

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

**CONTRIBUIÇÕES DO PIT– PROGRAMA DE
INCENTIVO AO TALENTO NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE UM
ALUNO COM ALTAS HABILIDADES**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Caroline Corrêa Fortes

Santa Maria, RS, Brasil

2008

**CONTRIBUIÇÕES DO PIT- PROGRAMA DE
INCENTIVO AO TALENTO NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE UM
ALUNO COM ALTAS HABILIDADES**

por

Caroline Corrêa Fortes

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Soraia Napoleão Freitas

**Santa Maria, RS, Brasil
2008**

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

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

**CONTRIBUIÇÕES DO PIT– PROGRAMA DE
INCENTIVO AO TALENTO NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE UM
ALUNO COM ALTAS HABILIDADES**

elaborada por
Caroline Corrêa Fortes

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

Soraia Napoleão Freitas, Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Denise de Souza Fleith, Prof^a. Dr^a. (UNB)

Maria Alcione Munhóz, Prof^a. Dr^a. (UFSM)

Maria Inês Naujorks, Prof^a. Dr^a. (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, 25 de março de 2008.

Aos meus pais Antônio e Inajá. O amor e o carinho de vocês foram indispensáveis para que eu conquistasse essa vitória. Vocês são os meus mestres e companheiros da escola da vida. Obrigada pelas palavras, por todos os momentos dedicados a mim, pelos conselhos, afeto, honestidade, amizade, segurança, conforto e por todos os ensinamentos e exemplos. Eles são valiosíssimos! A vocês dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A concretização da presente dissertação não teria sido possível sem o precioso apoio e contributo de algumas pessoas, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM e de outras instituições e entidades, às quais aproveito para expressar publicamente o meu profundo agradecimento, em especial:

A Deus, pela vida e por ter me dado saúde e coragem para enfrentar esse desafio.

Entre as pessoas que contribuíram diretamente para realização de minha dissertação destaco, com especial apreço, a minha orientadora, a professora Soraia, que teve paciência e dedicação comigo, desde a graduação até o mestrado. Obrigada por me “acolher” e me apoiar neste desafio. Sou grata pelas inúmeras e diversas possibilidades acadêmicas, à senhora devo a oportunidade de realizar este trabalho. A experiência, os conselhos e as vossas intervenções foram indispensáveis para a efetivação desta pesquisa. Assim, agradeço imensamente por ter me conduzido, estimulado e orientado nos momentos difíceis e decisivos, mas todos bem-vindos. Muito obrigada pela brilhante forma como incentivou e orientou esta dissertação, e pela ascendência exercida sobre o meu crescimento e formação, em termos acadêmicos e pessoais.

Aos meus pais, Antônio e Inajá, pelas imensas horas de conforto e sabedoria a mim dispensados dando-me força para a continuidade desta pesquisa. Obrigada pela vida e sinto inveterado orgulho de ter sido gerada por vocês. Eu agradeço pai e mãe pelos abraços, pelos beijos, alegrias, os momentos especiais de cada dia e por todas as maneiras que vocês demonstraram o quanto me amam e importam-se comigo. Não existem palavras suficientes para expressar a importância da presença de vocês na minha vida, e o quanto foram fundamentais para a concretização deste mestrado.

Aos meus irmãos, Clarissa e Toinho, obrigada pelo ombro amigo, o apoio e a confortante presença nas minhas decisões. Amo muito vocês!

A minha afilhada Isabela, por toda a sua doçura e pureza de alma. Suas freqüentes manifestações de carinho e amor foram um ótimo estímulo para finalizar esse trabalho. A dinda te ama muito!

Ao meu namorado Alexandre, por suas constantes demonstrações de amor, pelo sorriso querido, carinho, incentivo, confiança, orgulho e dedicação de todos os dias. Sem você, certamente, não transporia diversos obstáculos que surgiram ao longo da realização deste trabalho. Nos momentos de tensão e dúvidas, ou quando me senti à deriva, você foi meu porto seguro. Credito a você grande parte desta vitória, pois nunca deixou de olhar para o meu futuro, acolheu minhas dificuldades com amor e carinho, ouviu desabafos e lamentações sempre que precisei, como somente as pessoas que amam podem fazer. Obrigado pela oportunidade de viver o amor. Eu te amo muito!!!

Às queridas tia Mia, tia Nenê, tia Mi e tia Inara, obrigada pelas palavras de apoio e motivação e pelas orações de vocês que foram fundamentais para esta empreitada.

Ao PIT – Programa de Incentivo ao Talento, pelas experiências e a oportunidade de discutir sobre a temática das altas habilidades, que só levaram ao meu crescimento profissional e pessoal.

Ao aluno Rodrigo, que me ensinou a aprender a ensinar e ainda, que me inspirou e motivou a concluir esta dissertação.

Expresso meu agradecimento às colaboradoras desta pesquisa, professoras Margarida e Rosa, o empenho e a colaboração de vocês foram essenciais para a realização da pesquisa de campo e das análises, o que tornou possível a concretização desta dissertação.

Ao professor Valdir, que me acompanha desde o 1º semestre da graduação. Expresso aqui, toda a minha gratidão e reconhecimento pela amizade e pelas palavras sempre oportunas e de conforto que me dedicou. Você contribuiu muito para o meu crescimento profissional. Não podia deixar de agradecer também, pelas frases irreverentes que sem dúvida me auxiliaram a descontrair nos momentos de tensão. Muito Obrigada!

Às examinadoras desta pesquisa, professoras: Dr^a. Alcione Munhóz, Dr^a. e Dr^a. Denise Fleith, obrigada pelas importantes recomendações para o amadurecimento desta dissertação.

Agradeço aos amigos e colegas da UFSM pelo estímulo e encorajamento. Em especial, às colegas Bárbara, Tatiane, Sinara, Cleonice e Sabrina pelas discussões que ajudaram, sem dúvida, a aprofundar meus conhecimentos.

“Na filosofia educacional dos mais dotados, regras, regulamentos e programas pré-fabricados não têm vez. É necessário dar-lhes oportunidades para descobertas, experiências e confrontações, e haverá então o inverso daquilo que se faz até hoje: serão eles que mostrarão através de suas manifestações aquilo que devemos oferecer-lhes [...]”.

Helena Antipof – 1971

RESUMO

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

CONTRIBUIÇÕES DO PIT-PROGRAMA DE INCENTIVO AO TALENTO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE UM ALUNO COM ALTAS HABILIDADES

Autora: Caroline Corrêa Fortes
Orientador: Soraia Napoleão Freitas
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 25 de março de 2008.

A presente pesquisa está inserida 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 este trabalho surgiu a partir das experiências pedagógicas vivenciadas no Projeto de Extensão “PIT – Programa de Incentivo ao Talento”, momento que se observou, embora informalmente, que a escola não apresentava as condições reais para promover um processo de educação de qualidade aos alunos com altas habilidades. Destarte, urge a necessidade de refletir e discutir os processos de mudanças que ocorrem na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos, como resultado da participação no PIT. Assim, a temática é relevante e instiga o interesse em investigar se as estratégias educacionais realizadas no PIT contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento de um aluno com altas habilidades, no contexto escolar. Os objetivos que direcionam essa investigação são os seguintes: estabelecer relações entre as estratégias educacionais do PIT e aquelas que ocorrem no contexto de sala de aula; verificar como as estratégias educacionais adotadas no PIT contribuem para o aluno revelar suas habilidades em sala de aula; identificar o entendimento dos professores acerca da contribuição do PIT na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno, no contexto escolar; e verificar como a motivação e a criatividade do aluno no contexto escolar relacionam-se com as atividades propostas pelo PIT. A efetivação desses objetivos exigiu um contato direto com a escola em que o aluno está matriculado. Assim esta pesquisa configura-se como descritiva, com análise qualitativa e enquadrada no perfil das características de um Estudo de Caso. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a entrevista semi-estruturada com as professoras do aluno e as observações sistemáticas realizadas na sala de aula regular. É importante destacar que, o reconhecimento e a atenção aos alunos com altas habilidades, mediante a adoção de estratégias educacionais específicas, são sistematicamente sustentados pelos dados desta pesquisa, os quais evidenciam que, sem um estímulo adequado e estratégias educacionais implementadas na programação escolar, ou em outros espaços, como exemplo, os programas de enriquecimento, esses alunos estão sujeito ao risco de fracassar em suas pretensões escolares e ter seu potencial adormecido. Portanto, a presente investigação pretendeu contribuir no sentido de empreender uma tentativa de elucidar as questões referentes à temática das altas habilidades e dos processos de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos, apresentando as estratégias educacionais realizadas no PIT como uma alternativa de ação prática que favorece o desenvolvimento do potencial do aluno com altas habilidades, que, por vezes, nem sempre consegue expressá-lo e desenvolvê-lo plenamente no contexto escolar.

Palavras-chave: Altas habilidades, programa de enriquecimento, aprendizagem, desenvolvimento

ABSTRACT

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

CONTRIBUTIONS OF TIP – TALENT INCENTIVE PROGRAM INTO LEARNING PROCESS AND DEVELOPMENT OF A HIGH ABILITY STUDENT

Autora: Caroline Corrêa Fortes
Orientador: Soraia Napoleão Freitas
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 25 de março de 2008.

This research is inserted in the Special Education Research Lineup from the Master Program of education at the Federal University of Santa Maria - UFSM. The interest in doing this work came from educational experiences lived in Extension Project "TIP – Talent Incentive Program," that allowed me to observe, although informally, that the school did not have conditions to promote a process of education, with quality to high ability students. Therefore, is really urgent to reflect and discuss the change of this process that happened at learning and development stages of students as a result of participation in the TIP. Thus, the theme is relevant and the interest in investigating the educational strategies undertaken in the TIP, contribute to the learning and development processes of a student with high ability in the school's context? The goals that guide this research are: to establish relations between the educational strategies of TIP and those that occur in the context of the classroom; see how the educational strategies adopted in TIP contribute to the student prove their ability in the classroom; identify teachers understanding about the contribution of the TIP in learning and development of the student in the school's context, and examine how the motivation and creativity of the student in the school's context relate to the activities proposed by TIP. The effectiveness of these goals required a direct contact with the school in which the student is enrolled. So this research sets itself as descriptive, qualitative analysis and framed in the profile of the characteristics of a Case Study. The instruments used to data collection were a semi-structured interview with the student's teachers and systematic observations made in the classroom regularly. It is important to emphasize that, recognition and attention up to students with higher ability, through the adoption of specific educational strategies, are systematically supported, by the data obtained from this research, which showed that without a stimulus and appropriate educational strategies implemented in the school's programming, or in other spaces, as an example the programs of incentive, these students are subject to the risk of failure in school and have their claims its potential asleep. Therefore, the present investigation sought to contribute to undertake an attempt to clarify the issues relating to the theme of high ability and processes of students' learning and development, presenting the strategies undertaken in the educational TIP as an alternative to practical action that favors the potential's development of high skills' students, which sometimes cannot express it and develop it fully in the school context.

Keywords: High Ability, Talent Incentive Program, Learning, Development.

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS	12
CAPÍTULO I	
1 Altas habilidades: discutindo conceitos e práticas educacionais para alunos com altas habilidades	25
1.1 Altas Habilidades: discutindo conceitos	26
1.2 Programas de Enriquecimento	37
1.3 PIT – Programa de Incentivo ao Talento	42
CAPÍTULO II	
2 Aprendizagem e Desenvolvimento: uma abordagem sócio-histórica ...	52
2.1 Aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva sócio-histórica	53
2.2 As contribuições da teoria sócio-histórica para aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com altas habilidades	61
CAPÍTULO III	
3 Considerações Teórico-Methodológicas da pesquisa	68
3.1 Problema de pesquisa	69
3.2 Participante do estudo	70
3.3 Procedimentos	74
3.4 Instrumentos	75
3.5 Análises dos Dados	77
3.6 Resultados e Discussões	77

3.6.1 Relações entre o PIT e a sala de aula regular: uma análise das estratégias educacionais implementadas nesses espaços	78
3.6.2 As possibilidades que Rodrigo tem de revelar suas habilidades em sala de aula	88
3.6.3 O olhar das professoras acerca das contribuições do PIT na aprendizagem e desenvolvimento de Rodrigo	91
3.6.4 Motivação e criatividade: as contribuições do PIT neste processo ..	102
PALAVRAS FINAIS	118
REFERÊNCIAS	125
ANEXOS	134
ANEXO A Portifólio de Talento	135
ANEXO B Termo de Consentimento	146
ANEXO C Roteiro de Entrevista	150

PRIMEIRAS PALAVRAS

“Cuidar e assistir o superdotado é de certo modo predestinar os rumos da sociedade futura”.

Helena Antipof – 1971

PRIMEIRAS PALAVRAS

A inclusão educacional é atualmente uma das temáticas discutidas com significativa relevância no cenário educacional brasileiro. Nesse contexto, debate-se sobre o princípio constitucional de igualdade de condições de acesso e de permanência na escola. Nessa perspectiva, valoriza-se e reconhece-se a presença da diversidade nos espaços escolares como condição para construção/estruturação de um sistema educacional inclusivo. O direito à diferença nas escolas “desconstrói o sistema de significação excludente, normativo, elitista da escola atual, com suas medidas e mecanismos de produção da identidade e da diferença”, afirma Mantoan, (2004, p. 20).

O debate resgata uma questão essencial à constituição da escola inclusiva: ele revela a forma como o ser humano vê e trabalha as diferenças. Sob essa ótica, é importante que se fique atento o fato de que, mesmo sob a garantia do direito à diferença presentes na igualdade de direitos regulamentada nas políticas públicas que vigoram atualmente, “é possível se lançar o conceito de diferença na vala dos preconceitos, da discriminação, da exclusão, como acontece com a maioria de nossas propostas pedagógicas”, (Ibid., p.21).

Essa discussão torna-se relevante quando refletimos acerca dos caminhos que se fazem necessários traçar para a construção de escolas inclusivas. Os avanços nos fundamentos teóricos e no desenvolvimento conceitual sobre os processos de aprendizagem impulsionam-nos a pensar, a refletir, reconhecer e considerar a diversidade existente nos espaços escolares, pois o exercício de respeito e de valorização da diferença talvez seja ainda uma prática incipiente nas escolas. O entendimento acerca da educação inclusiva aponta para

[...] 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, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, em todas as dimensões da vida, (CASTRO et al, 2003, p.144).

Para consolidar as bases concretas para a efetivação de práticas educacionais inclusivas, é imperiosa a necessidade de viabilizar algumas alternativas pedagógicas que possibilitem a todos os alunos o direito social à

aprendizagem. Sob esse prisma, entende-se Educação Especial como uma modalidade da educação escolar, a qual é definida nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica como uma:

[...] proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica, (BRASIL, 2001, 17).

Nesse sentido, presume-se que cabe à escola oferecer oportunidades de aprendizagens segundo as habilidades, os interesses e estilos de aprendizagem dos alunos, identificando a melhor maneira de atender as suas necessidades educacionais especiais durante o processo de ensino-aprendizagem. Frente a esse pressuposto, FREITAS (2006, p. 39) afirma que

A responsabilidade da inclusão de um estudante com necessidades educacionais especiais é da comunidade escolar e representa uma oportunidade, um objetivo para que a escola não caminhe para um grupo de pessoas homogêneas, para uma padronização de comportamentos e atitudes ditas pedagógicas.

Em conseqüência, a escola, ao assumir o papel de propiciar estratégias que atendam às necessidades educacionais especiais de seus alunos, desempenha a sua função social no sentido de colocar-se à disposição do aluno, configurando-se assim, num espaço educacional inclusivo. Nesse contexto, a educação especial é concebida na perspectiva de possibilitar ao aluno, com necessidades educacionais especiais, alcance os objetivos da educação geral, notadamente no que tange, sobretudo, à possibilidade do acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade e na capacidade de se utilizar desse conhecimento, tanto para a construção de novos saberes, como para o exercício da cidadania, respeitando as diferenças existentes nos espaços escolares.

Nesse sentido, a educação possibilita atender e acolher todos os alunos, tanto os que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, quanto os que possuem desempenho acima da média, como no caso dos alunos com altas habilidades. Estes, por apresentarem um potencial superior, pensamento divergente,

criativo e com interesses diferenciados, se depararam com barreiras para desenvolver plenamente suas habilidades, e, por efeito, necessitam de serviços especiais ou de atividades diversificadas, uma vez que são considerados pessoas com necessidades educacionais especiais.

Alencar (2007) pontua que nem sempre os alunos com altas habilidades tornam-se adultos produtivos. Muitos desses sujeitos, em função de suas características pessoais, aliadas às de seu contexto familiar, educacional e social, apresentam um baixo desempenho. Isso porque necessitam de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras, que favoreçam e estimulem a realização de seu potencial, respeitando o seu ritmo e estilo de aprendizagem. Afirma essa autora que

[...] o ensino regular é direcionado para o aluno médio e abaixo da média, e o superdotado, além de ser deixado de lado neste sistema, é visto com temor por professores que se sentem ameaçados diante do aluno que muitas vezes os questiona, pressionando-os com suas perguntas, comentários e mesmo críticas (2007, p. 17).

Tal afirmação sugere que o desempenho do professor para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com altas habilidades está muito aquém da demanda existente. É imperativo que sejam criadas, então, estratégias diferenciadas que propiciem um ambiente desafiante e estimulador do potencial desses sujeitos, enfatizando a construção de práticas pedagógicas que considerem as diferenças individuais no tocante aos interesses, aos estilos de aprendizagem e às habilidades, na perspectiva de desenvolver o pensamento crítico e criativo dos alunos em tela.

É importante destacar inicialmente que as características que figuram nas pessoas com altas habilidades estão circunstanciadas por inúmeros elementos, os quais variam de acordo com a maneira de ser, de pensar, de aprender, de agir e de desenvolver o potencial de cada indivíduo. Por isso, não há uma definição consensual de superdotação apesar de as diversas definições sugeridas por pesquisadores da área, (Alencar, 1986; Alencar e Fleith, 2001; Fleith, 1999; Guenther, 2000; Renzulli, 2004; Rech e Freitas, 2005).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial, o aluno com altas habilidades é aquele que apresenta

Notável desempenho e elevadas potencialidades em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora, (BRASIL/MEC/SEESP, 1994, p.7).

Portanto, pode-se afirmar que o aluno com altas habilidades destaca-se de forma original e criativa quando da resolução de problemas referentes ao processo de aquisição de conhecimento, sejam eles circunscritos na área acadêmica, prática e social.

No caso das Diretrizes Gerais do Ministério da Educação, a definição de altas habilidades

[...] referem-se a comportamentos observados e/ou relatados que confirmam a expressão de “traços consistentemente superiores” em relação a uma média (...) 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 em situações semelhantes, (BRASIL/MEC/SEESP, 1995, p.13).

Com base nessas definições, planejar os sistemas de ensino e efetivamente executá-los significa ser receptivo aos alunos com altas habilidades e atendê-los adequadamente em relação as suas necessidades educacionais especiais. Para tal, há um desafio posto, tanto em termos de construção teórica quanto a sua efetivação prática. Rech e Freitas (2005), referindo-se às dificuldades que os alunos com altas habilidades enfrentam na escola, manifestam-se no sentido de que não há como não lembrar do professor, o qual, através do processo pedagógico, exerce grande influência na trajetória acadêmica dos alunos. A grande maioria dos professores talvez não tenha uma concepção precisa sobre altas habilidades, e o que sugere também que eles se sentem despreparados por não possuir formação docente para favorecer o desenvolvimento pleno do potencial; além de não serem informados a respeito dos programas de atendimento a alunos com altas habilidades.

Diante disso, é desejo ampliar a discussão em relação ao atendimento a alunos com altas habilidades, com o intuito de proceder a uma análise quanto a essa questão. E foi a partir das experiências pedagógicas vivenciadas no Projeto de Pesquisa “Da identificação à orientação de alunos com características de altas

habilidades” e no Projeto de Extensão “PIT – Programa de Incentivo ao Talento”, que se observou, embora informalmente, que a escola não apresentava as condições reais no que tange ao processo de promover uma educação de qualidade, considerando a diversidade dos alunos e estimulando o desenvolvimento de habilidades diversas.

Nesse enfoque, estabelecer ações pedagógicas adequadas que venham ao encontro das necessidades educacionais, sociais e emocionais dos alunos com altas habilidades significa pensar em provisões dinamizadas pelo sistema de ensino, “a fim de assegurar o seu desenvolvimento pleno, na direção desejável a uma vida satisfatória para o indivíduo, o grupo e a sociedade”, (GUENTHER, 2006, p. 70). No entender dessa autora, existem pelo menos duas formas de ação para o trabalho educacional com os alunos com altas habilidades: uma ocorre pelo plano educacional sediado no espaço da própria escola; a outra através de programas de enriquecimento escolar organizados fora da escola.

Segundo Rech e Freitas (2005), o ideal comportaria a implantação na escola regular de programas de enriquecimento escolar, pois se todos os alunos fossem estimulados na proporção condizente com suas particularidades, não haveria necessidade de um espaço próprio para os alunos com altas habilidades. Dessa forma, afirma Renzulli, que

[...] 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, (2004, *apud* RECH e FREITAS, 2005, p.61)

Pesquisadores apontam que os alunos com altas habilidades não têm sido identificados e, por efeito, tampouco estimulados a protagonizar seus espaços específicos através de processos pedagógicos nas escolas brasileiras. Eles chamam a atenção para o fato de que esse assunto traz polêmica, revelando, em conseqüência, a falta de informações a seu respeito, ocasionando barreiras atitudinais, preconceitos e falsas inclusões. Eles ainda ressaltam a necessidade de pesquisas mais apuradas e a implementação de programas de incentivo do potencial desse tipo de aluno para que desenvolvam plenamente suas habilidades e competências, (GUENTHER, 2002; ALENCAR e FLEITH 2001; RECH, 2004).

Conforme Alencar e Fleith (2006), no Brasil os alunos com altas habilidades constituem um grupo que é pouco assistido e, por isso, é negligenciado. Há poucos programas direcionados para atender as suas necessidades e favorecer o seu desenvolvimento. Assim, é relevante pontuar alguns estudos realizados nesse domínio, focalizando os programas de enriquecimento localizados fora da escola regular.

Olszewski-Kubillus e Lee (2004) realizaram um estudo com base numa amostra de 187 pais de alunos com altas habilidades, que freqüentaram o programa “Saturday Enrichment Program” na Universidade de Northwestern. O resultado indicou que a maioria dos pais tem opiniões favoráveis face às vantagens do programa no estímulo das habilidades dos seus filhos, principalmente no que se refere às habilidades acadêmicas. Esses pais revelaram que os benefícios desse programa foram relevantes no concernente ao desenvolvimento de habilidades e conhecimentos escolares; assim como uma maior motivação para aprendizagem e envolvimento com conteúdos curriculares.

Maia-Pinto e Fleith (2004) verificaram a influência exercida por um programa de atendimento aos alunos com altas habilidades no rendimento acadêmico e criatividade de seus participantes; além de investigar a percepção de professores, alunos e mães acerca das atividades e estratégias educacionais propostas nesse programa. Ademais examinaram a extensão em que tais atividades e práticas educacionais se diferenciam das utilizadas em sala de aula regular. Fizeram parte dessa pesquisa 77 (setenta e sete) alunos, do ensino fundamental e médio, que participavam do programa; 11 (onze) professores que atuavam no programa; 6 (seis) professoras de sala de aula regular e 6 (seis) mães de alunos do programa.

As análises desse estudo apontaram que alunos com altas habilidades em áreas acadêmicas apresentaram desempenho acadêmico superior aos da área artística, os quais, por sua vez, obtiveram escores superiores nos testes de criatividade. A opinião dos professores, alunos e mães, acerca das atividades empregadas no programa, era positiva. As práticas educacionais utilizadas no programa diferenciavam-se moderadamente das propostas na sala de aula regular.

Também Melo (2005) realizou pesquisa para investigar se as práticas pedagógicas e atividades de matemática desenvolvidas pelos professores mediadores das salas de recursos atendem às necessidades educacionais dos alunos que participavam do Programa de Atendimento a alunos portadores de Altas

Habilidades e Talentos da Secretária de Educação do Distrito Federal. Essa pesquisadora analisou também se as atividades de matemática implementadas na sala de recurso diferem das utilizadas nas salas de aula regular; além de analisar a percepção dos professores, alunos e suas mães, acerca do Modelo Enriquecimento Escolar adotado no referido programa. De acordo com a autora, os resultados apontaram que a percepção dos professores, alunos e suas mães, sobre o programa, de forma geral, era positiva. Entretanto, o estudo apontou a inexistência de informações a respeito dos objetivos e das atitudes desenvolvidos nas salas de recurso, por parte dos professores das salas de aula regular.

Essa mesma autora identificou também que hávia diferenças entre as estratégias pedagógicas utilizadas nas salas de recurso e as trabalhadas nas salas de aula regular. Ademais, os resultados sinalizaram que as atividades matemáticas desenvolvidas pelos professores nas salas de recurso atendiam parcialmente às necessidades educacionais dos alunos com habilidades superiores em matemática.

Maia-Pinto (2002) visualizou em suas pesquisas que não foram encontradas informações acerca das avaliações sistemáticas dos programas brasileiros para alunos com altas habilidades, ressaltando, inclusive a necessidade de constantemente implementar estratégias avaliativas nos distintos níveis de atendimento, de forma que os resultados desse tipo de estudo possam contribuir significativamente a qualificação dos programas.

Renzulli (1975) pontuou que avaliar os programas para alunos com altas habilidades é um processo que envolve a análise das informações referentes aos seus objetivos e estratégias educacionais. Essa iniciativa e as práticas de avaliação devem visar à qualificação dos programas, não sendo suficiente apenas estabelecer escores e categorizações que expressem sucesso e lacunas, e sim uma forma de visualizar circunstâncias e condições, que resultem em mudanças e melhorias para os programas de enriquecimento.

Entendo relevante, por todos os motivos acadêmicos, descrever o caminho percorrido por mim, como aluna do Curso de Graduação em Educação Especial – Habilitação em Deficientes Mentais da Universidade Federal de Santa Maria, no período de 2002 a 2006, notadamente relatando as experiências pedagógicas vivenciadas no projeto de pesquisa “Da Identificação à Orientação de Alunos com

características de Altas habilidades¹” e no de extensão “PIT – Programa de Incentivo ao Talento²”. Ressalto que o trabalho desenvolvido nesses projetos é pioneiro no interior do Rio Grande do Sul.

Quanto a esses projetos e a todas atividades desenvolvidos no referido curso, é imperativo explicitar que o trilhar de um percurso acadêmico envolve a construção de aprendizagens, a apropriação de conhecimento e a produção de saberes. É um cenário no qual estão em jogo as normas e os contextos particulares, onde cada um encontra o seu “companheiro”. Porém, não teria se efetivado da forma como se concretizou sem a presença de algumas inquietudes manifestadas durante minha participação nesses projetos.

A oportunidade de participar, portanto, desses projetos, caracterizados como de iniciação científica, pelo viés de pesquisa e extensão, e no Grupo de Pesquisa: Educação Especial: interação e Inclusão Social, coordenado pela Professora Doutora Soraia Napoleão Freitas, propiciou-me uma feliz e privilegiada oportunidade de estabelecer uma ponte acadêmica entre a universidade e a escola, desenvolvendo ações com alunos, professores e a comunidade escolar. Essas experiências me levaram a ter os primeiros contatos com a temática das altas habilidades, as quais indicavam e indicam a construção de uma escola inclusiva, visando tanto a uma articulação de todos os envolvidos, quanto ao desenvolvimento de ações coletivas e à ampliação dos espaços educativos, oportunizando aos alunos com altas habilidades o desenvolvimento máximo de seu potencial e talento.

Nesse contexto, encontrei um aporte teórico para as questões que haviam se tornado alvo de minhas instigações, visto que pessoas com altas habilidades são aquelas que se caracterizam por apresentar elevada potencialidade, aptidões, talentos e habilidades, evidenciando alto desempenho nas diversas áreas do conhecimento. É possível inferir que nas escolas, quando um aluno tem uma habilidade acima da média de seus colegas e não é estimulado, podem, por conta

¹- Esse projeto está sendo desenvolvido desde 2002 por alunas dos cursos de Educação Especial e Pós Graduação da UFSM/CE, sob a orientação da professora Dr^a. Soraia Napoleão Freitas, do Departamento de Educação Especial, com a finalidade de identificar e mapear as crianças matriculadas nas séries iniciais do Ensino Regular das redes estadual, municipal e particular de Santa Maria/RS.

²- Esse programa teve início no segundo semestre do ano de 2003, pela equipe do projeto supra citado, com o objetivo de proporcionar aos alunos identificados com altas habilidades o acesso a trabalhos que estimulem e desenvolvam seus talentos.

disso, aparecer alterações em seu comportamento como resposta à frustração que o mesmo está vivenciando, (ALENCAR e FLEITH, 2001).

Sendo assim, a forma como esses indivíduos interagem com o mundo, representada por uma maneira peculiar de agir, questionar e organizar os seus conhecimentos, pode gerar dificuldades no seu processo educacional. Por vezes, a escola não dispõe de apoio pedagógico que sustente as suas reais necessidades, como também são precários os serviços de identificação prestados por ela. É oportuno fazer referência ao que afirmou Fleith (2007), quanto à necessidade de “instrumentalizar o aluno a prever problemas, romper barreiras, reformular conteúdos e desenvolver formas de investigação mais produtivas”, (p.10).

Perpassando todas essas limitações e fragilidades que a escola vem enfrentando quanto ao atendimento dessa população, faz-se necessário implementar alternativas diferenciadas, como exemplo, os programas de enriquecimento. Uma vez que esses programas contemplam atividades que possibilitam experiências de aprendizagem que incentivam o aluno a perceber seus pontos fortes em um ambiente social rico em estímulos e desafios, é imperiosa a necessidade de reconhecer o potencial e competência de cada um, através de relações de tolerância às divergências, de respeito e confiança na capacidade de todos. (NEVES-PEREIRA, 2007; VIRGOLIM, 2007a; SABATELLA e CUPERTINO, 2007)

Nesse sentido, a experiência no PIT revelou-se proeminente, na medida em que contribuiu para evidenciar os múltiplos elementos que influenciam os processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com altas habilidades. Assim, urge a necessidade de refletir e discutir os processos de mudanças que ocorrem na aprendizagem e desenvolvimento desses alunos, como resultado da participação no programa de enriquecimento.

O desenvolvimento humano e a aprendizagem são temas centrais nos trabalhos de Vygotsky (1989, 1988, 1987a). Esse autor buscou compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos ao longo da história da espécie humana e da história individual, enfatizando sobremaneira a importância dos processos de aprendizagem no desenvolvimento do sujeito.

De acordo com Vygotsky (1989), o aprendizado “é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (p.101), pois possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento, o que só se efetiva através do contato do sujeito com o contexto sócio-cultural.

A aprendizagem, sob a ótica de Vygotsky (1989), tem um significado amplo, envolvendo a interação social e a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo, que, a partir de seu contato com o ambiente, adquire informações, habilidades, atitudes, valores etc.

Nesse enfoque, o sujeito influencia e é influenciado por seu contexto sócio-cultural. Por isso, cada ambiente no qual a criança interage é importante para o seu aprendizado e desenvolvimento. Assim, se o aluno encontra um ambiente privilegiado onde “se lhe for dada a oportunidade de fazer escolhas significativas sobre sua própria aprendizagem, de explorar livremente, manipular um ampla variedade de materiais e receber estímulos variados, terá uma aprendizagem muito mais efetiva”, (VIRGOLIM, 2007a, p.37).

