menina na pré-escola. Na época, já havia passado um semestre, a menina estava com aproximadamente quatro anos e três meses. Contudo, a direção não concordou que a aluna freqüentasse a pré-escola apesar de a professora do maternal apoiar os pais. Então, os pais decidiram matricular a menina em uma escola que a aceitasse na pré-escola. De acordo com o pai, “ela ia ficar desapontada se tivesse que repetir a pré-escola novamente. A gente não queria que ela passasse de novo por aquele processo de desapontamento que ela passou”. As pesquisadoras Winner (1998) e Extremiana (2000) abordam em suas pesquisas a questão do subaproveitamento escolar. Quando isso ocorre, pode levar o aluno com altas habilidades ao desinteresse pelos estudos. Para Extremiana (2000, p. 102)

é evidente que as crianças que têm uma boa compreensão dos conceitos abstratos e uma capacidade elevada de raciocínio necessitam de atividades desafiantes que incorporem ‘altos níveis’ de habilidades e capacidades de pensamento. Antes de pedir a uma criança que simplesmente narre ou repita o que foi aprendido, é melhor pedir que ela compare, contraste, classifique, resuma, hipotetize ou faça suposições.²⁴

Logo, os pais tinham noção do quanto poderia ser prejudicial para sua filha ter de repetir mais um ano a pré-escola.

Segundo a mãe, a aceitação da menina com a nova escola foi tranqüila, ela foi muito bem recebida, tanto pela nova professora quanto pelos colegas. A mãe descreve um fato que ocorreu na pré-escola que, mais uma vez, ilustra o desenvolvimento precoce da aluna:

“um dia a professora do pré foi levar os alunos para passear pelo bairro. A professora ia dizendo, por exemplo, aquela casa é de número... e ela dizia

²⁴ Texto original: “es evidente que los niños que tienen una buena comprensión de los conceptos abstractos y una elevada capacidad de razonamiento necesitan el desafío de actividades que incorporen un ‘alto nivel’ de habilidad y capacidad de pensamiento. Antes de pedir al niño que simplemente recite o repita lo que ha aprendido, es mejor pedirle que compare, contraste, clasifique, resuma, hipotetice o haga suposiciones” (EXTREMIANA, 2000, p. 102).

237, e a professora ficou pasmada com aquilo. O interesse sempre foi geral, geografia, ciências, português, sempre foi geral”.

Como a aluna apresentava maior facilidade de aprendizagem do que seus colegas, na maioria das vezes, conforme o pai, “ela chegava a atrapalhar um pouquinho, né, porque a professora escrevia para os alunos tentarem adivinhar o que era, mas ela já dizia antes [risos] quando a professora escrevia ES-CO, ela já dizia ESCOLA”. Mas, segundo a mãe, “a professora dizia é para todo mundo só a *aluna*²⁵ é para ficar quietinha”. Nota-se que desde a pré-escola a aluna já era desestimulada a participar da aula. Este é um fato que também a acompanhou na 1ª série.

Apesar de a professora da pré-escola pedir que a aluna não respondesse, mas sim deixasse que seus colegas participassem, ela permitia que a aluna auxiliasse os colegas. Segundo a mãe, “ela sempre terminava as tarefas antes e ia ajudar os colegas dela”. Nesse sentido, “[...] como o aluno com altas habilidades, geralmente, termina as tarefas por primeiro, o professor pode ‘utilizá-lo’ como monitor, ou seja, ele pode auxiliar os demais colegas em suas dúvidas” (RECH; FREITAS, 2005, p. 65). Os pais relatam que quando estudavam também terminavam as tarefas primeiro que os colegas. Segundo o pai: “eu, particularmente, quando era novo, nós tínhamos o grupinho que sabia um pouco mais, aí nós terminávamos a tarefa, terminávamos tudo sabe, aí o que nós fazíamos, começávamos a ‘tocar’ horror na sala [risos]”. Já a mãe relata um comportamento contrário “eu também, sempre fui, né... terminava antes, mas eu não atrapalhava, eu tinha em mim, eu não incomodava a professora, não atrapalhava os colegas, eu ajudava. Eu achava um absurdo incomodar a professora”. Por isso, a mãe aconselha sua filha para que ela não converse em aula para não atrapalhar a turma. “Eu digo para ela: minha filha tu sabe que tu sabe, mas evita conversar para não atrapalhar os outros que não sabem”.

Ao final do ano letivo, a família mudou de endereço e buscou uma nova escola para sua filha estudar. Ao matricular sua filha numa escola pública, o dinheiro que antes era investido na escola particular agora seria destinado para adquirir jogos

²⁵ Aqui o nome da menina foi substituído para manter sua identidade preservada

educativos e livros. De acordo com o pai, “todo esse processo de colocar ela no colégio público, que foi difícil porque a lei²⁶ não permitia né, ela acompanhou todo este processo. Eu expliquei bem para ela né, o que estava acontecendo, ela sempre ficou a par disso”. Foi este acontecimento que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa. No entanto, os pais encontraram muitos obstáculos para matricular precocemente a filha na 1ª série.

No começo foi difícil. Eu cheguei aqui [na escola em que a aluna iria estudar] e disseram que não, cheguei na 8ª CRE disseram que não, cheguei em tudo que era lugar e era não. Daí que eu pesquisei na internet sobre as leis, sobre tudo. Entrei no *site* do Ministério da Educação, *site* estadual, procurei, reunir todos os documentos, leis e tudo mais, resolução e trouxe aqui para a diretora, aí até a diretora se assustou e disse para eu pegar tudo e levar para a 8ª CRE.

A partir da fala do pai, é possível verificar as barreiras que ele teve de enfrentar para que sua filha fosse matriculada na 1ª série. Talvez, se não fosse pelo empenho do pai ao buscar seus direitos, por ser uma pessoa ciente dos seus direitos e deveres de cidadão, sua filha teria que freqüentar mais um ano a pré-escola.

Ainda assim, os pais sentem uma angústia quanto ao futuro escolar da filha. Segundo o pai, muitas pessoas levantaram dúvidas quanto à escolha que eles haviam feito, buscar a aceleração da filha. Inclusive os profissionais da 8ª CRE, que disseram aos pais: “olha, vocês vão adiantar ela e depois ela vai chegar lá na quinta, sexta série vai retroceder, e daí ela vai começar a tirar nota ruim, porque a gente já teve vários casos”. Mas o pai não ficou convencido com a explicação e foi em busca de maiores informações.

“Daí foi então que eu comecei a pesquisar na internet sobre esse assunto, e eu vi que não há um consenso entre todos os educadores e psicopedagogos. Existem várias correntes de pensamento, uma defende que a criança tem que estar naquela idade mesmo que ela esteja avançada, e tem outra corrente que não, defende que ela possa avançar. Então foi aí que eu percebi que a [menina], foi consultando estes *sites* né, pegando as características das crianças com altas habilidades, pegando aquelas características e jogando na [menina] que eu vi que olha, realmente, alguma coisa ela tem né”.

²⁶ Conforme apresentado no capítulo “Considerações Iniciais” na época que a pesquisa foi realizada ainda não estava em vigor a Lei nº 11.274, de 06/02/2006, que altera os artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20/12/1996, dispondendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (BRASIL, 2006).

Dessa forma, os pais foram novamente contatar com a 8ª CRE, mas agora munidos de documentos legais. Conforme o pai:

“cheguei lá na 8ª aí eles falaram nós temos lá um pessoal da universidade²⁷ que pode ajudar neste caso. Então eu questionei ela porque tudo isso é muito mais simples orientar então os pais, não precisava eu fazer todo aquele trabalho, mas é que ela disse assim, não mas é que se todos os pais vão vir e querer fazer a mesma coisa se for divulgado”.

Foi a partir do contato da 8ª Coordenadoria Regional de Educação com a professora Soraia Napoleão Freitas que tivemos o primeiro encontro com os pais da aluna. Coube à equipe do projeto realizar a avaliação pedagógica da aluna para verificar se ela apresentava condições pedagógicas para ingressar precocemente na 1ª série.²⁸

Em relação aos interesses que a aluna apresentava, o pai relatou que “antes de entrar na primeira série ela já tinha noção dos continentes e dos países. Ela sabe também dos planetas e do sistema solar”. A mãe também relata o interesse da menina por línguas. “Sobre espanhol ela sabe um monte de coisa, tudo pela internet, porque a gente deixa usar a internet, no caso a gente sempre acompanha. Até *MSN*²⁹ ela tem conversa com as tias, escreve, ela sabe usar todos os recursos” [grifo meu]. Outro fato também chamou a atenção do pai: “uma coisa também que ela pegou com facilidade foi que a terra é redonda, sobre as noites e os dias, sabe que lá no Japão é noite e aqui é dia, ela pegou super fácil”.

São vários os exemplos relatados pelos pais na entrevista, mas, conforme o pai, um deles lhe chamou mais a atenção. “Um dia ela chegou em casa e disse assim: pai eu quero saber sobre raiz quadrada, eu disse mas isso é lá para frente, nem dividir tu não aprendeu ainda. Porque contas de multiplicação ela sabe alguma coisa”. Mas a menina não se conformou com a resposta do pai e ficou cobrando até que ele lhe ensinou um pouco sobre raiz quadrada. Esse não-conformismo por parte

²⁷ Quando o pai relata “um pessoal da universidade” ele está se referindo a equipe de projeto que a Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas orienta.

²⁸ Este fato foi descrito com maior precisão nas Considerações Iniciais desta dissertação.

²⁹ *MSN Messenger* é um programa computacional de comunicação em tempo real desenvolvido pela *Microsoft*.

da menina era um comportamento seguidamente observado pelos pais. A mãe descreve que:

“ela tem um pouco de **ansiedade**, mas a psicóloga falou que é normal para a idade dela, **mas eu acho que é um pouquinho além**, ela me pede uma coisa quando eu tô vendo aquela coisa ela já quer outra, na mesma hora. Talvez com vocês professores não, mas comigo se eu não entendo, ela não explica de novo começa chorar, bater perna, e eu digo que é para ela ter calma, me explica que eu faço o que tu quer, ou tento fazer” [grifos meus].

A ansiedade a que se refere a mãe da aluna pode estar relacionada com o fenômeno da dissincronia. Para Tarrida (1997, p. 93), a dissincronia

[...] pode manifestar comportamentos próprios de idades superiores a sua em atividades intelectuais, mas tendem a se comportar de acordo com sua idade e que afeta as respostas emocionais e sociais. Conseqüentemente, a maturidade global destas pessoas pode inclusive apresentar precocidade em certas dimensões e atrasos maturacionais em outras³⁰.

A partir da citação, pode-se concluir que, em alguns casos, os comportamentos de ansiedade e birra que a menina apresentava resultavam da dissincronia entre o nível cognitivo que ela apresenta, considerado acima de sua idade cronológica, e o nível social e emocional que condiz com sua idade cronológica. Diante disso, é complicado para o aluno com características de altas habilidades equilibrar a diferença entre o nível intelectual e o afetivo-social, por vezes ele sofre em função dessa dificuldade.

Sobre a personalidade da menina, o pai a descreve como “uma criança muito querida, ela cativa tanto crianças, adultos, mas principalmente os idosos, ela encanta os idosos, ela é muito educada, trata bem os idosos. Então eu acho que é uma habilidade que ela encanta as pessoas”. A mãe confirma esse carisma da aluna e complementa ao dizer que “a educação vem de casa, mas às vezes tu tenta educar e a criança não pega. Já a [menina] desce do ônibus olha para o motorista e diz muito obrigada, as pessoas acabam se encantando porque isso não existe mais”. No entanto, segundo os pais, apesar de a menina ser meiga e carinhosa, ela também tem uma personalidade forte. A mãe relata que

³⁰ Texto original “[...] pueden manifestar comportamientos propios de edades superiores a la suya en actividades intelectualmente mediadas, pero tienden a comportarse de forma acorde a su edad en lo que afecta a respuestas emocionales y sociales. Consecuentemente, la madurez global de estas personas puede incluso presentar precocidad en ciertas dimensiones y retrasos madurativos en otras” (TARRIDA, 1997, p. 93).

“ela [a menina] teima, teima bastante para testar a gente, né. Se tu deixa ela dá uma voltinha, daqui a pouco ela volta e quer aquela coisa de novo. Alimentação também, por exemplo, porque eu vejo em casa, ela vem comer um doce na hora do almoço eu digo não e ela aí mãe por favor, eu digo não, aí ela dá uma voltinha vem de novo pedir”.

Tem-se conhecimento de que muitas crianças com altas habilidades apresentam um maior nível de persuasão, se comparado a outras crianças, para conseguir o que desejam.

Quando questionei os pais sobre o que eles pensavam a respeito das aulas da professora “A”, eles disseram que:

“no início ela [a menina] estranhou um pouco, porque ela dizia que **queria mais** né, **mas ela foi levando**. Ela sentiu a diferença, porque a **professora da outra escola** [da pré-escola] **dava coisas a mais para ela**, trazia, né, aí ela ficou sentindo um pouco mas, depois ela foi **pegando o ritmo**. A outra professora fazia um **trabalho diferenciado** com ela, dava uma matéria fixa com os alunos, e para ela dava um **material diferente**” [grifos meus].

A partir do relato dos pais, é possível verificar que a professora da outra escola utilizava diferentes métodos de ensino que auxiliavam na aprendizagem da aluna. Por meio de um “trabalho diferenciado”, a professora estimulava e tornava mais enriquecedores para a aluna os conteúdos escolares. No entanto, com a professora “A”, a rotina de sala de aula foi diferente. Segundo os pais, a menina “estranhou um pouco”, no entanto “foi levando”, aos poucos foi “pegando o ritmo”. Uma sala de aula em que o professor trabalha a partir do nível da turma ou abaixo dela pode ser prejudicial à aprendizagem do aluno com altas habilidades. Portanto, quando o professor enriquece sua aula, instigando seus alunos a buscarem conhecimentos ao invés de apresentar as respostas já prontas, contribui tanto para o aluno com altas habilidades como também para os demais alunos. Guenther (2002) corrobora esse entendimento:

com base nesse fenômeno pode-se inferir considerável vantagem para o grupo de alunos que estiverem abaixo da média, pois serão pressionados para cima, mais estimulados, mais desafiados, levados a produzir mais, tendo assim a possibilidade de, em boas condições, chegar à realização máxima de seu potencial.

Fica evidente, portanto, que com uma aula enriquecida todos podem ser favorecidos. Os alunos com altas habilidades terão um incentivo a mais para aprender, já que eles se aborrecem com a rotina, assim como os demais alunos podem se beneficiar com uma nova metodologia de ensino.

Em relação às atividades de enriquecimento escolar que foram aplicadas na sala de aula, os pais enfatizaram que “ela [a menina] gostava, adorava. Contava os dias para chegar a tua aula, porque era uma coisa diferente”. Nesse sentido, a importância do estímulo para os alunos com altas habilidades é um fator que contribui significativamente para que ele produza no nível em que é capaz de produzir. Por isso, uma sala de aula em que o conteúdo escolar é trabalhado apenas de forma tradicional, em que a criatividade não é explorada, conseqüentemente não instiga os alunos a manifestarem suas habilidades, sejam elas acadêmicas ou produtivo-criativas.

3.1.2 ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO ESCOLAR: UMA FERRAMENTA PARA IDENTIFICAR CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES

Em conformidade com o exposto acima, a rotina observada na sala de aula da 1ª série não era um ambiente que favorecesse a identificação das características de altas habilidades da aluna. A professora “A” pode ser considerada como uma professora tradicional. O seu método de ensino era basicamente expositivo, apenas utilizava o quadro-negro e folhas mimeografadas. Na sua forma de ministrar as aulas, os alunos deveriam reproduzir o que ela havia ensinado. Poucas vezes os alunos contribuíam com conhecimentos extraclasse para complementar o conteúdo trabalhado.

Em pesquisa realizada por Vieira (2003), também foi possível verificar uma rotina parecida com a da professora “A”. A pesquisadora coletou os dados em duas escolas, uma estadual e outra municipal, na cidade de Porto Alegre/RS, pesquisando duas salas de aulas, cada uma delas freqüentadas por um aluno com altas habilidades. Vieira (2003) constatou que na escola estadual o ensino era centrado na figura do professor; os alunos reproduziam o conhecimento que lhes era transmitido; os recursos pedagógicos utilizados pelo professor reduziam-se, na maioria das vezes, ao quadro-negro.

O cotidiano da sala de aula em que realizei a pesquisa é também parte da realidade investigada por Vieira (2003). Nesse contexto, o ensino tradicional não é um ambiente propício para a aprendizagem dos alunos com altas habilidades. Esse

ambiente prejudica a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades, uma vez que “[...] eles não têm suas necessidades atendidas e a situação de ensino-aprendizagem torna-se um exercício mecânico, sem nenhum prazer, decorrendo daí o fracasso, a evasão escolar e a desmotivação em relação ao ensino formal” (VIEIRA, 2003, p. 10).

Ao longo do andamento das observações, fui percebendo que o modo como a professora “A” ministrava suas aulas era sempre o mesmo, portanto, dificultava a identificação das características de altas habilidades da aluna. Então, solicitei à professora “A” autorização para que, ao final de cada aula, fosse destinada uma hora para que eu realizasse com a turma atividades de enriquecimento escolar, que teriam como finalidade contribuir para a identificação das habilidades da aluna observada. A professora concordou e no próximo encontro já coloquei em prática as atividades com toda a turma. Conversamos com os alunos, que prontamente aceitaram participar das atividades de enriquecimento escolar. Expliquei a eles que essas atividades estimulariam a criatividade, o pensamento, que eles fariam desenhos, textos, por fim fariam atividades diferentes das comumente realizadas pela professora “A”. Dessa forma, iniciei as atividades e pude perceber que todos os dias em que eu comparecia na sala de aula os alunos ficavam curiosos para saber qual atividade teriam de fazer. Era um momento muito esperado por todos.

As atividades realizadas foram extraídas do livro “Toc toc... plim plim!: lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade”³¹, além de algumas atividades anteriormente desenvolvidas em um Programa de Enriquecimento Escolar.³²

A seguir apresentarei algumas atividades de enriquecimento escolar desenvolvidas na sala de aula (ANEXO E) e, concomitantemente, destacarei as habilidades da aluna, observadas nos trabalhos realizados.

³¹ Este livro é de autoria de Virgolim; Fleith e Neves-Pereira (2000).

³² O Programa que refiro é um projeto de extensão intitulado “PIT – Programa de Incentivo ao Talento”, que tem por objetivo estimular o pensamento de alunos com altas habilidades tanto da rede pública como privada de Santa Maria/RS, do qual fui umas das pioneiras a trabalhar.

Na primeira atividade, os alunos preencheram um “auto-inventário”, onde deveriam descrever seus pontos fortes. A aluna completou o questionário escrevendo que suas habilidades e talentos eram para a leitura, matemática e ciências e que suas áreas de conhecimento e experiências também eram a matemática, leitura e para a aprendizagem. Quando escreveu sobre sua personalidade e qualidades positivas, a menina identificou-se como educada, feliz, bonita, alegre e forte. A descrição da personalidade da menina vem ao encontro do relato dos pais, que também a definiram assim, inclusive ressaltando que ela tinha uma personalidade forte.

Na atividade seguinte, os alunos deveriam produzir um texto a partir da seleção aleatória de duas figuras que estavam dentro de um pacote, portanto eles não enxergavam qual figura estavam apanhando. A aluna pegou a figura de um anjo e de uma senhora na janela. O texto produzido pela aluna intitula-se “O anjo mágico” e trata de uma senhora que estava à espera do filho, mas que havia esquecido que ele dormiria na casa de um amigo, então surge um anjo para lembrá-la. A partir da comparação do texto escrito pela aluna com o texto dos demais colegas, constata-se que ela está em um nível além dos demais. Enquanto a aluna desenvolveu o texto com início, meio e fim, muitos dos seus colegas fizeram apenas frases, muitas delas soltas, sem a preocupação em estruturar o texto. Diante disso, recorro a uma citação que tem como base a concepção de altas habilidades proposta por Renzulli:

Altas habilidades referem-se aos comportamentos observados e/ou relatados que confirmam a expressão de ‘traços consistentemente superiores’ em relação a uma média (por exemplo: idade, produção ou série escolar) em qualquer campo do saber ou do fazer (BRASIL, 1995a, p. 13).

Verifica-se, em consonância com essa concepção, que a aluna observada apresentou uma produção consistentemente superior se comparada aos trabalhos dos demais colegas.

