



Curso de Superdotação e Altas Habilidades

Solicite agora mesmo seu certificado de **40 Horas** (no link abaixo)

[\[Clique aqui para solicitar certificado\]](#)



Veja um modelo do certificado!





**Somos a maior rede de Cursos
Pedagógicos do Brasil. Temos mais de
200 mil alunos matriculados em todo o
país!!**

**Nossos Cursos são reconhecidos e aprovados
pela ABED, Faculdades, Escolas, Prefeituras e
Instituições!**



Use o Certificado para:

- ✓ **Evolução Funcional**
- ✓ **Provas de Títulos**
- ✓ **Horas Complementares na Faculdade**
- ✓ **Concursos Públicos**
- ✓ **Processo de Recrutamento e Seleção**
- ✓ **Enriquecer seu Currículo**

DICAS IMPORTANTES PARA O BOM APROVEITAMENTO

- O objetivo principal é aprender o conteúdo, e não apenas terminar o curso.
- Leia todo o conteúdo com atenção redobrada, não tenha pressa.
- Explore as ilustrações explicativas, pois elas são fundamentais para exemplificar e melhorar o entendimento sobre o conteúdo.
- Quanto mais aprofundar seus conhecimentos mais se diferenciará dos demais alunos dos cursos.
- O aproveitamento que cada aluno tem é o que faz a diferença entre os “alunos certificados” e os “alunos capacitados”.
- A aprendizagem não se faz apenas no momento em que está realizando o curso, mas também durante o dia-a-dia. Ficar atento às coisas que estão à sua volta permite encontrar elementos para reforçar aquilo que foi aprendido.
- Aplique o que está aprendendo. O aprendizado só tem sentido quando é efetivamente colocado em prática





Sumario

MÓDULO I – SUPERDOTAÇÃO E ALTAS HABILIDADES – CONSIDERAÇÕES INICIAS	6
1. SUPERDOTADO	6
2. CONCEPÇÕES DE SUPERDOTAÇÃO	8
2.1 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E MEDICINA	8
2.2 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E SOCIOLOGIA	8
2.3 ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO E PSICOLOGIA	8
2.4 ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO E PEDAGOGIA	9
MODULO II – SUPERDOTAÇÃO E A RELAÇÃO COM O AMBIENTE ESCOLAR	12
3. EDUCAÇÃO PARA SUPERDOTADOS	12
4. HISTÓRIA	12
MÓDULO III – RELAÇÃO ENTRE A SUPERDOTAÇÃO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	15
5. EDUCAÇÃO ESPECIAL	16
6. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: O ALUNO FREQUENTA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO?	17
MÓDULO IV – FUNDAMENTAÇÃO LEGAL PARA EDUCAÇÃO DE PESSOAS SUPERDOTADAS E COM ALTAS HABILIDAS	25
7. A LEGISLAÇÃO “ESPECIAL”: FOCO NOS DEFICIENTES	25
8. O QUADRO LEGAL E NORMATIVO EDUCACIONAL BRASILEIRO PARA OS SUPERDOTADOS	31

MÓDULO V - POSICIONAMENTO DO MEC FRENTE AO ALUNO SUPERDOTADO	36
REFERÊNCIAS	161



MÓDULO I – SUPERDOTAÇÃO E ALTAS HABILIDADES – CONSIDERAÇÕES INICIAS¹

1. SUPERDOTADO

O termo superdotado/sobredotado/alto-habilidoso faz referência a uma pessoa que possui capacidade mental significativamente acima da média. Como um talento, a alta habilidade ou superdotação é a aptidão para atividades intelectuais, artísticas ou esportivas que parecem ser inatas, uma vez que a pessoa superdotada parece apresentar tais habilidades sem que se possa explicar como aprenderam. Contudo, tais aptidões ou habilidades também são desenvolvidas através de esforço pessoal e é um erro pensar que pessoas superdotadas não precisam ser ensinadas, elas apenas precisam de uma educação diferenciada que atenda a sua demanda de conhecimento. As principais características de uma pessoa superdotada são, segundo [Renzulli], as altas habilidades, a criatividade e o comprometimento com a tarefa. Este diz respeito a capacidade de se envolver profundamente com atividades relativas a sua área de interesse, seja ela artística, acadêmica ou esportiva.

A alta habilidade ou superdotação pode ser geral ou específica. Por exemplo, uma pessoa bem dotada intelectualmente pode ter um talento impressionante para a matemática, mas não demonstrar competências linguísticas igualmente fortes ou vice-versa. Quando combinado com um desafio curricular adequado e as diligências necessárias para adquirir e executar muitas habilidades aprendidas, a alta habilidade muitas vezes produz sucesso acadêmico excepcional.

¹ Reprodução total módulo I retirada de: Superdotado. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Superdotado>.

Inteligência

Pode ser definida como a capacidade mental de raciocinar, planejar, resolver problemas, abstrair ideias, compreender ideias, linguagens e aprender. Embora pessoas leigas geralmente percebam o conceito de inteligência sob um âmbito maior, na Psicologia, o estudo da inteligência geralmente entende que este conceito não compreende a criatividade, o caráter ou a sabedoria, no entanto superdotados são criativos, tem bom caráter e são mais sábios. Conforme a definição que se tome, a inteligência pode ser considerada um dos aspectos da personalidade. O psicopedagogo israelita Reuven Feuerstein[1] afirma que a inteligência humana pode ser estimulada em qualquer idade. De acordo com sua Teoria da modificabilidade cognitiva estrutural, mesmo indivíduos considerados inaptos podem ter sua inteligência "expandida" adquirindo assim capacidade de aprender.

Identificação

O teste de Q.I. (quociente de inteligência), foi feito para medir a inteligência, mas não é exato e não pode avaliar todas as áreas de alto desempenho que a pessoa tem, por isso não é adequada a avaliação de superdotação apenas com o teste, que é uma medida consagrada. Pelo teste WAIS , que é o mais utilizado, se considera superdotado o indivíduo que apresente um resultado a partir de 130 de QI, com o desvio padrão de 15 pontos, isso seria os 2% mais elevados. Várias ideias sobre a definição estão em desenvolvimento e melhores maneiras de identificar superdotação intelectual têm sido formuladas.

A principal motivação dos estudos é o reconhecimento precoce do potencial da pessoa a fim de que sejam proporcionados condições adequadas para o seu desenvolvimento. Para tanto, os educadores podem, além da observação direta do comportamento e desempenho, fazer uso de escalas de características (método desenvolvido pelos pesquisadores Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman e Westberg onde o professor avalia a frequência com que aspectos relacionados à aprendizagem, criatividade e motivação são registrados no cotidiano dos alunos), questionários, entrevistas, ou conversas (profundas, prolongadas) com a própria

pessoa, com a família, com os professores e testes, desde que usados mais como metáforas da vida real do que em busca de resultados numéricos absolutos.

2. CONCEPÇÕES DE SUPERDOTAÇÃO

2.1 Altas Habilidades/Superdotação e Medicina

Na medicina considera-se importantes os estudos da estrutura da mielina dos neurônios e de um funcionamento mais otimizado do cérebro como as causas da capacidade superior. A diferença entre um indivíduo normal e um superdotado são as conexões cerebrais complexas e não a quantidade de neurônios como alguns pensam.

2.2 Altas Habilidades/Superdotação e Sociologia

Quanto à sociologia, existem efeitos diferentes. Durante a infância e adolescência, em alguns casos eles são acolhidos pela inteligência e maturidade superior pelos grupos mais avançados, em geral em idade. Geralmente são rejeitados pela maioria das pessoas por motivos como falta de interesses partilhados, inveja, ciúme, etc.. Com o passar do tempo, estes geralmente conseguem estabelecer amizades concretas, em geral com pessoas com interesses maduros e concretos.

2.3 Altas Habilidades ou Superdotação e Psicologia

Às vezes a alta habilidade não é reconhecida na infância e as crianças alto habilidosas são por vezes diagnosticadas como tendo transtorno afetivo bipolar, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade, transtorno desafiador e de oposição, depressão, ansiedade, transtorno obsessivo-compulsivo, ou outros problemas.

As Principais características dos superdotados:

- Criatividade
- Curiosidade
- Boa memória
- Obstinação
- Fácil aprendizagem
- Iniciativa
- Impaciência
- Inconformismo
- Vocação para liderança
- Senso de humor
- Egocentrismo
- Elevado senso crítico
- Independência e autonomia
- Alto desempenho em determinadas áreas
- Amplo conhecimento geral
- Difícil sociabilização por falta de interesses em comum.
- Alta capacidade de influenciar e ou liderar / adaptabilidade social / Empatia
- Elevado senso competitivo
- Autodidatas

2.4 Altas Habilidades ou Superdotação e Pedagogia

A própria Constituição Brasileira indica que todos os cidadãos devem receber educação adequada para atingir o seu potencial.

Em resolução do Conselho Nacional de Educação observamos: As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes

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

“Diferentemente da maioria dos países do mundo, as altas habilidades no Brasil são predominantemente ignoradas, quando se trata da prática educacional. Órgãos encarregados do estabelecimento das diretrizes de Educação e Saúde têm como hábito incluí-la, quando deliberam sobre Educação Especial. Como nos casos das deficiências, a superdotação deve ser avaliada, oferecendo-se ao indivíduo condições educacionais adequadas ao seu potencial. Na prática, não é o que acontece, salvo em casos isolados muito raros. Num país pleno de carências, não se considera relevante o atendimento diferenciado a quem já foi privilegiado com um dom especial. Os superdotados estão escondidos nas salas de aula comuns, como se seus talentos fossem invisíveis.[2]”

Um estudo brasileiro em 2002 concluiu que a maioria dos professores do Brasil só possuem conhecimentos superficiais sobre superdotação, não sabem identificá-los corretamente, não sabem atender suas necessidades e não tem os recursos para estimular o desenvolvimento de suas habilidades.[3] Um psicólogo escolar pode ajudar nessas questões.

Apesar de o número de alunos superdotados registrados pelo Ministério da Educação (MEC) ter quintuplicado em cinco anos (2005 - 2010)[4], passando de cerca de mil para 5,6 mil (0,01%), apenas uma pequena parcela da população com esse potencial tem acesso ao atendimento especial, garantido por lei. A Organização Mundial da Saúde estima que entre 1,5 milhão e 2,5 milhões de alunos no País tenham altas habilidades em pelo menos alguma área do conhecimento, e aproximadamente

8 milhões de pessoas no total.



MODULO II – SUPERDOTAÇÃO E A RELAÇÃO COM O AMBIENTE ESCOLAR

3. EDUCAÇÃO PARA SUPERDOTADOS²

A educação para superdotados é um tipo de educação especial destinado a crianças e adolescentes com habilidades cognitivas significativamente acima da média. Os superdotados se diferenciam das demais crianças devido ao seu talento bem desenvolvido, necessitando assim de uma atenção especial, para valorização de seu potencial. Apesar de debatido desde a Antiguidade, é um tema bastante controverso.[1] Os defensores da educação especial para superdotados argumentam que os jovens mais talentosos não encontram desafio intelectual suficiente no currículo padrão, e que por isso estariam aquém de suas potencialidades em tal contexto. Já os opositores argumentam que a segregação de tais estudantes teria efeitos danosos não só para eles, mas também para os que não são admitidos nas escolas para superdotados.

Existem diversas propostas, dentre elas:

- Aceleração dentro do currículo padrão (grupos de superdotados ou adiantamento de série em classe regular). O aluno se mantém motivado diante dos estudos podendo seguir no seu próprio ritmo.[2]
- Um currículo significativamente diferente para atender a diversidade.
- Atividades extras além da escola normal que podem ser realizadas em grupo ou individualmente.[3]

4. HISTÓRIA³

² https://pt.wikipedia.org/wiki/Educação_para_superdotados

³ https://pt.wikipedia.org/wiki/Educação_para_superdotados

De antes da Era Comum até o Renascimento

A educação destinada a superdotados e talentosos remonta à antiguidade. Platão (circa 427 a.C. 347 a.C.) defendia o ensino especializado para jovens, homens e mulheres, intelectualmente talentosos.[4] Na Dinastia Tang da China (580-618), prodígios eram convocados para a corte imperial para receber educação especializada.[4] Ao longo do Renascimento, aqueles que exibiam talento criativo em arte, arquitetura e literatura eram apoiados tanto pelo governo quanto por patrocínios privados.[4]

Leta Hollingworth

Nos Estados Unidos, a psicóloga Leta Hollingworth conduziu estudos sobre crianças superdotadas nas décadas de 1920 e 1930, tendo sido a primeira naquele país a estudar como seria a melhor forma de servir os alunos que mostrassem evidência de alto desempenho em testes. Embora concordasse com as opiniões de Terman e Galton de que hereditariedade desempenhava um papel vital quanto à inteligência, Hollingworth concedia crédito similar ao ambiente doméstico e à estrutura escolar.[5] Hollingworth trabalhou para dissipar a crença generalizada de que "crianças brilhantes cuidam de si mesmas"[6] e enfatizou a importância de identificação precoce, contato diário, e agrupamento das crianças superdotadas com outras com habilidades semelhantes. Na cidade de Nova York, Hollingworth realizou um estudo, com duração de 18 anos, a respeito de cinquenta crianças que obtiveram escore de 155 ou superior na escala Stanford-Binet, e estudou pequenos grupos de crianças que pontuaram acima de 180. Ela também administrou uma escola em Nova York para estudantes brilhantes que empregava um currículo de exploração liderada pelos estudantes (Student-Led), em oposição ao ensino mais tradicional de exploração liderada pelo professor (Teacher-Led).[6]

A Guerra Fria

Uma consequência do lançamento do satélite Sputnik pela União Soviética foi uma repentina mobilização em dar ênfase à educação para estudantes brilhantes nos Estados Unidos.[7] Em 1958, o National Defense Education Act (NDEA) foi aprovado pelo congresso, concedendo \$US 1 bilhão para apoiar ciência, matemática, e tecnologia na educação pública. Educadores imediatamente se mobilizaram para identificar estudantes superdotados e conceder-lhes dedicação especial.[8] O método utilizado para identificação foram os testes de QI, e os estudantes selecionados eram apenas os que obtinham os escores mais elevados—geralmente a partir de 130.[9]

Classificação do superdotado

Segundo Renzulli e Reis (2011) os superdotados podem ser classificados em duas categorias:[10]

- Superdotação acadêmica: refere-se a habilidades cognitivas que podem ser identificadas através de testes psicométricos e desempenho escolar.
- Superdotação criativo-produtiva: refere-se ao pensamento divergente, alto potencial individual de criatividade e produção, quando estes estão relacionados ao seu interesse.

Professores

Não é necessário que o professor seja superdotado para trabalhar com alunos superdotados.[11] No entanto, seus deveres, especialmente para com crianças, irão incluir uma série de tarefas especializadas, tais como:

- Desenvolver estratégias para desenvolver seu potencial criativo;
- Identificar e estimular o desenvolvimento de suas habilidades mais acentuadas;

- Proporcionar-lhes desafios, motivá-los e torná-los persistentes;

O professor não deve desvalorizar nem supervalorizar o aluno superdotado perante a classe. Quando o aluno é desvalorizado há uma desmotivação, podendo ocorrer a perda de interesse. Já a supervalorização pode gerar uma exclusão em relação aos demais alunos que, embora em outros níveis também possuem talentos. [12]

É de especial importância que se faça um trabalho com os pais das crianças, de modo a orientá-los a valorizar os esforços de seus filhos muito mais do que seus talentos naturais (inteligência). Em especial, elogiá-los pelo que obtiverem através de muito esforço é uma estratégia melhor do que elogiá-los por terem conseguido algo sem muito esforço devido a serem muito inteligentes.[13]



INCLUSIVA

5. EDUCAÇÃO ESPECIAL⁴

A Educação Especial é o ramo da Educação que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência, preferencialmente em escolas regulares, ou em ambientes especializados tais como escolas para surdos, escolas para cegos ou escolas para atender pessoas com deficiência intelectual. Dependendo do país, a educação especial é feita fora do sistema regular de ensino. Nessa abordagem, as demais necessidades educativas especiais que não se classificam como deficiência não estão incluídas. Não é o caso do Brasil, que tem uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e que inclui outros tipos de alunos, além dos que apresentam deficiências.

A educação especial é uma educação organizada para atender específica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais. Algumas escolas dedicam-se apenas a um tipo de necessidade, enquanto outras se dedicam a vários. O ensino especial tem sido alvo de críticas por não promover o convívio entre as crianças especiais e as demais crianças. Por outro lado, a escola direcionada para a educação especial conta com materiais, equipamentos e professores especializados. O sistema regular de ensino precisa ser adaptado e pedagogicamente transformado para atender de forma inclusiva.

O termo "educação especial" denomina tanto uma área de conhecimento quanto um campo de atuação profissional. De um modo geral, a educação especial lida com aqueles fenômenos de ensino e aprendizagem que não têm sido ocupação do sistema de educação regular, porém têm entrado na pauta nas últimas duas décadas, devido ao movimento de educação inclusiva. Historicamente, a educação especial vem lidando com a educação e aperfeiçoamento de indivíduos que não se beneficiaram dos métodos e procedimentos usados pela educação regular. Dentro de tal conceituação, no Brasil, inclui-se em educação especial desde o ensino de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas

⁴https://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_especial#Perspectivas_hist%C3%B3ricas_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_Especial

habilidades/superdotação, passando pelo ensino de jovens e adultos, alunos do campo, quilombolas e indígenas, até mesmo o ensino de competências profissionais.

Dentre os profissionais que trabalham ou atuam em educação especial, estão educador físico, professor, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional, psicopedagogo, entre outros.

Sendo assim, é necessário antes de tudo, tornar reais os requisitos para que a escola seja verdadeiramente inclusiva, e não excludente.

6. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: O ALUNO FREQUENTA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO? ⁵

Um estudo de caso aplicado em escolas da cidade de Santa Maria/RS.

Alunos com comportamentos de AH/SD apresentam características diferenciadas, sendo necessário um atendimento distinto, onde se leve em consideração os seus interesses e habilidades destes alunos, potencializando-as assim como em outras áreas também.

O processo de identificação realizado pelo Projeto “Da Identificação a Orientação de Alunos com Características de Altas Habilidades/Superdotação” é desenvolvido por diferentes etapas. Sendo a primeira etapa o contato com as escolas e familiares dos alunos envolvidos no processo de identificação de alunos com comportamentos de AH/SD, através de conversas informativas e esclarecimentos sobre a temática das AH/SD. No processo de identificação utilizamos questionários elaborados por Freitas e Pérez (2010) para a indicação de comportamentos de AH/SD nos estudantes de cada turma. As indicações acontecem através dos professores, pais, colegas e os próprios estudantes.

⁵ Reprodução Total do Tópico 6 retirada de ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: O ALUNO FREQUENTA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO? Pereira, Cássia de Freitas. Gutierrez, Aline de Freitas. Teixeira, Carolina Terribile. UFSM. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22108_10415.pdf

Estes alunos possuem comportamentos diferenciados de acordo com as áreas em que manifestam interesse e habilidade acima da média. Para Renzulli (2004), no seu modelo dos Três Anéis (Figura 1), o sujeito com superdotação apresenta três comportamentos: capacidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade, sendo que estes comportamentos podem se manifestar em uma ou mais áreas, fazendo com que o aluno tenha condições de se destacar na mesma.

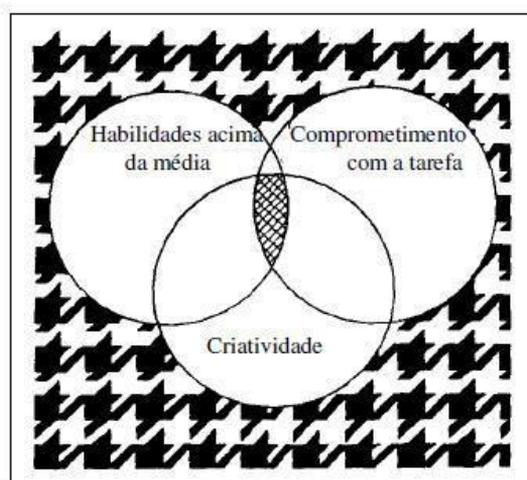


Figura 1 - Representação gráfica da Concepção dos Três Anéis

Fonte: Renzulli (1986, p. 8)

Levando em consideração o modelo de Renzulli, são realizadas diferentes etapas de análise e assim realizados pareceres com a identificação dos mesmos. Após a realização dos pareceres é realizada uma reunião nas escolas para informação de quem foram os alunos identificados para professores, direção e pais dos alunos. Estes devem receber o AEE com o propósito de oferecer, aprofundar e enriquecer atividades que contemplem as necessidades de cada aluno, valorizando e estimulando suas habilidades.

Dessa forma, pretende-se aqui responder ao seguinte questionamento: os alunos identificados com comportamento de AH/SD estão frequentando o AEE? Para tanto, tem-se como objetivo verificar se os alunos identificados com comportamento de AH/SD estão frequentando o AEE em suas escolas e também discutir sobre o acompanhamento realizado às escolas onde aconteceram os processos de identificação pelo GPESP - Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social.

Quando o tema AH/SD é abordado, logo, vêm à mente, pessoas com potenciais elevados em determinadas áreas, sejam elas, intelectual, psicomotora, lógico-matemática, etc. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é definido com características de AH/SD aqueles alunos que:

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 9).

Desse modo, esses alunos possuem características próprias, que podem se manifestar em diferentes espaços sociais em que convivem como o meio familiar e a escola, entre outros espaços que por eles possam ser frequentados. Assim, também, demonstram diferentes habilidades em determinadas áreas. Além do mais, esses alunos também são público-alvo da Educação Especial, e têm direito e precisam receber uma educação de qualidade que possibilite estimular e potencializar suas habilidades considerando suas necessidades. “O professor no cotidiano escolar precisa reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, bem como trabalhar diferentes ‘potencialidades’, estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando com isso uma educação de qualidade (FREITAS; PÉREZ, 2010, p. 5).”

Nem sempre os indicadores destes alunos são percebidos em um primeiro contato, necessitando-se assim de um olhar atento e acompanhamento do professor e família para a identificação destes potenciais. O professor deve ser um sujeito ativo nesse processo de identificação, podendo contribuir significativamente no processo de identificação e em um trabalho educacional diferenciado. Torna-se um desafio para o professor, sendo que este precisa reconhecer e atender estes alunos com comportamentos de AH/SD proporcionando atividades diferenciadas potencializando assim suas habilidades, nas suas diversas áreas.

o professor da escola inclusiva deve avançar em direção à diversidade. É necessário deixar de ser mero executor

de currículos e programas predeterminados para se transformar em responsável pela escolha de atividades, conteúdos ou experiências mais adequados ao desenvolvimento das capacidades fundamentais dos seus alunos, tendo em conta o nível e as necessidades deles. Para tanto, é necessário conhecer as características individuais dos alunos com altas habilidades/superdotação as diferentes formas de manifestação de suas singularidades por meio de observações que lhe permita identificar as preferências e facilidades de cada um, assim como suas limitações (FREITAS; PÉREZ, 2010, p. 5).

Percebe-se assim a importância de pensar o trabalho docente em uma perspectiva inclusiva para o atendimento educacional dos estudantes com AH/SD, sendo este um desafio de novas práticas e novos saberes que embasem as ações pedagógicas, mais direcionadas aos interesses e peculiaridades destes sujeitos.

Acompanhamento para alunos identificados com Altas Habilidades/Superdotação e o Atendimento Educacional Especializado

Os alunos com AH/SD também encontram dificuldades no seu processo educacional, como por exemplo, descrédito de professores e/ou familiares, cobranças em excesso por parte de professores e familiares, dificuldades de relacionamento com colegas e até mesmo dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. E o movimento de inclusão para esses alunos precisa acontecer de forma que minimize ou de preferência extingue esses percalços encontrados.

Sendo o aluno identificado com comportamento de AH/SD ele passa a ser um dos alunos público-alvo da Educação Especial e é necessário pensar na sua inclusão no espaço escolar. Assim, entende-se a educação inclusiva a partir do que argumenta Carvalho (2014, p.72):

o que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de

modo a assegurar (o que a lei faz) e principalmente, garantir (o que deve constar dos projetos político-pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem-sucedida na escola.

Para que a inclusão desse aluno obtenha sucesso e dificuldades como as citadas anteriormente sejam minimizadas ou extinguidas é importante que aconteça a formação de professores para que compreendam a temática das AH/SD e assim possam auxiliar e entender os seus alunos com esses comportamentos. Assim como, a orientação para os pais desses estudantes para que compreendam as necessidades e habilidades de seus filhos. Em relação à interação com colegas, os alunos desde muito pequenos precisam ser educados tanto por seus pais como por seus professores a respeitar as diferenças e a conviver com as mesmas. Para tanto, é preciso que ações que possibilitem essa aprendizagem sejam estimuladas por pais e professores.

As AH/SD podem ser expressadas nas oito inteligências isoladas ou combinadas que foram estudadas por Gardner (2000) que são: linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, naturalista, interpessoal e intrapessoal. Dessa forma, cada aluno com AH/SD tem necessidades específicas, maneiras de aprendizagem diferenciadas, interesses particulares e precisam ser compreendidos na sua especificidade e a escola como a família têm papel importante no estímulo ao desenvolvimento dessas habilidades.

a oferta de um atendimento educacional a alunos com altas habilidades tem sido cada vez mais compreendida como importante fator de estímulo ao desenvolvimento de diferentes capacidades. Esse fato tem como base o reconhecimento de que, por maiores que sejam as habilidades individuais, são necessárias oportunidades de atendimento adequadas para que os alunos otimizem plenamente seus potenciais (PEREIRA, GUIMARÃES, 2007, p. 163).

Existem diferentes programas educacionais para alunos com AH/SD, como programas de aceleração, programas de enriquecimento, entre outros. Para a

discussão neste artigo, serão abordados os programas de enriquecimento, os mesmos são considerados bastante importantes para o processo de desenvolvimento de habilidades e estímulo de potenciais dos alunos com AH/SD.

Os programas de enriquecimento podem ser intracurriculares ou extracurriculares. Os programas extracurriculares podem acontecer de diferentes formas como por meio de projetos e ações voltados às áreas de interesses desses alunos, como por exemplo, ser promovidos por projetos de extensão de universidades.

Neste sentido o GPESP realizou por mais de dez anos o projeto de extensão “Programa de Incentivo ao Talento – PIT”, o mesmo tinha o intuito de estimular as habilidades e interesses dos alunos com AH/SD por meio de atividades extracurriculares em grupos de interesse.

Na escola, uma das formas de estimular as habilidades desses alunos são as atividades de enriquecimento intracurricular. As mesmas podem acontecer por adaptações e/ou reformulações curriculares, por professores que se utilizam de estratégias diferenciadas na sua metodologia de ensino e também podem ser realizadas por professores especializados. Sendo assim, uma forma de enriquecimento para alunos com comportamentos de AH/SD na escola é o AEE.

É importante que as escolas estejam conscientes da necessidade do AEE para os alunos com AH/SD, pois há casos de escolas que priorizam o AEE para alunos com deficiências ou transtorno do espectro autista alegando que estes precisam mais do atendimento do que os com AH/SD. É garantido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que todos os sujeitos público-alvo da educação especial têm direito ao AEE, portanto, não está de acordo priorizar uns em detrimento de outros.

O AEE para alunos com AH/SD tem caráter de suplementação, enriquecimento do processo de aprendizagem, direcionamento para os interesses específicos e estímulo das habilidades e potenciais desses alunos. Sendo assim, “esse atendimento deve ser proposto no turno inverso ao que o aluno está matriculado, constituindo-se parte da proposta político- pedagógica da escola, envolvendo a participação da família [...]” (VIEIRA, FREITAS, 2013, p. 250).

Dessa forma, o GPESP faz o encaminhamento para o AEE dos alunos

identificados com comportamentos de AH/SD. Esse encaminhamento tem o propósito de que esses alunos recebam atendimento direcionado aos seus interesses, como também estimular suas habilidades, esclarecer dúvidas dos professores e auxiliar na compreensão sobre esses comportamentos.

Assim, após fazer esse encaminhamento nas escolas para o AEE os acadêmicos do GPESP assumem o compromisso de manter-se acompanhando e obtendo informações a respeito dos alunos como, se estão recebendo o atendimento e também o grupo fica a disposição da escola para contribuir com a mesma quando necessário em forma de conversas informativas com professores e pais para melhor compreensão da temática.

Essas ações do GPESP constituem o projeto de pesquisa “Acessibilidade na Educação” que se propõe a auxiliar as escolas a realizar a acessibilidade educacional para os alunos com AH/SD.

a Acessibilidade Educacional se concretiza nas ações/estratégias de: modificar/transformar ambientes, indicar possibilidades para o processo ensino- aprendizagem, modificar estruturas e atitudes. Tais estratégias e ações educacionais são aspectos que podem ser pensados e efetivados para que ocorra a Acessibilidade Educacional (CAMARGO, 2013, p. 97).

Compreendendo a importância da acessibilidade para os alunos com AH/SD o GPESP tem em suas ações o retorno às escolas, que trata de fazer o acompanhamento do processo educacional dos alunos identificados com AH/SD. Sendo assim, as acadêmicas vão até as escolas e coletam informações a respeito.

Para acompanhar os alunos identificados com comportamentos de AH/SD, as acadêmicas do grupo GPESP fizeram visitas nas escolas em que estes estão devidamente matriculados a fim de obter informações. Dessa forma, Camargo, Negrini e Freitas (2013, p. 2) afirma que:

às ações de acessibilidade educacional relacionadas aos estudantes com altas habilidades/superdotação, uma vez que estes são considerados sujeitos com necessidades educacionais específicas e, por vezes, encontram barreiras relacionadas com aquilo que a escola deve proporcionar a todos os estudantes,

segundo seus objetivos.

Nesse sentido, o grupo buscou parceria com as escolas oferecendo conversas informativas com os professores sobre a temática AH/SD para esclarecer certas dúvidas e ajudar a melhor desenvolver trabalhos específicos com esse aluno.

Foram feitas visitas em duas escolas, uma da rede pública e a outra da rede privada, todas se encontram na cidade de Santa Maria, RS. Duas acadêmicas ficaram encarregadas de realizar as visitas, a fim de obter informações a respeito de como está o desempenho desses alunos, como está o seu comportamento em sala de aula, como também, se os alunos demonstraram potencialidades ou dificuldades em relação às disciplinas. Além disso, também buscou-se saber se esses alunos identificados estão recebendo atendimento no AEE.

Assim, para realizar as visitas e o acompanhamento, as acadêmicas elaboraram em reunião do GPESP uma série de perguntas sobre o atendimento e desempenho desses alunos identificados. Foram perguntas como: se os alunos estão frequentando o AEE, como está o desempenho escolar desses alunos, se eles estão demonstrando potencialidades ou dificuldades em relação à aprendizagem escolar, como está o comportamento em sala de aula e a relação professor-alunos e aluno-aluno.

Nas escolas visitadas, foram feitas perguntas sobre 16 (dezesesseis) alunos identificados, sendo que 15 (quinze) alunos são da escola pública e 1 (um) da escola privada. Na escola pública, 7 (sete) alunos recebem atendimento no AEE, o restante não recebe por motivos diversos como em alguns casos a não aceitação dos pais para encaminhar para o AEE. Os alunos que recebem o atendimento estão com um bom desempenho escolar com exceção a um aluno que tem dificuldades na escrita, pois não copia o que é solicitado pelo professor na sala de aula. Já na escola privada o aluno identificado recebe atendimento semanalmente e apresenta bom desempenho escolar. No que diz respeito aos interesses específicos do aluno, a professora percebe habilidades na parte linguística, produção textual e criatividade.

No entanto, no que se refere às conversas informativas ofertadas pelo grupo, nenhuma escola solicitou, sendo que o acompanhamento no AEE já seja significativo para potencializar essas habilidades. Os professores das escolas salientaram que

todos os alunos atendidos no AEE estão com um bom desempenho e também um bom relacionamento com os colegas.

Durante a realização das visitas foi observado pelas acadêmicas que os professores dessas escolas visitadas demonstraram compreender a importância dos alunos receberem o atendimento, pois potencializar suas habilidades também é importante para o desenvolvimento, rendimento e aprendizagem na escola. Além do mais, as duas escolas visitadas tem salas de recursos multifuncionais para atendimentos com uma Educadora Especial.

Com isso, acreditamos que a parceria da universidade com a escola seja de suma importância, já que o acompanhamento nas escolas a fim de saber como está esse aluno com AH/SD, pode auxiliar os professores a melhor desenvolver atividades que atendam as habilidades específicas desses alunos. Assim, espera-se que o acompanhamento contribua para o processo de inclusão desses alunos em suas escolas e também que o AEE a eles ofertado seja um atendimento que estimule suas habilidades e potenciais, colaborando em seu processo de aprendizagem não apenas ao que diz respeito especificamente a escola, mas também, no seu dia a dia.



MÓDULO IV – FUNDAMENTAÇÃO LEGAL PARA EDUCAÇÃO DE PESSOAS SUPERDOTADAS E COM ALTAS HABILIDADES⁶

7. A LEGISLAÇÃO “ESPECIAL”: FOCO NOS DEFICIENTES

O Brasil dispõe de um quadro legal de proteção dos direitos dos deficientes dos mais abrangentes e avançados do mundo, o que provavelmente se relaciona ao

⁶ Reprodução TOTAL do módulo 4 retirada de; EDUCAÇÃO DE ALUNOS SUPERDOTADOS/ALTAS HABILIDADES. Aparecida Andrés. Consultora Legislativa da Área XV Educação, Cultura e Desporto. 2010. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/areas-da-conle/tema11/2010_645.pdf

fato de a luta dos deficientes brasileiros por seus direitos exibir história importante e afinada com as tendências internacionais na vanguarda deste movimento, sobretudo a partir dos anos 70. Citam-se por exemplo os dispositivos da Constituição Federal de 1988 que asseguram aos deficientes precedência e atenção especial em saúde, educação, trabalho, assistência e promoção social. Os mais necessitados têm direito à concessão de benefício mensal de um salário mínimo (o BPC -Benefício da Prestação Continuada) e a Carta Magna indica ainda a necessidade de promoção da acessibilidade nos ambientes de uso público e nos meios de transporte, para facultar-lhes o direito de ir e vir (a cobrança destes preceitos, ainda bastante aquém do estágio desejável, já começa, entretanto, a funcionar em diversas esferas, como pré-requisito, por ex., para a aprovação de algumas obras públicas). Registra-se também uma evolução tanto da legislação específica como das disposições referentes à Educação Especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (a LDB - Lei nº 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), no sentido da inclusão dos deficientes nacionais (e por extensão, dos superdotados, no que couber). O movimento pró-deficientes conta também, há anos, com estrutura institucional, no Poder Executivo, para cuidar de seus interesses e necessidades e com militância combativa que, juntamente com setores do Judiciário, do Parlamento nacional e de alguns estados e municípios, costuma estar atenta à aplicação dos dispositivos legais e às possibilidades de expansão de benefícios seletivos que lhes assegurem cidadania plena.

Este avanço reflete-se no plano conceitual: como foi dito, a legislação nacional mais recente passou a adotar o termo "pessoas ou educandos com necessidades especiais" em lugar de "portadores de deficiência" e outros termos menos neutros.⁷ Em síntese, são muitos os dispositivos legais de amparo à categoria, em geral e no tocante à área da educação. Os principais são citados a seguir:

- Lei nº 7. 853/89. Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais.
- Lei nº. 8.069/90. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.
- Lei n 8.742/93 . Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências.
- Decreto nº 1.744/95 - Regulamenta o benefício de prestação continuada

devido à pessoa portadora de deficiência e ao idoso, de que trata a Lei 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e dá outras providências.