Com isso, para a presente pesquisa, o problema foi assim elaborado: **as estratégias educacionais realizadas no PIT contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com altas habilidades no contexto escolar?**

A partir dessa questão de pesquisa, o objetivo geral que direcionou as ações desta pesquisa consistiu em proceder uma investigação avaliativa acerca da contribuição do PIT no processo de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno com altas habilidades, na escola. A partir desse objetivo, pontuei outros específicos para melhor compreensão do problema de pesquisa, tais como: a) estabelecer relações entre as estratégias educacionais do PIT e aquelas que ocorrem no contexto de sala de aula; b) verificar como as estratégias educacionais adotadas no PIT contribuem para o aluno revelar suas habilidades em sala de aula; c) identificar o entendimento dos professores acerca da contribuição do PIT na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno, no contexto escolar; e d) verificar como a motivação e a criatividade do aluno no contexto escolar relacionam-se com as atividades propostas pelo PIT.

Pontuados os objetivos, é importante destacar que o processo de ensino-aprendizagem se constrói a partir das interações do sujeito em todos os ambientes que está inserido. Assim sendo, fundamentei a explicação teórica do valor das interações sociais no desenvolvimento cognitivo do indivíduo, no conceito desenvolvido por Vygotsky (1989). Para esse autor, existe uma “zona de desenvolvimento proximal”, que está circunscrita pela distância composta entre o nível de desenvolvimento atual, determinado através da solução de problemas de forma independente, isto é, sem a mediação de outra pessoa, e o nível de desenvolvimento potencial, verificado através da solução de problemas, sob orientação de um adulto ou em colaboração de crianças mais experientes. Nessa concepção, Vygotsky (1989) enfatiza a capacidade que o indivíduo tem de aprender com o outro.

Dessa forma, a aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo a abertura nas zonas de desenvolvimento proximal. A compreensão desses conceitos me permitiu visualizar a singularidade e diversidade entre aprendizagem e desenvolvimento e a importância da educação nesse processo. Vygotsky (1989) postulou que as relações existentes entre aprendizagem e desenvolvimento se interligam com as interações do indivíduo no contexto sócio-cultural e que, portanto, há uma intervenção transformadora do “outro” no desenvolvimento da criança. Essa transformação ocorre na zona de desenvolvimento proximal onde a mediação externa é estimuladora dos processos de desenvolvimento que estão desencadeados, mas que precisam ser consolidados.

Nesse enfoque, as implicações para a educação escolar são imediatas, em virtude de a aprendizagem escolar ser algo essencial no desenvolvimento da criança. Por isso, é fundamental que essas aprendizagens estejam em sintonia com o nível de desenvolvimento retrospectivo e prospectivo do aluno, orientando-se para os estágios de desenvolvimento ainda não conquistados, mas em estado “embrionário”. Com isso, pode-se inferir que aprendizagens significativas e ações educacionais desafiantes constituem um contexto favorável ao desenvolvimento humano (cognitivo, social, afetivo, motor etc.).

Considerando a importância da temática das altas habilidades e as raras pesquisas que ponderam sobre as contribuições dos programas de enriquecimento na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com altas habilidades, é relevante o

interesse em investigar qual a contribuição do PIT na aprendizagem e desenvolvimento do sujeito desta pesquisa, pois se entende a educação inclusiva como um processo, que tem suas etapas a serem superadas, e por isso necessitam serem avaliadas em seu curso com olhar crítico para a efetiva qualificação dos processos de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o PIT, é um programa que objetiva dinamizar as oportunidades para o desenvolvimento do potencial dos alunos com altas habilidades, por meio de atividades que propiciem novas aprendizagens de acordo com seus interesses; bem como facilitar a aprendizagem e a adaptação desses alunos na escola. Por esses motivos, o PIT precisa ter sua contribuição avaliada, em termos de eficiência e eficácia, e, por efeito, possa ser pensado e repensado o seu fazer, para que suas ações venham garantir, na medida do possível, a concretização plena de seus objetivos.

CAPÍTULO I

ALTAS HABILIDADES: DISCUTINDO CONCEITOS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES

“O apoio bibliográfico se deve buscar na hora de escrever, para que seja inspiração, ajude a sair dos impasses, a descortinar novos horizontes e caminhos, não em simples cópia, ajustamento 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

ALTAS HABILIDADES: DISCUTINDO CONCEITOS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

1.1. Altas habilidades: discutindo conceitos

Pretendo discutir neste capítulo o conceito de altas habilidades, com o intuito de compreender quem são esses indivíduos, quais as dificuldades que enfrentam na sua trajetória escolar, e discorrer sobre as práticas educacionais realizadas no PIT – Programa de Incentivo ao Talento.

A preocupação com os indivíduos que se destacam por possuir algum talento especial existe desde os tempos antigos. Atualmente, a atenção dada a esses indivíduos constitui-se numa das temáticas da Educação Especial. Sendo assim, uma escola inclusiva deve oferecer oportunidades de aprendizagens que estejam afinadas com as habilidades, os interesses e estilos de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, a escola está encarregada de proporcionar possibilidades que atendem a todos, tanto aos que apresentam alguma deficiência, quanto aos que demonstram desempenho acima da média, tangenciado por pensamentos divergente e criativos, de modo a que todos sejam desafiados constantemente com situações didáticas que os levem a construir aprendizagens significativas.

Para garantir o sucesso na concretização dessas intencionalidades aos alunos com altas habilidades, devem ser oportunizadas a eles, igualdade de oportunidade, segundo suas características e necessidades, o que significa considerar os fatores sócio-culturais e suas respectivas história de vida, bem como suas características pessoais.

Conhecer o aluno é uma das tarefas primordiais do professor para lograr êxito em seus empreendimentos pedagógicos. Todo planejamento educacional tem maior eficácia e, conseqüentemente, obtém melhores resultados, na proporção direta em que é adequado às necessidades individuais, concretas, mediatas e imediatas de cada aluno em particular, (GUENTHER, 2000; 2006).

As características das pessoas com altas habilidades estão circunscritas num universo de variedades significativas, em virtude de cada sujeito apresentar uma maneira de ser, de pensar, de aprender, de agir e de desenvolver seu potencial e interagir com o mundo, de maneira *sui generis*. Apesar disso, há uma série de características a serem consideradas, que permitem vislumbrar a possibilidade desses alunos serem efetivamente identificados.

Fleith (1999) sinaliza para a perspectiva de que não há uma definição consensual aos alunos com altas habilidades, e que esta questão torna-se mais desafiadora quando se considera que um aluno superdotado pode apresentar um desempenho superior em uma área específica do conhecimento humano (intelectual, social, artística etc.), em detrimento de outras. Nesse sentido, é oportuno fazer referência a Alencar e Fleith, quando afirmam que

Não há concordância entre diferentes autores no que concerne à definição de superdotado. Assim, 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 os 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 (2001, p.57-58).

Virgolim (2007b) argumenta que as nomenclaturas referentes às “pessoas com altas habilidades” e ao “superdotado” são mais adequadas para designar aqueles alunos que demonstram sinais ou indicações de habilidade superior em alguma área do conhecimento, quando comparados a seus pares, e que não há necessidade de ser uma habilidade excepcional para que esse aluno, no caso, seja identificado. Segundo a autora, essa distinção torna-se relevante, uma vez que a palavra superdotado “[...] vem carregada de conotações que nos remetem erroneamente ao super-herói, ao indivíduo com capacidades excepcionais e, portanto, às habilidades raras inexistentes no ser humano comum”, (Ibid. , p.27). Assim, pesquisadores da área optam por terminologias alternativas, como “talento” ou altas habilidades.

É por essa razão que no decorrer desse trabalho utilizo o termo “altas habilidades” para me referir a esta parcela da população brasileira, que de acordo com Renzulli (1988, 2004) constitui cerca de 15 a 20%. Entretanto, não vou medir

esforços no sentido de tentar ser fidedigna à terminologia que os diferentes autores adotaram ao fazer referência a esses indivíduos.

O entendimento de quem são os alunos com altas habilidades envolve a compreensão do conceito de inteligência, e é relevante ressaltar a mudança que ocorreu em sua concepção, qual seja, de uma visão unidimensional para uma visão multidimensional. A inteligência passou a ser compreendida como tendo múltiplos elementos e dimensões, podendo um sujeito ter determinados elementos mais desenvolvidos, enquanto em outro indivíduo outras dimensões estariam presentes em maior grau.

Com relação à inteligência, Gardner (1994) afirma que há diversos fatores que concorrem para sua composição. A partir da Teoria das Inteligências Múltiplas, o autor propugna a compreensão da inteligência como um potencial biopsicológico, usado “[...] para processar informações, que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura”, (Id. , 2000, p.47). Nesse sentido, a inteligência envolve um processo criativo, uma vez que ele é de fundamental importância para o desenvolvimento de idéias e/ou produtos em uma sociedade. Esse autor ainda ressalva que algumas inteligências são mais valorizadas em uma determinada cultura em relação a outras. Por efeito, a consideração de sua inteligência só é valorizada se for levado em conta o seu contexto sócio-cultural.

Gardner, citado por Virgolim (2007b, p. 54), assevera que as inteligências

[...] dependem de variáveis do contexto, da cultura, da genética e das oportunidades de aprendizagem de uma pessoa, o que faz com que os indivíduos manifestem suas competências em diferentes graus. Além disso, as habilidades e inteligências se combinam para que o indivíduo possa desempenhar os diversos papéis exigidos na sua cultura ou para desenvolver produtos culturais. Normalmente uma criança não apresenta apenas um tipo de inteligência; ela pode combinar muitas delas para desempenhar determinado papel ou desenvolver algum produto.

A compreensão acerca da inteligência é importante para estribar a concepção de sujeitos com altas habilidades. Alencar e Fleith (2001, p.52) destacam que a “[...] superdotação é um conceito ou construto psicológico a ser inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma pessoa”, de modo que as

condições ambientais são fundamentais para o desenvolvimento potencial daqueles sujeitos que se destacam através de uma habilidade superior.

Dessa forma, “[...] a superdotação deixou de ser considerada uma característica imutável, mas, antes, fortemente influenciada por fatores ambientais” (ALENCAR, 2007, p. 20). Sob esse prisma, a visão da superdotação como sendo altamente influenciada pelo fator ambiental foi enriquecida e articulada através da inserção, não apenas das características do ambiente, mas também pela motivação pessoal, pela energia e por determinados traços de personalidade, como autoconfiança e persistência. A criatividade também passou a ser um dos componentes presentes em distintas concepções de superdotação.

A definição brasileira de superdotação, proposta pelas Diretrizes Gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos (BRASIL, 1995), considera os alunos com altas habilidades aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. Essa definição ressalta características marcantes, portanto, como a rapidez com que ocorre o processo de aprendizagem e a facilidade com que esses sujeitos se engajam em sua área de interesse. E mais, pontua seis tipos de superdotação, que passarei a descrevê-los: o intelectual, social, acadêmico, criativo, psicomotricinestésico e os talentos especiais.

A superdotação do tipo intelectual se caracteriza por envolver flexibilidade, independência e rapidez de pensamento e ainda, curiosidade intelectual, habilidade de pensamento abstrato, compreensão e memória elevadas e capacidade para resolver problemas.

O físico inglês Stephen William Hawking (1942 – atual), doutor em Cosmologia e um dos mais renomados físicos teóricos do mundo, apesar de sofrer, desde os 21 anos, de esclerose amiotrófica lateral, - uma doença rara degenerativa, que paralisa um a um os músculos do corpo -, não parou de produzir. Conhecido pela ousadia de seus pensamentos e pelo humor e lucidez com que os expressa, ele publicou o livro “O Universo em uma casa de noz” (2001), demonstrando sua habilidade excepcional de abstração, a grandeza de seu pensamento lógico-matemático e sua capacidade ímpar de ver problemas sob ângulos inusitados. Publicou mais de 180 trabalhos, entre artigos, livros e ensaios científicos. Esse pesquisador demonstra bravura, perseverança em atingir suas metas, além de uma

enorme força para suplantar as adversidades com que foi acometido, por conta das vicissitudes da vida. Por possuir essas características, Hawking se encaixa no perfil de uma pessoa com superdotação do tipo intelectual, aliados as características mencionadas acima. Por efeito, ressaltam-se nele aspectos da personalidade como a persistência em atingir seus objetivos, coragem e resiliência, (VIRGOLIM, 2007b).

A superdotação do tipo social está presente naqueles sujeitos que demonstram sensibilidade interpessoal, capacidade de liderança, jeito cooperativo, poder de persuasão e de influência no grupo, sociabilidade expressiva, capacidade de desenvolver uma interação produtiva com os outros.

Como exemplo desse tipo de superdotação, cito o líder indiano Mohandas Karamchand Gandhi (1869 - 1948), conhecido como um dos idealizadores e fundadores do moderno Estado Indiano, e um influente defensor do princípio da não-agressão, que é a forma não-violenta de protesto como um meio de revolução. Gandhi mostrou sua grande habilidade de resolver problemas sociais complexos quando propôs que a Índia poderia ganhar sua independência por meios não violentos e por via da ego-confiança. O líder se destacou por sua capacidade verbal de linguagem, por sua sensibilidade interpessoal e atitude cooperativa, mas o que o consagrou como um grande líder foi sua capacidade de descobrir e destacar o que há de melhor nas pessoas, estimulando-as a atingir aquilo que elas imaginavam ser impossível. (VIRGOLIM, 2007b)

No tipo de superdotação acadêmica, as características que se manifestam privilegiam os aspectos relacionados à atenção, concentração, motivação, todos por áreas específicas do conhecimento humano, redundando em ótimo rendimento escolar e capacidade de produção.

Outro tipo de superdotação definido pelas diretrizes do MEC (1995) é o psicomotricinestésico, que se destaca naquelas pessoas que têm um desempenho superior em atividades físicas e esportes, caracterizando-as por sua agilidade de movimento, velocidade, força e resistência, controle e coordenação motoras.

Para ilustrar esse tipo de superdotação, cito Edson Arantes do Nascimento (1940-atual), o nosso eminente Pelé, o mais famoso e conhecido jogador de futebol do mundo. Em virtude de isso, lhe foram outorgados os títulos de Atleta do Século em todas as modalidades de esportes, em 1981, e em 1999, de Atleta do Século,

por meio uma votação internacional, entre todos os Comitês Olímpicos Nacionais Associados. O atleta Pelé apresentava força, resistência, flexibilidade corporal, bravura e o controle total do toque na bola. São muitas as suas características e qualidades, que o elevam ao grupo de superdotado, notadamente por suas habilidades psicomotoras; além de sua capacidade de visualizar o campo de futebol em sua totalidade e perceber a exata posição de cada jogador em um determinado momento da partida, o que lhe permitia estar comumente no lugar certo e na ocasião certa, (VIRGOLIM, 2007b).

O talento criativo está presente naqueles indivíduos que possuem originalidade de pensamento, habilidade de resolver problemas seguindo caminhos não usuais, e a capacidade de perceber um tópico de diferentes maneiras.

Um exemplo desse tipo de superdotação, Leonardo da Vinci (1452-1519), que ficou conhecido pela ousadia com que resolvia as mais variadas situações em áreas diferentes, como também, por sua habilidade de vislumbrar de inúmeras maneiras determinado assunto. Para ele, a pintura era como uma ciência e a desenhava com precisão matemática, explorando ao máximo a capacidade que a visão tem de perceber a luz e as sombras, a disposição e a distância, o movimento e o repouso de um evento. A habilidade criativa de Da Vinci, aliado a suas características pessoais, como percepção, estética, agudeza de observação e desejo de perfeição, bem como o ambiente social propício ao desenvolvimento das ciências e das artes, foram significativamente relevantes para uma produção de alto nível em sua vida adulta, (VIRGOLIM, 2007b).

Por último, os talentos especiais envolvem as artes plásticas, musicais, dramáticas e literárias, que notadamente se manifestam através do alto desempenho para expressar idéias visualmente (desenhos, pinturas, poesias etc.), assim como pela sensibilidade ao ritmo musical, entre outros.

Heitor Villa-Lobos é um exemplo de talento especial na área da música, o que o tornou um dos maiores músicos do nosso tempo. Sua produção atualmente se incorpora ao patrimônio artístico cultural. Esse exemplo de talento criativo caracteriza-se sobretudo pela presença constante de ousadia criativa que conduz o indivíduo no caminho de sua área de interesse, seja compondo, dançando, pintando, dramatizando, escrevendo, (VIRGOLIM, 2007b).

Após expor os tipos de superdotação definidas nas Diretrizes Gerais para o atendimento educacional a alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos (BRASIL, 1995) e apesar desta, englobar diferentes tipos de superdotação, em 1999, a Secretária de Educação Especial (BRASIL/SEESP, 1999) publicou um manual sobre superdotação e talento que reitera o que foi publicado em 1995, incluindo apenas considerações referentes à terminologia. A saber, “superdotação caracteriza-se pela elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciadas pelo alto desempenho nas diversas áreas de atividade” (BRASIL, 1999, p.35), devendo ser observadas essas habilidades e aptidões em nível significativo de atuação ao longo do tempo.

Além disso, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica definem os alunos com altas habilidades com aqueles que possuem

[...] 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 recurso ou em outros espaços definidos pelo sistema de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar, (BRASIL, 2001, p. 39).

Virgolim (2007b) argumenta que, em geral, as pessoas com altas habilidades não apresentam, simultaneamente ou ainda em graus similares, as habilidades descritas anteriormente e apontadas na definição brasileira de superdotação. Concordo com a autora de que uma das características mais acentuadas das altas habilidades relaciona-se a seu traço de heterogeneidade. “Alunos superdotados diferem um dos outros também por seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade, e principalmente por suas necessidades educacionais”, (Ibid., p.34).

Mettrau e Almeida (1994) alegam ter dificuldades em escolher uma definição para caracterizar quem é o aluno com altas habilidades. Entretanto, consideram esse aluno como aquele que se destaca pela “[...] maneira original e criativa com a que resolve um problema ou situação, seja acadêmica, prática ou social” (Ibid. , p. 70).

A despeito das várias definições apresentadas anteriormente, a abordagem utilizada neste trabalho é a do pesquisador Joseph Renzulli (1986, 2000, 2004),

cujas contribuições teóricas articulam práticas de identificação e programas de enriquecimento que vêm sendo implementados em diferentes países do mundo. Pela sua relevância, a concepção que o autor dá as altas habilidades deve ser aqui pontuado. Esse autor aponta que, independente da concepção de altas habilidades que se adote, é relevante que exista uma estreita articulação entre esta e os procedimentos de identificação, como também com os programas de atendimento a esses indivíduos, pois “[...] uma definição de superdotação é uma declaração formal e explícita que eventualmente poderá tornar-se parte de políticas ou orientações oficiais”, (RENZULLI, 1986, p.3).

O meu entendimento se afina com as idéias do autor quando salienta que a pessoa com altas habilidades apresenta características singulares, e que portanto, “[...] os comportamentos de superdotação são manifestações do desempenho humano que podem ser desenvolvidas em certas pessoas, em determinados momentos e sob determinadas circunstâncias” (Id. , 1988, p. 20). Nesse sentido, se faz urgente à necessidade de haver uma mudança no entendimento do aluno com altas habilidades, pois muitos são os fatores que intervém na sua manifestação; assim dever-se-ia considerar aqueles alunos que apresentam “comportamentos superdotados”.

Dessa forma, e com a intenção de flexibilizar os procedimentos de identificação de altas habilidades, Renzulli (1986) propôs a concepção de altas habilidades/superdotação, a partir do conceito dos Três Anéis da Superdotação (Figura 1), definindo uma concepção flexível, considerando que, para a expressão da habilidade superior, é necessário o apoio do contexto social do sujeito.

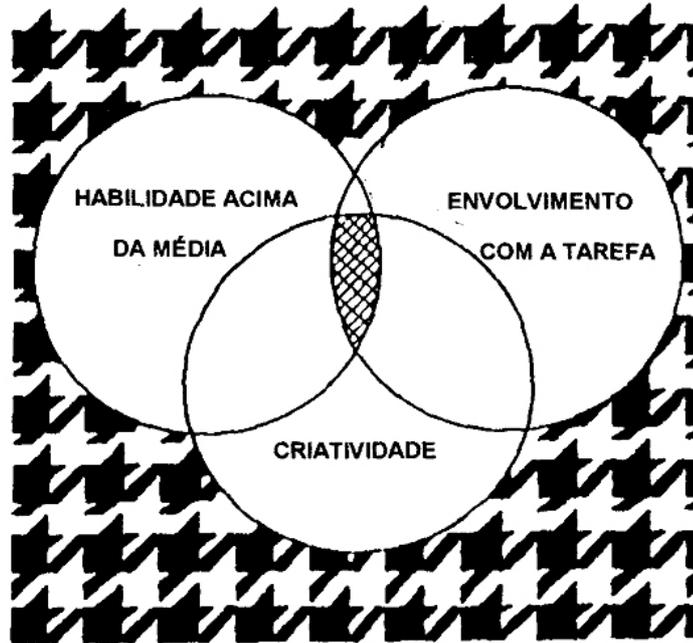


Figura 1. Representação gráfica do conceito de superdotação para Renzulli (1986, p. 8)

Segundo esse autor, o comportamento superdotado consiste na interação entre os três grupamentos básicos dos traços humanos: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. Cada um desses fatores exerce um papel importante na identificação de comportamentos superdotados. Logo, a superdotação, conforme Renzulli (1986), se manifesta quando ocorre o entrelaçamento dos três anéis, ou seja, um anel apenas não corresponde a superdotação. Os três anéis podem ser descritos da seguinte forma:

a) habilidade acima da média. Divide-se em duas: habilidade geral e habilidade específica. A habilidade geral consiste na capacidade de processar informações, de integrar experiências, que resultem em respostas apropriadas e adaptadas a novas situações. Exemplos dessa habilidade são: o raciocínio verbal e numérico, relações de espaço, memória e fluência verbal. Já a habilidade específica consiste na capacidade de adquirir conhecimento e habilidades para atuar em uma ou mais atividades de uma área específica. Exemplos: química, balé, matemática, composição musical, entre outras, (RENZULLI, 1986);

b) envolvimento/comprometimento com a tarefa. Este anel refere-se à motivação, uma energia canalizada para uma tarefa em particular ou uma área específica; assim como a perseverança, persistência, dedicação e autoconfiança. Renzulli (2000) aponta que essas características se relacionam com os fatores de personalidade e que são aspectos determinantes para o êxito das tarefas;

Nessa concepção, Renzulli (1986, 2004) enfatiza a motivação, pois este aspecto inclui diversos traços, como a perseverança, dedicação, esforço, autoconfiança, além de uma crença na sua própria habilidade de resolver um trabalho importante.

c) criatividade. Este envolve fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento, abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade e coragem para correr riscos. Renzulli (1986), acentua que este terceiro grupo de traços é característico em todos os sujeitos com altas habilidades, e que a criatividade tem sido apontada como um dos aspectos determinantes na personalidade dos sujeitos que se destacam em uma alguma área do conhecimento humano.

Nessa concepção, Renzulli (1986, 2004) enfatiza a motivação, pois este aspecto inclui diversos traços, como a perseverança, dedicação, esforço, autoconfiança, além de uma crença na sua própria habilidade de resolver um trabalho importante.

Alencar e Fleith (2001) pontuam que a criatividade possui uma diversidade de posições em relação a sua concepção. No entanto, comentam que um aspecto é comum às diferentes concepções: a criação de algo novo, reconhecido como satisfatório ou adequado à cultura do criador.

É importante ressaltar que os três anéis não precisam estar interagindo ao mesmo tempo, e nem com a mesma intensidade, mas é necessário que interajam em algum grau que possam resultar em um alto nível de produtividade.

Renzulli (1999) destaca dois tipos de superdotação como sendo os tipos característicos mais encontrados. O primeiro se refere à superdotação acadêmica, que se refere como sendo aquela do contexto escolar; o segundo, é denominado de produtivo-criativa. O autor ressalva que ambos os tipos de superdotação são importantes, e que normalmente existe uma correlação entre os dois tipos

mencionados; e ainda, que os programas especiais deveriam estimular os dois tipos, assim como, há ocasiões que ambos os tipos interagem entre si.

A superdotação acadêmica é aquele tipo apresentado pelos sujeitos que têm ótimos rendimentos na escola, demonstram rapidez para aprender, nível de compreensão mais elevado e têm sido os sujeitos tradicionalmente selecionados para participar de programas de enriquecimento.

“É o tipo mais facilmente mensurado pelos testes padronizados de capacidade [...] As competências que os jovens apresentam nos testes de capacidade cognitiva são exatamente os tipos de capacidades mais valorizados nas situações de aprendizagem escolar tradicional, que focalizam as habilidades analíticas em lugar das habilidades criativas ou práticas” (RENZULLI, 2004, p.82).

A superdotação do tipo criativo-produtiva enfatiza os aspectos presentes naqueles indivíduos que se destacam por criar produtos inovadores. Esses indivíduos, de acordo com Perez (2000), utilizam o pensamento divergente, são pessoas curiosas, imaginativas e criativas. Para Renzulli (2004), esse segundo tipo de superdotação “descreve aqueles aspectos da atividade e do envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de idéias, produtos, expressões artísticas originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter um impacto sobre uma ou mais platéias-alvo”, (Ibid., p.83).

Embora tenha apresentado os perfis separadamente, entendo o aluno com altas habilidades não como aquele que possui um conjunto de características e qualidades, em si, mas sim pela forma como estas características e qualidades interagem entre si e com o contexto social.

Renzulli (1986, 1999, 2004) ressalva a importância de se entender a superdotação como uma condição ou um comportamento que pode ser desenvolvido em algumas pessoas (naquelas que apresentam alguma habilidade superior à média da população). Ao considerar a superdotação como um comportamento a ser desenvolvido, ele desloca a discussão da questão de se rotular a criança como superdotada ou não, para focá-la na necessidade de se oferecer oportunidades educacionais fundamentais e variadas para que um maior número de alunos possa desenvolver e apresentar “comportamentos superdotados”.

Nesse enfoque, o propósito da identificação dessas pessoas não tem por finalidade rotulá-las, mas sim estabelecer ações pedagógicas adequadas, que venham de encontro às necessidades educacionais especiais, sociais e emocionais dos alunos com altas habilidades.

1.2. Programas de Enriquecimento

A atenção aos alunos com altas habilidades, mediante a adoção de práticas educacionais específicas, que favoreçam o seu desenvolvimento e a estimulação de seu potencial tem sido amplamente discutida por pesquisadores na área, apontando para a necessidade de criar um ambiente educacional que acolha e estimule as habilidades promissoras desses alunos.

Alencar e Fleith (2001) argumentam que o aluno com altas habilidades precisa de uma variedade de experiências de aprendizagens enriquecedoras, que o incentivem a resolver problemas. Isso ocorre na medida em que ele vai construindo conhecimento através de práticas que envolvam, notadamente, o pensamento crítico e criativo, juntamente com o estímulo de características de personalidade, como a persistência, autoconfiança, autonomia de pensamento, fatores esses indispensáveis à realização plena do potencial desse aluno.

Assim, a partir dos princípios da educação inclusiva, e do direito de todos os alunos a uma educação de qualidade, Fleith chama a atenção para “a necessidade de criar um ambiente educacional que acolha e estimule o potencial promissor de alunos com altas habilidades/superdotação”, (2007, p.9).

Dessa forma, é importante destacar que uma orientação pedagógica inadequada pode gerar problemas para o aluno com altas habilidades, tanto de ordem cognitiva, quanto psicológica e social. Portanto, proporcionar um atendimento que estimule o desenvolvimento das habilidades dos alunos, contribui para que tenham suas necessidades educacionais especiais assistidas, favorecendo-os a serem mais confiantes em suas decisões, inclusive no que tange ao exercício de uma respectiva profissão, no futuro.

Todavia, esses alunos, na maioria das vezes, não são reconhecidos em suas respectivas performances potenciais, redundando em problemas para eles, pois o alto grau de expectativa de uma habilidade superior à média do grupo, quase nunca encontra ressonância em um ambiente, cujo padrão de desempenho é médio/comum (GHENTHER, 2000).

A escola é o lugar onde uma parte significativa dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança acontece por meio de interações com professores e colegas; no entanto, “a maioria das escolas regulares não apresenta 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, (RECH, 2007, p. 31).

Diante disso, medidas educacionais especiais são necessárias, como no caso dos programas de enriquecimento fora do espaço escolar, que permitem ampliar e diversificar as aprendizagens dos alunos de acordo com seus interesses, habilidades e necessidades educacionais. Em geral, os programas de enriquecimento caracterizam-se por oferecer experiências para além do currículo regular, priorizando mais o processo de aprendizagem do que o conteúdo, como também, estimulando outras áreas do desenvolvimento humano que não exclusivamente a cognição.

A implantação de programas de enriquecimento escolar para alunos com altas habilidades é uma das maneiras de se dinamizar as possibilidades para o desenvolvimento de suas potencialidades. Há vários anos, diferentes países vêm implementando programas para alunos com altas habilidades, esses programas são resultados do reconhecimento dos benefícios para o país que investe em sua elite intelectual, (ALENCAR e FLEITH, 2001).

Wu (2000), citado por Alencar e Fleith pontua que

“o interesse por esta área em Taiwan, surgiu do reconhecimento de que uma ilha com poucos recursos naturais, como é o caso daquele país, necessita desenvolver de forma intensa os seus recursos humanos e, entre estes, devem receber uma atenção diferenciada aqueles alunos que se sobressaem pelo potencial intelectual superior, com maiores chances de contribuir para o desenvolvimento daquele país”, (2006, p.52).

O exemplo dos Estados Unidos parece significativo, porque se destaca pelo número de programas de enriquecimento para atender aos alunos que manifestam habilidades superiores. Gallagher (2000), revela o interesse pelo reconhecimento desses alunos, relatando que nesse país se investe nos alunos com altas habilidades com o intuito de manter a sua liderança na indústria, no ensino superior, nas ciências, entre outras áreas.

Países da Europa, da Ásia e da Oceania, também vêm implementando programas de enriquecimento, através de atividades extracurriculares. Estes programas visam a incentivar habilidades e a possibilitar a identificação de distintos interesses de alunos que manifestam habilidades superiores.

Nesse enfoque, cito também o Programa para educação e Talento, implementado na Alemanha, organizado pela Associação de Colaboradores à Promoção da Ciência, em cooperação com o Ministério da Educação e Ciência do referido país. Esta iniciativa mantém ligação com a Câmara Européia de altas habilidades. As atividades desenvolvidas nesse programa têm o objetivo de possibilitar, aos alunos com altas habilidades, as condições para que alcancem um bom nível educacional em matemática, conforme seus interesses e ritmos de aprendizagem; e mais, prepará-los para participar de competições relativos a conteúdos de matemáticas e de línguas estrangeiras. São implementados também programas no período de verão, nas áreas acadêmicas; e ainda, exercícios vocálicos, estudos relacionados aos alunos com altas habilidades; publicações e congressos ocorrem nessas ocasiões, (WAGNER, 2003; MELO 2005).

No Brasil, a realidade dos programas de enriquecimento, de acordo com Alencar (2001), pode ser caracterizada pelo contraditório contraste entre a continuidade e descontinuidade de iniciativas governamentais e não governamentais.

Um dos programas mais conhecidos no Brasil é o implementado pelo Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), criado em 1993, localizado em Lavras, Minas Gerais. Esse programa é coordenado pela pesquisadora brasileira Zenita Guenther.

O CEDET é um espaço de apoio, complementação e suplementação educacional ao aluno com altas habilidades, matriculado em escolas públicas e particulares. É sua finalidade desenvolver o autoconceito, cultivar a sensibilidade e o

respeito aos outros. Suas práticas educacionais voltam-se para identificação e o recrutamento dos alunos, a fim de desenvolver suas capacidades e habilidades, (GUENTHER, 2000).