Na atividade subsequente, foi solicitado aos alunos que, se fosse possível trocar seu nome, qual nome cada um gostaria de ter. Em seguida, deveriam escrever palavras que começassem com a letra inicial correspondente ao nome escolhido. A aluna escreveu que gostaria de se chamar “Brenda” e escreveu várias palavras que iniciavam com a letra “b”, demonstrando um bom vocabulário.

A leitura de um texto e a produção que o mesmo demandava foi a próxima atividade realizada pelos alunos. Após a leitura do texto intitulado “Aquilo”, que abordava sobre algo que apareceu na cidade e que algumas pessoas achavam que era bom e outras nem tanto, alguns ficaram alegres e outros tristes, e assim por diante; a partir disso, os alunos deveriam reproduzir “aquilo” da forma que imaginassem que fosse o “aquilo”. Os alunos interpretaram-no de várias maneiras: uns desenharam monstros; outros, animais etc. A aluna desenhou que “aquilo” era um cachorro. Ela o desenhou sorrindo, deixando transparecer afetividade e amizade, sentimentos que o cachorro desperta, já que ele é considerado “o melhor amigo do homem”. A partir de sua interpretação, o cachorro representando o “aquilo” traria coisas boas para a cidade.

Na atividade seguinte, os alunos realizaram uma colagem “Eu sou assim...”. Nesse trabalho deveriam recortar e colar figuras que lembrassem sua personalidade. A aluna colou três figuras femininas, a primeira é representada por uma loira, como ela; a outra é uma moça sorrindo, ao lado da qual ela escreveu a palavra feliz; e a última figura é representada por uma moça com uma expressão séria, com a palavra nervosa escrita ao lado. Também colou figuras de objetos que ela utiliza como, por exemplo, esmalte, celular e relógio. Por fim, colou uma flor, e escreveu que planta flores e colou um pirulito como uma de suas preferências. Novamente, ela se descreve como feliz, mas também nervosa, demonstrando que ela tem uma personalidade forte, oscilando seu comportamento de acordo com a situação. As figuras como o esmalte e o relógio refletem a vaidade da aluna, que está sempre bem produzida.

Na atividade subsequente, os alunos foram solicitados a completar uma figura, que estava dentro de um pacote, mas de forma criativa, não deveriam refazer a figura. A figura que a aluna escolheu era a metade de uma escova dental. A partir dessa figura, ela desenhou um trem, com as cerdas da escova formando os trilhos. Enquanto a aluna compreendeu o que foi solicitado na atividade, alguns de seus colegas apenas completaram o desenho, por exemplo, se tivessem pegado a metade da escova dental teriam completado a outra metade. No entanto, também observei outros trabalhos muito interessantes em que os alunos utilizaram a criatividade para fazê-lo.

A atividade seguinte requeria que os alunos criassem desenhos a partir de figuras geométricas. A aluna explorou as figuras de forma satisfatória, soube aproveitar bem os espaços, agrupou mais de uma figura para formar um desenho, por fim, utilizou a criatividade de uma forma geral para compor os desenhos. Ao observar essa produção da aluna é possível perceber que, em especial, duas figuras foram produzidas a partir de motivos natalinos, uma foi a árvore de natal e a outra um gorro de Papai Noel, evidenciando consonância com o contexto, pois era mês de dezembro e os enfeites de natal estavam por toda a parte.

Uma das últimas atividades realizadas com a turma foi a confecção de uma camiseta de cartolina. Primeiramente, foi lido o texto “Em perigo de Extinção”, de autoria de Marta Medeiros, que abordava o que estava em perigo ou que já estava em extinção. Consta na lista de perigo de extinção, além dos animais, as boas maneiras como “por favor”, “obrigada” etc. Diante disso, os alunos deveriam confeccionar suas próprias camisetas descrevendo sua lista de extinção ou perigo de extinção. Para tanto, os alunos poderiam escrever, desenhar, recortar e colar, enfim poderiam utilizar diferentes recursos para a confecção da camiseta. Na camiseta da aluna observada estava descrita a seguinte lista: em perigo de extinção: o “amor”, a “paz”, a “solidariedade” etc. Em extinção: o “Lobo Guará”, o “Mico-leão-dourado”, as “baleias” etc. Nessa atividade, pude verificar que a aluna apresenta uma compreensão incomum para sua idade, pois ela listou tanto os animais que estão em extinção como também algumas “boas maneiras” e sentimentos que estão em perigo de extinção. Enquanto isso, muitos colegas apenas se detiveram em desenhar e colar figuras de animais em extinção. Dessa forma, a aluna apresenta uma sensibilidade com questões humanitárias como a paz, por exemplo, enquanto muitas crianças da sua idade não têm essa compreensão. A sensibilidade e a preocupação com problemas sociais são características observadas nas pessoas com altas habilidades (ABSD/RS, 2000).

Além das atividades acima descritas, também outras foram realizadas com os alunos. No entanto, nem todas puderam ser reproduzidas, já que algumas delas foram relatadas oralmente e/ou na forma de expressão corporal. Entre essas atividades podem-se citar os problemas de lógica que os alunos tinham de responder oralmente ao solucioná-los mentalmente. Outra atividade envolvia a expressão corporal por meio de dança, jogos cooperativos e circuitos. Em relação ao

desempenho da aluna nessas atividades, foi possível observar que ela teve maior êxito nas atividades de lógica. Talvez ela não tenha desempenhado com maior destreza as atividades de expressão corporal por ser um pouco tímida.

Durante a realização das atividades de enriquecimento escolar, bem como a partir das observações do cotidiano da sala de aula e do relato dos pais, pude perceber algumas características de altas habilidades na aluna. O perfil observado evidencia, em consonância com o que escreve Renzulli (2004), que a aluna apresenta características da superdotação acadêmica. Nesse sentido, os alunos que são superdotados academicamente, na maioria das vezes, apresentam um rendimento acima da média nas áreas mais valorizadas pela escola, a matemática e o português (RENZULLI, 1998, 2004). Os maiores interesses da aluna envolvem a matemática e o português, mais especificamente a comunicação oral e escrita. A professora “A” complementa: “ela lê tranquilamente, é bem posicionada, se um erra, ela corrige [risos]. Na leitura, ela está muito bem, na matemática também, não tem problema de ter que repetir, explicar de novo”.

Além disso, “[...] a superdotação consiste em uma interação entre três agrupamentos de características: habilidades gerais acima da média, mas não necessariamente superior, compromisso com a tarefa, e criatividade”³³ (RENZULLI, 1998). Esses três “ingredientes”, na maioria das vezes, foram observados na aluna durante a realização das atividades de enriquecimento escolar. Quando a atividade fazia parte de sua área de interesse, a aluna demonstrava habilidade acima da média,³⁴ envolvimento com a tarefa e criatividade. É importante destacar que nem sempre os Três Anéis mantém o mesmo nível, há momentos em que determinado Anel é mais exigido para cumprir a tarefa. Portanto, para Renzulli (1998, 2004), os anéis apresentam diferentes picos durante uma produção, mas em nenhum momento um deles deixa de contribuir. A seguir, destaco algumas características dos Anéis que foram observadas na aluna durante a pesquisa.

³³ Texto original: “[...] *giftedness consists of an interaction among three clusters of traits above average but not necessarily superior general abilities, task commitment, and creativity*” (RENZULLI, 1998).

³⁴ Este Anel “habilidade acima da média” foi identificado pela psicóloga, que realizou a avaliação da aluna, a partir do emprego de testes padronizados.

Habilidade acima da média: altos níveis de pensamento abstrato e numérico, relações de espaço, memória e fluência verbal. *Comprometimento com a tarefa:* altos níveis de interesse numa área específica, entusiasmo, fascinação, perseverança, resistência e determinação. *Criatividade:* Fluência, flexibilidade, originalidade de pensamento, atenta a pequenos detalhes (REZULLI, 1998).

Além destas, outras características também foram identificadas na aluna, entre elas:

Características da aprendizagem: rapidez e facilidade para aprender; facilidade para abstração; flexibilidade de pensamento; produção criativa; capacidade de julgamento; habilidade para resolver problemas; memória e compreensão incomuns das situações vivenciadas e Independência de pensamento (ABSD/RS, 2000).

Características comportamentais e sociais: muita curiosidade; senso crítico exacerbado; senso de humor desenvolvido; sensibilidade; comportamento cooperativo; habilidade no trato com as pessoas; capacidade de analisar e propor soluções para problemas sociais; aborrecimento com a rotina e conduta irrequieta (ABSD/RS, 2000).

Com a finalidade de obter maiores informações a respeito das habilidades da aluna observada, questionei a professora “A” sobre o ingresso da menina na nova escola. A professora relatou que a aluna não apresentou dificuldades de adaptação. “Não, nenhuma. Bem segura, muito tranqüila até para a idade dela, uma das melhores alunas”. Baseada em sua resposta, perguntei à professora “A” em qual aspecto a aluna poderia melhorar; a professora respondeu: “ela poderia ter o caderno mais organizado, mas não sei se é devido à idade, mas eu estou sempre reclamando do caderno dela, a letra dela poderia ser melhor, mas em termos de aprendizagem ela está muito boa, ótima”. Sobre esse aspecto, Winner (1998, p. 31) enfatiza que “às vezes, há uma diferença aguda entre suas habilidades verbais precoces e sua caligrafia, provavelmente porque elas são capazes de pensar mais rápido do que podem escrever e ficam entediadas com a meta de ser cuidadosas”. Isso foi observado na aluna, ou seja, ela apresentou habilidade verbal precoce, deve

ser por isso que ela demonstra certo descuido com a caligrafia, na opinião da professora “A”.

A professora “A” também relatou que considera a aluna

“madura, auto-suficiente, não depende de mim para nenhuma atividade, faz tudo sozinha. Nunca vem me perguntar nada, resolve as coisas dela, questiona quando ela quer saber alguma coisa além daquilo que já foi explicado. Mas ela pega tudo no ar, ela tem facilidade de aprendizagem eu acho que é uma menina muito tranqüila, muito bem criada”.

Renzulli (et al, 2000 apud CONBRASD, [200-]) e Winner (1998) concordam que os alunos com altas habilidades apresentam comportamentos que requerem pouca orientação dos professores,³⁵ aprendem rápido e têm uma curiosidade mais acentuada.

Quando solicitei à professora “A” que recordasse um fato que tivesse lhe chamado atenção, ela relatou: “uma vez eu dei um tema para eles que era pesquisar sobre a colméia, aí ela (a aluna) pesquisou na internet, fez uma pesquisa bem completa que eu até passei no mimeógrafo para toda a turma a pesquisa”. Esse relato da professora “A”, mais uma vez, comprova o envolvimento com a tarefa por parte da aluna, ou seja, quando ela é solicitada a realizar algo de seu interesse, sente-se motivada, conseqüentemente, dá o máximo de si para alcançar os melhores resultados.

Nesse sentido, é imprescindível aos professores que trabalham com alunos com altas habilidades compreendam que:

na leitura da lição não se busca o que o texto sabe, mas o que o texto pensa. Ou seja, o que o texto leva a pensar. Por isso, depois da leitura, o importante não é que nós saibamos do texto ou o que nós pensemos do texto, mas o que – com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto – nós sejamos capazes de pensar (LARROSA, 1998, p. 177).

Por tudo isso, muitos professores encontram dificuldades para ensinar os alunos com altas habilidades, ou seja, geralmente os professores esperam dos alunos uma determinada resposta, mas o aluno com altas habilidades foge a esse padrão. Portanto, é importante que os professores estimulem todos os seus alunos a

³⁵ É importante lembrar que estes alunos apresentam facilidade para uma área, mas também podem ter dificuldades em outras áreas que não são do seu interesse, portanto necessitam do auxílio do professor.

serem críticos, reflexivos, enfim, conforme Larrosa (1998), que eles sejam “capazes de pensar” e, com isso, possam fazer a diferença.

Para finalizar esta etapa da análise, a partir do relato dos pais, do emprego das atividades de enriquecimento escolar, das observações do cotidiano da sala de aula e do relato da professora “A”, é possível concluir que a aluna apresenta características de altas habilidades do tipo acadêmico. Contudo, segundo Renzulli (2004), deveríamos nos preocupar em estimular aqueles alunos que apresentam ou têm potencial para desenvolver os ingredientes da Concepção de Superdotação dos Três Anéis “[...] ajudando a abolir a abordagem de superdotação do tipo **você-tem** ou **você-não-tem**” (RENZULLI, 2004, p. 90) [grifos do autor].

3.2 ESCOLA, SALA DE AULA, PROFESSOR, ALUNOS: QUE RELAÇÕES DE PODER PERMEIAM ESTE CONTEXTO?

Para iniciar as discussões acerca da dinâmica observada em sala de aula, utilizo como fonte teórica os dispositivos descritos por Foucault (1988), que têm como objetivo buscar um bom disciplinamento dos alunos. Conforme o autor, para garantir o sucesso do disciplinamento, “a arte das distribuições”, “o controle da atividade”, “o olhar hierárquico”, “a sanção normalizadora” e “o exame” são ingredientes indispensáveis, que juntos resultam no sucesso do poder disciplinar. Poder este, que permeia toda a instituição escolar pesquisada: direção, órgãos orientadores, reeducadores e punitivos, sala de professores, pátio, recreio, sala de aula, professor e alunos, bem como no cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, o poder disciplinar conta com o apoio da disciplina, que “[...] é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 1988, p. 153).

O primeiro mecanismo de disciplinamento a ser analisado é “a arte das distribuições”. Através desse dispositivo,

[...] as ‘celas’, os ‘lugares’ e as ‘fileiras’ criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais pois que regem a disposição dos edifícios, salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se

sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias (FOUCAULT, 1988, p. 135).

É nesse contexto que a escola, na qual a aluna do estudo de caso foi matriculada, pode ser definida. Quando o sinal é tocado, indicando o início das atividades escolares, os alunos prontamente devem formar filas, estas são distribuídas conforme a hierarquia das séries, ou seja, da quarta série para a pré-escola. Conforme Foucault (1988, p. 134),

a ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idades umas depois das outras.

A escola observada também apresenta algumas dessas formas de ordenação, cada aluno no seu lugar, e, ano após ano, um vai assumindo o lugar do outro, na posição da fila, na série escolar, etc. Esse deslocamento do pátio até a sala de aula é acompanhado de muitos sons, entre eles alguns que não são aceitáveis para o momento, por parte da direção e professores. Entre os sons e atitudes considerados inadequados estão as conversas, os xingamentos, os empurrões, e assim por diante... e lá se vão os alunos, corredores afora em direção as suas respectivas salas de aulas.

Na organização da sala de aula da primeira série que a aluna observada freqüentou, foi possível perceber que a professora “A” primava por uma ordem, já que os alunos eram distribuídos cada um na sua fileira, um atrás do outro. Nessa dinâmica, a posição na fila “[...] individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações” (FOUCAULT, 1988, p. 133). A aluna em questão ocupava, geralmente, um dos últimos lugares da fila, mas, constantemente, os alunos eram trocados de posição, para, segundo a professora “A”, evitar conversas paralelas. Conforme Foucault (1988, p. 132), os “lugares determinados se definem para satisfazer não só à necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil”. Dessa forma, a professora acabava limitando o relacionamento entre os alunos, fazendo prevalecer sua autoridade perante a turma ao desejar o silêncio, a ordem, a disciplina. Gallo (2004, p. 92) complementa,

as tecnologias individualizantes utilizadas na escola, que nos parecem muito naturais, são na verdade bastante recentes: uma das mais simples e eficazes é a disposição estratégica da classe em filas. Essa disposição permite que todos os alunos sejam vigiados e controlados constantemente por um único professor.

Nessa forma de organizar a sala de aula³⁶ geralmente a aluna observada ficava posicionada entre os colegas que, na maioria das vezes, eram tidos pela professora “A” como agitados e incomodativos, perfil este contrário ao da aluna pesquisada. Segundo o relato da professora, a aluna observada era “bem segura, muito tranqüila para a idade dela, uma das melhores alunas [...]. Ela percebe o ambiente, está sempre atenta”. Deve ser por isso que a professora “A” preferia posicionar a aluna entre esses alunos. Dessa forma, organizando os alunos em fileiras, a professora “A” garantia que, na maior parte de sua aula, os alunos considerados “bagunceiros” não conversassem entre si e assim, não interrompessem sua aula. Nesse sentido, a partir da “arte das distribuições” Foucault (1988, p. 135) destaca que as fileiras, os lugares “são espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; [...] marcam lugares e indicam valores, garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos”.

Quando a professora “B” assumiu a turma, pude observar que ela tentou modificar a estrutura organizacional da sala de aula. No entanto, ela não obteve êxito, pois os alunos se “desestruturaram” diante da mudança. Como eles não estavam acostumados a posicionarem-se de forma diferente da habitual e a trabalhar em grupo, passaram a conversar, dificultando o desenvolvimento da aula. Em outras palavras, a sala de aula virou uma confusão e a professora “B” logo desfez sua idéia de inovar, os alunos voltaram a sentar sozinhos como antes. Nessa tentativa de reorganizar o espaço da sala de aula, várias vezes os alunos foram trocados de lugar, inclusive a aluna do estudo, que ao final da pesquisa sentava-se próxima à professora, na primeira classe.

³⁶ Em pesquisa realizada por Eizirik e Comerlato (2004, p. 62) também foi observada essa forma de organização da sala de aula. Elas verificaram que “o critério para a disposição dos alunos é segundo o comportamento, os que são mais conversadores são separados dos demais, e ou sentam com os mais quietos ou ficam sozinhos”.

A partir da “arte das distribuições” (FOUCAULT, 1988), da regulação, da ordem, da disciplina, cada um no “seu” lugar, e não em outro, os espaços na sala de aula vão sendo definidos, marcando lugares e moldando comportamentos. Assim, de forma sutil, a escola vai se constituindo como uma “instituição de seqüestro”³⁷, já que, primeiramente, ela se preocupa em extrair o máximo da totalidade do tempo dos alunos, para depois preocupar-se em controlar seus corpos. É essa extração de tempo que define o “controle da atividade” (FOUCAULT, 1988) como segundo dispositivo operante na procura do disciplinamento dos alunos. Nesse momento, há uma junção da “arte das distribuições” com o “controle da atividade”, já que a escola, ao determinar os lugares dos alunos, também “[...] tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem” (FOUCAULT, 1988, p. 134). É essa dinâmica que pude observar na escola em que a pesquisa foi realizada, uma economia do tempo, onde há lugar para realizar determinadas tarefas e outras não, ou seja, os espaços são bem definidos.

A escola em questão é organizada por horários e espaços bem definidos, “[...] isso implica que os corpos não estejam dispersos, mas de preferência submetidos a algum tipo de cerceamento ou confinamento que os torne acessíveis às ações do poder” (VEIGA-NETO, 2000, p. 13). Com isso, há certa limitação do espaço, onde é lugar de estudar e onde é lugar de brincar, em que se pode extrair e ocupar o máximo do tempo dos alunos, o que também é desejado por alguns professores. Nessa dinâmica, os alunos não têm tempo para interferir, interromper e, conseqüentemente, quebrar o ritmo que o professor impõe na sua sala de aula.

A rotina que se estabelecia em relação ao tempo para realizar as atividades era facilmente notada na sala de aula da professora “A”. O tempo da sala de aula pode ser assim descrito: corre-corre, empurrões com a chegada na sala de aula, professora chamando atenção, alunos obedecendo, sentando, professora pega o giz, quadro-negro, data, clima, atividades, alunos, cadernos, estojos, conversas, leitura oral, avaliação, professora solicitando mais treino na leitura, atividade

³⁷ Segundo Foucault (1996) as “instituições de seqüestro” são formadas por escolas, asilos, quartéis e prisões.

seguinte, folha mimeografada, alguns alunos desinteressados, lanche, banheiro, recreio, mais corre-corre, alegria, amizades, tombos, choros, dança, suor, volta do recreio, mais atividades, reprodução do conhecimento, uns entediados, outros atrasados com a cópia do tema, sinal, todos para casa.

Com isso, os alunos eram colocados numa rotina em que “a forma de domesticidade se mistura a uma transferência de conhecimento” (FOUCAULT, 1988, p. 142). Então, fica a pergunta: como um ambiente como este pode favorecer o desenvolvimento de um ser crítico, criativo? Como fica a aprendizagem dos alunos e, por conseguinte, da aluna com características de altas habilidades?