- Lei nº. 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Decreto nº. 3.298/99. Regulamenta a Lei no. 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.

- Portaria MEC nº. 1.679/99. Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas portadoras de deficiências para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos (superiores) e de credenciamento de instituições (de ensino superior).

- Lei nº 10.048/00. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências.

- Lei nº. 10.098/00. Estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.

- Lei nº. 10.172/01. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

- Lei nº 11.129/05. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as leis nos 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências.

- Decreto nº 5.773/06. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino.

- Decreto no 6.253/07. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências.

- Decreto nº 6.571/08. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Não é excessivo dizer que o conjunto destes e outros dispositivos legais e normativos constitui o arcabouço do que se poderia chamar de uma Política Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência – (e, por extensão, quando é o caso, também dos superdotados), que lhes assegura – ao menos na letra da lei e das normas - os seguintes direitos educacionais:

- matrícula compulsória (e legalmente incentivada e direcionada) nas escolas comuns da rede regular de ensino básico, públicas ou privadas;

- aparelhamento e adaptação da rede escolar para receber seu alunado, com as características humanas que apresentar, e atendê-lo, na medida do possível, em suas necessidades escolares individuais. Significa que a rede escolar pública e privada deveria contar com professores regulares treinados em termos gerais e específicos para receber também, nas classes comuns, o alunado portador de necessidades educacionais específicas (NEEs) – deficientes, portadores de altas habilidades/superdotação ou de outras especificidades -, com professores especializados nas diversas ocorrências, materiais e recursos didático-pedagógicos adequados e fatores de acessibilidade;

- atendimento educacional especializado, quando for o caso, definido como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados ou na própria escola ou em instituições públicas ou privadas filantrópicas de educação especial, sempre em caráter complementar ou suplementar à formação nas classes regulares da rede comum e integrante à proposta pedagógica da escola, desde que tais alunos estejam matriculados no ensino regular (a partir de 2010, financiado com repasses do FUNDEB);

- este atendimento, oferecido, se for o caso, em escolas especializadas na chamada ‘educação especial’, poderá ser ofertado como modalidade educacional (complementar e nunca substitutiva, segundo a legislação vigente e a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão) em todos os níveis de ensino, e deve ser prestado, inclusive, aos deficientes ou superdotados internados em hospitais ou congêneres por mais de um ano. Frisa-se que hoje em dia tal atendimento “especial”, extra-rede regular, só será assegurado em caso de necessidade e quando a escola não puder manter o aluno em classe comum;

- acesso a benefícios como material escolar, transporte, bolsa de estudo,

merenda escolar e inclusão em diversos programas de ação afirmativa nos vários níveis educacionais.

Nas áreas da Cultura, no Desporto, no Turismo e no Lazer, são, da mesma forma, legalmente asseguradas medidas de promoção do acesso dos deficientes aos meios de comunicação social; de incentivo a atividades criativas nas artes e nas letras; estímulo à prática desportiva, com inclusão de tais atividades na prática da educação física e nos chamados esportes para-olímpicos; estímulo ao turismo para a pessoa portadora de deficiência, com mobilidade reduzida ou superdotada; ajuda técnica e financeira do Poder Público para as atividades desportivas, culturais e de lazer destes segmentos. Destaque merece também a Instrução Normativa nº 1 de 25 de novembro de 2003, do Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), que dispõe sobre a acessibilidade aos bens culturais imóveis acautelados em nível federal e outras categorias, conforme especifica.

Ressalte-se ainda que a já mencionada Lei nº 7.853, de dezembro de 1989, significou avanço na defesa dos direitos destes cidadãos, ao instituir a tutela jurisdicional dos interesses coletivos ou difusos da categoria, a ampliação das atribuições específicas do Ministério Público na área e a tipificação, como crime, de condutas lesivas dos direitos dessas pessoas. Criou também o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE, no âmbito do Ministério da Justiça, com atribuições institucionais de acompanhamento e avaliação das políticas públicas direcionadas aos portadores de deficiência e aos superdotados e reestruturou a CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, órgão do Executivo Federal responsável pela gestão de políticas voltadas para integração da pessoa portadora de deficiência - e que também atende os portadores de altas habilidades/superdotados -, tendo como eixo a defesa de seus direitos e a promoção da cidadania. Além disso, estabeleceu, para atendimento e cumprimento de suas disposições, a reestruturação da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEEsp/MEC), que vem desenvolvendo uma série de programas de apoio, inclusive financeiro ao segmento, e a instituição, no Ministério do Trabalho e Emprego, no Ministério da Saúde e no Ministério da Previdência e Assistência Social, de órgãos similares de coordenação setorial dos respectivos assuntos, referidos às pessoas com deficiência e/ou

superdotados.

Merecem ainda destaque dois Projetos de Lei em trâmite há alguns anos no Congresso Nacional, que objetivam instituir o Estatuto da Pessoa com Deficiência, ambos da lavra do hoje Senador Paulo Paim. Um deles, originado no Senado Federal, foi aprovado em 17/12/2006, na forma de um Substitutivo apresentado por seu Relator, o Senador Flávio Arns. Deu entrada na Câmara dos Deputados em dezembro de 2006, tornando-se o Projeto de Lei(PL) nº 7.699/2006. A outra Proposição tramita na Câmara há 10 anos, como PL nº 3.638/2000. Após longo curso, conduzido por Comissão Especial, que coordenou a realização de várias consultas e debates, foi elaborado o Parecer ao Projeto nº 3.638/2000 e seus mais de 70 PLs apensados, que foi votado na Comissão Especial em 13/12/2006, na forma de um Substitutivo do Relator, o Deputado Celso Russomano, tendo sido aprovado, com Complementação de Voto. Em 27/12/2006, este PL nº 3.638/2000 foi apensado ao mencionado Projeto de Lei nº 7.699/2006, oriundo do Senado. Em 3/7/2007 o Dep. Russomanno (PP-SP) solicitou a inclusão do Projeto de Lei nº 3.638/00 na Ordem do Dia do Plenário da Câmara e em em 12/7/2007, apresentou no Plenário o Requerimento solicitando regime de urgência para apreciação do PL n.º 7.699 de 2006, do Senador Paulo Paim, que "Institui o Estatuto do Portador de Deficiência e dá outras providências", e ao qual o PL 3.638/2000 está apensado. Em 17/7/2007 a matéria foi pautada para "Discussão em turno único", no Plenário, não tendo sido, porém, apreciada até o momento. Os novos Projetos de Lei que tratam de temas incluídos no escopo da proposta de Estatuto vêm sendo apensados aos dois PLs regularmente, em conformidade com o Regimento interno.

Os dois Projetos exibem dispositivos referentes ao direito à educação das pessoas com deficiência, também chamadas neste âmbito 'pessoas portadoras de deficiência' ou 'pessoas com necessidades educativas especiais' (NEEs). Em ambos, parte-se da reafirmação do direito constitucional de todos os brasileiros à educação em todos os níveis e do dever do Estado, da família, da comunidade e da sociedade de assegurarem às pessoas com necessidades educativas especiais – entre as quais alinham-se os superdotados e talentosos - inclusão educacional e educação de qualidade.

8. O QUADRO LEGAL E NORMATIVO EDUCACIONAL BRASILEIRO PARA OS SUPERDOTADOS

Um breve olhar sobre a história da educação no Brasil⁸ nos permite entrever que é somente a partir dos anos 70 que os superdotados aparecem como categoria destacada no rol dos alunos nacionais. De fato, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 4.024/1961 – se referia aos alunos superdotados/com altas habilidades como ‘excepcionais’, no Título X, arts. 88 e 89, como se constata a seguir:

“(.) TÍTULO X – Da Educação de Excepcionais

Art.88 – a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89 – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções.
(..)”

Será somente no art. 9º da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 – a LDB de 1971 – que ficará pela primeira vez estabelecido que

“Art. 9º - Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”. (grifos nossos)

Nos anos subsequentes, três Pareceres do Conselho Nacional de Educação referir-se-ão também ao atendimento educacional dos superdotados, a saber⁹:

- o Parecer CFE nº 255, de 9 de março de 1972 (Documenta 136, março 1972): destaca que o progresso do

estudante deve atender a ritmo próprio de aprendizagem e a diversos interesses e aptidões. A frequência deverá ser "dispensável ante a evidência de aproveitamento excepcional". Reconhece "alunos que revelam especial talento", bem como defende a não existência de barreiras entre séries, ou seja, ano letivo independente de ano civil para que o progresso do estudante superdotado possa ser mais veloz, eliminando qualquer perda de tempo;

- o Parecer CFE nº 436, de 9 de maio de 1972 (Documenta 138, maio 1972): admite matrícula condicional de aluno superdotado em curso superior, com prazo de até dois anos para apresentação de prova conclusão do ensino de segundo grau, desde que reconhecida sua superdotação antes da inscrição no vestibular;

- o Parecer CFE nº 681, de maio de 1973 (Documenta 150, item 3.7, maio 1973), que estabelece que o Conselho Federal de Educação “fixará o conceito e as formas de apurar o superdotado, a partir as normas sobre a matéria que os Conselhos de Educação baixariam para os seus sistemas estaduais de ensino.”

Digna de nota neste contexto é a criação, em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), vinculado ao MEC, que desenvolverá ações educativas e financiará iniciativas de atendimento às pessoas com deficiência e com altas habilidades e superdotação. As pesquisadoras Solange Lima e Enicéia Mendes afirmam que o CENESP constituiu “o primeiro passo mais concreto do governo federal para traçar políticas nacionais para a área”, pois até então, a educação das pessoas com deficiência resumia-se a “eventos isolados e ações ocasionais”. Assim, o CENESP pode ser considerado como o primeiro órgão público, no âmbito federal, responsável pela regulamentação da política nacional relativa à educação dos alunos então chamados excepcionais :

“Sua finalidade era planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da educação especial, do ensino pré- escolar

ao superior, inclusive o ensino supletivo, para os diferentes tipos de deficiência e alunos com problemas de conduta e os superdotados. (LIMA, 1998, p. 42) (...) No CENESP foi elaborado I Plano Nacional de Educação Especial (PLANESP) para o triênio 1977/79. Entre seus objetivos estava ampliar as oportunidades de atendimento educacional aos excepcionais na escola regular e nas instituições especializadas, em todos os níveis de ensino.”¹⁰(grifos nossos).

Na década de 80, já se podem constatar os novos termos de qualificação da problemática, na Portaria CENESP/MEC nº 69, de 28 de agosto de 1986, que assim define os superdotados:

Art. 3 (..) Superdotados: educandos que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade nos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criador, capacidade de liderança, talento especial para artes, habilidades psicomotoras, necessitando atendimento educacional especializado.

Observe-se ainda que em 1986 é criada, no âmbito do Ministério da Educação, a SESPE - Secretaria de Educação Especial -, que virá a substituir o CENESP. A nova Secretaria faz publicar o documento Subsídios para a Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial (1986), com um volume dedicado à Área de Superdotação e altas habilidades, bem como edita as Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos (reeditados em 1995).

Notável é ainda o Parecer CFE nº 711/87, de 2 de setembro de 1987 (Documenta 321, de setembro de 1987) que assim estabelece as grandes linhas das ações de atendimento ao superdotado:

“1. Conceito e formas de apurar a superdotação; 2. Descentralização de competência para declarar a superdotação; 3. Procedimentos de identificação; 4.

Modalidades de atendimento; 5. Formação de recursos humanos; 6. Estudos e pesquisas; 7. Constituição da Coordenadoria Nacional; 8. Envolvimento das Secretarias e dos Conselhos de Educação, e 9. Participação da Família, Escola, Empresa e Comunidade, e enuncia os princípios norteadores da Educação Especial: participação, integração, normalização, interiorização e simplificação.”¹¹

Os estudiosos salientam a ocorrência, em 1993, de encontro de trabalho para discutir e elaborar a Política Nacional de Educação Especial, com participação ativa de pesquisadores da área de altas habilidades/superdotação, resultando no primeiro documento do gênero a incluir explicitamente na definição de Pessoa Portadora de Necessidades Especiais (BRASIL, 1994, p. 22), o aluno superdotado, como sendo aquele

[...] que apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver mais amplamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades. No contexto escolar, costumam ser chamadas de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais [grifos nossos].¹²

Documento oficial do Governo Federal, de 1995¹³, reporta-se ao Plano Decenal de Educação para Todos (MEC –1993/2003) afirmando o seguinte:

"Nova Delhi confígura-se como um compromisso, internacional por um lado, na medida em que o Brasil é integrante de uma comunidade que transcende suas fronteiras, e, por outro, por assumir um compromisso nacional de oferecer a todos, sem discriminação e com ética e equidade, uma educação básica de qualidade." Esses fundamentos por si justificam e asseguram a implementação do acompanhamento sistemático e complementar às pessoas com altas habilidades/superdotados e talentosas. No momento em que CONHECIMENTO, QUALIDADE e CRIATIVIDADE são os principais fatores

diretamente relacionados ao resgate da qualidade de vida e de relações nacionais e internacionais, o ATENDIMENTO ESPECÍFICO a essa população toma-se também forte mecanismo de transformação. Apenas o compromisso real de uma ação articulada e efetiva com base no Plano Decenal Educação para Todos, nas esferas federal, estadual e municipal, pode viabilizar a consecução dos objetivos e metas do atendimento adequado a essas pessoas.”

Entretanto, os maiores avanços na área da educação para superdotados – na legislação e no atendimento - ocorrerão já no novo milênio, sobre a base da implementação da nova LDB (Lei nº 9394/1996), das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, editadas pelo CNE em setembro de 2001 e com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE - Lei Nº 10.172/2001), em janeiro de 2001. Serão destacados a seguir os principais dispositivos dos Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação – CNE/MEC, da LDB e do PNE, que tratam explicitamente a educação dos alunos superdotados/portadores de altas habilidades/talentosos.



**MÓDULO V - POSICIONAMENTO DO MEC FRENTE AO ALUNO
SUPERDOTADO**



FICHA TÉCNICA

Secretaria de Educação Especial

Claudia Pereira Dutra

Departamento de Políticas de Educação Especial

Cláudia Maffini Griboski

Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação Especial

Kátia Aparecida Marangon Barbosa

Organização

Denise de Souza Fleith

Revisão Técnica

Renata Rodrigues Maia-Pinto

Tiragem

5 mil cópias

Projeto Gráfico

Michelle Virgolim

Ilustrações

Isis Marques

Lucas B. Souza

Fotos

Vini Goulart

João Campello

Banco de imagens:

Stock Xchng

Capa

Rubens Fontes

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Fleith, Denise de Souza (Org)

A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 2: atividades de estimulação de alunos / organização: Denise de Souza Fleith. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

121 p.: il. color.

ISBN 978-85-60331-15-4

1. Educação dos superdotados. 2. Atendimento especializado. 3. Aluno superdotado. 4. Desenvolvimento da criatividade. 5. Autoconceito. 6. Prática pedagógica. I. Fleith, Denise de Souza. II. Brasil. Secretaria de Educação Especial.

CDU 376.54





A proposta de atendimento educacional especializado para os alunos com altas habilidades/superdotação tem fundamento nos princípios filosóficos que embasam a educação inclusiva e como objetivo formar professores e profissionais da educação para a identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação, oportunizando a construção do processo de aprendizagem e ampliando o atendimento, com vistas ao pleno desenvolvimento das potencialidades desses alunos.

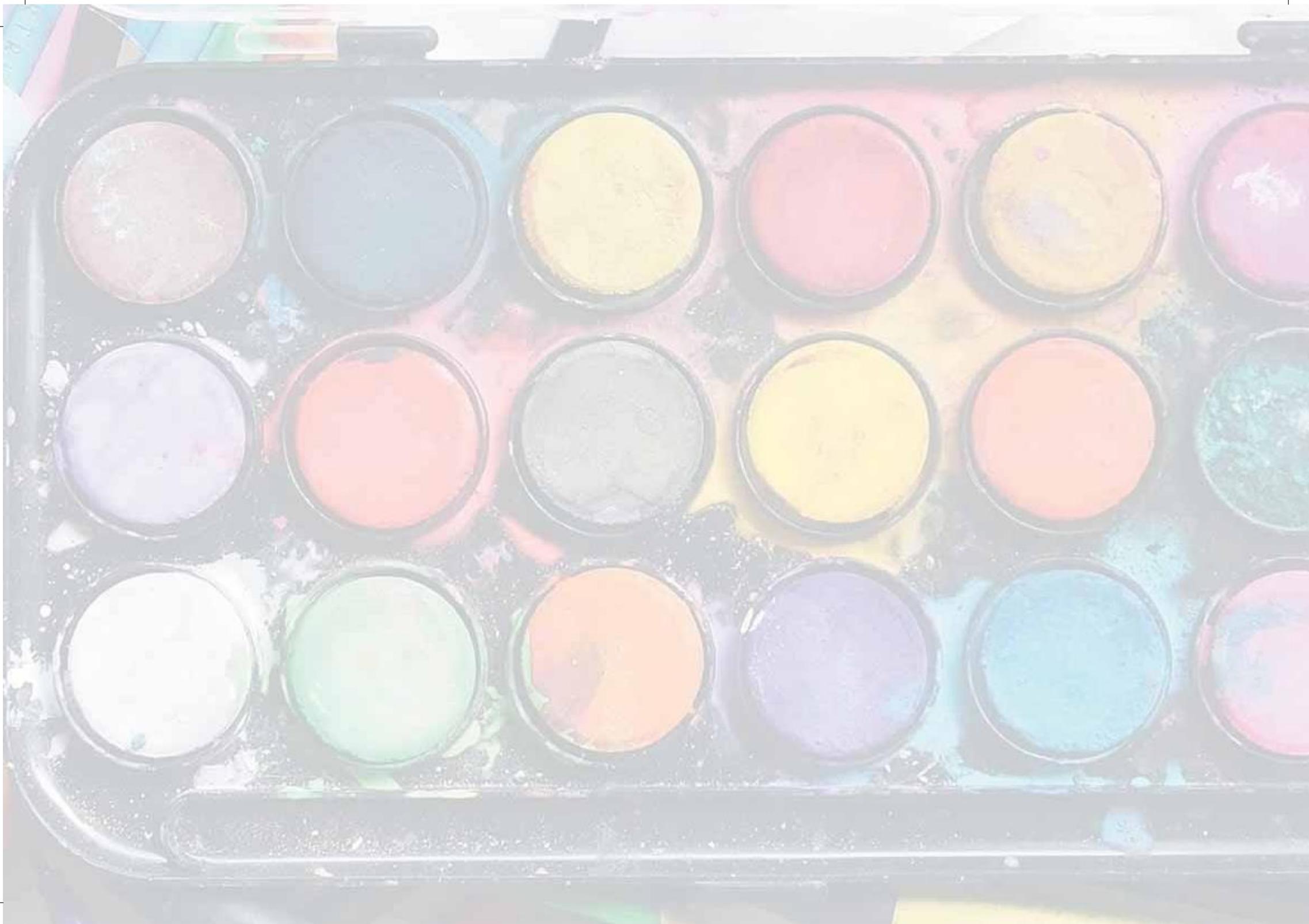
Para subsidiar as ações voltadas para essa área e contribuir para a implantação, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – SEESP, convidou especialistas para elaborar esse conjunto de quatro volumes de livros didático-pedagógicos contendo informações que auxiliam as práticas de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação, orientações para o professor e a família. São idéias e procedimentos que serão construídos de acordo com a realidade de cada Estado contribuindo efetivamente para a organização do sistema educacional, no sentido de atender às necessidades e interesses de todos os alunos, garantindo que tenham acesso a espaços destinados ao atendimento e desenvolvimento de sua aprendizagem.

A atuação do MEC/SEESP na implantação da política de educação especial tem se baseado na identificação de oportunidades, no estímulo às iniciativas, na geração de alternativas e no apoio aos sistemas de ensino que encaminham para o melhor atendimento educacional do aluno com altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, a Secretaria de Educação Especial, implantou, em parceria com as Secretarias de Educação, em todas as Unidades da Federação, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S. Com essa ação, disponibiliza recursos didáticos e pedagógicos e promove a formação de professores para atender os desafios acadêmicos, sócio-emocionais dos alunos com altas habilidades/superdotação.

Estes Núcleos são organizados para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, oportunizando o aprendizado específico e estimulando suas potencialidades criativas e seu senso crítico, com espaço para apoio pedagógico aos professores e orientação às famílias de alunos com altas habilidades/ superdotação.

Os professores formados com o auxílio desse material poderão promover o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades/superdotação das escolas públicas de educação básica e disseminando conhecimentos sobre o tema nos sistemas educacionais, comunidades escolares e famílias nos Estados e no Distrito Federal.

Claudia Pereira Dutra Secretária de
Educação Especial





SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

9

Capítulo 1: Estratégias de Promoção da Criatividade

13

Mônica Souza Neves-Pereira

Capítulo 2: Desenvolvimento do Autoconceito

35

Angela Mágda Rodrigues Virgolim

Capítulo 3: Modelo de Enriquecimento Escolar

55

JANE FARIAS CHAGAS

Renata Rodrigues Maia-Pinto Vera Lúcia Palmeira Pereira

Capítulo 4: Desenvolvimento de Projetos de Pesquisa

81

Renata Rodrigues Maia-Pinto

Capítulo 5: Grupos de Enriquecimento

103

Jane Farias Chagas



INTRODUÇÃO

Denise de Souza Fleith

Apesar do crescente reconhecimento da importância de se criar condições favoráveis ao desenvolvimento do potencial de indivíduos com altas habilidades/superdotação, observa-se que pouco se conhece acerca das suas necessidades e características. Ademais, noções falsas sobre estes indivíduos, fruto de preconceito e desinformação, estão profundamente enraizadas no pensamento popular, interferindo e dificultando a implantação de práticas educacionais que atendam aos anseios e necessidades deste grupo. Por exemplo, uma idéia predominante em nossa sociedade é a de que o aluno superdotado tem recursos suficientes para desenvolver suas habilidades por si só, não sendo necessária a intervenção do ambiente, ou seja, os fatores genéticos são supervalorizados em detrimento do ambiente, que ocupa um papel secundário no desenvolvimento de habilidades e competências. Entretanto, segundo Davis e Rimm (1994), um potencial não cultivado é um potencial perdido. O aluno com altas habilidades/superdotação necessita de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras que estimulem o seu desenvolvimento e favoreçam a realização plena de seu potencial (Alencar & Fleith, 2001).

Outro mito é o de que o aluno superdotado apresenta necessariamente um bom rendimento escolar. Porém, atitudes negativas com relação à escola, bem como um currículo e estratégias educacionais que não levam em consideração

diferenças individuais, quanto aos interesses, estilos de aprendizagem e habilidades, são alguns dos fatores que podem interferir negativamente no desempenho dos alunos com potencial elevado.

Tendências atuais na educação do superdotado destacam a relevância de se preparar o aluno para a definição e solução de problemas, produzindo conhecimento por meio de práticas que envolvam o pensamento crítico e criativo, paralelamente ao cultivo de um conjunto de traços de personalidade como persistência, autoconfiança e independência de pensamento, indispensáveis a uma melhor expressão do potencial superior (Alencar & Fleith, 2006; Colangelo & Davis, 1997).

Do ponto de vista da política de inclusão defendida pelo Ministério da Educação (Brasil, 2005), flexibilizações curriculares e instrucionais devem ser pensadas a partir de cada situação particular e não como propostas universais. Assim, fundamentados nos princípios de atenção à diversidade e direito de todos à educação de qualidade, chamamos a atenção para a necessidade de se criar um ambiente educacional que acolha e estimule o potencial promissor de alunos com altas habilidades/superdotação.

Este volume da coletânea sobre “Construção de Práticas Educacionais” focaliza atividades e estratégias de estimulação do potencial de alunos com altas habilidades/superdotação. No capítulo 1,

“Estratégias de Promoção da Criatividade”, Mônica Neves-Pereira apresenta diversas abordagens teóricas sobre criatividade, discute barreiras à produção criativa e aponta características de uma atmosfera que favorece a expressão das habilidades criativas em sala de aula. Diante do cenário atual em que vivemos, de rápidas transformações e grandes desafios, é inquestionável a necessidade de instrumentalizar o aluno a prever problemas, romper barreiras, reformular conteúdos e desenvolver formas de investigação mais produtivas. Para isso, é necessário que ele esteja inserido em um ambiente que valorize e encoraje a criatividade (Alencar & Fleith, 2003; Wechsler, 2001).

A preocupação em atender às necessidades intelectuais e acadêmicas de alunos com altas habilidades/superdotação é evidenciada em programas e serviços para esta clientela. Entretanto, pouco investimento tem sido feito no que diz respeito ao desenvolvimento emocional e social destes alunos (Alencar & Fleith, 2001; Moon, 2002; Silverman, 1993). No capítulo 2 deste volume, Angela Virgolim aborda o “Desenvolvimento do Autoconceito”, dimensão essencial de uma vida emocional saudável. Neste capítulo, a autora explica o que é autoconceito, como ele é formado e que fatores contribuem para a formação de um autoconceito positivo, além de nos brindar com diversos exercícios interessantes e criativos de promoção do autoconceito no contexto escolar.

No capítulo 3, Jane Farias Chagas, Renata Maia-Pinto e Vera Lúcia Pereira se dedicam a apresentar o “Modelo de Enriquecimento Escolar”. Este modelo, proposto por Joseph

Renzulli, do Centro Nacional de Pesquisas sobre o Superdotado e Talentoso da Universidade de Connecticut, nos Estados Unidos, fornece alternativas de enriquecimento curricular que podem ser utilizadas não apenas em programas para alunos com altas habilidades/superdotação, mas também na sala de aula regular. Este modelo sugere que altos níveis de desempenho escolar e produção criativa podem ser alcançados pelos alunos, desde que sejam oferecidas oportunidades de aprendizagem significativa, autêntica e que envolvam a construção do conhecimento pelos alunos. Ainda neste capítulo, as autoras chamam a atenção para a necessidade do professor, ao planejar sua aula, selecionar técnicas instrucionais e formas de avaliação, de considerar a diversidade de interesses e estilos de aprendizagem e de expressão dos alunos. Amabile (1989) sugere que os ambientes mais prejudiciais a um processo de ensino-aprendizagem produtivo e prazeroso são ambientes inflexíveis que não conseguem acomodar a variedade de estilos e interesses que os alunos apresentam. Ademais, uma educação democrática é aquela que leva em consideração as diferenças individuais, promovendo oportunidades de aprendizagem compatíveis com as habilidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos (Fleith, 1999).

No capítulo 4, “Desenvolvimento de Projetos de Pesquisa”, Renata Maia-Pinto explica o que é pesquisa, detalha as etapas de elaboração e implementação de um projeto de pesquisa e fornece inúmeros recursos que podem auxiliar o professor e alunos nesta tarefa investigativa. De maneira geral, se reconhece, na escola, a importância da atividade

de pesquisa. Entretanto, pouco se sabe acerca de como implementá-la de forma eficiente e produtiva.

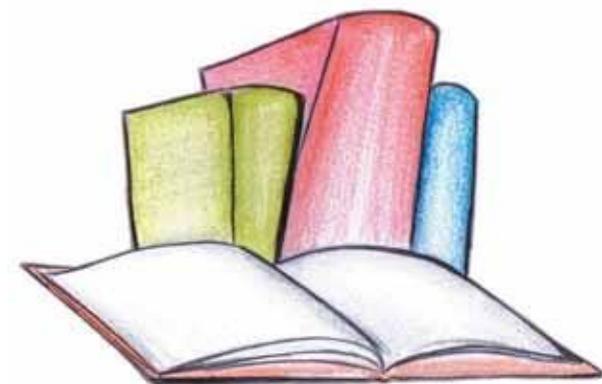
Finalmente, no capítulo 5, Jane Farias Chagas apresenta a estratégia dos “Grupos de Enriquecimento”, que visam proporcionar a todos os alunos experiências de aprendizagem desafiadoras, auto-seletivas e baseadas em problemas reais, além de favorecer o conhecimento avançado em uma área específica, estimular o desenvolvimento de habilidades superiores de pensamento e encorajar a aplicação destas em situações criativas e produtivas (Renzulli, Gentry & Reis, 2003).

Esperamos que estes capítulos contribuam para o enriquecimento profissional dos educadores fornecendo subsídios para uma prática docente que estimule um desenvolvimento criativo, saudável e singular de cada aluno e oportunize experiências de aprendizagem prazerosa considerando a diversidade de interesses, estilos e habilidades presente em sala de aula.



Referências

- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2001). Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: EPU.
- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2003). Criatividade: múltiplas perspectivas. Brasília: EdUnB.
- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2006). A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior. Cadernos de Educação Especial, 27. Disponível: www.ufsm.br/ce/revista/index.htm (05/05/2006).
- Amabile, T. M. (1989). Growing up creative. Buffalo, NY: The Creative Education Foundation Press.
- Brasil. (2005). Educação inclusiva. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.
- Colangelo, N. & Davis, G. A. (Orgs.). (1997). Handbook of gifted education (2ª. ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Davis, G. A. & Rimm, S. B. (1994). Education of the gifted and talented (3ª. ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Fleith, D. S. (1999). Psicologia e educação do superdotado: definição, sistema de identificação e modelo de estimulação. Cadernos de Psicologia, 5, 37-50.
- Moon, S. M. (2002). Counseling needs and strategies. Em M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Moon. (Orgs.), The social and emotional development of gifted children. What do we know? (pp. 213-222). Waco, TX: Prufrock Press.
- Silverman, L. K. (1993). (Org.). Counseling the gifted and talented. Denver, Co: Love.
- Renzulli, J. S., Gentry, M. & Reis, S. M. (2003). Enrichment clusters. A practical plan for real- world student-driven learning. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Wechsler, S. M. (2001). Criatividade na cultura brasileira: uma década de estudos. Teoria, Investigação e Prática, 6, 215-226.





Capítulo 1

Estratégias de Promoção da Criatividade

Mônica Souza Neves-Pereira





riatividade é um tema de interesse geral. Não há quem não se encante com os grandes criadores

da humanidade. Falar sobre as grandes invenções, a arte, a literatura, as descobertas científicas é sempre muito envolvente e nos enche de prazer. Criar dá prazer! É muito bom constatar que nossa espécie conseguiu chegar até aqui por causa desta competência especial. É melhor ainda saber que temos esta competência, mesmo que não tenhamos muita compreensão sobre a criatividade.

Para iniciar nossa conversa vamos considerar que todos somos criativos, pelo menos em potencial. Vamos pensar em criatividade como um recurso humano, como uma função psicológica que todos nós possuímos, desenvolvida em diferentes graus e dimensões, de acordo com a história de vida de cada um. Sendo assim, a criatividade não só existe em potencial, como pode ser desenvolvida de fato. A partir destas idéias é que organizaremos os conteúdos deste capítulo, que se propõe a discutir um pouco sobre criatividade, o que é este fenômeno tão complexo, o que caracteriza as pessoas que se destacam por sua criatividade, quais barreiras são comuns e impeditivas do processo de criar e como podemos trabalhar no sentido de aprimorar nossas ferramentas criativas, nosso potencial latente, nosso talento.

Falar sobre criatividade, portanto, exige esforço e certo talento criativo. Alguém disse, um dia, que a necessidade é a mãe da criação. Vamos partir do princípio de que a criatividade tem, também, um pai, que é o divertimento. Criar pode e deve conter uma dimensão de prazer, de alegria, de realização. Ao brincarmos com o pensamento e

as idéias estamos aprimorando nossas habilidades criativas. Dentro deste princípio, vamos explorar o significado da palavra criatividade, seus conceitos e suas múltiplas significações.

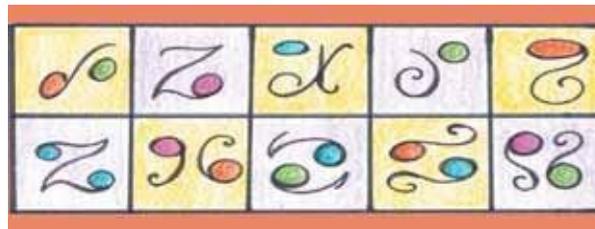
Vamos começar com uma brincadeira! Criar, em japonês, se escreve assim:

クリアル

Na verdade, a palavra é escrita navertical. Diferente, não é? A pronúncia da palavra corresponde ao som “kuriaru”. O significado literal é “algo novo que nasce”. No idioma japonês as letras são diferentes, os significados também. Se você fosse definir o que é criatividade, a partir de um idioma só seu, como seria esta palavra? Qual seria o seu significado? Você acrescentaria algo novo ao significado de criatividade escrito em japonês? Vamos imaginar que o alfabeto do seu idioma particular fosse composto, em parte, pelas letras abaixo.

Que letras são estas? O que significam?

Use estas letras para escrever a palavra criatividade. Dê um significado a cada uma delas, um significado que se relacione com o fenômeno criativo. Brinque com estes símbolos e construa o seu conceito de criatividade. Você pode acrescentar novas letras, se quiser.



Use este espaço para construir sua definição de criatividade, usando as letras “inventadas” e apresentadas acima. Não esqueça de que você pode criar outras letras diferentes. Depois que você escrever a palavra “criatividade” neste idioma diferente, traduza para o português o conceito inventado por você.



Uma vez construída sua própria definição sobre o que é criatividade, podemos retomar a discussão sobre este

conceito, que apresenta algum consenso em sua definição e também expressa diferentes formas de abordagem do tema por parte de diversos pesquisadores.

Se você utilizou, na sua definição de criatividade, a expressão “produzir algo novo” aproximou-se da maior parte dos conceitos existentes.

Se também argumentou sobre a necessidade deste “algo novo ser útil em alguma instância”, também chegou perto do que pensa a maioria dos investigadores da área. Criatividade parece incluir estas duas características, além de outras mais. Vamos ver o que dizem diferentes pesquisadores:

Criatividade é o processo que resulta em um produto novo, que é aceito como útil e/ou satisfatório por um número significativo de pessoas em algum ponto no tempo. (Stein, citado em Alencar, 1995, p.13)

Pessoas de mente científica (...) geralmente definem criatividade como “combinação original de idéias conhecidas” (...). As combinações originais precisam ter algum tipo de valor, pois chamar uma idéia de criativa é dizer que ela não é apenas nova, mas interessante. (Boden, 1999, pp.81-82)

A criatividade, como conceito, constitui uma construção teórica elaborada para tentar apreender uma realidade psicológica que se define, essencialmente, por dois critérios que são relativos: os critérios de novidade e de valor; existindo consenso entre os especialistas de que a criatividade se refere à capacidade de produzir algo que, simultaneamente, é novo e valioso em algum grau. (Martínez, 2001, p.92)

Novidade ou originalidade devem ser características imediatamente associadas com criatividade (...). Para ser criativo, uma idéia ou produto deve ser novo. O segundo aspecto da criatividade é a apropriação. Um fator importante na determinação da apropriação é o contexto cultural no qual a criatividade é baseada (...). Os veículos e o foco da criatividade variam de cultura para cultura e ao longo do tempo. (Starko, 1995, p. 5)

O que nós chamamos de criatividade é um fenômeno que é construído por meio de interações entre produtores e audiência. Criatividade não é produto de indivíduos singulares, mas fruto de sistemas sociais que fazem julgamentos sobre estes indivíduos e seus produtos. (Csikszentmihalyi, 1999, p.314)

Há vários conceitos sobre criatividade, cada um deles acrescentando uma nova dimensão ao fenômeno. Em geral, todos concordam que algo criativo tem que atender aos critérios de ser original e útil, em um determinado tempo histórico. Um produto ou idéia, para serem considerados criativos, têm que contar com a concordância de um grupo social, em um determinado momento do tempo. Esta proposição é fácil de ser verificada. Vamos examinar o exemplo de Van Gogh.