Conforme Alencar e Fleith (2001), existem outros programas brasileiros em funcionamento para atender às necessidades educacionais desses alunos, como os implementados nos estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul. Além disso, desde 1994, os Colégios Militares dos municípios de Porto Alegre, Rio de Janeiro, Juiz de Fora, Santa Maria e Brasília têm oferecido um programa de enriquecimento focado na metodologia “Aprender a Pensar”, baseada em atividades e resolução de problemas, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento intelectual. Recentemente este programa foi desativado. Ainda, destacam-se outros programas de enriquecimento, como o Projeto Objetivo de Incentivo aos Talentos (POIT) em São Paulo, e o Programa Especial de Treinamento (PET), coordenado pelo Ministério da Educação.

No Distrito Federal, destaca-se o Programa de Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades e Talentos, implementado pela Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal, e vinculado à Diretoria de Ensino Especial e Gerência de Apoio à Aprendizagem do Superdotado. O atendimento educacional oferecido aos alunos com altas habilidades, matriculados nos diferentes níveis da educação infantil, educação fundamental e médio caracteriza-se como complementar ao da escola regular. Esses alunos são atendidos em salas de recurso como modalidade de serviço educacional próprio da Educação Especial. O objetivo do programa é oferecer aos alunos condições favoráveis de desenvolvimento pleno, visando ao benefício da coletividade. As salas de recurso, onde o programa foi implementado, situam-se em espaços nas escolas públicas do ensino regular, em Brasília e em algumas regiões, (MELO, 2005).

Este programa tem como base o Modelo de Enriquecimento Escolar (The Schoolwide Enrichment Model – SEM), proposto por Renzulli e Reis (1985). Este programa inclui objetivos que visam ao desenvolvimento de experiências de aprendizagem diferenciadas e estimulantes, conforme as habilidades, interesses e ritmos de aprendizagem, e expressão de cada aluno. As atividades propostas nesse programa destinam-se àqueles alunos que apresentam “comportamentos superdotados” em uma ou mais áreas do conhecimento humano. Logo, as

experiências de aprendizagem não são iguais para todos, e sim elaboradas de acordo com as singularidades apresentadas pelos alunos.

Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007), relatam que esse programa - Modelo de Enriquecimento Escolar - é democrático e flexível,

[...] o que viabiliza a sua adaptação a qualquer realidade escolar e sua aplicação em qualquer série ou modalidade de ensino, independente do contexto social [...] não se trata de um pacote instrucional pronto, fechado, mas sim um plano de organização a ser adaptado conforme as necessidades do professor e do aluno e as características do ambiente escolar, (p.57).

Nesse sentido, o Modelo de Enriquecimento Escolar pode ser implementado de acordo com o contexto de cada região, sendo possível também ser organizado em outros formatos. Importa considerar que “toda a iniciativa nessa direção seja encorajada, todos os recursos e materiais sejam passíveis de captação e todo potencial criativo seja utilizado na busca de soluções de problemas que surgirem ao longo do processo de implementação do modelo”, (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p.57).

Os programas de enriquecimento para alunos com altas habilidades objetivam estimular o desenvolvimento de suas habilidades, visando também ao seu desenvolvimento global, ao fortalecimento de um autoconceito positivo e à formação de indivíduos capazes de colaborar com a sociedade. Nessa ótica, Arn e Frierson, citado por Alencar, analisaram os objetivos comumente observados em diferentes programas de enriquecimento e pontuaram que

Melhores oportunidades para crescimento acadêmico através da provisão de condições que favoreçam o desenvolvimento de habilidades nesta área; desenvolver bons hábitos de trabalho e estudo; incrementar um clima de aprendizagem que resulte em maior produtividade; incrementar a motivação; favorecer o ajustamento pessoal e emocional; promover o desenvolvimento social; oferecer melhores oportunidades que atendam ao nível ritmo individual de crescimento e aprendizagem; possibilitar a expansão dos interesses; desenvolver valores estéticos, (2001, p. 126).

1. 3. PIT – Programa de Incentivo ao Talento

No Brasil, apesar dos esforços governamentais e da iniciativa privada, são poucas as iniciativas organizadas para atender aos alunos com altas habilidades. Credita-se essa situação, talvez, em virtude de idéias equivocadas que estão enraizadas no pensamento popular, entre elas, a de que esses alunos possuem recursos suficientes para desenvolver, por si, suas habilidades, sendo, por efeito, desnecessária a análise da intervenção e influência do contexto para a sua efetiva compreensão. Isso presume que os aspectos genéticos seriam os únicos responsáveis para o desenvolvimento de habilidades e competências. Corroborando esse entendimento, também, a falsa noção proveniente de preconceito e desinformação, dificultando a implantação de serviços educacionais que atendam às necessidades desses alunos, (Alencar e Fleith, 2001).

A partir do que foi exposto, é importante descrever a proposta de enriquecimento, organizada e desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Educação Especial Interação e Inclusão Social, GPESP/CNPq, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Este programa existe desde agosto de 2003, no município de Santa Maria/RS, e funciona como um projeto de extensão universitária denominado PIT – Programa de Incentivo ao Talento.

Os alunos selecionados para participar do PIT são identificados pelo projeto de Iniciação Científica “Da identificação à orientação de alunos com características de altas habilidades”, executado também pelo GPESP/CNPq. Essa identificação é feita em escolas das redes estadual, municipal e particular, da cidade de Santa Maria/RS, com alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

O processo de identificação desse grupo de alunos obedece a um plano multidimensional, delineado por várias etapas e estratégias: a) preparação da comunidade envolvida no trabalho, através de leituras discutidas; b) palestras de conscientização e esclarecimentos sobre a temática das altas habilidades, ministrada pela equipe executora do programa, com a finalidade específica de identificar os alunos com características de altas habilidades nas salas de aula; c) aplicação de um questionário com 26 (vinte e seis) itens aos professores, contemplando nele as características comumente observadas em alunos com altas

habilidades. Para a construção desse questionário utiliza-se a lista de indicadores elaborada pela pesquisadora Zenita Guenther, (2000).

Além dessas etapas e estratégias, e com a finalidade de coletar dados referentes à história de vida escolar desses alunos, são realizadas entrevistas semi-estruturadas com os professores atuais e os que anteriormente trabalharam com os estudantes. Em seguida apresenta-se o projeto aos pais dos alunos, a fim de conscientizá-los sobre a importância de estimular e desenvolver as habilidades de seus filhos, e obter deles o consentimento para trabalhar diretamente com estes alunos.

Para a identificação e com a intenção de avaliar pedagogicamente os discentes indicados, é desenvolvida, na sequência, atividades de enriquecimento escolar (VIRGOLIM; FLEITH; NEVES-PEREIRA, 1999), nas quais características como criatividade, senso de humor, motivação, persistência em realizar a tarefa, são ingredientes observados. Por fim, e após vencer esses vários momentos de identificação, encaminha-se os alunos com características de altas habilidades ao PIT.

A seguir, apresento os objetivos e a fundamentação teórica que norteia essa proposta de trabalho, que se justifica pela necessidade de ações educacionais que visam ao estímulo e desenvolvimento das habilidades dos alunos com altas habilidades, no município de Santa Maria. Nesse sentido, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001), não só apóiam a parceria entre as escolas e a universidade, mas sobretudo recomendam às escolas regulares

a constituição de parcerias com instituições de ensino superior com vistas à identificação de alunos que apresentem altas habilidades/superdotação, para fins de apoio ao prosseguimento de estudos no ensino médio e ao desenvolvimento de estudos da educação superior, (BRASIL, 2001, p.49).

Diante disso, o PIT visa a coordenação das ações, recursos e outros elementos que venham a integrar-se no sistema de ensino e na comunidade, colocando esse conjunto de fatores em ações integradas e consistentes, para melhor respaldar e assistir ao desenvolvimento de alunos com características de altas habilidade.

Atualmente, o Programa de Incentivo ao Talento funciona todos os sábados, pela manhã, em um espaço de uma Escola Estadual. Cada encontro tem a duração

de uma hora e trinta minutos. Participam do PIT 22 (vinte e dois alunos) do Ensino Fundamental das escolas de Santa Maria, com idade entre 6 e 14 anos. A equipe executora do programa é composta de 14 (quatorze pessoas): 2 (duas) mestrandas do Programa de Pós Graduação em Educação da UFSM/PPGE; 2 (duas) acadêmicas do curso de Pedagogia/UFSM; 9 (nove) acadêmicas da graduação em Educação Especial/UFSM; e a coordenadora, professora Doutora Soraia Napoleão Freitas, docente da UFSM. Conforme os desdobramentos das atividades propostas no PIT, e para suprir eventuais necessidades, são convidados acadêmicos de outros cursos da UFSM, que organizam atividades para esses alunos.

O PIT é configurado a partir da filosofia geral de Educação e dos princípios que orientam a Educação Especial buscando estabelecer, de maneira sólida, suas bases estruturais, considerando as características e necessidades locais, tendo como objetivo geral, atender alunos com características de altas habilidades, com o intuito de ampliar, aprofundar e enriquecer o conteúdo curricular. Dentre os objetivos específicos do PIT, destacam-se: oportunizar a esses alunos atividades e experiências significativas com orientações sistemáticas, incentivando a área de interesse de cada um, assim como do grupo; estimular o auto-conhecimento, o cultivo das relações sociais entre os pares, bem como um convívio orientado para o alcance das metas comuns.

Para consolidar essas metas foi necessário solicitar parcerias com os outros centros de ensino da UFSM, os quais através dos recursos técnicos e humanos (acadêmicos) têm muito contribuído para incentivar as habilidades desses alunos. Através de oficinas temáticas, acadêmicos dos cursos da UFSM, como exemplo, letras, espanhol, matemática, geografia, história, informática, educação física, ciência, teatro, entre outros, dão o privilégio de suas contribuições. É importante pontuar que essas oficinas temáticas estimulam a promoção sobretudo da criatividade dos alunos, além de oportunizar o contato com diferentes áreas do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades, de acordo com o interesse de cada um.

Destaco um exemplo, a manifestação de interesse de um grupo de alunos quando da apresentação de dramaturgia. Nesse caso, e para qualificar as experiências de aprendizagem aos alunos, contamos com a participação de acadêmicos de letras/português e artes cênicas da UFSM, que programaram

diferentes atividades envolvendo desde leituras de roteiro de peças teatrais, linguagem corporal, pesquisa de temas para compor o roteiro da peça, até a realização de um estudo mais aprofundado sobre como se constrói uma peça teatral, vindo eles a produzirem personagens e conflitos de forma criativa e original. A peça produzida por esse grupo de alunos do PIT foi apresentada aos pais e colegas, em dezembro de 2007, por ocasião da festa de encerramento das atividades do programa.

Além disso, o PIT proporciona aos pais dos alunos, palestras e discussões mensais sobre a temática em questão, a fim de que eles reúnam as melhores condições possíveis para compreender seus respectivos filhos; como também apoiar e incentivar o desenvolvimento de suas habilidades.

Essa aproximação é relevante e em, alguns casos, até imprescindível, pois há possibilidade de a família, ao perceber que o seu filho apresenta uma habilidade acima da média em relação a outras crianças, da mesma faixa etária, muitas vezes, venha a sentir “um certo orgulho, levanta o nível de expectativas e esperanças no futuro, o que pode tanto ser um exemplo positivo como um problema sério, no cômputo geral”, (GUENTHER, 2006, p.108). Por efeito, situações de infelicidade e angústias podem vir a acontecer em razão dos pais transferirem expectativas e sonhos não realizados para os filhos, dificultando que eles trilhem seu próprio caminho, estribado em suas próprias expectativas e em suas vivências, declinando da influência e sonhos de outras pessoas.

Por vezes, o peso que recai sobre a criança, pelo fato de ter que responder constantemente a altas cobranças, pode impedi-la de aceitar a sua singular condição de vida, e desista nos primeiros obstáculos de sua caminhada para escapar das pressões que está submetida. Nesse caso, tanto a escola quanto os programas de enriquecimento têm de estar atentos no sentido de auxiliar a família a pensar sobre a intensidade de suas cobranças para com seus filhos, e se essa postura estaria funcionando como estímulo ou como uma ameaça ao desenvolvimento da criança. GUENTHER, pontuou de maneira pertinente esta questão ao afirmar que

É dever dos pais acompanhar o trabalho escolar dos filhos. Acompanhar como forma de orientação, implica em caminhar lado a lado, olhando na mesma direção em que a criança está olhando, prevenindo, e buscando evitar erros e distorções [...] interessando-se genuinamente pelo que acontece na Escola, compartilhando a experiência da criança com comentários e perguntas sinceras, de interlocutor, diferentes de perguntas do tipo “policiamento” que parece querer desvelar algo oculto, ou dissimulado, que em geral levanta defesas no interrogado e interrompe o fluxo de comunicação, (2006, p.109-109).

Assim, a família sempre se constitui em uma das fontes primeiras e constantes que permeiam o processo de estímulo para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades, pois é dela que os filhos devem receber suporte afetivo e educacional para superar as dificuldades que, por vezes, poderão encontrar no seu caminho escolar. “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”, afirma RECH, (2007, p.37).

A partir dos objetivos estabelecidos para circunstanciar a efetivação do PIT, é relevante destacar que estratégias e atividades são elaboradas de acordo com os três tipos de enriquecimento proposto pelo Modelo de Enriquecimento Escolar (Renzulli & Reis, 1985). Esse modelo propõe uma variedade de experiências enriquecedoras aos alunos com altas habilidades, planejadas tanto para a execução em sala de aula regular quanto em programas especiais fora do contexto escolar, denominados Enriquecimento do tipo I, II e III.

Enriquecimento do Tipo I. Nas atividades propostas nesta abordagem, os alunos têm a oportunidade de explorar uma grande variedade de áreas ou tópicos do conhecimento, como pessoas, locais, acontecimentos, os quais, geralmente, não são contemplados no currículo da escola regular. Nessas atividades devem estar presentes fatores como a criatividade e a inovação, a fim de despertar nos alunos o interesse para com as novas áreas de exploração, que poderão, num outro momento, aprofundá-las com atividades produtivas e criativas.

Virgolim (2007b, p. 64) ressalva que uma das vantagens desse tipo de enriquecimento é “permitir que os alunos se engajem em níveis mais avançados de interesse em tópicos ou áreas de estudo que podem ser usados em atividades que envolvam maior criatividade, investigação e pesquisa”.

No PIT, as atividades dessa abordagem são oferecidas através das oficinas

temáticas, visitas de estudo. Exemplos disso são os laboratórios da UFSM, filmes, palestras, apresentações de peças teatrais, exercícios de raciocínio lógico, construções de maquete, uso de softwares educativos, jogos pedagógicos, além do uso de recursos audiovisuais.

Enriquecimento do Tipo II. Nas atividades propostas nesse tipo de enriquecimento são utilizados métodos, materiais e técnicas de pesquisa, que favorecem o desenvolvimento de habilidades superiores, e que podem ser de âmbito geral, como o pensamento criativo, a solução de problemas, a atitude de analisar, sintetizar e avaliar, ou mais específicas, como desenvolver habilidades avançadas para aprendizagem da ciência, criando experimentos, analisando os dados e característica do tópico de seu interesse, além de estimular os processos de desenvolvimento pessoal e social, tais como, liderança, comunicação e o desenvolvimento de um autoconceito positivo.

Nesse sentido, as atividades planejadas para esse tipo de abordagem objetivam desenvolver nos alunos habilidades de como eles devem fazer, oferecendo alternativas de instrução para que possam pesquisar problemas reais, utilizando metodologias adequadas a sua área de interesse. Assim,

[...] os alunos são encorajados a aplicar os conhecimentos adquiridos, como possíveis fontes e alternativas de instrução para elaboração dos projetos, produtos ou serviços que caracterizam o enriquecimento do tipo III. As atividades do tipo II nem sempre são direcionadas para o aprofundamento e elaboração de projetos, elas podem gerar a necessidade de outras atividades do tipo II ou ainda atividades do tipo I. A ênfase do enriquecimento do tipo II é na oferta de atividades que desenvolvam habilidades de 'como fazer' e características pessoais, como autonomia, para desenvolver com produtividade atividades de interesse, (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p.61).

Enriquecimento do Tipo III. Para o efetivo desenvolvimento de atividades realizadas nessa abordagem, supõe necessariamente o uso de técnicas e estratégias anteriormente estudadas, o que permite a investigação de problemas reais envolvendo os alunos no desenvolvimento de projetos de pesquisa numa área de seu interesse. Essas atividades são planejadas para contemplar aqueles alunos que demonstram altos níveis de envolvimento em uma determinada área do conhecimento, dedicando parte de seu tempo para a aquisição de um conhecimento

mais avançado, de forma a elaborar idéias e produções autênticas nesse tópico de estudo.

No PIT, as atividades geralmente são realizadas em pequenos grupos, formados de acordo com as áreas de seus interesses. Por exemplo, aqueles alunos que se interessam por animais nas atividades do tipo I, podem se engajar em pesquisas aprofundadas sobre as diferentes classificações dos animais, mamíferos, herbívoros, répteis, aves e animais aquáticos. Aprendem um elenco de elementos, como definições, características, alimentação, caça, filhotes, espécies existentes, extinção, e uma classificação científica deste tópico de conhecimento, reunindo, assim, condições para mais tarde elaborar produções de enriquecimento do tipo III, havendo, neste caso, uma conexão das atividades desenvolvidas entre as abordagens tipo I, II e III de enriquecimento.

É importante ressaltar, que o foco das atividades de enriquecimento propostas pelo programa, não focalizam apenas os conteúdos mas sobretudo, o desenvolvimento de habilidades e técnicas de como fazer pesquisa.

Virgolim (2007b) destaca que as atividades desse tipo de enriquecimento possibilita ao aluno:

[...] a) aplicar seus interesses, conhecimentos, idéias criativas e motivação em um problema ou área de sua escolha; b) adquirir um conhecimento avançado a respeito do conteúdo e metodologia próprios a uma disciplina, área de expressão artística ou estudos interdisciplinares em particular; c) desenvolver produtos autênticos, com o objetivo de produzir determinado impacto em uma audiência pré-selecionada; d) desenvolver habilidades de planejamento, organização, utilização de recursos, gerenciamento de tempo, tomada de decisões e auto-avaliação; e e) desenvolver motivação/envolvimento com a tarefa autoconfiança e sentimentos de realização criativa [...], (Ibid., p. 64-65).

Além disso, os alunos têm a oportunidade de interagir diretamente com os colegas, professores e pessoas com níveis mais avançados de interesse e conhecimento em uma área comum de envolvimento. É por esse motivo que no PIT a aprendizagem e o desenvolvimento de cada atividade de enriquecimento do tipo III são personalizadas e organizadas individualmente ou em pequenos grupos.

É relevante destacar que as atividades do tipo I, II e III nem sempre correspondem a um processo linear, por vezes, uma atividade do tipo I pode desencadear uma atividade do tipo III, assim como uma do tipo III pode requerer uma atividade do tipo II ou necessitar de atividades exploratórias do tipo I. O

importante é que esses tipos de enriquecimento favorecem o pensamento criativo, possibilitando a vivência de experiências diversificadas baseadas nos interesses e necessidades de cada aluno em particular. Por isso, o PIT propõe e é imperativo que as atividades estejam sempre de acordo com a dinâmica do processo de construção de um novo conhecimento ou a criação de um produto.

Dessa forma, o PIT é um programa flexível, na medida em que organiza e planeja suas atividades de acordo com os recursos disponíveis e as características do contexto de seus respectivos protagonistas, criando sobretudo, um ambiente desafiante conforme as habilidades e os interesse dos alunos. Os grupos de alunos formados durante as atividades de enriquecimento são heterogêneos, com níveis de escolaridade diferentes, mas partilham das mesmas áreas de interesse.

A partir das experiências pedagógicas vivenciadas no PIT, Fortes e Freitas (2007) descreveram a opinião de alunos que participam do PIT, acerca das atividades de enriquecimento proposta pelo programa. Assim, vale apresentar algumas desses opiniões, o que vem a dar maior envergadura ao trabalho que está sendo realizado pelo PIT:

Para Rodrigo³, “as atividades desenvolvidas no programa de enriquecimento nos ajudam muito, porque nos encontramos, nos interrogamos com questões que são importantes e fundamentais no nosso dia-a-dia, e, além disso, nos ajudam a resolver problemas com muito mais criatividade” (4ª série, 9 anos). A aluna Patrícia participa do PIT desde 2003 e está matriculada na 8ª série do Ensino Fundamental. Para ela o programa é muito importante ao seu desenvolvimento acadêmico, pois, “aprendi coisas novas, como saber ouvir e respeitar a opinião dos colegas e a ser ouvida, expressando o que eu acho que é certo e o que não é, ou seja, penso que hoje me posiciono de forma crítica na escola, em casa e até mesmo nas discussões com minha turma de amigos. A cada ano, o PIT me proporciona novas aprendizagens que são importantes para a minha vida cotidiana”. Fabrício, 12 anos, frequenta a 7ª série do Ensino Fundamental, afirma que o PIT “me auxiliou a ter mais concentração nas aulas da escola, a ter mais paciência com os colegas que possuem um ritmo de aprendizagem mais lento que o meu, como também tem me ajudado a organizar meu pensamento na hora de resolver as atividades, principalmente de história e geografia, que são as disciplinas que possuo maior dificuldade no colégio”. Cássio, matriculado na 6ª série do Ensino Fundamental, gosta de participar do programa de enriquecimento, porque “as atividades nos ensinam a termos mais atenção, concentração, reflexão e observação, além de em cada encontro, termos oportunidade de realizar atividades que na escola, muitas vezes não é possível, como por exemplo, teatro, pintura, além dos desafios de matemática e dos passeios que realizamos de acordo com o que estamos estudando no PIT. Eu adorei ir à Feira de Profissões, fiquei encantado com o museu da PUC exposto num dos pavilhões da feira”.

³ Fortes e Freitas (2007) utilizaram nomes fictícios para preservar a identidade dos alunos.

Considerando essas manifestações, é possível perceber que o trabalho educacional realizado pelo PIT goza de um nível de reputação e qualidade significativas. Guenther (1995) comenta a relevância de programas de enriquecimento para as crianças com altas habilidades, ressaltando que

Os melhores e mais expressivos programas de atendimento especial para bem dotados são geralmente aqueles programas iniciados por alguém ligado a uma instituição já acreditada, como uma associação ou uma universidade quando conseguem estabelecer boa conexão entre as escolas e a instituição patrocinadora. Uma universidade é um forte centro de influência, reúne boas cabeças e conta com uma potente estrutura de trabalho, portanto quando se consegue que algum setor da universidade se interesse pela educação de bem dotados, o resultado é sempre o aparecimento de um bom programa para as crianças, (p. 19).

Contudo, entre muitos benefícios de um programa que atenda às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades está a utilização da própria estrutura do sistema escolar, visto que a escola é o espaço da educação desses indivíduos, é nela que se encontram os dados e as informações dos alunos, razão pela qual procura-se integrar os programas com a escola regular na qual os alunos estão matriculados.

Nesse sentido, o PIT estendeu suas atividades durante o ano letivo de 2006, desenvolvendo um trabalho de tutoria nas escolas em que os alunos estão matriculados. Essa tutoria foi realizada através de visitas mensais, onde foi possível conversar com a coordenação pedagógica e os professores dos alunos atendidos no PIT. Essa iniciativa motivou e criou condições de esclarecimento sobre as dúvidas acerca da temática das altas habilidades, como também indicou sugestões de estratégias educacionais facilitadoras do desenvolvimento potencial dos alunos com altas habilidades, e ainda, permitiu nos colocar à disposição para auxiliá-los naquilo tudo que estaria ao nosso alcance. (FORTES e FREITAS, 2007)

Com a realização desse trabalho de tutoria, tivemos a oportunidade de ter uma aproximação maior com a realidade educacional no que tange à situação em que se encontram os alunos com altas habilidades, que participam do PIT, e numa atitude mais criteriosa e com esmero, criou-se convicção de que, a maioria das escolas visitadas, muitos dos seus professores desconhecem a temática em questão, como também se sentem despreparados para lidar com as necessidades educacionais especiais, que os alunos com altas habilidades apresentam.

Dessa forma, reitera-se a importância da tutoria nas escolas regulares dos alunos, uma vez que, observamos que os alunos encontram-se incluídos no sistema regular de ensino e não são reconhecidos como tendo necessidades educacionais especiais. Assim, o PIT preocupa-se em vislumbrar a possibilidade de sucesso para esses alunos incluídos no sistema escolar, orientando os professores da sala de aula regular, para que as ações pedagógicas oportunizem aos alunos com altas habilidades situações favoráveis ao desenvolvimento potencial, ampliando a área de seus interesses.

Relatar as experiências vivenciadas nos projetos supracitados é relevante, porque vem mostrar que ações pedagógicas com alunos com características de altas habilidades são possíveis, pois, “o importante é reconhecer que esses sujeitos existem, estão nas nossas salas de aulas, e cabe a nós, enquanto professores, ajudá-los no desenvolvimento de seus talentos”. (CORRÊA; SIQUEIRA; SILVEIRA, 2006, p.220)

Nessa ótica, identificar e estimular o potencial dos alunos com altas habilidades e “apostar” no seu desenvolvimento, pressupõe encorajá-los a participar de atividades investigativas, que resultem em projetos ou contribuições criativas e originais. Para isso é necessário alternativas metodológicas diferenciadas que atendam as suas necessidades educacionais especiais. Tenho convicção de que, motivar os alunos a realizarem determinada atividade, a pesquisarem sobre um tópico específico de seu interesse, incentivando-os a construir conhecimentos, isso tudo concorre para que eles tornem-se sujeitos produtivos, confiantes em suas decisões, e sobretudo criem perspectivas plausíveis para o desempenho efetivo de uma futura atividade profissional.

CAPÍTULO II

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: UMA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA

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

L.S. Vygotsky, 1987, p. 9

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: UMA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA

2.1 Aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva sócio-histórica

A Teoria Histórico-Cultural elaborada por psicólogos soviéticos, tendo como principal representante Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934), foi a escolhida para o embasamento teórico desse estudo, no que se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento do indivíduo.

Esta abordagem tem como principal foco a compreensão da gênese dos processos psicológicos que determinam o comportamento consciente do sujeito. Essa concepção destaca a importância da cultura⁴, das relações sociais e do modo de produção de vida, com suas características e signos como mediadores no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Nessa perspectiva, o sujeito influencia e é influenciado pela família e pela qualidade das interações com o ambiente em que vive.

Nesse sentido, a Teoria Histórico-Cultural não declina do aspecto biológico, mas prioriza o contexto social como fator de maior influência na constituição do comportamento do indivíduo, pois “as propriedades biologicamente herdadas do homem não determinam as suas aptidões psíquicas”, (LEONTIEV, 1978, p. 257), somente lhes conferem as condições para a gênese destas.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social, (VYGOTSKY, 1989, p. 33).

⁴ - A idéia postulada por Vygotsky (1989; 1991) sobre a cultura é que esta proporciona aos sujeitos um sistema de significados e símbolos, que o permitem entender e representar a realidade. Nessa perspectiva, o termo cultural compreende o que é produzido através do uso de signos e instrumentos, desempenhando um papel significativo na aprendizagem e desenvolvimento do homem.

Portanto, são os instrumentos técnicos e os signos⁵ construídos historicamente, que fazem a mediação dos sujeitos entre si e deles com o mundo. Assim, a aprendizagem e o desenvolvimento humano são fruto da interação dialética do indivíduo e o seu contexto sócio-cultural. Desse modo, a aprendizagem e o desenvolvimento resultam de duas linhas qualitativamente distintas, que diferem em relação à sua origem. De um lado, os processos elementares, que são de origem biológica, e de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. Nessa ótica, o comportamento humano nasce do entrelaçamento dessas duas linhas, (VYGOTSKY, 1989).

Sob esse prisma, os aspectos básicos do comportamento humano são parte do desenvolvimento histórico geral da humanidade, pois os próprios homens influenciam sua interação com o ambiente e através desse ambiente, pessoalmente, transformam seu comportamento colocando-o sob seu domínio. Leontiev pontua que

O processo de apropriação do mundo dos objetos e dos fenômenos criados pelos homens no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade é o processo durante o qual teve lugar a formação, no indivíduo, de faculdades e de funções especificamente humanas [...]. O processo de apropriação efetua-se no desenvolvimento de relações reais do sujeito com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive e pela maneira como a sua vida se forma nessas condições, (1978, p.257).

Dessa forma, o comportamento humano é uma ação transformadora da natureza. Por isso a concepção de Vygotsky (1989) é considerada uma teoria histórico-social, que explica a aprendizagem e o desenvolvimento como a internalização⁶ mediada pelo contexto social em que o sujeito está inserido e,

⁵ De acordo com Vygotsky (1989), o instrumento e o signo mediam a atividade humana de diferentes maneiras. O instrumento serve como um condutor de influência do sujeito sobre o objeto; ele é orientador externo que deve necessariamente levar as mudanças nos objetos para o controle e domínio do ambiente. O signo, por sua vez, não modifica em nada o objeto da operação psicológica; ele constitui um mediador da atividade interna dirigido para o controle do próprio sujeito. Portanto, o signo tem a função de um orientador interno.

⁶ Vygotsky (1989) entende esse processo como a reconstrução interna de uma operação externa. A internalização consiste numa série de transformações no comportamento do sujeito: por um lado, toda atividade externa deve ser modificada para tornar-se uma atividade interna, modificando o próprio processo e transformando sua estrutura e funções (reorganização individual, contrária a uma transmissão automática dos instrumentos fornecidos pela cultura); por outro lado, é uma atividade interpessoal que passa a ser intrapessoal, e este último processo resulta em desenvolvimento. Assim,

portanto, considera um sujeito social, que não é somente ativo, mas sobretudo interativo nas trocas com o ambiente.

Para esse autor, a aprendizagem e o desenvolvimento estão intimamente ligados ao meio social, sendo este o estimulador desses processos, ou seja, a aprendizagem e o desenvolvimento caminham juntos e, por vezes, de forma não linear. Diante disso, pode-se questionar: como lidar com o desenvolvimento natural do indivíduo e estimulá-lo através da aprendizagem? E ainda: como a aprendizagem pode ser incentivada de modo a contribuir para o desenvolvimento do sujeito?

Face a essas questões, é relevante pontuar que, ao longo do ciclo vital, o ser humano desenvolve-se em diversos campos de sua existência, tais como, o afetivo, o cognitivo, o social e o motor. Como já foi dito anteriormente, esse desenvolvimento não é determinado apenas por processos biológicos, mas é favorecido pelas trocas que o indivíduo estabelece com o meio. Vygotsky (1989) inferiu claramente que a qualidade das trocas com o contexto sociocultural é de máxima importância no desenvolvimento humano.

Sendo assim, o indivíduo, desde o seu nascimento, está inserido numa cultura, e esta é o cenário das principais transformações e evoluções durante todo o ciclo vital. Através das trocas sociais, o indivíduo aprende e se desenvolve criando novas maneiras de atuar no mundo, expandindo seus mecanismos de ação através das relações que estabelece com outros indivíduos no seu contexto social.

É imperativo nessa concepção que o desenvolvimento do indivíduo só acontece na perspectiva de um contexto sócio-histórico. Na visão de Vygotsky (1989, 1991), o contexto sócio-histórico não corresponde à história passada do indivíduo, não diz respeito a seu histórico social ou seu meio cultural atual, mas sim à gênese do desenvolvimento humano, ou seja, é um cenário atemporal onde passado presente e futuro se unem para promover a aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo. Este indivíduo, conforme já foi apontado, é interativo, age sobre o meio com o auxílio de instrumentos e signos, transformando ou alterando o curso de seu desenvolvimento.

a internalização das atividades socialmente produzidas e historicamente construídas constitui o aspecto característico do desenvolvimento humano. Em suma, a aprendizagem e o desenvolvimento se processam através da internalização da interação social com os instrumentos e signo de um contexto social.