Todos os dias, a mesma rotina era seguida pela professora “A”. Na maioria das vezes, ela não permitia que os alunos descumprissem os horários pré-determinados por ela. Com certa freqüência, os alunos tentavam “infringir” as normas impostas por ela, por exemplo, a hora de ir ao banheiro, tomar água, ir à biblioteca, entre outras. No entanto, como afirma Foucault (1988, p. 138), “no bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido”. Em consonância com isso, a professora “A” determinava bem os horários, para que os alunos não ficassem ociosos ou se desvirtuassem ao, possivelmente, passear pelos corredores quando fossem tomar água durante a aula. Ainda, as crianças devem “[...] aprender a controlar sua vontade em função de um tempo predeterminado do exterior” (EIZIRIK, COMERLATO, 2004, p. 70). De acordo com esse preceito, se os alunos tiverem vontade de ir ao banheiro em outro horário que não seja antes da hora do lanche, são poucas as exceções concedidas pela professora. Logo, os alunos devem se moldar ao que lhes é imposto.

Em relação à professora “B”, o tempo na sala de aula era mais flexível. No entanto, para manter a ordem, ela utilizava o exercício como forma de os alunos se ocuparem, então era um escreve e apaga no quadro-negro o tempo todo. Logo, esta professora exercitava os corpos dos alunos “[...] com tarefas repetitivas, diferentes e graduais, através de uma utilização sempre crescente do tempo” (PORTOCARRERO, 2004, p. 173), ou seja, a professora “B” não queria dar nenhuma folga para os alunos, senão ela poderia perder o “controle”. Contudo, sua estratégia não resultava naquilo que ela pretendia, até porque os alunos

simplesmente cansavam de tanto copiar as atividades do quadro-negro e, muitas vezes, bagunçavam quando ela se virava à frente em direção ao quadro.

Após analisar como o “controle da atividade” foi utilizado na sala de aula pesquisada, apresento como a “vigilância hierárquica” pôde ser observada.

Quando o sinal “soava”, indicando a hora do recreio, o pátio se transformava, simplesmente, em um “salve-se quem puder”. Lá, os alunos sentiam-se livres, eram donos dos seus corpos, podiam fazer o que quisessem, mas esse querer era gerenciado por olhares atentos das pessoas encarregadas de “cuidar o recreio”, sendo então uma “falsa liberdade”. Essas situações ocorrem porque a escola é constituída por uma rede de relações de poder. É por tudo isso que a escola é definida por Foucault (1996) como uma “instituição de seqüestro”.

Nesse contexto, a escola é permeada pela vigilância hierárquica, “[...] uma técnica fundamental para o exercício da disciplina, que opera através do olhar indiscreto, do princípio da total visibilidade” (PORTOCARRERO, 2004, p. 173). Essa relação acontece até mesmo entre os próprios alunos, como eu mesma observei durante as aulas na 1ª série. Por exemplo, certo dia, os alunos, em grupos de três, por ordem de quem já havia terminado a tarefa, estavam indo até o banheiro para então lancharem, quando um grupo de meninas voltou e relatou à professora “A” que os meninos estavam correndo pelo pátio da escola e chutando os lixos. Esse fato ilustra que “uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente, e multiplica sua eficiência” (FOUCAULT, 1988, p. 158).

Outro exemplo de vigilância hierárquica, que partiu também dos próprios alunos, pôde ser observado num dia de aula em que os alunos estavam se preparando para o lanche, quando uma das alunas relatou à professora “A” que a aluna do estudo de caso estava comendo “lanche porcaria” [uma bolacha recheada], e que naquele dia não era o dia de comer tal lanche. Esse fato deve ter tido importância porque, como já descrito anteriormente, a professora “A” primava por uma ordem, o tempo era bem distribuído, e havia dias da semana nos quais determinados lanches eram proibidos, como na quinta-feira, dia em que ocorreu o episódio do “lanche porcaria”. O desfecho desse episódio será descrito

posteriormente quando for abordada a próxima técnica de disciplinamento, a sanção normalizadora.

Portanto, a partir dos exemplos descritos, mesmo sem que a professora tivesse solicitado às alunas que “fiscalizassem” seus colegas, elas tomaram tal atitude, já que estão, quase diariamente, presenciando e sentindo essa forma de vigilância. Com isso, a professora conta com “mais olhares”, além do dela, para vigiar e, então, punir aqueles que transgredirem a ordem. Dessa forma, a vigilância hierárquica “organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo” (FOUCAULT, 1988, p. 158).

Falar do olhar hierárquico é também falar da escola como uma “instituição de seqüestro”. Por isso, é importante frisar que, para Foucault (1996), nessas instituições surge o poder polimorfo ou polivalente, que envolve basicamente quatro instâncias: econômica, política, judicial e epistemológica. O poder político pode ser visivelmente encontrado na escola em que a pesquisa foi realizada. Esse poder tem por finalidade maior delegar aos dirigentes “[...] o direito de dar ordens, de estabelecer regulamentos, de tomar medidas, de expulsar indivíduos, aceitar outros, etc” (FOUCAULT, 1996, p. 120). É exercido por pessoas que estão a todo instante vigiando certos comportamentos para, caso forem transgredidos, punir os sujeitos. A punição era uma prática quase constante na escola, uma vez que, tanto a direção como os órgãos competentes em punir os alunos, por exemplo, o Serviço de Orientação Escolar (SOE), seguidamente eram acionados. Alguns dos alunos encaminhados para esses “órgãos competentes”, que detinham tal poder, eram alunos da sala de aula observada.

Nessas relações de constante vigilância, o professor, usualmente, encontra-se na condição de vigiar, mas também está na condição de ser vigiado. Por exemplo, quando a professora “B” assumiu a 1ª série, passou a ser observada pelos professores e pela direção, principalmente pelo fato de ela não estar conseguindo manter a ordem que a professora anterior tinha sobre os alunos. Na hora do recreio, eu podia ouvir comentários de reprovação, uns diziam que ela não tinha o pulso firme da outra professora, que tinha perdido a prática de trabalhar com alunos (tudo isso, porque na outra escola em que ela trabalhava, estava cumprindo funções administrativas). Outros eram mais “positivos” e falavam que com o tempo ela iria ter

o controle dos alunos. Situações como esta evidenciam que o poder disciplinar é absolutamente indiscreto, “[...] está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar” (FOUCAULT, 1988, p. 158).

Outra técnica de disciplinamento descrita por Foucault (1988) é a “sanção normalizadora”, que está condicionada à aplicação de “micropenalidades” quando algo não está de acordo com o que foi estabelecido. Dessa forma, a escola torna-se um tipo de tribunal, cabendo às pessoas que detém o poder “punir” quem infringir as normas previamente definidas. Logo, estas pessoas podem “julgar” quem é ou não “culpado” e quais “penalidades” lhe serão “aplicadas” caso for “condenado”.

É importante destacar que a sanção normalizadora foi uma das técnicas de disciplinamento que pude observar com maior frequência na pesquisa realizada. Retomo o exemplo anteriormente citado, quando a aluna do estudo de caso estava lanchando bolacha recheada, ou seja, comendo o “lanche porcária” no dia em que o mesmo não era permitido. A conduta da professora “A” diante de tal fato foi a seguinte: quando a aluna “delatou” a colega (a aluna do estudo de caso) dizendo que esta estava comendo algo que não era permitido naquele dia, a professora “A”, que estava escrevendo a próxima atividade no quadro, parou o exercício e foi em direção à aluna, que imediatamente ficou ruborizada; a professora olhou para ela e disse: “você só não vai ficar sem recreio porque é uma boa aluna, mas que isso não se repita”. A aluna pôde então terminar o seu lanche. Este episódio é um exemplo claro da sanção normalizadora. Nesse sentido, conforme Foucault (1988), “o castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios. Deve, portanto, ser essencialmente corretivo”. Ou seja, mesmo não tendo sido punida dessa vez, a aluna sabe que em uma próxima não “escapará” do “castigo”: ficará sem o recreio.

Ainda, sobre o comportamento da aluna que delatou à professora a conduta inadequada da aluna do estudo de caso, cabe destacar a observação de Eizirik e Comerlato (2004, p. 20): “os próprios alunos reproduzem relações de autoritarismo: na concepção da ordem, de certo e errado, no compromisso dos líderes em exercer o controle sobre seus colegas, de vigiá-los e encaminhar as denúncias”. Os alunos, em grande parte, não percebem que estão reproduzindo relações de poder perante os próprios colegas, é algo que vai acontecendo “naturalmente”.

A partir do exemplo citado, é possível notar claramente o poder disciplinar que o professor aplica sobre os alunos, uma vez que o fato de a professora “A” não “castigar” a aluna do estudo de caso revela que o poder disciplinar “não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente” (FOUCAULT, 1988, p. 153). Portanto, quando a professora “A” permite que a aluna coma o lanche naquele dia, mas também frisa que esse fato não deve se repetir, a professora está dando permissão, mas os alunos sabem que é ela quem dita as normas, eles sabem que não terão muitas chances de “desviar” o seu comportamento daquilo já definido. É nesse sentido que o poder disciplinar é eficiente, como ressalta Foucault (2004a, p. 8) “se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido?”. Deve ser por isso que a professora “A” permitiu que a aluna comesse o lanche, já que ela era uma “boa aluna”, iria dar-lhe uma segunda chance.

Outra prática constante observada na sala de aula pesquisada remetia ao fato de a professora “A” escrever no quadro-negro os nomes dos alunos que não se comportavam. Caso o nome do aluno fosse escrito duas vezes, ele ficaria sem recreio ou sem o lanche. Tudo isso reforça a utilização da sanção normalizadora por parte da professora por meio da aplicação de micropenalidades.

Na oficina, na **escola**, no exército funciona como **repressora** toda uma **micropenalidade do tempo** (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), **da atividade** (desatenção, negligência, falta de zelo), **da maneira de ser** (grosseira, desobediência), **dos discursos** (tagarelice, insolência), **do corpo** (atitudes ‘incorretas’, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência) (FOUCAULT, 1988, p. 159) [grifos meus].

Outro exemplo, em que a professora “A” aplicou uma “micropenalidade dos discursos” (FOUCAULT, 1988), foi relatado pela mãe da aluna do estudo de caso. Essa fala foi descrita durante a entrevista que realizei com os pais da aluna. Segue o trecho em que a mãe narrou o fato:

“uma coisa que me magoou muito, mas também a professora “A” tava passando por problemas, que **parece que ela** (a aluna do estudo de caso) que **conversou em aula**, e ela não é de conversar, e teve apresentação de gaúcho neste dia, e ela **ficou de castigo em sala de aula**, não pôde olhar, eu achei um absurdo isso, o que que os outros tem a mais... eu achei um absurdo, mas para ela (a professora) eu não falei, até por causa dos motivos particulares dela, mesmo que ela (a aluna) incomodasse, mesmo assim ela não tinha o direito de não deixar ela não ir na apresentação,

então que tirasse o recreio, mas uma apresentação, algo cultural, que outros vieram apresentar, podar ela disso” [grifos meus].

A partir do relato da mãe, pode-se notar que a professora “A” não tolerou o fato de a aluna conversar durante a aula e a puniu, não a deixando assistir à apresentação do “Dia do Gaúcho”. Ainda, o que mais revoltou a mãe foi o fato de a professora tirar a oportunidade de sua filha assistir à apresentação cultural, uma atividade que não era realizada com freqüência na escola. A mãe até se conformava se a professora tivesse então tirado o recreio ao invés de impedir que a aluna assistisse à apresentação.

Outro caso sucedido na sala de aula durante minhas observações também merece destaque. Os alunos estavam arrumando suas classes (guardando cadernos, estojos, livros) para colocar o lanche em cima. Neste instante, um aluno (considerado pela professora como um aluno “muito trabalhoso”, isso porque ele é provocativo, deixa a professora “A” em “saia justa”) derrubou o suco na classe e uma colega então ofereceu sua garrafa com suco para o aluno tomar junto com ela. Mas a professora “A” imediatamente repreendeu o gesto da aluna e a proibiu de dar suco ao colega, justificando que ele deveria ter cuidado com seus objetos, não ser tão “estabanado” e que um não podia emprestar nada ao outro. Esse exemplo vai ao encontro do que Foucault (1988, p. 159-160) destaca sobre a sanção normalizadora:

trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as **frações mais tênues da conduta**, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: **levando ao extremo**, que tudo possa servir para **punir a mínima coisa**; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora. [grifos meus].

Penso que a professora “A” foi muito rígida com o aluno, penalizando-o pelo fato de ter derrubado o suco, não permitindo sequer que a colega compartilhasse um pouco de seu suco com ele. Esse acontecimento também pode ser explicado pelo fato de a professora “A” ter certa implicância com o aluno que derrubou o suco, já que ela o define como uma dos “líderes da bagunça”. Logo, sempre que pode puni-lo, ela o faz.

Outro exemplo em que a sanção normalizadora foi utilizada pela professora ocorreu com outro aluno. O caso foi o seguinte: o aluno em questão apresentava dificuldades na escrita, talvez por ser um pouco desatento e distrair-se com qualquer coisa. Então, quando a professora “A” passava o tema no quadro-negro, na maioria

das vezes, ele não conseguia terminar de copiar antes que o sinal tocasse para os alunos irem embora. Dessa forma, a professora “A” tinha de esperá-lo terminar de copiar para ir também embora. Certo dia, porém, a professora “A” decidiu que, como tema de casa, o aluno deveria copiar novamente tudo o que havia sido trabalhado em aula. Tal fato foi aprovado pela pessoa responsável pelo menino. Diante disso, o comportamento da professora “A” pode estar relacionado com fato de que “[...] os sistemas disciplinares privilegiam as punições que são da ordem do exercício – aprendizado intensificado, multiplicado, muitas vezes repetido [...]. Castigar é exercitar” (FOUCAULT, 1988, p. 160-161).

Retomando a idéia anteriormente apresentada do poder polimorfo ou polivalente, em que o poder judiciário é uma das ramificações, Foucault (1996) ressalta que o poder judiciário é um dos poderes em ação nas “instituições de seqüestro”, lembrando que a escola é tida como uma dessas instituições. Dessa forma, os alunos da sala de aula que eram encaminhados para a direção tinham duas alternativas, ou comportavam-se como a professora exigisse ou seriam punidos com a perda do recreio, da merenda ou, em casos mais sérios, até mesmo com suspensão escolar.

Quando houve a troca de professoras, ou seja, quando a professora “B” assumiu a 1ª série, ocorreu um fato que, no meu entendimento, foi a culminância do uso da sanção normalizadora. Como a professora “B” não estava conseguindo manter a ordem na sala de aula, após várias tentativas de diálogo com os alunos, não tão bem sucedidas, ela buscou outra alternativa. Mandou um bilhete de convocação aos pais para uma reunião geral, em que estariam presentes os pais, os alunos, ela própria, bem como a direção. Chegou o dia da reunião, coincidentemente no dia em que eu iria observar a aula, os pais colocaram-se ao lado de seus filhos, e a professora juntamente com a equipe diretiva posicionou-se à frente de todos. Foi esclarecido o motivo da reunião, quando a professora “B” relatou que não estava conseguindo ministrar sua aula, pois os alunos não estavam cooperando, muitos faziam bagunça, agrediam-se verbalmente e fisicamente, prejudicando o andamento da aula. Tudo o que ela relatou eu pude observar, ou seja, os alunos partiam da agressão verbal para a física, e a professora não conseguia evitar. A equipe diretiva pediu que a professora dissesse quem eram os “alunos problemas” e ela então citou

alguns nomes. Determinados pais partiram em defesa de seus filhos, falando que cabia à professora controlar os alunos, que em casa eles não se comportavam de tal forma. Outros pais concordaram com a professora “B”, e falaram que realmente seus filhos haviam sentido a troca da professora e, talvez por isso, estavam “testando-a”. Ao final da reunião, os alunos comprometeram-se a comportar-se adequadamente, caso contrário, a direção tinha o apoio dos pais para punir aqueles que não se comportassem conforme o esperado.

Para ilustrar o caso relatado, recorro a Foucault (1996), que, mais uma vez, aborda a questão do poder judiciário. Para ele, em “instituições de seqüestro”, como a escola, “[...] não apenas se dão ordens, se tomam decisões, não somente se garantem funções como a produção, a aprendizagem, etc., mas também se tem o direito de punir e recompensar, se tem o poder de fazer comparecer diante de instâncias de julgamento” (FOUCAULT, 1996, p. 120). E foi o que aconteceu com a 1ª série, os alunos foram postos diante da direção escolar e dos seus pais, e estavam na condição de “réus”. Portanto, estavam sendo “julgados” e seriam “condenados” se não apresentassem dali para frente um comportamento adequado.

Complementando o caso acima exposto, a disciplina “[...] traz consigo uma maneira específica de punir, e que é apenas um modelo reduzido do tribunal. O que pertence a penalidade disciplinar é a inobservância, tudo que está inadequado à regra, tudo que se afasta dela, os desvios” (FOUCAULT, 1988, p. 160). Logo, será punido aquele aluno que apresentar um comportamento inadequado para a ocasião, sendo que eles já foram colocados perante o “tribunal” (me refiro à reunião acima descrita), então, de certa forma, estão cientes do que podem encontrar pela frente, caso não apresentarem uma postura adequada.

O último dispositivo descrito por Foucault (1988) como uma das formas de alcançar o sucesso do poder disciplinar é o exame. “O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (FOUCAULT, 1988, p. 164).

Dessa forma, é por meio do “exame” que o professor tem “autoridade” para dizer quem aprendeu e quem não aprendeu, quem deve ou não se dedicar mais aos

estudos e quais micropenalidades serão aplicadas aos alunos que não seguirem os “conselhos” do professor.

Durante minhas observações na sala de aula, a professora “A”, em muitos momentos, valia-se da técnica do “exame”, com o intuito de frisar quais alunos deveriam se dedicar mais ao exercício da leitura e da escrita. Para ilustrar, trago a fala da professora “A”: “minha função na 1ª série é ensinar a ler, escrever, e entender o que leu. **Como meu problema** aqui na 1ª série é a **leitura**, a gente faz a **leitura oral, eu tomo a leitura aqui na classe**, quando possível eu dou um texto novo, eles lêem, a gente vê quando eles estão lendo, juntando as letrinhas e a leitura, principalmente por ela” [grifos meus]. Diante do relato da professora “A”, é possível notar que ela utiliza da técnica da leitura oral para avaliar os alunos.

Pelo que pude observar, o momento da leitura oral é muito angustiante para alguns alunos. No instante em que a professora “A” solicita que os alunos abram seus cadernos e escolham, ou então a própria professora escolhe, um texto para ler, os alunos ficam se olhando esperando o momento em que a professora chamará o primeiro nome. Alguns alunos gostam de ler, até porque já dominam a leitura, mas outros têm verdadeiro “horror” ao realizar a leitura oral, pois sabem que ainda não estão conseguindo ler de forma “tranqüila”. Portanto, há uma grande probabilidade de eles gaguejarem, e serem, então, alvo de piadas dos colegas e da repreensão da professora. A seguir, apresento um exemplo dessa prática, realizada quase que diariamente pela professora “A”, ao “tomar” a leitura oral dos alunos.

A professora “A” solicita aos alunos que selecionem um texto do caderno para fazer a leitura oral. Prontamente, os alunos começam a escolher o texto. Em seguida, a professora pede que um aluno vá até a frente de todos, ao lado da classe dela, para realizar a leitura. É importante destacar que, na maioria das vezes, os alunos se colocam à frente de todos para realizar a leitura oral. Neste dia, o aluno escolhido é um menino que apresenta dificuldades para ler, por isso, ele vai se dirigindo até a professora um tanto apreensivo. Ele começa a ler, mas não é uma leitura fluente, erra algumas pronúncias. Porém, sabe que já se saiu melhor do que em outras vezes. A professora “A” corrige alguns dos erros do aluno, pede que ele repita as palavras que leu errado, e, depois disso, ele vai sentar-se. Volta para a sua classe com o caderno encostado no peito, olha para mim, e dá um suspiro “ufa”. A

partir desse exemplo, é visível a utilização da técnica do exame pela professora “A”, pois o exame

estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho (FOUCAULT, 1988, p. 164-165).