Vincent Van Gogh (1853-1890), pintor holandês, é considerado um dos maiores mestres da história da arte de todos os tempos. Por meio do seu trabalho, Van Gogh estabeleceu as bases da pintura do século XX. Mais ousado do que os impressionistas, o holandês expressou seus sentimentos por meio de uma representação totalmente subjetiva da realidade. Van Gogh criou uma nova “linguagem” plástica, desconstruindo modos de pintar e propondo variações de pinceladas originais nunca antes experimentadas. Este notável pintor, entretanto, não foi compreendido pela sociedade de sua época. Sua obra, hoje considerada genial e vendida por preços exorbitantes, não foi reconhecida quando Van Gogh era vivo. O seu grupo social não conseguiu identificar a originalidade do seu trabalho, apenas a dimensão de transgressão da sua obra, que não foi bem recebida pela sociedade

da época. Foi necessária a passagem do tempo para que a obra deste grande artista pudesse adquirir reconhecimento e exercer profunda influência na arte contemporânea. O exemplo de Van Gogh nos mostra que a criatividade necessita da chancela do grupo social e histórico para emergir, precisa ser reconhecida pelo outro, que vai atribuir valor e utilidade para a produção criativa.

Alguns autores (Boden, 1999; Smolucha, 1992a, 1992b; Vygotsky, 1987, 1990) destacam uma dimensão da criatividade que consiste em produzir algo novo a partir da “combinação de idéias” já existentes. Parte-se do princípio de que “ninguém cria alguma coisa do nada”. É indispensável que o sujeito criativo domine sua área de criação, tenha conhecimentos adequados para ser capaz de combinar idéias e gerar um resultado original.

Vygotsky (1987), renomado estudioso do desenvolvimento, foi um dos defensores desta visão da criatividade. Este pesquisador compreendia a criatividade como fenômeno potencialmente universal, isto é, patrimônio de todos, e também considerava a criatividade muito mais como regra do que exceção. Vygotsky também reforça a percepção da criatividade como fenômeno presente, de modo potencial, em todos os seres humanos. Na sua concepção, não podemos definir se um indivíduo é criativo ou não apenas a partir de sua performance ou desempenho individual. As características que compõem o fenômeno da criatividade são dadas pelas experiências de vida de cada sujeito em seu cenário histórico e cultural.

Este autor compreende a criatividade como fenômeno psicológico, isto é, a criatividade faz parte do nosso repertório psicológico, assim como

ainteligência, a memória, a afetividade, as emoções, dentre outros. O sujeito criativo desenvolve suas funções psicológicas em um cenário social que é, também, histórico e cultural. O modo como este sujeito vai construir as rotas de desenvolvimento de sua criatividade se relaciona com este cenário, ou seja, como ele é significado, percebido e internalizado. Além disso, Vygotsky considera o sujeito como ser ativo nesta construção do desenvolvimento, um sujeito que vai atuar no sentido de produzir o novo e reconhecer o novo. Desta forma, parece que a relação criatividade & indivíduo & cultura faz parte de um mesmo sistema, em que o indivíduo se torna sujeito por meio da cultura, desenvolve suas habilidades criativas em um cenário sócio-histórico e devolve a este cenário o produto de sua criatividade, que pode ser traduzido em arte, ciência e/ou conhecimentos cotidianos. Csikszentmihalyi (1999), um dos autores citados nas definições de criatividade, aproxima seu modo de ver o fenômeno criativo das concepções de Vygotsky.

Uma vez compreendida desta forma, como fenômeno psicológico humano, como função típica do homem, o conceito de criatividade se amplia e, segundo Vygotsky (1987), se liberta da concepção corriqueira que julga a criatividade como atributo de alguns poucos iluminados, desconsiderando a capacidade criativa presente no homem comum. É reconfortante saber que todos somos criativos, em alguma competência, alguma instância, algum cantinho do nosso saber-fazer e sentir. Mas, o que é criatividade para Vygotsky?

Ao falar sobre criatividade, Vygotsky (Smolucha, 1992a) não dissociou este fenômeno de outras funções psicológicas, especialmente da imaginação. Em seus

trabalhos, encontraremos os conceitos criatividade e imaginação compondo um pequeno sistema que ele denominou “imaginação criativa”.

A imaginação é, também, uma função psicológica humana. Costumamos pensar sobre a imaginação como o exercício de um “pensamento aberto a todas as possibilidades”. Por meio da imaginação podemos tudo: visitar planetas desconhecidos, imaginar pessoas que não existem, pensar em idéias malucas ou simplesmente divertidas. A imaginação, porém, é uma atividade mental totalmente conectada com a realidade, pois seus conteúdos são retirados da realidade e, posteriormente, transformados e/ou recombinados pela função imaginativa, construindo novas realidades. Se a imaginação permite combinar idéias, ela não só pode como deve ter muito a ver com a produção da criatividade. Boden (1999), quando definiu criatividade, destacou a “combinação de idéias” como aspecto constituinte do ato de criar. Vygotsky também apostou na imaginação como elemento essencial para que houvesse expressão criativa.

A atividade criativa, para Vygotsky, é originária da função da imaginação, é uma ação relacionada com a interpretação da realidade feita pelos sujeitos e depende, diretamente, das experiências do homem em contato com sua realidade cultural objetiva e subjetiva. A imaginação está ligada à emoção. Ela retira fragmentos da realidade e, por meio de novas significações destes fragmentos, devolve à cultura, em forma de um produto criativo, leituras renovadas desta mesma realidade. Esta é a essência do processo criativo na concepção de Vygotsky.

Concluindo a conceituação de criatividade na perspectiva de Vygotsky (1987) vamos destacar

a distinção que este autor fez entre imaginação reprodutiva e imaginação combinatória. A imaginação reprodutiva está diretamente vinculada aos processos de memória e consiste na cópia, por parte do indivíduo, de situações passadas, objetos ou elementos apreendidos, dados de experiências afetivas, entre outros fatores. Já a imaginação combinatória, corresponde à criação de novos elementos, não vivenciados pelo sujeito, por meio da união e/ou fusão de idéias, experiências concretas ou subjetivas anteriores, dando origem a novas formas, comportamentos, produtos. É uma ação eminentemente de origem social, pois corresponde aos anseios humanos de projeção no futuro, buscando soluções para situações do presente ou atendendo a desejos de produtividade pessoal. Dessa forma, todo ato criativo nasce da imaginação que, por sua vez, se origina no contexto histórico-cultural.

Uma vez apresentados e discutidos distintos conceitos sobre criatividade, compreendendo que este fenômeno tem uma natureza extremamente complexa e que seu desenvolvimento é sistêmico, isto é, envolve várias dimensões da existência humana, podemos nos aventurar em outro tema relevante: “o sujeito criativo”!

Quem é o sujeito criativo? O que diferencia esta pessoa das outras? Por que algumas pessoas conseguem produzir arte, ciência e tecnologia com superioridade, quando comparadas a outros sujeitos?

Examinemos o quadro a seguir:

Júlio, Luzia, André, Paula e Kika são pessoas comuns, cada um com suas características próprias, que as definem como personalidades distintas. Certamente conhecemos várias outras pessoas que

possuem traços de personalidade parecidos com os das nossas personagens acima. Júlio, Luzia, André, Paula e Kika, potencialmente, podem ser considerados criativos. Porém, se entre as nossas personagens há alguma, em especial, que se destaca por uma produção criativa em maior grau, como saberemos?

Definir quem é o sujeito criativo consiste em uma tarefa difícil. Parece mais fácil identificar

uma produção criativa. Afinal, uma obra de arte, um modelo científico, um produto inovador costumam ser reconhecidos por uma gama de indivíduos (pelo menos) dentro de um contexto social. Entretanto, se desejamos conhecer sobre criatividade não podemos abrir mão de tentar compreender quem é o sujeito criativo. É importante saber o que diferencia este sujeito das outras pessoas e investigar quais os seus

principais traços de personalidade. A psicologia da criatividade já avançou bastante nesta área de investigação e tem algumas contribuições a dar.

Para identificar traços de personalidade que caracterizam pessoas criativas parece óbvio procurar conhecer os sujeitos que se destacam por elevada criatividade e tentar analisar o que caracteriza a personalidade destes indivíduos. Foi o que fizeram Barron e MacKinnon (citados em Alencar, 1995). Estes pesquisadores elaboraram estudos com o propósito de conhecer quem é o sujeito considerado criativo, como ele funciona cognitivamente e quais as características e traços de personalidade que o diferenciam dos demais.

As pesquisas realizadas utilizaram como amostra sujeitos representantes de vários campos do conhecimento, como: artes, ciências, arquitetura, matemática, entre outros, todos considerados altamente criativos pelas contribuições prestadas às suas respectivas áreas. Por meio destes estudos, evidenciou-se que as características e os traços de personalidade dos sujeitos estudados apresentavam pontos comuns percebidos nas diversas amostras analisadas. Alencar (1992) procurou articular os diferentes traços de personalidade típicos de sujeitos criativos em quatro tópicos, a saber:

- (a) autonomia, iniciativa e persistência;
- (b) flexibilidade e abertura a experiências;
- (c) autoconfiança, independência e
- (d) sensibilidade emocional, espontaneidade e intuição.

Starko (1995) considera que a identificação de sujeitos criativos consiste em um grande desafio para a ciência. Indivíduos criativos são dotados de



personalidades complexas, como todas as pessoas, porém com traços psicológicos diferenciados. Como ainda não avançamos o suficiente no campo científico, a ponto de sabermos o que acontece na mente de um sujeito criativo, a autora prefere apostar nesta identificação por meio de três fatores distintos:

- (a) análise das características cognitivas do sujeito;
- (b) identificação de traços de personalidade relacionados com a criatividade;
- (c) eventos biográficos, que nos permite conhecer melhor o sujeito criativo por meio da sua história de vida.

Um aspecto que podemos destacar no sujeito criativo é a alta probabilidade dele apresentar inteligência superior. A relação entre criatividade e inteligência vem sendo investigada há tempos, por diversos autores (Barron, 1969; Barron & Harrington, 1981; Getzels & Jackson, 1962; Guilford, 1967, 1979; MacKinnon, 1978). Os resultados apontam para aspectos interessantes e ambíguos, porém de relevância na composição do intrincado quebra-cabeça que representa a compreensão do sujeito que se destaca por sua criatividade.

Inteligência e criatividade parecem se relacionar de modo singular. Os achados de MacKinnon (1978), por exemplo, não permitem avaliar a criatividade de uma pessoa por meio de um escore de QI, mas indicam que sujeitos que se destacam por uma produção criativa costumam apresentar inteligência superior. Barron (1969) identificou, em seus estudos, uma moderada relação entre criatividade e inteligência. Na perspectiva deste autor, qualquer contribuição criativa exige, do seu autor, um padrão

regular ou superior de inteligência. Quando o sujeito que cria apresenta inteligência superior à média, este fator parece não exercer efeito significativo sobre os resultados do esforço criativo.

Criatividade exige inteligência, sem dúvida, porém a recíproca não parece proceder. Entretanto, há casos de sujeitos com déficits de aprendizagem e desenvolvimento que apresentam criatividade em grau significativo. Há relatos de indivíduos “savant” (um quadro em que o sujeito apresenta déficits cognitivos e, ao mesmo tempo, grande talento em área específica) que apresentam produções altamente criativas, em domínios distintos (Starko, 1995). Estes casos representam exceções à regra. Em geral, sujeitos criativos são muito inteligentes. Pode-se evidenciar tal relação em pessoas com altas habilidades. A criatividade é um dos elementos que permite a identificação da superdotação.

Com relação aos traços de personalidade, os estudos de MacKinnon (1978) também identificam que o sujeito criativo é:

- (a) original, capaz de gerar múltiplas idéias;
- (b) independente, o que gera motivação para lidar com situações onde a liberdade é valorizada e o conformismo não tem vez;
- (c) intuitivo, ou seja, valoriza inspirações, insights, metáforas e aspectos subjetivos do saber;
- (d) interessado em múltiplas áreas do conhecimento e
- (e) acredita em seu potencial criativo, no valor do seu trabalho e do seu esforço.

O sujeito criativo, portanto, é dotado de distintos traços de personalidade que costumam ser comuns a todos aqueles que se destacam por uma produção criativa. O desenho abaixo apresenta as

O SUJEITO CRIATIVO TEM...

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



principais características psicológicas identificadas em pessoas com alto desempenho criativo.

O sujeito criativo apresenta traços de personalidade bem específicos. Porém, mesmo de posse destes saberes, identificar uma pessoa como altamente criativa baseado apenas em evidências de traços de personalidade pode não levar a resultados precisos.



Uma pessoa é mais do que o somatório dos seus traços de personalidade. Ela é fruto de uma história pessoal, única e intransferível. Mesmo cientes de que estes traços, por si sós, não são capazes de informar sobre o nível ou grau de criatividade de uma pessoa, eles representam um avanço nas investigações sobre criatividade, pois lançam luzes importantes sobre esta tarefa complexa, que é “conhecer a personalidade de pessoas com alto potencial criativo”.

A identificação dos traços de personalidade que caracterizam sujeitos criativos também representa uma opção metodológica quando pensamos em promover criatividade. Se conhecemos os traços que estão associados aos sujeitos com alto potencial criativo, podemos atuar no sentido de auxiliar pessoas comuns a trabalharem estes traços em si mesmas e, conseqüentemente, abrir campo fértil para o cultivo da criatividade.

Identificar adultos criativos é a mesma coisa que identificar crianças criativas? Starko (1995) destaca que a identificação de traços que carac-

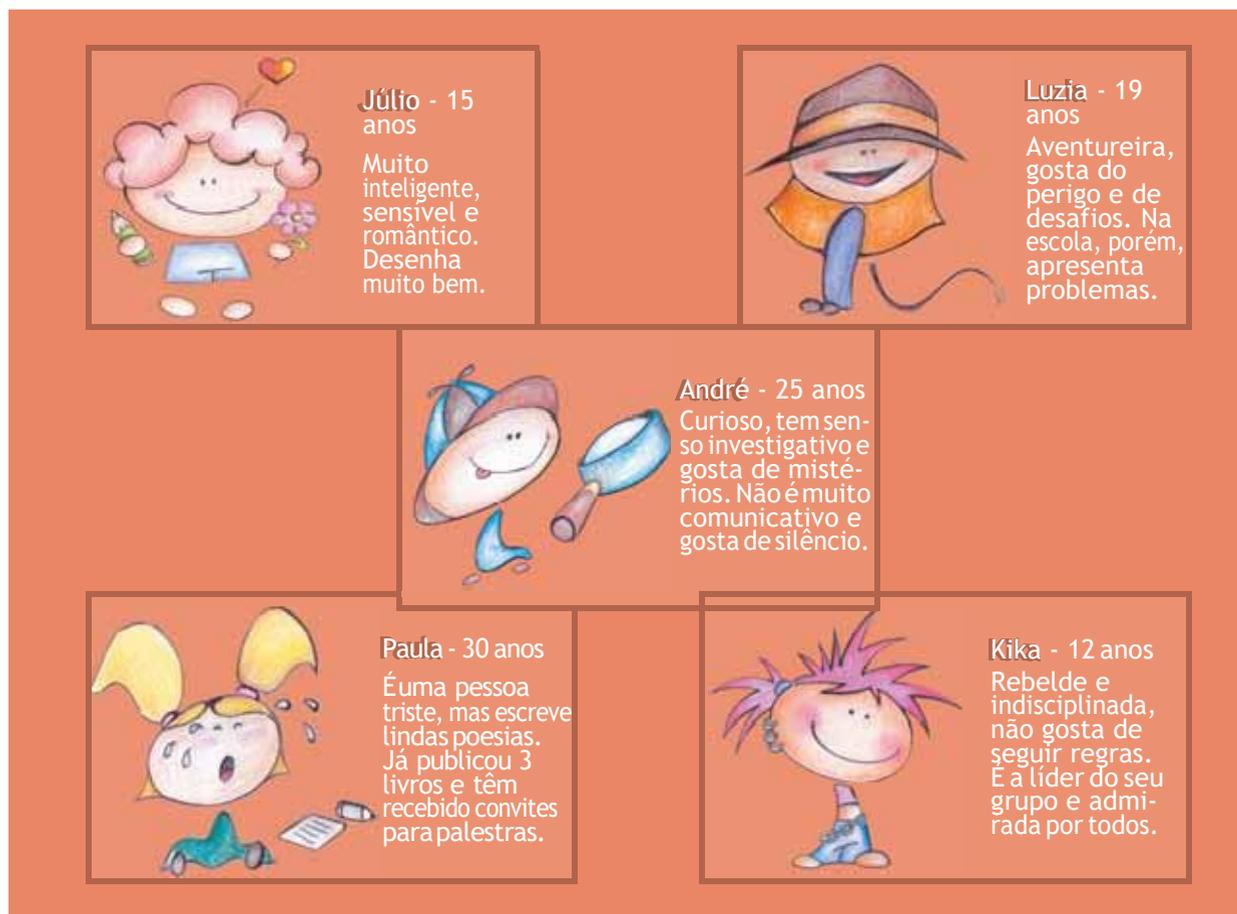
terizam criatividade no adulto não necessariamente garante que estes mesmos traços apareçam em crianças criativas, ou mesmo em crianças que crescem em companhia de adultos muito criativos. Na perspectiva desta autora, os conhecimentos que dominamos sobre a criatividade e suas manifestações em crianças são, ainda, bastante limitados. Tal limitação, entretanto, não impede que se pense sobre estratégias de promoção da criatividade na infância. O conhecimento acerca dos aspectos psicológicos que caracterizam o sujeito criativo muito tem a auxiliar neste contexto.

Um ponto, que tem sido também destacado nas discussões sobre a personalidade criativa, diz respeito à importância de se possuir “conhecimentos”, sejam gerais ou específicos. A maioria dos autores concorda que, sem algum conhecimento prévio sobre um assunto, torna-se pouco provável produzir algo que possa ser considerado inovador ou original. Uma bagagem de conhecimentos é fundamental para o processo criativo. Quanto maior esta bagagem, maior o número de padrões, combinações ou idéias que se pode alcançar (Alencar, 1992).

A motivação é outro aspecto que também tem recebido destaque por diferentes estudiosos, como Amabile (1983), Amabile e Hennessey (1987) e Torrance (1987). Torrance, em suas considerações sobre o comportamento criativo, identificou que se pode esperar altos níveis de performance criativa de pessoas que apresentam motivação e habilidades necessárias ao ato criativo. Amabile defende a hipótese de que a motivação intrínseca é a chave mestra que abre as portas do processo criativo. Motivação intrínseca

é aquela força interna que nos mobiliza e nos leva a realizar e produzir coisas, idéias, objetos, arte ou ciência pelo simples desejo de querer produzir. A motivação intrínseca é interna, surge no âmbito do nosso desejo de realizar coisas. Para que haja criatividade, a motivação intrínseca é indispensável. Amabile enfatiza, ainda, a diferença entre motivação intrínseca e extrínseca, alegando que esta última pode ter efeito danoso sobre o processo criativo, uma vez que desvia o interesse do indivíduo da tarefa para elementos exteriores de caráter compensatório.

Até aqui apresentamos múltiplas possibilidades de identificação de sujeitos criativos, com base em seus processos cognitivos e traços de personalidade. Entretanto, podemos dizer que as nossas personagens são criativas a partir da evidência destes elementos? Vamos rever nossas personagens. Se formos analisar o breve histórico de cada personagem vamos encontrar traços de personalidade que se associam à criatividade em quase todas. Entretanto, a identificação destes traços é suficiente para avaliarmos se Kika, por exemplo, é uma menina criativa? A presença destas características é fator indicativo, mas não garante que o sujeito seja, de fato, criativo. Criatividade, como todo fenômeno complexo, exige mais trabalho em sua identificação. 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.



Em Starko (1995) encontramos alguns indicadores sobre aspectos biográficos que se relacionam com a criatividade. Esta autora comenta que sujeitos criativos são, em grande parte, filhos primogênitos e são criados em ambientes ricos em estimulação e diversidade de informações. Também aparece como resultado de pesquisa que os sujeitos altamente criativos, na infância, gostavam muito da escola, adoravam a leitura, adotavam diversos hobbies e tinham múltiplos interesses extra-escolares.

Entretanto, há registros de sujeitos criativos que não apresentavam estas características biográficas. O que os estudos nos mostram é que estas variáveis se relacionam de modo significativo com a expressão criativa, mas não são elementos presentes em “todos” os sujeitos criativos. Porém, crianças que têm a oportunidade de vivenciarem um clima familiar harmonioso e estimulador, que estão cercadas por adultos inteligentes e criativos e que recebem escolaridade de qualidade possuem melhores condições de

desenvolver suas habilidades criativas do que outras crianças, desprovidas destes aspectos ambientais.

O fenômeno criativo é revestido de uma natureza muito complexa e parece indispensável abordá-lo a partir de, pelo menos, dois eixos, a saber:

- (1) um eixo de análise do indivíduo criativo, que vamos chamar de eixo intrapessoal, isto é, uma perspectiva de avaliação do sujeito em seus processos internos e,
- (2) um eixo de análise do ambiente social e cultural do sujeito criativo, que vamos chamar de eixo interpessoal, ou seja, uma perspectiva de avaliação do sujeito em suas interações com os outros e com o ambiente social e cultural (Neves-Pereira, 2004).

Criatividade investigada em uma perspectiva intrapessoal vai enfatizar aspectos constituintes do fenômeno, como a dimensão cognitiva, o processo criativo e alguns traços de personalidade. Tais dimensões ampliam nosso conhecimento sobre a criatividade e seus processos, mas ofertam uma visão ainda limitada da dinâmica e funcionamento da ação criativa inserida em um contexto ambiental e cultural. Ao considerar a perspectiva interpessoal, as pesquisas sobre o fenômeno criativo privilegiam tópicos 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. Compreender a criatividade como fenômeno que só existe em uma relação de interdependência com o ambiente e a cultura é muito importante

para entender quem é o sujeito criativo e o que o motiva a criar.

Segundo Amabile (1983), para que o sujeito possa estar intrinsecamente motivado é necessário um ambiente propício e favorável, que valorize a criatividade e que não imponha restrições ou contextos competitivos, detrimenais a uma produção original. Neste sentido, a motivação intrínseca não é compreendida como um fenômeno psicológico apenas interno, dissociado de uma perspectiva maior, que é representada pelo contexto ambiental e/ou social. A proposta desta autora é de uma “Psicologia Social da Criatividade”, na qual as dimensões ambientais vão operar de modo significativo no incentivo à motivação intrínseca, que consiste na semente do ato criativo.

Csikszentmihalyi (1999) também destaca a importância de analisarmos a criatividade considerando sua dimensão social e ambiental. Ele destaca que a criatividade tem sido investigada mais como fenômeno mental do que fenômeno social e cultural, aspectos que a caracterizam com mais ênfase. A partir de suas reflexões e estudos sobre o fenômeno criativo, este autor desenvolveu um modelo sistêmico por meio do qual tenta explicar as complexas relações entre criatividade, sociedade e cultura (Csikszentmihalyi, 1988). O modelo proposto por este pesquisador parte da premissa de que não é possível a emergência da criatividade sem um aval sócio-cultural. Conceituar ou mesmo identificar criatividade com base em traços psicológicos ou mesmo a partir de significados subjetivos que o sujeito dá à sua produção não consiste em postura correta neste domínio. Algo só é reconhecido como criativo quando exposto ao julgamento de outras pessoas. Este julgamento parte

de premissas culturais, historicamente datadas e construídas por estas pessoas ao longo de suas trajetórias desenvolvimentais. Portanto, a menos que um determinado grupo social dê a chancela de criativo a determinado produto, este não tem chances de adquirir este valor por si só. Como destaca o próprio autor: “Assim, se uma idéia ou produto são criativos ou não, não depende de suas qualidades intrínsecas, mas do efeito que são capazes de produzir em outros sujeitos expostos a eles” (1988, p. 314).

Csikszentmihalyi define criatividade, então, como um fenômeno construído por meio de interações entre criador e audiência. Criatividade não é produto de indivíduos singulares, em ações individuais, mas sim fruto do julgamento e aceitação de determinados grupos de indivíduos acerca dos produtos apresentados como criativos. A dimensão social é que vai significar a criatividade, porém, em uma perspectiva sistêmica, onde cada sujeito é relevante para o processo, mas dependente do grupo social para reconhecimento e validação de sua criação.

Na formulação do seu modelo explicativo do fenômeno criativo, Csikszentmihalyi (1999) acrescentou outros conceitos aos já discutidos anteriormente. Ele identificou a relevância de se considerar a cultura como representante do aspecto simbólico do processo, que ele nominou como “domínio”, assim como uma dimensão social, neste modelo denominada como “campo”. A estas duas dimensões foi somada a dimensão “individual”, correspondente ao sujeito co-autor do processo criativo. A partir deste modelo e das interações entre as partes constituintes é que surge a criatividade.



Na sua perspectiva, para que ocorra criatividade, uma série de práticas, crenças e valores devem ser transmitidos do domínio para o indivíduo. Este pode, por meio da significação destas informações culturais, produzir algo novo a partir do domínio. Entretanto, esta produção deve ser selecionada e aprovada pelo campo, para que haja futura inclusão da novidade no domínio e, conseqüentemente, transformação cultural.

A visão sistêmica de Csikszentmihalyi considera a cultura (domínio) como fonte da produção humana. Sem a cultura não há humanidade, nem significação de obras, produções e inovações. O modelo também assume a relevância do indivíduo no processo criativo e o diferencial que cada sujeito faz no contexto da criação, sem, entretanto, dissociá-lo de seu entorno social e cultural, que vai alimentar esta criatividade para que ela seja devolvida ao domínio, por meio de obras e novas idéias. Csikszentmihalyi, porém, acrescenta o conceito de campo, considerando a organização social do domínio a dimensão que vai decidir o

que é aceito como criativo pela sociedade, em seus diferentes níveis.

Em uma perspectiva sistêmica, a criatividade sempre vai gerar modificações em todas as instâncias envolvidas no processo criativo: o sujeito, seu núcleo social e seu nicho cultural. Ao inovar, o sujeito parte de premissas, idéias e informações recebidas por meios dos mediadores culturais, devolvendo este saber em forma de um produto ou idéia, suficientemente impactantes, a ponto de gerar novos padrões nesta mesma cultura da qual foi originado. É um processo que se auto-alimenta, que funciona modificando todas as dimensões envolvidas e que tem origem na complexidade das relações homem e cultura. Portanto, compreender criatividade sem abordar uma visão sistêmica e dialética restringe a riqueza deste fenômeno, situando-o em dimensões isoladas, que não permitem a visualização e o entendimento da dinâmica e da estrutura desta função humana tão necessária para a nossa sobrevivência.

Mesmo investigando as múltiplas nuances que caracterizam a criatividade, ainda assim a identificação do sujeito criativo continua sendo tarefa difícil. Entretanto, se conhecemos os traços psicológicos que definem um perfil criativo, se compreendemos a história do sujeito e se conseguimos visualizar sua produção inserida em um contexto ambiental, social e cultural já somos competentes o suficiente para levantarmos hipóteses sobre a existência de criatividade. Há, porém, outros fatores que inviabilizam a expressão do talento criativo, como por exemplo, as barreiras de diferentes naturezas que impedem a criatividade. Falar sobre estas barreiras é de extrema relevância para o entendimento do processo de criar, pois o meio social e cultural tanto promove como inibe a expressão criativa dos sujeitos.

São várias as barreiras que impedem a emergência da criatividade. Estas barreiras têm origem em aspectos individuais, coletivos, sociais e culturais. Em geral, as sociedades não se organizam de modo a promover ou mesmo estimular seus indivíduos a serem criativos. Pessoas criativas transgridem, modificam as regras, mudam os sistemas, promovem inovação. Estes processos são complicadores da ordem social e, portanto, pouco estimulados na sociedade. Vivenciamos um paradoxo: necessitamos da criatividade, pois ela é a mola mestra que promove progresso e adaptação à vida, mas, ao mesmo tempo, tememos o novo, porque ele modifica as estruturas já conhecidas. Diante deste impasse, o contexto social termina por impedir a expressão criativa como medida de manutenção da “ordem e da estabilidade” social. As barreiras surgem a partir deste contexto, desta necessidade de construirmos sociedades “anticriativas”, parafraseando Arieti (1976).

Estas barreiras, entretanto, são de natureza diferenciada. Algumas expressam impossibilidades pessoais e são construídas por meio de crenças e valores disseminados mediante a educação informal e formal. As barreiras pessoais impedem que nos vejamos como criativos e embaçam a percepção do sujeito no sentido de “ver o novo”. Estas barreiras, em geral, incluem o reforço de traços de personalidade que não são favoráveis à expressão criativa, promovendo no indivíduo sentimentos de insegurança com relação ao seu potencial criador. Alencar (1992, 1995) elencou algumas destas barreiras, a saber:

- Medo do erro e da crítica;
- Baixa expectativa com relação a si mesmo;
- Preferência por julgar idéias ao invés de gerar idéias;

- O desconhecimento, por parte do indivíduo, de seus próprios recursos internos;
- Medo de arriscar e de fracassar;
- Dificuldade em reestruturar um problema, vindo-o sob um novo enfoque, dimensão ou ponto de vista;
- A dificuldade de reformular um julgamento previamente formado a respeito de algo;
- Inabilidade para observar e isolar aspectos diversos de um problema.

As barreiras de natureza social surgem no seio da cultura de cada grupo e atuam no sentido de evitar comportamentos desviantes “da norma social”. As agências sociais, como a escola, trabalham para “educar” e “moldar” as pessoas a partir de modelos estabelecidos de acordo com as ideologias dominantes. Inseridos neste sistema, os sujeitos apresentam dificuldades significativas para expressarem seus talentos, desejos e inspirações. Alencar (1995) aponta para as seguintes barreiras de natureza social:

- As pressões sociais em relação ao indivíduo que diverge da norma;
- Aceitação pelo grupo como um dos valores mais cultivados;
- As expectativas com relação ao papel sexual, ou seja, há coisas que só os meninos fazem e outras que só as meninas podem fazer;
- Consideração da tradição como preferível à mudança;
- Ênfase na razão analógica, desvalorizando-se a intuição e os sentimentos.

Estas barreiras, tão comuns na vida diária, impedem o florescimento da criatividade em múltiplas instâncias, em especial na escola. A partir de agora vamos direcionar nosso assunto

para a escola, como local privilegiado de desenvolvimento humano e aprendizagem e como espaço potencialmente capaz de promover a criatividade dos alunos.

A escola, desde o seu surgimento nas sociedades industrializadas, vem assumindo a tarefa da educação formal, preparando crianças e jovens para a vida em sociedade, para a aquisição de um fazer profissional e para a construção de competências de cidadania. Em quase todas as culturas ocidentais, as crianças estão ingressando cada vez mais cedo na instituição escolar. Por múltiplas razões, esse ingresso antecipado tem promovido transformações qualitativas e quantitativas no desenvolvimento infantil. A escola é o local onde parte significativa dos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança acontecerá, por meio das suas relações com professoras e colegas.

A escolarização formal implica inserção do sujeito em uma instituição social, com regras e valores pré-estabelecidos com um objetivo bem específico: transmitir o legado cultural de cada grupo social aos alunos, assim como o repertório de crenças e valores cultuados pela comunidade onde se localiza a instituição. Para adquirir essa herança cultural, a criança necessita participar concretamente das atividades culturais (Rogoff, 1990, 2003), permanecendo por um tempo em contato com essas mensagens (daí a importância da continuidade do ensino básico). Ela precisa, portanto, vivenciar estas práticas por meio de exercícios, jogos e brincadeiras, para que a internalização possa ocorrer de modo eficiente. Apesar das escolas adotarem modelos pedagógicos muito diferenciados, todas assumem esse objetivo central: “a transmissão do conhecimento”. Há

sempre um núcleo de mensagens culturais a serem transmitidas (de forma intencional e/ou oculta) e esse trabalho cabe ao universo da educação formal, que advoga para si a função de preparar os novos cidadãos de uma sociedade.

A escola é o destino da maioria das crianças das sociedades industrializadas. É a escola que elas passarão anos, em convívio intenso com colegas, professores, educadores e os significados da cultura. A escola não é uma opção para estas crianças, é a regra. Todos deverão passar por ela e a ela se submeter. Sendo este espaço de tamanha influência nos processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil, é bom que a escola se dê conta disto e se prepare para atuar da forma mais competente e adequada possível.

Ao pensarmos em uma escola preparada para atuar de modo competente, não podemos desconsiderar a relevância da criatividade como geradora de métodos, conteúdos e habilidades a serem formadas, tanto em alunos como em professores. Será que a escola está preparada para isto? Está pronta para promover a criatividade dos alunos? Está pronta para ofertar um ensino criativo? É capaz de preparar seus educadores para, também, serem sujeitos criativos em sala de aula e fora dela?

A realidade escolar é complexa e contraditória, quando se trata de criatividade e ensino. Geralmente, encontramos escolas, professores e pais muito interessados em criatividade e sua promoção. Na prática, o cenário é um tanto diferenciado deste desejo. Em algumas escolas, é possível identificar ênfase em atividades que auxiliam o desenvolvimento da autonomia, autoconfiança, criatividade e auto-estima das crianças. Em outras, o desenho

pedagógico, por vezes, impede o pleno desenvolvimento das competências citadas anteriormente, destacando tarefas e atividades que privilegiam a memorização, a reprodução de conhecimentos, a obediência e a submissão às regras, aspectos detrimen- tais à expressão criativa.

O que parece é que a escola, historicamente, não assumiu seu papel de promotora da criatividade dos seus alunos e nem de um ensino criativo. Nos países desenvolvidos, observamos iniciativas que mostram certo interesse em prover os educadores de programas e modelos que auxiliem na tarefa do desenvolvimento das habilidades criativas (Cropley, 1997; Davis, 1991; Starko, 1995; Torrance, 1987). Em países em desenvolvimento, entretanto, estão não tem sido a tônica.

No Brasil, em especial, os programas de formação de professores não tem considerado a relevância de preparar o professor para a mediação de um ensino criativo. Salvo iniciativas pontuais, geralmente identificadas por meio de demandas de cursos e oficinas de criatividade, tanto o setor público como o setor privado do ensino não assumiram, ainda, um compromisso genuíno com a promoção da criatividade na escola. Em um país com tantas demandas educacionais urgentes, como vagas nas escolas públicas, preparo e capacitação de professores, aquisição de recursos materiais, fomento financeiro, entre outros aspectos, preocupar-se com a criatividade no ensino torna-se, aparentemente, quase um luxo. Mas não é.

Quem pesquisa e investiga criatividade no contexto educacional sabe da importância deste tema para o desenvolvimento humano e cultural de uma nação. O desperdício que se observa em sala de aula, com relação ao desenvolvimento do potencial criativo,

é elevado e se reflete no produto final do ensino em nosso país, como por exemplo: alunos mal preparados, com uma visão reprodutivista do conhecimento e sem auto-estima para inovar e/ou propor soluções originais para os velhos problemas. Tal contexto é detrimental para o país, pois evidencia o pouco aproveitamento de competências humanas totalmente disponíveis, bem ali, na sala de aula.

A escola, por falta de informação e formação, vem atuando muito mais na direção oposta, no que diz respeito ao fomento da criatividade. O que se registra, em grande parte das instituições de ensino, é uma atuação no sentido de bloquear e desestimular o processo criativo nos alunos. As características estruturais da escola refletem uma postura educacional voltada para o passado, cuja principal preocupação se refere ao acúmulo de conhecimentos. Permanece a conduta conservadora que não reconhece a necessidade de olhar o futuro e seus desafios e preparar os alunos para lidarem com um mundo em rápida mutação, dando-lhes instrumentos para solucionar problemas diferentes e criar modelos novos.