Nessa ótica, compactuo com a compreensão de Vygotsky (1991) acerca do desenvolvimento humano, quando afirma que ele é “um processo dialético complexo, multifacetado, marcado por um esquema de periodicidade, por desproporções de funções, metamorfose, conversões qualitativas, combinações complexas, processos de evolução e involução, interação de fatores externos e internos e busca constantemente de adaptação ao meio” (Ibid, p. 33).

Ainda segundo esse autor, o processo de desenvolvimento não acontece de forma linear, ou seja, a partir da evolução de estágios determinados. Ele é um processo revolucionário, por vezes intenso, onde novas formas aparecem, a partir dos desequilíbrios que o organismo sofre durante as trocas com o ambiente em busca de equilíbrio e adaptação. Dessa forma, o desenvolvimento proposto por Vygotsky (1989,1991) é explicado a partir da interação do sujeito em um determinado contexto e cultura, condição *sine qua non* para o indivíduo necessariamente aprender e se desenvolver.

Nesse enfoque, a aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo sua abertura nas zonas de desenvolvimento proximal, nas quais as relações sociais, o contexto sócio-cultural são fundamentais para o desenvolvimento do sujeito. Assim,

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança, (VYGOTSKY, 1989, p. 101).

Nesse prisma, a aprendizagem não é sinônimo de desenvolvimento. Uma aprendizagem adequadamente organizada determina o desenvolvimento cognitivo, como também impulsiona o desenvolvimento afetivo, social e motor. Assim, a aprendizagem é um aspecto essencial do processo de desenvolvimento das habilidades do indivíduo. Ao estabelecer a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky afirma que “[...] a aprendizagem organizada converte-se em desenvolvimento mental e coloca em funcionamento uma série de processos evolutivos que nunca poderiam ocorrer à margem do aprendizado”, (1989, p. 139).

Sendo assim, o autor enfatiza a inter-relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, justificando que a aquisição de habilidades de

pensamento envolve a mediação do indivíduo com o contexto sócio-cultural. O próprio entendimento de aprendizagem remete a um processo de ensino-aprendizagem, apontando quem aprende, quem ensina e a relação social existente nesse processo. Essa interação entre quem aprende e quem ensina, e sua relação com a aprendizagem e desenvolvimento do sujeito, pode ser melhor compreendida quando se reporta ao conceito de “zona de desenvolvimento proximal”.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal, definido por Vygotsky (1989), evidencia o caráter orientador da aprendizagem e sua conexão com o desenvolvimento, ou seja, são as aprendizagens que ocorrem na zona de desenvolvimento proximal que fazem com que o sujeito se desenvolva com mais sucesso, daí porque tais processos são indissociáveis.

Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal como a “distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”, (1989, p. 97).

A partir dessa definição, é possível inferir que a aprendizagem deve ser combinada com o nível de desenvolvimento do sujeito. Portanto, para entender as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado do sujeito, é necessário compreendermos também a zona de desenvolvimento real, o qual segundo Vygotsky (1989) corresponde àquelas habilidades “[...] que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela”, (Ibid., p 97). Dessa forma, o nível de desenvolvimento real permite caracterizar o nível de desenvolvimento mental retrospectivamente; enquanto a zona de desenvolvimento proximal define o desenvolvimento mental prospectivamente.

Com isso, Vygotsky (1989) permite que se entenda o curso do desenvolvimento a partir dos processos de maturação, que já foram concluídos, além de aqueles processos que estão em estado de formação, isto é, que estão somente iniciando a amadurecer e a se desenvolver. Por isso, o desenvolvimento cognitivo de uma criança só pode ser apontado se considerado os seus dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento

proximal. Portanto, o entendimento desses conceitos pode “[...] aumentar de forma acentuada a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais”, (Ibid., p.98).

Nesse enfoque, o desenvolvimento da criança e a subsequente consolidação das habilidades de pensamento estão precedidos pela aprendizagem. Por isso, a intervenção de outras pessoas (professores, adultos, amigos) favorece e organiza o desenvolvimento rumo à apropriação simbólica dos instrumentos de mediação cultural.

Por essa razão, quando Vygotsky (1989) define o caráter orientador da aprendizagem, com relação ao desenvolvimento, está ele postulando a idéia de que a atividade educacional é essencial no curso do desenvolvimento. Na escola, por vezes o aprendizado é orientado para os níveis de desenvolvimento, que já foram alcançados, sendo ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global do sujeito, pois “[...] não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo”, (Ibid.,p. 100). Para elaborar as dimensões do aprendizado escolar é preciso compreender o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que permite pensar em uma nova fórmula, a de que “[...] o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”, (Ibid.,p. 101).

Dessa forma, o desenvolvimento do sujeito depende da aprendizagem na medida em que se dá por processos de internalização de conceitos, que são promovidos pela aprendizagem social (trocas com o contexto sócio-cultural) e também por aquela planejada no meio escolar. Portanto, existe uma influência mútua entre desenvolvimento e aprendizagem, onde a criança com seu aparato biológico e através das trocas com seu contexto sócio-cultural, se desenvolve. Esse desenvolvimento é impulsionado por mecanismos de aprendizagens provocados por mediadores culturais.

Conforme Vygotsky (1989), o processo de aprendizagem deve ser vislumbrado prospectivamente, isto é, não deve focalizar o que a criança aprendeu, mas sim, o que ela está aprendendo. Nesse sentido, a ação educacional deve ser pensada e enfocada nos tipos de aprendizagens que serão úteis para as crianças, não considerando somente o que é fornecido no seu nível de desenvolvimento real,

mas para além dele, ou seja, para a zona de desenvolvimento proximal, visto que a aprendizagem é um processo de transformação constante na trajetória das crianças.

Essas implicações, de que a aprendizagem ocorre na zona de desenvolvimento proximal, coloca o professor na função de mediador da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, pois é no cerne das interações com o contexto sócio-cultural que a criança constrói as estruturas fundamentais de pensamento e linguagem. Dessa forma, o desenvolvimento que ocorre por conta da aprendizagem escolar “[...] transforma e desenvolve os processos cognitivos das pessoas, fazendo tais processos ultrapassarem os limites da existência do indivíduo” (FACCI, 2004, p. 192).

Portanto, as crianças aprendem e se desenvolvem através da mediação cultural com o “outro”. Nessa perspectiva, é necessário que se atue com a estimativa das potencialidades da criança, e para essas obterem o efetivo desenvolvimento humano (intelectual, afetivo, social, moral etc.), exige-se que o processo de aprendizagem, os mediadores e os instrumentos estejam distribuídos adequadamente no contexto sócio-cultural.

Para Vygotsky e Luria (1996), o conhecimento adquirido na escola e nas experiências em outros ambientes sociais, por meio das interações socioculturais, favorece o desenvolvimento das habilidades e funções mentais superiores, e a ação educacional, particularmente a do professor, tem grande responsabilidade na eficácia deste processo. Para os autores, o desenvolvimento cultural favorece o desenvolvimento humano, porque,

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

Sob essa ótica, não é suficiente ter todo o aparato biológico da espécie humana para realizar uma atividade, pois a criança não vai aprender e se desenvolver sozinha com o passar do tempo, pois ela não tem, por si só, instrumentos para trilhar absolutamente só o caminho do desenvolvimento, que por sua vez, depende das experiências de aprendizagem, que a criança foi exposta.

Nesse enfoque, a criança torna-se capaz de vincular sua ação à representação de mundo, que constitui seu contexto sócio-cultural, e a escola é um lugar e um tempo onde esse processo é vivenciado envolvendo diretamente a interação socio-cultural.

Vygotsky (2004a) observou a dinâmica de desenvolvimento mental da criança em função da aprendizagem escolar, e revelou que “[...] a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar”, (Ibid., p. 514). Ele se refere que qualquer situação de aprendizagem, que a criança se defronta na escola, tem sempre uma história prévia. O autor citou o exemplo relativo ao período das primeiras perguntas da criança, quando assimila os nomes dos objetos do seu contexto sócio-cultural, ela está aprendendo, contudo, a aprendizagem escolar se diferencia da anterior por trabalhar com conteúdos científicos, mas não deixa de destacar os aspectos sócio-culturais do contexto de vida da criança. Assim, Vygotsky (Ibid.) apontou que as crianças que chegam à escola e se destacam em relação aos demais de sua classe por apresentarem habilidades superiores, certamente, são as que cresceram em condições favoráveis de desenvolvimento cultural.

Dessa forma, o aprendizado e o desenvolvimento da criança são favorecidos por meio das suas interações socioculturais com o ambiente. Beyer (2005) pontuou que “a criança tem acrescentada as suas competências atuais novas competências por causa da aproximação aos outros sociais, esses outros entendidos, por um lado, como as novas apropriações semióticas que a criança faz no grupo cultural, e, por outro, o adulto ou o par mais desenvolvido como mediador das novas competências”, (Ibid. , p. 77) .

Portanto, todo o ser humano, quando mediado por estímulos adequados, pode desenvolver mais e melhor o seu potencial. Por exemplo, a criança que cresceu em um contexto sócio-cultural rico em estímulos e desafios, com mediadores que possibilitam o acesso ao conhecimento e a novas aprendizagens, tem seu desenvolvimento (cognitivo, afetivo, motor, etc.) favorecido. Por vezes, essa mesma criança, que se desenvolveu em um ambiente social rico em estímulos, ao chegar à escola, encontra outros meios de acesso ao conhecimento, - ou seja, a instituição escolar ensina com outros mediadores, nem sempre desafiantes e estimulantes -, com isso, essa criança, em resposta a essa nova situação, sofre os

efeitos de um processo de diminuição de seu rendimento escolar, a ponto de, em alguns momentos, ela se desinteressar pela escola.

Nesse sentido, a aprendizagem escolar deve estar de acordo com as expectativas da criança e com exigências superiores e desafiantes em relação ao seu desenvolvimento já consolidado. Isso impõe um planejamento para que a aprendizagem tenha desafios e informações relevantes, cuja a utilidade a criança perceba. Ater-se a um análise mais profunda do desenvolvimento mental do indivíduo no processo de aprendizagem escolar, é um imperativo pedagógico. A partir disso, Vygotsky (1989, p. 99) afirmou que, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”.

Assim sendo, um ambiente privilegiado onde o sujeito tenha a chance de fazer escolhas significativas sobre sua aprendizagem, de descobrir, manipular uma ampla variedade de objetos e receber estímulos variados, são fundamentais para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Por efeito, o conhecimento adquirido na escola e na experiência de vida em outros contextos por meio das interações sócio-culturais favorece o desenvolvimento potencial das crianças. A qualidade dessas interações com o meio contribuem para o excelente desenvolvimento e manifestação desses potenciais.

2.2 As contribuições da teoria sócio-histórica para aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com altas habilidades

A partir do que foi exposto, entende-se que, quando a criança manifesta uma habilidade superior à média de seu grupo, essa manifestação é resultado das suas interações com o ambiente. Desse modo, Vygotsky (1989) valoriza a educação escolar, destacando que é um espaço de interações sociais, que beneficiam o desenvolvimento das habilidades superiores nos alunos. Entretanto, isso só acontece quando o ensino se adianta ao desenvolvimento.

Nesse enfoque, uma proposta educacional para alunos, que se destacam por possuir um potencial superior, deve ser pautada em ações que vão além do

conteúdo curricular mínimo, priorizando sobremaneira o incentivo da investigação e a produção criativa desde os primeiros anos da escolarização desses alunos.

Assim, quando o aluno manifesta na escola altas habilidades, não se deve considerar que o seu potencial se desenvolve por si só, e que ele possui recursos suficientes para desenvolver suas habilidades sozinho. Pelo contrário, precisa ser estimulado, orientado e assistido para atualizar seu potencial promissor. Neste sentido, Clarke, citado em Alencar (2007, p. 20), pontua que

Nenhuma criança nasce superdotada – somente com o potencial para superdotação. Embora todas as crianças tenham um potencial surpreendente, apenas aquelas que tiveram sorte de terem oportunidades para desenvolver seus talentos e singularidades em um ambiente que responda a seus padrões particulares e necessidades, serão capazes de atualizar de forma mais plena suas habilidades.

Por vezes, a escola não proporciona a esses alunos um atendimento que vá além do conteúdo curricular programado e, apesar da legislação brasileira reconhecer o direito desses alunos a serem atendidos na sua especificidade, sob pena de perda desse potencial humano, ainda assim, os sistemas educacionais permanecem impermeáveis, e pouco ou nada estão fazendo para estimular e desenvolver o potencial dos alunos com altas habilidades.

Delinear ações práticas neste domínio de atuação da educação especial representa um desafio, pois “[...] não é qualquer atividade extracurricular, embora bem intencionada, que alcança o ponto de estimulação, amplitude e profundidade apropriada para desenvolver potencial superior, nos diversos domínios de capacidade e talento”, (GHENTHER, 2006, p. 27).

O reconhecimento e a identificação dos alunos com altas habilidades correspondem ao primeiro passo para tornar a educação escolar mais interessante, além de orientar a prática pedagógica de forma que esses alunos tenham pelo menos a oportunidade de aprender e se desenvolver com o privilégio de suas habilidades e não apenas realizar um processo pedagógico, apesar delas.

Nesse sentido, ações educacionais que proporcionem aos alunos oportunidades de aprofundamento de conhecimentos, que incentivem a pesquisa, possibilitando a eles construir novos conhecimentos e favorecendo o processo

criativo, são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. A existência de habilidades variadas e extraordinárias pode ser observada na sociedade e no contexto escolar em particular, visto que a escola é também o lugar onde os potenciais se manifestam de diferentes formas. Vygotsky (1989) enfatiza a importância das experiências sociais, destacando a educação escolar, com sua função mediadora no processo de desenvolvimento e aprendizado, que pode, a partir de suas práticas pedagógicas, beneficiar o desenvolvimento de habilidades superiores e a expressão de altas habilidades no contexto educacional.

Importante lembrar, que a manifestação de altas habilidades nos alunos é um fenômeno multidimensional, que agrega as características de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo, abrangendo tanto os aspectos cognitivos, quanto características afetivas, psicomotoras, sociais e a criatividade. Essas características podem ser potencializadas em um contexto sócio-cultural acolhedor, que incentive o potencial promissor desses sujeitos através de práticas, que “estimulem o aluno a resolver problemas, romper barreiras, reformular conteúdos e desenvolver formas de investigação mais produtivas. Portanto, precisa estar inserido em um contexto que valorize e encoraje a criatividade”, (ALENCAR e FLEITH, p. 58, 2001).

Vygotsky (1987b, 1990) compreendeu o processo criativo como a produção de algo novo a partir da combinação de idéias já existentes. Por isso, é essencial a mediação do ambiente para que o sujeito construa conhecimentos adequados, para assim combinar idéias e produzir algo original e criativo. Nesse sentido, a criatividade é uma característica presente de maneira potencial em todos os indivíduos, visto que os aspectos que compõem o pensamento criativo são materializados pelas experiências de vida de cada indivíduo em seu contexto sócio-cultural.

Para o autor, a criatividade é um fenômeno psicológico, como também é a inteligência, a memória, a afetividade. Assim, o sujeito desenvolve esses potenciais de acordo com o seu contexto sócio-cultural. Nessa ótica, o conceito de criatividade se amplia e rompe com a idéia trivial de que ele é um fenômeno de apenas alguns poucos iluminados, o que neste caso veria a desconsiderar o potencial criativo presente nos homens comuns. Superando esse adverso entendimento, a criatividade passa a ser entendida como um potencial a ser desenvolvido no sujeito, pois o foco da teoria sócio-histórica não está no indivíduo criativo, mas nas

interações que o indivíduo tem com o seu contexto sócio-cultural, que darão as nuances da aprendizagem, desenvolvimento e expressão da criatividade. Vygotsky (1982, p11) , neste sentido afirmou que

Existe criação não apenas onde têm origem os acontecimentos históricos, mas também onde o ser humano imagina, combina, modifica e cria algo novo, por insignificante que esta novidade possa parecer se comparada com as realizações dos grandes gênios. Se somarmos a isso a existência da criação coletiva que reúne todas essas pequenas descobertas insignificantes em si mesmas da criação individual, compreenderemos quão grande é a parte de tudo o que foi criado pelo gênero humano e que corresponde à criação anônima coletiva de inventores desconhecidos.

Dessa forma, a criatividade emerge do contexto sócio-cultural como resultado da interação do indivíduo com seu ambiente, impulsionado neste caminho pelos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Por isso, o indivíduo é ativo nessa construção, uma vez que vai atuar no sentido de produzir algo novo e reconhecer com original. Nas palavras de Vygotsky (1987b, p. 9), “é precisamente a atividade criadora do homem a que faz dele um ser projetado para o futuro; um ser que contribui com a criação e que modifica seu presente”. Portanto, criatividade do indivíduo e o contexto sócio-cultural fazem parte de um mesmo sistema, pois “tudo o que nos cerca e que tenha sido criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, a diferença do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana, baseado na imaginação”, (Ibid., p. 10).

Nessa ótica, o autor enfatiza a imaginação como uma atividade de pensamento flexível, que permite ao ser humano fantasiar idéias, lugares e pessoas, numa atividade mental conectada com a realidade, uma vez que seus conteúdos são retirados do contexto social e posteriormente modificados e recombinaados pela imaginação, o que resultam em novas idéias ou produtos. Por isso, a imaginação assume papel significativo no pensamento criativo, pois é a base para qualquer atividade criativa, e “é elemento componente da vida cultural assim como a arte, a ciência e a tecnologia”, (Ibid., p.86).

Em consequência, a criatividade é fruto da imaginação, pois permite o sujeito combinar idéias a partir da interpretação das experiências sócio-culturais objetivas e subjetivas a que foi exposto, tornando-se a essência do processo criativo na

concepção de Vygotsky (1987b), pois ressignifica a realidade, devolvendo à sociedade produtos criativos.

Nesse enfoque, a criatividade só pode ser entendida a partir das dimensões que ele denominou de “sócio-cultural”. Esta concepção situa o pensamento criativo na dimensão de um potencial que pode ser desenvolvido em toda a espécie humana, podendo se diferenciar em alguns indivíduos, mas existente em todos. Nas palavras do autor, “necessitamos reconhecer a criatividade como regra e não como exceção”, (VIGOTSKY, 1990, p. 87). Ela necessita principalmente de mediações sócio-culturais para desenvolver-se. Portanto, as características que compõem o processo criativo são oriundas das vivências do sujeito em seu cenário sócio-cultural. Desse modo, o desenvolvimento do pensamento criativo é determinado pelo contexto sócio-cultural, fruto das interações desse sujeito com o seu ambiente.

Diante da concepção vygotskiana de aprendizagem e desenvolvimento exposta até aqui, fica evidenciada a relevante função e importância da educação escolar na formação do indivíduo. Por isso, o planejamento e a organização dos ambientes educacionais devem ser pensados na perspectiva de estimular o desenvolvimento de idéias, propiciando condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento, de tal modo a gerar a necessidade e a possibilidade para expressão de potencialidades nos alunos. Por efeito, quanto mais ricas forem as mediações educacionais, tanto maior será o potencial expressado pelos alunos.

No entanto, o que ocorre no Brasil é que as ações educacionais oferecidas ao aluno, que apresenta um potencial superior, são limitadas. Com exceção em alguns municípios brasileiros, pouco se faz no sentido de promover um espaço com condições de desenvolver atividades que atendam aos alunos com altas habilidades nas suas singularidades. Existem poucos programas direcionados para atender as suas necessidades e beneficiar a sua aprendizagem e desenvolvimento. Entretanto, a escola não pode mais ignorar estes alunos, o que impõe a necessidade de reconhecê-los e oferecer-lhes possibilidades para produzirem novos conhecimentos ao invés de formar meros reprodutores de informações já existentes na sociedade, (ALENCAR e FLEITH, 2006).

Reconhecer nos alunos com altas habilidades um potencial promissor é uma das perspectivas atuais da educação com vistas à inclusão educacional. Isso representa uma possibilidade de atenção diferenciada para esses alunos, a fim de

favorecer o pleno desenvolvimento e expressão de seu potencial. Um dos fatores que têm contribuído para a disseminação de ações educacionais para esses alunos é o reconhecimento das vantagens para a sociedade, que “aposta” no potencial deles. Exemplos disso são as idéias ou produtos criativos que essas pessoas mais competentes e capazes do ponto de vista intelectual e criativo podem elaborar para solucionar os problemas sociais. Outro fator que merece destaque, segundo Alencar e Fleith (2006, p.52) e que também tem contribuído de forma significativa para ampliar o interesse pela educação do aluno com altas habilidades, é

[...] a maior comunicação entre educadores e especialistas de diferentes países, que vêm se organizando em distintas associações, como o Conselho Mundial para o Superdotado e Talento, Eurotalent, Conselho Europeu para Alta Habilidade, e no Brasil, o Conselho Brasileiro para Superdotação, criado em 2003.

Concordo com as autoras quando pontuam que esses conselhos chamam a atenção das autoridades educacionais acerca da necessidade de elaborar e implementar políticas direcionadas à educação do alunos com altas habilidades. Além disso sinalizam para a importância de programas de formação de professores para ampliação de ações educacionais que promovam aprendizagem e desenvolvimento conforme as condições do aluno com altas habilidades.

Nesse sentido, ressalto que não bastam apenas políticas públicas, que “garantam” um atendimento educacional especializados para esse alunos, pois o que garantirá o pleno desenvolvimento das potencialidades deles é a efetivação da legislação em ações educacionais, que promovam uma educação de excelência. Assim, estaremos assegurando a inclusão educacional e o pleno exercício da cidadania dos alunos com altas habilidades.

Delinear ações práticas para os alunos com altas habilidades representa um desafio. Tornar a educação escolar enriquecedora e interessante aos alunos com altas habilidades pode ser também, uma possibilidade de torná-la interessante para todos os alunos, pois o desenvolvimento potencial do ser humano depende de sua interação com o meio social, que possibilita seu crescimento como sujeito cultural: produto e produtor de cultura. Nesse sentido, Vygotsky, citado por Oliveira (1997, p. 78-79), afirma que

"[...] a inserção do indivíduo num determinado ambiente cultural, é parte essencial de sua própria constituição enquanto pessoa. É impossível pensar o ser humano privado do contato com um grupo cultural, que lhe proporcionará os instrumentos e signos que possibilitarão o desenvolvimento das atividades psicológicas, tipicamente humanas".

Sob essa perspectiva, como deve ser e como pode contribuir a comunidade, as escolas em geral para estimular o potencial dos alunos com altas habilidades? Sabe-se que há inúmeras formas para isso acontecer. O importante é que esses alunos estejam inseridos num ambiente que os estimulem, sejam por meio de atividades intelectuais e lúdicas, sejam por meio de muita atenção e carinho. Por isso, destaco a importância dos marcos sociais (família, escola e amigos), de modo a validar a influência que o ambiente social exerce sobre o desenvolvimento humano, constituindo um meio propício de estimulação e acompanhamento, para potencializar o desenvolvimento, principalmente daqueles alunos que apresentam "comportamentos superdotados". Deste modo, é necessário que a comunidade escolar e os pais instiguem as crianças a "descobrirem" os assuntos que lhes são de maior interesse, favorecendo assim, o desenvolvimento da curiosidade e do senso de investigação desses indivíduos.

Nesse sentido, fui a campo para analisar as contribuições do PIT – Programa de Incentivo ao Talento na aprendizagem e desenvolvimento de um aluno com altas habilidades. Na seqüência, o capítulo acerca dos procedimentos para a sistematização e a análise dos dados coletados nas entrevistas semi-estruturadas com as professoras do aluno, sujeito desta pesquisa, e as observações realizadas na escola regular em que o mesmo está matriculado.

CAPÍTULO III

CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

3.1 Problema de pesquisa

Propiciar condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos é a tarefa primordial da escola. Por isso, é imprescindível que seja priorizada a formação de um ambiente escolar planejado na perspectiva de se vislumbrar a possibilidade de potencializar constantemente as oportunidades de aprendizagem dos educandos. Este é um postulado que se presume relevante e imprescindível para delinear o processo pedagógico a todos os alunos, pois proporciona um espaço que os estimula a aprender e a desenvolver suas habilidades. No atual momento, em que se discute e articulam-se movimentos em prol de uma educação inclusiva é fundamental conforme Freitas (2006) que a escola se organize para promover uma educação de qualidade, considerando as diversidades presentes na sala de aula e incentivando o desenvolvimento de habilidades diversas, conforme os interesses de cada aluno.

Conforme relatado nos capítulos anteriores, há motivos e evidências que indicam que os ambientes escolares não estão ainda preparados para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com altas habilidades. E muitos dos problemas observados nos alunos com essas características têm muito a ver com o desestímulo e frustração. Eles estão inseridos em contexto escolar pouco desafiante, que prima muitas vezes pela repetição e monotonia, e portanto, não responde de forma adequada aos interesses e às necessidades desses alunos.

Nesse sentido, conhecer o que vem sendo discutido e implementado em termos de estratégias educacionais, no que se referem a criar condições adequadas para favorecer a aprendizagem dos alunos com altas habilidades, torna-se uma questão desafiadora, da qual emergiu o problema desta investigação. Pois, no dizer de Minayo, “é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação”, (2004, p.17).

Já manifestei anteriormente, que o problema desta investigação é fruto de minha trajetória acadêmica, notadamente pela participação em projetos citados nas considerações iniciais. As questões e os conhecimentos emanados da temática referentes às altas habilidades, articulados com a relevância científica deste trabalho me propus a investigar “se as estratégias educacionais realizadas no PIT contribuem para a aprendizagem e para o desenvolvimento do aluno com altas habilidades, no contexto escolar”?

3.2 Participante do estudo

Em razão da amplitude e complexidade da temática, optei por construir esta investigação a partir de uma análise sobre um determinado aluno com altas habilidades, entre outros mais que freqüentam o programa de enriquecimento escolar. A escolha foi aleatória, através de um sorteio, que incluiu alunos com base nos seguintes:

- estar freqüentando o PIT por um período de no mínimo um ano;
- ter idade mínima de 6 anos e máxima de 12 anos e estar freqüentando as séries iniciais do Ensino Fundamental;
- freqüentar regularmente as atividades do programa;
- e, por fim, ter o envolvimento dos respectivos pais e participação periódica nas reuniões realizadas pelo projeto.

Portanto, foi com base nesses critérios que se realizou o sorteio do aluno que compõe este estudo. Para preservar a sua identidade, foi denominado de Rodrigo, um nome fictício, conforme os procedimentos éticos de pesquisa.

É relevante descrever algumas características de Rodrigo, as quais são interessantes para a finalidade desta pesquisa. Por meio de conversas informais, os seus pais relataram as dificuldades enfrentadas por ele, no seu cotidiano escolar, por apresentar algumas características que o tornam diferentes dos demais, como a facilidade para aprender, a flexibilidade de pensamento, a habilidade para resolver

situações problemas, a produção criativa, entre outras peculiaridades que configuram as altas habilidades.

Rodrigo foi identificado por meio do trabalho desenvolvido no projeto de pesquisa “Da Identificação à Orientação de Alunos com características de Altas habilidades”, no ano de 2006 (dois mil e seis), e ingressou no projeto de extensão “PIT – Programa de Incentivo ao Talento”, no mesmo ano, após consentimento dos pais.

A implementação do Modelo de Enriquecimento Escolar (RENZULLI, 1986), adotado no PIT, inclui também a utilização do Portifólio de Talentos (ANEXO A), o que segundo Renzulli e Reis (1997), é um instrumento que propicia uma forma concreta de divulgação do trabalho realizado pelos alunos. O portfólio incentiva o envolvimento do aluno, de sua família e da equipe que atua no programa, como também permite conhecer os interesses e a forma como ocorre o processo de aquisição do conhecimento dos alunos. Ainda, auxilia no planejamento de atividades e metas desafiantes, incentivando a auto-avaliação do aluno, bem como a avaliação das estratégias empregadas no PIT.

Nesse sentido, as informações que apresento sobre o aluno foram obtidas através do Portifólio de Talentos⁷ e das conversas informais realizadas com os seus pais, por ocasião dos encontros propostos pelo PIT.

Rodrigo nasceu no dia 12 de junho de 1997. Atualmente, freqüenta a 4^a série do Ensino Fundamental, em uma escola⁸ de Santa Maria-RS. Primogênito da família, ele manifesta em suas respostas no Portifólio de Talentos ter um ótimo relacionamento com seus pais, os quais, embora separados, freqüentemente participam juntos das reuniões no PIT. Rodrigo mora com a mãe e as duas irmãs e informa ter com elas também um ótimo relacionamento.

De acordo com suas respostas no “Auto-Inventário” (CHAGAS, MAIA-PINTO, PEREIRA, 2007) , Rodrigo percebe suas habilidades na comunicação, expressão escrita, música e raciocínio lógico. Suas áreas de conhecimento preferidas estão relacionadas à música, à história, às ciências e ao português.

⁷ Para a descrição do aluno Rodrigo, foi utilizado como referência o “portifólio do talento total”, (CHAGAS, MAIA-PINTO, PEREIRA, 2007, p. 67- 77).

⁸ A escola do aluno em estudo não permitiu que fossem revelados dados quanto a sua caracterização.

Rodrigo verbaliza que as características da sua personalidade são facilmente observadas, pois apresenta curiosidade expressiva, flexibilidade de pensamento, perseverança, gosto por desafios e independência para julgar idéias. No entanto, uma vez solicitado, preferiu não relatar as suas possíveis realizações mais importantes.

Considerando as informações trazidas pelo portfólio acerca das pessoas, por exemplo, mais importantes que se somam a sua vida, ele simplesmente declina da resposta, justificando não ter apreço por atitudes que manifestam essa “mania” das pessoas querem saber quem é o melhor ou o pior. Rodrigo se considera uma pessoa que entende que tal coisa não é a melhor, ou que as pessoas são melhores. Prefere descobrir essas questões todas a partir de suas experiências.

Nas questões referentes ao tópico “Explorando Minhas Habilidades” (CHAGAS, MAIA-PINTO, PEREIRA, 2007), o aluno explicita as coisas que sabe fazer muito bem,: tocar bateria, manejar o computador e argumentar seus pontos de vista. Rodrigo acredita que se tivesse a possibilidade de tentar fazer alguma coisa, escolheria uma atividade que pudesse expressar as suas idéias, mas não sabe dizer ao certo qual seria essa atividade, quem sabe poderia ser um pesquisador. E segundo Rodrigo, tocar muito bem bateria e guitarra é uma das suas pretensões.

Em relação ao que mais gosta de se envolver quando está na escola, ele destaca duas: a primeira, desafiar os professores, porque manifesta não ser nada afeito às coisas triviais; e a segunda, o recreio, porque pode conversar com os colegas. Sobre as coisas que faz bem na escola, ou seja, com bom desempenho, Rodrigo revela que é de contribuir com uma idéia e que gostaria também de aprofundar seus conhecimentos sobre religião, política e outros assuntos sarcásticos. Ainda revela não ter muitos amigos, mas apesar disso, os poucos com quais ele bem se relaciona, considera-os como verdadeiros.

Nas questões relativas a “Meus Interesses” (CHAGAS, MAIA-PINTO, PEREIRA, 2007), esse aluno responde que na escola as coisas que mais gosta são o recreio e a atividade de resolver tudo aquilo que se apresenta como complicado. E o que menos gosta, no caso, é dos conteúdos de matemática, porque segundo ele, os exercícios são muito fáceis, “eles não têm graça alguma”!

As ocupações que configuram seus passatempos em casa estão relacionadas às atividades de tocar bateria, ler e mexer no computador. O que menos lhe é afeto em sua casa dizem respeito às brigas fraternais. No caso dos filmes, suas preferências são os de terror, aventura e guerra. Quanto aos livros, afirma que adora ler sobre os mais variados assuntos.