Diante disso, a professora “A” faz uso da técnica do exame para “marcar” o limite entre o conhecimento dela e o conhecimento que os alunos têm. Para que isso seja possível, a partir do exemplo citado, a professora avalia o aluno, sanciona-o ao dizer o que ele não aprendeu e pune-o ao fazer com que ele repita as palavras que leu errado. É por isso que, com muita propriedade, Foucault (1988) escreveu que a partir do exame o professor pode manifestar as relações de poder e de saber que ele detém sobre os alunos.

Além disso, “o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre” (FOUCAULT, 1988, p. 166). Dito de outro modo, ao professor é reservado o poder de transmitir conhecimentos sem haver troca desse conhecimento com os alunos. Por consequência, o professor restringe aos alunos uma forma única de saber, o saber do professor.

A técnica do exame não se restringe apenas à sala de aula, ela também pode ser observada na escola, a partir dos regimentos internos por esta determinados, como, por exemplo, o tipo de avaliação que deve ser realizada com os alunos, as normas de convivência que devem ser seguidas por todos, e assim por diante. Dessa forma, a escola em que a pesquisa foi realizada também segue um regimento, que é o Projeto Pedagógico. Nesse documento, há informações muitas vezes desconstruídas com a realidade, ou seja, o discurso é “educar para a vida com liberdade e responsabilidade”, mas na prática, em alguns casos, este lema não é seguido.

Ainda, a escola adotou como prática de avaliação o parecer descritivo, que também é uma técnica disciplinadora, ou seja, é o exame buscando qualificar e não quantificar o conhecimento dos alunos. Como exemplo, transcreverei o parecer

descritivo que apresenta os aspectos avaliados quanto ao conhecimento, hábitos e habilidades dos alunos da 1ª série. Os itens avaliados são: **Comparece diariamente à aula**; Tem **bom relacionamento** com a comunidade escolar; **Concentra-se** durante a realização das tarefas, **demonstrando interesse**; **Cuida do material escolar**, trazendo-o diariamente; Lê com fluência e desenvoltura; Compreende e interpreta pequenos textos; Elabora frases com coerência; Identifica, representa e associa numerais até 99; Demonstra ter noção de multiplicação; Realiza operação de adição sem transporte; Resolve problemas envolvendo a operação de adição; Vivencia fatos da atualidade; **Possui hábitos de higiene e alimentares adequados à sala de aula**; Escreve com letra legível; **Sabe ouvir, falar e portar-se adequadamente na Escola** [grifos meus]. Essa lista é complementada com a seguinte legenda: AO – atingiu os objetivos; EM – está melhorando; PM – precisa melhorar. Dessa forma, o professor completa, ao lado de cada item, como está o nível do aluno que está sendo avaliado.

Destaquei alguns dos itens que entendi pertinentes para o estudo aqui proposto, pois a partir deles tem-se uma idéia do quanto a técnica de disciplinamento do exame é utilizada na escola. Por exemplo, o item “comparece diariamente na escola” é uma forma de controle da assiduidade do aluno. Esse controle é viabilizado por meio da “chamada” que o professor realiza em sala de aula. Logo, “o exame faz também a individualidade entrar num campo documentário: Seu resultado é um arquivo inteiro com detalhes e minúcias que se constitui ao nível dos corpos e dos dias” (FOUCAULT, 1988, p. 168).

Os outros itens destacados “possui hábitos de higiene e alimentares adequados à sala de aula” e “sabe ouvir, falar e portar-se adequadamente na Escola”, também são normas que devem ser seguidas, já que são pré-determinadas por pessoas que têm o poder de dar ordens, aplicadas então pela vigilância hierárquica. Caso não sejam observadas pelos sujeitos escolares, estes serão passíveis de uma micropenalidade, por meio da sanção normalizadora. É nessa acepção que

o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo [...] (FOUCAULT, 1988, p 171).

Por meio do exame, é possível tornar cada aluno um caso, sendo vigiado e podendo sofrer uma sanção normalizadora, em prol de uma uniformidade de comportamentos, para que todos se pareçam, que nenhum possa fugir à regra, à norma.

Ao finalizar esta primeira etapa de análise, na qual abordei quais foram as técnicas de disciplinamento que contribuíram para que a professora “A” pudesse exercer o poder disciplinar sobre os “corpos” dos alunos, mais especificamente, o “corpo” da aluna observada, passo para a próxima unidade de análise, que diz respeito à “norma”. É importante salientar que, em alguns momentos, o poder disciplinar, bem como suas técnicas de disciplinamento, ainda serão abordados, pois são questões diretamente relacionadas com a idéia de “normalização” que se busca em sala de aula.

3.3 PODER DISCIPLINAR E NORMALIZAÇÃO: TECNOLOGIAS A SERVIÇO DA CORREÇÃO DOS “CORPOS ANORMAIS”

Prosseguindo com a análise dos dados, apresento como foco de estudo a norma. Dentro deste tema será debatido como a idéia de normalização foi, aos poucos, utilizada para se referir às PNEE’s, em especial como ela age em torno das pessoas com altas habilidades.

É importante ressaltar que o binômio normal/anormal está sendo discutido neste texto a partir do entendimento teórico proposto por Foucault. Em seus estudos, Foucault (1997) observou que o anormal emergiu por meio da fusão de três elementos: “o monstro humano”, “o indivíduo a corrigir” e “o onanista”.³⁸ Conforme o autor, esses três elementos foram sendo criados em épocas diferentes, mas em determinado momento histórico, uma inter-relação entre eles fez com que se formasse um novo grupo, o grupo dos anormais.

Conforme Foucault (1988), foi a partir do início do século XIX que a questão da norma se tornou presente na sociedade disciplinar. Ainda, o poder disciplinar, a

³⁸ A definição desses três elementos foi apresentada no capítulo “Problematizando a inclusão escolar”.

partir das técnicas disciplinares, foi um dos instrumentos utilizados para fixar e marcar quem era o louco e o são, o perigoso e o inofensivo e quem era o normal e o anormal.

Portanto, a partir das técnicas disciplinares, como, por exemplo, a sanção normalizadora, surgem novas formas de tentar normalizar os corpos das pessoas. É a partir de uma sanção normalizadora que os indivíduos serão corrigidos para que todos se pareçam, para que tenham o mesmo comportamento, os mesmos hábitos e bons costumes, a mesma capacidade intelectual, e assim por diante.

Foucault (1988, p. 164) descreve o surgimento do poder da norma: “compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais”. Nesse sentido, o poder da norma assume uma “autoridade” para identificar quem são os sujeitos homogeneizados, que estão dentro da norma, e quais são os diferentes, os anormais e como utilizar esse poder em prol da norma.

Juntamente com o poder da norma, nasce o poder de regulamentação, que ditará quem está na norma e quem foge a ela. Exemplo disso foi a criação da estatística. “Foi por meio da estatística – uma invenção da modernidade – que a normalidade e a anormalidade foram distribuídas e separadas” (THOMA, 2005, p. 256). A partir da estatística foi possível identificar quem está dentro do padrão de normalização e quem não está, ou seja, o indivíduo que “se enquadra” nos extremos da curvatura de inteligência é denominado anormal, já que foge a um padrão, foge da média, que é a maioria considerada normal. Por tudo isso, “a norma igualiza; torna cada indivíduo comparável a cada outro; fornece a medida” (EWALD, 1993, p. 109). É nesse momento, que as PNEE’s passam a fazer parte do grupo dos anormais, pois elas são submetidas a uma comparação com outras pessoas, o que fornecerá uma medida. A partir disso, elas serão classificadas, nomeadas, como normais ou anormais.

Segundo a Lei das Probabilidades, em termos de inteligência,³⁹ 66 a 70% da população apresentam uma inteligência de nível médio, 9 a 13% da população está acima e abaixo dessa média, são então considerados, respectivamente, pessoas com inteligência acima e abaixo da média. Nos extremos da curva das probabilidades, encontram-se 3 a 5% da população. De um lado da curva, estão as pessoas consideradas com uma inteligência excepcional inferior e do outro lado do extremo da curva as pessoas com uma inteligência excepcional superior (GUENTHER, 2000). Coube à educação especial educar esse grupo de 3 a 5% da população, ou seja, o grupo dos anormais. É nesse sentido que as pessoas com altas habilidades formam uma parcela do grupo dos chamados anormais, uma vez que se situam no extremo da curva das probabilidades das pessoas com inteligência excepcional superior. Como enfatiza Thoma (2005, p. 262),

[...] independente do nome que devemos utilizar para nos referir aos cegos, aos surdos, aos deficientes mentais, aos deficientes físicos (a quem falta algo) ou mesmo aos **superdotados** (como a categoria da educação especial que **foge da normalidade por ter inteligência em excesso**), todas as formas de nomear são pensadas dentro da lógica binária normalidade/anormalidade, de inclusão/exclusão [grifos meus].

Dessa forma, os alunos com altas habilidades também constituem o grupo dos anormais, já que fogem da regra, fogem da norma por terem uma inteligência acima da média. “A norma, portanto, marca a existência de algo tomado como o ideal e que serve para mostrar e demarcar aqueles que estão fora da curva da normalidade, no desvio que deve ser corrigido e ajustado” (THOMA, 2005, p. 254). Com isso, os alunos com altas habilidades encontram-se fora da curva da normalidade, portanto, são alvo do poder disciplinar, que busca corrigir e ajustar esses corpos anormais, tornando-os dóceis e úteis (FOUCAULT, 1988).

É importante destacar que a educação especial, ao longo dos anos, foi agregando às suas categorias novos alunos considerados anormais, uma vez que fogem à regra, ou seja, que se distanciam da maioria da população. Historicamente, as PNEE's transitaram por diferentes paradigmas até chegar ao paradigma atual, que é o da inclusão escolar. Conforme Sasaki (1997), os Modelos que antecederam a Inclusão escolar foram o Modelo Médico da deficiência, da Integração e

³⁹ As escalas de inteligência são verificadas a partir dos testes de Q.I.

Normalização.⁴⁰ Neste momento da análise dos dados, focalizo o “Modelo Médico da deficiência”. De acordo com esse modelo, “a pessoa deficiente é que precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada, etc. a fim de ser adequada à sociedade como ela é, sem maiores modificações” (SASSAKI, 1997, p. 29). Incluem-se nesse Modelo tanto as pessoas com deficiências quanto outras categorias especiais, como, por exemplo, aquelas que apresentam “condições atípicas” (SASSAKI, 1997).

Diante do exposto, por muito tempo, inclusive nos dias de hoje, a educação especial ainda é vista por alguns profissionais a partir de um olhar médico/clínico. Isso foi constatado durante a entrevista realizada com a professora “A”. Na entrevista, a professora foi questionada se havia sido informada a respeito dos encaminhamentos realizados com a aluna participante do estudo de caso para que ela ingressasse precocemente na 1ª série do ensino fundamental. A Professora “A” relatou o seguinte: “Foi me passado que ela era bem adiantada, tranqüila, uma menina que foi **feito vários exames** com ela, testes psicológicos, **testes, vários testes** foram feitos com ela” [grifos meus].

A partir da fala da professora “A”, é possível verificar a existência de uma visão médica em relação à avaliação realizada com a aluna observada. Essa forma de compreender a educação especial remete ao Modelo Médico de Deficiência, acima descrito, uma vez que ao avaliar a aluna por meio de testes e exames, implicitamente, busca-se com isso “curá-la”, “reabilitá-la”, ou seja, normalizá-la. No entanto, é importante esclarecer que quando realizamos a avaliação pedagógica da aluna observada não tivemos a intenção de classificá-la ou rotulá-la para que ela fosse incluída no sistema regular de ensino com o intuito de tentar normalizá-la, igualá-la aos demais. Uma das finalidades da avaliação pedagógica foi perceber quais características a aluna em questão apresentava que a “diferenciavam” dos demais alunos da sua idade. Essa diferença não está relacionada com uma marca ou atributo físico, mas sim uma diferença de identidade. Com isso, a comunidade escolar estaria informada de quais recursos poderia adotar para contribuir com a

⁴⁰ Esse assunto foi abordado no capítulo “Inclusão Escolar e Altas Habilidades: Uma Discussão Necessária”, mais especificamente no item “2.3.1 Uma visão histórica sobre a produção da diferença: em foco as pessoas com necessidades educacionais especiais”.

escolarização da aluna, para que ela tivesse oportunidades de ampliar seus conhecimentos.

Embora tenha utilizado alguns pensamentos de Foucault para embasar os dados coletados na pesquisa, estou ciente de que, de alguma forma, também exerci um poder diante da aluna observada. Nesse sentido, é importante salientar, também, o entendimento de que, na visão de Foucault (1988), a utilização de instrumentos avaliativos tem por finalidade classificar, nomear, corrigir, logo normalizar.

Buscando pontuar como a idéia da normalização estava presente na concepção da professora “A”, destaco mais uma fala de sua entrevista. Neste relato ela foi questionada a respeito do que havia percebido/observado na aluna em relação às prováveis características de altas habilidades.

“Ela é positiva naquilo que fala, muito segura, tranqüila. Não notei nada **anormal**. Eu acho assim, de repente me falta mais tempo para observar, é muita criança tu não tem tempo nem de respirar aqui na sala de aula. Para observar se eu tivesse menos alunos poderia observar alguma coisa diferente. Mas eu não achei nada de **anormal**, a não ser o fato de ela ser nova e já estar bem adiantada” [grifos meus].

Esta fala da professora “A” exemplifica a relação entre altas habilidades e anormalidade, ou seja, na concepção dessa professora, se a aluna tivesse altas habilidades, seria então “anormal”. No entanto, segundo o relato da professora “A”, não foi observado nada de anormal na aluna, além do fato de estar mais adiantada que seus colegas.

Em contrapartida, a professora “A” também relata que se fosse solicitada a indicar quais alunos da sua sala de aula apresentariam características de altas habilidades ela indicaria a aluna observada. Nota-se que os relatos da professora “A” divergem, ela não é consistente em suas respostas. Mas, pelo que pude observar na sala de aula pesquisada, e diante da análise já realizada, evidencia-se a existência da relação normalidade X anormalidade perante a aluna com características de altas habilidades.

Juntamente com a idéia da norma está também o “sonho da pureza” (BAUMAN, 1998), que tem uma relação direta com a busca pela ordem. “Não há nenhum meio de pensar sobre a pureza sem ter uma imagem da ‘ordem’, sem atribuir às coisas seus lugares ‘justos’ e ‘convenientes’ — que ocorre serem aqueles

lugares que elas não preencheriam ‘naturalmente’, por sua livre vontade” (BAUMAN, 1998, p. 14). No entanto, em alguns casos, os alunos com altas habilidades não representam para o professor este “sonho de pureza”, mas sim são vistos como o oposto da pureza, ou seja, eles são a “sujeira”.⁴¹ Mas, ao mesmo tempo em que, num determinado momento, eles podem ser considerados como a “sujeira”, em outro contexto eles podem ser a “pureza”. É por isso que o normal de hoje pode ser o anormal de amanhã. Logo, “não são as características intrínsecas das coisas que as transformam em ‘sujas’, mas tão somente sua localização e, mais precisamente, sua localização na ordem de coisas idealizada pelos que procuram a pureza” (BAUMAN, 1998, p. 14).

Na sala de aula pesquisada, a professora “A” era uma pessoa que primava pela ordem, conseqüentemente idealizava uma pureza. Inclusive, por meio das observações que realizei, em determinados momentos, a professora “A” deparava com um aluno que seguidamente a desafiava, a contrariava. Segue um relato da professora em que ela foi questionada por mim, sobre como seria um aluno com altas habilidades. Nessa entrevista, ela cita o aluno que, em grande parte da aula, a desafiava.

“Um aluno superdotado seria aquele aluno que na sala de aula, quando tu começa a explicar um assunto e ele já te dá a resposta lá na frente, sempre na frente de todos os assuntos que tu for trabalhar na sala de aula. **Agora esse tipo de aluno incomoda em sala de aula**, porque a gente começa, que nem aquele ali (se referindo a um aluno), **tu começa explicar uma coisa e ele já dá a resposta**, e aquilo incomoda porque não deixa formar o raciocínio nos outros, eu penso assim, eu gosto de ir raciocinando devagarinho com todo mundo, até chegar numa conclusão, e aquele já da a resposta antes. E **incomoda, isso incomoda em sala de aula**, mesmo na leitura, na matemática, nas ciências, na vida, no geral, na vivência, tudo que a gente for falar na sala de aula, tu começa um assunto aquele aluno já terminou o assunto, **e não adianta tu pedir para ficar quieto, que ele não fica**” [grifos meus].

A partir desse relato, é possível verificar que a professora “A” nem sempre obtinha êxito na busca pela ordem. O poder disciplinar que ela exercia perante a turma, em alguns casos, não era de todo eficaz. No entanto, a aluna participante do estudo de caso foi aos poucos sendo “moldada” pela professora “A”. Segue mais um fragmento da entrevista da professora, que é seqüência da citação descrita

⁴¹ O significado da palavra sujeira deve ser entendido a partir do entendimento de Bauman (1988, p. 14), ou seja, a sujeira “é oposto da ‘pureza’ – o sujo, o imundo [...]. são coisas ‘fora do lugar’”.

anteriormente. “Já a *aluna*⁴² **eu digo que não é para responder**, deixar o coleguinha pensar também, **ela fica calminha e não responde**, eu sei que **ela tá louca para dar a resposta**, mas tem outros que não se seguram, isso atrapalha na sala de aula” [grifos meus].

Diante disso, a professora “A”, ao longo do ano, foi “moldando” a aluna com características de altas habilidades, pois quando esta demonstrava interesse em participar da aula, prontamente a professora “A” dizia para ela não dar a resposta, mas deixar que os outros colegas participassem. A partir de situações como esta o poder disciplinar e o poder da norma foram se tornando eficientes, moldando as atitudes da aluna, fazendo do corpo dela seu alvo, uma vez que “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1988, p. 126).

Diante disso, a aluna com características de altas habilidades, aos poucos, foi perdendo o interesse em participar da aula. Algumas vezes, pude observar que ela levantava a mão para responder, e bastava a professora olhar para ela, que ela já sabia que não teria chance de contribuir com suas idéias. Nessa acepção, Foucault (1988, p. 149), enfatiza que “[...] a ordem não tem que ser explicada, nem mesmo reformulada; é necessário e suficiente que provoque o comportamento desejado. [...] o que importa não compreender a injunção, mas perceber o sinal, reagir logo a ele [...]”. Portanto, um simples gesto diz muito, controla, transforma e modifica, e foi o que aconteceu com a aluna citada.

Quando um aluno com altas habilidades desafia o professor em sala de aula, com suas dúvidas e seus anseios, provoca certa desestabilidade no professor. Na visão deste, os alunos que agem dessa forma incomodam porque “escapam” do controle, da ordem, da pureza que o professor deseja em sua sala de aula.

O que pude verificar em relação ao comportamento da aluna observada foi uma mudança de atitude, ou seja, a professora “A”, a partir do poder disciplinar e do poder da norma aos poucos, foi modificando o “corpo da aluna”, normalizando-a

⁴² Nesta fala, a professora “A” cita o nome da aluna observada, no entanto, para preservar a identidade da aluna, seu nome não foi exposto.

como os demais colegas. Isso remete a mais uma contribuição de Foucault (1996) sobre os “corpos” das pessoas, sobre como os “corpos” foram sendo moldados em determinadas épocas.

Se fizéssemos uma história do controle social do corpo [...] até o século XVIII [...] o corpo dos indivíduos é essencialmente a superfície de inscrição de suplícios e de penas; o corpo era feito para ser suplicado e castigado. Já nas instâncias de controle que surgem a partir do século XIX, o corpo adquire uma significação totalmente diferente; ele não é mais o que deve ser suplicado, mas o que deve ser **formado, reformado, corrigido, o que deve adquirir aptidões** [...] (FOUCAULT, 1996, p. 119) [grifos meus].

Foi o que aconteceu com o “corpo” da aluna observada, lentamente, mas de forma constante, com o uso das técnicas disciplinares e com o poder da norma, a professora “A” foi transformando, corrigindo o corpo da aluna com a finalidade de normalizá-lo.

3.4 PROBLEMATIZANDO A INCLUSÃO ESCOLAR

Ao abordar este último campo de análise, a inclusão escolar, busco direcionar um olhar de pesquisadora de uma forma diferente do que se tem comumente observado nos trabalhos acadêmicos, uma vez que problematizo a inclusão escolar.