Dentro deste quadro de resistência a modificações, a escola vem se posicionando como não estimuladora do pensamento criativo. O ensino tem se pautado na reprodução e memorização dos conhecimentos, com pouco estímulo à pesquisa e solução de problemas. Quase todo o tempo gasto na escola destina-se à aquisição de conhecimentos. As metodologias, 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.

Uma dimensão vinculada à criatividade, normalmente negligenciada pela escola, diz respeito ao desenvolvimento dos processos de imaginação. É do senso comum a constatação de que a imaginação faz parte da estrutura psíquica infantil, destacando-se como função de grande valor no processo de desenvolvimento da criança (Vygotsky, 1987). Ainda não dotada de um raciocínio conceitual, a criança experimenta e compreende o mundo a partir da imaginação. Suas emoções se expressam também por meio desta função. Mesmo quando inicia o domínio do raciocínio conceitual, a criança mantém atividades imaginativas, pois estas lhe proporcionam imenso prazer e sentimento de liberdade. Entretanto, a escola não tem se posicionado como um espaço propício ao exercício da imaginação ou mesmo da fantasia. Em geral, propõe-se “treinar” os alunos para lidarem com a “realidade”, reforçando todos os comportamentos não estimuladores da imaginação e da fantasia como o silêncio, a atenção, a memorização e a repetição de conteúdos. Segundo Alencar (1992):

O treino da realidade começa, porém, bem cedo na vida de toda criança e a imaginação tem sido rejeitada e reprimida. Mesmo na pré-escola, a ênfase tem sido cada vez mais no sentido de se transmitir informações factuais e o espaço para o jogo e para a brincadeira vem se reduzindo de uma forma significativa. (p.77)

A escola apresenta-se, então, como um local onde se prepara o aluno para atitudes de conformismo e de não exploração de seu talento e potencial. A ênfase no conformismo termina por propiciar campo fértil para o surgimento de sujeitos com uma visão de si mesmos limitada, não reconhecedores de seus próprios recursos. Em geral, este tipo de conduta



favorece o surgimento de autoconceito negativo e/ou inadequado nas crianças. Essa postura depreciativa em relação ao potencial e capacidades do aluno termina por desperdiçar talentos, recursos e possibilidades disponíveis, mesmo que em latência, em todos os indivíduos.

A questão do erro, como sinônimo de fracasso, merece atenção dentro do contexto escolar. É dado culturalmente, e a escola como agência de socialização reforça essa crença, uma regra com a qual a maior parte das pessoas concorda. A regra é: “é proibido errar!”, principalmente se almejamos ao sucesso. De posse dessa regra, toda vez que cometemos erros nos sentimos constrangidos e envergonhados. Esquecemos que o erro constitui fenômeno oposto, porém complementar ao acerto, são lados de um mesmo processo de ação. Em geral, a ênfase no “é proibido errar” nos leva a adotar comportamentos conservadores e assumirmos posturas onde não corremos riscos. Perdemos, assim, a oportunidade de vivenciarmos experiências instrutivas que, caso resultassem em erro, serviriam como ponto de partida para novas situações e/ou



ações. A escola não deveria desperdiçar os erros de seus alunos e sim aproveitá-los como matéria-prima geradora de novos comportamentos e aprendizagem.

A utilização dos conhecimentos científicos sobre criatividade, no contexto escolar, enfrenta uma série de dificuldades, barreiras e mesmo contradições. Embora seja do interesse de todos ter sujeitos criativos na escola, a presença desses alunos termina por gerar situações de conflitos e oposição às normas vigentes, o que resulta em insatisfação ou mesmo medo destas pessoas diferentes e ousadas. A escola quer desenvolver a criatividade de seus alunos, mas espera que eles atendam ao padrão do aluno ideal, que é bonzinho, educado, obediente e conformado com as regras. Abrir-se para o novo e lidar com pessoas diferentes tornam-se competências que a escola deve adquirir se pretende promover criatividade e múltiplos talentos em suas práticas pedagógicas.

Comprometer-se com a promoção da criatividade na escola é um grande desafio. Exige da escola e de seus componentes uma série de habilidades e saberes nem sempre disponíveis. Demanda a necessidade de pesquisar sobre criatividade, de conhecer o fenômeno, de saber como se promove um ensino criativo, dentre tantas outras nuances que fazem parte deste contexto. Starko (1995) chama a atenção para a diferença entre ensinar para a criatividade (teaching for creativity) e o ensino criativo (creative teaching). Segundo esta autora:

Uma atividade de ensino que produz prazer ou mesmo criatividade não necessariamente promove a criatividade, a menos que os alunos tenham a oportunidade de pensar criativamente... O ensino criativo (quando o professor é criativo) não é o mesmo que o ensino voltado para o desenvolvimento da criatividade... Ensinar para a promoção da criatividade tem um foco diferente; a criatividade essencial surge por parte dos alunos. (p.15)

Esta autora traz uma contribuição relevante ao diferenciar estes dois aspectos da promoção da criatividade. Ao que parece, de nada adianta levar um circo para a sala de aula se os alunos não tiverem a oportunidade de trabalharem com suas habilidades criativas. Também não adianta privilegiar o desenvolvimento da criatividade do sujeito se o ensino não for dotado de abertura para o novo, de desafios, de elementos estimuladores da criatividade.

Podemos até identificar alguns esforços de educadores em promover um ensino criativo, mas isso não significa desenvolver, de fato, o potencial criativo dos alunos. Os programas de formação de professores têm grande responsabilidade neste

contexto. Em geral, os professores não são preparados nem para o ensino criativo, muito menos para o desenvolvimento do potencial criativo dos seus alunos. A falta de informações gera uma grande quantidade de mitos com relação à criatividade, distanciando os docentes de uma prática pedagógica criativa e transformadora.

O professor, com certeza, é o principal mediador do processo de ensino e aprendizagem. Em sala de aula, sua influência é decisiva na conduta futura dos alunos. Sua atitude é extremamente poderosa no sentido de influenciar o aluno, tanto positiva como negativamente. Ele pode e deve interferir no ensino das habilidades criativas, estimulando o aluno para que este apresente seu melhor desempenho. O que se observa, porém, são professores não oferecendo condições adequadas para a expressão da criatividade de seus alunos (Alencar, 1992). Não há reconhecimento, por parte do professor, do potencial criativo dos alunos nem tampouco oferta de espaço estimulante ao florescimento das habilidades criadoras. Normalmente, o docente tem baixas expectativas com relação aos seus alunos, não confiando em suas capacidades e talentos. Torrance (1987) destaca que, se o professor não valoriza as habilidades de pensamento criativo, é difícil para ele encorajar seus alunos a se expressarem criativamente.

Uma visão ainda tradicional do ensino somada a uma falta de conhecimento acerca do fenômeno criativo reflete um contexto onde as atitudes e comportamentos, tanto de professores quanto de alunos, permanecem arraigados a práticas pedagógicas que não conseguem inovar, ou mesmo transformar o tecido social e escolar. Um modelo

educacional com este perfil mostra-se incapaz de incentivar o pleno desenvolvimento do potencial humano, necessitando de modificações que visem promover condições adequadas à promoção da criatividade em sala de aula.

Neste ponto do presente texto chegamos ao nosso objetivo central: “como podemos promover criatividade em sala de aula?”. Parece que alguns indicadores emergiram a partir da discussão elaborada. Vamos tentar aproveitá-los.

A tarefa da promoção da criatividade é ação complexa, que exige do educador conhecimentos acerca do fenômeno criativo assim como o domínio e treino de suas próprias habilidades e competências criativas. Não adianta ser um professor criativo se não há saberes construídos sobre como desenvolver a criatividade da criança. A recíproca parece verdadeira: não adianta conhecer estratégias de promoção da criatividade do sujeito se, em sala de aula, o ensino permanece vinculado a um padrão não-criativo. Para trabalharmos no sentido de promover criatividade de modo eficaz é indispensável atentarmos para dois aspectos constituintes deste processo, a saber:

- (1) a formação do professor capaz de ofertar ensino criativo e;
- (2) a construção de estratégias que facilitem a promoção da criatividade do aluno em sala de aula.

Formar um professor criativo, capaz de organizar um ambiente escolar estimulador da criatividade e que domine diferentes estratégias de promoção da criatividade exige um esforço concentrado que se estende desde a formação inicial deste profissional até a oferta de formação continuada, em que conteúdos sobre criatividade sejam privile-

giados. Neves-Pereira (2004) procurou identificar quais aspectos seriam relevantes para que o professor pudesse atuar, em sala de aula, de modo a promover a criatividade de seus alunos, assim como ofertar um ensino criativo. Algumas idéias surgiram desta investigação. Vamos conversar sobre elas.

Para que ocorra ensino criativo e promoção da criatividade dos alunos, é importante considerar os seguintes aspectos:

- (1) Para que um professor promova, de fato, criatividade em sala de aula, é necessário que ele vá além dos conhecimentos específicos sobre criatividade; é indispensável o domínio de saberes pedagógicos consistentes e progressistas.

Quando um professor tem formação sólida e detém conhecimentos consistentes sobre modelos teóricos que discutem aspectos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças, a probabilidade de que este professor perceba a criatividade como parte dos processos de desenvolvimento infantil e merecedora de atenção especial é bastante representativa. Ao possuir domínio teórico, o professor facilita sua prática e favorece uma mediação mais rica em sala de aula, o que facilita a promoção da criatividade. Um professor competente, por mais que desconheça sobre criatividade e seus processos, tem mais chances de estruturar aulas criativas do que um professor pouco competente e também desconhecedor dos processos criativos. Portanto, a formação de qualidade é critério de extrema importância na promoção da criatividade no ensino.

- (2) O domínio de saberes pedagógicos consistentes e progressistas, entretanto, não é suficiente para que um professor, particular-

mente, estimule o desenvolvimento da criatividade. É necessário que este fenômeno seja considerado, especificamente, no contexto educacional, trabalhado em termos conceituais e em termos de práticas pedagógicas orientadas para o seu desenvolvimento.

Quando um professor é bem formado e conhece sobre desenvolvimento infantil e processos de aprendizagem, sua visão de homem se amplia e suas concepções acerca dos processos psicológicos se tornam mais complexas. Criatividade é um processo psicológico, assim como a imaginação, a cognição, dentre tantos outros. Um professor competente vai apresentar conhecimentos gerais sobre estes temas, porém sem o domínio necessário para que, de fato, consiga atuar no sentido de fomentar criatividade em sala de aula. Parece claro que, para promover criatividade em sala de aula, é muito importante uma formação profissional consistente e de qualidade, mas esta formação não é determinante para que ocorra ensino criativo. Só a formação profissional de qualidade não é suficiente. É indispensável que o professor saiba alguma coisa sobre o fenômeno criativo e sobre como trabalhar com a criatividade no contexto da sala de aula. Esta necessidade nos leva ao aspecto seguinte.

- (3) Um professor apto a desenvolver criatividade em seus alunos deve ter uma formação específica nesta área.

Já sabemos que a promoção de um ensino voltado para o desenvolvimento das capacidades criativas exige uma formação de qualidade do professor, em aspectos diretamente relacionados à sua prática pedagógica. Também sabemos que esta formação, por si só, não é suficiente para que

ocorra criatividade em sala de aula, embora seja indispensável. Para que um professor possa, de fato, ofertar atividades de ensino que privilegiem o desenvolvimento da criatividade em sala de aula, é necessário que ele domine, de modo inconteste, os conhecimentos construídos sobre estratégias de ensino e fomento do potencial criativo no contexto escolar. Somente de posse desta amplagem de conhecimentos específicos é que ele poderá trabalhar de forma mais eficaz com o desenvolvimento do potencial criador em sala de aula. Estudar, ler, investigar, pesquisar, conhecer sobre criatividade e seus modos de promoção é indispensável para o professor.

- (4) O professor torna-se mais apto a desenvolver criatividade em sala de aula quando este conceito, efetivamente, faz parte de sua história pessoal e cultural.

Quando o professor se percebe como criativo, valoriza a criatividade, convive com



pessoas criativas, se interessa por atividades artísticas e/ou científicas, tem diversos hobbies e interesses múltiplos, ele termina por promover sua própria criatividade, o que vai sensibilizá-lo para promover a criatividade de seus alunos. Anteriormente, consideramos a relevância dos aspectos biográficos na identificação do sujeito criativo. De fato, parece que esta dimensão de análise da criatividade procede. A pessoa imersa em um ambiente social e cultural que valoriza a criatividade, provavelmente, vai se contaminar pelo clima reinante e vai angariar habilidades criativas quando comparada com pessoas que não compartilham contextos sociais semelhantes. Um ambiente que valoriza a criatividade facilita a construção de uma visão holística sobre o fenômeno criativo, o que auxilia a pessoa a lidar melhor com habilidades e competências relacionadas à criatividade. A familiaridade com a criatividade auxilia na sua promoção.

- (5) Muitas vezes, o professor pode enganar-se com relação a sua própria prática e não perceber que está atuando no sentido oposto ao desejado, isto é, ao invés de promover criatividade ele inibe sua expressão. Assim sendo, é preciso um trabalho específico visando desenvolver no professor a capacidade de análise da estrutura das atividades selecionadas e a capacidade de auto-observação, para que perceba de que forma suas ações podem estar contribuindo ou dificultando a expressão criativa em sala de aula.

Este ponto chama a atenção para a importância do preparo do professor no sentido de

dominar as estratégias adequadas para que haja ensino criativo e promoção da criatividade dos alunos em sala de aula. Conhecer sobre criatividade, identificar a personalidade criativa, compreender a relevância do meio social e cultural para a expressão criativa não garante que o professor saiba como promover criatividade em sala de aula. Este profissional deve se apropriar de estratégias, técnicas, metodologias e saberes específicos a respeito do fomento da criatividade e isto exige treino, estudo e supervisão. Portanto, mais uma vez surge a necessidade de aquisição de conhecimentos teóricos e práticos sobre a criatividade e suas estratégias de promoção. Caso contrário, o professor corre o risco de organizar atividades que terminam por inibir o potencial criativo ao invés de promovê-lo. Boas intenções nem sempre são eficazes.

- (6) Preparar um professor para a promoção de um ensino criativo não consiste apenas em prover conhecimentos acerca da criatividade, mas, principalmente, dotá-lo de múltiplos saberes. Autoconhecimento e reflexão sobre a própria prática também são elementos indispensáveis.

Este aspecto, na realidade, representa uma síntese dos anteriores. Sugere que, preparar um professor para promover criatividade em sala de aula consiste em uma tarefa muito mais complexa e que exige esforços de outra natureza. É necessária uma formação multidisciplinar e de qualidade como requisito de valor na hora de capacitar um professor para a mediação de um ensino criativo. Estes aspectos dizem respeito à necessidade de se trabalhar processos de autoconhecimento por

parte do professor e o hábito de realizar reflexões sobre a própria prática pedagógica. O professor que adota uma postura de avaliação e reflexão sobre sua própria prática, que partilha com seus colegas suas dúvidas e saberes e que conta com a supervisão de profissionais que investigam os processos criativos tem maiores chances de atuar de forma competente e, de fato, auxiliar seus alunos a descobrirem e realizarem seus potenciais e talentos.

Ao pensarmos em programas de desenvolvimento de criatividade no contexto escolar, não podemos ignorar que a criatividade é uma das funções psicológicas originadas nas interações sociais presentes na sala de aula e a elas submetida. Formar profissionais para desenvolver criatividade no contexto escolar consiste, portanto, em uma ação que pertence a um âmbito maior do que o simples preparo instrumental. Consiste em uma ação diretamente vinculada ao contexto sociocultural que permeia a escola e seus agentes e que exige um esforço multidisciplinar para que o sucesso seja alcançado. Preparo técnico, formação teórica e prática, especialização no tema criatividade, construção de processos de autoconhecimento e elaboração de reflexões acerca da própria prática educativa representam aspectos indispensáveis no currículo amplo, formador dos docentes aptos a proverem um ensino voltado para o fomento do potencial criativo.

O desenvolvimento do potencial criativo do aluno deve ser mediado por meio do uso de diversas estratégias promotoras de criatividade em sala de aula. Já discutimos sobre a formação do professor e sobre a importância da apropriação de conteúdos

específicos sobre criatividade, por parte do docente. Agora podemos finalizar nosso texto refletindo sobre algumas estratégias que auxiliam na tarefa de mediar crianças e jovens no desenvolvimento de seus potenciais e talentos criativos. Promover criatividade em sala de aula demanda algumas medidas, como por exemplo:

- ◊ Promover um ambiente rico em estimulação de todo tipo, com oportunidades múltiplas de conhecimentos para as crianças e adolescentes;
- ◊ Construir, coletivamente, um clima de harmonia, respeito às diferenças e aceitação do novo;
- ◊ Adotar posturas de valorização e aproveitamento dos erros e equívocos cometidos ao longo do processo de aprendizagem;
- ◊ Construir metodologias de ensino inovadoras, originais e instigantes;
- ◊ Ofertar situações de ensino e aprendizagem diferenciadas, divertidas e com grau gradativo de dificuldade;
- ◊ Atuar, de modo consistente, no reforço e estímulo à autoestima e autoconceito dos alunos;
- ◊ Valorizar expressões afetivas e incentivar o uso da imaginação e da fantasia;
- ◊ Prover diversas situações, experiências, exercícios, desafios e práticas escolares onde as crianças e adolescentes possam exercitar competências do pensamento criativo;
- ◊ Planejar cada dia de atividade escolar junto aos alunos, enfatizando a cooperação e o trabalho coletivo;
- ◊ Estimular a leitura, a reflexão, a elaboração de

idéias, a produção de idéias e a solução de problemas;

- ◊ Adotar bibliografias sobre criatividade como referência para a construção das práticas pedagógicas.

As medidas acima descritas auxiliam o professor que deseja organizar um espaço escolar favorável ao desenvolvimento da criatividade. Entretanto, conhecer sobre técnicas e exercícios estimuladores das diferentes dimensões que compõem o fenômeno criativo é também atitude adequada. A este respeito, o leitor deve consultar as leituras recomendadas, ao término deste capítulo. Porém, a título de ilustração, seguem algumas sugestões inspiradoras de práticas pedagógicas nutritivas da criatividade.

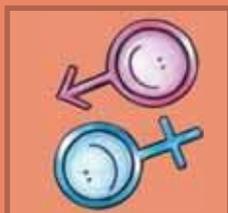
Neste ponto do texto encerramos as considerações acerca da formação do professor apto a ofertar ensino criativo. Em seu currículo não pode faltar:

- ◊ Uma formação de qualidade, com amplo domínio de saberes pedagógicos progressistas e atuais;
- ◊ Conhecimentos gerais sobre a criatividade e sua promoção em sala de aula;
- ◊ Formação específica em conteúdos sobre criatividade, seus processos e estratégias de promoção;
- ◊ Familiaridade com crenças, valores e hábitos culturais que priorizem a expressão criativa;
- ◊ Clareza sobre suas práticas pedagógicas relacionadas à criatividade e domínio das estratégias de promoção da expressão criativa;
- ◊ Domínio de saberes interdisciplinares, investimento em processos de autoconhecimento e reflexão sobre a própria prática.

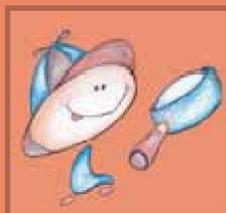
SUGESTÕES PARA ORGANIZAR UMA SALA DE AULA ESTIMULADORA DO POTENCIAL CRIATIVO



Um lugar só para coisas diferentes



Oportunidades Iguais para Meninos e Meninas



Desafios, mistérios e problemas para solucionar



Muitos Livros



Informações sobre o mundo



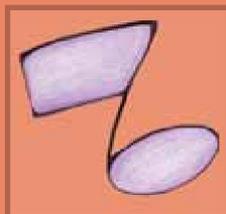
Materiais diferentes para manusear



Espaço para pesquisa



Muita Diversão



Música



Muita história



Muita Arte



Espaço para informação

SUGESTÕES PARA ELABORAR METODOLOGIAS DE ENSINO PROMOTORAS DE CRIATIVIDADE



Usar métodos de ensino que valorizem a paz, a cooperação e o auxílio mútuo nas tarefas de aprendizagem. Uma sala de aula receptiva e psicologicamente confortável auxilia na promoção da criatividade;



Organizar as atividades curriculares orientando-as para a estimulação da imaginação dos alunos;



Estruturar as atividades realizadas em sala de aula de modo a explorar as habilidades e talentos dos alunos;



Alinhar os conteúdos curriculares para que o conhecimento seja compreendido como uma totalidade, vinculado com a vida diária, o cotidiano e a solução de problemas;



Incluir a diversão em sala de aula, despertando o prazer pelo aprendizado, pela descoberta, pelo novo;



Estimular a participação do aluno em todas as atividades, garantindo um clima de respeito às diferenças e aproveitamento do erro como matéria-prima do crescimento.

SUGESTÕES PARA ELABORAR SISTEMAS DE AVALIAÇÃO QUE AUXILIAM NA PROMOÇÃO DA CRIATIVIDADE

Incentive seu aluno a participar ativamente do processo de avaliação de sua disciplina ou turma;

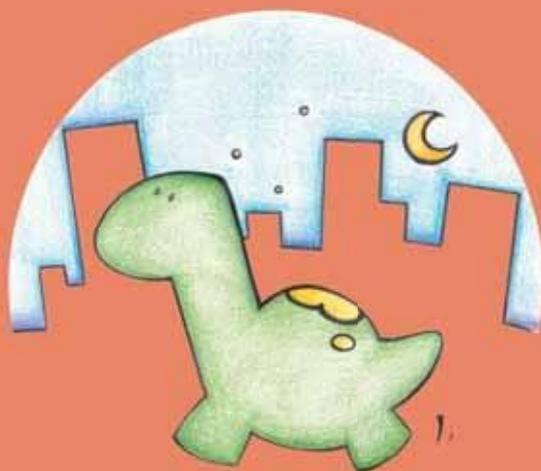
Construa exercícios, atividades escolares, provas, seminários, trabalhos em grupo que permitam ao aluno a percepção de que a avaliação é parte das atividades escolares e tem a função de orientar a trajetória de aprendizagem;

Não permita que o sistema de avaliação utilizado assumam caráter punitivo. Avaliação deve ser momento especial e privilegiado de aprendizagem e não sistema de punição ao aluno;

Planeje provas criativas, onde o aluno busque informações extras, seja incentivado a pesquisa, a inserir seus próprios saberes na avaliação formal;

Adote modelos de avaliação elaborados pelos alunos. Inclua a avaliação nas atividades co-construídas em sala de aula;

Inove ao elaborar trabalho, provas e atividades a serem realizadas com o intuito de avaliar a criança. Experimente construir instrumentos de avaliação divertidos, estimuladores e desafiadores;



SUGESTÕES PARA TRABALHAR COM O AUTOCONCEITO E A AUTO-ESTIMA DOS ALUNOS

Valorize as qualidades dos seus alunos. Diga a cada um deles o que os destaca como indivíduos e os torne especiais;

Aceite as contribuições de cada aluno sem julgamentos e críticas. Aprenda a valorizar as idéias de cada criança, em sala de aula;

Acredite em seus alunos, acredite no potencial de cada um, acredite que eles são capazes de realizar muitas coisas, coisas que até você mesmo não tinha pensado;

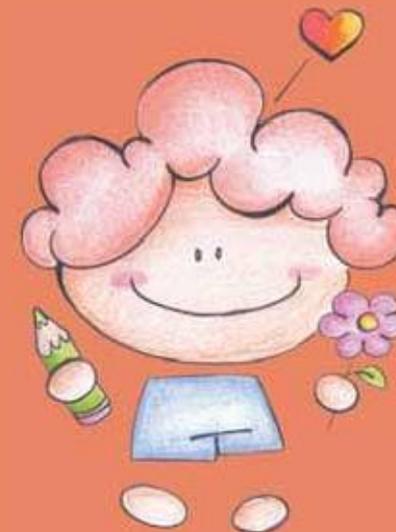
Ouçã, ouçã, ouçã! Dê escuta aos seus alunos. Ouçã o que cada um tem a dizer. Olhe em seus olhos e dê-lhes a certeza de que estão sendo ouvidos;

Seja amigo (a) dos seus alunos. Não receie demonstrar sentimentos de afeto e consideração. Procure ser autêntico nas interações em sala de aula;

Crie espaço para que seus alunos falem sobre seus sentimentos, com confiança, sem medo de julgamentos ou avaliações. Valorize o clima emocional da sua sala de aula. Procure torná-lo confortável e receptivo;

Organize situações de aprendizagem que incluam a expressão das idéias, pensamentos e emoções dos alunos;

Não incentive comportamentos “pré-conceituosos” ou discriminatórios em sala de aula. Oriente seus alunos a lidarem com o diferente, respeitando e incluindo pessoas que agem, vivem ou falam de modo peculiar.



SUGESTÕES PARA DESENVOLVER CRIATIVIDADE EM SALA DE AULA

Pense que cada atividade a ser feita em sala de aula pode ser ensaiada de diversas maneiras. Ensaie todas as maneiras de dar uma aula e dê cada aula de um jeito diferente, envolvendo os alunos a participarem ativamente de cada momento;

Introduza em suas aulas os seguintes ingredientes: *imaginação + fantasia + senso de humor + informações variadas + novidades + tudo o que possa instigar a curiosidade dos alunos;*

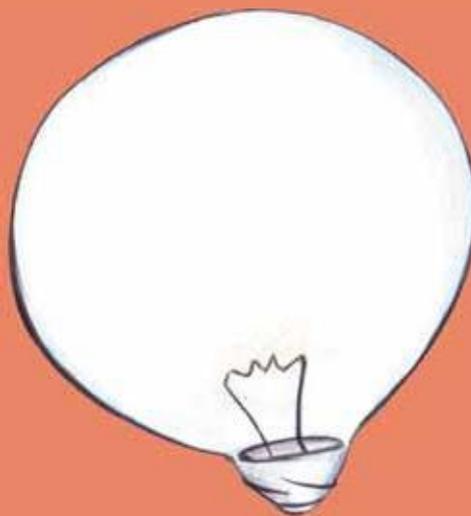
Transforme tudo em problema a ser solucionado. Estimule seus alunos a adotarem a postura do investigador, que sai em busca de múltiplas soluções para situações diversas;

Não critique! Não critique! Não critique! Aceite as diferenças. As pessoas não são iguais e a diversidade é uma riqueza. Já a crítica só inibe a expressão criativa;

Ouse, tenha coragem de propor coisas novas em sala de aula;

Adote a pesquisa em sala de aula como uma prática corriqueira. Auxilie seus alunos a adotarem uma postura curiosa diante do conhecimento e da vida;

Valorize a originalidade e estimule a produção de idéias. Lembre-se: em criatividade, quantidade é igual à qualidade. Tenham muitas idéias em sala de aula.



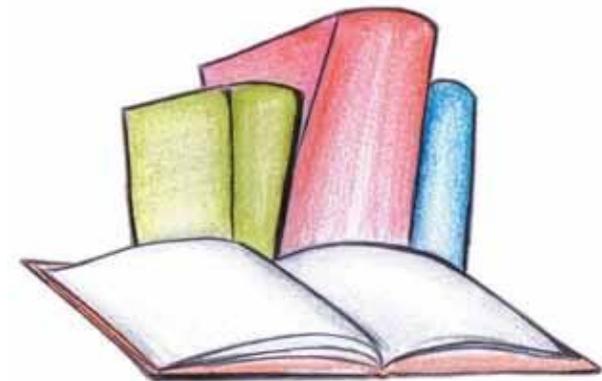
Desenvolver a criatividade dos alunos é possível. Fomentar as competências criativas do professor, para que ele promova ensino criativo também é tarefa viável. O presente texto pretende contribuir neste sentido, ao esclarecer sobre o fenômeno criativo e sugerir ações e práticas que facilitem o despertar deste potencial fantástico, que todos nós possuímos e, por razões diversas, nem sempre conseguimos expressá-lo em sua plenitude.

O compromisso com um ensino criativo exige conhecimento e prática. Esperamos que este trabalho amplie os horizontes de todos os educadores que vêm trilhando a senda do ensinar e aprender, tarefas fundamentais na construção do ser humano. Desejamos, também, que esta simples contribuição acenda a chama criativa em cada um dos leitores e os estimule a desenvolver e expressarem seus talentos e competências. Como diz o mestre Caetano Veloso: “gente é para brilhar!”. Vamos, então, acender a luz da nossa criatividade? O convite está feito.

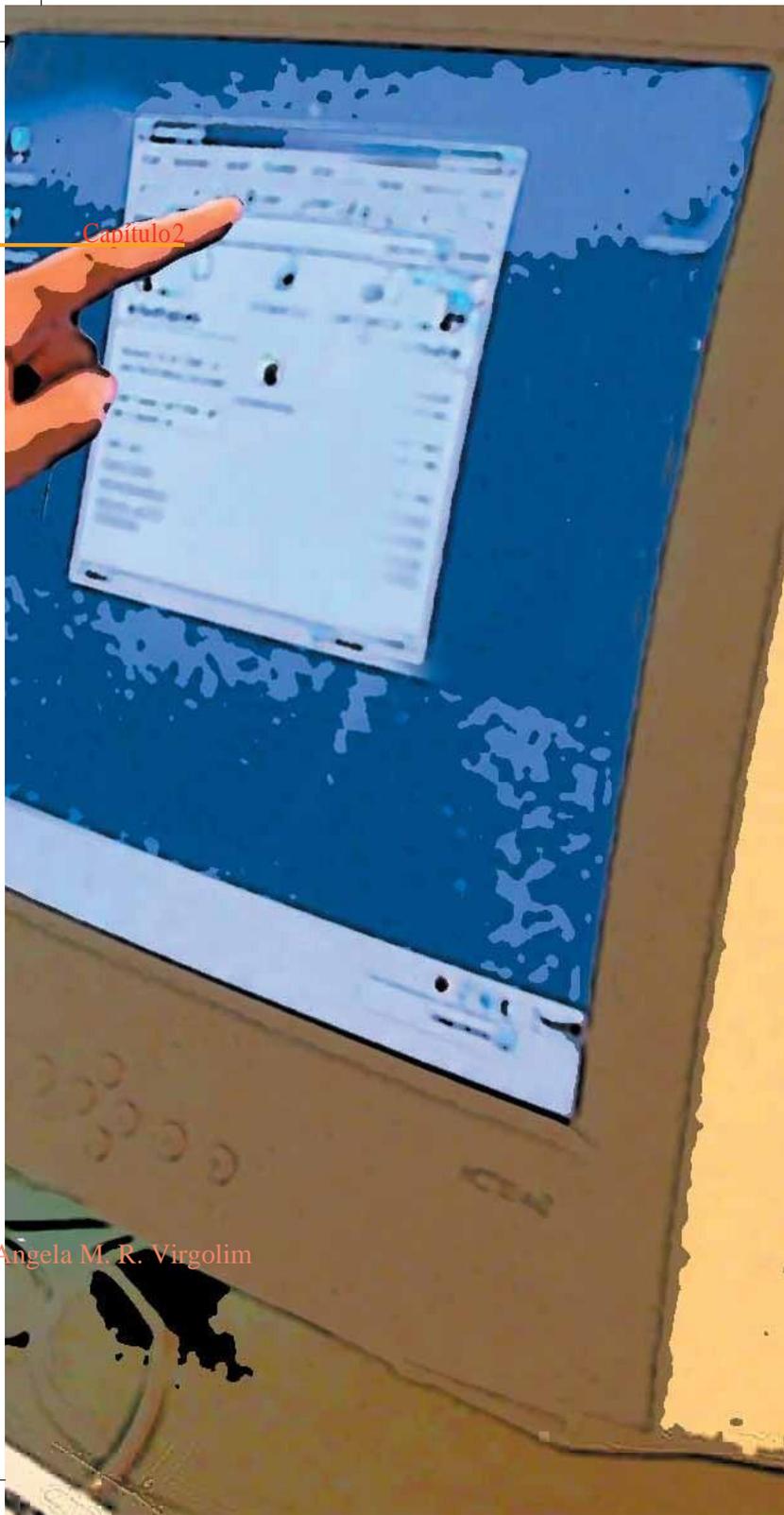


Referências

- Alencar, E. M. L. S. (1992). Como desenvolver o potencial criador. Petrópolis: Vozes.
- Alencar, E. M. L. S. (1995). Criatividade. Brasília: EdUnB.
- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity. New York: Springer.
- Amabile, T.M & Hennessey, B. A. (1987). Creativity and learning. Washington, DC: National Education Association.
- Arieti, S. (1976). Creativity. The magic synthesis. New York: Basic Books.
- Barron, F. (1969). Creative person and creative process. New York: Holt, Rinehart and Wiston.
- Barron, F. & Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence and personality. Annual Review of Psychology, 32, 439-476.
- Boden, M. A. (1999). O que é criatividade. Em M.A. Boden (Org.), Dimensões da Criatividade (pp. 81-123). Porto Alegre: Artmed.
- Cropley, A J. (1997). Fostering creativity in the classroom: General principles. Em M.A Runco (Org.), The Creativity research handbook (pp.83- 114). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: A systems view of creativity. Em R. J. Sternberg (Org.), The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives (pp.325- 339). New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. Em R.J. Sternberg (Org.), Handbook of creativity (pp.313- 335). New York: Cambridge University Press.
- Davis, G. A. (1991). Teaching creative thinking. Em N. Colangelo & G.A. Davis (Orgs.), Handbook of gifted education (pp.236-244). Boston: Allyn and Bacon.
- Getzels, J. W. & Jackson, P. W. (1962). Creativity and intelligence. New York: Wiley.
- Guilford, J. P. (1967). The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill.
- Guilford, J. P. (1979). Way beyond the IQ. Guide to improve intelligence and creativity. Buffalo, NY: The Creative Education Foundation.
- MacKinnon, D. W. (1978). In search of human effectiveness. Buffalo, NY: Creative Education Foundation.
- Martínez, A. M. (2001). La interrelación entre investigación psicológica y práctica educativa: Un análisis crítico a partir del campo de la creatividad. Em Z.A.P. Del Prette (Org.), Psicología escolar e educacional (pp.87-112). Campinas: Alínea.
- Neves-Pereira, M.S. (2004). Criatividade na Educação Infantil: Um estudo sociocultural construtivista de concepções e práticas de educadores. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). The cultural nature of human development. New York: Oxford University Press.
- Smolucha, F.C. (1992a). A reconstruction of Vygotsky's theory of creativity. Creativity Research Journal, 5, 49-67.
- Smolucha, F. C. (1992b). The relevance of Vygotsky's theory of creative imagination for contemporary research on play. Creative Research Journal, 5, 69-75.
- Starko, A.J. (1995). Creativity in the classroom. Schools of curious delight. New York: Longman.
- Torrance, E. P. (1987). Teaching for creativity. Em S.G. Isaksen (Org.), Frontiers of creativity research. Beyond the basics (pp.189-215). Buffalo, NY: Bearly.
- Vygotsky, L. S. (1987). Imaginación y el arte en la infancia. México, DF: Hispánicas.
- Vygotsky, L. S. (1990). Imagination and creativity in childhood. Soviet Psychology, 28, 84-96.
- Alencar, E. M. L. S. (1990). Como desenvolver o potencial criador. Petrópolis: Vozes.
- Virgolim, A. M. R., Fleith, D. S. & Neves-Pereira, M. S. (2005). Toc, toc.... plim, plim! Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade (7ª. ed.). Campinas: Papirus.