No aspecto sobre “Minhas áreas de Interesse” (CHAGAS, MAIA-PINTO, PEREIRA, 2007), Rodrigo revela que na escola tem interesse em literatura, história, ciências biológicas, geográfica, música, computadores, fotografias, desenhos, porém “odeia” a matemática, reiterando as atividades propostas são muito fáceis.

Nas questões “Sobre minhas Preferências” (CHAGAS, MAIA-PINTO, PEREIRA, 2007), ele manifesta preferência pelos estilos de aprendizagem que impõem necessariamente discussões em grupos pequenos. E no caso do que é concernente ao estilo de pensamento, afirma suas prioridades pelas atividades de planejar, elaborar, criar, compor, inventar, especificar, simplificar, interpretar e contextualizar as idéias e o pensamento.

Nas questões acerca de suas preferências quanto à formação de um ambiente (físico) agradável, e, portanto, que reúne as melhores condições para o processo de aprendizagem, Rodrigo indica aqueles que contemplam fatores musicais, (som ligado - Metal), sobretudo se for com o fito de construir um texto (redação). Some-se a isso uma temperatura predominantemente com um clima frio, e os móveis, no caso, têm de estar distribuídos de tal forma que haja muita incidência de luminosidade. Ele revela, ainda, não ter problemas com os horários de estudo, pois tem o hábito de ler e revisar os conteúdos que são de seu interesse, diariamente.

Sobre o ambiente social, prefere que tenha condições de aprendizagens auto orientadas e com combinação de técnicas e metodologia de trabalho.

No aspecto sobre “Meu estilo de Expressão” (CHAGAS, MAIA-PINTO, PEREIRA, 2007), ele estabelece os tipos de produtos que gostaria de criar. Suas escolhas foram: discutir sobre o que aprendeu, elaborar um programa de computador, construir uma invenção, tocar um instrumento musical, escrever para um jornal, uma revista e para uma página de Internet. Gostaria, ainda de compor uma música, gravar e editar um jogo no computador e comercializar uma idéia.

Acerca do “Inventário sobre o que eu sinto” (CHAGAS, MAIA-PINTO, PEREIRA, 2007), relata ser um menino alegre, que demonstra impaciência para esperar os colegas terminarem as atividades na escola. Cultiva um sentimento de raiva ao ouvir algumas adversidades como gritos e berros, e, por efeito, diz que essas situações lhe impõem a “esbravejar”, mas de imediato busca retomar as condições de calma e tranqüilidade de espírito.

Por fim, nas perguntas sobre o que deixa “você alegre”, Rodrigo indica as brincadeiras, palhaçadas e a possibilidade de construir uma idéia nova e diferente. Nas situações em que cria expectativas, ele admite ficar muito agitado, e possui dificuldades para lidar com opiniões contrárias as suas, pois essas o deixam irritado, por demais, e com sentimento de raiva com os que discordam dele. Ressalta que há situações em que o deixam envergonhado. Essas ocorrem quando ele protagoniza cenas, as quais não têm sentido algum para alguém.

3.3 Procedimentos

Após a descrição do aluno, é importante relatar os procedimentos que foram necessários adotar, antes mesmo de se iniciar a coleta de dados. O primeiro passo para a realização desta pesquisa foi obter de seus pais, por meio do Termo de Consentimento (ANEXO B), a autorização para que Rodrigo pudesse participar desta investigação. A seguir, realizei contato com a escola do aluno, ocasião em que apresentei os objetivos do estudo, os procedimentos metodológicos da pesquisa e o Termo de Consentimento dos pais de Rodrigo. A escola foi informada também sobre os instrumentos de coleta de dados: observações sistemáticas na classe de Rodrigo e entrevista semi-estruturada envolvendo as professoras da turma do aluno. Realizei contatos pessoais com essas professoras, para informá-las da pesquisa, e sobretudo solicitar a elas o desejo de vê-las participando deste empreendimento investigativo. Essa solicitação foi de pronto aceita e acolhida, tanto pela escola quanto pelas professoras, o que se tornou possível delinear uma agenda de atividades de observações em sala de aula e de entrevistas, de acordo com a disponibilidade de tempo e horário.

No primeiro contato nessa escola, me foi permitida a coleta de alguns dados desse aluno referentes a sua frequência na quarta série do Ensino Fundamental, e o nome das duas professoras que ministram aulas, uma, responsável pelos conteúdos do currículo e, a outra, pelas aulas de informática.

Ademais, ficou assegurado à Escola e às professoras o total sigilo quanto as suas identificações. Vale contudo ressaltar, e o faço com orgulho, a eminente e louvável colaboração da instituição e o total desprendimento dessas docentes para a realização deste estudo, na sua forma mais plena possível.

3.4 Instrumentos

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a entrevista semi-estruturada e as observações sistemáticas, através do diário de campo.

De acordo com Bogdam e Biklen (1994), durante a realização da entrevista semi-estruturada transcorre um encontro entre duas ou mais pessoas, momento em que os sujeitos de pesquisa são encorajados a falar com liberdade sobre a área de interesse do investigador, descrevendo situações, comportamentos, idéias, valores e sentimentos, fornecendo dados completos para a análise de dados.

O roteiro da entrevista foi construído pela pesquisadora a partir do referencial teórico adotado neste estudo. Composta de 11 (onze) questões, as entrevistas foram aplicadas às professoras, pela pesquisadora, na própria escola, em um ambiente reservado, com a mais absoluta relação de cordialidade e desprendimento, entre as partes, fluindo para a efetivação do intento. Segundo Lüdke e André, (1986, p. 34), “[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”, ou ainda, “... a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado”. Por tudo isso, a entrevista é considerada uma das principais técnicas de pesquisa utilizada em temáticas que configuram conteúdos referentes à educação.

Com a devida autorização prévia dos sujeitos entrevistados foi utilizado um gravador para fins de registro desses dados coletados, cada entrevista teve duração de aproximadamente uma hora e trinta minutos. Após, foi realizada a transcrição das manifestações das professoras e, por fim, a respectiva análise.

No que tange às observações, elas ocorreram no período de agosto a dezembro do corrente ano, uma vez por semana, com duração de uma hora e trinta minutos para cada sessão. Foram realizadas 20 (vinte) observações, somando um total também de 30 (trinta) horas observadas, tanto no contexto da sala de aula do Rodrigo quanto também durante o recreio e no laboratório de informática.

Durante as observações foram analisados diversos aspectos relacionados as possibilidades de Rodrigo revelar suas habilidades em sala de aula, as estratégias que ele utiliza em sala de aula para aprender, as suas habilidades para resolver problemas, além da motivação, criatividade e envolvimento dele durante realização das atividades propostas na sala de aula.

De acordo com Lüdke e André (1986), para que as observações tornem-se um instrumento válido e fidedigno de pesquisa, precisa ser sistemática e planejada, determinando com antecedência “o que” e “como” observar, pontuando claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal. Dessa forma, aliada as entrevistas à observação permitiu “um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e as suas próprias ações”, (Ibid., p.26).

O “Diário de Campo” foi outro recurso utilizado nessa atividade de observação, permitindo que se registrassem elementos relevantes e pertinentes, 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). Através das observações foi possível contextualizar as informações coletadas nas entrevistas semi-estruturadas, para posterior análise e discussão dos dados coletados.

3.5 Análise de Dados

Desvelar os aspectos intrínsecos na relação ensino-aprendizagem do aluno em estudo e como se reflete a contribuição do PIT nesse processo, exigiu um contato direto com a Escola em que Rodrigo está matriculado. Portanto esta pesquisa configura-se como descritiva, com análise qualitativa e enquadrada no perfil das características de um Estudo de Caso.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a investigação qualitativa é descritiva. Caracteriza-se pela riqueza de descrições originárias dos dados recolhidos no trabalho de campo, que incluem transcrição de entrevistas, registro de campo, vídeos, documentos... Esses dados são usados para ilustrar e embasar a apresentação dos resultados.

A investigação qualitativa propõe o estudo do fenômeno em seu ambiente natural, considerando a multiplicidade de elementos presentes que interagem e se influenciam mutuamente. Ou seja, [...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, (MINAYO, 2004, p. 21-22).

Diante disso, entendo que com esse enfoque, que considera a imersão no dia-a-dia do fenômeno a ser revelado, busquei retratar a realidade, que é complexa e profunda. Portanto, os princípios do *Estudo de Caso*, aliados ainda ao foco dessa investigação, tornaram-se adequados para o possível desvelar do problema em tela. Segundo André (1995), “o interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade de ação”, (p.31).

3.6 Resultados e Discussões

Para iniciar as discussões acerca das contribuições do PIT na aprendizagem e desenvolvimento de um aluno com altas habilidades, apresento a sistematização e análise das entrevistas com as professoras⁹ e as observações realizadas na respectiva turma do aluno Rodrigo.

No roteiro das entrevistas (ANEXO D) e durante a realização das observações foram estabelecidos quatro tópicos, pontuados a partir dos objetivos dessa pesquisa, constituindo-se em fatores circundantes para delinear o processo de análises dos dados coletados:

1. Relações entre o PIT e a sala de aula regular: uma análise das estratégias educacionais implementadas nesses espaços;
2. As possibilidades de Rodrigo de revelar suas habilidades em sala de aula e a relação destas com as estratégias educacionais implementadas no PIT ;
3. O olhar das professoras acerca da contribuição do PIT na aprendizagem e desenvolvimento desse aluno;
4. Motivação e Criatividade: as contribuições do PIT nesse processo;

3.6.1 Relações entre o PIT e a sala de aula regular: uma análise das estratégias educacionais implementadas nesses espaços

Para iniciar as discussões acerca das relações estabelecidas entre as estratégias educacionais implementadas no PIT e aquelas organizadas na sala de aula regular, é importante ressaltar que existem atualmente, em várias escolas brasileiras, alternativas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, Porém, essas alternativas, na sua grande maioria, estão destinadas a alunos com déficit cognitivo, dificuldades de aprendizagem, entre outras.

⁹ - Utilizei nomes fictícios para denominá-las, assim a professora do currículo foi denominada de Margarida e a professora de informática foi chamada de Rosa. Ambas as professoras possuem somente a formação inicial em Pedagogia. A colaboradora Margarida, atua no magistério há 10 anos e a professora Rosa possui 20 anos de experiência na docência.

Conforme Fleith (1999), a idéia de que o aluno com altas habilidades tem instrumentos suficientes para desenvolver habilidades e construir conhecimentos, é um entendimento um tanto quanto adverso às pretensões de todo e qualquer processo pedagógico, o que enseja o reflexo do uso limitado de estratégias educacionais a esta parcela da população. Entretanto, é imperativo que se desenvolvam práticas educacionais que atendam aos alunos com altas habilidades nas suas respectivas singularidades.

Nesse prisma, algumas alternativas têm sido freqüentemente apontadas para o desenvolvimento de trabalhos com alunos com essa performance. Dentre essas alternativas, destaco sobremaneira o enriquecimento escolar tangenciado pelo PIT, o qual propõe o aprofundamento curricular por meio de estratégias educacionais conforme as características dos alunos que participam do programa, visando a favorecer a qualidade das aprendizagens desses sujeitos, como também possibilitar o enriquecimento às experiências escolares.

Com a finalidade de saber a opinião das professoras a respeito do aluno em estudo, lhes foi perguntado: “no seu entendimento, esse aluno possui altas habilidades? Por quê?”

Foi assim o relato da professora Margarida:

“Eu não tenho um conhecimento específico sobre o assunto das altas habilidades, nem quais são os comportamentos de uma criança superdotada. Mas o que eu visualizo nele (Rodrigo) são habilidades bem mais desenvolvidas do que as dos colegas. Ele não apresenta dificuldades em resolver as atividades propostas em aula. No entanto ele freqüentemente demonstra interesse em aprofundar alguns conteúdos curriculares. Posso dizer, também, que a argumentação e a interpretação na resolução das atividades são sempre bem articuladas e criativas. Mas o que me deixa na dúvida em afirmar se o aluno tem ou não altas habilidades é o fato de que não é em todas as áreas do conhecimento que ele apresenta habilidades mais avançadas em relação aos colegas. O que eu posso dizer é que ele é um aluno inteligente, com facilidade para aprender, mas no decorrer das aulas ele não se manifesta muito. O que normalmente acontece é ele esperar os intervalos do recreio ou do término das aulas para vir me questionar ou expor sua opinião sobre determinado assunto, porque dificilmente ele expõe suas dúvidas ou interesse na frente dos colegas”.

No caso da Professora Rosa, ela verbalizou que não considera esse caso um exemplo de alguém com altas habilidades, porém

“o aluno é uma criança bastante inteligente, mas eu não afirmaria que ele tem altas habilidades, porque o interesse dele é possível visualizar em qualquer outro aluno, o que ele demonstra é saber manusear os instrumentos ou os termos técnicos sobre informática, e alguém que gosta desse assunto teria condições de ter o mesmo nível de aprendizagem. A informática é uma área de seu interesse, por isso ele sempre procura se interar sobre esse assunto tomando-o entendido, além de utilizar o computador com fonte de pesquisas de seu interesse”.

Alencar (2007) aborda a questão de quem é o aluno com altas habilidades, destacando que muitas são as concepções existentes que esse termo sugere, por conta da complexidade com que está circunstanciada esta temática. Para algumas pessoas, diz ela,

[...] o superdotado seria o gênio, aquele indivíduo que apresenta um desempenho extraordinário e ímpar em uma determinada área do conhecimento, reconhecida como de alto valor pela sociedade; para outros, seria um jovem inventor que surpreende pelo registro de novas patentes; para outros ainda, seria aquele aluno que é o melhor da classe o longo de sua formação acadêmica, ou a criança precoce, que aprende a ler sem a ajuda e que surpreende os pais por seus interesses e indagações próprias de uma criança mais velha, (ALENCAR, 2007, p. 15).

Dessa forma, ao se falar de alunos com altas habilidades não se está falando de um grupo único, homogêneo e facilmente identificável em qualquer situação. Está se falando, isto sim, de indivíduos com características e traços singulares, provenientes não apenas de sua constituição genética, mas também e sobretudo dos resultados das suas interações com o contexto sócio-cultural ao qual pertencem. Portanto, o ambiente sócio-cultural e o próprio desenvolvimento humano contribuem para que esses sujeitos tenham características proeminentes constituindo-se em pessoas revestidas de significativas peculiaridades perceptíveis.

Nessa ótica, Renzulli (2004) ressalta que os educadores devem se preocupar em estimular aqueles alunos que apresentam “comportamentos superdotados”, que demonstram ou têm potencial para desenvolver os aspectos da Concepção dos Três Anéis “[...] ajudando a abolir a abordagem da superdotação do tipo **você-tem** ou **você-não-tem**” (p. 90) [grifos do autor]. Por isso, é fundamental propiciar a esses alunos espaços ricos em desafios e estímulos, assim, se está favorecendo a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, como também atendendo às suas necessidades educacionais especiais.

Na escola regular, o professor, em especial, desenvolve o seu trabalho com o intuito de transmitir para os alunos os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. A ação educacional compreende a organização dos conteúdos curriculares necessários para os alunos construírem conhecimentos. Essa meta é atingida quando o aluno torna-se capaz de apropriar-se desse conhecimento e aplicá-los em algum campo do saber e do fazer.

Nesse enfoque, é fundamental que os espaços educacionais promovam relações pedagógicas centradas nos modos de aprender dos alunos, valorizando a diversidade em todas as atividades, contextos e interações sociais. Logo, se sugere que a aprendizagem deve ocorrer centrada no aluno e não no professor, o que nesse viés torna-se o educador apenas um facilitador das aprendizagens dos alunos, para que adquiram confiança em suas habilidades, construindo novas idéias e respostas. Isto representa, um momento ímpar aos alunos em seus processos de ensino-aprendizagem, pois é uma condição *sine qua non* para eles atuarem de forma independente, não sofrendo qualquer tipo de manipulação, por parte do professor. Dessa forma, o sucesso da aprendizagem, no caso do aluno Rodrigo, acontece como resultado de seus próprios esforços em sistematizar e construir os conhecimentos.

Durante as observações realizadas na turma de Rodrigo, pude visualizar dificuldades apresentadas pelas professoras no sentido de propor para esse aluno atividades desafiantes, que o incentivassem a buscar soluções diferenciadas e criativas para a resolução de problemas. Exemplo disso está nas situações em que o aluno revelou curiosidade acentuada sobre determinado tópico em estudo. Nessas circunstâncias elas poderiam ter sugerido atividades suplementares para ele, que o incentivassem a pesquisar e a se envolver em investigações, que favorecessem a realização de seu potencial.

Considerando as atitudes dessas professoras, parece pertinente lembrar de Renzulli (et al, 2000 apud CONBRASD, [200]) e Winner (1998), cujas idéias fazem constar que, como os alunos com altas habilidades apresentam facilidade para aprender e, em função disso, demandam diminuta orientação de seus professores, porque aprendem os conteúdos rapidamente, muitos educadores encontram dificuldades em planejar estratégias educacionais que atendam aos interesses desses alunos. Por vezes, expressam, “[...] seu desconforto ignorando o aluno

superdotado e preferindo dar atenção aos estudantes com dificuldades, talvez para evitar o desafio representado pela criança que apresenta habilidades superiores”, (SABATETELLA e CUPERTINO, 2007, p. 80).

Alencar (2007) relatou como os professores se sentem quando tomam conhecimento de alunos com altas habilidades em sua turma. Segundo a autora, alguns explicitaram que “[...] se sentiam inseguros por desconhecer como conduzir o processo de ensino-aprendizagem junto a esses alunos, além de salientar que preferiam não tê-los em sala de aula, uma vez que os superdotados podem constituir um problema em classe”, (Ibid., p.17). De acordo com essa autora, tal afirmação é um indicador do despreparo de alguns professores para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com altas habilidades.

Diante disso, as professoras de Rodrigo responderam à seguinte questão: “o contexto de sala de aula proporciona ao aluno um currículo flexível, no qual os interesses, estilos de aprendizagem e habilidades são levados em consideração”?

A professora Margarida verbalizou que,

“isso não acontece. É muito difícil realizar um estudo direcionado de acordo com os interesses que cada aluno demonstra, pois a turma é muito grande e eu tenho um conteúdo programado para seguir e dar conta até o final do ano”.

A professora Rosa relatou que,

“nem sempre é possível flexibilizar o currículo e as atividades programadas no laboratório de informática, pois os conteúdos são limitados e não nos é permitido ir além dessas possibilidades”.

A partir desses relatos, é imperativo que cada professor reflita a respeito do que poderia fazer no sentido de operacionalizar uma educação de qualidade para todos os alunos, no caso dos alunos com altas habilidades, por exemplo, é fundamental que o educador tenha conhecimento sobre as suas habilidades para então, planejar atividades e experiências de aprendizagem, que estimulem esses alunos a perceberem seus pontos fortes e expandir seus interesses. Assim, “bons resultados são obtidos quando as estratégias de ensino do professor são adequadas

às preferências de aprendizagem do aluno”, (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p. 59).

Vale destacar ainda, que os ambientes escolares necessitam ser planejados de maneira a potencializar as oportunidades de aprendizagem dos alunos, desencadeando processos de ensino-aprendizagem que permitam ao aluno aprofundar tópicos de seu interesse, em áreas específicas de estudo, proporcionando-lhes instrumentos para resolver problemas, através de novos conhecimentos e pela criação de produtos.

No entanto, o que se registra, em grande parte das instituições escolares, é que as características dos ambientes escolares “[...] refletem uma postura educacional voltada para o passado, cuja principal preocupação se refere ao acúmulo de conhecimentos”, (NEVES-PEREIRA, 2007, p. 25), prevalecendo a concepção conservadora, na qual não reconhece a necessidade de desafiar os alunos a explorarem novos caminhos, a desvelarem novos padrões e a investigarem diversos tipos de assuntos para construir idéias e aplicá-las em algum campo do conhecimento e da cultura.

Concordo com Virgolim, ao comentar que

No movimento atual de uma educação inclusiva, torna-se essencial entendermos que todo aluno tem direito a um ambiente educacional flexível e responsivo, adaptado ao seu nível e ritmo de aprendizagem, que permita certo nível de escolha de tópicos de seu interesse e que promova a excelência no estudo, (2007b, p. 57).

Dessa forma, esforços devem ser feitos para circunstanciar a flexibilização e as mudanças no currículo oferecido para esses alunos na escola regular, de modo a satisfazer suas curiosidades e seus interesses, por meio de atividades dinâmicas, que os estimulem a perceberem-se como sujeitos interativos na construção do conhecimento, oportunidades essas que podem resultar na viabilização de projetos de pesquisa, sendo eles próprios os protagonistas da criação de novas idéias.

Em relação às estratégias educacionais implementadas no PIT e as observadas no contexto da sala de aula de Rodrigo, é importante destacar que as ações educacionais propostas no programa de enriquecimento diferenciam-se das organizadas na sala de aula regular, motivado, sobretudo, pela oportunidade dada

ao aluno no sentido de desenvolver projetos de pesquisa de acordo com seus interesses em aprofundar um assunto. Por isso o PIT se torna desafiante, responsivo quanto ao desejo do aluno em enriquecer seus conhecimentos. Desta forma, o aluno tem a oportunidade de “ultrapassar o tradicional papel de reproduzidor de conhecimento para assumir o papel de investigador em primeira-mão, absorvendo paulatinamente o papel de agentes de mudança, com impacto no mundo que os rodeia”, (VIRGOLIM, 2007c, p. 65).

Buscando pontuar as possibilidades de Rodrigo assumir o papel de investigador no contexto da sala de aula, destaco mais uma vez a manifestação das professoras ao serem questionadas se “o aluno tem a oportunidade de desenvolver suas próprias idéias? Você propõe situações de aprendizagem que desafiem os alunos conforme seus interesses e habilidades?”

De acordo com a professora Margarida,

“ele tem espaço para opinar e desenvolver suas idéias; eu percebo que ele possui facilidade em lidar com os conteúdos novos, transformando e adaptando as informações de maneira original e criativa. Por exemplo, quando eu estou passando as atividades no quadro, freqüentemente ele copia no seu caderno de forma diferente, ou ele sintetiza as informações ou altera as palavras, no entanto sempre mantém o sentido da atividade; se a tarefa é identificar qual o pronome deve ser usado em determinada frase, ele utiliza o mesmo pronome, mas muda os termos e as palavras das orações. Ele é sempre muito criativo nas suas produções”.

A professora Rosa verbalizou que,

“o aluno tem a oportunidade de desenvolver suas próprias idéias, pois normalmente utilizo softwares interativos no laboratório de informática, onde a criatividade é a maior aliada”.

Ambos os relatos revelam que Rodrigo não se prende a um padrão estabelecido, e sim está constantemente modificando, inventando, imaginando outras possibilidades que resultem na construção de uma nova idéia, e esta se torne produtiva em seu contexto sócio-cultural.

Com isso se depreende a importância dos professores estimularem os alunos a fazer emergir a imaginação, a intuição, o pensamento crítico e a habilidade de ir

além dos limites pré-estabelecidos, motivando-os a buscar novas alternativas para construir suas argumentações. A sociedade de hoje clama por boas idéias, por transformações em nossas atitudes, sobretudo quando os velhos hábitos já não resolvem novos problemas. Essa concepção determina uma combinação de habilidades para resolvermos problemas e criarmos novas idéias e produtos imperativos ao desenvolvimento de nossa sociedade, (VIRGOLIM, 2007d). Segundo a autora, demanda também, a “integração de ações que devem se iniciar no lar e progredir com a ajuda da escola, a fim de que possamos preparar nossos jovens para enfrentar os desafios de uma sociedade onde as transformações constantes são a única certeza”, (Ibid., p.15).

Nesse sentido, o PIT procura desenvolver ações educacionais que estimulem os alunos a buscarem soluções eficientes para problemas reais, a agir e pensar criativamente, a fim de auxiliá-los a dominar as habilidades essenciais para o sucesso futuro. Dessa forma, as atividades propostas no programa de enriquecimento oferecem informações que estimulam a curiosidade do aluno a aprender, num ambiente desafiante, onde o aluno pode praticar e aperfeiçoar suas habilidades, incentivando-o a manter-se motivado a aprender a aprender.

Conforme Alencar e Fleith (2001), quando se discute os programas de enriquecimento escolar fora da sala de aula regular, há sempre a referência de algumas características do ambiente que podem favorecer tanto a implementação do conteúdo, quanto estimular o entusiasmo do aluno e a sua motivação a prosseguir na pesquisa em determinado assunto, proporcionando-lhe ainda, construir conhecimentos de uma maneira confortável e prazerosa.

Por esse motivo, o PIT procura implementar características de ambientes e estratégias educacionais favoráveis e direcionadas à aprendizagem dos alunos que participam do programa. Uma das características presentes no PIT é a liberdade que os alunos têm de escolher o que estudar. Essa postura incentiva à autonomia deles e a capacidade de avaliarem suas próprias aprendizagens. Assim, o aluno que é estimulado a empenhar-se na busca de soluções para um problema, é ao mesmo tempo motivado a ter iniciativa.

No decorrer das observações realizadas na sala de aula regular de Rodrigo, visualizei que, na maioria das vezes, as atividades eram expositivas, e o nível de exigência dos exercícios propostos não atuava na sua zona de desenvolvimento

proximal do aluno (VIGOTSKY, 1989), pois ele resolvia as atividades de forma independente sem necessitar da mediação da professora.

Sem oportunidades desafiadoras de aprendizagem é muito difícil que as habilidades superiores se manifestem, porque de acordo com as teses de Vygotsky (2004a), aquilo que o aluno resolve com independência, ele não revela o seu potencial, e sim o seu nível de desenvolvimento real. Nesse sentido, é imperativo que as estratégias educacionais sejam organizadas para que o aluno aprenda aquilo que ele ainda não domina, sob mediação do professor, pois, condições favoráveis de aprendizagem estimulam o desenvolvimento e a manifestação de habilidades superiores. As minhas convicções a respeito encontram afinidade como as idéias de com Vygotsky ao comentar que “[...] quantas inteligências estereis existem que não produzem nada! Quantas inteligências que pensam, mas que não agem! Todos se lembram dessa situação quando sabemos como é preciso atuar de outra maneira”, (2004b, p. 133).

A partir disso, é possível inferir que aquele aluno que no PIT age de maneira investigativa, escolhendo com liberdade os tópicos de suas pesquisas e optando por atividades de seu interesse, na sala de aula regular, acaba, por vezes, tendo uma postura com características conformistas em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Isso é devido ao fato de o aluno com altas habilidades necessitar constantemente de desafios e novidades, para que seu rápido ritmo de aprendizagem não seja desestimulado. Por isso é fundamental que os espaços escolares flexibilizem o currículo, no sentido de que o pensamento, a criatividade, a imaginação, estejam presentes no planejamento e nas estratégias educacionais do professor, e, sobretudo, que esse aluno tenha espaço para ampliar e aprofundar o seu potencial.

Com o intuito de verificar se Rodrigo relaciona os conhecimentos construídos no PIT em relação às atividades desenvolvidas em sala de aula regular, descrevo o relato das professoras quando questionadas se “o aluno demonstra relacionar os conteúdos curriculares às suas experiências e interesses”?

Ambas as professoras relataram que seguidamente o aluno estabelece essas relações, e que por isso apresenta facilidade para dominar os conteúdos

curriculares. Segundo elas, mesmo as estratégias educacionais implementadas no PIT diferenciarem-se daquelas adotadas na sala de aula regular, os projetos traçados por Rodrigo no PIT possibilitam-lhe o desenvolvimento de atividades mais concretas e práticas, e isso tem influenciado de maneira positiva a sua aprendizagem no contexto escolar. Revelaram também, que Rodrigo apresenta atitudes diferenciadas dos demais colegas da turma, mostrando-se mais interessado em desenvolver atividades que o desafiem.

A fala das professoras indica que Rodrigo constrói novos conhecimentos e aprende a partir das suas experiências e das trocas que estabelece com os ambientes em que interage. Por isso tanto as estratégias educacionais propostas pelo PIT, quanto às ações educacionais adotadas na sala de aula regular devem focalizar a elaboração de atividades que potencializem as habilidades que o aluno apresenta, de modo a auxiliá-lo a se manter motivado e interessado na perspectiva de querer aprender sempre mais.

Para finalizar esta etapa de análise, apresento o entendimento dessas professoras sobre a questão: “como o PIT – Programa de Incentivo ao Talento se relaciona com a sala de aula?”

A professora Margarida relata que há, sim, uma relação entre o PIT e a sala de aula regular, pois

“as atividades propostas no programa visam enriquecer o conteúdo curricular para que o aluno não perca o gosto pela escola, além de oportunizar a ele a construção de processos de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento de suas habilidades. Por isso, eu acredito que o PIT se relaciona com a escola na medida em que oferece um ambiente rico em estímulos e oportunidades que atendam aos seus interesses e as suas necessidades, que nem sempre são possíveis de serem supridas no contexto da sala de aula, em função da própria organização curricular”.

Em consonância com o entendimento de Margarida, a professora Rosa também relatou que

“que essas relações se estabelecem na medida em vão sendo traçadas no sentido de facilitar a aprendizagem do aluno e a atendê-lo nas suas singularidades, e principalmente na oportunidade que o aluno tem de partilhar o conhecimento nos diferentes espaços educacionais que atua”.

De acordo com Renzulli e Reis (1997), um dos objetivos dos programas de enriquecimento escolar é estabelecer relações de parcerias nos diferentes ambientes em que o aluno com altas habilidades interage, construindo uma rede de cooperação entre os professores da sala de aula regular e a equipe que atua no programa de enriquecimento, para que as estratégias educacionais de ambos os espaços educacionais atendam, de fato, às necessidades dos alunos com altas habilidades.

3.6.2 As possibilidades que Rodrigo tem de revelar suas habilidades em sala de aula e a relação destas com as estratégias educacionais implementadas no PIT

Na seqüência, apresento as possibilidades, que Rodrigo tem de manifestar suas habilidades no contexto escolar. É necessário transformar os espaços escolares em ambientes desafiadores, com oportunidades que criem expectativas favoráveis ao potencial promissor dos alunos com altas habilidades.

Para refletir sobre o papel das estratégias educacionais implementadas no PIT e a relação destas com as oportunidades que o aluno tem de revelar seu potencial, as professoras responderam à questão: “quais as possibilidades que o aluno têm de revelar e desenvolver suas habilidades no contexto escolar?”

Segundo a professora Margarida,

“o aluno tem liberdade de expressar suas habilidades, dizer o que pensa, por exemplo, na área da linguagem, percebo que as respostas dele nas atividades de interpretação de texto são sempre críticas, com idéias e argumentos que vão além do conteúdo abordado. Nas tarefas de matemática o aluno também se destaca, principalmente pela forma com que resolve os problemas, utilizando novos caminhos e estratégias de raciocínio diferentes dos demais alunos. Em função disso, muitas vezes ele demonstra impaciência com os colegas que não possuem a mesma rapidez de pensamento, e por isso demoram mais tempo para terminar as tarefas. Nessas situações noto que o aluno fica inquieto e insatisfeito”.

A professora Rosa também afirmou que o aluno tem possibilidades de manifestar suas habilidades, e segunda ela, quando o assunto é do interesse do aluno, ele revela e desenvolve ainda mais suas potencialidades.

A partir das falas das professoras e das observações que realizei na sala regular de Rodrigo, verifiquei que o aluno manifesta habilidades superiores durante as aulas e apesar de o aluno ter uma forma de pensar independente, em muitos momentos, demonstrou frustração com a inatividade e a falta de desafios no ambiente escolar, evidenciando a necessidade de ações educacionais que o instigassem a descobrir e a criar novas idéias.