Nesta análise, focalizo a inclusão escolar para além do discurso de “acolher as diferenças”, “tolerar as necessidades especiais”. Em outras palavras, busco verificar como os discursos em torno da inclusão escolar podem ser “atraentes” ao “seduzir” as pessoas com a propagação de que “todas as crianças devem ser incluídas” ou, ainda, “a escola está preparada para receber/acolher as diferenças”, e assim por diante. Com isso, não pretendo julgar se as Políticas de Inclusão Escolar são ou não eficientes, nem mesmo me posicionar a favor ou contra a inclusão escolar, mas sim relatar passagens, falas, enunciados que parecem tornar tão simples o ato de incluir, sem que, em alguns casos, haja preocupação com a valorização e o respeito das múltiplas identidades⁴³ que povoam o espaço escolar. Nesse sentido, as Políticas Públicas que tratam da Inclusão são analisadas a partir

⁴³ É importante ressaltar que neste texto o termo “identidade” deve ser entendido a partir da concepção de Silva (2000a). Para este autor “a identidade é simplesmente aquilo que se é: ‘sou brasileiro’, ‘sou negro’ [...]. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é auto-contida e auto-suficiente” (2000a, p. 74).

das práticas discursivas, que segundo Foucault (2004b, p. 133) “[...] são um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício na função enunciativa”. Diante disso, as práticas discursivas podem ser observadas nos discursos das Políticas Públicas, uma vez que elas exercitam uma função enunciativa ao narrar o “outro anormal”.

Dessa forma, ao discutir sobre a inclusão escolar, num primeiro momento, me detenho em tratar a inclusão de um modo geral, principalmente abordando duas Políticas Públicas, Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Em seguida, busco enfatizar a inclusão dos alunos com altas habilidades, analisando as seguintes Políticas Públicas: “Saberes e práticas da inclusão: altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2004b) e “Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2005). Concomitantemente, discuto outras publicações que versam sobre o tema em questão. Por fim, descrevo como ocorreu o processo de inclusão escolar da aluna participante da pesquisa.

Ao analisar diferentes materiais que tratam da inclusão escolar, pude observar que determinados termos eram constantemente citados, entre eles: “diversidade”, “diferença”, “tolerância”, “solidariedade”, “identidade”, entre outros. Dessa forma, considero conveniente definir, principalmente, os termos “diversidade” e “diferença” para que o leitor possa compreender sob qual aspecto estarei discutindo. A partir disso, tornar-se-á possível o entendimento de como tais termos estão sendo empregados nos textos das Políticas Públicas. Conforme Lopes (2002) “no caso específico do discurso legal, a diferença pressupõe uma materialidade que acaba em si mesma, em outras palavras, pressupõe algo negativo que o sujeito porta e que necessita ser corrigido/normalizado”. Nesse sentido, a escola vista como uma instituição que busca normalizar as diferenças deve então reduzir as diferenças e transformá-las na média. A seguir apresento a definição dos termos “diversidade” e “diferença”, onde em alguns casos estes são utilizados como sinônimos.

Diversidade “[...] é entendida como uma característica das sociedades modernas a ser aceita e tolerada, ao passo que a *diferença* é uma construção social,

política, histórica e lingüística imbricada em relações de poder que afetam a cada um e a todos nós” (THOMA, 2001, p. 46) [grifo da autora]. Em outras palavras, a diversidade pode ser definida como aquilo que é visível ao corpo, um traço, uma marca, e a diferença é socialmente produzida, ela não é “natural”. Nas palavras de Lunardi (2004) a diferença “é algo que é múltiplo, que está em ação, que produz, que se dissemina e prolifera e que se recusa a fundir-se com o idêntico para aproximar-se daquela idéia do diverso, do estático, do dado, daquilo que reafirma o idêntico no apagamento das diferenças”.

Skliar (1999), em suas publicações, também discute a utilização errônea dos termos “diversidade” e “diferença”. Para o autor, o termo diversidade:

[...] retrata uma estratégia conservadora que contém, obscurece, o significado político das diferenças culturais, a ambigüidade – e a hipocrisia – com que se pensa e se constrói a diversidade, gera como consequência, no melhor dos casos, a aceitação de um certo pluralismo que se refere sempre a uma norma ideal (SKLIAR, 1999, p. 21).

Ainda, para Skliar (1999, p. 23), “a existência de diferenças existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgado da normalidade”. Diante disso, é preciso dar uma atenção especial para a utilização desses termos nos enunciados que estão sendo proferidos nos mais diferentes artefatos culturais. São essas pequenas nuances que contribuem para que a inclusão escolar aceite, tolere e respeite a diversidade.

3.4.1 DOCUMENTOS OFICIAIS: DE QUE DISCURSOS ESTAMOS FALANDO?

No Brasil, a inclusão escolar teve seu auge a partir da Declaração de Salamanca, que foi resultado de uma Conferência Mundial de Educação Especial realizada em Salamanca, Espanha, no ano de 1994. Participaram dessa Conferência noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, em colaboração com a UNESCO, inclusive com a participação do Brasil, que se comprometeu em implantar o que foi determinado pela referida Declaração.

Em algumas passagens do texto dessa Declaração, é possível verificar um discurso de aceitação das diferenças, segundo o qual a escola preza por uma educação onde o que se busca é a “normalidade” dos alunos com NEE’s. Segue uma passagem emblemática desse discurso: “a educação de alunos com

necessidades educativas especiais incorpora os princípios já comprovados de uma **pedagogia saudável** da qual todas as crianças podem **beneficiar**, assumindo que as **diferenças** humanas são **normais** [...]” (UNESCO, 1994, p. 6) [grifos meus]. Gostaria de destacar que as palavras acima grifadas remetem para o discurso de “normalidade” e “aceitação” dos alunos com NEE’s. Desejar uma “pedagogia saudável” é o mesmo que afirmar que os alunos que não estiverem incluídos formam um conjunto de alunos de uma “pedagogia enferma”, logo a escola é a grande responsável por realizar a inclusão escolar destes e estar “curando” e “normalizando” os “corpos dos alunos com NEE’s”. Além disso, estaria “beneficiando” a todos os alunos, ao tornar possível o convívio entre os “normais” e os “anormais”. É neste ponto que, novamente, a questão na normalidade não é questionada, ela é vista como algo “natural”, algo que está aí, logo não é questionada. “Em geral a norma tende a ser implícita, invisível e é esse caráter de invisibilidade que a torna inquestionada” (SKLIAR, 1999, p. 21).

Outra passagem da Declaração de Salamanca prega a solidariedade entre todos os alunos. “A pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a **solidariedade** entre os alunos com necessidades educativas especiais e os seus colegas” (UNESCO, 1994, p. 11) [grifo meu]. No entanto, deve-se observar de que forma a referida solidariedade está sendo promovida entre os alunos com NEE’s e os demais colegas, ou seja, uns respeitam os outros nas suas singularidades, ou então há uma tentativa de impor uma única identidade. Por tudo isso, “a escola inclusiva é entendida como um espaço de consenso, de tolerância para com os diferentes. A experiência escolar cotidiana, ao lado dos colegas *normais* seria assim, vista como elemento integrador” (SKLIAR, 2001, p. 20) [grifo do autor].

Outro Documento Oficial a ser analisado é as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, publicada em 2001. Nesse documento, aparece a seguinte definição de inclusão escolar:

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de **acolhimento** à **diversidade humana**, de **aceitação** das **diferenças** individuais, de esforço coletivo na **equiparação de oportunidades** de desenvolvimento, com qualidades, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p. 20) [grifos meus].

A partir dessa definição, é possível verificar qual o discurso que está sendo divulgado em torno da inclusão escolar, ou seja, o discurso de “acolhimento à diversidade humana” e de “aceitação das diferenças”. Novamente, os dois termos, “diversidade” e “diferença” são colocados lado a lado. Corrobora esta reflexão uma afirmação de Skliar (2001, p. 16): “a utilização mais do que reiterativa do termo diversidade nestas políticas aparece junto com a noção de igualdade, mascarando e obscurecendo as diferenças culturais”. Em muitos casos, a inclusão escolar é pensada sem que se considerem as diferentes identidades dos grupos que serão incluídos. Com isso, a proposição de estratégias de atendimento educacional para trabalhar com os alunos incluídos também implica um comportamento homogêneo desses alunos, o que não passa de mais um equívoco, já que cada um tem uma identidade própria.

É importante ressaltar que a partir da divulgação das Políticas de Inclusão, narradas pelo viés da “aceitação”, “tolerância”, entre outros eufemismos, muitos são os autores que em suas publicações têm propagado esse discurso. Para ilustrar, destaco a citação de um artigo publicado em uma revista que segue essa linha de pensamento, inclusão com a finalidade de normalização, ou seja, “[...] planeja-se que as escolas devem ser comunidades que atendam a todos, já que as diferenças humanas são naturais [...]” (SÁNCHEZ, 2005, p. 9). Esse discurso de homogeneidade, portanto, de normalização, também pode ser observado em outra passagem das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001):

essa reflexão favorece o encontro das possibilidades, das capacidades de que cada um é dotado, facilitando a verdadeira inclusão. A interdependência de cada face desse prisma possibilitará a **abertura do indivíduo para com o outro**, decorrente da **aceitação da condição humana**. Aproximando-se, assim, as duas realidades **a sua e a do outro** visualiza-se a possibilidade de **interação e extensão de si mesmo** (BRASIL, 2001, p. 25) [grifos meus].

A partir dessa citação, fica clara a idéia de incluir para normalizar, marcar o “outro”, ou seja, quem é o “normal” e quem é o “anormal”. As palavras em destaque na citação podem ser problematizadas segundo as críticas que Veiga-Neto (2001a) tem apresentado em torno das Políticas de Inclusão. Para o autor,

a inclusão pode ser vista como o primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é preciso a aproximação com o outro, para que se dê um primeiro (re)conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por

menor que seja, acerca desse outro. Detectada alguma diferença, se estabelece um estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia: o mesmo não se identifica com o outro, que agora é um estranho (VEIGANETO, 2001a, p. 113).

Nesse sentido, a inclusão escolar estaria reforçando a busca pela norma e, conseqüentemente, fixando e marcando quais são os alunos que fazem parte do grupo dos “chamados anormais”, já que diferem da norma. Em outras palavras, “aquilo que a norma torna visível são sempre os desvios, diferenças, aquilo pelo qual nos distinguimos dos outros, ou até de nós mesmos” (EWALD, 1993, p. 111-112).

As mesmas Diretrizes Nacionais recomendam que os alunos com NEE’s sejam distribuídos em diferentes séries escolares, buscando “[...] que estas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de **educar para a diversidade**” (BRASIL, 2001, p. 47) [grifo meu]. É a partir do apelo do “educar para a diversidade” que tais Políticas de Inclusão Escolar não reconhecem a vasta pluralidade de identidades que habitam a escola, sendo que “a identidade é uma maneira de apagarmos a diferença tornando ‘possível’ a sociedade includente” (LOPES, 2004).

Para finalizar a análise das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, recorro a mais um exemplo que tem sido apresentado em relação à inclusão escolar, o apelo à “tolerância” para saber conviver com as “diferenças”. Na passagem, descreve-se que “[...] no desdobramento do que se chama de conjunto central de valores, devem valer a liberdade, a tolerância, a sabedoria de conviver com o diferente [...]” (BRASIL, 2001, p. 25). Esses discursos contribuem para que a inclusão escolar seja divulgada, novamente, com sentimentos de “cuidado”, “assistencialismo”, “tolerância”, entre outros, o que dificulta o processo de inclusão escolar. Nas palavras de Skliar (2001, p. 20):

a escola inclusiva tem abusado das noções de respeito, aceitação, solidariedade e tolerância para com os outros, chamados os diversos, a diversidade. Temos que nos interrogar principalmente sobre a política de tolerância, colocando a ênfase nas ambigüidades dos diferentes regimes de tolerância que a humanidade tem construído.

Por fim, tais Políticas de Inclusão têm proporcionado um maior número de artigos publicados com o mesmo discurso acima descrito. Como exemplo, trago a seguinte citação: “tal qual um caleidoscópio, que forma imagens com pedras de vários tamanhos, cores e formas, cada vez mais professores estão percebendo que

as diferenças não só devem ser aceitas, mas também acolhidas como subsídio para montar (ou completar) o cenário escolar” (GUIMARÃES, 2003). A partir dessa citação, é possível constatar o forte apelo para “aceitar as diferenças”, pois estas contribuiriam para “completar o cenário escolar”, ou seja, o aluno com NEE’s seria apenas mais um “figurante” ocupando um espaço físico na sala de aula. Com isso, “oferece-se o mesmo espaço escolar, a mesma escola para todas as crianças como se isso fosse suficiente [...]. Não há um reconhecimento político das diferenças, mas sim uma mera aceitação da pluralidade, sem que se perca de vista a norma ideal” (SKLIAR, 2001, p. 20). Portanto, o aluno com NEE’s, ao ocupar uma cadeira numa sala de aula regular, não tem garantia de que fará parte das relações que acontecem nesse espaço. Sob esse contexto, Lunardi (2003, p. 142) enfatiza que:

todos estamos incluídos, mas alguns mais que outros, pois a norma opera em mão dupla: ao mesmo tempo em que inclui, possibilita um estranhamento que permite manter os anormais a uma distância em que é possível que se estabeleçam as práticas da exclusão e também de normalização.

Assim sendo, quando o aluno com NEE’s é incluído e sua identidade não é considerada, há uma grande probabilidade de que a inclusão tenha como principal finalidade a normalização desse aluno e, conseqüentemente, a sua exclusão.

3.4.2 PROBLEMATIZANDO A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES

No Brasil, há poucas pesquisas que investigam a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades e, conseqüentemente, há um número reduzido de publicações que abordam esse assunto. No entanto, as atuais Políticas de Inclusão Escolar têm dedicado uma atenção especial ao aluno com altas habilidades. Como pesquisadores em educação, devemos ficar atentos, pois “[...] a aparente inclusão funciona como estratégia que mascara e naturaliza novas relações de poder colocadas em circulação” (BITTENCOURT, 2005, p. 84). Diante disso, faço os seguintes questionamentos: de que forma essas Políticas têm narrado a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades? O que se pode observar a partir desses discursos em outras publicações? Por fim, ao problematizar essas duas questões, concluo a análise dos dados coletados descrevendo como ocorreu o processo de inclusão escolar da aluna participante do estudo de caso.

As Políticas Públicas que fizeram parte da análise foram: “Saberes e práticas da inclusão: altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2004b) e “Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2005).

No primeiro documento, assim como nos outros anteriormente analisados,⁴⁴ os termos diversidade e diferença aparecem como sinônimos. Por exemplo: “Uma educação democrática deve levar em consideração a **diversidade**, ou seja, deve **contemplar as diferenças individuais** e **oferecer** experiências de aprendizagem conforme as **habilidades, interesses e potencialidades** dos alunos” (BRASIL, 2004b, p. 7) [grifos meus]. Diante disso, um dos objetivos da escola, para ser democrática, é incluir os alunos com altas habilidades, mas para que isso se efetive há um discurso para considerar a diversidade e contemplar as diferenças, no entanto, não é abordada a valorização da identidade de cada um dos alunos. Há, também, no documento, a seguinte recomendação:

cabe, portanto, à escola definir no projeto pedagógico seu compromisso com uma **educação de qualidade** para todos seus alunos, inclusive o de **altas habilidades/superdotados, respeitando e valorizando** essa **diversidade**, e definindo sua responsabilidade na criação de novos espaços inclusivos (BRASIL, 2004b, p. 12) [grifos meus].

Novamente, encontra-se o discurso de educar com qualidade, bem como respeitar e valorizar a diversidade. Mas, para que a escola se comprometa com a inclusão dos alunos com altas habilidades, ela também almeja receber algo em troca. O discurso apresentado a seguir ilustra o que poderia ser um dos objetivos da inclusão escolar do aluno com altas habilidades.

Várias são as razões para **justificar** a necessidade de uma **atenção diferenciada ao superdotado**. Uma delas é por ser o **potencial superior um dos recursos naturais mais preciosos**, responsável pelas **contribuições** mais significativas ao **desenvolvimento** de uma civilização (BRASIL, 2004b, p. 11) [grifos meus].

É sobre esse discurso que centrei as discussões em torno da inclusão escolar do aluno com altas habilidades, ou seja, o discurso de incluir esse aluno para contribuir com a sociedade, uma vez que ele está sendo considerado como “um dos

⁴⁴ Declaração de Salamanca (1997) e Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001).

recursos naturais mais preciosos”. Dessa forma, ao mesmo tempo em que o aluno com altas habilidades está incluído na escola regular, torna-se também mais acessível para a escola exercer sobre esse aluno o poder disciplinar (FOUCAULT, 1988). Dito de outra forma, para que seja possível canalizar a inteligência do aluno com altas habilidades para contribuir com o “desenvolvimento da nação”, como preconiza o documento anteriormente descrito, cabe à escola e ao professor exercer sobre esse aluno os dispositivos disciplinares propostos por Foucault.⁴⁵

O segundo documento analisado intitula-se “Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2005). Nesse documento, encontra-se o seguinte fragmento: “a educação para o superdotado é um **investimento social**, uma vez que, se esse talento for **estimulado e desenvolvido produtivamente** gerará muitas **contribuições** em **benefícios** da **sociedade** e do bem ‘comum’” (BRASIL, 2005, p. 83) [grifos meus]. Verifica-se que o discurso permanece o mesmo: estimular o aluno com altas habilidades para que ele contribua com a sociedade. Logo, ao utilizar os dispositivos disciplinares os professores conseguem exercer o poder disciplinar sobre os corpos dos alunos com altas habilidades. Com isso, as habilidades dos alunos são convertidas em utilidades nas mãos dos professores, que se beneficiam disso com o discurso de estimular as potencialidades dos alunos para que estas não sejam direcionadas a outros fins, senão o de contribuir com o bem da sociedade. No entanto, isso pode resultar em um aluno desmotivado e até com sentimentos de fracasso por não conseguir suprir as expectativas que dele se espera. Logo, “é preciso pensar sobre o conjunto de saberes que são mobilizados para a atualização das relações de poder que estão cada vez mais internalizadas, naturalizadas, invisíveis, sutis e produtivas” (BITTENCOURT, 2005, p. 84).

Seguindo a linha de pensamento que venho apresentando, o documento em análise também apresenta uma “preocupação” em implementar serviços educacionais ao aluno com altas habilidades. A seguinte passagem ilustra isso: “a

⁴⁵ Os dispositivos disciplinares envolvem: “a arte das distribuições”, “o controle da atividade”, “o olhar hierárquico”, “a sanção normalizadora” e “o exame”, que juntos resultam no sucesso do poder disciplinar (FOUCAULT, 1988).

previsão de inteligências atuando positivamente para o bem comum é uma das expectativas que justificam a implantação de serviços educacionais ao superdotado” (BRASIL, 2005, p. 83). Diante disso, a escola, ao incluir os alunos com altas habilidades, deve também oferecer subsídios para que estas se desenvolvam. Dessa forma, a escola pode ser vista como gerenciadora das habilidades, pois ela assume a função de moldar os comportamentos/ações desses alunos. Moldar no sentido de construir um perfil de aluno que terá como um de seus objetivos solucionar os problemas sociais. Isso também tem sido uma tendência mundial. Muitos são os países que investem na educação dos alunos com altas habilidades esperando que eles possam contribuir com os problemas sociais. Conforme Alencar e Fleith (2005)

entre os fatores que têm contribuído para uma atenção crescente ao aluno que se destaca por um potencial superior, poder-se-ia citar o reconhecimento que vem ocorrendo em distintos países, tanto do oriente quanto do ocidente, das **vantagens para a sociedade** que possibilita aos **estudantes mais capazes e talentosos a realização de suas potencialidades** [grifos meus].