Capítulo 2

Desenvolvimento do Autoconceito

Angela M. R. Virgolim



Betts e Neihart (1988) afirmam que a criança superdotada influencia e é influenciada por suas famílias,

sua educação, seus relacionamentos e pelo seu próprio desenvolvimento pessoal. Sabe-se que o ambiente tem um grande impacto no indivíduo em desenvolvimento e no caso da criança superdotada é, às vezes, difícil detectar se suas altas habilidades são frutos de características pessoais ou de características do ambiente onde vive.

Neste sentido, é importante entender que a criança não é superdotada apenas no período em que está na escola; ela deve ser percebida como um ser humano que necessita de condições, seja na família, escola ou comunidade, que favoreçam seu desenvolvimento e aprendizagem. Cada um destes ambientes tem um papel importante na educação da pessoa com altas habilidades. A família, que seria a primeira escola da criança, tem o papel fundamental de nutrir suas necessidades afetivas, contribuindo para que ela possa desenvolver uma percepção positiva a respeito de si mesma, fortalecer sua auto-estima e desenvolver precocemente seus talentos. Ao entrar na escola, a criança encontra um ambiente privilegiado onde, se lhe for dada a oportunidade de fazer escolhas significativas sobre sua própria aprendizagem, de explorar livremente, manipular uma ampla variedade de materiais e receber estímulos variados, terá uma aprendizagem muito mais efetiva. A comunidade, por sua vez, por meio de museus, bibliotecas, teatros, estúdios de rádio e TV, laboratórios, indústrias etc, oportunizam recursos humanos e materiais fundamentais para a educação avançada e especializada do aluno com altas habilidades/superdotação. Na comunidade encontramos, ainda, diferentes tipos de especialistas

(por exemplo, cientistas, artistas, músicos, pesquisadores, técnicos, líderes governamentais, entre outros) que podem servir de modelos para os jovens com alto potencial ou atuar como seus mentores. Todos estes recursos devem ser utilizados para uma educação mais ampla e completa do aluno superdotado, de forma que ele possa entender a extensão de seus talentos e aceitar a si próprio como pessoa única e especial.

Os educadores recomendam que a educação da criança que apresenta um potencial promissor deva se iniciar cedo, num ambiente de aprendizagem criativo, que a encoraje a explorar seus talentos, exercitar sua capacidade de aprender e entender suas habilidades especiais. Da mesma forma, diversos pesquisadores têm demonstrado a importância dos fatores emocionais e sociais para a realização do potencial do indivíduo (Colangelo, 1997; Janos, Fung & Robinson, 1985; Neihart, Reis, Robinson & Moon, 2002). Um dos aspectos que tem consistentemente chamado a atenção de pesquisadores diz respeito ao autoconceito das crianças com altas habilidades/superdotação. Uma vez que as crenças e atitudes que temos com relação a nós mesmos são centrais em nossa personalidade e em nosso comportamento, torna-se fundamental entender este construto com mais profundidade. Vamos a seguir focar este tema, mostrando como o autoconceito surge e evolui, sua estrutura e os efeitos que o rótulo de “superdotado” pode ter na auto-estima do indivíduo.

O Self, o Autoconceito e a Auto-Estima

O autoconceito se refere à imagem subjetiva que cada um tem a respeito de si, o que inclui as crenças e atitudes que temos a nosso próprio respeito,

assim como a percepção que temos dos outros sobre nós. O autoconceito funciona como uma espécie de filtro, moldando nossas escolhas e afetando o modo com que reagimos aos outros e ao mundo. Algumas definições de autoconceito são apresentadas no Quadro 1 (Definições de Autoconceito).

Quando falamos do autoconceito, ou da auto-estima, estamos nos referindo às várias visões do “simesmo” (e que os psicólogos chamam de self), o que inclui os vários papéis que assumimos e os atributos que fazem parte de nossa vida. Enquanto o autoconceito é um termo mais amplo e geral que implica organização de partes, peças e componentes internos hierarquicamente organizados e inter-relacionados de uma forma complexa, a auto-estima implica julgamento, constituindo o aspecto avaliativo do autoconceito, composto pelos sentimentos de competência e de valor pessoal. Assim,



o autoconceito seria o termo utilizado para os aspectos descritivos do self em termos de papéis e atributos (por exemplo, ser alto ou baixo), ao passo que a auto-estima deve ser usado para se referir ao aspecto avaliativo do self (por exemplo, sentir-se feliz por serbaixo).

Vimos então que o autoconceito é o conjunto de percepções que o indivíduo tem de si mesmo. Tais

QUADRO 01: DEFINIÇÕES DE AUTOCONCEITO

Definições de Autoconceito

- Autoconceito consiste nas crenças que o indivíduo tem a respeito de si mesmo, nas quais ele baseia suas expectativas e, à luz destas, os seus atos e realizações (Peres, citado em Virgolim, Fleith & Neves-Pereira, 2006).
- Autoconceito é composto por todas as crenças e atitudes que o indivíduo mantém sobre si mesmo e que determinam quem é você, o que você pensa que é e o que você pensa que pode se tornar (Canfield & Wells, 1976).
- Autoconceito constitui um determinante importante da pessoa que somos; determina ainda o que pensamos a respeito de nós mesmos, o que fazemos e o que acreditamos que podemos fazer e alcançar (Alencar, 1993).

percepções são formadas a partir das experiências da pessoa nos ambientes em que vive e altamente influenciadas pelas informações do meio a seu respeito. A percepção que o indivíduo tem de si influencia seus atos, e estes, por sua vez, influenciam a forma pela qual ele se percebe. Assim, o autoconceito é um construto inferido das respostas do indivíduo às diferentes situações apresentadas em seu contexto social, cultural, escolar e familiar.

Segue-se então que o autoconceito se refere aos aspectos conscientes e inconscientes daquilo que achamos que somos - nossas características físicas e psicológicas, nossas características positivas e negativas. O estudo da psicologia infantil mostra que, ao nascer, o ser humano não possui a noção de "si mesmo" (self), e sim uma capacidade para o desenvolvimento deste self. À medida em que o bebê se desenvolve, a difusão inicial dá lugar a organização de significados pessoais. Cada indivíduo estrutura sua experiência de acordo com sua própria possibilidade e percepção de vida, sendo que o self emerge a partir das aprendizagens que o indivíduo realiza. O que dá sentido ao self é a necessidade de persistente equilíbrio entre as aprendizagens que realizamos e as necessidades que possuímos, que mudam de acordo com a evolução. Das aprendizagens de vida e da interação com os outros, desenvolvemos também a autoconsciência, o que colabora para o desenvolvimento da personalidade e para a ampliação do sentido que damos à vida. Voltaremos a aprofundar este aspecto mais à frente neste texto.

Os pesquisadores concordam que os fatores que influenciam a auto-estima das pessoas durante as diferentes fases de suas vidas são numerosos, mas alguns deles podem ser considerados universais: as

experiências de sucesso e fracasso que o indivíduo vai acumulando, a sua posição social (ou dos pais), opiniões e críticas que o indivíduo recebe, comparação de si mesmo com pessoas de projeção que são vistos como modelos pessoais, e o seu próprio nível de educação (ou dos pais, em se tratando de crianças e adolescentes). A comparação do indivíduo com os outros é um dos fatores que mais afeta a auto-estima da pessoa. Quanto mais jovem a criança, mais vulnerável pode estar aos estímulos que diminuem sua auto-estima. Punição excessiva, infligida no curso de seu desenvolvimento, pode torná-la mais consciente de sua significância e fraqueza; da mesma forma, a falta de força física aliada à consciência da superioridade física da pessoa que a pune diminui sobremaneira sua auto-estima.

Alencar (1993) salienta que, como são múltiplas as facetas do autoconceito, o indivíduo pode se ver de forma mais positiva com relação a uma faceta, e de forma mais negativa com relação a outra. À medida em que se desenvolve, a criança recebe informações do ambiente, vindas especialmente das pessoas significativas a ela, e que lhe transmitem a extensão em que é aceita e valorizada pelo grupo, ou rejeitada e não aprovada por ele.

Além disso, desde muito cedo, a criança começa a ter experiências de sucesso e de fracasso, a receber críticas e elogios por suas realizações. A partir de tais experiências ela estrutura o conceito de si mesma. Se, desde muito nova, ela é criticada e ridicularizada ao apresentar idéias originais; se os pais não a deixam experimentar coisas novas por não ter competência ou habilidade; se é punida ou criticada por ser mal-sucedida em suas tentativas; e se a este quadro também se aliam críticas dos professores

para com suas produções, respostas e idéias, é natural então que a criança introjete a crítica, inibindo sua natural capacidade de pensar e criar. Em função disto, ela pode bloquear seu próprio desenvolvimento, deixando de utilizar seu potencial de forma plena e passando a se perceber como incompetente ou incapaz.

A Teoria Humanista com Relação ao Autoconceito

Para o humanista Rollo May (1991), o self é a função organizadora do indivíduo, por meio do qual um ser humano pode relacionar-se com o outro. Para ele, o self não é a simples soma dos vários papéis que representamos, mas sim a capacidade de sabermos que representamos tais papéis. É também o centro pelo qual vemos e temos consciência das diferentes facetas de nossa personalidade. É a autoconsciência que permite o indivíduo ver a si mesmo como os outros o vêem e sentir empatia; colocar-se no lugar do outro e imaginar como se sentiria e o que faria se fosse ele. Permite, em última instância, realizar suas potencialidades como pessoa. O homem realiza suas potencialidades somente quando planeja e escolhe conscientemente, e o fato de não poder realizá-las está na raiz de sua doença e neurose. O objetivo da vida, sob o ponto de vista deste autor, é a alegria, não a felicidade idealizada, uma vez que a alegria é a emoção que acompanha a realização de nossa natureza como seres humanos. Tornar-se pessoa é, dessa forma, um aprofundar dessa consciência do próprio “eu”, consciência de que é um eu ativo.

Na teoria rogeriana (Rogers, 1978; Rogers & Kingett, 1977), o self ou “simesmo” tem um papel

preponderante. Ele é visto como uma estrutura organizada e mutável de percepções relativas ao próprio indivíduo, como, por exemplo, características, atributos, qualidades e defeitos, capacidades e limites, valores e relações, que se reconhece como descritivos de si mesmo, constituindo sua identidade.

Rogers considera que todo ser humano tende à “auto-realização”, termo que indica a tendência diretriz, evidente em toda a vida orgânica e humana, de se expandir, de se estender, de se desenvolver e amadurecer, ou seja, 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. Para que isto aconteça, no entanto, torna-se necessário um contexto de relações humanas positivas, favoráveis à conservação e à valorização do eu; requer relações desprovidas de ameaça ou desafio à concepção que o sujeito faz de si mesmo, ou ao seu autoconceito. Assim, depreende-se da teoria de Rogers que o ambiente ideal para o desenvolvimento do ser humano (seja na família, na escola ou na sociedade), é aquele onde o indivíduo se sente amado e respeitado como pessoa; um ambiente onde suas idéias, opiniões e ações são valorizadas e apreciadas de forma positiva.

Em última análise, é a noção de self que determina se essa tendência atualizadora, de poder expandir suas capacidades e potencialidades, será efetiva e realista. Este processo ocorre da seguinte forma: o indivíduo acredita que é de uma determinada maneira ou que possui determinados atributos e qualidades, a esta percepção Rogers denominou de “eu ideal”. Assim, para que

o indivíduo consiga manifestar sua tendência de atualização, torna-se necessário que as noções de eu real, derivadas da experiência vivida (sentimentos, desejos, ansiedades, angústias), se aproximem do eu ideal e da percepção que ele tem de como os outros o percebem e se comportam com relação a ele. Quando a percepção que o indivíduo tem do mundo é congruente com esta percepção mais realista, ele terá boas chances de conseguir alcançar os objetivos a que se propõe. Por outro lado, se a noção de self apresenta lacunas e inconsistências, a tendência atualizadora não será clara; o indivíduo terá a tendência de propor metas difíceis de se atingir e experienciará o fracasso, com todas as frustrações dele decorrentes. Assim, a noção deve ser realista, fundamentada na experiência autêntica do indivíduo, para que possa conduzi-lo a uma satisfação subjetiva e um comportamento eficaz. A condição essencial deste funcionamento autêntico é a liberdade para experienciar.

Assim, pela teoria humanista, o indivíduo que não se sente psicologicamente livre se vê obrigado a se defender, negando ou deformando a sua realidade, a fim de conservar o afeto ou estima daqueles que lhe são caros. Nem sempre, no decorrer de seu desenvolvimento, a criança experimenta esta liberdade para experienciar, pois muitas vezes precisa dissimular e disfarçar seus sentimentos “negativos” aos olhos dos pais, a fim de conservar sua afeição e se sentir aceita por eles. Essa atitude defensiva produz um desnível que pode levar a diferentes níveis de desordens do sistema de comunicação interno, inclusive à neurose. A ação da criança passa a ser dirigida de forma a lhe garantir amor e aprovação, não importando se é uma ação saudável ou não a ela.

Surge daí a necessidade, que Rogers (1978) considera fundamental e mesmo universal, de amor ou consideração positiva, que acaba por guiar a criança, não pelo caráter agradável ou desagradável de suas experiências e comportamentos, isto é, não por sua significação em relação à sua tendência atualizadora, mas pela promessa de afeição que elas encerram.

Em sua longa experiência como terapeuta, Rogers conclui que uma das funções essenciais de que se reveste o processo terapêutico é a de levar o indivíduo à aceitação incondicional de si mesmo, como se é, com suas qualidades e defeitos; de poder experimentar livremente seu eu, aceitá-lo sem negar nenhuma aspecto, com toda a sua variedade e contradição superficial. O ponto final do processo é o momento em que o indivíduo descobre que pode ser a sua experiência e não mais precisa negar os elementos de si mesmo que não se encaixam com a imagem de self que ele formou para si.

Podemos então refletir sobre a importância da aceitação positiva do indivíduo em seu desenvolvimento, tanto pela família, quanto pela escola, como agentes formadores do autoconceito da criança. Nesta mesma linha de pensamento, o psicanalista Bruno Bettelheim (1988) assinala que a criança precisa que acreditemos nela e em sua capacidade de governar a própria vida, a fim de adquirir a segurança necessária para efetivamente fazê-lo. A confiança que depositamos na criança cria nela uma confiança básica em sua própria capacidade. Independentemente de ter sido ou não criticada antes, a criança pequena “recebe qualquer crítica como dirigida não só ao que ela pensa ou faz, mas também a ela como pessoa” (p. 79), o que faz com

que pequenas críticas e desaprovações sejam destrutivas para a autoconfiança e respeito próprios. Mas, à medida que os pais se alegrem pelo seu bem-estar e dividem suas preocupações sobre ela, a criança se convence de sua importância e valor para eles; nessa base é que ela poderá desenvolver suas convicções sobre seu próprio valor como pessoa.

Como Surge a Noção de Autoconceito

É no primeiro ano de vida que o bebê desenvolve o senso de si mesmo como um agente no mundo, ou seja, alguém capaz de fazer as coisas acontecerem. O bebê aprende paulatinamente a coordenar suas ações e adquire a noção de que é capaz de controlar certos acontecimentos no mundo. Esse senso de eficácia ou de controle acontece tanto em relação a objetos - por exemplo, quando descobre que consegue fazer um móvel mexer puxando a cordinha - quanto em relação a sua interação com adultos, os quais respondem ao comportamento da criança, sorrindo quando o bebê sorri, ou repetindo as brincadeiras que provocam reações de alegria na criança. Da perspectiva do bebê, é ele quem fez aquele comportamento acontecer e o seu senso de self, de eficácia e de ser uma pessoa separada do outro vai se estabelecendo. Esta etapa dá origem ao que os pesquisadores chamam de “self subjetivo”, pois o bebê começa a criar a noção de que existe separadamente dos adultos que o cercam e também a compreender que estes adultos (papai e mamãe, na maioria das vezes) continuam a existir mesmo quando estão fora de vista (a isso Piaget denominou permanência do objeto).

Em uma etapa posterior, a criança começa a formar a noção de que ela também é um objeto no mundo, ou seja, assim como uma bola é redonda, ou a bonequinha é macia, ela também tem suas características próprias, como gênero (ser menino ou menina), tamanho, um nome e qualidades que se agregam pelo que ela ouve ou percebe de como os outros tratam. Mas essa autoconsciência apenas se inicia por volta dos 15 ou 18 meses, e pode ser avaliada por um teste simples chamado “teste do espelho”. Este procedimento consiste em colocar o bebê à frente de um espelho, deixando-o interagir livremente com a imagem refletida. Depois de certo tempo, fingindo brincar com o bebê, coloca-se uma manchinha de batom no nariz do bebê e deixa-se que ele se olhe no espelho outra vez. O teste crucial do auto-reconhecimento (e da autoconsciência) é se o bebê estende a mão para a mancha no seu nariz e não para a do nariz do rosto que está no espelho. Resultados de estudos realizados com este procedimento mostram que a grande maioria de bebês aos 21 meses já manifestam esse nível de auto-reconhecimento, a que os pesquisadores chamam de “self objetivo”. Nessa mesma idade, observa-se que também as crianças já são capazes de se referir a si mesmas pelo nome quando lhes são mostradas fotos suas, noção que se completa por volta da segunda metade do segundo ano de vida.

Atingindo essa consciência, o comportamento da criança passa a ser afetado de várias maneiras. Ela começa a se utilizar mais da palavra “meu” ou “minha” e assume uma postura mais independente e de controle sobre os objetos, tornando-se mais impositiva em suas vontades. Aos 2 anos, a criança demonstra tornar-se consciente de si mesmo no jogo

social, passando a ter uma compreensão implícita do seu próprio papel nas interações com as pessoas. Por exemplo, ela começa a pensar em si mesma como “ajudante da mamãe” nas situações em que está aprendendo determinado papel, como o de guardar seus brinquedos, ou de “chefe” ou mesmo “papai” quando está dizendo a outra criança o que fazer. Isto é evidente nas situações de brincadeira em que ela começa a representar papéis explícitos: “eu sou o papai e você é a mamãe”, ou “eu sou a professora”. É assim que a criança pré-escolar aprende, pouco a pouco, os papéis que desempenha em sua rede social, assim como o que é esperado dela ao desempenhar estes papéis.

Ao final do segundo ano, ela também começa a mostrar sinais de vergonha e orgulho, usando palavras que demonstram que está julgando a si mesma ou aos outros de acordo com algum padrão. A vergonha surge quando ela percebe que não atingiu um certo padrão, enquanto o orgulho aparece quando foi capaz de atingi-lo - por exemplo, de construir uma torre bem alta ou lavar as mãos de forma que fiquem “limpinhas” - e que ela percebe por meio da aprovação ou não do adulto.

Ao chegar à idade escolar, a criança já internalizou esses padrões e expectativas, tornando-se mais autônoma em seu autojulgamento e assim tornando-se mais apta a regular sua expressão emocional e seu comportamento. Tendo assim atingido a autoconsciência inicial, a criança em idade escolar começa a descobrir suas próprias qualidades e seus papéis sociais, sendo capaz de dar uma descrição mais completa de si mesmo em várias dimensões. Em uma série de pesquisas sobre este assunto, Susan Harter (1998), da Universidade de Denver, nos

Estados Unidos, pediu a crianças e adolescentes que dessem 20 respostas à questão: “Quem sou eu?” A autora afirma que crianças de 5 a 7 anos de idade são capazes de dar uma descrição bastante acurada de si mesmo em uma série de dimensões, tendo uma clara noção de sua capacidade em executar algumas tarefas, como montar quebra-cabeças, dominar determinados assuntos na escola, escalar ou pular cordas e fazer amizades.

No início, o autoconceito do pré-escolar é concreto e tende a centrar-se em características visíveis – por sua aparência, se é menino ou menina, o local onde mora e aquilo que sabe fazer bem. Mas ao longo dos anos do ensino fundamental, o autoconceito concreto se torna paulatinamente mais abstrato, mais comparativo e mais generalizado, menos centrado em características externas, passando a refletir mais os aspectos internos do indivíduo, seus sentimentos e idéias. Os seguintes relatos de crianças e jovens de 8 a 15 anos de uma escola particular do Distrito Federal ilustram bem a transição desta fase até a adolescência.

- Eu sou Marta. Eu sou um pouco alta, tenho vergonha e sou legal. Tenho 8 anos, gosto de nadar, fazer arte, ter amigos. Eu sei fazer pipa e gosto de brincar muito. Gosto de fazer amizades e acor de mim (sic) é morena clara, meus olhos são castanhos e meu cabelo também.
- Eu sou uma pessoa bonita e cheirosa. Eu tenho 9 anos, sou baixa, tenho cabelo grande e cacheado, sou morena e gosto de escrever, pintar, ler e desenhar. Eu gosto de brincar de queimada e comidinha. Meu nome é Dayanne.

- Pedro, eu gosto de brincar, eu tenho 10 anos. Sou bonito, tenho 6 letras no meu nome. Meu olho é verde e estudo o dia todo quando tem prova.
 - Eu tenho 12 anos, eu nasci em 1989 no dia 3 de maio. Sou inteligente, bonito, e eu gosto de escrever.
 - Eu sou uma pessoa qualquer, como todas as outras, mas tenho defeitos e qualidades diferentes. Sou um menino de 13 anos que sonha em ser o melhor na profissão ou no esporte que eu escolher fazer e não em ser mais um no mundo.
 - 14 anos. Sou uma pessoa feliz, alegre, não me mataria. Imagine deixar um monte de gente que gosta de você sem você... Sou alguém com planos para o meu futuro, que deseja ser alguém, ser reconhecida. Sou alguém que tenta fazer mal à nenhum ser, não prejudicá-lo. Sou alguém consciente das minhas ações, das minhas loucuras...
 - 15 anos. Eu sou um ser humano, original, com DNA diferente e genes provindos do meu pai e da minha mãe. Eu sou eu e mais ninguém, sendo que eu penso e imagino o que eu quero. Eu sou alguém, talvez um achado importante, mas no momento, sou só alguém e mais ninguém. Se te importa saber, sou alguém e ninguém, alguém achado, ninguém perdido. Espero que esse ninguém se torne alguém e espero ser esse ninguém, alguém. Posso ser eu, você, todo mundo e também ninguém. Eu sou só eu, ninguém, alguém e você.
- Harter também afirma que, enquanto as crianças de 1ª a 3ª séries prestam menos atenção ao desempenho dos colegas em determinadas tarefas,

tendendo a identificar as próprias qualidades como positivas, por volta da 4ª série começam a comparar os desempenhos dos colegas com o seus, incluindo elementos positivos e negativos em seu autojulgamento. Com os professores, a mesma mudança se nota. Os professores das séries iniciais enfatizam o esforço e hábitos de trabalho dos alunos e em séries mais avançadas, os julgamentos comparativos são mais frequentes. Os professores passam não só a comparar os alunos uns com os outros, mas também com outros alunos e com alunos de outras escolas.

Em um estudo bastante conhecido no âmbito pedagógico, a que denominou “Pigmalião na sala de aula” (Rosenthal & Jacobson, 1968), Robert Rosenthal demonstrou o efeito das profecias auto-realizadoras no ambiente escolar. Em suas pesquisas, o pesquisador dizia ao professor que algumas das crianças da turma foram testadas e que mostravam



grande potencial intelectual, embora, na verdade, as crianças assim rotuladas tivessem sido escolhidas sem nenhum critério específico. No entanto, os alunos apontados como tendo maior potencial, tipicamente, ao final do ano, apresentavam mais ganhos acadêmicos do que os outros alunos, mostrando nitidamente o efeito que as expectativas do professor podem causar no desempenho escolar do aluno.

Alencar e Virgolim (1993) consideram os anos escolares de fundamental importância para a formação da imagem que a pessoa desenvolve sobre si mesma. No ambiente escolar, onde o aluno passa grande parte de seu tempo, ocorrerão experiências diversas, que poderão atuar tanto no sentido de modificar as percepções anteriores que ele tem de si mesmo, quanto de fortalecer atitudes e crenças e propiciar o conhecimento de outras facetas de si. Os professores e os colegas, mesmo não intencionalmente, influenciam diretamente na formação do autoconceito do aluno; sendo assim, este se configura como o contexto ideal para o professor ajudar ao aluno a desenvolver um autoconceito mais positivo, a conhecer seus talentos e competências e propiciar-lhe reconhecimento como pessoa.

A Estrutura do Autoconceito

Os estudos de Shavelson, Hubner e Stanton (1976) se tornaram clássicos com relação ao entendimento do funcionamento e da estrutura do autoconceito. Estes autores consideram o autoconceito como um construto organizado, multifacetado, hierárquico, estável, evolutivo, avaliativo e diferenciável. Cada um desses traços será considerado a seguir.

- (a) **O autoconceito é organizado:** para facilitar a sua compreensão das experiências de vida, sobre as quais a percepção de si mesmo se baseia, o indivíduo tende a situá-las em categorias, que variam de acordo com a cultura particular de cada um. As categorias representam a forma de organizar as experiências e dar um significado a elas.
- (b) **O autoconceito é multifacetado:** as facetas particulares de que se revestem o autoconceito refletem o sistema de categorias adotado pelo indivíduo, em particular, ou partilhado pelos grupos. Pode incluir áreas como escola, aceitação social, atratividade física e habilidade em áreas específicas.
- (c) **O autoconceito é hierárquico:** segundo os autores, as facetas do autoconceito podem formar uma hierarquia, tendo na base as experiências individuais em situações particulares, e no ápice, o autoconceito geral. O autoconceito geral se divide em dois componentes, o autoconceito acadêmico e o autoconceito não-acadêmico. Cada um desses componentes também se divide. No caso do autoconceito acadêmico, as divisões correspondem às matérias escolares e às áreas específicas em cada uma delas. O autoconceito não-acadêmico pode ser dividido em autoconceito social, emocional e físico e estes divididos em facetas também mais específicas.
- (d) **O autoconceito é estável:** de acordo com o aspecto hierárquico do autoconceito, à medida em que se “desce” do geral para o específico, aumenta a dependência a

situações específicas, o que o torna menos estável. Além do mais, as mudanças nos níveis mais baixos da hierarquia são provavelmente atenuadas pelas conceituações nos níveis mais altos, o que faz com que o autoconceito seja resistente à mudança. Para que se mude o autoconceito geral, é necessário mudanças nas situações específicas, o que explica o fato do sucesso ou fracasso do indivíduo numa determinada área não afetar seu autoconceito geral.

- (e) **O autoconceito se desenvolve:** no início de seu desenvolvimento, a criança tende a não se diferenciar do seu ambiente, o que só acontece mais tarde, através da maturidade e aprendizagem. Desta forma, o autoconceito da criança pequena é global e não diferenciado para situações específicas. Quando a criança começa a construir conceitos de si mesma, utilizando as palavras “eu” e “mim”, ela também começa a construir conceitos para categorizar pessoas e situações. À medida em que ela cresce, diferentes partes de si mesma se tornam mais importantes para ela e diferentes partes do seu mundo assumirão mudanças significativas na sua visão. Com a aquisição da linguagem, principalmente, o autoconceito se torna diferenciado e à medida em que ela coordena e integra partes de seu autoconceito, podemos então nos referir a um autoconceito multifacetado e estruturado.

- (f) **O autoconceito é avaliativo: além de** desenvolver uma descrição de si mesmo em situações específicas, o indivíduo também

forma avaliações de si mesmo, que podem ser feitas tanto com relação a padrões absolutos, como a um padrão “ideal” em relação aos pares ou aos outros significantes. Segundo Shavelson e colaboradores, a dimensão avaliativa pode variar em importância para diferentes indivíduos em diferentes situações, dependendo, em larga medida, das experiências passadas do indivíduo em sua cultura e sociedade. Estes autores consideram os termos autoconceito e auto-estima intercambiáveis.

- (g) **O autoconceito é diferenciável:** o autoconceito é influenciado por experiências específicas. Assim, quanto mais perto está o autoconceito de situações específicas, também mais relacionado estará o autoconceito e o comportamento nesta situação. Da mesma forma, o autoconceito relacionado ao potencial intelectual provavelmente está mais associado à realização acadêmica do que à habilidade em situações físicas e sociais.

Harter (1985) percebe o autoconceito como sendo composto por múltiplas dimensões. Assim, propõe que seja entendido em termos de domínios de competência; a pessoa pode se sentir competente e confiante em um aspecto, mas não necessariamente em outro. Essas dimensões foram assim descritas por ela:

- **Competência escolar (ou cognitiva):** Percepção da criança com relação à sua competência ou habilidade na área escolar;
- **Aceitação social:** Percepção de ser aceita pelos colegas, ser popular e se sentir aceita e querida pelos amigos;

- **Competência atlética:** Percepção da criança quanto à sua habilidade nos esportes e jogos atléticos;
- **Aparência física:** Percepção da criança quanto ao seu aspecto físico e o que ela acha da sua aparência;
- **Comportamento:** Percepção da criança quanto ao seu comportamento, se ela gosta da forma com que se comporta e o grau em que este comportamento é o que se espera dela;
- **Global:** Percepção da criança com relação a gostar dela como pessoa e da forma com que está conduzindo sua própria vida.

O modelo propõe que o autoconceito da criança seja composto de várias dimensões, relativamente independentes umas das outras. Sendo assim, estratégias podem ser desenvolvidas, em sala de aula ou mesmo na família, para desenvolver aspectos específicos do autoconceito ou da auto-estima que necessitem de maior atenção e reforço por parte de pais e educadores.

O Autoconceito do Indivíduo com Altas Habilidades/Superdotação

Feldhusen (1985; Feldhusen, Wood & Dai, 1997) considera que o self, conforme percebido pelo indivíduo com altas habilidades/superdotação, exerce uma força dinâmica no seu desenvolvimento, sendo refletido em suas habilidades superiores. Este conceito de self consiste das percepções e interpretações de “si mesmo”, do self ideal que se tenta atingir e das percepções dos próprios talentos e habilidades. Durante a infância e adolescência, o indivíduo

superdotado pode vivenciar momentos de dúvida, desespero ou confusão com relação à percepção que tem dos outros sobre si mesmo, pois sua precocidade pode fazê-lo parecer estranho ou anormal aos olhos alheios. Uma imagem percebida como negativa a seu respeito pode fazê-lo se sentir “fora do padrão”, sentimento este que pode ser danoso, a menos que seja contrabalançado com uma visão de si mesmo como competente. O autor considera fundamental que o indivíduo superdotado se veja, desde tenra idade, como alguém competente, capaz de produzir novas idéias, novos produtos, novas produções ou desempenhos artísticos; que incorpore um sentido de satisfação consigo mesmo, para que possa desenvolver seus talentos e habilidades de forma mais plena.

Sekowski (1995) discute o papel especial da auto-estima do indivíduo talentoso em seu funcionamento psicológico. A auto-estima influencia de forma considerável todo o processo de comunicação do indivíduo com os outros, suas escolhas, seu processo de aprendizagem, sua percepção do ambiente, tomadas de decisão e outros processos mentais. Segundo o autor, a baixa auto-estima reduz a eficiência, produz sentimento de ameaça, causa depressão e ansiedade, interrompe o funcionamento social normal, afetando todo o processo de comunicação interpessoal da pessoa. Ele considera ainda que a auto-estima das pessoas com altas habilidades é freqüentemente vista pelos outros como elevada, sendo elas percebidas como autoconfiantes, super-valorizando seu valor próprio e indiferentes aos outros e seus problemas. Esta forma de se perceber o superdotado está conectada com o preconceito e estereótipos que usualmente se faz deste grupo e

que muitas vezes pode produzir uma desarmonia ou dissonância cognitiva, principalmente quando o desempenho escolar não corresponde ao nível de suas habilidades.

Dado o aspecto multidimensional do autoconceito, é natural que o indivíduo super-dotado possa ter uma elevada autopercepção em uma área e baixa em outra dimensão associada. Hay (1993), em revisão da literatura na área, revela resultados de pesquisa que apontam os indivíduos com maior realização escolar e que tiram notas boas na escola como aqueles que geralmente possuem maior autoconceito geral, quando comparados com alunos com realização média ou abaixo da média. O autor alerta, no entanto, para as pesquisas que mostram que, como grupo, os indivíduos super-dotados apresentam autoconceito mais baixo do que seus pares não identificados como tais. Um dos problemas com relação à autopercepção destes indivíduos é que eles parecem apresentar expectativas não realistas de si próprios. É comum entre o grupo um desejo de chegar ao nível ótimo de perfeição, o que pode levar à frustração e à redução da motivação. Além disso, conforme discute Clark (1992), o perfeccionismo pode interferir com sua relação com os pares, resultando em solidão, auto-aceitação limitada e mau-humor.

Os problemas advindos da aspiração de querer ser praticamente perfeito (ou o “efeito Mary Poppins”, como discutem alguns pesquisadores do tema), podem ser a causa do baixo autoconceito da criança superdotada, pois as expectativas muito altas sobre o próprio comportamento os impulsionam em direção a metas não realistas e difíceis de atingir.

Sentir-se diferente dos pares e amigos é um

dos fatores que pode influir negativamente na auto-estima, como demonstram Janos, Fung e Robinson (1985) que pesquisaram o autoconceito de crianças superdotadas de 5 a 10 anos de idade. Os dados deste estudo mostraram que as crianças de alto QI que se percebiam como diferentes de seus colegas obtiveram resultados mais baixos em medidas de autoconceito, popularidade e satisfação do que seus pares de alto QI que não se percebiam como diferentes. Estes também reportaram maiores dificuldades no relacionamento com seus colegas e amigos. Embora parte do sentimento de ser diferente possa advir de experiências sociais negativas, os autores ressaltam que é também possível que a mera consciência de sua superioridade intelectual e padrões atípicos de interesse possam diminuir a auto-estima deste grupo.

No entanto, resultados opostos encontraram Lehman e Erdwins (1981) com relação à auto-estima e ajustamento social e emocional do super-dotado. Neste estudo, os autores usaram uma amostra de crianças de alto QI que cursavam a 3ª série do ensino fundamental, comparando-a com dois outros grupos de QI médio, um de 3ª série e outro de 6ª série. Os resultados demonstraram que as crianças do grupo de alto QI obtiveram resultados superiores aos dos outros dois grupos quanto às medidas de ajustamento social e de personalidade e relataram sentimentos mais positivos sobre si mesmos do que os alunos de QI médio da mesma idade. Além disso, o grupo de superdotados obtiveram escores mais altos do que os colegas de 6ª série quanto à medida de relacionamento familiar positivo e maior do que os pares de 3ª série quanto ao relacionamento no ambiente escolar. Como grupo, eles também

relataram sentimentos mais positivos com relação a si mesmos e maior maturidade e facilidade no relacionamento com outros.

Loeb e Jay (1987) compararam crianças de 9 a 12 anos de idade, identificadas como superdotadas, com crianças não-identificadas em três medidas de autoconceito (auto-estima, locus de controle e auto-satisfação), colhendo dados adicionais sobre personalidade e comportamento, fornecidos por suas mães e professores. Os resultados apontaram uma diferença a favor das meninas superdotadas, mostrando que estas se descreviam como tendo um autoconceito mais positivo do que as meninas não-superdotadas. Elas também acreditavam que a razão para o próprio sucesso escolar era devido às suas capacidades e potencialidades, e não por sorte ou esforço, como acreditavam as meninas não identificadas como superdotadas. Evidenciou-se também menor auto-satisfação entre os meninos, particularmente na área de força física e agressividade, comparativamente às meninas. Os professores tendiam a ver o grupo superdotado, de forma geral, como possuindo menos problemas quando comparados ao grupo não identificado como superdotado. Este, por sua vez, demonstrou maior agressividade, maior índice de depressão, falta de confiança e menor concordância com relação aos pares e adultos. As mães das meninas identificadas como superdotadas relataram também menos problemas do que as mães do grupo não identificado como superdotado. Diferiam também quanto às estratégias utilizadas para educar seus filhos, sendo que as mães do grupo de superdotados enfatizavam mais a independência do que a obediência e preferiam utilizar preferencialmente mais a punição

verbal do que física, quando comparados com as mães do outro grupo.