Para favorecer a aprendizagem do aluno com altas habilidades é imperativo considerar alguns aspectos no planejamento das atividades educacionais, pois conforme já se discutiu anteriormente, a pessoa com essa performance apresenta um perfil heterogêneo, com interesses e habilidades variadas e necessita, sobretudo, se envolver em atividades que a estimulem a pensar criativamente. Isso implica na promoção de um ambiente desafiante e na implementação de estratégias educacionais que ofereçam uma variedade de possibilidades de aprendizagem, para que possa desenvolver plenamente seu potencial.

Nesse viés, o PIT procura organizar e implementar atividades que venham a suprir e atender, na medida do possível, as necessidades do aluno, que por vezes, o contexto escolar não dá conta. Por isso, as estratégias educacionais do programa de enriquecimento visam possibilitar o amplo desenvolvimento pessoal do sujeito, criando espaço para que o aluno encontre desafios e estímulos compatíveis com suas habilidades e interesses.

Portanto, planejar atividades de enriquecimento para o aluno com altas habilidades e oportunizar condições para o desenvolvimento do seu potencial são alternativas que precisam ser implementadas, não somente nos programas especiais, mas sobremaneira na escola regular, uma vez que o sucesso da aprendizagem e desenvolvimento do aluno depende das características do ambiente e da qualidade das interações que estabelece com os diferentes meios em que atua. Nessa perspectiva, compactuo com o pensamento de Sabatella e Cupertino ao comentarem que os alunos com altas habilidades

[...] se beneficiam tanto das modalidades de ensino formal como o do não formal e atingem seu maior aproveitamento em um ambiente estimulante, que favoreça o seu desenvolvimento e expansão de suas habilidades, tanto quanto a ampliação de seus interesses. Para isso, encontrar desafios que girem em torno de temas importantes e úteis, enriquecendo seu conhecimento e oferecendo oportunidades para alargar seus horizontes pessoais, projetar objetivos maiores e desenvolver sendo de responsabilidade e independência intelectual, (2007, p.69-70).

No caso de Rodrigo, infere-se que ele necessita também de metodologias adequadas em virtude de sua rapidez de pensamento e de sua grande habilidade de abstração, através de atividades dinâmicas de aprendizagem, planejadas e oportunizadas tanto na escola regular como no PIT. Conforme explica Alencar (2003), os problemas evidenciados pelos alunos com altas habilidades estão relacionados à frustração e à falta de estímulos diante de estratégias educacionais monótonas e repetitivas as quais não são motivos para desencadear um processo de incentivo para a expressão das suas habilidades superiores.

Nesse sentido, é plausível reiterar o trecho do relato anterior da professora Margarida: “muitas vezes ele (Rodrigo) demonstra impaciência com os colegas que não possuem a mesma rapidez de pensamento, e por isso demoram mais tempo para terminar as tarefas, nessas situações noto que o aluno fica inquieto e insatisfeito”. Essa postura do aluno pode ser justificada, segundo Alencar (2003) pelo clima de sala de aula, que é pouco favorável e responsivo quanto aos seus interesses em buscar, aprofundar e enriquecer o conteúdo curricular.

Daí as razões de se invocar a relevância no que tange à criação de estratégias educacionais que visem a uma aprendizagem mais profunda em tópicos selecionados pelo aluno em áreas específicas de estudo. Desse modo, o aluno terá experiências de aprendizagens enriquecedoras, que lhe favoreçam o desenvolvimento de comportamentos produtivos e criativos.

Nesse enfoque, a própria organização curricular seria mais produtiva para todos os alunos, pois a aprendizagem e o desenvolvimento contam com fatores favorecidos por meio do estímulo das habilidades manifestadas pelos alunos, como exemplo a linguagem, os interesses, o raciocínio, a resolução de problema, a imaginação e a criatividade. É nesta perspectiva que busco analisar os relatos das professoras à resposta da pergunta: “o aluno utiliza estratégias diferenciadas na hora de resolver problemas em sala de aula? Como?”

A professora Margarida informou que o aluno em pauta seguidamente acha soluções para as atividades propostas, com resoluções próprias e fora dos esquemas pré-estabelecidos pelos conteúdos ou atividade. E mais, “ele sabe a forma padrão, mas ele sempre busca novos caminhos”. Em consonância com a opinião da professora Margarida, Rosa diz que,

“as atividades propostas no laboratório de informática servem de ferramenta para contextualizar os conteúdos aprendidos em sala de aula e por isso, há a possibilidade do aluno desenvolver suas próprias estratégias durante a realização das tarefas”.

As evidências verificadas em relação às estratégias que o aluno utiliza em sala de aula para resolver problemas são as de que, embora o contexto da sala de aula seja pouco desafiante, no sentido de instigar Rodrigo a pesquisar, enriquecer o conteúdo e construir novas idéias, o aluno, mesmo assim, opta por atitudes ousadas e criativas na hora de resolver as atividades proposta em sala de aula.

É possível que essa postura investigativa apresentada pelo aluno seja influenciada pela sua participação no PIT, pois no programa de enriquecimento Rodrigo tem a oportunidade de realizar atividades de pesquisa de acordo com seus interesses e escolhas por tópicos de estudo, podendo utilizar um maior número de fontes de informação para dominar e conhecer um determinado conteúdo, exercitando o pensamento crítico e criativo.

3.6.3 O olhar das professoras acerca da contribuição do PIT na aprendizagem e desenvolvimento de Rodrigo

O ser humano influencia e é influenciado pelas interações que ele estabelece na família, na escola, nos seus relacionamentos com as demais pessoas. De acordo com Vygotsky (1989), o contexto sócio-cultural impulsiona a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito, dessa forma, cada ambiente onde o indivíduo interage é importante para o seu processo de desenvolvimento.

Nesse enfoque, a educação escolar e a intervenção do professor são fundamentais, pois existe uma forte ligação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento com as trocas que o ser humano estabelece no seu contexto sócio-cultural. Em consequência, o sujeito não se desenvolve plenamente sem a mediação de outros indivíduos da sua espécie. Portanto, quando o sujeito tem a oportunidade de conviver em um ambiente de aprendizado criativo, que o encoraje a explorar suas habilidades e exercitar sua capacidade de aprender terá um desenvolvimento potencial desejável, (VYGOTSKY, 1989).

Assim, é imprescindível que o processo de ensino-aprendizagem seja pensado e tomado, tendo como ponto de partida o nível de desenvolvimento real apresentado pelo aluno, relacionando-o com os conteúdos a serem abordados, de modo a fazer com que os objetivos estabelecidos nas ações educacionais atuem na zona de desenvolvimento proximal, para então promover a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de suas habilidades. Desse modo, “o percurso a ser seguido nesse processo estará balizado também pelas possibilidades das crianças, isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial”, (OLIVEIRA, 1997, p. 62).

É nesse contexto que as estratégias educacionais propostas pelo PIT atuam na perspectiva de aprofundar e diversificar as oportunidades de aprendizagem dos alunos em função dos seus interesses, aptidões e necessidades educacionais. Nesse prisma, as atividades de enriquecimento são estratégias necessárias não só para os alunos com altas habilidades, como para todos os alunos, na proporção em que elas procuram elevar em níveis plausíveis o desenvolvimento potencial de cada aluno.

A partir de esse viés, o PIT caracteriza-se por fornecer experiências para além do currículo regular, enfatizando mais o processo de aprendizagem do que a assimilação do conteúdo, além de promover o desenvolvimento de outras áreas, que não exclusivamente a cognição. Manifesto minha sintonia com as idéias de Acereda e Sastre (1998) porque indicam que uma das principais vantagens, dos programas de enriquecimento, residem na possibilidade de incluir objetivos de desenvolvimento global dos alunos, proporcionando o equilíbrio nos vários eixos de desenvolvimento, sobretudo em termos pessoais e emocionais, traduzindo-se num melhor

autoconceito¹⁰ dos alunos, e em melhores atitudes face à aprendizagem e ao sucesso acadêmico.

A seguir, as respostas das professoras acerca da questão: “no seu entendimento, as estratégias educacionais realizadas no PIT contribuem para aprendizagem e desenvolvimento do aluno em sala de aula?”

Para a professora Margarida, essa contribuição existe

“Com certeza, pois as atividades propostas no programa vão além do conteúdo curricular, e acredito que a principal contribuição está em proporcionar atividades orientadas com objetivos específicos para atender aos interesses do aluno. Esse direcionamento permite ao aluno a enriquecer aqueles conteúdos que já foram trabalhos na sala de aula regular, favorecendo então a aprendizagem escolar”.

Também para a professora Rosa o entendimento a respeito é sim,

“principalmente nas estratégias que vão sendo traçadas no sentido de desenvolver o pensamento crítico e criativo, no autoconceito, na construção do conhecimento e isso retorna para a sala de aula regular positivamente em termos de rendimento acadêmico e atitudes mais produtivas frente ao processo de ensino e aprendizagem”.

Além disso, ambas verbalizaram que o reduzido número de alunos atendidos no programa, em comparação com a demanda da sala de aula regular, permite o desenvolvimento de um trabalho mais direcionado, proporcionando experiências desafiantes que figuram um número maior de trocas de informações e de conhecimentos de interesses dos alunos. Nestas circunstâncias, elas relataram que o PIT favorece a aprendizagem do aluno pelo fato de se constituir em um ambiente pedagógico rico em desafios, onde ele tem a liberdade de escolher os assuntos de acordo com suas curiosidades, podendo desenvolver projetos de pesquisas que estimulem o seu pensamento crítico e a sua autonomia. Deste modo, retorna para sala de aula, pois todas as experiências que o aluno tem nos diferentes espaços de aprendizagem que interage são importantes e favorecem o seu aprendizado escolar.

¹⁰ - De acordo com Alencar (1993) e Virgolim (2007a), o autoconceito se refere à imagem que cultivamos de nós mesmos, concorrendo para isso todas as crenças e atitudes que temos a nosso próprio respeito, como também a percepção que temos dos outros sobre nós. O autoconceito constitui um fator determinante naquilo que fazemos e o que acreditamos que podemos fazer, funcionando como uma espécie de filtro, aperfeiçoando nossas escolhas e influenciando o modo que reagimos dentre aos outros e ao mundo.

A partir de os relatos dessas professoras, e de acordo com Fleith (1999), é possível afirmar que as atividades de enriquecimento encorajam o aluno a desenvolver habilidades necessárias à construção de projetos, possibilitando-o a usar metodologias típicas de um profissional de uma área específica para criar produtos originais de acordo com o seu interesse, além de desenvolver características afetivas associadas à criatividade, independência, autonomia, persistência e curiosidade.

Nesse enfoque, as estratégias educacionais implementadas no PIT favorecem o processo de ensino-aprendizagem de Rodrigo na escola, pois permitem ao aluno expandir seus interesses, amadurecer suas idéias em um ambiente onde suas opiniões e ações são valorizadas e estimuladas de forma positiva, contribuindo também para torná-lo consciente de seu próprio desenvolvimento, uma vez que, [...] “todo ser humano tem a tendência para colocar em ação todas as suas capacidades e potencialidades, estando à espera das condições adequadas para se exprimir e se manifestar”, (VIRGOLIM, 2007a, p. 39).

Todavia, para que isso ocorra, é mister criar um contexto de relações positivas, favoráveis à valorização do potencial do aluno, pois a confiança e o estímulo que são depositados nele, proporciona-lhe confiança em sua própria capacidade de aprender e desenvolver suas habilidades.

Nessa ótica, é fundamental que os espaços educacionais, - e aqui me refiro tanto à escola regular quanto ao PIT -, promovam atitudes favoráveis à realização do aluno, para que ele possa ser estimulado a potencializar ao máximo suas habilidades. Assim se configuram as contribuições para a realização de uma aprendizagem e desenvolvimento que satisfaçam seus interesses, promovendo condições para a expressão criativa e produtiva.

Em se tratando de um aluno com altas habilidades, cujas características o levam a agir, aprender, raciocinar e reagir, de forma singular, por si só elas são motivos suficientes para justificar a necessidade de se criar um ambiente que atenda as suas necessidades educacionais especiais, com oportunidades de aprendizagem diferenciadas e com níveis de dificuldades, que se transformem em desafios, condição *sine qua non* para que o aluno venha a aprender e a lograr êxito figurado em uma vida produtiva, feliz e auto-realizada.

Assim sendo, quando as estratégias educacionais são adequadas às preferências de aprendizagem do aluno, este tem a oportunidade de expressar e desenvolver seu potencial positivamente, alimentando a sua participação crítica no mundo, tornando-se produtor de conhecimento e não mero consumidor. Além disso, essa situação contribui para o desenvolvimento de habilidades, para o fortalecimento de características produtivas, como exemplo, o autoconceito, a capacidade do indivíduo de se adaptar constantemente ante as circunstâncias adversas, e a lidar e superar os desafios, enfim, ter sua aprendizagem e desenvolvimento favorecidos.

Logo, intensificando e diversificando as experiências de aprendizagem, não apenas os alunos com altas habilidades terão a oportunidade de construir novos conceitos e idéias, mas também, nesse caso, todos os estudantes poderão ser encorajados a pensar criativamente e ter o seu desenvolvimento potencializado. Por efeito, cada aluno terá possibilidade e oportunidade de atingir o seu potencial máximo, de forma inclusiva.

Entretanto, para que essas estratégias sejam possíveis de serem implementadas, é necessário considerar a realidade das escolas, a maioria das quais, por vezes, há evidências a respeito de possuir uma estrutura organizacional tradicional. Refiro-me às ações educacionais que estão circunstanciadas em universo em que “[...] o cotidiano escolar é, ainda, predominantemente organizado em séries, com disciplinas isoladas, oferecidas por meio de aulas com duração definida, articuladas em grades dentro das quais o conteúdo de cada ano letivo é transmitido aos alunos por um professor de um domínio específico do conhecimento”, (SABATELLA e CUPERTINO, 2007, p. 70).

Diante disso, é imperativo se transformar os espaços escolares em contextos que atendam às reais necessidades dos alunos, de forma inclusiva, articulando os objetivos de ensino com as alternativas práticas possíveis de serem implementadas, para então, promover de fato, uma formação ao alcance da plenitude das potencialidades do indivíduo. Renzulli exprime de forma pertinente esse desafio ao questionar:

Como é que os educadores podem encontrar tempo para realizar atividades de aprendizagem estimulantes que tornem as escolas lugares mais agradáveis para os alunos (e para o pessoal), face a duas realidades: as

pressões para aumentar o nível no desempenho de testes e de um currículo já demasiado extenso, resultantes de orientações estaduais, assim como as listas cada vez mais longas de normas, conteúdos e recomendações para aumentar o nível de letramento, (2002, p. 5).

Nesse enfoque, delinear estratégias educacionais necessárias ao ensino adequado dos alunos com altas habilidades depende, “[...] da luta constante dos educadores para modificar esse cenário. Seja na área das políticas públicas, seja na de pesquisa sistemática e, acima de tudo, em suas atividades cotidianas na sala de aula”, afirmam SABATELLA e CUPERTINO, (2007 p, 70). Portanto, aceitar o desafio de transformar essa realidade depende, sobretudo, da disponibilidade dos profissionais envolvidos no sentido de encarar esse desafio, além disso, é preciso conhecer melhor as características desses alunos para então ampliar as alternativas educacionais e atender as suas necessidades educacionais especiais.

No caso de alunos com altas habilidades que participam de programas de enriquecimento escolar fora da escola regular, como no caso de Rodrigo, é fundamental que haja uma integração do ensino regular com o programa, para que todos os profissionais envolvidos com a educação do aluno se responsabilizem em promover o desenvolvimento do seu potencial.

Reis (1986) discute essa questão apontando que, por vezes, a escola regular não assume a responsabilidade de promover um ensino de qualidade. Nesse sentido, há um hiato entre a escola regular e o programa de enriquecimento, o que redundará, de certa forma, em prejuízos ao aluno, porque é visto como alguém que pode expressar suas habilidades superiores e ter seu potencial estimulado, apenas no programa. Ainda segundo o autor, isso acontece, quando o professor do ensino regular não tem o devido conhecimento da participação do aluno no programa de enriquecimento, ou quando declina da responsabilidade para desencadear processos de estímulo das habilidades desse aluno, deixando a efetivação dessa, talvez hercúlea, tarefa apenas aos profissionais envolvidos no programa.

Entretanto, tanto o programa de enriquecimento quanto a escola regular devem promover ações educacionais com vistas ao pleno desenvolvimento dos alunos com altas habilidades, pois esses sujeitos necessitam de estímulos em todos os espaços educacionais, cujos elementos circundantes determinam a feitura de seu construto existencial. Deste modo, o programa de enriquecimento tende a ser mais

eficiente e eficaz, na medida em que se estabelecem vínculos sintonizados com outras medidas organizadas na sala de aula regular, medidas essas que devem ser planejadas a partir das características e necessidades particulares do aluno com altas habilidades.

No caso de Rodrigo, importa considerar, por um lado, a sua rapidez com que ocorre a desenvoltura de seu pensamento, o que demanda, por efeito, em vislumbrar estratégias educacionais que aprofundem o currículo de forma diversificada, com acessos a conteúdos mais avançados e complexos, permitindo a ele vivenciar experiências de aprendizagem com um nível de desafio apropriado. Por outro lado, implica em atender primordialmente às suas habilidades singulares, aos seus interesses e ritmo de aprendizagem no seu nível de desenvolvimento proximal, com foco na aprendizagem e na promoção do desenvolvimento de habilidades, contextualizando-as na perspectiva das experiências cotidianas do aluno.

Portanto, se há um possível modelo a se configurar, esse seria o de integrar as atividades realizadas no PIT com as da sala de aula regular, a fim de permitir a utilização de medidas educacionais de apoio e estímulo às suas potencialidades, para que esse aluno não seja tomado de sentimentos que o levem ao desestímulo e a se descomprometer com os possíveis motivos de encantamento produzidos e tangenciados pelo contexto escolar.

Nesse sentido, o importante é que a escola e o programa de enriquecimento escolar respeitem as necessidades educacionais especiais, diferenciando suas estratégias educacionais, no que tange aos seus conteúdos e as suas metodologias, proporcionando atividades diversas em função das próprias características do aluno. Dessa maneira, cada ambiente educacional deve ser planejado em repostas às características e necessidades do aluno, devendo para tanto equipar-se de recursos técnicos e humanos necessários a uma efetiva diferenciação das suas estratégias educacionais, o que estará respeitando e atendendo às diferenças individuais dos alunos.

Nesta perspectiva, os alunos com altas habilidades têm a oportunidade de aprender e desenvolver seu potencial de forma inclusiva, com condições apropriadas para a expressão criativa e produtiva, com experiências de

aprendizagem que satisfaçam seus interesses e estimulem suas potencialidades. Deste modo, Sabatella e Cupertino, asseveram

Mantidos em suas classes regulares, onde encontram seus amigos, com os quais brincam, fazem esportes e desenvolvem sua vida social, os alunos experimentam a inclusão e aprendem, ao mesmo tempo, a conviver com a desigualdade. Por outro lado, ao participarem de atividades especiais, dentro e fora da sala de aula, convivendo com iguais, se diferenciam. Podem, ainda, satisfazer suas curiosidades particulares, buscar desafios compatíveis com seus potenciais e trabalhar seus afetos e emoções, aprendendo sobre si mesmos, (2007, p. 70).

Neste contexto, ratifica-se a idéia de que é fundamental que a escola adote uma postura favorável em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento, para que os alunos com altas habilidades possam ser estimulados a ter suas habilidades potencializadas ao máximo. Nesse sentido, as estratégias educacionais mais adequadas para esses alunos são aquelas obtidas pelas combinações entre as alternativas de atendimento implementadas no programas e aquelas organizadas na sala de aula regular, o que impõe uma demanda que integre o ensino regular com o programa de enriquecimento.

Perguntado a cada uma das professoras: “você percebe pontos positivos no que diz respeito às estratégias educacionais realizadas no PIT se comparadas com as planejadas na sala de aula regular?”, elas verbalizaram que, pelo fato do PIT tratar-se de um programa qualitativamente diferente do previsto no currículo da escola, com o intuito de complementar e diversificar o processo de ensino-aprendizagem do aluno, as estratégias educacionais implementadas são positivas, pois podem ampliar o conteúdo e adotar metodologias de ensino baseadas nas características dos alunos aos quais se destinam.

Relataram ainda que o PIT se configura como um programa de enriquecimento com estratégias educacionais que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno por organizar medidas educacionais especiais que permitem aprofundar e diversificar as experiências dos alunos em função dos seus interesses, aptidões e necessidades educacionais. Em síntese, são estratégias de caráter prático, que beneficiam o aluno, na medida em que fornecem atividades para além do currículo regular, tendo em vista o desenvolvimento de atividades de

aprendizagem diferenciadas e estimulantes, de acordo com as preferências e estilos de expressão de cada aluno.

A partir da fala das professoras, é possível inferir que as estratégias educacionais adotadas no programa favorecem o processo de ensino-aprendizagem de Rodrigo, por não serem iguais a todos os alunos, mas por serem adaptadas e planejadas, levando em conta as suas características, o seu nível de conhecimento, o seu estilo de aprendizagem e expressão, e por isso atingem a escola de maneira positiva.

Nessa ótica, a premissa fundamental que deveria nortear o planejamento de intervenções mais adequadas para esse tipo de aluno é as que contemplam as características e necessidades particulares apresentadas por ele.

De acordo com Peres, Rodriguez e Fernández “os contextos educacionais devem estar preparados e contar com configurações prévias de atenção à diversidade”, (1998, p. 127). No caso de Rodrigo, foram as estratégias educacionais flexíveis que lhe possibilitaram aprofundar tópicos de seu interesse, desenvolver habilidades e encarar desafios, tornando sua aprendizagem e desenvolvimento mais prazeroso.

Com relação às estratégias educacionais implementadas no PIT, a equipe de atendimento propõe atividades que privilegiam a prática do pensamento crítico, no que concerne à originalidade e ao aprofundamento na abordagem de um assunto. Por efeito, ancorado na liberdade são oferecidas a Rodrigo as condições de escolher os temas que despertam mais curiosidade em pesquisar, podendo potencializar suas habilidades na medida em que utiliza o seu próprio estilo de aprendizagem para construir uma idéia ou um produto.

Conforme apresentado no capítulo I, as estratégias educacionais estão organizadas a partir Modelo de Enriquecimento Escolar proposto por Renzulli (1986). Este modelo contempla o desenvolvimento de atividades de enriquecimento do tipo I, II e III, através de experiências que expõem o aluno a tópicos e áreas do conhecimento que, por vezes, não fazem parte do currículo escolar, ou não são enriquecidas, mas é do seu interesse aprofundar tal conhecimento.

Nesse sentido, as atividades de enriquecimento do PIT auxiliam o aluno a aprender a “como fazer”, a usar metodologia adequada ao que pretende pesquisar,

possibilitando o uso de instrumentos e materiais que favoreçam o desenvolvimento de seu pensamento crítico e criativo, de investigação e de habilidades pessoais como liderança, comunicação, autoconceito. Ademais, o PIT visa ao desenvolvimento global dos alunos, através de atividades que combinam o que o aluno sabe e o seu interesse com aquilo que pretende conhecer ou pesquisar.

Nesse viés, o PIT possibilita a Rodrigo desenvolver e expressar suas habilidades, mas também identificar suas dificuldades e os seus limites, sem sofrer pressão no sentido de manter um rendimento superior constante, podendo fazer escolhas a partir daquilo que ainda não sabe, mas que tem curiosidade e potencial para aprender; além de ter a oportunidade de envolver-se com um ou mais assuntos do seu interesse. Portanto, o que o aluno almeja conhecer e pesquisar é fruto do que ele sabe, de seu interesse e de sua capacidade de pensar e decidir.

Assim as estratégias educacionais implementadas no PIT oportunizam ao aluno a engajar-se em pesquisas e a aprender por meio de experiência, estimulando suas habilidades que, por vezes, são negligenciadas pela escola, ao mesmo tempo em que propõe atividades vinculadas com a realidade do aluno. Essas condições fazem do PIT um contexto de aprendizagem desafiante, porque se caracterizam por ações educacionais que consideram as características e potencialidades individuais. Assim, as experiências desenvolvidas nesse programa favorecem o pensamento criativo, a resolução de problemas e atitudes positivas face às atividades pedagógicas desenvolvidas na escola, como também um maior envolvimento com as tarefas e interesses pela aprendizagem, em geral.

Entretanto, não é suficiente apenas a participação do aluno no programa, é necessário que as estratégias educacionais sejam articuladas com o contexto escolar, pois o enriquecimento tende a ser mais eficaz quando combinado com outras medidas ou alterações curriculares implantadas na própria escola em que o aluno está matriculado.

A eficácia do programa de enriquecimento também está condicionada a sua articulação com projetos de pesquisa e trocas de conhecimentos. Essas são razões plausíveis e convincentes que estão levando o PIT a ter sua contribuição avaliada, pois “[...] se esses programas são alvos de pesquisas e têm a possibilidade de serem discutidos em encontros científicos, a credibilidade que adquirem pode

favorecer sua continuidade e alicerçar as necessárias reformulações”, (SABATELLA e CUPERTINO, 2007, p. 79).

Nesse sentido, esta pesquisa é uma oportunidade de contribuir para a qualificação do programa, além de ser uma possibilidade de ressignificar idéias e concepções a respeito das alternativas oferecidas para os alunos com altas habilidades. Promovendo ainda a reflexão sobre a função da escola regular e do programa de enriquecimento, principalmente, na construção e implementação de estratégias viáveis para esses alunos, sem perder de vista, sobretudo a idéia de que é imperiosa a existência de práticas educacionais mais ousadas, que favoreçam, de fato, o desenvolvimento do potencial do aluno com características de altas habilidades.

Tecer considerações acerca da inclusão educacional representa a possibilidade de se estabelecer igualdade de oportunidades entre os pares, e se materializa nas ações e práticas inclusivas centradas na diversidade dos alunos, especialmente, no reconhecimento e atendimento as suas necessidades educacionais especiais. Nessa perspectiva, promover o acesso dos alunos com altas habilidades a programas especiais, como também a implantação de estratégias educacionais no contexto escolar, é a possibilidade de se vislumbrar e garantir um nível de excelência na educação, além de ser uma alternativa de impedir que esses sujeitos vivenciem o fracasso escolar e tenham a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento comprometidos, em consequência de não realizar plenamente o seu potencial.

Reveste-se, portanto, de especial importância a busca da compreensão de quem são esses alunos, onde se encontram e como podem ter suas necessidades educacionais especiais atendidas, para então, ampliar as medidas educacionais para essa população e proporcionar estratégias educacionais baseadas nas necessidades e interesses apresentados pelo aluno.

Para tal, são necessárias políticas públicas que viabilizem a formação continuada dos professores, como também medidas educacionais que assegurem as oportunidades de aprendizagem por meio de diferentes ações, materiais e recursos, e ainda, que procedam as modificações curriculares e a criação de espaços verdadeiramente inclusivos, os quais abarquem os mais diversos estilos de aprendizagem.

3.6.4 Motivação e Criatividade: as contribuições do PIT neste processo

Uma das principais vantagens dos programas de enriquecimento reside na possibilidade de incluir objetivos de desenvolvimento global dos alunos. Esse aspecto permite um equilíbrio nas várias áreas de desenvolvimento (cognitivo, emocional, social, psicomotor), favorecendo, também, o autoconceito e auto-realização deles, redundando em melhores atitudes em relação à aprendizagem e ao sucesso escolar.

Nesse sentido, a motivação do aluno tende a ser influenciada por esses fatores, como também pela promoção de experiências de aprendizagem mais enriquecedoras e desafiantes e pela possibilidade de interagir com colegas com características e necessidades similares.

Portanto, incrementar um clima de aprendizagem que resulte em maior produtividade e criatividade possibilitará a expansão dos interesses do aluno e estimulará o seu nível de motivação. Nesse enfoque, apresento a percepção das professoras de Rodrigo ao serem questionadas se: “o aluno apresenta envolvimento com a tarefa, no que diz respeito à motivação para executar uma atividade ou à resolução de um problema? No seu entendimento, as estratégias implantadas no PIT contribuem nesse processo?”

A professora Margarida relata que ele demonstra envolvimento com as atividades em aula e que

“a motivação do aluno é maior durante a realização das atividades que apresentam níveis de dificuldades e desafios que o instiguem a descobrir a melhor maneira de resolvê-las. Nessas circunstâncias, ele sempre opta por um caminho diferente dos demais colegas, às vezes, ele demora mais tempo para resolver um exercício por ter o hábito de questionar a idéia de uma versão única para a solução do problema, apresentando maior atenção e concentração, canalizando as suas energias para construir uma idéia original, demonstrando não se conformar com respostas e soluções óbvias. Entretanto, nem sempre as atividades possuem um grau de desafio, pois eu tenho que seguir o programa estipulado pelo currículo regular e também porque não são todos os alunos que apresentam o mesmo desempenho dele durante as atividades.”

A partir de o relato da professora e das observações realizadas na turma de Rodrigo, é possível afirmar que o aluno apresenta motivação e envolvimento com as atividades escolares que o desafiem, e essa postura, de certa forma, está relacionada com as experiências proporcionadas ao aluno durante as atividades realizadas no PIT. No programa ele tem a oportunidade de analisar, interpretar e ressignificar um assunto ou tema, desenvolvendo o hábito da pesquisa, que, por vezes, no contexto escolar não é estimulada, pois conforme a fala da professora, não são em todas as atividades que surgem desafios, como a chance de trabalhar com diferentes idéias.

Portanto, o aluno demonstra estruturar e construir suas idéias a partir de as possibilidades que surgem para exercitar o pensamento criativo e produtivo. Por isso, as atitudes de Rodrigo em relação à aprendizagem escolar resultam das suas vivências nos diferentes contextos em que interage e das oportunidades que tem para desenvolver plenamente seu potencial.

Nessa perspectiva, encorajar o aluno a desenvolver as suas habilidades, demanda sempre a formação de um ambiente com liberdade para o aluno experienciar, expressar suas idéias e opiniões. Para que isso ocorra, é necessário criar um contexto de relações positivas, no qual se leve sempre em conta a idéia de que todos os alunos podem aprender e manter-se motivados a buscar conhecimentos se encontrar estímulo e lugar para desenvolver e expressar o seu pensamento criativo.

Nesse sentido, a professora Margarida comenta que as estratégias educacionais propostas no PIT expõem o aluno a experiências, materiais e conhecimentos que extrapolam o currículo da escola, por isso, o aluno tem a oportunidade de aprofundar aquilo que é de seu interesse e desenvolver produtos originais, por meio de atividades acadêmicas mais avançadas e desafiadoras. Nesse contexto, ela verbaliza que Rodrigo,

“é incentivado a produzir conhecimento e desenvolver características como: perseverança, dedicação, autoconfiança e esses fatores, contribuem para que o aluno tenha mais energia para concluir as atividades em aula, pois as ações organizadas no programa estimulam o aluno a desenvolver o hábito do estudo”.

A professora relata também que essas possibilidades favorecem o sentimento de auto-realização no aluno, pois trabalham diretamente com as áreas de desempenho onde o seu potencial superior está presente e com isso, ele aprende a estabelecer relações entre as atividades trabalhadas no PIT e aquelas trabalhadas na sala de aula regular, suplantando os limites que os conteúdos curriculares muitas vezes impõem.

Compactuo com as idéias de Renzulli e Reis (2003), que apontam que seguidamente, no ensino regular, os alunos se envolvem nas mesmas atividades, independentemente de suas habilidades e interesses. Em contrapartida, nos programas de enriquecimento, as estratégias educacionais são organizadas e praticadas com base nos interesses, preferências, estilos de aprendizagem e expressão das habilidades dos alunos.