Diante do exposto, percebe-se que os discursos que permeiam a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades não é apenas um fato observado no Brasil, mas também no exterior. Gallagher (2000 apud ALENCAR; FLEITH, 2005) destaca “a necessidade de um largo contingente de indivíduos altamente talentosos, para que os Estados Unidos possam manter a sua liderança na indústria, educação superior, ciências, entre outras áreas, no presente século”. A pesquisadora inglesa Deborah Eyre (2004, p. 1) afirma que “os alunos superdotados de hoje são os líderes culturais, econômicos, intelectuais e sociais de amanhã e seu desenvolvimento não pode ser deixado ao acaso”.⁴⁶ Por fim, Campbell et al (2005, p. 6) observam que:

uma razão principal para um foco educacional dedicado aos alunos superdotados é seu potencial para realizar um papel principal em suas vidas quando adultos. Se a Inglaterra é para ter êxito em um mundo

⁴⁶ Texto original: “*today’s gifted pupils are tomorrow’s social intellectual economic and cultural leaders and their development cannot be left to chance*” (EYRE, 2004, p. 1).

globalizado então ela precisará produzir líderes que possam competir com os melhores.⁴⁷

A partir do que foi apresentado, tanto em relação às Políticas Públicas como às demais publicações que tratam sobre esse assunto, não quero dizer que os alunos com altas habilidades não possam vir a contribuir com suas habilidades para solucionar alguns problemas sociais. No entanto, a meu ver, a escola inclusiva deveria oportunizar a esses alunos um auto-conhecimento, para que eles pudessem encontrar sua própria identidade, para então desenvolver suas potencialidades. Contudo, na maioria das vezes, isso não tem acontecido, os professores não têm conseguido contribuir para a formação da identidade desses alunos. Logo, para não sofrer com a exclusão escolar e a fim de obter aceitação dos colegas e do professor, os alunos com altas habilidades acabam por camuflar suas habilidades.

É neste sentido que freqüentemente acontece aquilo que pode ser chamado de inclusão excludente ou de integração social perversa, isto é, a ilusão de ser como os demais, o parecer como os demais, o que resulta numa pressão etnocêntrica de ter que ser, forçosamente, como os demais (SKLIAR, 2001, p. 19).

Nesse contexto, o aluno com altas habilidades procura ser como os demais colegas, ou seja, está incluído, mas ao mesmo tempo excluído, já que não pode ser aquilo que é.

Para finalizar a análise dos dados proponho uma discussão a partir do que pude observar sobre a inclusão escolar da aluna com características de altas habilidades. É importante salientar que, de forma indireta, a inclusão escolar foi sendo discutida ao longo da análise dos dados, uma vez que, tanto o poder disciplinar, como os dispositivos disciplinares e as práticas de normalização também fizeram parte do processo de inclusão da aluna.

Durante entrevista com a professora “A”, perguntei qual sua posição em relação à inclusão das PNEE’s; ao que ela respondeu:

“Olha, eu **até concordo** que haja **essa inclusão** desde que haja **pessoal preparado** para isso. Desde que tenha **salas, jogos**, tudo de acordo, não é

⁴⁷ Texto original: “a major reason for a dedicated educational focus on gifted and talented pupils is their potential to play a leading role in their adult lives. If England is to be successful in a globalized world then it will need to produce leaders who can compete and collaborate with the best” (CAMPBELL et al, 2005, p. 6).

como eu que tenho vinte e cinco alunos em sala de aula, que eu tenha que estar preparada e consiga atender, **se os normais, os ditos normais** já é uma **dificuldade** para tu dar um atendimento individual, imagina se tiver uma outra criança especial. E eu acho que a gente também tem que estar preparado” [grifos meus].

Na opinião da professora “A” para que a inclusão fosse possível deveria haver na escola profissionais preparados para isso, além de salas e jogos, pois para ela já é complicado atender os alunos “ditos normais” “imagine” então trabalhar com os alunos com NEE’s, ou seja, trabalhar com os “anormais”. Outra vez surge a questão do binômio normal/anormal. Em consonância com esse binômio, “[...] a inclusão opera através da anormalidade, pois o que está sob o alvo da inclusão é a anomalia e não o sujeito normal, pois é sobre isso que a inclusão trata, sobre normalização” (LUNARDI, 2003, p. 133). Para tornar possível a normalização do corpo da aluna com características de altas habilidades, a professora “A” utilizou o poder disciplinar e os dispositivos disciplinares como ferramentas nesse processo, como já descrito anteriormente.

No decorrer das observações do cotidiano da sala de aula em que a aluna com características de altas habilidades freqüentou, pude verificar que, de forma gradual, a professora “A” colocava em prática certas atitudes com a finalidade de “normalizar” o corpo da aluna. Em algumas situações, a professora não permitia que a aluna participasse das aulas, justificando que ela deveria deixar os colegas pensarem. Em outros momentos, na maioria das vezes, a aluna terminava as tarefas escolares antes dos demais e ficava esperando as próximas atividades, o que lhe causava certa angústia, já que ela percebia que os colegas não tinham a mesma facilidade que ela. Então, progressivamente, a aluna começou a se moldar segundo o ritmo que era esperado pela professora, um ritmo homogêneo de aprendizagem. Dessa forma, a professora “A” conseguiu tornar “dócil o corpo da aluna” (FOUCAULT, 1988). Nesse contexto, “falar em corpos dóceis é falar em corpos maleáveis e moldáveis” (VEIGA-NETO, 2005, p. 85).

Situações como as observadas na pesquisa e descritas nesta análise fazem com que a inclusão escolar, ao invés de incluir, contribua para excluir os alunos com NEE’s. Portanto, “falar em normalidade é falar em inclusão e em seu correlato direto, a exclusão. É abordar dois processos que estão intimamente relacionados em redes de poder, que não se superam, tampouco de opõem” (LUNARDI, 2005, p. 118).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta dissertação apresento algumas conclusões obtidas, mas também consciente que o tema da inclusão escolar dos alunos com altas habilidades está longe de ter um ponto final.

Para concluir esta etapa retomo os objetivos propostos por esta pesquisa que teve como problema norteador “investigar o processo de inclusão escolar de uma aluna com características de altas habilidades, que freqüenta à 1ª série do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual de Santa Maria – RS, problematizando questões referentes à inclusão escolar”.

O primeiro objetivo específico foi pensado com o intuito de realizar um levantamento das características de altas habilidades que a aluna manifestou durante as observações em sala de aula e no ambiente familiar. Para tanto, como fonte de identificação das características de altas habilidades apresentadas pela aluna foram consideradas as observações em sala de aula, as atividades de enriquecimento escolar e os relatos dos pais. A partir destas fontes foi possível constatar que os interesses da aluna estão centrados nas áreas lingüísticas e lógico-matemáticas, portanto a aluna apresenta características de altas habilidades do tipo acadêmico (RENZULLI, 1998, 2004). No entanto, recomenda-se que a aluna tenha um acompanhamento a longo prazo o que irá possibilitar comprovar se estas características se confirmarão ou não em altas habilidades. Esta prática será importante, pois de acordo com Vieira (2006, p. 102-103)

o acompanhamento dos comportamentos indicativos de altas habilidades/superdotação é um fator de relevância nesse processo, pois é através do acompanhamento que a *intensidade, consistência e freqüência* desses comportamentos podem ser observados em diferentes situações e períodos da vida dessas crianças [grifo da autora].

Dessa forma, neste momento não é possível afirmar que a aluna apresenta altas habilidades, mas sim que ela apresenta comportamentos superdotados. Por isso é preciso acompanhar seu desenvolvimento por um maior período, para verificar a intensidade, consistência e freqüência destes comportamentos. Contudo, sou a favor do que pensa Renzulli, ou seja, não devemos nos preocupar se os alunos são ou não superdotados, mas sim oferecer-lhes oportunidades para desenvolver o potencial que apresentam.

A finalidade da identificação das características de altas habilidades na aluna é outro assunto que merece destaque. Quando a equipe do projeto foi solicitada para realizar a avaliação pedagógica da aluna com o intuito de verificar se ela apresentava condições pedagógicas para ingressar precocemente na 1ª série não tínhamos como intenção normalizar a aluna. Nossa intenção foi justamente ao contrário. A finalidade da avaliação pedagógica consistia em oportunizar a aluna o acesso a uma educação que suprisse suas necessidades, já que ela apresentava um maior conhecimento que as demais crianças da sua idade. Dessa forma, não tivemos a intenção de rotulá-la ou normalizá-la, mas sim favorecer que esta diferença intelectual dela fosse trabalhada e estimulada para o benefício próprio e não para o bem da sociedade.

O segundo objetivo que esta pesquisa buscou investigar foi a forma como os dispositivos disciplinares foram utilizados pela professora “A” para tornar eficiente a ação do poder disciplinar sobre os “corpos” dos alunos, em especial da aluna observada. Para responder a estes questionamentos busquei nos referenciais de Foucault (1988), cinco dispositivos que têm como metas alcançar um bom disciplinamento dos alunos. Dentre os dispositivos disciplinares propostos por Foucault (1988) selecionei a “arte das distribuições”, o “controle da atividade”, o “olhar hierárquico”, a “sanção normalizadora” e o “exame”.

O dispositivo “arte das distribuições” esteve presente na rotina da sala de aula ministrada pela professora “A”. A aluna que participou da pesquisa seguidamente era acionada por esta professora para garantir que, na maior parte de sua aula, os alunos considerados “bagunceiros” não interagissem entre si o que possibilitaria um “controle” de todos os alunos. Com isso, o cotidiano da sala de aula era sempre o mesmo os alunos eram dispostos em fileiras limitando a comunicação entre aqueles que a professora “A” permitia.

O “controle da atividade” foi o segundo dispositivo disciplinar analisado em sala de aula. Neste contexto a dinâmica observada na escola e na sala de aula primava por este controle do tempo dos alunos. Seguidamente os alunos eram submetidos a este dispositivo uma vez que a professora “A” exercia um controle rigoroso em relação aos horários previamente determinados por ela. Nessa dinâmica, poucas vezes os alunos tinham oportunidades de expor suas idéias ao

interferir no conteúdo desenvolvido pela professora “A”. Um ambiente como este não favorece que os alunos construam seus conhecimentos, inclusive prejudica a todos independente de suas habilidades ou dificuldades. Para a aluna com características de altas habilidades essa dinâmica era prejudicial já que estes alunos necessitam de um ambiente desafiante, que trabalhe em cima da criatividade. No entanto, as aulas ministradas pela professora “A” não privilegiavam este tipo de ensino. Portanto, que cidadãos estão sendo formados num ambiente como este? Deveríamos educar para contribuir na formação de cidadãos críticos e não passivos e alienados, em que cada um tivesse oportunidades em participar da construção do conhecimento ao invés de recebê-lo pronto.

O terceiro dispositivo analisado na sala de aula diz respeito ao “olhar hierárquico”. No entanto, este olhar indiscreto perpassa por todas as instâncias da escola, ou seja, uns vigiam os outros, direção, professores e alunos, ninguém é poupado. Na sala de aula a professora “A” também exercia o “olhar hierárquico” para controlar e corrigir a aluna com características de altas habilidades. Na maioria das vezes a professora não permitia que a aluna participasse da aula, bastava um “olhar” e a aluna entendia que deveria apenas ouvir. Além da professora os alunos também são passíveis de exercer uns sobre os outros a vigilância hierárquica. Em relação a isso, como já descrito durante a análise dos dados, um dos fatos mais marcantes ocorreu no dia que a aluna levou o “lanche porcaria”. Com isso, a professora contava com “mais olhares”, além do dela, para vigiar e, então, se preciso punir aqueles que transgredissem a ordem. Dessa forma a vigilância hierárquica torna-se um poder múltiplo e anônimo (FOUCAULT, 1988), já que todos ao mesmo tempo em que estão sendo vigiados exercem esta vigia sobre alguém.

O próximo dispositivo disciplinar analisado foi a “sanção normalizadora”. Por meio deste dispositivo a professora “A” aplicava micropenaldiades àqueles alunos que, em sua opinião, transgrediam as normas definidas por ela. É a partir desta rotina que Foucault (1988) conclui que a escola é um tipo de tribunal, pois nela há pessoas que tem o poder de julgar aqueles que não seguirem um padrão esperado e, caso transgridam serão passíveis de penalidades. O caso que mais chamou minha atenção foi o dia do “lanche porcaria”. Neste episódio a professora “A” só não aplicou uma micropenaldidade na aluna pelo bom comportamento dela em outras situações. Mas, o fato da professora não ter exercido a sanção normalizadora para

punir a aluna não significa que ela não tenha utilizado o poder disciplinar. A professora “A” deixou bem claro que a aluna não teria outra chance se o fato se repetisse. Logo, uma das funções da sanção normalizadora é reduzir os desvios, ela assume um caráter corretivo. E foi o que aconteceu com a aluna, o fato do lanche não se repetiu, portanto reduziu o “desvio” do comportamento da aluna. Por tudo isso a sanção é normalizadora, ela transforma o comportamento dos alunos buscando normalizá-los.

O último dispositivo analisado foi o “exame”. Este dispositivo tem como principais objetivos qualificar, classificar e punir (FOUCAULT, 1988). O exame traz consigo a combinação de outros dois dispositivos disciplinares, a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora. A utilização do exame pôde ser observada tanto na sala de aula como na escola como um todo, inclusive no Projeto Pedagógico. Ao analisar o último parecer da aluna verifiquei que ela não precisa melhorar em nenhum aspecto, todos os objetivos foram alcançados, inclusive o que diz respeito ao último item “sabe ouvir, falar e portar-se adequadamente na Escola”. Dessa forma, é por meio do “exame” que o professor pode “autorizar-se” à dizer quem aprendeu e quem não aprendeu, quem se comportou e quem fugiu à norma e, conseqüentemente aplicar as micropenalidades àqueles que não se corrigirem.

Portanto, a partir do uso dos dispositivos disciplinares, de forma gradual, a aluna foi modificando seu comportamento, igualando-se aos demais, normalizando-se. Diante disso, o poder disciplinar possibilitou à professora “A” controlar, transformar e modificar as atitudes da aluna em questão.

O próximo objetivo a ser respondido pretendeu: verificar como as práticas normativas agem em torno dos alunos com altas habilidades. Como já descrito, a partir da utilização dos dispositivos disciplinares a professora “A”, aos poucos, foi normalizando o corpo da aluna observada. Mas, além destes dispositivos o poder da norma também contribui para que a aluna fosse normalizada. Em muitas situações pude observar que a aluna buscava apresentar suas idéias, expor sua maneira para fazer as tarefas propostas pela professora “A”. No entanto, com o uso do poder da norma o “corpo da aluna” foi sendo normalizado, igualado aos demais colegas, na maioria das vezes, sua identidade não foi reconhecida e/ou valorizada. É importante destacar que a professora “A” não pode ser responsabilizada pelo insucesso da

inclusão escolar da aluna. Logo a professora “A” deve ser vista como um dos instrumentos que tornou possível a ação dos mecanismos disciplinares, apresentados ao longo do trabalho, operacionados pela “maquinaria” que é a instituição escolar,

O objetivo seguinte que esta dissertação se propôs a responder diz respeito à análise dos discursos produzidos pelas Políticas de Inclusão Escolar. Foi a partir das práticas discursivas contidas nestes documentos que constatei que grande parte do que tem sido divulgado é resultado das concepções errôneas que tais documentos pregam. Também não tive a pretensão de julgar se as Políticas de Inclusão Escolar são ou não eficientes, mas sim busquei problematizá-las com o intuito de tentar desconstruir alguns discursos vistos como politicamente corretos. O que tem me inquietado enquanto pesquisadora é que a inclusão escolar ainda está sendo realizada a partir do ato de colocar os alunos com NEE’s apenas ocupando mais um espaço físico na sala de aula. Diante disso,

as crianças passam a ser alvo privilegiado destas operações que administram corpos e visam à gestão calculista da vida: tornam-se objeto de operações políticas, de intervenções econômicas, de campanhas ideológicas de moralização e de escolarização, de uma intervenção calculada (BUJES, 2000, p. 28).

Foi refletindo sobre as campanhas que tratam da inclusão escolar que busquei analisar alguns conceitos que, em alguns casos, estão sendo empregados de forma equivocada. Para tanto, analisei duas Políticas: Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Em ambos documentos há passagens que tratam da diversidade e da diferença como sinônimos, mas como descrito anteriormente na análise dos dados isso não procede. Além disso, há também um discurso que prega a inclusão escolar como uma prática que estimularia a solidariedade entre todos. Dessa forma, os alunos “normais” teriam a oportunidade de conviver com os “anormais” e, com isso, acolher estes colegas. Outro discurso comumente observado nos textos destas duas Políticas Públicas refere-se a normalização dos sujeitos “anormais”. Nesse sentido, em alguns casos, a inclusão não está considerando que cada um de nós tem uma identidade e que esta deve ser respeitada. Com o discurso inclusivo presente em tais políticas a norma, o normal não é questionado e sim o “anormal”. É este que deve ser respeitado, aceito,

tolerado, logo normalizado. Em outras palavras, “a inclusão na escola tem se limitado à inclusão da diversidade e não da diferença” (LOPES, 2006).

O último objetivo que esta pesquisa buscou responder foi: propor uma discussão acerca da inclusão escolar dos alunos com altas habilidades buscando problematizá-la. Com isso, num primeiro momento analisei duas Políticas Públicas que tratam da inclusão escolar dos alunos com altas habilidades: “Saberes e práticas da inclusão: altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2004b) e “Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2005). Em seguida discuti o processo de inclusão escolar da aluna com características de altas habilidades.

Em conformidade com os documentos anteriormente analisados também verifiquei que nas Políticas Públicas que abordam sobre a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades os termos diversidade e diferença são utilizados como sinônimos. No entanto, nestas práticas discursivas um fato novo é constatado, ou seja, surge um discurso em que a inclusão do aluno com altas habilidades é vista com a finalidade de contribuir com a sociedade. Inclusive, como enfatizado na análise este fato tem sido uma tendência também observada no exterior. No entanto, não sou a favor desta prática, uma vez que acredito que o aluno com altas habilidades deve ser incluído para que o potencial que ele apresenta seja estimulado para que ele possa afirmar sua identidade enquanto pessoa com altas habilidades.

Para abordar a inclusão escolar da aluna com características de altas habilidades torna-se necessário resgatar os objetivos apresentados anteriormente, já que todos contribuíram de uma forma ou de outra para in(ex)clusão da aluna. Foi com a utilização dos dispositivos disciplinares que formam o poder disciplinar e a partir das práticas normalizadoras que a professora “A” moldou o corpo da aluna pesquisada. Com isso, a aluna foi submetida a práticas normalizantes que tiveram como finalidade vigiar, sancionar e punir alguns de seus comportamentos que não eram aceitos pela professora “A”. Talvez, isso tenha ocorrido pelo fato desta professora desconhecer que os alunos com altas habilidades necessitam de um ambiente que favoreça suas habilidades para que eles possam ter suas identidades reconhecidas e valorizadas como qualquer outra.

Ao finalizar esta etapa do trabalho os resultados da pesquisa apontam para uma prática pedagógica em que o poder disciplinar e o poder da norma contribuíram para que a aluna com características de altas habilidades, apesar de ter sido incluída, também estava exposta a situações de exclusão escolar.

Além disso, não corroboro com os discursos enunciados pelas Políticas Públicas que pregam a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades de forma a “utilizar” a inteligência e as capacidades destes alunos para o bem da sociedade. Portanto, sou a favor de que a inclusão escolar do aluno com altas habilidades contribua para que ele possa encontrar sua identidade e dentro de suas potencialidades e dificuldades tornar-se uma pessoa realizada do jeito que ela é.

Por fim, dialogar com Foucault e outros pesquisadores que seguem sua linha de pensamento possibilitou-me problematizar a inclusão escolar da aluna com características de altas habilidades e, com isso, buscar novos caminhos para dissertar sobre um tema tão complexo, que certamente não irá e não deve se esgotar tão cedo.

A partir da realização desta pesquisa de mestrado gostaria que mais pessoas direcionassem um olhar questionador para os fatos que estão postos na sociedade e, na maioria das vezes, não são questionados, entre eles a inclusão escolar. Uma das minhas intenções ao desenvolver este trabalho, foi justamente desconstruir algumas concepções que, eram tidas por mim, como únicas. Logo, almejo que novas pesquisas neste campo sejam realizadas com o intuito de que outras inquietações se instalem, o que pode contribuir para que novas perspectivas possam ser visualizadas, que surjam outras possibilidades.

Finalizar uma produção de mestrado nem sempre é fácil, pois fica a impressão que tudo que se pesquisou foi escrito, mas ao mesmo tempo parece que algumas coisas não foram suficientemente ditas. Portanto, para que este diálogo tenha continuidade novos olhares serão necessários onde, certamente, novas inquietações surgirão. Este é um dos prazeres ao realizar uma pesquisa, ou seja, dar prosseguimento em novas investigações e não colocar um ponto final...

5 REFERÊNCIAS

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

_____. A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, nº 27, 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>> Acesso em: 25 nov. 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA SUPERDOTADOS. SEÇÃO RS. **Altas habilidades/ superdotação e talentos: manual de orientação para pais e professores**. Porto Alegre: ABSD/RS, 2000.