Efeito da Rotulação

Outro aspecto que também tem sido pesquisado diz respeito ao efeito do rótulo “super-dotado” sobre o aluno identificado como tal. Este aspecto foi investigado por muitos autores, que chamaram a atenção para os possíveis efeitos negativos no autoconceito, auto-imagem e auto-expectativas deste grupo.

Clark (1992) chama a atenção para os possíveis efeitos negativos da rotulação, que pode resultar em mudança nas expectativas de pais e professores, como também no autoconceito da criança. Observa-se, no entanto, a necessidade de mais pesquisas na área, para esclarecer o papel destas expectativas no desenvolvimento da criança, assim como seus efeitos no seu autoconceito e na motivação para realização. Torna-se essencial investigar os efeitos do rótulo ao longo do tempo, a fim de esclarecer sua exata extensão e duração com o passar do tempo. E, essencialmente, investigar os efeitos do rótulo na criança com altas habilidades/ superdotação, nos seus colegas de escola, irmãos, pais e professores.

Os pesquisadores ressaltam que a família tem um papel preponderante na forma com que a criança superdotada se percebe. Quando a família percebe a criança identificada como superdotada de forma positiva, a criança tende a ser vista também de forma mais positiva; mas se as atitudes são mistas, então a criança passa a ser vista de forma mais negativa. Os efeitos da rotulação sobre a criança podem ainda receber influ-



ência de fatores como: a posição da criança identificada na família, o autoconceito da criança (se ela se percebe de forma negativa ou positiva) e a percepção que tem em relação aos pares, colegas e professores.

Colangelo (1997) conclui, a partir de numerosos estudos sobre o autoconceito dos superdotados, que este grupo tem sentimentos variados com relação ao rótulo de superdotação. Em um de seus estudos, o autor encontrou que, embora as crianças tivessem uma visão positiva a respeito do rótulo, achavam que seus colegas e professores as percebiam de forma negativa. Outro estudo indicou que as atitudes de adolescentes superdotados com relação à sua própria superdotação eram multifacetadas. Enquanto a superdotação era focalizada em termos acadêmicos e de crescimento pessoal, o sentimento ligado ao rótulo era positivo. No entanto, quando o foco se dava em termos das relações sociais com os colegas, o rótulo de superdotado era percebido como negativo.

Em outro estudo (Colangelo & Brower, 1987) foram verificados os efeitos adversos, a longo prazo, do rótulo “superdotado” na dinâmica familiar de

crianças engajadas em programas de superdotação nos Estados Unidos. Esses autores observaram que o rótulo parece não mais afetar as relações familiares como um todo, especialmente entre irmãos. Segundo os resultados evidenciados por este estudo, os efeitos negativos do rótulo “superdotado” no sistema familiar parecem declinar paulatinamente e, após decorridos cinco anos da entrada do sujeito no programa, não se percebiam mais sinais evidentes de disfunção nas relações. No entanto, enquanto os pais e irmãos da criança identificada como superdotada mostravam, inicialmente, sentimentos positivos com relação a ela, esta, em contrapartida, não percebia neles sentimentos positivos com relação ao rótulo, nem sentia que havia clima no ambiente familiar para se discutir aspectos relacionados a isso.

Grenier (1985) também examinou os efeitos da percepção familiar sobre a criança rotulada como superdotada em famílias onde apenas uma das crianças participava de programas especiais. Neste estudo, o autor observou que as crianças rotuladas reagiam positivamente à competição no relacionamento com o irmão, pois se sentiam encorajadas a cooperar e a se comunicar de uma forma que se revelou benéfica para a sua auto-estima. No entanto, os efeitos da competição tiveram impacto negativo nas crianças não-rotuladas, inibindo a cooperação e causando prejuízos a sua auto-estima. O atrito mostrou ser maior quando a criança mais velha é a rotulada. A percepção do tratamento dos pais pela criança se mostrou altamente relacionada à auto-imagem dos filhos. O autor concluiu que a forma como os pais se sentiam com relação à criança identificada como superdotada influencia diretamente a forma como os irmãos se sentem a respeito

de si próprios.

Sugestões para Desenvolver o Autoconceito em Sala de Aula

Alencar e Virgolim (1993) refletem que, independentemente do professor estar ou não atento a formação e desenvolvimento do autoconceito do aluno, ele estará influenciando neste aspecto. Por esta razão, para que ele possa exercer uma influência positiva, alguns princípios poderiam nortear o seu comportamento em sala de aula, como por exemplo (Alencar, 1990, 1993; Martínez, 2001; Raffini, 1996):

- ✧ Elogie o aluno e ressalte suas qualidades sempre que possível;
- ✧ Valorize sempre o aspecto em que o aluno se destaca;
- ✧ Procure ouvir o aluno. Aceite suas opiniões sem julgamentos ou críticas destrutivas;
- ✧ Seja próximo, afetivo e empático com o aluno;
- ✧ Aceite acertos, erros ou dificuldades do aluno;
- ✧ Relacione-se com o aluno como pessoa, merecedor de todo seu afeto e atenção;
- ✧ Evite que o aluno tenha apenas experiências de fracasso. Crie situações que possibilitem seu sucesso, mesmo que seja um brincadeira ou um jogo;
- ✧ Alimente e fortaleça sua autoconfiança e auto-respeito;
- ✧ Conscientize-se que uma simples palavra ou comentário poderá ter um efeito devastador na criança, ou marcá-la positivamente para o

resto de sua vida;

- ✧ Mantenha em sala de aula uma postura do tipo “Você é capaz”;
- ✧ Destaque as áreas fortes do aluno;
- ✧ Chame o aluno pelo nome;
- ✧ Considere o erro como etapa do processo de aprendizagem do aluno;
- ✧ Dê tempo para os alunos desenvolverem suas idéias;
- ✧ Ofereça oportunidades para que os alunos vivenciem experiências de sucesso;
- ✧ Tenha uma expectativa positiva acerca do desempenho de seus alunos;
- ✧ Encoraje seus alunos no uso de habilidades de auto-avaliação;
- ✧ Valorize os esforços e realizações do aluno;
- ✧ Procure entender o ponto de vista do aluno;
- ✧ Combine tarefas com o ritmo de aprendizagem do aluno;
- ✧ Relacione o conteúdo às experiências e interesses dos alunos;
- ✧ Evite focar nas dificuldades do aluno;
- ✧ Lembre-se de que os alunos diferem entre si em termos de habilidades, estilos, interesses etc;
- ✧ Valorize a diversidade em sala de aula;
- ✧ Encoraje os alunos a apresentarem suas idéias e produções em sala de aula;
- ✧ Instigue no aluno confiança em suas potencialidades;
- ✧ Proteja o trabalho do aluno da crítica destrutiva e das gozações dos colegas.

Ao final do capítulo são apresentados vários exercícios para o desenvolvimento do autoconceito.

Referências

filho

- Alencar, E. M. L. S. (1990). Como desenvolver o potencial criador. Petrópolis: Vozes.
- Alencar, E. M. L. S. (1993). *Criatividade*. Brasília: EdUnB.
- Alencar, E. M. L. S. & Virgolim, A. M. R. (1993). O professor e seu papel na formação do autoconceito. *Criança*, 24, 11-12.
- Bettelheim, B. (1988). *Uma vida para seu filho*. Rio de Janeiro: Campus.
- Betts, G. T. & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32, 248-252.
- Canfield, J. & Wells, H. C. (1976). *100 ways to enhance self-concept in the classroom*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Clark, B. (1992). *Growing up gifted*. New York: Macmillan.
- Colangelo, N. (1997). Counseling gifted students. Em N. Colangelo, & G. A. Davis (Orgs.), *Handbook of gifted education* (2ª. ed., pp. 353-365). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Colangelo, N. & Brower, P. (1987). Labeling gifted youngsters: Long-term impact on families. *Gifted Child Quarterly*, 31, 75-78.
- Feldhusen, J. F. (1985). *Toward excellence in gifted education*. Denver: Love.
- Feldhusen, J. F., Wood, B. K. & Dai, D. Y. (1997). Gifted students' perceptions of their talents. *Gifted and Talented International*, 12, 42-45.
- Grenier, M. E. (1985). Gifted children and other siblings. *Gifted Child Quarterly*, 29, 164-167.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. Em W. Damon (Org.), *Handbook of child psychology* (5ª. ed., pp. 553-617). New York: Wiley.
- Hay, I. (1993). Motivation, self-perception and gifted students. *Gifted Education International*, 9, 16-21.
- Janos, P. M., Fung, H. C. & Robinson, N. M. (1985). Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel "different". *Gifted Child Quarterly*, 29, 78-82.
- Lehman, E. B. & Erdwins, C. J. (1981). The social and emotional adjustment of young, intellectually-gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 25, 134-137.
- Loeb, R. C. & Jay, G. (1987). Self-concept in gifted children: Differential impact in boys and girls. *Gifted Child Quarterly*, 31, 9-14.
- Martínez, A. M. (2001). *Criatividade, personalidade e educação*. Campinas: Papyrus.
- May, R. (1991). *O homem à procura de si mesmo*. Petrópolis: Vozes.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M. & Moon, S. M. (Orgs.). (2002). *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* Washington, DC: Prufrock Press.
- Raffini, J. P. (1996). *150 ways to increase intrinsic motivation in the classroom*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Rogers, C. R. (1978). *Tomar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes.
- Rogers, C. R. & Kinget, G. M. (1977). *Psicoterapia e relações humanas*. Belo Horizonte: Interlivros.
- Rosenthal, R. A. & Jacobson, L. (1968). *Pigmalion in the classroom: teacher expectations and pupil's intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sekowski, A. (1995). Self-esteem and achievements of gifted students. *Gifted Education International*, 10, 65-70.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Virgolim, A. M. R., Fleith, D. S. & Neves-Pereira, M. S. (2006). *Toc, toc... plim, plim! Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade* (8ª. ed.). Campinas: Papyrus.

Leituras Recomendadas

- Canfield, J. & Wells, H. C. (1976). *100 ways to enhance self-concept in the classroom: A handbook for teachers and parents*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Godwin, M. (2000). *Quem é você? 101 maneiras de ver a si mesmo*. São Paulo: Pensamento-Cultrix.
- Harris, R., & Harris, C. (1994). *Faça o seu próprio jornal* (2ª. ed.). Campinas: Papyrus.
- Milicic, N. (1994). *Abrindo janelas*. São Paulo: Editorial Psy II.
- Ramos, C. (2002). *O despertar do gênio: Aprendendo com o cérebro inteiro*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Virgolim, A. M. R., Fleith, D. S. & Neves-Pereira, M. (2006). *Toc, toc... plim, plim! Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade* (8ª. ed.). Campinas: Papyrus.

1. IDENTIDADE

Para o professor: Uma boa forma de começar uma dinâmica com um grupo que ainda não se conhece ou que se formou recentemente é tornar cada membro do grupo consciente de si mesmo e do seu nome. O nome carrega uma boa parte da nossa identidade e, ao brincar com ele, estamos conscientizando o aluno dos traços da sua personalidade que estão refletidos na forma em que escrevemos nosso nome, o pronunciamos e o ouvimos sendo pronunciado. A proposta é descontrair o grupo de forma criativa, utilizando o nome como motivação.

Material necessário: fichas de papel cartão no formato 203x127 mm (ou papel A4 dobrado ao meio), lápis colorido, hidrocor ou giz de cera.

Instruções: “Cada um de nós vamos nos apresentar para o grupo de uma forma bem criativa. Vamos desenhar o nosso nome (ou apelido, o que preferir), colocando nele nossos traços de personalidade, nossas características e maneira de ser”.

Para evitar constrangimentos iniciais, o professor participa também da atividade, atuando como modelo e compartilhando aspectos da sua forma de ser. O professor deve encorajar os alunos a falarem um pouco de si, mostrando seu desenho para a turma e compartilhando os aspectos de personalidade que ressaltou. Para alunos maiores, o professor pode dar essas instruções de forma bem aberta, sem sugerir um formato pronto; com isso, a criatividade do aluno será mais estimulada. Para alunos mais novos, instruções mais específicas podem ser dadas, diversificando a atividade e mostrando as diferentes formas de executá-la. Algumas sugestões

para a criança menor são dadas a seguir:

Para o aluno: Vamos brincar com nosso nome?

- Escreva o seu nome, de forma criativa, utilizando cada letra para representar como você é;
- Desenhe o seu nome, colocando no desenho as coisas que você mais gosta ou que são mais importantes na sua vida. Explique seu desenho para a turma;
- Desenhe o seu nome, dando a cada letra o formato de coisas que você gosta de fazer para se divertir;
- Escreva seu nome ou apelido em letras bem grandes e arredondadas. Nos espaços dentro e em volta de cada letra escreva/desenhe as coisas que as pessoas dizem sobre você ou como você é.

Variações sobre o tema:

- Técnica do **PNI**: Peça aos alunos para fazerem, na parte de trás dos cartões que receberam para desenhar o seu nome, três colunas, onde vão listar, respectivamente, seus aspectos **Positivos**, **Neutros** e **Interessantes** sobre si mesmo. Aspectos positivos são os traços que eles percebem possuir, em termos de personalidade, que são fortalecedores da sua opinião sobre eles mesmos. Os pontos Neutros podem ser positivos ou negativos, dependendo do ponto de vista (por exemplo, teimoso pode ser uma descrição negativa, mas visto de uma forma positiva pode representar persistência); além disso, é melhor não acentuar pontos negativos, pois alguns alunos podem ter a tendência de se ver pela ótica negativista, dando pouca chance de se perceber de forma mais neutra. Interessante são os aspectos da pessoa que não carregam nenhum

juízo de valor (por exemplo, saber falar mais uma língua). Discutir esses pontos em grupo dá uma visão interna de si, ao mesmo tempo em que se coloca em perspectiva a questão da personalidade de cada um. Ao compartilhar, o aluno percebe outras pessoas que são da mesma forma, ou que possuem características semelhantes, colocando em contexto o que significa “ser diferente”.

- Os alunos podem querer saber a origem dos seus nomes. Peça-os para procurarem em livros ou na internet. Alguns nomes são únicos e originais; peça a eles para buscarem a história do seu nome em suas famílias. Como eles receberam o seu nome? Quem teve a idéia de dar esse nome a eles? Escreva a história do seu nome e compare com o grupo.

2. APELIDOS

Você tem ou já teve algum apelido? Liste-os aqui: Você conhece a história por trás deste apelido? Como você se sente ou sentiu com estes apelidos?

Compartilhe com seus colegas.

Quais são os nomes que o fazem sentir-se bem com você mesmo? ...

Discussão:

Quais os que fazem se sentir diminuído e com pouca autoconfiança?

Você já teve ou tem algum apelido do qual você não gostava?

Faça um desenho dos sentimentos que este apelido lhe despertava.

Agora troque-o por algum outro apelido que favoreça suas competências e habilidades.

Como você gostaria de ser chamado?

Desenhe seu novo apelido em letras bem grandes

3. EU, EU MESMO E MINHA FOTO

Para o professor: Peça a cada aluno para trazer uma foto atual para a sala de aula. Coloque os alunos em círculo. Distribua a cada um uma folha de papel almaço (dupla).

Peça aos alunos para colar ou fixar com um clipe sua foto na página de rosto do papel almaço e escrever seu nome em letras bem destacadas. Peça para não escreverem nada no verso da primeira folha. Na segunda folha do papel almaço, peça a eles para listarem 5 atividades que mais gostam de fazer, deixando um espaço entre cada uma (por exemplo, pulando dez linhas entre uma atividade e outra). Quando todos tiverem terminado, repassem a folha para o colega da direita, que vai escrever alguma coisa positiva para o colega; conte três minutos e peça para repassarem novamente, repetindo o procedimento com o novo colega; e continuam a repassar, sempre ao seu sinal, até que a pessoa volte a receber sua própria ficha, agora acrescida de recadinhos dos seus colegas (se precisar use o verso da folha ou acrescente novas folhas)¹.

Para o aluno: Escreva um recadinho legal para seu colega na folha que você acabou de receber (onde tem o retrato dele/dela). Se não houver nada de legal para escrever para ele/ela, passe adiante (nunca escreva nada para criticar ou rebaixar o outro). Agora leia, na outra página, as atividades que ele/ela gosta de fazer. Se você gosta das mesmas coisas, escreva seu nome na frente dessa atividade (assim ele saberá que vocês compartilham do mesmo interesse). Se você não gosta de nada, deixe em branco.

¹ A autora do presente capítulo agradece aos alunos Greisy González Vázquez, Ana Maria Freitas Monteiro e Jorge Luiz Venâncio Medeiros pelas sugestões dadas a esta atividade.

4. QUANDO EU ERA CRIANÇINHA...

Para o professor: Outra forma de se conhecer bem a criança ou jovem, é através da investigação da sua infância. Se a criança ainda é pequena, pode-se acentuar suas lembranças de “quando eu era menor, ou criancinha”. O professor pode estimulá-los a trazer retratos de criança, ou brinquedos, revistas e outros objetos da sua infância. As atividades devem ser sempre seguidas de discussão, para que se forme a consciência do si mesmo em função da pessoa que fomos no passado, nossas preferências e nossa forma de perceber o mundo.

Para o aluno: Vamos lembrar de quando éramos criancinhas?

- Qual era o seu brinquedo preferido quando você era menor? Descreva-o em detalhes. Faça um desenho para compartilhar com os outros. Qual é o seu brinquedo favorito agora?
- Quais eram seus jogos preferidos (dentro e fora de casa)? Quais as lembranças que essas brincadeiras lhe trazem?
- Como os seus pais descreviam você enquanto criança? O que você lembra a respeito do que eles diziam sobre você? O que eles dizem de você agora?
- Qual era o seu apelido enquanto criança? Como você se sentia em relação a ele quando era menor? E agora?
- Relate um dia típico de sua infância;
- Relate um aniversário ou natal marcante de sua infância. O que aconteceu de especial para você? Como você se sentiu?
- Você já teve algum animalzinho de estimação? O que você lembra dele e de como vocês



Carla

▶ **Ana Maria:**

Querida Carla, adoro o seu sorriso!

▶ **Jorge:**

Carla, você é uma ótima parceira de xadrez!

▶ **Greisy:**

Acho você muito simpática e legal!

▶ **João:**

É ótimo ser seu amigo!

Carla

Atividades que eu gosto:

(Aqui meus colegas que gostam da mesma atividade se identificam)

▶ **Ler:**

Ana Maria, Jorge, Greisy

▶ **Dançar:**

Ana Maria, Greisy

▶ **Jogar Xadrez:**

Jorge, Greisy, João

▶ **Desenhar:**

João, Jorge, Ana Maria

interagiam quando era criança? Quais os sentimentos que este animalzinho despertava em você? Faça um desenho ou traga um retrato dele para mostrar para a turma;

- ◊ Fale de algum peso que foi muito importante no seu período de infância. O que você lembra sobre o seu relacionamento com ela?

Para o aluno: Lembranças da escola

- ◊ Você se lembra das escolas pelas quais você já passou? O que havia de especial em cada uma delas?
- ◊ Você se lembra da sua primeira professora? Como ela era? Como era a sua relação com ela? Escreva uma frase sobre ela usando a mão não dominante;
- ◊ Pare e pense em uma escola que tenha sido muito especial para você em algum momento da sua vida. Faça um desenho da escola ou de alguma parte dela que você se lembra. Escreva um parágrafo sobre como você se sentia nesta escola.

- ◊ Na escola eu gostava muito de
- ◊ Meus amigos especiais eram
- ◊ Eu não gostava de
- ◊ Meus achava ótimo
- ◊ Um fato especialmente importante foi...
- ◊ Minha melhor professora foi
- ◊ Um dia especial na escola foi
- ◊ Um dia muito ruim na escola foi
- ◊ Meus contornei o problema assim:...

5. SILHUETA

Para o professor: Essa atividade consiste em deixar a criança ou jovem brincar com o seu

físico, o seu visual, reforçando uma auto-imagem física positiva.

- ◊ Material uma lâmpada forte (abajur) ou um retroprojeto; giz de cera; folhas de papel de embrulho; revista e tesoura; pedaços menores de papel, cola ou durex, ou “post-it”;

◊ **Instruções:**

- (1) Coloque a criança em pé, de perfil para a parede, onde está afixado uma grande folha de papel. Faça incidir uma luz forte sobre ela (abajur ou retroprojeto), de forma a ressaltar a sombra de seu perfil. Como o giz de cera, o professor ou um colega traça o perfil do outro. **Varição:** A criança deita sobre uma grande folha de papel e o colega desenha o contorno de seu corpo;
 - (2) Recorte o contorno ou o perfil e peça a criança para utilizar o espaço de dentro para fazer uma colagem de si mesmo. Pode-se usar gravuras de revistas para representar as coisas que ela gosta, realiza, sonha ou deseja;
 - (3) As colagens são afixadas na parede, ao alcance das crianças. Distribua “post-it” ou pedaços de papel colorido para os alunos. Estimule-os a escreverem bilhetinhos ou recadinhos para os colegas, escrevendo coisas positivas sobre eles;
- ◊ **Varição (a):** Fazer a mesma atividade sobre o desenho da mão ou do pé (ou ambos);
 - ◊ **Varição (b):** Fazer a atividade do contorno ou perfil. Distribua revistas e tesouras aos alunos. Estimule os alunos a pensarem nas coisas que os têm preocupado ultimamente e que estão sempre voltando ao pensamento. Peça a eles para recortarem gravuras, palavras ou frases que representam tais preocupações ou os pensa-

mentos que mais se repetem. Compartilhar tais sentimentos em um clima de aceitação, observando também quais são as preocupações dos colegas, podem ajudá-los a sentirem menos “diferentes”, “esquisitos” ou “fora de sintonia”, favorecendo a auto-aceitação e o contato social.

6. MUNDO SOCIAL

Para o professor: Podemos entender melhor a criança ou jovem situando-o enquanto pessoa no seu mundo familiar e social, levando-o a falar livremente sobre o local onde mora, o contexto social e cultural que o cerca, e os sentimentos relacionados a isso. Peça ao aluno para completar:

- ◊ Uma coisa muito boa a meu respeito é que eu sou ...
- ◊ Uma coisa muito legal sobre minha família é que ...
- ◊ Uma coisa muito boa sobre meus amigos é que ...
- ◊ Uma coisa muito interessante sobre minha vizinhança é que ...
- ◊ Uma ótima coisa sobre minha cidade é que ...
- ◊ Uma coisa interessante sobre o Estado em que eu nasci (ou vivo agora) é ...
- ◊ Uma coisa excelente sobre meu país é que ...
- ◊ Uma coisa ótima sobre o mundo é que ...
- ◊ Se eu fosse um inventor/a, eu inventaria, para mudar o meu/ a minha (família, cidade, país, o mundo) ...
- ◊ Desenhe aqui a sua invenção ou faça uma colagem para explicá-la melhor: ...

AMIGOS

7. SE EU FOSSE MEUS PAIS, EU...

Continuaria ...	Não Continuaria ...
Deixaria ...	Não Deixaria ...
Esqueceria ...	Não Esqueceria ...
Faria ...	Não Faria ...
Inventaria ...	Não Inventaria ...
Lembraria ...	Não Lembraria ...
Mudaria ...	Não Mudaria ...
Perdoaria ...	Não Perdoaria ...
Proibiria ...	Não Proibiria ...
Retiraria ...	Não Retiraria ...
Trocaria ...	Não Trocaria ...

Para o professor: O principal objetivo desta atividade é acentuar a amizade entre colegas, reforçando o contato social e a visão positiva do outro.

- Nesta atividade, as crianças vão desenhar uma flor estilo margarida, bem grande, em cartolina, acentuando bem o espaço interno (ou miolo) e as pétalas. Encoraje os alunos a trazerem para a sala um retratinho 3x4 ou uma foto em que possam recortar apenas o rosto (se não quiser recortar a foto, faça um orifício circular em torno de onde será o miolo da flor). Cada aluno recorta sua flor, colorindo-a da forma que preferir, colando o retratinho no centro ou miolo.
- As flores serão agora compartilhadas, repassando-as aleatoriamente pela sala. O aluno que receber a flor deve escrever um elogio ou recadinho para o colega e repassá-la para outro colega quando tiver terminado. A flor volta ao dono, ao final, quando todas as pétalas estiverem preenchidas.
- O professor deve fazer com que os alunos

entendam o objetivo da atividade, a fim de que passem apenas uma visão para positiva do outro; se não tiverem nada para elogiar, devem passar adiante.

8. MOMENTOS FELIZES

Para o aluno: Pense nos momentos felizes da sua vida. Focalize seu pensamento nas sensações boas que estes momentos lhe trouxeram. Escolha um desses momentos para compartilhar com um amigo:

- Um dos momentos mais felizes da minha vida foi quando ...
- O que mais me fez feliz com relação a este momento foi...
- Quando me recordo de tudo isso, me sinto...
- Faça um desenho ou uma colagem que represente esta felicidade.
- Futuro feliz: Pense em você daqui há muitos anos.
- Daqui a 10 anos, o que você já gostaria de ter realizado?
- O que você gostaria de já ter feito aos 30 anos?
- Desenhe como você imagina que será sua vida aos 50 anos. Quais serão suas preocupações? Quem estará ao seu lado? O que você já terá obtido? Que tipo de pessoa você seria nesta idade?

Daqui a 10 anos	Aos 30 anos	Aos 50 anos

9. EU TENHO ORGULHO DE...

Para o professor: Coloque os alunos em círculos. Cada um, em sua vez, fala uma frase sobre si, começando com “eu tenho orgulho de...”. Pode-se fazer várias rodadas, enquanto a turma estiver motivada. O aluno que não quiser compartilhar deve dizer “passo”.

Para o aluno: Pense um pouco nas boas coisas que você já fez ou conquistou em sua vida. Sentimos bem conosco quando fazemos boas coisas para os outros ou conquistamos coisas através de nossos próprios esforços. Vamos expressar esses sentimentos livremente, falando bem de nós mesmos e das coisas

- Se você pudesse ser muito talentoso em alguma coisa que você não é talentoso agora, o que seria? Por quê?
- Se você pudesse ensinar alguma coisa para os outros (um passatempo, um jogo, uma habilidade, um instrumento musical...) o que seria?
- Se você pudesse aprender alguma coisa de algum colega, o que aprenderia? Quem seria o colega a lhe ensinar?
- Se você pudesse quebrar qualquer recorde no mundo, qual seria? Por quê?
- Se você pudesse ser qualquer pessoa no mundo, quem você seria? Por quê?
- Se você pudesse viver em qualquer lugar do mundo, onde viveria? Por quê?
- Se você pudesse escolher o tipo de vida que teria agora, o que seria? Por quê?
- Se você pudesse mudar algum acontecimento da sua vida, o que mudaria? Por quê?

que nos orgulham. A lista abaixo é um guia para ajudá-lo a pensar nas boas coisas que você já fez e das quais se sente orgulhoso. Comece cada frase com: “Eu tenho orgulho de...”

Eu tenho orgulho de...

- coisas que você já fez para os seus pais ou em casa;
- coisas que você já fez para os seus amigos ou para o bem de outra pessoa;
- coisas que você já fez na escola
- coisas que você já fez para sua cidade/país;
- coisas que você fez para você mesma e o deixou particularmente feliz;
- coisas que você conquistou com seu próprio esforço.

10. AVALIAÇÃO DE SI MESMO

- Hoje eu me sinto muito ...
- Eu gosto...
- Fico infeliz quando ...
- Sinto-me bem quando ...
- Eu gostaria que minha professora...
- Meus colegas pensam que eu ...
- A escola é ...
- Gosto de ler sobre ...
- Eu gostaria que os adultos fossem ...
- Eu gostaria que os adultos não fossem ...
- Eu gosto mais de mim quando ...
- Se eu tivesse escolha, eu ...
- Na escola eu sou ...
- Eu desejo...
- Amanhã, eu gostaria de ...
- Quando eu quero chamar a atenção, eu ...
- Quando eu não consigo o que quero eu ...
- Quando eu me sinto sozinho eu ...

- Quando estou muito alegre eu ...
- Quando tenho ciúmes eu ...
- Quando estou muito triste eu ...
- Quando estou magoado eu ...

11. JORNAL “EUMESMO”

Para o professor: Distribua aos alunos papéis grandes, do tipo pardo, dobrado ao meio, como em um jornal. Estimule os alunos a criarem o próprio jornal, dizendo a eles que as matérias e seções conterão dados particulares de cada um, suas preferências, seus passatempos prediletos e todas as notícias que quiserem dar sobre si mesmo, sua família, sua escola etc. Os leitores serão os colegas de classe, a família e amigos com quem a criança queira compartilhar seu jornal.

- Crianças menores podem fazer seu próprio jornal, trazendo informações para que o professor as ajude a montá-lo. Crianças maiores podem incluir quantas páginas e assuntos desejarem, à medida que se motivam para a tarefa proposta;
- Incentive as crianças a trazerem fotos para o jornal ou, quando possível, a usarem suas habilidades de fotografos ou a fazerem uso de suas habilidades de desenho, criando personagens, caricaturas, quadrinhos, charges e ilustrações para as diferentes seções;
- Estimule os alunos a procurarem que acontecia no mundo no dia ou no mês do seu aniversário. Uma boa pesquisa em jornais, revistas semanais de informação e na Internet podem ajudá-los a criar uma ambientação para o seu nascimento;
- Ajude-os a focalizar o jornal nos aspectos positivos de suas personalidades, valorizando suas habilidades e talentos, brincando com suas próprias idéias, desejos e forma de ser;

- Faça o final da dinâmica em sala para motivar seus alunos a compartilhar seu jornal com os outros².

Para o aluno: Vamos criar um jornalzinho que seja só sobre você? Pense em um nome diferente para seu jornal e trabalhe cada seção com os assuntos do seu interesse. Enfeite suas seções com fotos, gravuras, desenhos, propagandas, quadrinhos e tudo o mais que lhe desperte o interesse.

- Pesquise nos jornais de sua cidade quais são as seções mais comuns e use-as como idéias para suas seções. As seções abaixo são sugestões, que você pode modificar se desejar.
- **Primeira página** – manchete: o seu nascimento. Veja o exemplo a seguir:
- **Entrevista exclusiva:** Entreviste alguém da sua família sobre o seu nascimento. Pergunte o que aconteceu na gravidez da sua mãe, como se deu o nascimento, o que seus pais e sua família sentiram com o seu nascimento; invente questões para cada membro da família responder.
- **Notícias do mundo no dia do meu nascimento:** Procure saber o que acontecia no mundo no dia, no mês ou no ano do seu nascimento. Faça pequenas colunas mostrando o que de mais interessante ocorria na política, na economia, na ciência, no dia-a-dia da sua cidade e, quem sabe, até como estava o tempo no dia em que você nasceu. Ilustre com seus desenhos, gravuras, fotos e colagens.

² A autora do presente capítulo agradece aos alunos Luana Ramalho dos Santos, Tatiana Alice Sampaio Duarte, Carolina Rodrigues Catunda, Fernando Henrique Rezende de Aguiar, Fernando Esteter Colaço e Guilherme Salvador Calderón Leiva pelas sugestões dadas a esta atividade.

NASCE UMA NOVA ESTRELA

No dia __ / __ / ____ nasceu, na cidade de _____, cheio de amor e alegria, _____, EU.

(Fale aqui do nascimento do bebê, seu peso, altura, condições da mamãe após o parto e tudo mais que fizeram deste dia o MELHOR dia do ano!)

NOTÍCIAS DO MUNDO NO DIA DO MEU NASCIMENTO:

COLE AQUI UM RETRATINHO SEU DE QUANDO ERA BEBÊ E ESCREVA SEU NOME EM LETRAS BEM GRANDES:



- Nas páginas seguintes você pode fazer colunas de acordo com os acontecimentos da sua vida, em ordem cronológica, se desejar. Procure relacionar as seções de um jornal com a sua própria vida, suas emoções e sentimentos, suas preferências e forma de ser. Eis alguns exemplos:
- **Seção Entrevista: você é o entrevistado da semana!** Invente perguntas interessantes sobre você, sua vida, suas preferências, as coisas que você gosta etc., e as responda de forma mais honesta possível, ou então peça a um colega para formular perguntas para você responder. Ilustre com uma foto sua atual.
- **Seção Tempo Real: últimas notícias:** Nesta seção, dê as notícias mais recentes sobre você: uma conquista na escola, uma novidade na sua família, alguma coisa que você conquistou recentemente, algo que você descobriu e ficou entusiasmado etc.
- **Seção Cidade:** Aqui você pode focalizar as notícias do que você fez, ou participou em sua cidade; os locais que você gosta de ir ou acha importante em sua cidade e recomenda aos outros. Coloque uma gravura que mostre como este local é o que você mais gosta de fazer lá.
- **Seção Política:** Lance sua candidatura para algum cargo na política: vereador, senador, deputado, presidente... Faça a sua plataforma política. O que você fará pelo povo, pela sua cidade, por seu país, se for eleito?
- **Seção Economia:** Imagine que você é dono do seu próprio dinheiro, mas terá que prestar contas dele para a comunidade. Com o dólar em baixa/ alta, o que você planeja realizar? Como você gastará ou economizará para realizar alguma

coisa do seu interesse?

- **Seção Esportes:** Nesta seção você pode falar dos esportes que você gosta de participar ou de assistir, daquilo que mais o emociona nos jogos e esportes, ou de uma importante conquista sua em alguma modalidade. Você pode também convidar seus leitores a comparecer em alguma competição/ jogo do seu interesse.
- **Seção Lazer:** O que você mais gosta de fazer em seu tempo vago? Quais são seus interesses? Você gosta de cinema, de ler, de jogar videogame? Use essa seção para falar de tudo aquilo que você já fez ou gostaria de fazer em seus momentos de lazer. Cole fotos ou gravuras mostrando seus passatempos preferidos. Recomende ao leitor filmes, livros, jogos que você mais gosta.
- **Seção Social:** Aqui é o espaço ideal para você falar de sua família, seus amigos, seus vizinhos, todos em sua vida que são importantes para você. Qual é a fofo cadodia? O que aconteceu no seu mundo social que você gostaria de compartilhar?
- **Seção Viagens:** Use esse espaço para falar de alguma viagem que você tenha feito, ou que gostaria de fazer. Fale do local, das acomodações, dos passeios, das pessoas e de tudo que você fez ou gostaria de fazer para se divertir.
- **Seção Classificados:** Os classificados é uma ótima ocasião para você vender alguma coisa da sua personalidade que você quer se livrar (que tal vender a preguiça ou a crítica destrutiva?). O que você gostaria de comprar, alugar ou fazer uma troca? Faça uma propaganda bem legal para convencer os leitores das suas necessidades enquanto pessoa.



Modelo de Enriquecimento Escolar





“Modelo de Enriquecimento Escolar” foi proposto pelo educador norte-americano Joseph

Renzulli como o objetivo de tornar a escola um lugar onde os talentos fossem identificados e desenvolvidos. Este modelo é bastante democrático e pode ser implementado sem requerer muitas mudanças na estrutura escolar. Para Renzulli, é papel de toda a comunidade escolar o provimento, a todos os alunos, de oportunidades, recursos e encorajamento para uma produção autônoma, criativa e relevante tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. Ele defende, em consonância com outros educadores, que é emergencial, para todas as nações, independente do contexto social, um maior investimento na identificação e no atendimento de pessoas que demonstrem habilidades superiores, a fim de que o potencial humano não seja desperdiçado (Renzulli & Reis, 1997).