Nessa perspectiva, as atividades propostas no PIT se tornam facilitadoras do desenvolvimento potencial de Rodrigo, pois propõem atividades nas quais ele tem autonomia para decidir sobre os assuntos, tópicos e técnicas que tem interesse em pesquisar, podendo aplicar e ampliar seus conhecimentos, criticar, analisar e examinar passos e soluções, que o leve a propor novos caminhos e alternativas para resolução de determinada atividade. Dessa forma, o aluno se sente entusiasmado e motivado em participar, escolher e desenvolver os assuntos ou projetos com os quais quer trabalhar.

Essas possibilidades permitem ao aluno uma aprendizagem e um desenvolvimento significativos, pois as estratégias organizadas no PIT consideram as experiências, interesses e estilos de aprendizagem de Rodrigo, proporcionam-lhe sentimentos de felicidade e auto-realização com o resultado de suas produções. Sendo assim, ao planejar suas atividades a partir dos interesses pontuais do aluno, o PIT passa a favorecer, não somente os aspectos cognitivos de desenvolvimento, mas também os aspectos afetivos e motivacionais deste, além de estimular a autonomia e a produtividade do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a professora Rosa, em relação à motivação de Rodrigo durante a realização das atividades de informática, afirma,

“ele apresenta muito envolvimento com as tarefas que contemplam assuntos de seu interesse; a curiosidade faz com que ele pergunte e fique atento a tudo sobre o tema. Com certeza, a sua participação no programa

estimulá-o a desenvolver atitudes investigativas, e a buscar um espaço para expressar suas idéias”.

A partir de os relatos das professoras e das observações realizadas no contexto da sala de aula, é possível afirmar que as atividades de investigação e construção de projetos propostas para Rodrigo no PIT favorecem a postura investigativa desse aluno na escola, sobretudo, nas situações de aprendizagem que o desafiam a pensar, sentir, fazer e desenvolver idéias criativas, elaborando alternativas para a solução de problemas e conflitos emanados do cotidiano escolar.

Deste modo, é imperativo encorajar os alunos a aprofundar o conhecimento e a utilizar novas metodologias de trabalho e pesquisa na sala de aula regular. Para isso, é necessário transformar a rotina e as práticas escolares em espaços com oportunidades para os estudantes se envolverem em atividades diversas, com dinâmicas flexíveis, onde todos possam opinar sobre o andamento das atividades, a seqüência dos assuntos e novas abordagens, ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

A partir de esses aspectos, é essencial organizar o contexto educacional de modo a gerar a necessidade e a possibilidade do aluno se expressar e potencializar suas habilidades para resolver problema, Nesse sentido, a motivação tem significativa relevância, e por isso se propõe que seja priorizada para ser bem mais aproveitada e estimulada na educação escolar. Vygotsky (1982) explica essa questão, pontuando que a energia que o sujeito canaliza para desempenhar uma função é o que nutre a atividade investigativa e faz com que o individuo possa projetar-se no futuro, transformar a realidade e modificar o presente. Nessa perspectiva, o papel da motivação tem influência significativa nesse processo, assim sendo, deveria ser um proeminente postulado na construção do processo pedagógico, no contexto escolar.

Analisando a motivação e a atividade investigativa do aluno sob esse prisma, é possível compreender a relevância de estimular esses aspectos no âmbito escolar, devido a sua importância para a aprendizagem e desenvolvimento do sujeito. Esse entendimento tem afinidade com as idéias de Vygotsky (1982), ao comentar que é a partir da experiência vivida pela pessoa e pelas suas interações com o contexto sócio-cultural que esta (re)elabora o seu pensamento, constrói conhecimentos,

edificando novas possibilidades de acordo com seus desejos, necessidades e motivações.

Nesse sentido, quanto mais ricas forem as experiências humanas e as trocas do sujeito com o meio, tanto maior será o material colocado à disposição para estimulação do pensamento criativo e produtivo. Portanto, ampliar as oportunidades do aluno no contexto escolar é fundamental para lhe fornecer instrumentos para desenvolver plenamente a sua capacidade criadora.

É oportuno ressaltar também, que para Vygotsky (1982) a atividade criadora é uma capacidade comum em todos os sujeitos, independente de habilidades ou da maturação precoce de uma determinada capacidade mental especial. Assim, “se considerarmos que a criação consiste, em seu verdadeiro sentido psicológico, em fazer algo novo, é fácil chegar à conclusão que todos podemos criar em maior ou menor grau e que a criação é acompanhante normal e permanente do desenvolvimento infantil”, (Ibid., p. 46).

Compactuo com as idéias de Vygotsky (1882) quanto à existência de potencialidades criativas em cada um de nós - seres humanos. Por isso a necessidade de implementar estratégias educacionais que possibilitem ao aluno o pleno exercício do pensamento criativo. Além disso, a criatividade permite ao indivíduo exercitar seus desejos, formar hábitos de pesquisa, formular e transmitir suas idéias favorecendo também, a sua aprendizagem e o desenvolvimento global.

Portanto, o exercício da criatividade é um comportamento tipicamente humano, que auxilia na compreensão da condição sócio-cultural, historicamente determinada pelos nossos processos de interação e construção, que caracteriza a todos nós, como seres de um contexto cultural, criador e transformador.

Nesse sentido, passo a analisar as habilidades criativas de Rodrigo alicerçada na perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento proposta por Vygotsky (1989, 1982). Essa concepção permite compreender a criatividade como um potencial situado no pensamento do sujeito, num processo através do qual ele produz novos conhecimentos.

Dessa forma, é possível afirmar que a relação existente entre criatividade, sujeito e o ambiente, faz parte de um mesmo sistema, no qual o indivíduo aprende e se desenvolve por meio das interações com o meio, desenvolvendo suas

habilidades criativas num contexto sócio-cultural e devolvendo para esse cenário o produto de sua habilidade criativa.

Ao serem questionadas se “O aluno se expressa criativamente nas situações de aprendizagem? Ele utiliza o pensamento criativo durante a execução de problemas?”, as professoras explicitaram que durante as atividades escolares, o aluno imagina, combina, modifica e cria novas idéias, realizando significativas descobertas notadamente na hora de resolver uma tarefa. Elas verbalizaram que essas habilidades se expressam em diferentes situações, tanto em atividades de matemática, como exemplo, na forma que organiza o raciocínio para solucionar um problema, quanto na área da linguagem, na maneira com que utiliza as palavras para escrever textos e comunicar suas idéias.

A duas professoras entrevistadas deram relevância à habilidade e desenvoltura com que esse aluno consegue combinar seus conhecimentos prévios com os conteúdos novos para produzir uma nova idéia ou conceito bem elaborado e original.

A partir de esses relatos, é oportuno realizar a seguinte reflexão: Rodrigo pode ser considerado um sujeito criativo? O que o diferencia dos outros colegas? Por que ele consegue produzir novas idéias com significativa relevância, quando comparado aos outros alunos da sua sala de aula regular?

Concordo com Neves-Pereira (2007) quando explicita que definir quem é o sujeito criativo é uma tarefa complexa, parecendo ser mais fácil identificar uma produção criativa, já que, uma obra de arte, uma teoria científica ou um produto inovador, costumam ser reconhecidos pelas pessoas dentro de um contexto sócio-cultural. Porém, se se almeja conhecer sobre criatividade, não é plausível deixar de compreender quem é o sujeito criativo. É relevante saber o que diferencia esse indivíduo das outras pessoas e investigar quais as principais características de personalidade compõem esse sujeito.

Nessa perspectiva, a professora Margarida, quando questionada sobre as características do aluno, verbalizou que,

“ele (Rodrigo) tem a habilidade de gerar múltiplas idéias nas situações em que tem liberdade para criar, mostrando todo o seu potencial criativo, principalmente nas atividades que há desafios, expressando senso investigativo e inteligência para resolver as tarefas escolares”.

Com base, no seu relato, Rodrigo apresenta características comuns aos sujeitos que se destacam por uma produção criativa. O quadro abaixo ilustra os principais traços personológicos identificados em pessoas com alto desempenho criativo.

O SUJEITO CRIATIVO TEM
√ Senso de humor elevado;
√ Independência para julgar suas próprias idéias;
√ Flexibilidade mental;
√ Pensamento metafórico;
√ Abertura para novas idéias;
√ Muita indignação;
√ Habilidades de pensamento lógico;
√ Preferências por situações e pensamentos complexos;
√ Coragem;
√ Foco na tarefa;
√ Compromisso com a tarefa;
√ Curiosidade;
√ Perseverança;
√ Disposição para correr riscos;
√ Auto-estima positiva;
√ Abertura a novas experiências;
√ Tolerância a ambigüidade;
√ Interesses amplos por diferentes campos do saber;
√ Gosto pela aventura;
√ Percepção de si mesmo como criativo;
√ Resistência a seguir regras

(NEVES-PEREIRA, 2007, p. 19)

A partir de as características citadas nesse quadro, é possível perceber que o indivíduo criativo possui traços de personalidade bem específicos. Todavia, identificar um aluno como altamente criativo, considerando apenas essas características, pode-se auferir resultados imprecisos, pois conforme pontuei nos capítulos anteriores, cada sujeito apresenta as suas singularidades, portanto, suas características de desenvolvimento e comportamento, as quais são resultados de sua trajetória pessoal, exclusiva e intransferível.

Destarte, identificar as características que compõem os indivíduos criativos representa também uma opção de atuar pedagogicamente com esses sujeitos, no sentido de promover o desenvolvimento dos aspectos que figuram nas pessoas com habilidade criativa, pois conhecendo as características presentes no indivíduo, com potencial criativo, pode-se estimular a todos os alunos a desenvolverem esses traços e, por conseguinte, a abrirem possibilidades para a promoção desse respectivo pensamento.

A partir do que foi exposto e balizado nos relatos das professoras e nas observações realizadas na sala de aula regular de Rodrigo é possível afirmar que o aluno apresenta “elementos” que compõem o fenômeno da criatividade, entretanto, a presença dessas características enseja ser fator indicativo e não garantia de que ele seja, de fato, criativo. Nesse sentido, faço coro às idéias de Neves-Pereira (2007) que compreende a criatividade com um potencial complexo de ser identificado, exigindo maior trabalho e dedicação para avaliá-lo. Essa autora afirma que

Avaliar a criatividade de um sujeito demanda, também, compreender sua história de vida a sua construção de rotas de desenvolvimento, seus processos de aprendizagem e sua produção criativa. A história do sujeito tem muito a nos informar sobre sua criatividade, por isso a relevância em investigarmos os traços biográficos que se relacionam com um perfil criativo, (Ibid. , p. 20).

Na fala das professoras de Rodrigo, encontrei alguns indicadores biográficos que se relacionam com um perfil criativo. Como exemplo, quando a Margarida explicitou “o desempenho do aluno durante as atividades escolares, no que concerne imaginar, combinar e criar novas idéias, apresentando descobertas significativas para resolver problemas”, ou ainda quando Rosa revelou que, “as habilidades criativas do aluno se expressam em diferentes campos do

conhecimento, destacando também a capacidade que o aluno apresenta em combinar seus conhecimentos prévios com os conteúdos novos para produzir uma nova idéia ou conceito bem elaborado e original”.

A partir de esses comentários, é possível perceber a presença de algumas variáveis que se relacionam com a expressão criativa, como exemplo, elas explicitarem, a habilidade de Rodrigo em combinar conhecimentos e formular conceitos originais. Em relação a esse aspecto, compactuo com a idéia de Alencar (1992), ao pontuar que, sem algum conhecimento prévio sobre um assunto, torna-se pouco provável produzir algo que possa ser estimado como inovador e original. Nesse sentido, há a necessidade de uma bagagem cultural para a expressão da criatividade, assim, quanto maior os conhecimentos, maior o número de comportamentos, combinações ou idéias que o indivíduo pode desenvolver.

Nesse prisma, a motivação desempenha papel essencial na trajetória do aluno na construção de produtos ou idéias criativas. Torrance (1987) citado por Neves-Pereira (2007), realizou estudos sobre o potencial criativo, o autor, verificou que se pode esperar altos níveis de expressão criativa nas pessoas que possuem motivação e habilidades imperativas à criatividade. Por isso, os alunos que têm a oportunidade de interagir em ambientes ricos em estimulação e diversidade de informações, com oportunidades educacionais de qualidade, possuem melhores condições de desenvolver seu potencial criativo, do que outros indivíduos, desprovidos destes fatores sociais.

Ao considerar a expressão da criatividade na perspectiva sócio-cultural do desenvolvimento do sujeito em suas interações com o ambiente, Neves-Pereira (2004, 2007) chama atenção para fatores como:

a) as barreiras sociais presentes no ato de criar; b) as dimensões social e cultural que outorgam a chancela de criativo para determinados produtos e/ou idéias e c) a relevância do suporte social para que a criatividade se desenvolva [...], (NEVES-PEREIRA, 2007, p. 21)

Concordo com a autora, ao considerar que, compreender a expressão criativa como um potencial que só existe em uma relação de interdependência com o contexto sócio-cultural é relevante no sentido de nos permitir entender quem é o aluno criativo e o que o incentiva a produzir algo novo e original.

Já foi pontuado, que para o aluno manter-se motivado a produzir conhecimento é necessário um contexto de relações favoráveis e propícias para o desenvolvimento do seu potencial criativo. Nesse sentido, é imperativo refletir sobre as oportunidades que Rodrigo têm na sala de aula regular e no PIT para desenvolver o pensamento criativo e produtivo.

Um produto ou uma idéia só é reconhecido como criativo e original quando exposto ao julgamento de outras pessoas. Nessa perspectiva, já foi apresentada a opinião das professoras a respeito do perfil do aluno e às suas características relacionadas ao seu desempenho criativo. Portanto, Cskszentmihalyi (1988b, p. 325,) argumenta:

Não podemos estudar a criatividade isolando indivíduos e suas obras do contexto social e histórico onde estas ações ocorrem. Isto porque o que chamamos criatividade nunca é resultado da ação individual do sujeito. É, isto sim, o produto de três domínios principais que delineiam o fenômeno: o grupo das instituições sociais (Campo) que selecionam entre os vários produtos individuais aqueles que serão preservados; um aspecto cultural estável (Domínio) que preserva e transmite os produtos selecionados para as próximas gerações e, finalmente, o sujeito (Indivíduo) que promove mudanças no domínio que devem ser criativas pelo Campo.

Conforme as idéias do autor a compreensão da criatividade diz respeito aos fatores referentes ao campo social, ao domínio específico de cada esfera social e ao sujeito que organiza as informações transmitidas das instâncias anteriores. Portanto, a expressão criativa é definida como “atributo não só de indivíduos, mas também de sistemas sociais que fazem julgamentos sobre esses indivíduos”, (CSKSZENTMIHALYI, 1988a, p. 13).

Nesse sentido, é propósito dessa pesquisa investigar a relação dialética de Rodrigo com as estratégias educacionais implementadas no PIT e as organizadas na sala de aula regular, e como a interação do aluno nesses dois espaços se reflete e se expressa no ato criativo.

Tendo como base as observações feitas na sala de aula regular de Rodrigo, foi possível identificar que o contexto escolar poderia realizar um trabalho pedagógico direcionado ao estímulo das características apontadas anteriormente pelo aluno, consideradas como indicativos do potencial criativo de Rodrigo.

Promover a expressão criativa do aluno no contexto escolar, por meio da prática educacional, pode ser pensada, através da analogia entre os fenômenos da criatividade e eletricidade sugerida por Vygotsky (1990). A eletricidade está presente em ocasiões de diferentes intensidades. Há durante as grandes tempestades, com seus raios e trovões, mas também acontece nas pequenas luminárias, quando acendemos o interruptor. A eletricidade é a mesma, o fenômeno o mesmo, entretanto, expresso com magnitude diferente. A expressão criativa se manifesta da mesma maneira. Todos apresentamos essa energia criativa, porém, necessitamos de condições adequadas para desenvolvê-las plenamente.

A partir da relação entre criatividade e eletricidade, fica claro, que o estímulo da expressão criativa é possível de ser viabilizado no contexto escolar, entretanto, o ambiente educacional pode tanto favorecer como inibir o potencial criativo dos alunos. Geralmente, as escolas não se organizam de modo a promover ou mesmo incentivar seus estudantes a serem criativos.

No caso de Rodrigo, as possibilidades e estímulos que o contexto escolar proporcionam-lhe para desenvolver a criatividade são limitadas, mesmo expressando uma postura transformadora, modificando as regras e as soluções das atividades, inovando, estas características, por vezes, não são aproveitadas e, portanto, pouco estimuladas no ambiente escolar. Nesse sentido, concordo com Neves-Pereira (2007) ao afirmar a necessidade de a criatividade ser vista como ferramenta que promove o progresso e a adaptação à vida, mas, ao mesmo tempo, tememos o desconhecido, porque ele transforma as estruturas já conhecidas.

Diante disto, a escola pode inibir a expressão criativa, como medida de conservação da “ordem e da estabilidade” educacional. Nesse sentido, os impedimentos ao desenvolvimento do potencial criador surgem no cerne da cultura de cada grupo e agem no sentido de evitar atitudes desviantes da “norma social”. Como exemplo, cito as escolas que trabalham para educar os alunos e moldá-los a partir de modelos estabelecidos de acordo com as ideologias dominantes. (NEVES-PEREIRA, 2007)

No decorrer das observações realizadas na sala de aula regular de Rodrigo, pude perceber que o aluno encontra-se incluído num contexto escolar com poucas oportunidades que favorecem a sua expressão criativa. Porém, de certo modo, esse aspecto é compensado através da oportunidade que o aluno tem de participar do

PIT. Pois no programa, o aluno tem a possibilidade de realizar atividades que visam à promoção da aprendizagem e do desenvolvimento humano, através de estratégias educacionais que potencializam a habilidade criativa do aluno.

Nessa perspectiva, é importante lembrar o seguinte trecho retirado da fala da professora Margarida a despeito das estratégias educacionais implementadas no PIT e a relação destas com a expressão criativa do aluno apresentada em sala de aula. Ela relata que

“as atividades realizadas no programa, proporcionam ao aluno utilizar metodologias diferenciadas para pesquisar e aprender, por isso influenciam o desenvolvimento da autonomia, autoconfiança e criatividade. Essas características, muitas vezes, não são tão estimuladas durante as tarefas organizadas no cotidiano escolar, pois tenho que assumir e dar conta de um programa curricular extenso, entretanto, sou consciente de que poderia incentivar melhor o desenvolvimento das competências apresentadas pelo aluno, ao invés de priorizar atividades que privilegiam a transmissão do conhecimento e a reprodução de informações, mas nem sempre é possível, a demanda da escola e dos alunos é imensa, e eu sou apenas uma para atender quase trinta alunos....Ah, se todos os outros (alunos) apresentasse o mesmo desempenho dele (Rodrigo)”.

Entretanto, é na escola que parte significativa dos processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno acontecem, por meio das trocas que estabelece durante as interações com professores e colegas. Por isso, a despeito dos programas pedagógicos adotados no contexto escolar, como a professora mesmo comentou, acabam somente transmitindo conhecimento, privilegiando apenas os conteúdos estabelecidos no currículo. Assim, é imprescindível transformar esse cenário num espaço com condições adequadas para o desenvolvimento do sujeito, de forma que as ações educacionais atuem da maneira mais competente, pois é notável o desperdício do potencial existente nos ambientes escolares com relação ao desenvolvimento de habilidades criativas.

Essa realidade, perpassa os diferentes níveis de ensino em nosso país, formando alunos mal preparados para enfrentar ao mercado de trabalho, com uma visão reprodutivista de conhecimento e sem motivação necessária para transformar ou apontar soluções originais para os velhos problemas. São fatores que indicam que a escola talvez careça ainda de uma postura promotora da criatividade dos seus estudantes, como também de um ensino criativo, (VIRGOLIM, 2007a; 2007b).

Ao refletir sobre a forma de delinear alternativas práticas para se efetivar a organização do ambiente educacional, visando à excelência da educação dos sujeitos, torna-se imperiosa a necessidade de considerar o potencial criativo como promotor desse objetivo. Esse potencial criativo também é gerador de técnicas, conhecimentos e habilidades essenciais, a serem estimulados em todos os atores escolares (alunos e professores). Entretanto, o cenário educacional é marcado por idéias contraditórias, que na prática diferenciam-se desse desejo, sobretudo, quando se trata da promoção da criatividade do ensino.

Nesse sentido, alguns questionamentos se fazem necessários e são oportunos: a escola está preparada para o aproveitamento pedagogicamente da criatividade? Ela reúne as condições desejáveis para encarar e promover esse desafio? E ainda, é competente para preparar seus professores para serem também pessoas criativas em suas ações no contexto da sala de aula e fora dela?

Conforme o relato da professora Margarida, “sou consciente de que poderia incentivar melhor o desenvolvimento das competências apresentadas pelo aluno, ao invés de priorizar atividades que privilegiam a transmissão do conhecimento e a reprodução de informações”. A partir de essa manifestação é possível asseverar que a professora compreende a importância de promover a criatividade durante as atividades escolares. No entanto, ela continua atuando na direção oposta dessa evidente necessidade, no que concerne ao estímulo do pensamento criativo, não modificando, por efeito, esse cenário, cujas características estão nele imbricadas evidências de reprodução e acúmulo de conhecimentos.

Segundo Neves-Pereira (2007), essa realidade é registrada na maioria das instituições de ensino e importa destacar, que essa atitude, que se reveste, talvez, de ingredientes depreciativos em relação às habilidades do aluno, resulta em desperdício de potencial, recursos e possibilidades disponíveis, mesmo encontrados em estado latente nos estudantes.

Em relação a isso, a autora comenta acerca das metodologias utilizadas no contexto escolar, explicitando que “[...] em geral, reforçam o conservadorismo e estimulam a obediência. A criança perde a oportunidade, dentro da escola, de desenvolver suas habilidades de pensamento criativo assim como sua capacidade de julgamento e avaliação”, (Ibid. , p.25).

Nesse sentido, o PIT procura criar um ambiente propício para o desenvolvimento do pensamento criativo, proporcionando estratégias educacionais geradoras de novos comportamentos, não apenas nos alunos, mas também na própria equipe que executa essa proposta de enriquecimento, por meio da organização de grupos de estudos, os quais têm o intento de abordar, entre outros temas relacionados a esse contexto, o fenômeno da criatividade e seu desdobramento em termos de possíveis estratégias pedagógicas para promover um ensino criativo. As leituras sobre essa temática e as experiências levadas a efeito no decurso da minha vida acadêmica me levaram a criar convicções que, aceitar o desafio para trabalhar e ensinar na perspectiva da promoção da criatividade, representa abrir-se para o desconhecido, para a possibilidade de trabalhar, verdadeiramente, com a diversidade presente nos indivíduos. Essas são competências que imperiosamente se coloca a todos os espaços educacionais, tanto para o PIT, como para a sala de aula, quando se pretende implementar estratégias educacionais que facilitem a promoção da criatividade do aluno.

Assim, promover a criatividade, nos espaços escolares, é uma tarefa um tanto quanto complexa. Neves-Pereira (2004) identificou aspectos relevantes para que o professor possa atuar, no contexto escolar, de forma a promover a criatividade dos estudantes, que são os fatores que compõem os conceitos específicos desse campo, destacando, sobremaneira, o domínio de conhecimentos pedagógicos consistentes e progressistas.

Nesse sentido, quando o educador tem clareza e possui conhecimentos consubstanciados dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, a possibilidade do docente entender a criatividade como constituinte dos processos de formação do aluno, é por demais significativa. Por esse motivo é uma atividade que merece estímulos, sempre.

Por parte da equipe que organiza as atividades propostas no PIT, há demonstrações que conferem uma constante preocupação no sentido de aprofundar seus conhecimentos teóricos sobre essa temática, que são sinalizados pela organização do ambiente e de atividades que favoreçam mediações e interações relevantes para os alunos, o que projeta expectativas de florescimento da expressão criativa. Assim sendo, a formação continuada é fator de significativa importância, também, no caso desse processo.

Portanto, é mister que a criatividade seja considerada como um ingrediente pedagógico proeminente, sobretudo, nos espaços escolares, e, em consequência, deve constituir-se de tema de estudos nas reuniões pedagógicas, transformando-se em atividades práticas, que somado a outros fatores, venha circunstanciar o desenvolvimento do aluno.

Pois a promoção de um ensino orientado para o desenvolvimento do potencial criativo, segundo NEVES-PEREIRA (2007), “[...] exige uma formação de qualidade do professor, em aspectos diretamente relacionados à sua prática pedagógica [...]”, e para que o educador possa, de fato, proporcionar atividades de ensino que privilegiem o desenvolvimento da criatividade em sala de aula, “[...] é necessário que ele domine conhecimentos construídos sobre estratégias de ensino e fomento do potencial criativo no contexto escolar”, (p. 28).

Nesse sentido, não é somente o aluno que tem a incumbência de desenvolver o hábito da pesquisa, da investigação e da busca por conhecimentos que permitam a suplantação de desafios impostos no seu caminho. Também ao professor se lhe impõe, em virtude da natureza de sua atividade profissional, necessariamente, o desenvolvimento de atividades imbuído do espírito desse tipo de postura, o professor-pesquisador, a fim de transformar a sua sala de aula em espaços de relações positivas, desafiantes, motivacionais para o processo de aprendizagem e desenvolvimento e promoção do pensamento criativo.

Nessa perspectiva, faço coro a Neves-Pereira (2007), ao comentar que quando o professor se percebe como criativo, valoriza esse potencial, e acaba se interessando por atividades e assuntos diversos, o que vai sensibilizá-lo para possibilitar também a criatividade de seus alunos.

É possível inferir que a possibilidade de Rodrigo interagir e realizar experiências de aprendizagens significativas, num contexto que valoriza a criatividade, no caso do PIT, favorece a sua aprendizagem e desenvolvimento, como também a expressão criativa, pois esses processos se originam a partir das interações sociais do sujeito com os diferentes contextos que atua. Dessa forma, as estratégias educacionais implementadas no PIT auxiliam Rodrigo a ter melhor desenvoltura para expressar suas habilidades no ambiente escolar.

Portanto, é condição essencial para a promoção da aprendizagem e desenvolvimento desse aluno especial que seja possibilitado a ele a vivência de experiências adequadas, notadamente que encontre um ambiente de liberdade para criar, descobrir, expressar suas idéias e opiniões, e mais, que lhe proporcione confiança em seu potencial, para se sentir acolhido, valorizado e apreciado positivamente, sobretudo, respeitado como pessoa com características e necessidades singulares.

Desse modo, as atividades de enriquecimento desenvolvidas no PIT têm contribuído positivamente em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento de Rodrigo, pois a partir do constante nas falas das professoras, nos relatos das observações realizadas no contexto escolar do aluno, e tudo isso aliado à fundamentação teórica desse estudo, as análises sobre as estratégias implantadas no programa indicam que elas são fatores relevantes para favorecer o desempenho e a expressão de suas habilidades superiores, como também para circunstanciar a motivação e a criatividade de Rodrigo face á aprendizagem escolar.

PALAVRAS FINAIS

PALAVRAS FINAIS

O reconhecimento e a atenção aos alunos com altas habilidades, mediante a adoção de estratégias educacionais específicas foi sistematicamente sustentada pelos dados desta pesquisa, os quais assinalam que, sem um estímulo adequado e estratégias educacionais implementadas na programação escolar ou em outros espaços, como exemplo, os programas de enriquecimento, estes alunos estão sujeito ao risco de não desenvolverem plenamente o seu potencial. Assim sendo, a concepção generalizada de que esse aluno demonstrará sucesso independente de suas experiências de aprendizagem revela-se, assim, inconsistente e comprometedor, em se tratando de considerar os resultados empíricos fornecidos por esta pesquisa.

Há inegáveis evidências no sentido de que os alunos com altas habilidades encontram oportunidades limitadas no contexto escolar, notadamente no que concerne às possibilidades de desenvolver plenamente o seu potencial e de alcançar um nível satisfatório de auto-realização. Nesse sentido, os programas de enriquecimento escolar constituem uma opção de atendimento às necessidades educacionais especiais desse grupo de alunos.

Nesse prisma, importa considerar que o PIT- Programa de Incentivo ao Talento visa uma ação mais abrangente no tocante ao atendimento de seus educandos, objetivando ir além do enriquecimento curricular, favorecendo o desenvolvimento global, de tal forma que eles possam ter uma aprendizagem significativa, podendo prestar contribuições de maneira plausível para sociedade. Nesse sentido, os bons resultados do PIT, na percepção das professoras do aluno, foram obtidos em virtude das estratégias educacionais implementadas no programa apresentarem resultados satisfatórios, pois são bem adequadas às preferências de aprendizagem de Rodrigo.

É importante destacar, que as intervenções realizadas nesse programa não possuem como meta exclusiva o desenvolvimento de habilidades cognitivas dos alunos. Pelo contrário, toda a ação educacional proposta visa o desenvolvimento global deles. Por isso, o PIT se configura como uma alternativa educacional inclusiva, visto que consegue adequar sua prática às características e às

necessidades particulares de Rodrigo, no caso. Nesse sentido, as estratégias educacionais desenvolvidas no programa levam em consideração as potencialidades dele, em particular as de cunho criativo, como também aos seus interesses e estilo de aprendizagem.

Nesse contexto, o PIT se configura como um espaço “aberto” que favorece o surgimento de novas idéias e discussões possibilitando o desenvolvimento do pensamento criativo, além de proporcionar aos alunos construir novos conhecimentos a partir de suas experiências pessoais e das interações com o ambiente.

Dessa forma, considera o processo de ensino-aprendizagem, com sendo singular, interativo, contínuo e focado no aluno. Por isso, realiza adaptações e atividades mais flexíveis e enriquecidas, contemplando conhecimentos acadêmicos mais avançados de acordo com os próprios interesses e necessidades apresentadas por Rodrigo. Talvez por esse motivo, as estratégias educacionais organizadas e desenvolvidas no programa indicam, de maneira insofismável, uma positiva e significativa contribuição no processo de aprendizagem e desenvolvimento desse aluno na escola, e evidencia, entre outras coisas, que as suas singularidades pessoais são consideradas.

Reitero que, o meu olhar centrou-se nas contribuições do PIT em relação às respostas do aluno na percepção das professoras, circunscritas no contexto escolar. Nesse sentido, um dos pontos positivos da participação do aluno no programa de enriquecimento consiste em proporcionar-lhe um espaço de autonomia, onde ele exerce a liberdade para escolher os assuntos que deseja aprofundar, podendo desenvolver pesquisas e produtos criativos. Essas possibilidades favorecem a construção de um autoconceito positivo e um sentimento de auto-realização, com desdobramentos na escola através de postura menos conformista face à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Deste modo, as estratégias educacionais implementadas no PIT são operacionalizadas de maneira a ter como base os assuntos abordados na escola regular. Porém esses são enriquecidos com níveis de desafios de acordo com as possibilidades do aluno. Portanto, as atividades estimulam o aluno a exercitar o pensamento crítico e produtivo. Esses fatores proporcionam ao aluno o

desenvolvimento de novas alternativas de resolução de problemas, como também um funcionamento mais criativo.

Assim, essas alternativas exercem uma influência positiva no percurso acadêmico de Rodrigo, refletindo em um desempenho escolar elevado, o qual se manifesta expresso através de suas habilidades criativas na resolução de problemas, na autonomia e motivação quando inserido em um processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com o entendimento de suas professoras, as estratégias educacionais propostas no PIT favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, pois essas proporcionam atividades que estimulam não só as habilidades cognitivas, como também a criatividade e o hábito de pesquisar, uma louvável contribuição para uma aprendizagem mais significativa.