BAUMAN, Z. O sonho da pureza. In: _____. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução de Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998. p. 13-26.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: _____. FREIRE, I. M. (orgs). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. São Paulo: Papyrus, 1998. p. 21-51.

BITTENCOURT, R. L. de. Inclusão de alunos portadores de necessidades educativas especiais na rede regular de ensino: primeiras aproximações a partir de Michel Foucault. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, nº 26, p. 83-90, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional dos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos**. Brasília: MEC/SEESP, 1995a.

_____. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de altas habilidades**. Brasília: MEC/SEESP, 1995b.

_____. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: superdotação e talento**. Brasília: MEC/SEESP, Vol I, 1999.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Programa educação inclusiva: direito à diversidade**. A fundamentação Filosófica. Brasília: MEC/SEESP, 2004a.

_____. **Saberes e práticas da inclusão: altas habilidades/superdotação**. Brasília: MEC/SEESP, 2004b.

_____. **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica. **Parecer CNE/CEB, nº 39/2006, aprovado em 08/08/2006.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne>> Acesso em: 12 dez. 2006.

BUJES, M. I. E. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 25, n. 01, jan/jun, p. 25-43, 2000.

CAMPBELL, R. J. et al. **The English model of gifted and talented education:** policy, context and challenges. 2005. Disponível em: <<http://www.nagty.ac.uk>> Acesso em: 25 nov. 2006.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico.** Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas e Luiz Octávio Ferreira Barreto Leite. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CAVALCANTE, M. A escola que é de todas as crianças. **Nova Escola.** São Paulo, mai, p. 40-45, 2005.

CONBRASD. Conselho Brasileiro para Superdotação. **Altas habilidades/ superdotação.** [200-]. 36p.

COSTA, M. R. N. da. Os portadores de altas habilidades e a educação: uma relação de desafios. In: I Seminário de Inclusão de Pessoas com Altas Habilidades/Superdotados, II Seminário de Inclusão da Pessoa com Necessidades Especiais no Mercado de Trabalho, VI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, Setembro, 2002, Vitória/ES. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2002, CD-ROM.

EIZIRIK, M. F.; COMERLATO, D. **A escola (in)visível:** jogos de poder, saber, verdade. 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. 135p.

EXTREMIANA, A. A. **Niños superdotados.** Madrid: Pirámide, 2000. 275p.

EWALD, F. Foucault e a norma. In: _____. **Foucault, a norma e o direito.** Lisboa: Vega, 1993. p. 77-125.

EYRE, D. Making Gifted Education work: a gifted dimension to national policy. In: 9th European Council for High Ability, September, Pamplona, Espanha, 2004. **Anais.** Disponível em: <http://www.nagty.ac.uk/about/downloadable_materiales> Acesso em: 25 nov. 2006.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. /Emília Ferreiro: Tradução Horácio Gonzáles (et. al.), 25. ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2000.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Ligia M. Ponde Vassalo e Raquel Ranalheite. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. Conferências IV e V. In: _____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 1996. p. 79-102, 103-126.

_____. A sociedade punitiva (1972-1973). In: _____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. p. 25-44.

_____. Os anormais (1974-1975). In: _____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. p. 59-67.

_____. **História da sexualidade – A vontade de saber**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Verdade e poder. In: _____. **Microfísica do poder**. 20 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004a.

_____. Arqueologia do saber. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2004b.

GALLO, S. Repensar a educação: Foucault. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 29, n. 1, jan./jun, p. 79-97, 2004.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000. 278p.

_____. O aluno bem dotado na escola regular: celebrando diversidade, incluindo diferenças. In: I Seminário de Inclusão de Pessoas com Altas Habilidades/Superdotados, II Seminário de Inclusão da Pessoa com Necessidades Especiais no Mercado de Trabalho, VI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, Setembro, 2002, Vitória/ES. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2002, CD-ROM.

GUIMARÃES, A. A inclusão que funciona. **Nova Escola**. São Paulo, Set. 2003. Disponível em: <<http://www.revistaescola.abril.com.br>>. Acesso em: 29 out. 2006.

LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado**. Tradução de Sandra Miessa. São Paulo: CERED, 1990.

LOPES, M. C. **Problematizando os discursos que constituem a metanarrativa da inclusão escolar**. 2002. Disponível em: <<http://www.humanas.unisinos.br/siapea/textos.htm>>. Acesso em 30 nov. 2006.

_____. A inclusão como ficção moderna. **Revista pedagogia: a revista do curso**. São Miguel do Oeste, SC. v. 3, n. 6, 2004.

_____. In/exclusão, diferença e igualdade: a aprendizagem definindo posições no currículo escolar. In: III Simpósio Luso-brasileiro sobre currículo e VII Colóquio sobre questões curriculares, 2006, Portugal, Minho, **Anais...** Portugal, Minho, 2006, CD-ROM.

LARROSA, J. Sobre a lição. In: _____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 173-183.

LUNARDI, M. L. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial**. 2003. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. Pedagogia da diversidade: normalizar o outro e familiarizar o estranho. In: 27ª ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2004, Caxambu, Minas Gerais, **Anais...** Caxambu, Minas Gerais, 2004, CD-ROM.

_____. Surdez: tratar de incluir, tratar de normalizar. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, nº 26, p. 117-130, 2005.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2003. 168p.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica, e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (org). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 9-29.

MORENO, F. M.; COSTA, J. L. C.; GÁLVEZ, A. G. Padres, compañeros y profesores como fuente de información en la identificación del superdotado. In: SÁNCHEZ, M. D. P. (org) **Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado**. Málaga: Aljibe, 1997. cap. II, p. 41-57.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (org). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004. cap. IV, p. 51-66.

NICOLOSO, C. M. F. **Quebrando resistências e oferecendo ambiente metacognitivo para portadores de altas habilidades**. 2002. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

PÉREZ, S. 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, v. 2, n. 22, p. 45-59, 2003.

PORTOCARRERO, V. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 29, n. 1, jan./jun, p. 169-185, 2004.

RECH, A. J. D. **Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS**. 2004. 119f. Especialização (Especialização em Educação Especial) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

_____; FREITAS, S. N. O papel do professor junto ao aluno com altas habilidades. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, nº 25, p. 59-71, 2005.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness. In: Baum, S. M.; Reis, S. M.; Maxfield, L. R. (Eds.). **Nurturing the gifts and talents of primary grade students**. Mansfield Center, Connecticut: Creative Learning Press, 1998. Disponível em: <<http://www.sp.uconn.edu/~nrcgt/sem/semart13.html>> Acesso em 04 dez. 2006.

_____. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**. Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1, p. 75-121, jan/abr, 2004.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão - Revista de Educação Especial**. Brasília, p. 7-18, Out, 2005.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 176p.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (org) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a. p. 73-102.

_____. **Teoria cultural e educação** – um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b. 123p.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 117p.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 24, n. 2, jul/dez, p. 15-32, 1999.

_____. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. **Pro-posições**, Campinas, SP, v. 12, n. 2-3, jul.-nov, p. 11-21, 2001.

STREHL, A.; RÉQUIA, I. da R. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental e médio: subsídios para professores, alunos e candidatos aos concursos do Magistério**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1997.

TARRIDA, A. C. Problemática escolar de las personas superdotadas y talentosas. In: BRAVO, C. M. (coord) **Superdotado: problemática y intervención**. Valladolid: Servicio de Apoyo a la Enseñanza, Universidad de Valladolid, 1997. p. 75-102.

THOMA, A. da S. Sobre a proposta de Educação Inclusiva: notas para ampliar o debate. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, RS, n. 23, p. 45-52, 2001.

_____. Entre normais e anormais: invenções que tecem inclusões e exclusões das alteridades deficientes. In: PELLANDA, N. M. C.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; JUNIOR, K. S. (orgs). **Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 253-274.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância. **Educação Especial**. Campo Grande – MS, 2004. CD-ROM.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Pesquisa. **Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses:** MDT / Universidade Federal de Santa Maria. – 6. ed. rev. e ampl. – Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006. 67 p.

VEIGA-NETO, A. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola. In: CANDAU, V. M. (org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 9-20.

_____. Incluir para excluir. In: LAROSSA, J.; SKLIAR, C. (org). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a. p. 105-118.

_____. Incluir para saber. Saber para excluir. **Pro-posições**, Campinas, SP, v. 12, n. 2-3, jul.-nov, p. 22-31, 2001b.

_____. **Foucault & a educação.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 191p.

VIEIRA, N. J. W. A escola e a inclusão dos alunos portadores de altas habilidades. **Cadernos de Educação Especial.** Santa Maria, RS, n. 21, p. 7-22, 2003.

_____. Uma trajetória na identificação de altas habilidades/superdotação em educação infantil. In: FREITAS, S. N. (Org) **Educação e altas habilidades/superdotação:** a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Editora da UFSM, 2006. p. 89-107

VIRGOLIM, A. M. R.; FLEITH, D. S.; NEVES-PEREIRA, M. S. **Toc toc... plim plim!:** lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade. 2 ed. Campinas: Papyrus, 2000.

WINNER, E. **Crianças superdotadas:** mitos e realidades. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

6 Anexos

ANEXO A – ATIVIDADE DE CRIATIVIDADE REALIZADA NA
AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Mestranda: Andréia Jaqueline Devalle Rech
Orientadora: Soraia Napoleão Freitas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Andréia Jaqueline Devalle Rech, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, venho por meio deste, informar-lhe que estamos realizando uma pesquisa intitulada: “ESTUDO DE CASO DE UMA CRIANÇA COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES: PROBLEMATIZANDO QUESTÕES REFERENTES À INCLUSÃO ESCOLAR”. Esta pesquisa tem por objetivo norteador investigar o processo de inclusão escolar de uma aluna com características de altas habilidades, que frequenta à 1ª série do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual de Santa Maria – RS, problematizando questões referentes à inclusão escolar.

A fim de que essa pesquisa se efetive necessitamos da colaboração dos(as) Srs(as). Informamos que sua participação é livre, isto é caso queira participar esteja ciente que a pesquisa constará de algumas etapas, em que o Sr(a) poderá participar de determinadas fases e em outras não. As etapas constam de: observações em sala de aula, onde as relações professor-aluno serão analisadas, enfim a dinâmica em sala de aula será pesquisada. Além disso, serão aplicadas atividades de enriquecimento escolar com o intuito de identificar características de altas habilidades na aluna sujeito da pesquisa. Por fim, a entrevista também será realizada como coleta de dados sendo que o horário e o local serão agendados previamente, a partir das sugestões dos(as) entrevistados(as).

Os resultados e conclusões obtidos na pesquisa além de serem publicados na dissertação de mestrado poderão ser apresentados em forma de artigo ou de resumo em congressos, seminários e publicados em diferentes meios.

Por fim, eu _____, portador de carteira de identidade nº _____, expedida por _____, em ___/___/___, estou ciente do que me foi exposto e concordo com os procedimentos que serão realizados, participarei da pesquisa, bem como autorizo que sejam feitas entrevistas, gravações, filmagens, fotografias, apenas para a coleta de dados, não sendo possível a divulgação dessas imagens e que a minha identificação seja preservada.

Santa Maria, ____ de _____ de 2005.

Assinatura do (a) participante _____

Assinatura da mestranda _____

Assinatura da orientadora _____

ANEXO C – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A
PROFESSORA

1. Você foi informada sobre o motivo pelo qual a aluna ingressou precocemente na 1ª série?
2. Quando a aluna chegou à escola teve alguma dificuldade de relacionamento e/ou de adaptação?
3. Como é o relacionamento dela com os colegas e contigo?
4. O que você pensa a respeito da inclusão escolar das crianças com necessidades educacionais especiais?
5. Em relação à aluna observada você identifica alguma característica especial nela, alguma habilidade?
6. Em sua opinião, os alunos com altas habilidades necessitariam de um atendimento especializado na escola?
7. Para você quais características um aluno com altas habilidades apresentaria?
8. Como é realizada a avaliação dos alunos em sala de aula?
9. Se você tivesse que indicar algum aluno com características de altas habilidades quais você indicaria?

ANEXO D – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS PAIS

1. Como foi o desenvolvimento infantil da filha de vocês?
2. A partir de qual momento vocês perceberam que ela era uma criança precoce?
3. Na opinião de vocês quais são as habilidades que a filha de vocês apresenta?
4. Como vocês descrevem a personalidade e os comportamentos manifestados pela filha de vocês.
5. A partir de qual idade ela começou a demonstrar interesse pela leitura e a escrita?
6. Como foi a filha de vocês reagia com as constantes trocas de escolas?
7. Descrevam quais foram os procedimentos que vocês foram orientados a buscar para ingressar precocemente a filha de vocês na atual escola.
8. Qual a percepção de vocês sobre o método de ensino da professora da 1ª série e qual a influencia disso para a aprendizagem de sua filha?
9. Descrevam um fato ocorrido com sua filha que tenha chamado atenção.
10. Em relação as atividades de enriquecimento escolar desenvolvidas com sua filha, o que ela comentava a esse respeito?

**ANEXO E – PRODUÇÕES DESENVOLVIDAS PELA ALUNA A PARTIR
DAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO ESCOLAR**

NOME:

IDADE:

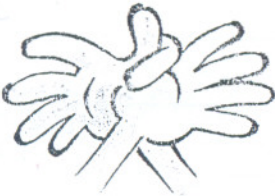
ESCOLA:

SÉRIE:

AUTO-INVENTÁRIO

* Todos nós temos nossos "pontos fortes", ou seja, coisas que fazemos bem e que nos fazem sentir orgulho de nós mesmos. Pense a respeito dos seus pontos fortes e preencha o que se pede abaixo:

1. *Minhas habilidades e talentos:* _____



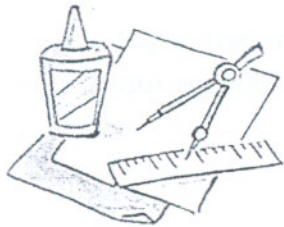
2. *Minhas áreas de conhecimento e experiência:* _____



3. *Meus traços de personalidade e qualidades positivas:* _____



4. *Minhas realizações mais importantes:* _____



5. *As pessoas mais importantes da minha vida:* _____



Qual a matéria que você mais gosta? _____

NOME: [REDACTED]

IDADE: 06

ESCOLA: [REDACTED]

SÉRIE: Primeira série turma 11

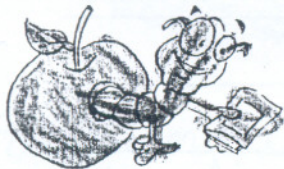
AUTO-INVENTÁRIO

* Todos nós temos nossos "pontos fortes", ou seja, coisas que fazemos bem e que nos fazem sentir orgulho de nós mesmos. Pense a respeito dos seus pontos fortes e preencha o que se pede abaixo:

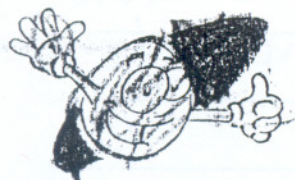
1. Minhas habilidades e talentos: ler, aprender, Matemática e Ciências



2. Minhas áreas de conhecimento e experiência: Matemática, Aprender, Leitura

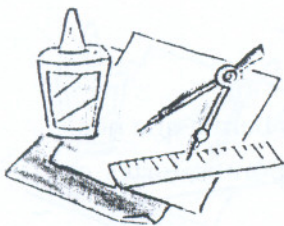


3. Meus traços de personalidade e qualidades positivas: Educação, Feliz, Bonito, Alegre, forte



4. Minhas realizações mais importantes:

Corrida



5. As pessoas mais importantes da minha vida:

Mãe, pai, professora, prima



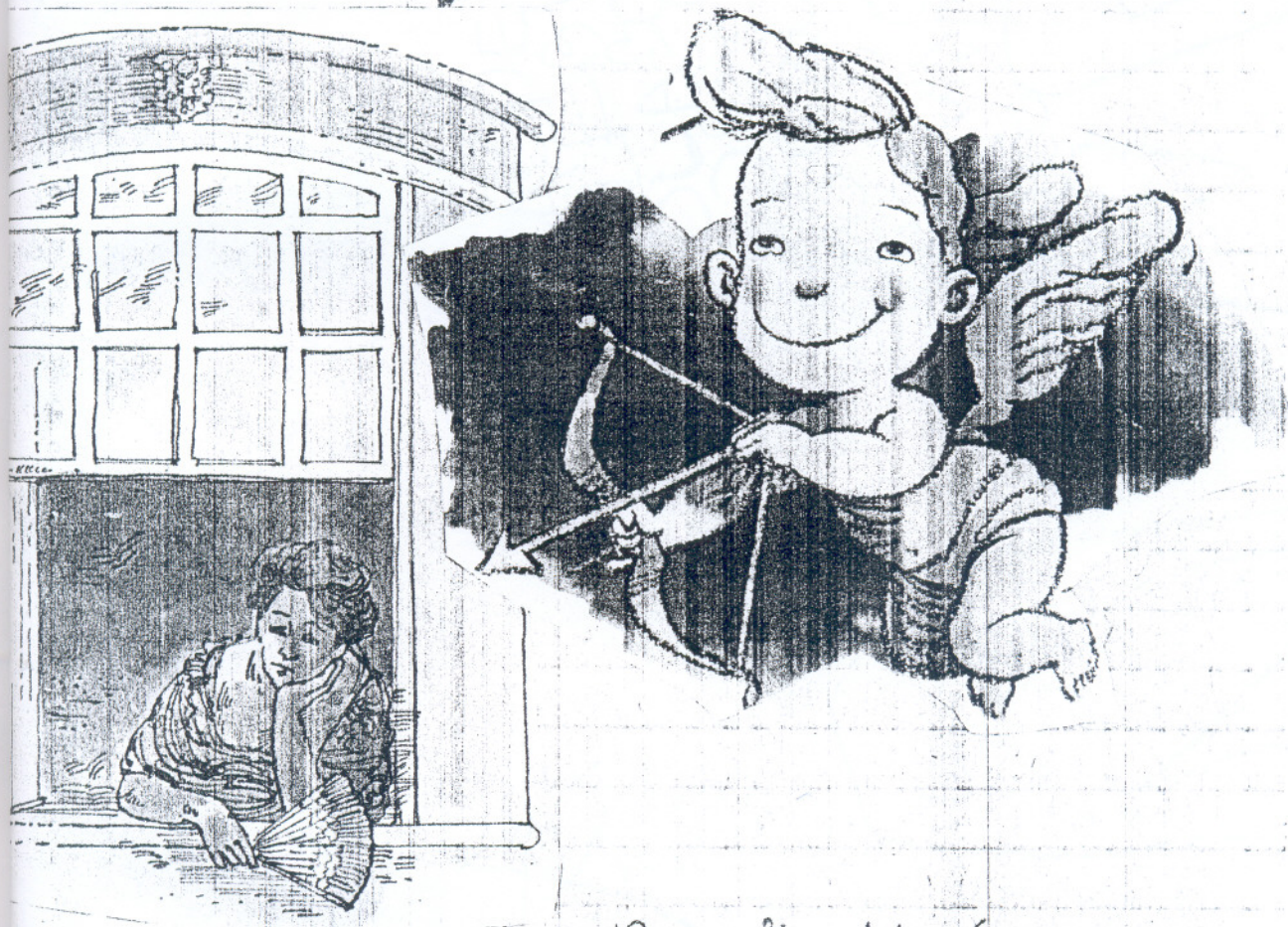
Qual a matéria que você mais gosta?

Corrida

03 10 05

Pome: [redacted] [redacted] [redacted] [redacted]

1. Se eu fosse invisível por um dia o que eu faria? nada.



O Anjo Mágico

A senhora estava na janela pensando por que o filho dela não voltaria mas ela não lembrava que o filho dela foi parar na casa do amigo dele e ela ficou preocupada e apareceu um anjo que por ela lembrar ele disse que ele foi parar na casa do amigo dele.

Aquilo

Quando aquilo apareceu na cidade, teve gente que levou um susto.

Teve gente que caiu na risada.

Teve gente que tremeu de medo.

E gente que achou uma delícia.

E gente arrancando os cabelos.

E gente soltando rojões.

E gente mordendo a língua, perdendo o sono, gritando viva, roendo as unhas, batendo palma, fugindo apavorada e ainda gente ficando muito, muito, muito feliz.

Uns tinham certeza de que aquilo não podia ser de jeito nenhum.

Outros também tinham certeza. Disseram: – Viva! Que bom! Até que enfim!