O “Modelo de Enriquecimento Escolar” valoriza a prática docente e as propostas pedagógicas em andamento na escola, integrando e expandindo os serviços educacionais, no sentido de:

- Desenvolver o talento potencial dos alunos de forma sistemática;
- Oferecer um currículo diferenciado, no qual os interesses, estilos de aprendizagem e habilidades sejam prioritariamente considerados;
- Estimular um desempenho acadêmico de excelência por meio de atividades enriquecedoras e significativas;
- Promover o crescimento auto-orientado, contínuo e reflexivo por meio de atividades que estimulem a liderança e o pensamento criativo;
- Criar um ambiente de aprendizagem propício

ao ensino de valores éticos, que promovam o respeito à diversidade cultural, étnica ou de gênero, o respeito mútuo e os princípios democráticos;

- Implementar uma cultura colaborativa na escola, de maneira que direção, corpo docente e discente, outros membros da equipe escolar, família e comunidade possam contribuir para a promoção de oportunidades e tomada de decisão sobre as atividades escolares, formando, assim, uma ampla rede de apoio social no desenvolvimento dos talentos;
- Criar oportunidades e serviços que não são comumente desenvolvidos a partir do currículo regular da escola.

Para a implementação do “Modelo de Enriquecimento Escolar”, em nível institucional, alguns passos devem ser seguidos, no sentido de buscar a adesão da maioria dos atores escolares e de facilitar possíveis modificações da estrutura escolar, em termos de grade horária, projeto político pedagógico, entre outros. São eles:

- (1) Construção de consenso entre a equipe de direção e os professores no desenvolvimento do modelo. Este é um passo importante para a garantia de suporte e apoio necessários durante todo o processo;
- (2) Envolvimento de toda a comunidade escolar na discussão e no planejamento de atividades que envolvam a implementação do modelo e sua posterior inserção na proposta pedagógica da escola;
- (3) Estabelecimento de metas, prioridades e objetivos a serem alcançados com a implementação do modelo;

- (4) Formação da equipe de professores para executar o planejamento estabelecido pela comunidade escolar, como organização de cronograma de atividades - semanal, mensal e anual - divulgação das atividades planejadas, agendamento de encontros para estudo e discussão em grupos de professores, pais e alunos e avaliação do processo de implementação;
- (5) Formação de banco de dados de monitores interessados em orientar projetos dos alunos.

Vale ressaltar que a proposta explicitada no “Modelo de Enriquecimento Escolar” é bastante 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. É possível que cada escola encontre a sua maneira de aplicar os pressupostos do modelo, acoplando-os ao que já vem sendo realizado por sua equipe, adotando-os e inserindo-os no planejamento pedagógico da escola, ou ainda, reformulando as suas estratégias, no sentido de se ajustarem à realidade de seus alunos e professores. Enfim, não se trata de um pacote instrucional pronto e fechado, mas sim um plano de organização a ser adaptado conforme as necessidades do professor e do aluno e as características do ambiente escolar. O importante é que toda a iniciativa nessa direção seja encorajada, todos os recursos humanos 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.

Entre as estratégias de enriquecimento propostas neste modelo, salientam-se: o portfólio do talento total e o modelo triádico de enriquecimento.

O portfólio do talento total foi desenvolvido para identificar e maximizar o potencial de cada aluno. Trata-se de um processo sistemático por meio do qual inventários de interesse, estilo de aprendizagem e de expressão e produtos elaborados pelo aluno são coletados, ajudando tanto aluno quanto professor, a tomar decisões a respeito de seu trabalho. O portfólio tem como metas:

- (1) Coletar e registrar informações sobre habilidades, pontos fortes, características, atividades escolares ou extra-escolares realizadas pelo aluno;
- (2) Organizar dados do aluno referentes ao estilo de aprendizagem, preferências por áreas do conhecimento, habilidades sociais e pessoais, interesses, necessidades específicas e desafios pessoais a serem superados;
- (3) Fornecer subsídios para a elaboração de planejamentos educacionais e o estabelecimento de condições ambientais favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno;
- (4) Destacar estilos de expressão e de pensamento dos alunos.

O foco do portfólio é ampliar a capacidade da escola de ajudar o aluno a se tornar competente e autodirecionado, bem como incrementar o seu desempenho acadêmico. Renzulli (2001) propõe que o portfólio seja feito de forma colaborativa na qual alunos, familiares e professores participem. O professor, de posse das informações contidas no portfólio do aluno, pode guiá-lo delimitando algumas áreas de estudo ou enfocando um tema específico. Algumas atividades ou

tópicos podem ser explorados individualmente ou em pequenos grupos.

- Como benefícios do portfólio, podemos apontar:
- Destaca os pontos fortes do aluno;
 - Apresenta evidência física dos talentos e habilidades do aluno;
 - É um veículo de comunicação entre escola e família;
 - Permite que professores, pais e alunos reflitam regularmente acerca das informações coletadas, de novas habilidades desenvolvidas e interesses despertados;
 - Permite a atualização periódica dos dados apresentados;
 - Possibilita a utilização das informações contidas no portfólio para o autoconhecimento do aluno ou seu aconselhamento educacional, pessoal e social;
 - Serve de guia para o desenvolvimento das ações a serem encorajadas em sala de aula;
 - Possibilita a reunião de alunos como os mesmos interesses.

Exemplos de itens que podem ser incluídos no portfólio são: fotografias de invenções, produtos ou projetos, fotocópias de prêmios recebidos ou reportagens sobre trabalhos do aluno, cópia de música, redação, livros, receitas, desenhos e programas de computador elaborados pelo aluno, jornal preparado pelo aluno, videotape de performances do aluno (peças de teatro, concerto, por exemplo) etc.

Com relação às informações sobre os interesses do aluno, o professor deve reconhecer não apenas interesses incomuns, de seu aluno, por uma área específica, como ajudá-lo a explorar as diversas



maneiras de nutrir de forma criativa tais interesses. Cabe, então, ao professor auxiliar os alunos na identificação de seus interesses e apresentar-lhes uma diversidade de temas ou promover atividades diferenciadas, bem como identificar o quanto desejam prosseguir com esse interesse. O fato de alunos gostarem de música ou literatura não quer dizer que se tornarão músicos ou escritores. No entanto, esse interesse inicial pode servir de chamariz para a apresentação de uma atividade de exploração que vai enriquecer a vida e o conhecimento dos alunos.

Outras informações que devem constar do portfólio de um aluno são estilos de expressão e de aprendizagem. O professor deve pensar se o aluno gostaria de apresentar um trabalho em forma de um projeto de arte, um ensaio jornalístico, uma

dramatização, entre outros. O conhecimento sobre os estilos de expressão do aluno pode ajudar o professor a expandir suas propostas relacionadas aos tipos de arranjos instrucionais e opções de aprendizagem para grupos pequenos ou grandes, legitimando as várias formas de expressão que os alunos venham a apresentar. Alguns estilos de expressão são mais participativos e orientados para a liderança. Por exemplo, gerenciar atividades como um clube ou um negócio, ser líder de uma equipe, desenvolver um projeto único, ou participar de um projeto comunitário devem ser explorados como alternativas às tradicionais formas escritas e orais que caracterizam as atividades formais de aprendizagem. O conhecimento sobre as formas de expressão dos alunos pode ser uma valiosa ferramenta para se organizar um trabalho em equipe. Renzulli (1997) salienta que é importante que sejam explorados, em sala de aula, vários tipos de expressão em diversas áreas. Por exemplo, uma criança, com ou sem habilidades musicais, que está interessada em rock, pode explorar esse interesse representando o papel de um DJ de rádio ou um produtor de concertos de rock. Outra criança interessada em mistérios pode querer contá-los oralmente ou expor seus conhecimentos de forma escrita, em contos, ou no jornal da escola ou, ainda, na rádio escolar, talvez até no ônibus, durante o percurso escolar.

Outro aspecto importante a ser considerado é o estilo de aprendizagem do aluno. Nesta perspectiva, deve-se considerar como o aluno gostaria de explorar uma determinada atividade, assim como classificar suas preferências relacionadas à aprendizagem, certos tópicos ou áreas de estudo. Para o autor, os alunos aprendem com mais

facilidade e prazer quando são ensinados de acordo com seus estilos de aprendizagem preferidos. Assim, bons resultados são obtidos quando as estratégias de ensino do professor são adequadas às preferências de aprendizagem do aluno.

Para que o professor possa oferecer um arranjo de sala de aula que atenda às necessidades de trabalho dos alunos, é necessário que ele conheça também as preferências discentes relacionadas ao ambiente de aprendizagem. O professor deve investigar se seus alunos preferem trabalhar sozinhos, em pares, em equipe ou com adultos. As preferências em relação ao ambiente podem variar de acordo com a matéria ou tema que está sendo trabalhado e as relações sociais que se estabelecem nos grupos. Devem, ainda, ser observadas as características físicas do ambiente tais como luminosidade, som, disposição dos móveis, turno de trabalho etc. Espera-se que os alunos possam produzir mais quando estiverem melhor acomodados. Ao final do capítulo são apresentados exemplos de instrumentos para coletar informações acerca dos interesses, estilos de aprendizagem e expressão dos alunos, com base nos trabalhos de Oudheusden (1989), Renzulli e Reis (1997), Starko e Schack (1992), Tomlinson (1999) e Virgolim, Fleith e Neves-Pereira (2006).

Modelo Triádico de Enriquecimento

O modelo triádico de enriquecimento sugere a implementação de atividades de enriquecimento de três tipos: atividades do tipo I, atividades do tipo II e atividades do tipo III (veja Figura 1).

As atividades de enriquecimento do tipo I são experiências e atividades exploratórias ou

Figura 1: Modelo Triádico de Enriquecimento



Fonte: Renzulli e Reis (1997, p.14)

introdutórias destinadas a colocar o aluno em contato com uma ampla variedade de tópicos ou áreas de conhecimento, que geralmente não são contempladas no currículo regular. Todos os alunos podem se envolver nesse tipo de atividade. A atividade do tipo I deve ser planejada, sempre, a partir do interesse dos alunos, ainda que seja de um único aluno, com a finalidade de fomentar a curiosidade, responder a questionamentos, aprofundar uma discussão etc. As atividades devem ser estimulantes e dinâmicas e podem envolver: o contato com profissionais e especialistas por meio de palestras, painéis, troca de experiências e oficinas; visitas a instituições, feiras, bibliotecas, museus e eventos culturais; acesso à literatura; viagens; simulações; filmes; internet.

As atividades de enriquecimento do tipo I devem ser fascinantes e atraentes! Devem abarcar

tópicos e metodologias pouco utilizados na escola. Elas devem ser alvos de propaganda e divulgação. A escola pode elaborar um calendário contendo as atividades exploratórias que serão realizadas ao longo do semestre ou ano letivo. Esse cartaz deve ficar exposto em local estratégico e os alunos poderão fazer sua inscrição nas atividades, a partir do seu interesse e disponibilidade.

As atividades exploratórias têm como objetivo:

- Promover atividades que expandam e enriqueçam a experiência de todos os alunos;
- Estimular novos interesses que possam desencadear atividades do tipo II e III.

As atividades do tipo I podem ser planejadas a partir de:

- (1) Seleção de tópicos para o refinamento de áreas, categorias ou subtópicos de interesse dos alunos;
- (2) Lista contendo possibilidades de atividades e experiências eleitas como fascinantes pelos alunos;
- (3) Lista contendo a quantidade de recursos materiais e equipamentos existentes na comunidade;
- (4) Lista com a quantidade de profissionais, especialistas ou instituições que possam ser contatados;
- (5) Cronograma de atividades.

Resumindo, as atividades do tipo I devem favorecer o contato do aluno com ampla diversidade de tópicos que sejam de seu interesse e despertem sua curiosidade, mas que não são contempladas nos currículos escolares. Alguns exemplos deste tipo de atividade são apresentados a seguir:

- Apresentação de filmes variados, desde os científicos e técnicos aos de longas-metragens seguidos de questões inquiridoras e de esclarecimentos;
- Discussão de temas de noticiários do dia através de várias abordagens: criação de painéis de confronto, pasta de opiniões, termômetro dos argumentos e tabelas jornalísticas;
- Oficinas variadas: origami, fotografia, robótica, química, alimentos saudáveis, cuidados pessoais, trato com animais, exercícios de raciocínio lógico, xadrez, construções de maquetes, atividades de resolução criativa de problemas, organização de coleções, técnicas de desenho, entre outras de interesse dos alunos;
- Palestras com profissionais de várias áreas do conhecimento como bombeiros, professores, botânicos, físicos, astrônomos, artesãos, artistas plásticos, atores, veterinários, chaveiros, soldadores, pedreiros e outros, focalizando diferentes aspectos de suas atividades profissionais, técnicas e métodos utilizados ou áreas de atuação;
- Grupos de enriquecimento organizados especificamente para atender a curiosidade de alunos por áreas específicas do conhecimento desenvolvendo atividades planejadas e organizadas como produção de textos, robótica, filatelia, cálculo, microscopia e outros;
- Passeios, visitas e excursões. Passeios ecológicos e caminhadas em reservas ambientais. Visitas a museus, laboratórios, centros

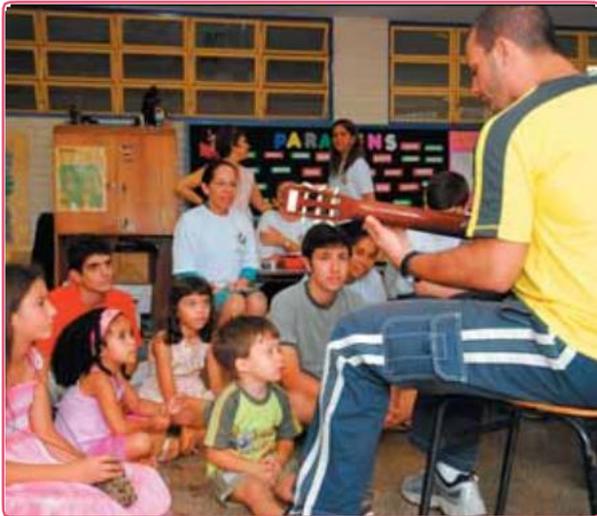
especializados, universidades, hospitais. Excursões a parques, cidades históricas etc;

- Uso de tecnologias computacionais: softwares educativos, enciclopédias digitais e jogos pedagógicos e simuladores;
 - Minicursos desenvolvidos em períodos definidos de tempo (dois ou três encontros), com instrutores e especialistas da área, como: botânica, cuidados pessoais, saúde bucal, raças de cães, xadrez, confecção de fantoches, brinquedos alternativos, pescaria e outros de acordo com a realidade local e interesse dos alunos;
 - Demonstrações de práticas como primeiros socorros, banho de animais, jardinagem, esportes radicais, capoeira, modelagem, mecânica entre outras sugeridas pelos alunos e comunidade escolar;
 - Entrevistas desenvolvidas com pessoas de destaque na comunidade local ou com profissionais reconhecidos pelo trabalho que desenvolvem na comunidade escolar.
- Nas atividades de enriquecimento do tipo II são utilizados métodos, materiais e técnicas instrucionais que contribuem para o desenvolvimento de níveis superiores de pensamento (analisar, sintetizar e avaliar), de habilidades criativas e críticas, de habilidades de pesquisa (por exemplo, como conduzir uma entrevista, analisar dados e elaborar um relatório), de busca de referências bibliográficas e processos relacionados ao desenvolvimento pessoal e social (habilidades de liderança, comunicação e desenvolvimento de um autoconceito positivo). O objetivo deste tipo de enriquecimento é desenvolver nos alunos habilidades de “como fazer”, de modo a

instrumentá-los a investigar problemas reais usando metodologias adequadas à área de conhecimento e de interesse dos alunos.

Estas atividades podem ser realizadas em grupos ou individualmente, de acordo com os interesses, habilidades e estilos de aprendizagem de cada aluno envolvido. Quanto à duração, dependerá do nível de complexidade do tópico ou do nível de aprofundamento que se queira atingir. Em alguns casos, o grupo poderá se reunir no turno contrário ao de sala de aula regular para receber o treinamento necessário. É possível que algumas dessas atividades possam requerer a cooperação ou parceria de voluntários/especialistas.

Ao se engajarem em atividades do tipo II, os alunos são encorajados a aplicar os conhecimentos adquiridos, como possíveis fontes e alternativas de instrução para a elaboração dos projetos, produtos ou serviços que caracterizam



o enriquecimento do tipo III. As atividades do tipo II nem sempre serão 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 desenvolvem habilidades de “como fazer” e características pessoais, como autonomia, para desenvolver com produtividade atividades de interesse. São exemplos de atividades de enriquecimento do tipo II:

- Elaboração de roteiros de trabalhos: treinamento específico para a delimitação de temas, organização de roteiros e delineamento de trabalhos;
- Treinamento em técnicas de observação, seleção, classificação, organização, análise e registro de dados;
- Elaboração de objetivos e cronogramas de trabalhos: treinamento na formulação de metas e objetivos de trabalhos, na organização e elaboração de cronograma e indicação de audiência alvo;
- Treinamento em técnicas de desenvolvimento de apresentações orais, escritas e práticas: comunicação oral, painéis, cartazes, apresentações em mídia eletrônica e demonstrações práticas;
- Treinamento em técnicas de resumo, trabalhos bibliográficos, esquemas, fichamentos, relatórios, entrevistas, métodos de pesquisas, entre outros;
- Treinamento em técnicas variadas de apresentação de produtos como álbuns, cartazes, maquetes, móveis, esculturas, experimentos

e outros;

- Treinamento em técnicas de resolução de problemas e conflitos;
 - Oficina de idéias com materiais alternativos ou reciclagem de sucata;
 - Treinamento no manuseio de recursos audiovisuais e tecnológicos para o desenvolvimento de trabalhos como: retroprojetores, slides, televisão, vídeos, gravadores, filmadoras, máquinas fotográficas, banco de dados, computador, impressora, scanner, xerox, microscópios, lupas, telescópios e outros;
 - Treinamento em técnicas de discussão, debates e argumentação;
 - Treinamento em técnicas de liderança e gerenciamento.
- As atividades do tipo II visam, ainda, o desenvolvimento
- (a) habilidades de pensamento criativo - fluência, flexibilidade, elaboração, originalidade, avaliação – e técnicas e ferramentas de criatividade como tempestade de idéias, listagem de atributos, comparação, relações forçadas etc;
 - (b) habilidades de definição e solução de problemas e
 - (c) características afetivas como sensibilidade, apreciação e valorização, cooperação, assertividade, autoconfiança, senso de humor etc.

O planejamento de atividades de enriquecimento do tipo II deve envolver a:

- Seleção de materiais, métodos e técnicas que encorajem o envolvimento em atividades do tipo III;
- Seleção de atividades que gerem o aprofundamento dos conhecimentos técnicos necessários

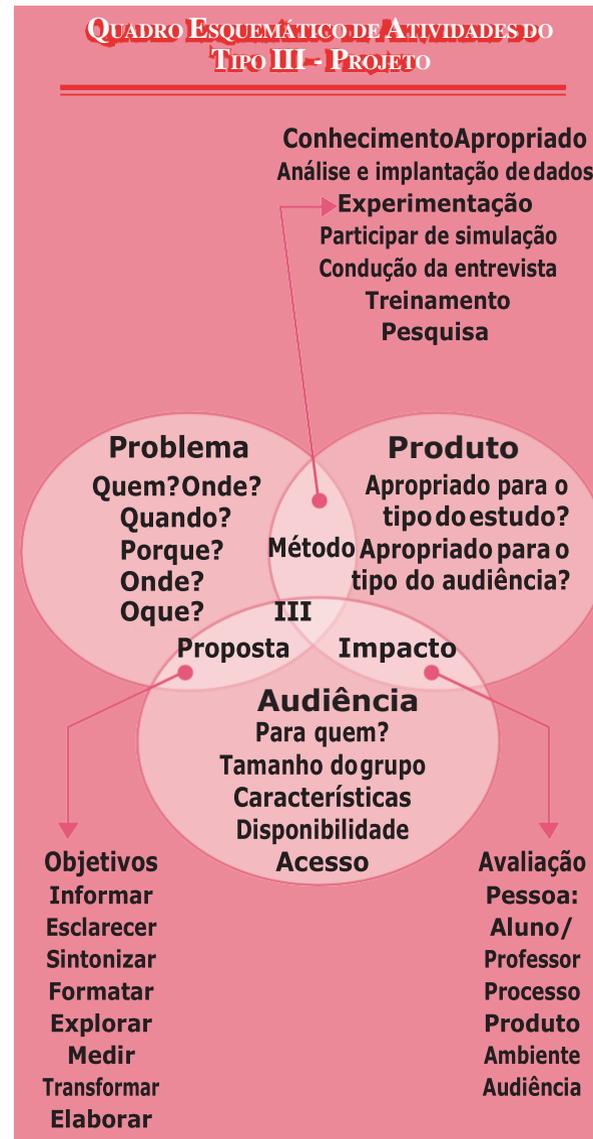
- à elaboração de produtos de interesse do(s) aluno(s);
- Identificação de materiais com diferentes níveis de complexidade;
- Programação de uma seqüência de atividades;
- Divulgação e avaliação dos processos, métodos e técnicas estudados.

As atividades de enriquecimento do tipo III visam a investigação de problemas reais, por meio da utilização de métodos adequados de investigação, a produção de conhecimento novo, a solução de problemas ou a apresentação de um produto, serviço ou performance. Estas atividades têm ainda como objetivo desenvolver habilidades de planejamento, gerenciamento do tempo, avaliação e habilidades sociais de interação com especialistas, professores e colegas. O aluno, após passar por este tipo de experiência, deverá ser capaz de agir, sentir e produzir como um profissional de uma área específica do conhecimento. Os problemas e tópicos para este tipo de atividade devem ser selecionados pelo(s) aluno(s). Este tipo de atividade requer altos níveis de envolvimento dos alunos em projetos, geralmente, de médio e longo prazo. A aprendizagem e o desenvolvimento de cada atividade do tipo III são personalizados e, geralmente, implementados individualmente ou em grupos pequenos. A atividade tipo III envolve a produção criativa e apresentação de resultados obtidos em grupos de audiências variadas (colegas de sala, feiras culturais, concursos, reuniões de professores, jornais, empresas, comunidade escolar e outros).

Para auxiliar no planejamento, execução e avaliação de atividades de enriquecimento do tipo III, o professor poderá utilizar o quadro a seguir, que descreve de forma esquemática as questões que

devem ser previstas ao longo do desenvolvimento dessas atividades.

Resumindo, as atividades de enriquecimento



Fonte: Baum (2002).

do tipo III são atividades de investigação e produção artística/profissional, em que o aluno assume o papel de “aprendiz de primeira mão” e “produtor de conhecimento”, pensando, sentindo e agindo como um profissional da área. São exemplos desse tipo de atividade:

- Investigação de problemas reais;
- Desenvolvimento de projetos coletivos e individuais;
- Grupos de pesquisa em áreas de estudos específicos;
- Desenvolvimento de produtos criativos e originais (como por exemplo, roteiro de peça, revista, maquete, poesia, relatório de pesquisa, livro ilustrado, desenho em quadrinhos, teatro de fantoches, mural etc);
- Divulgação dos produtos elaborados.

As atividades de enriquecimento do tipo I, II e III encorajam a ação produtiva dos alunos uma vez que possibilitam diferentes ações baseadas em interesses e necessidades desenvolvidas por meio de diferentes estratégias, materiais e recursos. Estas atividades podem ser implementadas tanto na sala de aula regular como nas salas de recursos e programas de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. Elas propiciam a participação ativa dos alunos na construção de conhecimentos, produtos e serviços. O professor tem o papel de facilitador e mediador neste processo.

É importante ressaltar que as atividades do tipo I, II e III não obedecem a um procedimento linear. Assim, uma atividade do tipo I, por exemplo, pode desencadear uma atividade do tipo III, uma do tipo III pode requerer uma atividade do tipo I, uma do tipo II pode avançar para uma do tipo III ou necessitar de uma atividade do tipo I. As atividades são planejadas

de acordo com a dinâmica do processo de construção de novo conhecimento ou elaboração de um produto. A seguir, são apresentadas algumas situações em que atividades de enriquecimento poderiam ser realizadas. **SITUAÇÃO 1** – Depois da visita a um museu, vários alunos voltaram, no ônibus, conversando sobre a origem do universo e os primeiros habitantes das galáxias. Eles pareciam fascinados com o tema e perguntaram à professora o que podiam fazer a esse respeito.

ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO	PROPOSTAS
do tipo I	
do tipo II	
do tipo III	
Outras sugestões	

SITUAÇÃO 2 – Dois alunos acabaram de encontrar duas cobras pequenas no quintal de suas casas. Eles ficaram muito preocupados, pois já há casos de pessoas picadas por cobra na vizinhança. Eles decidiram começar uma campanha de prevenção contra o envenenamento por mordida de cobras, mas não sabem por onde começar.

ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO	PROPOSTAS
do tipo I	
do tipo II	
do tipo III	
Outras sugestões	

SITUAÇÃO 3 – Um grupo de alunos está trabalhando duro na construção de brinquedos que possam auxiliar crianças cegas em processo de alfabetização. Eles já participaram de vários debates com professores alfabetizadores, conheceram como funcionam os equipamentos para a impressão em

braille, participaram de oficinas para utilização de materiais alternativos. Mas ultimamente, o grupo não consegue se entender sobre quais devem ser as ações prioritárias para a viabilização do projeto.

ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO	PROPOSTAS
do tipo I	
do tipo II	
do tipo III	
Outras sugestões	

SITUAÇÃO 4 – A professora Telma conversou com outras colegas sobre sua preocupação com o nível de motivação de seus alunos. A turma está irrequieta e muitos alunos estão desinteressados e demonstram ter uma auto-estima muito baixa. Ela diversifica as tarefas, mas uma boa parte dos alunos continua com baixo desempenho nas atividades propostas.

ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO	PROPOSTAS
do tipo I	
do tipo II	
do tipo III	
Outras sugestões	

Professores e alunos devem ser criativos e ter autonomia para planejar as atividades de enriquecimento de tal forma que todos aproveitem as muitas e variadas oportunidades para fazer descobertas e se tornarem bem sucedidos na elaboração de produtos, serviços e aprendizagens significativos e autênticos (veja outras características do “Modelo de Enriquecimento Escolar” no Quadro 1).

Dica: Para implementação das atividades de enriquecimento é necessário, inicialmente, identificar habilidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, observe os alunos, dê oportunidade para eles se expressarem, crie e utilize instrumentos que permitam o registro de suas habilidades, interesses e necessidades. Fique sempre atento ao potencial de seus alunos. Outra estratégia é ouvir os próprios alunos a respeito de seus hobbies, sonhos, o que gostam de fazer, o que fazem bem ou o que poderiam fazer bem se tivessem oportunidade de aprender.

Ao final do capítulo, você encontrará sugestões valiosas para mapear interesses, estilos de aprendizagem e habilidades dos alunos.

QUADRO 1: CARACTERÍSTICAS DO MODELO DE ENRIQUECIMENTO ESCOLAR

Modelo de Enriquecimento Escolar

- As atividades são dinâmicas e retro-alimentadas pelos interesses dos alunos;
- As atividades favorecem a autonomia do aluno ao longo de todo o processo, em todos os níveis;
- Os alunos são responsáveis por solucionar os problemas que encontram durante o processo;
- A iniciativa do aluno é valorizada e suas propostas acatadas, ainda que não sejam colocadas em prática imediatamente;
- O(s) aluno(s) tem autonomia para tomar decisões;
- É possível a realização de vários projetos simultâneos e o atendimento personalizado/individualizado dos interesses e demandas individuais;
- O professor é o mediador no processo de construção do conhecimento;
- Os alunos mobilizam a comunidade, quando envolvem a sua rede de relacionamentos na realização das atividades;
- É possível planejar atividades significativas que atendam aos interesses individuais ou de pequenos grupos e ao mesmo tempo oportunizar atividades exploratórias significativas para um grupo que não está interessado no assunto;
- A atividade de enriquecimento tipo III deve resultar em um produto com aplicação social.

Leituras Recomendadas

Baum, S. (Julho, 2002). Multiple intelligences and schoolwide enrichment model. Trabalho apresentado no 25º. Confratute, Storrs, Estados Unidos.

Oudheusden, S. (1989). Go for it – A student guide to independent projects. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J.S. (1997). Interest-A-lyzer family of instruments: A manual for teachers. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S. (2001). Enriching curriculum for all students. Arlington Heights, IL: SkyLight.

Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1997). The schoolwide enrichment model: How to guide for educational excellence (2ª. ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Starko, A.J. & Schack, G.D. (1992). Looking for data in all the right places: a guidebook for conducting original research with young investigator. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Tomlinson, C.A. (1999). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. Alexandria, VA: ASCD.

Virgolim, A. M. R., Fleith, D. S. & Neves-Pereira, M. S. (2006). Toc, toc...plim, plim! Lidando com emoções, brincando com o pensamento através da criatividade (8ª. ed.). Campinas: Papirus.

Alencar, E.M.L.S. & Fleith, D. S. (2001). Superdotação: determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: EPU.

Armstrong, T. (2001). Inteligências múltiplas na sala de aula. Porto Alegre: Artes Médicas.

Sites e páginas na Internet:

www.gifted.uconn.edu

www.conbrasd.com.br



Sugestões de Atividades para

Mapear os Interesses, Estilos de Aprendizagem e Habilidades dos Alunos

MAPA DE INTERESSES

Descrição: O Mapa de interesses possui duas folhas de respostas que podem ser reproduzidas frente e verso ou divididas em duas colunas com frases que devem ser completadas pelo aluno, de forma escrita, oral ou desenhada.

Procedimento: O professor deve entregar para cada aluno as duas folhas com as frases a serem completadas ou pedir que eles escrevam, completem ou desenhem em folhas avulsas, à medida que ele dita as frases. Depois de realizada a atividade os alunos devem compartilhar em pequenos grupos os seus principais interesses. O professor pode dar a cada aluno oportunidade para falar sobre o seu mapa. Os mapas podem ser recolhidos e um grande mapa da turma pode ser elaborado a partir da tabulação dos dados contidos em cada mapa individual. Em um segundo momento, a partir do Mapa de Interesses da turma, o professor deverá planejar atividades significativas a serem desenvolvidas com o coletivo da turma ou formar grupos por afinidade de interesses. Com crianças menores, o professor poderá selecionar apenas alguns comandos, solicitando às crianças que desenhem ou respondam oralmente ao que se pede.

Estratégias Criativas para Seleção de Tópicos de Interesse Listados pelos Alunos

1. Eleição de tópicos interessantes que servirão de tema para palestras;
2. Caixinha de sugestões de onde serão retiradas, mensalmente, as atividades que deverão ser implementadas no próximo período;
3. Cardápio de opções que serão sorteadas por meio de um bingo ou loteria;
4. Quadro de curiosidades ou de perguntas a serem respondidas;
5. Mapa de tesouros, em que cada pista pode ser um tipo de conhecimento que o grupo elegeu como prioridade para tópicos mais complexos.
6. Guia turístico – Fazer um guia com a indicação de vários lugares que os alunos gostariam de conhecer dentro e fora de sua região ou até mesmo fora do país.
 - A visita aos lugares mais próximos pode ser agendada com certa regularidade;
 - As visitas podem ser presenciais ou virtuais. Há vários museus e instituições que possuem tour virtual;
 - Pessoas que foram a esses lugares podem ser convidadas para contarem como foi a viagem e compartilharem seu álbum de fotos;
 - Os alunos poderão fazer, como atividades do tipo III, um álbum de fotos desses lugares ou colecionar vários artigos, objetos e outras informações sobre os lugares para montarem o guia.

MAPA DE INTERESSES

Aluno (a): _____

Três palavras que parecem comigo são:

Sinto-me desafiado quando:

Quando não estou na escola eu gosto de:

Fico muito feliz quando:

Eu gostaria de aprender mais sobre:

Algum dia eu gostaria de:

Gosto de pessoas que:

O que eu faço melhor é:

Aprender é divertido quando:

Eu gosto de brincar de:

Eu gostaria de ser elogiado por:

Penso muito em:

Às vezes fico preocupado com:

Aprendo melhor quando:

Eu sei que sou:

Às vezes tenho vontade de:

Eu gostaria de ser:

Eu não gosto de:

BATATA QUENTE

Melhor amigo(a)	...	Livro maravilhoso	...
Melhor ator	...	Melhor final de semana	...
Melhor atriz	...	Passeio inesquecível	...
Brinquedo preferido	...	O maior "mico"	...
Brincadeira predileta	...	A melhor piada	...
Comida mais saborosa	...	Roupa da moda	...
Uma cor	...	Lugar predileto	...
Um desenho animado	...	Um nome	...
Emoção mais forte	...	Uma profissão	...
Um filme	...	Uma vontade incontrolável	...
Um esporte

EU E O ESPELHO...

Qualidades que tenho...

Fatos que me dão força...

Coisas positivas que faço...

Coisas que respeito...



CONHECENDO UM POUCO MAIS DE VOCÊ E SEUS SENTIMENTOS

Nome: _____

Idade: _____



Gosto quando as pessoas admiram estas minhas características

Esou _____

Eu me sinto melhor quando as pessoas _____

A coisa que mais me preocupa atualmente é _____

Eu perco a calma quando _____

A melhor coisa sobre o meu corpo é _____

Fico feliz quando _____

Eu tenho medo de _____

Eu sinto orgulho de mim quando _____

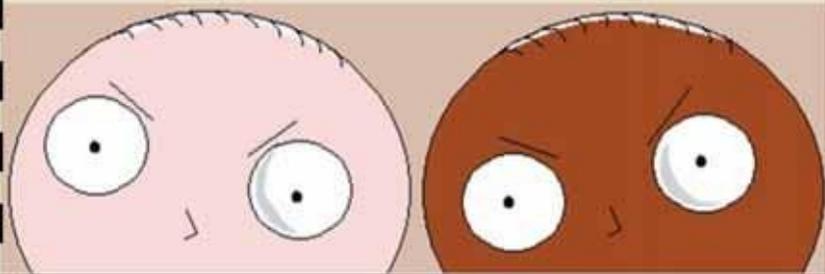
PORTIFÓLIO DO TALENTO TOTAL

Meus Talentos

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

Pertence a:

.....



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 _____

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 _____

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 odoro quando alguém _____

Nas horas vagas eu gosto de _____

Eu sou como _____

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

Coisas que eu sei fazer muito bem

Coisas que eu faria muito bem se tentasse

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

Fotos Significativas

Minhas Lembranças

A minha primeira escola foi

Minha melhor lembrança de infância é

Minhas travessuras preferidas eram

O que eu mais gosto de lembrar é

Lugares que conheci

Lugares que morei

Amigos que tive

Sobre minhas preferências

Sobre meus Estilos de Aprendizagem	Marque suas preferências	Comente
Como gosto de trabalhar		
Discussões		
Leitura		
Jogos Pedagógicos ou de estratégia		
Programas de Computador		
Estudo Individual		
Monitoria com colegas		
Mentorias, 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		

Sobre minhas preferências

Estilo de Pensamento	Marque sua preferência	Comentário
planejar		
reorganizar		
elaborar		
desenhos e projetos		
criar		
compor		
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		

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 Oudneusden, S. (1989)

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

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) | ◇ |
| 2. Oral (2, 12, 22, 32 e 42) | ◇ |
| 3. Artístico (3, 13, 23, 33 e 43) | ◇ |
| 4. Computador (4, 14, 24, 34 e 44) | ◇ |
| 5. Audiovisual (5, 15, 25, 35 e 45) | ◇ |
| 6. Comercial (6, 16, 26, 36 e 46) | ◇ |
| 7. Assistência Social (7, 17, 27, 37 e 47) | ◇ |
| 8. Dramatização (8, 18, 28, 38 e 48) | ◇ |
| 9. Trabalho manual (9, 19, 29, 39 e 49) | ◇ |
| 10. Música (10, 20, 30, 40 e 50) | ◇ |

Inventário sobre o que Sinto

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

O que você faz quando sente...