Apesar das vantagens explicitadas pelas professoras, é um tanto quanto difícil emitir uma avaliação mais precisa para saber se a participação de Rodrigo no PIT é uma medida educacional suficiente para atender as suas necessidades educacionais especiais. Esse entendimento emana da tese, segundo a qual, o sujeito constrói conhecimentos e aprende a partir das suas experiências e das trocas que estabelece nos ambientes em que interage. Portanto, há necessidade de que, tanto as estratégias educacionais propostas no programa de enriquecimento, quanto as ações adotadas e desenvolvidas na sala de aula regular do aluno, priorizem a elaboração de atividades que potencializem as habilidades que o aluno apresenta, de forma a mantê-lo motivado e interessado a aprender, sempre mais.

Entretanto, a realidade do aluno na escola regular é caracterizada por poucas oportunidades no sentido de ir além do conteúdo curricular, com rotinas acadêmicas padronizadas e com poucos desafios nas atividades escolares. Diante dessa realidade, é pouco provável que o aluno adquira o hábito de pesquisar, tampouco de sentir-se motivado a buscar conhecimentos e a desenvolver seu potencial plenamente.

Por isso, é imperativo que os espaços escolares flexibilizem o currículo e incorporem nas suas metodologias atividades, que contemplem o uso da pesquisa, do pensamento criativo, sobretudo, de estratégias educacionais que proporcionem ao aluno espaço para ampliar e aprofundar seus conhecimentos. Nessa perspectiva,

parece fundamental a adoção de posturas mais preventivas e ativas diante das necessidades educacionais especiais apresentadas pelo aluno em tela.

Nesse sentido, os dados desta pesquisa apontam que, uma maior conexão entre as estratégias educacionais desenvolvidas no programa de enriquecimento com as atividades desenvolvidas na sala de aula regular, poderia trazer maiores benefícios ao aluno. Sendo assim, há necessidade de se estabelecer relações de parcerias entre o PIT e a sala de aula regular. É necessário constituir uma rede de cooperação entre esses dois espaços, a fim de que as ações de ambos atendam, de fato, às necessidades educacionais do aluno, preparando-o para enfrentar os desafios impostos pela nossa sociedade, a qual se encontra em constantes transformações.

Na consolidação desta investigação, espero que esta dissertação possa, modestamente, contribuir para aprimorar o aporte teórico da temática em tela, e, sobretudo que os seus resultados redundem em possíveis medidas práticas e eficazes. Para tal e com base nos resultados, ousou recomendar que o PIT organize oficinas temáticas para os professores que atuam nas escolas regulares onde há alunos com altas habilidades matriculados, com a finalidade de contribuir com possíveis esclarecimentos a respeito do tema, incluindo desde informações sobre a metodologia utilizada no programa, sobre o ensino criativo até a apresentação de sugestões de enriquecimento que poderão ser implantadas na própria estrutura da escola.

Essa sugestão tem em vista a oportunidade de disponibilizar aos professores conhecimentos essenciais a sua prática, para que possam, na medida do possível, organizar e desenvolver atividades, que atendam, de fato, às necessidades educacionais especiais apresentadas pelos alunos com altas habilidades, no contexto escolar.

Sabe-se que, o potencial humano é observado ao longo da história da humanidade, sendo a escola um dos lugares onde as habilidades do ser humano expressam suas diferentes maneiras de ser. Assim, é imprescindível a necessidade de operacionalizar um ensino que valorize e estimule o desenvolvimento desse potencial, ampliando os conhecimentos dos alunos e buscando constantes caminhos para a realização plena de seus projetos de vida. Isso representa palmilhar na

perspectiva de vislumbrar a formação de sujeitos produtores de conhecimento, com possibilidades de contribuir para a edificação de uma sociedade melhor para todos.

Essas são as principais idéias e conclusões a que cheguei, convicta que fora cumprido com o que os objetivos inicialmente propunham. Desejo, que as implicações desse trabalho possam apontar novas reflexões e que novas idéias surjam no sentido da realização de novas pesquisas sobre as contribuições de programas de enriquecimento escolar na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com altas habilidades, domínio ainda incipiente nos meios acadêmicos de nosso país.

Portanto, a presente pesquisa pretendeu contribuir no sentido de empreender uma tentativa de elucidar as questões referentes à temática das altas habilidades e dos processos de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos, apresentando as estratégias educacionais realizadas no PIT como uma alternativa de ação prática que favorece o desenvolvimento e o potencial dos estudantes com altas habilidades, que por razões já comentadas, nem sempre conseguem expressá-lo e desenvolvê-lo plenamente no contexto escolar.

Entretanto, o compromisso com um ensino de qualidade, exige envolvimento, conhecimento e ações adequadas às necessidades do aluno em todos os ambientes educacionais nos quais ele participa. A escola não pode mais preterir seus atos, e tampouco declinar de imperiosas incumbências pedagógicas, responsabilizando apenas as modalidades de atendimento da educação especial, no caso desta pesquisa, o PIT, por ser um programa, cujas atividades circunstanciam um proeminente processo pedagógico para potencializar, na medida do possível, as habilidades dos alunos com altas habilidades.

É indispensável, portanto, que todos os professores se lancem na perspectiva que lhes possibilitem a ensinar e aprender com os alunos, uma tarefa pedagógica notável em termos de constituir o real do ser humano. É desejo que as contribuições desta pesquisa se traduzam em potencial criativo em cada um dos leitores, educadores e educadoras, para que os incentive a desenvolver e expressar a criatividade, produzindo novos olhares que sejam solidificados em estratégias educacionais em consonância com as demandas dos alunos com altas habilidades, para que logrem pleno êxito em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Em conclusão, tenho convicção, por todos os motivos constantes já citados, que é possível, sim, desenvolver o potencial dos alunos com altas habilidades, e, vislumbrar a possibilidade de estimular as habilidades criativas do professor, para que ele proporcione um ensino criativo, parece ser também um desafio viável.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ACEREDA, A.; SASTRE, S. **La superdotación: Personalidad, evaluación y tratamiento psicológico**. Madrid: Síntesis, 1998.

ALENCAR, E. M. L. S. **Psicologia e educação do superdotado**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. O aluno com altas habilidades no contexto da educação inclusiva. In: **Revista Movimento**. 7, 2003, p. 61-78.

_____. Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo idéias errôneas. In: FLEITH, D. S. (Org). A construção de práticas par alunos com altas habilidades/superdotação: Orientação a professores. Volume 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial, 2007a, p. 15-23.

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

_____. A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior. In: **Revista Educação Especial**. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Educação Especial. N.27, Santa Maria 2006, p.51-59.

ANDRÉ, M. **Etnografia da Pesquisa Escolar**. Campinas: Papirus, 1995

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Diretrizes gerais para o atendimento educacional dos alunos portadores de Altas Habilidades/Superdotação e talentos. Brasília, MEESC/SEESP, 1995.

_____. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: superdotação e talento**. Brasília: MEC/SEESP, Vol. 1, 1999.

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

BORGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto, 1994.

CASTRO, A. M; RIBEIRO, M. L. S. ; BAUMEL, R, C. R.(Org). **Educação Especial: do querer ao fazer.** São Paulo: Avercamp, 2003.

CHAGAS, J. F; MAIA-PINTO, R. R.; PEREIRA. V. L. Modelo de Enriquecimento Escolar. In: FLEITH, D. S. (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação:** atividades de estimulação de alunos. Volume 2. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial, 2007, p. 55-77.

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

CORRÊA, M. L; SIQUEIRA, N. A.; SILVEIRA, S. T. Reflexões sobre práticas inclusivas que podem atender os alunos com Altas habilidades/superdotação. In: FREITAS, S. N. (Org). **Educação e altas habilidades/superdotação:** a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006. p. 213-229.

CSIKSZENTMIHALYI, M. The domain of creativity. In: **Trabalho apresentado no Congresso de Criatividade.** Pitzer, Claremont, EUA, 1988a.

_____. Society, culture, and person: a systems view of creativity. In: STERNBERG, R. J. (Org.). **The nature of creativity-Contemporary psychological perspectives.** Cambridge: Cambridge University Press, 1988b, p. 325-339.

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

FLEITH, D. S. Psicologia e educação do superdotado: Definição, sistema de identificação e modelo de estimulação. IN: **Cadernos de Psicologia da Sbp,** Ribeirão Preto, v. 5, n. 1, p. 37-50, 1999.

_____. (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: atividades de estimulação de alunos. Volume 2. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial, 2007.

FORTES, C. C.; FREITAS, S. N. PIT - Programa de Incentivo ao Talento: um relato das experiências pedagógicas realizadas com alunos com características de altas habilidades. In: **Revista Educação Especial**. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Educação Especial. V. 29, Santa Maria, 2007, p. 95-105.

FREITAS, S. N. Uma Escola para todos: reflexões sobre a prática educativa. IN: **Inclusão: Revista da educação Especial** - Ministério da educação, Secretária de Educação Especial. V. 1, n. 1 (out.2005). Brasília: 2005, p.37-40.

GALLAGHER, J. J. Changing paradigms fo gifted education in the United States. In: HELLER, K, A. ; MONKS, F. J. STERNBERG & SUBOTNIK, R.F. (Org.). **International handbook of giftdness and talent**. 2ª Ed. Oxford: Elsevier, 2000, p. 581-694.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. (Tradução: Veronese, M.V.)Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GUENTHER, Z. C. **Um Programa de Atendimento ao Bem Dotado no Brasil**. CEDET - UFLA/ Lavras/MG, 1995.

_____. **Desenvolver capacidades e talentos: Um conceito de Inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. 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.

_____. **Capacidade e Talento – Um Programa para Escola**. São Paulo: EPU, 2006.

_____. **Way beyond the IQ. Guide to improve intelligence and creativity**. Buffalo, NY: The Creative Education Foundation, 1979.

HAWKING, S. **O universo em uma casca de noz**. São Paulo: Mandarim, 2001.

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LÜDKE, H. , A. , M. ; ANDRÉ, M . **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 110 p.

MAIA-PINTO, R. R; FLEITH, D. S. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, p. 55-66, 2004.

MAIA-PINTO, R. R. Avaliação das práticas educacionais implementadas em um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos, Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

MANTOAN, T. E. O direito à diferença nas escolas: questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiência. IN: **Revista Educação Especial**. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação/Departamento de Educação Especial. Vol. 1 – Nº 23, 2004, Santa Maria.

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

MELO, M. A. Avaliação das práticas pedagógicas desenvolvidas em Matemática em um programa de atendimento a alunos portadores de altas habilidades. 2005. 91 f. Dissertação (Mestrado em Mestrado de Educação) - Universidade Católica de Brasília, 2005.

METRAU, M. ; ALMEIDA. L. A educação da criança sobredotada: a necessidade social de um atendimento diferenciado. In: **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, n. 1, 1994, p. 5-13.

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. 9-24.

NETO, O. C. O. 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.

NEVES-PEREIRA, M. S. **Criatividade na Educação Infantil: Um estudo sociocultural construtivista de concepções e práticas de educadores**. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

_____. Estratégias de Promoção a Criatividade. In: FLEITH, D. S. (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: atividades de estimulação de alunos. Volume 2. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. ; LEE , S. Parent perceptions of the effects of the Saturday enrichment program on gifted students' talent development. In: **Roeper Review**. 26 (3), 156-165, 2004.

PÉREZ, S. G. P. B. Criatividade e altas habilidades: um desafio para o professor. In: ABSD/RS. Manual de orientação para pais e professores. Porto Alegre: ABSD/RS, 2000, Anexos, p. 37-44.

_____. 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.

_____. **Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo**. Porto Alegre: PUCRS, 2004. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PÉREZ, L. F; RODRÍGUEZ, P.D; FERNÁNDEZ, O. D. **El desarrollo de los mas capaces: guia para educadores**. Salamanca, Espanha: Ministério de Educación y Cultura, 1998.

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. 119 f. Especialização (Especialização em Educação Especial) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

RECH , A. D; FREITAS, S. N. O papel do professor junto ao aluno com altas habilidades. In: **Revista Educação Especial**. Universidade Federal de Santa Maria,

Centro de Educação, Departamento de Educação Especial. N.26, Santa Maria 2005, p.49-71.

RECH, A. D. **Estudo de caso de uma criança com características de altas habilidades: problematizando questões referentes à inclusão escolar.**

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rs, 2007.

REIS, S. M. Creating ownership in gifted and talented programs. In: Renzulli, J. S.; REIS, S. M. (Orgs.). **The triad reader** Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1986, p. 184-187.

RENZULLI, J. S. Talent potencial in minority group students. In: BARBE, W. S. RENZULLI, J. S (Eds.). **Psychology and education of the gifted**. 2ed., pp. 411-423. New York: Irvington, 1975.

_____. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J. S. ; REIS. **The triad reader**. Mansfield Center (CT) : Creative Learning Press, 1986.

_____. A decade of dialogue on the The three-ring conception of giftedness. In: **Roeper Review**, v. 11, n. 1. October, 1988, p. 19-25.

_____. What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. In: **Journal for the Education of the Gifted**. V. 23, n. 1. 1999, p. 3-54.

_____. El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una produtividade creativa. In: BENITO MATE, Y. **Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados**. Salamanca: Amarú, 2000.

_____. Os módulos de enriquecimento são oportunidades de aprendizagem autêntica para crianças sobredotadas. In: Boletim APEPICTa, 2002, 6, p. 5-13.

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

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence. Mansfield Center, CT: Creative Learning, 1985.

_____. The schoolwide enrichment model: New direction for developing high and learning. In: COLANGELO, N; DAVIS, G.A. (Org.). **Handbook of gifted education**. 2ª Ed. Boston, Allyn and Bacon, 1997.

_____. Que es el enriquecimiento escolar? Como se relacionan los programas para superdotados con la mejora escolar total? In. ALONSO BRAVO, J. A. RENZULLI, J. S.; Mate, Y. B. (Org.), **Manual internacional de superdotacion**. Madrid: EOS, 2003, p. 243-257.

SABATELLA, M. L.; CUPERTINO, C. M.B. Práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org). **A construção de práticas par alunos com altas habilidades/superdotação: Orientação a professores**. Volume 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial, 2007a, p. 67-80.

VIRGOLIM, A. M. R.; FLEITH, D. S.; NEVES-PEREIRA, M. S. Toc, Toc...Plim, plim! Lidando com as emoções, brincado com o pensamento através da criatividade. Campinas, 1999.

VIRGOLIM, A. M. R. Desenvolvimento do autoconceito. In: FLEITH, D. S. (Org). **A contrução de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: atividades de estimulação de alunos**. Volume 2. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial, 2007a, p. 37-53.

_____. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial, 2007b.

YGOTSKY, L.S. **El arte e la imaginación em la infancia**. Madrid: Akal, 1982.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martind Fontes, (1ª edição brasileira), 1987a.

_____. **Imaginacion y El arte en La infancia**. México: Hispanicas, 1987b.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, ìcone/Edusp, 1988.

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

_____. Imagination and creativity in childhood. In: **Soviet Psychology**. 28 (1), 1990, p. 84-96.

_____. genesis of the higher mental functions. In: LIGHT, P. E. ; SHELDON, S. ; WOODHEAD, M. (Org.). **Learning to think**. New York: Routledge, 1991, p. 32-41.

_____. **Psicologia pedagógica**. 3 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

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

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

WAGNER, H. Bildung und Begabung & V. A. National Agency for Talented Development in Germany. **Word Gifted**, 22, p. 1-12, 2003.

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

WU, W. T. Gifted policies in Taiwan. In: **Gifted International International**, 15, p. 59-65, 2000.

ANEXOS

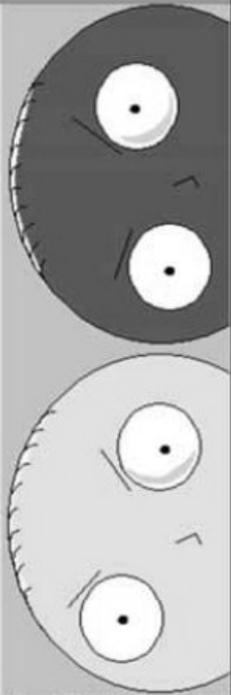
ANEXO A – PORTIFÓLIO DO TALENTO TOTAL¹¹

¹¹ Fonte: CHAGAS, J. F.; MAIA-PINTO, R. R.; PEREIRA, V. L. Modelo de Enriquecimento Escolar. In: FLEITH, D. S. (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: atividades de estimulação de alunos. Volume 2. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial, 2007, p. 66 -77.

Meus Talentos

Um guia para explorar os interesses,
estilos e habilidades dos alunos

Pertence a:



This page is a spiral-bound notebook page with a grey background. It features a large title 'Meus Talentos' and a subtitle 'Um guia para explorar os interesses, estilos e habilidades dos alunos'. Below the text is a dotted line for writing, followed by the phrase 'Pertence a:'. On the right side, there is a cartoon illustration of two faces with large, white eyes and simple, stitched-like features.

Autobiografia

Meu nome é _____

Meu apelido é _____

Meu retrato desenhado é assim: _____

Meu nome desenhado é assim: _____

Meu retrato: _____

Meu endereço: _____

Meu(s) telefone(s): _____

Tenho _____ anos e nasci no dia _____ de _____ de _____

Estou na _____ série do _____ no período _____ na escola _____

This page is a spiral-bound notebook page with a grey background. It features a large title 'Autobiografia' and several sections for personal information. Each section has a label followed by a blank line or a box for drawing. The sections are: 'Meu nome é', 'Meu apelido é', 'Meu retrato desenhado é assim:', 'Meu nome desenhado é assim:', 'Meu retrato:', 'Meu endereço:', 'Meu(s) telefone(s):', and 'Tenho _____ anos e nasci no dia _____ de _____ de _____'. There is also a section for 'Estou na _____ série do _____ no período _____ na escola _____'.

Carteira de Identidade

Eu sou a(o) _____

Gosto de ser chamado(a) por _____

Eu sinto prazer em _____

O que eu mais gosto em mim é _____

A palavra _____ e o número _____ combinam bastante comigo

O que eu mais gosto de comer é _____

Eu me sinto bem quando vou a lugares como _____

Detesto quando alguém _____

Mas adoro quando alguém _____

Nas horas vagas eu gosto de _____

Eu sou como _____

Sobre o meu nascimento

Sobre o meu desenvolvimento

Quando andei _____

Quando sentei _____

Quando engatinhei _____

Quando falei _____

Quando fui à escola _____

Quando comecei a ler _____

O que costumam contar sobre mim _____

Minha Família e Amigos

Meu pai _____

Minha Mãe _____

Minha(s) irmã(s) _____

Meu(s) irmão(s) _____

Meu bichinho _____

Meus avós _____

Quem mora comigo _____

Quem cuida de mim durante o dia _____

Minha casa é _____

A minha escola é _____

Meus amigos _____

Auto-Inventário

Minhas habilidades e talentos são _____

Minhas áreas de conhecimentos preferidas são _____

Meus traços de personalidade e qualidades positivas são _____

Minhas realizações mais importantes são _____

As pessoas mais importantes da minha vida são _____

Explorando Minhas Habilidades

Cosas que eu sei fazer muito bem _____

Cosas que eu faria muito bem se tentasse _____

Minhas Lembranças

A minha primeira escola foi

Minha melhor lembrança de infância é

Minhas travesuras preferidas eram

O que eu mais gosto de lembrar é

Lugares que conheci

Lugares que morei

Amigos que tive

Fotos Significativas

Coisas que eu gostaria de fazer bem

Coisas que mais gosto na escola

Coisas que sei fazer bem na escola

Coisas que gostaria de aprender mais na escola

Meus Interesses

Nome: _____ Data: _____

Abaixo, existem algumas frases para você completar de acordo com seus sentimentos, depois de pensar cuidadosamente. Seus comentários podem ajudá-lo a desenvolver suas idéias para um projeto independente.

Na escola, as coisas que mais gosto são _____

Na escola, as coisas que menos gosto são _____

Meus passatempos (hobbies) são _____

Em casa, as coisas que mais gosto são _____

Em casa, as coisas que menos gosto são _____

Meu tema preferido na escola é _____

O tema que menos gosto na escola é _____

Se eu pudesse ir à qualquer lugar no mundo, gostaria de ir para _____

Meu programa de televisão preferido é _____

Meu tipo de filme preferido é _____

Gosto de ler livros sobre _____

Gostaria de aprender como _____

Se eu pudesse encontrar alguém, no mundo, Gostaria de me encontrar com _____

Gostaria realmente de aprender mais sobre _____

Gostaria de entender como _____

A pessoa que mais admiro é _____

Quando eu crescer, gostaria de _____

Agora faça suas próprias frases com suas idéias ou sobre o que acha que está faltando nessa lista.

Elaborado por Renata R. Maia-Pinto baseado em Ouedtsuém, S. (1989).

Sobre Minhas Áreas de Interesses

Na escola ou fora dela, você usa seu tempo em atividades como essas? Marque e explique qual...

Área de conteúdo na escola	Eu realmente gosto	Eu ou realmente gosto	Outros
ARTES			
Desenho			
Literatura			
História			
Matemática			
Ciências Biológicas			
Geografia			
Filosofia			
Língua Portuguesa			
Língua Estrangeira			
Drama/Dança			
Música			
Composição			
Religião			
Fotografia/Filme/Vídeo			
Esportes			
Computadores			
Outros			

Minhas metas de aprendizado e de vida incluem os seguintes planos a curto e a longo prazo

Existem algum assuntos ou temas dos quais gosto e que gostaria de saber mais a respeito como o abaixo relacionados

Sobre minhas preferências

Estilo de Pensamento		
*Jato de Pensar	Marque suas preferências	Comentário
planejar		
conceituar		
elaborar		
desenhos e projetos		
criar		
compar		
inventar		
animar		
desenvolver e escrever		
facilitar		
ajudar		
especificar		
simplificar		
interpretar		
classificar		
dar suporte		
sustentar		
assistir e exemplificar ou explicar		
julgar projetos, estruturas e conteúdos		
estimar pesos, medidas e valores		
considerar, avaliar, determinar e rever		
analisar		
contextualizar		
Outros		
Outros		

Sobre minhas preferências

Sobre meus Estilos de Aprendizagem		
Como gosto de trabalhar	Marque suas preferências	Comente
Discussões		
Leitura		
Jogos Pedagógicos ou de estratégia		
Programas de Computador		
Estudo Individual		
Monitoria com colegas		
Mentores, tutores ou orientadores		
Em duplas		
Em grupos grandes		
Em grupos pequenos		
Vídeos Interativos		
Trabalho manual		
Artes		
Performance / Dança / Música		
Liderança		
Multimídia		
Ensino à distância		
Com orientação de um adulto		
Aula expositiva		
Trabalho de campo		
Relatórios		
Outros		

Meu Estilo de Expressão

Nome _____

Estudantes e profissionais podem expressar ou mostrar, para as pessoas, o que aprenderam por meio de produtos. Esta lista vai ajudá-lo a determinar os tipos de produtos que está interessado em desenvolver. Marque um nos produtos que você gostaria de criar. Depois releia, pense bem, fale com algumas pessoas e marque com um * sua escolha final.

1. Escrever uma história	<input type="checkbox"/>
2. Discutir sobre o que aprendi	<input type="checkbox"/>
3. Pintar um quadro	<input type="checkbox"/>
4. Elaborar um programa de computador	<input type="checkbox"/>
5. Filmar e editar um vídeo	<input type="checkbox"/>
6. Criar uma empresa ou marca	<input type="checkbox"/>
7. Ajudar em uma comunidade	<input type="checkbox"/>
8. Atuar em uma peça	<input type="checkbox"/>
9. Construir uma invenção	<input type="checkbox"/>
10. Tocar um instrumento musical	<input type="checkbox"/>
11. Escrever para um jornal	<input type="checkbox"/>
12. Participar de um grupo de discussões	<input type="checkbox"/>
13. Fazer um desenho para um livro	<input type="checkbox"/>
14. Desenhar um programa interativo para computador	<input type="checkbox"/>
15. Filmar e editar um show de TV	<input type="checkbox"/>
16. Participar de uma transação comercial	<input type="checkbox"/>
17. Trabalhar em um projeto social	<input type="checkbox"/>
18. Promover um evento	<input type="checkbox"/>
19. Construir um projeto	<input type="checkbox"/>
20. Tocar em uma banda	<input type="checkbox"/>
21. Escrever para uma revista	<input type="checkbox"/>
22. Fazer uma escultura de argila	<input type="checkbox"/>
23. Pintar um quadro	<input type="checkbox"/>
24. Escrever informações para uma página de internet	<input type="checkbox"/>
25. Filmar e editar um filme	<input type="checkbox"/>
26. Comercializar um produto	<input type="checkbox"/>
27. Ajudar em uma causa social	<input type="checkbox"/>
28. Encenar uma história	<input type="checkbox"/>
29. Consertar uma máquina	<input type="checkbox"/>

Questionário de Eficácia

Nome: _____ *Data:* _____

Vou achar pelo menos 3 artigos, em revistas, sobre o meu tema?	Sim	Não	Talvez
Posso achar cinco livros para pesquisar o meu tema?	Sim	Não	Talvez
Posso listar três enciclopédias ou fontes que abordem o meu tema ou que me levem a outras referências?	Sim	Não	Talvez
Na internet posso achar sugestões de como pesquisar o meu tema?	Sim	Não	Talvez
A bibliotecária tem sugestões de como posso pesquisar o meu tema? Quais?	Sim	Não	Talvez

Que pessoas, lugares ou organizações posso entrar em contato para entrevistas, visitas ou informações? Quais?	Sim	Não	Talvez

Posso conduzir algum tipo de experiência ou questionário para obter mais informações sobre meu tema? Quais?	Sim	Não	Talvez

Elaborado por Renata R. Maia-Pinto baseado em Duthuaidin, S. (1989)

Inventário sobre o que Sinto

Aluno(a): _____ Data: ____/____/____

O que você faz quando sente...

 Alegria	 Agitação	 Cansaço
 Raiva	 Amor	 Sono
 Vergonha	 Tristeza	 Medo

Meu Estilo de Expressão

30. Compor uma música

31. Escrever um ensaio (peça)

32. Discutir os resultados de minha pesquisa

33. Pintar um mural

34. Desenhar um jogo para computador

35. Gravar e editar um jogo de computador

36. Comercializar uma idéia

37. Ajudar causas angariando fundos

38. Atuar em uma comédia

39. Elaborar um modelo de trabalho

40. Tocar música

41. Escrever uma reportagem

42. Debater sobre minhas experiências

43. Fazer uma escultura de uma cena

44. Desenhar um show multimídia

45. Selecionar slides e música para um show

46. Gerenciar investimentos

47. Coletar roupas e alimentos para os necessitados

48. Desempenhar um papel em uma peça

49. Montar um equipamento

50. Tocar em uma orquestra

Tomando como base suas escolhas marcadas, veja em qual perfil de expressão você mais se encaixa: (os números relacionados correspondem aos números das questões).

1. Escrita (1, 11, 21, 31 e 41)	<input type="checkbox"/>
2. Oral (2, 12, 22, 32 e 42)	<input type="checkbox"/>
3. Artístico (3, 13, 23, 33 e 43)	<input type="checkbox"/>
4. Computador (4, 14, 24, 34 e 44)	<input type="checkbox"/>
5. Audiovisual (5, 15, 25, 35 e 45)	<input type="checkbox"/>
6. Comercial (6, 16, 26, 36 e 46)	<input type="checkbox"/>
7. Assistência Social (7, 17, 27, 37 e 47)	<input type="checkbox"/>
8. Dramatização (8, 18, 28, 38 e 48)	<input type="checkbox"/>
9. Trabalho manual (9, 19, 29, 39 e 49)	<input type="checkbox"/>
10. Música (10, 20, 30, 40 e 50)	<input type="checkbox"/>

Inventário sobre o que Sinto

Aluno(a): _____ Data: ____/____/____

O que deixa você...

 Alegre	 Agitado	 Cansado
 Com Raiva	 Amoroso	 Sonolento
 Envergonhado	 Triste	 Medroso

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO

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

Mestranda: Caroline Corrêa Fortes
Orientadora: Soraia Napoleão Freitas

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, Caroline Corrêa Fortes, Educadora Especial e acadêmica do Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, desejo por meio deste, informar-lhe que estamos realizando um trabalho de pesquisa intitulado: “uma análise avaliativa acerca das contribuições do PIT – Programa de Incentivo ao Talento no processo de aprendizagem e desenvolvimento de um aluno com altas habilidades”, matriculado na quarta série do Ensino Fundamental, em uma escola de Santa Maria/RS.

Esta pesquisa objetiva: proceder uma investigação e análise avaliativa acerca da contribuição do PIT no processo de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno com altas habilidades, na escola. Ela se justificada pela necessidade de estudos da temática, em virtude de uma demanda real existente e porque são raras também as pesquisas que ponderam a seu respeito.

A fim de que essa pesquisa se efetive, necessitamos da colaboração dos pais e/ou responsáveis pelo aluno, como também, da Escola e dos professores da classe regular na qual o aluno, sujeito desta pesquisa, encontra-se incluído. Por essas razões, solicitamos a sua participação e contamos com seus privilegiados préstimos para a realização deste estudo.

Caso os pais e a escola queiram participar, deixamos claro que esta pesquisa consta de uma entrevista semi-estruturada com os professores do aluno participante da pesquisa, onde constarão perguntas referentes a sua aprendizagem e desenvolvimento. Outro instrumento de coleta de dados será as observações sistemáticas em diferentes ambientes e situação de aprendizagem, entre os quais a sala de aula.

De acordo com princípios éticos e morais que norteiam essa pesquisa, garantimos a privacidade da identificação da Escola e dos sujeitos (aluno, pais

e professores), evidenciando que o resultado deste estudo visa, sobretudo, a trazer benefícios para a comunidade, às escolas regulares, aos professores, alunos e familiares.

Os resultados e conclusões obtidas 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 da 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, observações, apenas para a coleta de dados, não sendo possível à divulgação da minha identificação.

A escola ciente da autorização dos pais do aluno em participar desta pesquisa, concorda com os procedimentos que serão realizados e participará da pesquisa, bem como autoriza que sejam feitas entrevistas, observações no ambiente escolar e gravações, apenas para a coleta de dados, não permitindo também a identificação da Escola.

Santa Maria, ____ de _____ de 2007.

Assinatura dos Pais ou Responsável pelo aluno

Assinatura do(a) Diretor(a) da Escola

Assinatura da professora do Currículo

Assinatura da professora de Informática

Assinatura da mestranda

Assinatura da Orientadora

ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) No seu entendimento, esse aluno possui altas habilidades? Por quê?
- 2) O contexto de sala de aula proporciona ao Rodrigo um currículo flexível, no qual os interesses, estilos de aprendizagem e habilidades são levados em consideração?
- 3) O aluno tem a oportunidade de desenvolver suas próprias idéias? Você propõe situações de aprendizagem que desafiem os alunos conforme seus interesses e habilidades?
- 4) O aluno demonstra relacionar os conteúdos curriculares às suas experiências e interesses?
- 5) Como o PIT – Programa de Incentivo ao Talento se relaciona com a sala de aula?
- 6) Quais as possibilidades que o aluno tem de revelar e desenvolver suas habilidades no contexto escolar?
- 7) O aluno utiliza estratégias diferenciadas na hora de resolver problemas em sala de aula? Como?
- 8) No seu entendimento, as estratégias educacionais realizadas no PIT contribuem para aprendizagem e desenvolvimento do aluno em sala de aula?
- 9) Você percebe pontos positivos, no que diz respeito às estratégias educacionais realizadas no PIT se comparadas com as planejadas na sala de aula regular?
- 10) O aluno apresenta envolvimento com a tarefa, no que diz respeito à motivação para executar uma atividade ou à resolução de um problema? No seu entendimento, as estratégias implantadas no PIT contribuem nesse processo?
- 11) O aluno se expressa criativamente nas situações de aprendizagem? Ele utiliza o pensamento criativo durante a execução de problemas?