Muitos ficaram preocupados. Exigiram que aquilo fosse proibido. Garantiram que aquilo era impossível. Que aquilo era errado. Que aquilo podia ser muito perigoso.

Outros, tranquilos, festejaram, deram risada, comemoraram e, abraçados, saíram pelas ruas, cantando e dançando felizes da vida.

Alguns, inconformados, resolveram perseguir aquilo. Disseram que aquilo

não valia nada. Disseram que era preciso acabar logo com aquilo ou, pelo menos, pegar e mandar aquilo para bem longe.

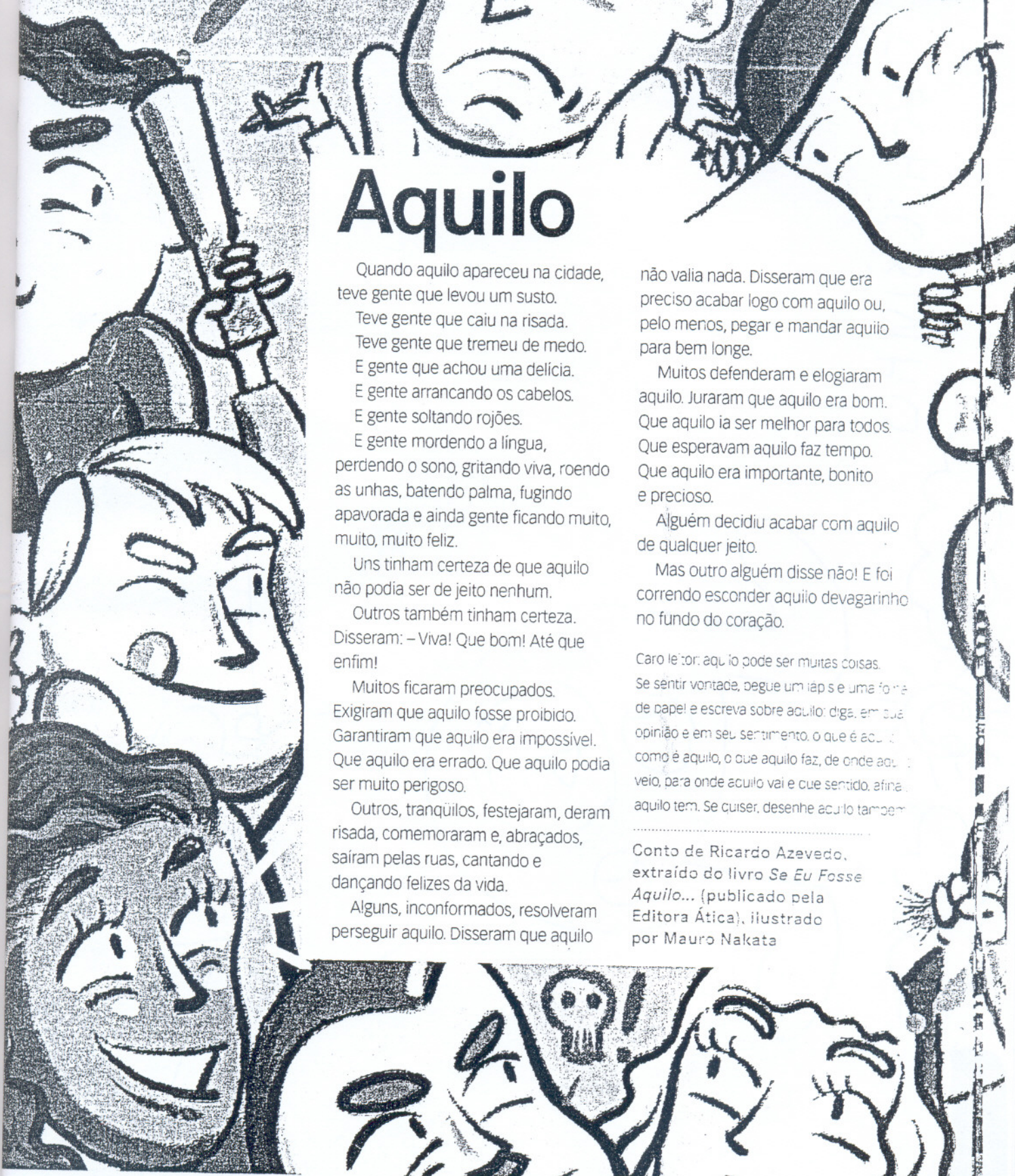
Muitos defenderam e elogiaram aquilo. Juraram que aquilo era bom. Que aquilo ia ser melhor para todos. Que esperavam aquilo faz tempo. Que aquilo era importante, bonito e precioso.

Alguém decidiu acabar com aquilo de qualquer jeito.

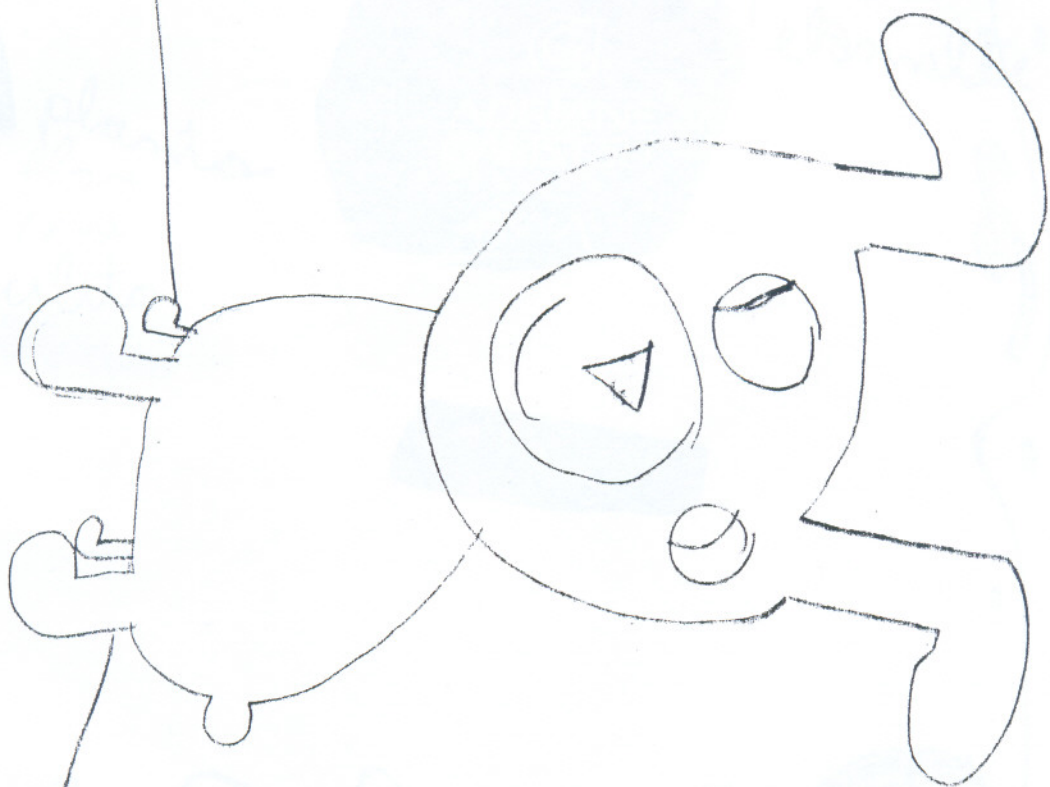
Mas outro alguém disse não! E foi correndo esconder aquilo devagarinho no fundo do coração.

Caro leitor: aquilo pode ser muitas coisas. Se sentir vontade, pegue um lápis e uma folha de papel e escreva sobre aquilo: diga, em sua opinião e em seu sentimento, o que é aquilo, como é aquilo, o que aquilo faz, de onde aquilo veio, para onde aquilo vai e cue sentido, afinal, aquilo tem. Se quiser, desenhe aquilo também.

Conto de Ricardo Azevedo, extraído do livro *Se Eu Fosse Aquilo...* (publicado pela Editora Ática), ilustrado por Mauro Nakata



CACHORRINHO



* Colagem: EU SOU ASSIM...

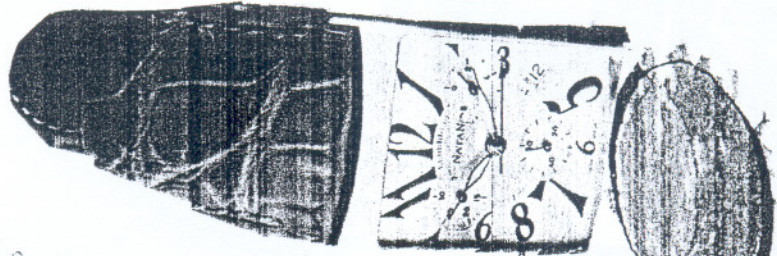


loira



feliz

meter no celular
tembrou um relógio



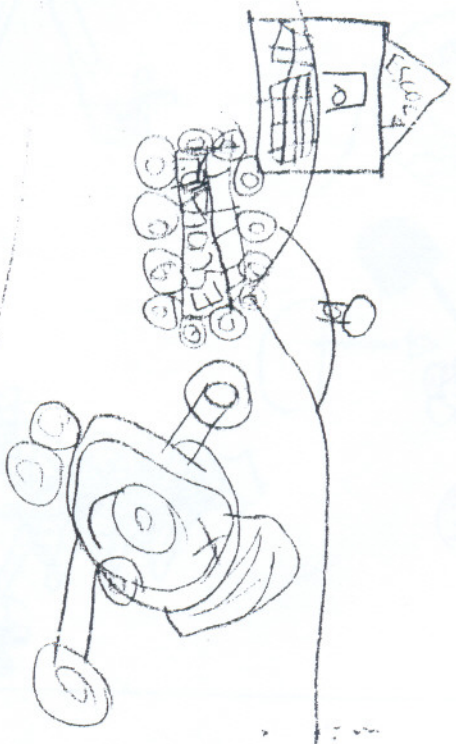
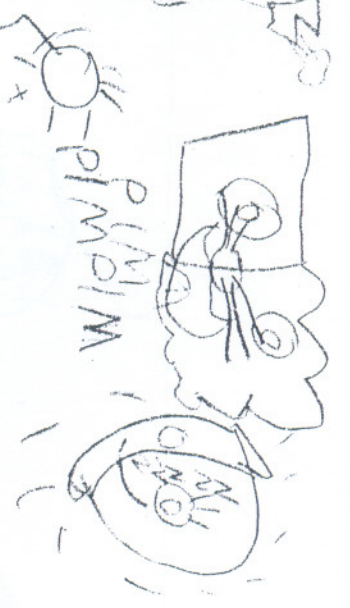
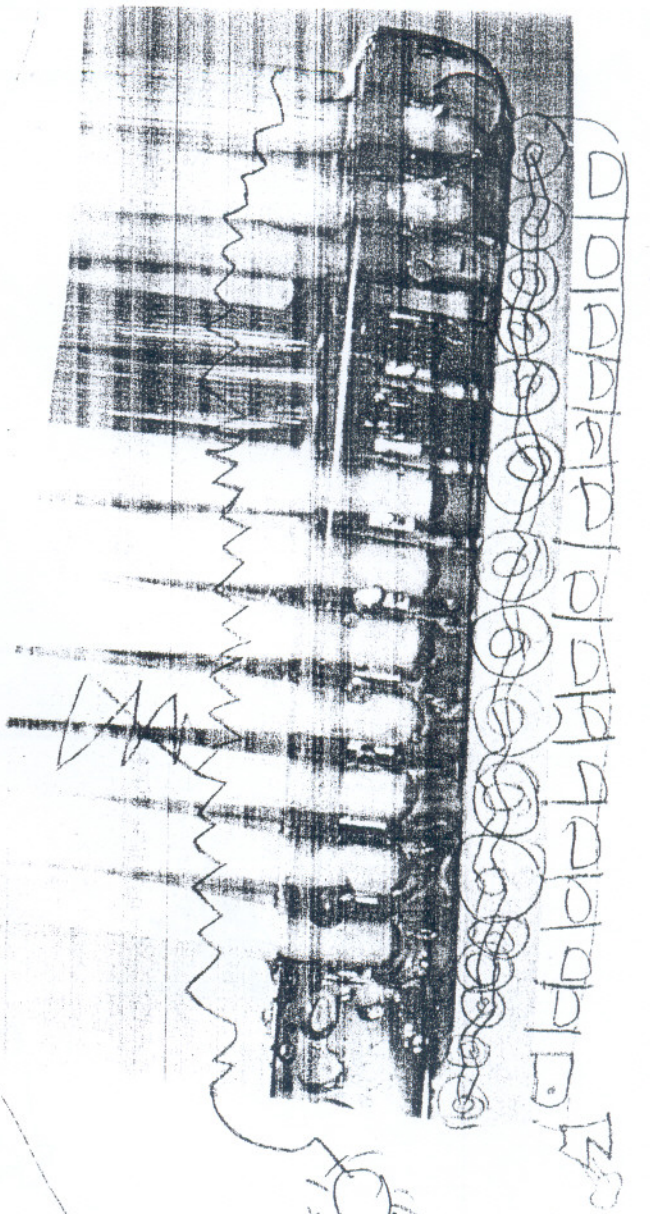
nervosa

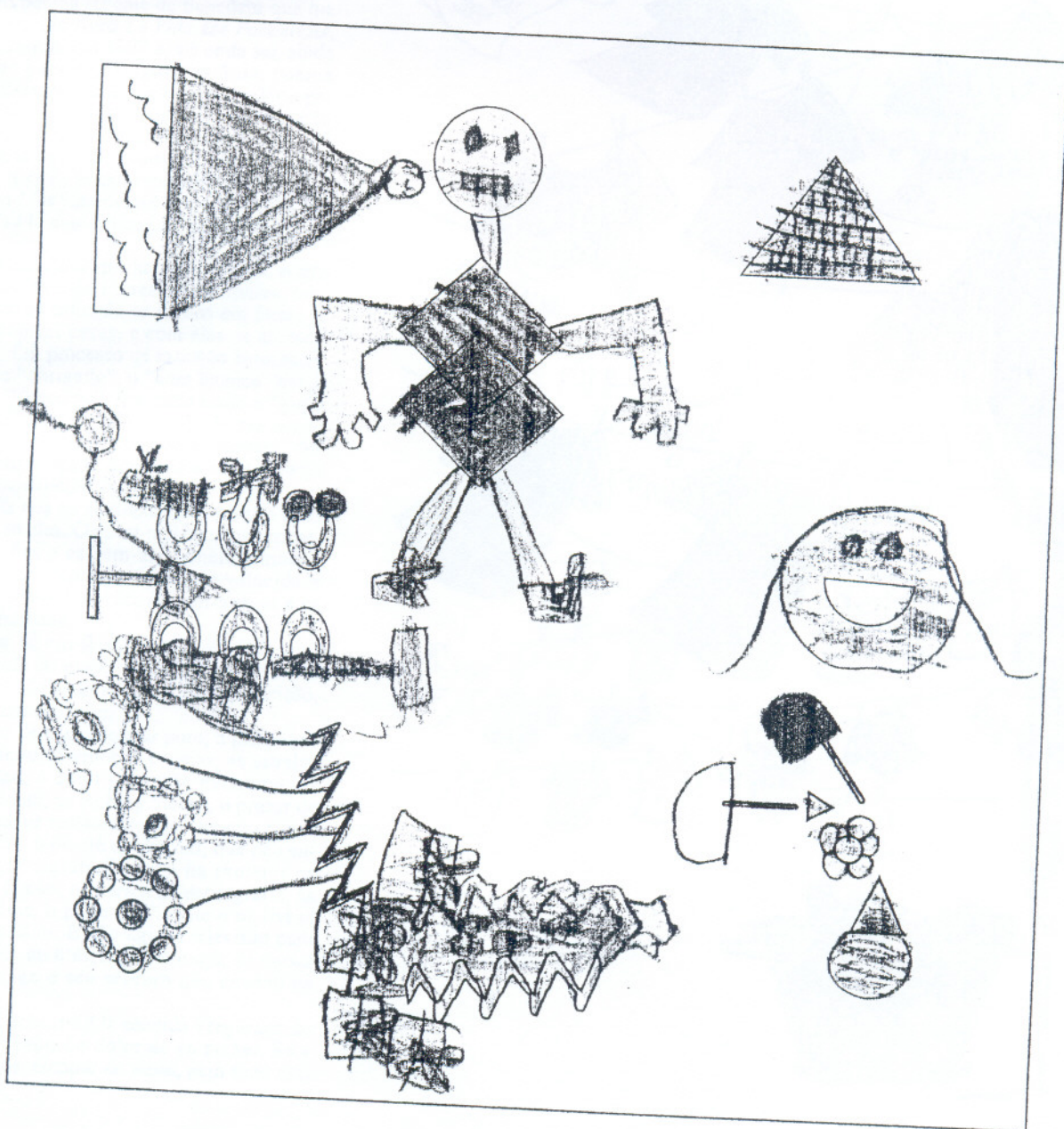
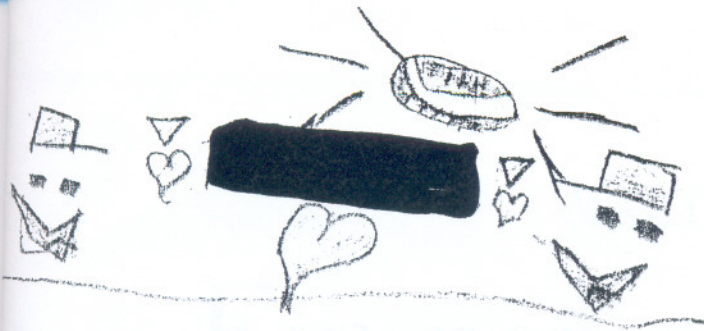


passa
eternamente

planta
flor
como
pirulito







MARTHA MEDEIROS

Em perigo de extinção

Correm risco a praia limpa, o cinema feito de emoção e idéias, o beijo por razão nenhuma

Gosto muito do escritor uruguaio Mario Benedetti, inclusive estranhei o pouco caso com que foi recebido pela crítica o seu romance *A Borra do Café*, lançado ano passado no Brasil pela editora Record. É relato da infância e da adolescência de um menino em Montevideú, uma espécie de autobiografia do autor, mas narrada como ficção: bonito à beça. Mas foi um poema recente de Benedetti que me trouxe até aqui. No livro *La Vida ese Paréntesis*, lançado no Uruguai em 1997 e, até onde sei, ainda não traduzido para o português, está um poema chamado *Extinciones*, em que o escritor alerta para algumas coisas que estão em perigo de extinção: "También enfrentan ese riesgo / las promesas / los himnos / la palabra de honor / la carta magna / los jubilados / los sin techo / los juramentos mano en biblia / la música primaria / la autocrítica / los escrúpulos simples."

Não resisti em fazer minha própria lista. Além da Mata Atlântica e da Floresta Amazônica, correm sério risco de extinção os jardins em frente às casas, e as próprias casas, e com elas os animais e a estimação. Em processo de extinção entraram o "por favor", o "obrigado", o "com licença" e o já desaparecido "desculpe". Em risco estão o "gosto muito de você", o "discordo de você mas aceito seu ponto de vista" e o "pode contar comigo". Se não for preservado o "eu te amo", mas muitos deles respiram artificialmente.

Benedetti diz que os sem-teto estão prestes a ser extintos. Não só eles. Os sem-maldade, os sem-segundas intenções e os sem-arrogância também. Em compensação, reproduzem-se em velocidade alarmante os sem-educação, os sem-humor e os sem-responsabilidade.

Pudor, agora, só em flash-back. A Verdade também está sumida do mapa. A Solidariedade ainda sobrevive, mas não anda solta nas ruas. Discrição, esqueça: nem em catifeiro.

Correm risco de extinção o ar puro, a praia limpa, o cinema feito de emoção e idéias, as estrelas vistas a olho nu, o beijo por razão nenhuma, os amigos de infância, os Rolling Stones, o prazer de estar na estrada, os restaurantes que servem comida feita na hora e o picolé de abacaxi, que não encontro em lugar algum. Ficaram na saudade as cartas escritas à mão, os cursos de datilografia, as mulheres difíceis, o papo inteligente e os livros que você emprestou. E não ligue a televisão para ver programa de auditório no domingo, se quiser que seu estômago e seu cérebro não entrem na lista.

El rechazo al soborno / la cándida vergüenza de haber sido / y el tímido dolor de ya no ser. Se a poesia, ao menos, escapar do abaté, nem tudo está perdido.