 Alegria	 Agitação	 Cansaço
 Raiva	 Amor	 Sono
 Vergonha	 Tristeza	 Medo

Inventário sobre o que Sinto

Aluno(a): _____

Data: ____/____/____

O que deixa você...



Alegre



Agitado



Cansado



Com Raiva



Amoroso



Sonolento



Envergonhado



Triste



Medroso

Projeto da Feira de Ciências

Digite aqui o título do projeto

Seu nome

Nome do seu professor

Sua escola

Instrumentos e Técnicas para Coleta de Dados

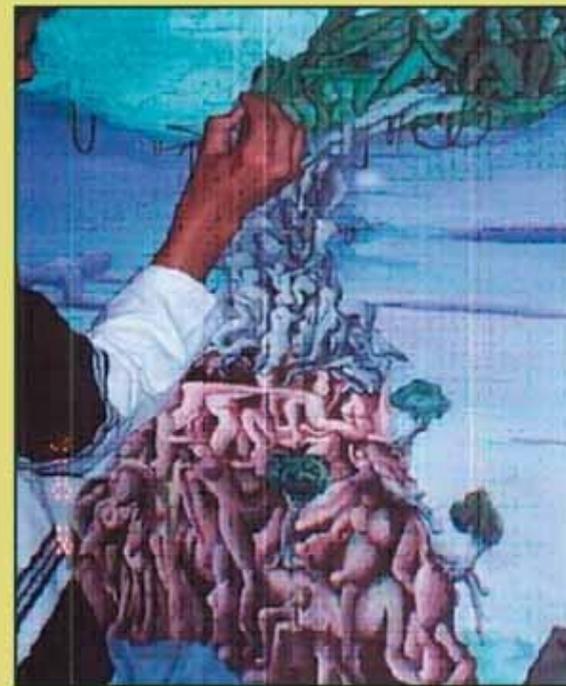


Entrevistas	Microscópio	Telefone
Gravação	Questionários	Monitores
Escalas	Sociometria	Motores
Testes	Detectores	Réguas
Análises	Telescópio	Filmagens
Medidas	Amperímetros	Voltímetros
Hidrômetros	Espectros	Osciloscópio

Produto Final Tipo III

Revista	Jornal de Ciências
Coleção Folclórica	Sítio Arqueológico
Histórias para Criança	Programa de Computador
Calendário Educativo	Quebra-Cabeça
Livro de Poesias	Análise de Estoque
Livro Cômico	Exposição Fotográfica
Romance	Exposição de Desenhos
Monólogo	Exposição de Moda
Esculturas	Show de Rádio
Animações	Jornais
Instrumentos Musicais	Marionetes
História da Música ou Dança	Estudos de Língua Estrangeira
Jogos	Debates
Coreografias	Feira de Ciências

Exposição de Produtos



CERTIFICADO DE CONCLUSÃO DE PROJETO ESCOLAR

O Núcleo de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação do Estado de (nome do estado) certifica que a(o) aluno(a) (nome do aluno) participou da atividade de enriquecimento escolar com o projeto (nome do projeto), no período de (período da atividade), num total de ___ horas de dedicação.

(Local), (dia) de (mês) de (ano).

Coordenador da Atividade
Coordenador do Núcleo


NAAH/S Núcleo de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação



Nota: os instrumentos desse portfólio foram adaptados e elaborados por Renata R. Maia-Pinto com base nos trabalhos de Oudheusden (1989), Renzulli e Reis (1997); Starko e Schack (1992), Tomlinson (1999) e Virgolim, Fleith e Neves Pereira (2006)



Capítulo 4

Desenvolvimento de Projetos de Pesquisa

Renata Rodrigues Maia Pinto



M

uitas atividades podem ser denominadas de pesquisa. No entanto, Starko e Schack (1992) considera pesquisa aquela atividade que

envolve estudo investigativo cuidadoso, cuja essência é a produção de novas informações. A pesquisa não se resume à reprodução ou coletânea de informações, como tradicionalmente tem sido implementada nas escolas.

Nos trabalhos de pesquisa, o professor deve orientar os alunos a solucionarem um problema, sem indicar as respostas. O papel do docente é o de ajudar o aluno a fazer as perguntas certas, ou seja, perguntas para as quais não existem respostas predeterminadas e para as quais existam dados que possam ser investigados. Dessa maneira, a escolha do tema que o aluno ou o grupo investigará é o primeiro passo de um projeto de pesquisa.

É importante também verificar quais habilidades básicas o aluno deve ter para executar o projeto. Por exemplo, ele conhece os passos para o desenvolvimento de um projeto? Sabe como se conduz uma entrevista? Sabe como registrar os dados? Como avaliar seu trabalho? Ademais, é essencial alocar tempo suficiente para que o projeto possa ser implementado e concluído, bem como orientar os alunos a separar as informações que são importantes e necessárias daquelas que são dispensáveis.

Para que o professor possa auxiliar o aluno a conduzir trabalhos de pesquisa, é necessário que eles tenham informações sobre formas básicas de planejamento, técnicas e vocabulário de pesquisa. A escola regular vem sendo constantemente criticada pela falta de criatividade e de caráter

profissional dos trabalhos dos alunos. O desconhecimento acerca do planejamento de pesquisa tem sido um grande entrave para a realização deste tipo de atividade. No Brasil, é comum os alunos

terem acesso a atividades sistemáticas de planejamento e implementação de projetos de pesquisa apenas no ensino superior. É importante que os alunos da educação infantil, ensino fundamental e médio saibam como o conhecimento ensinado na escola é produzido. Assim, é fundamental dar oportunidades para estes se envolverem em atividades de pesquisa desde tenra idade. É importante lembrar que esse não é um capítulo de receitas que deve ser seguido à risca. São sugestões e idéias que o professor pode somar às suas experiências e conhecimentos no sentido de oferecer oportunidades de desenvolvimento do potencial criativo-investigativo-produtivo de seus alunos. A seguir, são apresentados passos para a realização de uma pesquisa (Starko & Schack, 1992).

O Aluno como Pesquisador

Quando se pensa em pesquisa, algumas imagens podem vir à sua mente. Alguns podem lembrar de laboratórios, tubos de ensaios, de cientistas malucos; outros podem lembrar daqueles costumeiros trabalhos escritos em folhas de caderno realizados a partir de consultas à biblioteca ou internet. Todas essas são visões parciais do que pode ser uma pesquisa. Um bom passo seria, então, oferecer ao aluno um conceito mais amplo de pesquisa.

Starko e Schack (1992) explicam que existem algumas maneiras de explicar ao aluno

o que é pesquisa. Uma maneira seria apresentar vários exemplos de problemas do “mundo real” para os alunos, de preferência a partir de suas áreas de interesse. Por exemplo, alunos mais velhos

podem ter interesse em investigar quais os esportes preferidos dos colegas e as características desses esportes, exercendo o papel de um repórter de um jornal ou revista importante. Alunos mais novos podem se interessar em pesquisar sobre como são feitos os desenhos em quadrinhos de suas revistas preferidas.

Outra maneira de ampliar o conceito do aluno sobre pesquisa é levá-lo a pensar sobre as pessoas de sua comunidade e que tipo de pesquisa essas pessoas teriam interesse em realizar. Por exemplo, quais questões a orientadora pedagógica da escola gostaria de responder sobre a causa de constantes queixas escolares que recebe sobre os alunos? E o guarda de trânsito, será que ele gostaria de saber se todos os pais exigem de seu filho o uso do cinto de segurança? E o servente que recolhe o lixo, será



que gostaria de saber se os alunos têm informações suficientes sobre a separação de lixo e as consequências de um grande volume de lixo acumulado? Será que o dono do restaurante em frente à sua casa gostaria de saber a quantidade de crianças que freqüentam seu restaurante para oferecer um cardápio mais atraente? Você pode ainda convidar profissionais para visitarem a escola e falarem sobre as pesquisas que realizam em seu trabalho.

Outra forma seria ajudar os alunos a identificarem algumas dúvidas, questões e idéias que eles têm passíveis de investigação. Se Juliana se interessa em saber sobre a vida e as peculiaridades do estilo de música do conhecido cantor de rock Renato Russo, cujo filho Juliano estuda em sua escola, você pode encorajá-la a prosseguir com seu interesse. Se Bárbara tem interesse em estudar mais sobre o III Reich depois de ter visto o filme “A Lista de Schindler”, ela deve ser encorajada. Os alunos podem não querer examinar as primeiras questões que lhes vêm à mente, mas reconhecer algum tópico que poderia ser um objeto de investigação.

Você pode criar formulários do tipo “Eu me pergunto se...” (veja exemplo ao final do capítulo) e afixá-lo no mural para incentivar seus alunos a levantarem problemas de seu interesse. Nem sempre as questões que vêm à mente do aluno podem ser respondidas na hora, mas podem ser registradas para investigação posterior.

A Questão de Pesquisa

Antes de se conduzir uma pesquisa, é necessário ter uma boa pergunta. Então, um bom

começo é estabelecer um problema de pesquisa. Os professores estão acostumados a encontrar tópicos a partir do currículo regular. Alguns temas podem servir para inúmeras investigações. Por exemplo, é comum, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, os alunos estudarem a sua árvore genealógica, a vizinhança da escola etc. Todos esses temas podem servir para investigações mais profundas sobre imigração, características dos povos, sistemas hierárquicos, tipos de comércio, desenho de mapas e prédios e estudo fotográfico da vegetação local.

Outras vezes, os temas de pesquisa não estão relacionados a conteúdos do currículo comum. Uma exposição sobre a Idade Média, por exemplo, pode despertar o interesse sobre a moda e os principais tipos de vestimentas da época. Um filme sobre os planos de governo local pode levantar o interesse sobre o número de crianças desnutridas ou sem escola.

Identificação do Interesse do Aluno

A identificação do problema de interesse do aluno é um passo fundamental no processo de pesquisa, que pode levar o aluno a desenvolver e usar sofisticadas habilidades de coleta e análise de dados. A motivação do aluno aumenta à medida que ele percebe a relevância da pesquisa para o mundo em que vive. Além disso, as descobertas que ele faz podem servir de informação para outras pessoas. Para identificar interesses do aluno, o professor pode usar inventários de interesse, realizar atividades exploratórias (como as de enriquecimento do tipo I – veja Capítulo 4), entre outras. Burns (1990) sugere uma atividade para levantamento

dos interesses do aluno: “O mundo está repleto de problemas, dilemas e situações que precisam de uma pessoa com energia, entusiasmo e habilidade para solucioná-las. Complete as sentenças abaixo ponderando que situações em sua vida precisam ser melhoradas.

O que o mundo realmente necessita é ...

Eu gostaria de tornar o mundo melhor ou mais bonito criando ...

A maioria das pessoas não percebe, mas, de fato, existe alguma coisa errada com ...

Se alguém me desse um milhão de reais para ajudar as pessoas, eu ...”.

Expansão do Tema

O detalhamento de um tema de pesquisa possibilita ao aluno processar informações, focar seu interesse e identificar questões de pesquisa. Sem a expansão ou o detalhamento de um tópico é menos provável que o aluno consiga perceber alguma possibilidade de pesquisa no conteúdo trabalhado. Essa expansão pode ser feita de várias formas, mas a mais comum é uma discussão sobre o tema seguida de uma atividade de enriquecimento ou uma atividade do currículo regular:

- Peça ao aluno para identificar, entre as áreas apresentadas, as que mais lhe interessam;
- Peça uma sugestão sobre qual recurso o aluno gostaria de obter: impressos, áudio-visual, local para visitar, pessoas para entrar em contato etc;
- Aponte oportunidades de treinamento ou prática de habilidades necessárias à investigação do problema;

- Faça conexões entre o tema apresentado e outros tópicos de interesse do aluno;
- Identifique temas literários ou artísticos que os alunos gostariam de investigar;
- Identifique questões de pesquisa relacionadas ao tópico de interesse do aluno.

Imagine que os alunos acabaram de participar de uma atividade de enriquecimento sobre répteis, especialmente cobras. Pergunte qual parte da apresentação os alunos mais gostaram. Depois peça para levantarem questões relacionadas às cobras, como, por exemplo, o medo que esses animais podem provocar, tipos de benefícios que as cobras poderiam trazer ao meio ambiente e às pessoas, questões de gênero (ex: meninas têm mais medo de cobra do que meninos?).

A discussão continuará de acordo com o interesse dos alunos, mas um grupo pode estar interessado em aprofundar o assunto e outro não.

Uma atividade de enriquecimento pode gerar uma grande variedade de questões em inúmeras áreas correlatas. Esse é o segredo para se encontrar um tema de investigação. Nem todos os alunos precisam investigar o mesmo tópico. Nesse sentido, os alunos devem compreender que a pesquisa pode estar relacionada a qualquer área. O objetivo do professor é ajudar o aluno a identificar e desenvolver seu interesse no sentido de encontrar um tema de pesquisa.

Depois que o tema foi identificado, ele deve ser transformado em uma pergunta de pesquisa passível de ser investigada. Dificilmente um aluno

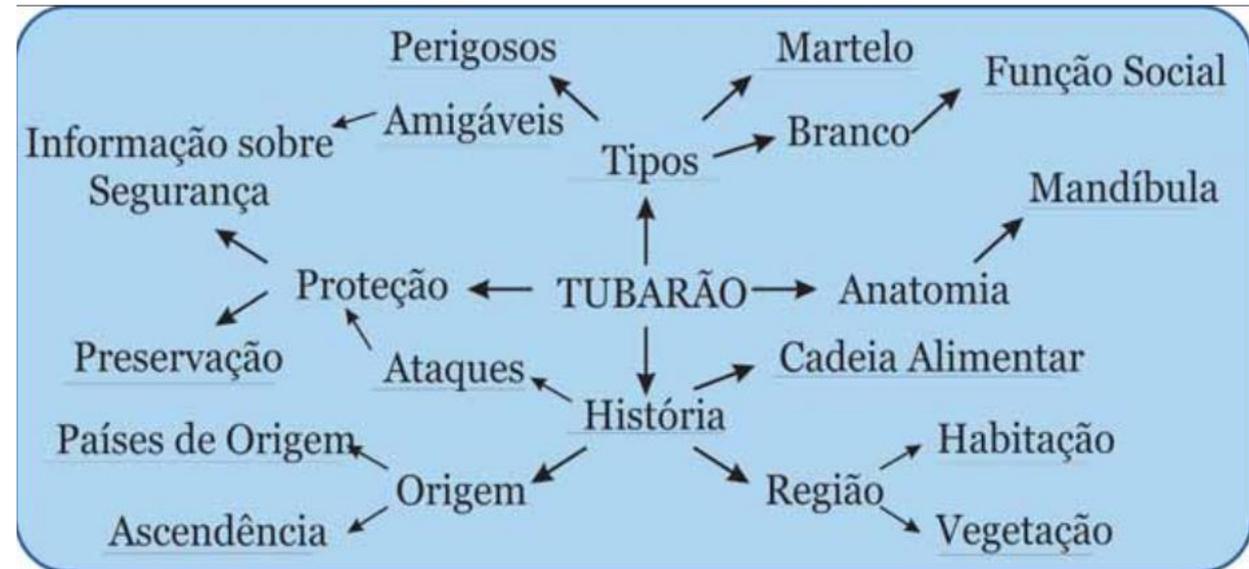


Figura 1. Exemplo de Rede de Assuntos, Teia de Temas ou Tempestade de Idéias.

vem com um tema que reproduz uma questão clara de pesquisa. Geralmente os temas são gerais. Por exemplo, depois de ter lido no jornal que, em uma praia próxima à sua residência, um jovem surfista foi atacado por um tubarão, o aluno se interessou em conhecer mais sobre esse animal. Esse tópico envolve vários subtópicos e é necessário que o aluno especifique mais o tema para definir sua questão de pesquisa. Uma maneira prática de se fazer este estreitamento é formar uma rede de assuntos que podem derivar desse tópico maior que o aluno escolheu. O aluno deve colocar o tema principal, no caso tubarão, no centro do papel e, como uma teia de aranha, derivar os temas conforme as peculiaridades sobre tubarões que forem surgindo à sua mente - tipo de tubarões, características, segurança

nas praias, função social do tubarão em relação aos animais que compõem seu habitat (veja Figura 1). Uma rede feita em sala de aula com toda a turma ou grupos, conforme vai sendo delimitada, pode gerar outras redes de interesse por parte de outros alunos. Essa rede ou teia é conhecida também como tempestade de idéias.

Essa escolha pode levar semanas e deve ser acompanhada pelo professor. Estabelecida a rede e identificado um subtópico, ainda é necessário que se defina qual realmente é a questão de pesquisa. Suponhamos que o aluno escolheu “tubarão”, como tema, e “segurança”, como subtema. O que realmente o aluno quer saber sobre segurança? Muitas questões surgirão. Para esta escolha é importante ter em mente as possibilidades de

coleta de dados. Caso se trate de um tema que não seja possível se coletar dados, é aconselhável que se reinicie o processo de escolha do tema.

Depois de se ter definido o subtópico, algumas palavras-chave podem ajudar a orientar o processo de definição da pesquisa: quem, o que, quando, por que, como. Um aluno que se interessou pela anatomia dos tubarões, especificamente as mandíbulas, pode perguntar: Quais são as características da mandíbula dos tubarões e qual o efeito da aparência da mandíbula sobre a percepção que as pessoas têm sobre esses animais? Dessa maneira surge a pergunta: “Qual é a relação entre aspecto da mandíbula dos tubarões e o medo que ele provoca?”. Outro que se interessou pelo subtópico segurança e habitat natural, especialmente nas praias urbanas, pode perguntar: Por que o tubarão ataca? O que falta no habitat dele que o faz vir à praia? Como as autoridades locais evitam tais ataques e como os banhistas devem se prevenir? Dessa maneira surge a questão de pesquisa: “Existe uma relação entre degradação do ambiente natural dos tubarões e ataques em praias urbanas? Quais os melhores fatores de prevenção e segurança contra esses ataques?”. Quando o tema é também de interesse da comunidade, pode ser utilizada uma parceria com as instituições representativas locais.

Um levantamento bibliográfico sobre o tema de interesse ajuda a identificar questões que ainda não estão totalmente definidas. Em seguida, verifique se a pergunta está clara e se não existem palavras que podem levar à dupla interpretação. Se

o entendimento da questão não estiver claro, ela deve ser reescrita. Por exemplo, o aluno perguntou: “Quais são as inovações com relação à segurança contra ataque de tubarões nas praias?”. O aluno pode refinar ainda mais esta pergunta: “Como têm sido as inovações com relação à segurança contra ataque de tubarões nas praias urbanas do Recife depois dos ataques de 1989 até maio de 2006?”.

Crianças pequenas, da educação infantil, podem fazer perguntas baseadas em suas experiências e a partir do que os adultos relataram ou viram em filmes. Podem, por exemplo, querer saber se as sementes de feijão que plantaram em algodões cresceriam mais fortes e mais rápido se fossem regadas com leite. Essa questão derivou de informações que tiveram sobre os efeitos do leite no crescimento humano.

Coleta de Dados

Após definir o problema a ser investigado, o aluno, com auxílio do professor, estabelecerá os procedimentos de coleta de dados e selecionará os instrumentos a serem utilizados na coleta. Um bom início é planejar a organização do material que será usado para a coleta de dados. O papel do professor é ajudar os alunos a identificar, localizar e ter acesso a fontes de consulta (como livros, revistas, internet, dicionários, atlas, globo, almanaques, enciclopédias, biografias, dicionários, brochuras, rádio, museus, galerias de artes, filmes, pessoas etc). A(O) bibliotecária(o) da escola pode também colaborar na tarefa de indicação e localização destas fontes. Existem vários instrumentos para coleta de dados: entrevista, questionário, observação, fotografias, filmagens, entre outros. A

elaboração de um roteiro de atividades da coleta de dados pode ser útil. No roteiro devem estar listadas todas as atividades de coleta de dados, os horários, locais e responsáveis por cada etapa.

É importante lembrar ao aluno de separar todo material/equipamento necessário para sua pesquisa. Por exemplo, se ele for entrevistar uma pessoa, o aluno deve trazer, além do roteiro de entrevista, o gravador, fitas, pilhas (no caso da entrevista ser gravada), papel e lápis. Todo o material de pesquisa deve estar bem organizado. O aluno poderá guardar o material da pesquisa (instrumentos e dados coletados) em uma pasta. É importante lembrar que esta fase é de coleta de dados e não representa ainda o produto final do seu trabalho. Portanto, deve verificar se os dados coletados são suficientes ou se é necessário coletar outras informações.

Análise e Interpretação de Dados

Encerrada a coleta de dados, o aluno deverá analisar os dados obtidos para se chegar às conclusões. Precisa interpretar as novas informações e explicá-las. Deve organizar as informações obtidas para poder expressá-las com clareza e torná-las compreensível para o seu público. A apresentação dos resultados não deve envolver opiniões pessoais.

Apresentação dos Resultados

Como os pesquisadores profissionais, os alunos pesquisadores devem compartilhar seus

resultados. É importante que os resultados da pesquisa sejam divulgados entre os colegas, comunidade escolar, família etc. Starko e Schack (1992) afirmam que quando o aluno trabalha pensando em um público determinado, tem mais envolvimento e cuidado com o projeto. Os alunos devem contar com grande flexibilidade nas formas de apresentação de seu trabalho: artigos para publicação, músicas, poemas, contos, apresentação de slides, jornal local ou da escola, revista, exposição, entre outras. Concluída a pesquisa, é importante que professor e aluno façam uma avaliação de todo o processo, salientando os pontos fortes, bem como as limitações do estudo.

Um exemplo de planejamento de pesquisa é apresentado a seguir.

Para todas as etapas do processo de pesquisa, existem documentos organizadores que podem ser elaborados pelos professores e pelos alunos (veja modelos¹ apresentados no final do capítulo). O professor pode, também, fazer um sistema de premiação para as pesquisas desenvolvidas na sua turma. No entanto, o que não pode faltar é um certificado de conclusão da sua pesquisa. Os esforços devem ser reconhecidos e valorizados. O registro das etapas da pesquisa, o produto ou fotos do produto, assim como o certificado e a conclusão das avaliações devem constar do portfólio do aluno.

¹ Os modelos desse capítulo e anexos foram adaptados e elaborados por Renata R. Maia-Pinto, com base nos inventários apresentados por Oudheusden (1989), Renzulli e Reis (1997), Starko e Schack (1992) e Tomlinson (1999).

PLANEJAMENTO DE PROJETO

Nome: _____ Data: _____

Professor: _____

Meu projeto será sobre: _____

O objetivo do meu projeto é: _____

As pessoas interessadas nos resultados do meu projeto são: _____

Eu aprenderei mais sobre este assunto por meio dos seguintes:

Livros: _____

Revistas: _____

Pessoas: _____

(outros meios): _____

Estes são os passos que seguirei para realizar meu projeto:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Eu sei que o meu projeto será concluído porque: _____

A parte mais difícil da execução do meu projeto será: _____

A parte mais legal da realização do meu projeto será: _____

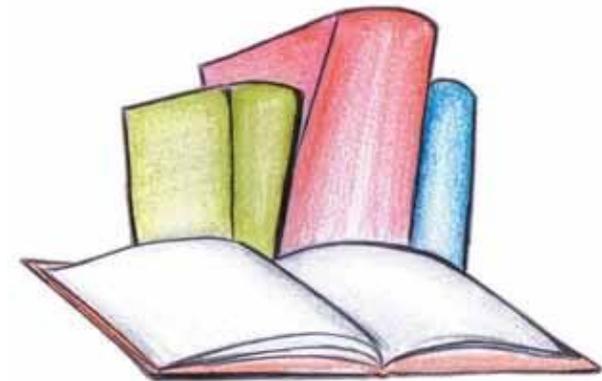
Burns, D. (1990). Pathways to investigative skills. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Oudheusden, S. (1989). Go for it – A student guide to independent projects. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1997). The schoolwide enrichment model: How to guide for educational excellence (2a. ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Starko, A. J. & Schack, G. D. (1992). Looking for data in all the right places: a guidebook for conducting original research with young investigator. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Tomlinson, C.A. (1999). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. Alexandria, VA: ASCD.



EU ME PERGUNTO SE...

Pesquisadores estão sempre perguntado sobre assuntos que não conhecem bem. Imaginam coisas que gostariam de saber.

Para cada item abaixo pense no maior número de temas interessantes que puder. Pense em temas comuns, mas tente pensar em assuntos que ninguém pensou....



Por exemplo: o tema é futebol

Como os maiores atacantes aprenderam a driblar?

Os times que têm os maiores dribladores sempre vencem?

Que tipo de comida os jogadores gostam de comer, quais são as que devem comer?

A cor dos uniformes interferem na maneira de jogar?

Agora tente você! O tema é...



- ...Carros
- ...Mosquitos
- ...Arte Gótica
- ...Desenho animado
- ...Tênis de Mesa
- ...Mapas
- ...Avião
- ...Penteados Exóticos
- ...Roma Antiga
- ...A Origem da sua Família
- ...Tente Outros Temas...invente!

QUEM FAZ PESQUISA



Quando imagina um cientista você pensa em alguém com um jaleco branco mexendo com tubos de vidro?

Pois existem várias pessoas que fazem pesquisa. Pense em algumas perguntas que as pessoas abaixo poderiam investigar....

Pessoa	Pergunta
Jornalista do Tempo	
Médico	
Técnico de futebol	
Proprietário de uma loja de brinquedos	
Merendeira da escola	
Autor de livros de ficção	
Professora de balé	
Gerente de um restaurante	
Diretora da escola	

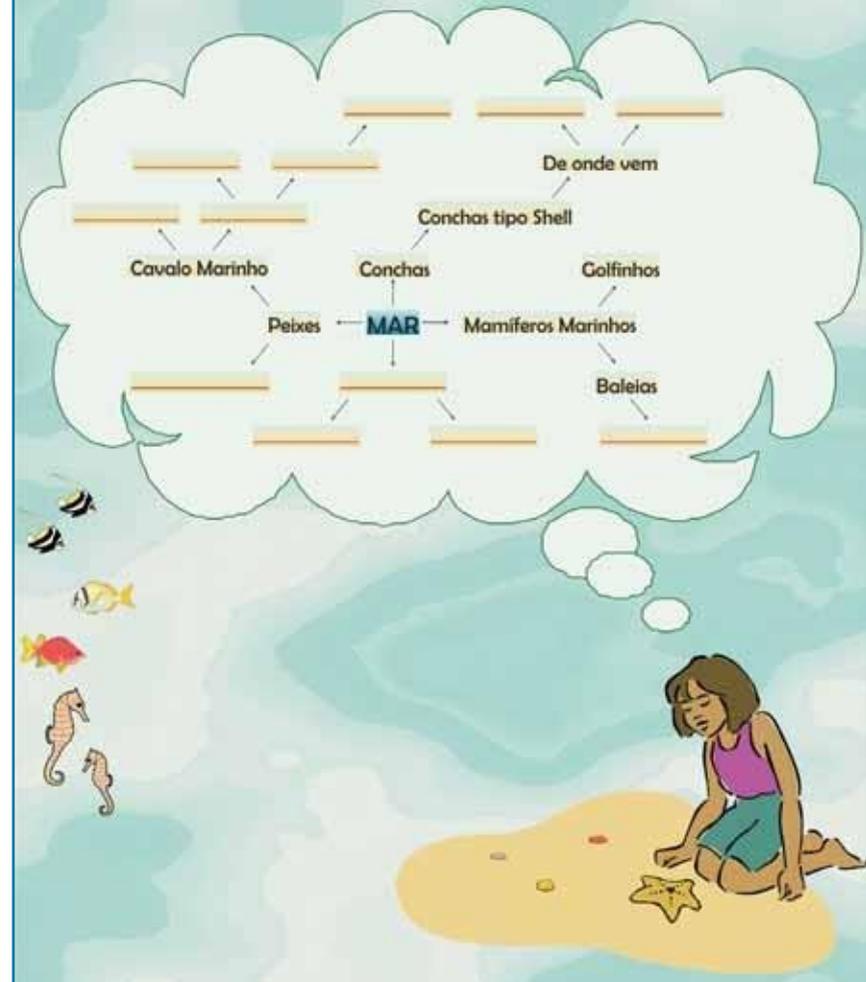


Alguns dos temas abaixo podem ser trabalhados por você em uma atividade de enriquecimento. Marque os que lhe agradam mais e, se quiser anote outros..

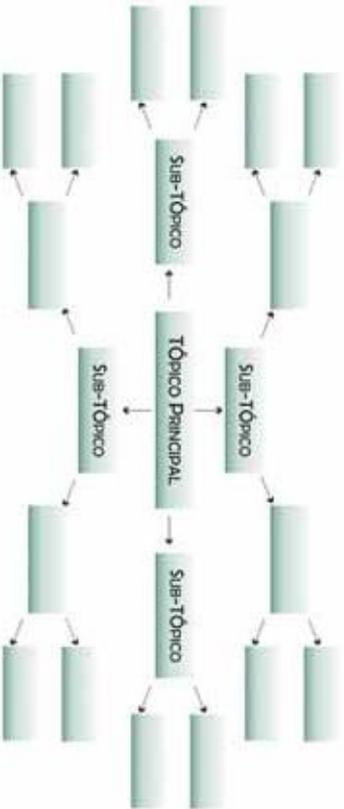


CIÊNCIAS SOCIAIS	CIÊNCIAS	LINGUAGEM ARTÍSTICA	MATEMÁTICA
Arqueologia	Astronomia	Desenho e Caricatura	Álgebra
Antropologia	Bioquímica	Debate	Geometria
Astrologia	Botânica	Edição	Programa de Computação
Andrologia	Química	Etimologia	Lógica
Hebiatria	Cronobiologia	Filme animado	Jogos matemáticos
Cartografia	Ecologia	Jornalismo	Sistemas numéricos
Consumo	Geologia	Linguística	Geometria do Origami
Criminologia	Herpetologia	Literatura Crítica	Empacotamento
Atualidades	Ictiologia	Produção de Filme	Estatística
Economia	Meteorologia	Escrita de Peças	Tangram
Futurologia	Microbiologia	Escrita poética	Mosaico
Geologia	Oceanografia	Apresentação pública	Contabilidade
Geografia	Ornitologia	Ficção Científica	Cálculo
História	Paleontologia	Contos	Topografia
Ciências Políticas	Patologia	Letra de Música	Sistemas de Medidas
Psicologia	Física	Escrita técnica	
Religião	Robótica	Produção de vídeo	
Sociologia	Mecatrônica		
Educação	Elétrica		
	Eletrônica		
	Anatomia		
	Ergonomia		

Minha Rede de Idéias



TEMPESTADE DE IDÉIAS



Fontes de pesquisa

Pessoas e Lugares

Nome: _____
 Companhia: _____
 Telefone: _____
 e-mail: _____
 Endereço: _____
 Data de Contato: ____/____/____

Livros

Título: _____
 Autor: _____
 Editora: _____
 Data de Publicação: ____/____/____
 Páginas: _____

Revistas e Periódicos

Nome da Revista: _____
 Título do Artigo: _____
 Autor: _____
 Data da Revista: ____/____/____
 Página: _____

Projeto/Questões

QUESTÃO 1
 Fontes: _____
 Produto: _____
 Comentário: _____

Organizador de Pesquisa

O Que Preciso

Nome: _____
 Escolar: _____
 Preço de: _____

Controle das Questões

QUESTÃO 1
 Tudo Pronto
 Preço de: _____
 QUESTÃO 2
 Tudo Pronto
 Preço de: _____

Ajuda do(a) Professora(a)

Preço: _____

Atrairindo o Público

Duas idéias básicas que posso usar para
 atrair o meu público:

Contato Telefônico

Bom dia, meu nome é _____
 sou aluno(a) da escola _____
 estou fazendo um projeto sobre _____

 Contaria de saber se posso marcar uma
 entrevista para fazer algumas pergun-
 tas ao (à) senhor (a),
 Dia: _____ Hora: _____
 Local: _____

Cartas de Agradecimento

Nome do Contato: _____
 Nome da Firma: _____
 Endereço: _____
 Cep: _____
 Carro(a) sr(a) _____
 Venho por meio desta, agradecer o
 tempo que o(a) senhor(a) dedicou duzenda-
 nos com o projeto _____
 As informações que o(a) senhor(a) forneceu,
 foram de grande ajuda para nosso trabalho.
 Sinceramente,
 Seu Nome
 Nome da Escola
 Endereço
 Cep – e-mail

Aqui você tem algumas idéias de instrumentos e técnicas para coleta de dados



Entrevistas
Gravação
Escala
Testes
Análises
Medidas
Hidrômetros
Termômetros

Microscópios
Questionário
Detectores
Telescópio
Amperímetros
Espectroscópio
Computadores
Telefone

Monitores
Motores
Régua
Filmagens
Voltímetros
Osciloscópio
Etc

Tipos de Produto Final

Revista
Coleção Folclórica
Histórias para Criança
Calendário Educativo
Livro de Poesias
Livro Cômico
Romance
Monólogo
Esculturas
Animações
Instrumentos Musicais

História da Música ou Dança
Jogos
Coreografias
Jornal de Ciências
Sítio Arqueológico
Programa de Computador
Quebra-Cabeça
Análise de Estoque
Exposição Fotográfica

Exposição de Desenhos
Exposição de Moda
Show de Rádio
Jornais
Marionetes
Estudos de Língua Estrangeira
Debates
Feira de Ciências

O QUE EU QUERO SABER

Nome: _____
Série: _____ Turma: _____

A questão que quero investigar é:

Para pesquisar sobre isso eu vou:



Procurar por...



Ouvir...



Ler...



Visitar...



Escrever...



Pesquisar...

Vou finalizar com o produto:

Vou compartilhar o que aprendi com:

Investigação

Nome: _____

Data: _____

Responda as questões e depois debata com o(a) professor(a).

Guia de Questões

Fonte sugerida

Aonde poderei procurar algo sobre o meu tema? _____

Quantos artigos existem abordando esse tema? _____

Em quais revistas (e páginas) vou achar esses artigos? _____

Em quais outras referências poderei achar esse tema? _____

Título _____

Fonte _____

Páginas _____

Arquivo/Catálogo

Fonte sugerida

Qual o título do livro? _____

Qual o autor e a data? _____

Qual a editora? _____

Qual o número de localização do livro? _____

Lugares, Pessoas e Organizações

Relacione cinco lugares nos quais poderia encontrar informações sobre pessoas, lugares ou organizações relacionadas ao seu tema (independente de sua localização).



<p>crie uma sequência rítmica</p> <p>Use uma lista ortográfica como ponto de partida</p> <p>Escreva</p> <p>Uma quintilha (consulte um escritor de quintilhas para certificar-se de que obteve o padrão correto)</p>	<p>Use a sua forma rítmica</p> <p>Escreva um poema que soe como se fosse de um grande poeta</p> <p>Arte final</p> <p>Use o "Clap art" para ilustrar ou fazer uma analogia, uma metáfora ou alguma criação.</p>	<p>Escreva um acróstico</p> <p>Certifique-se de que existe aliteração</p> <p>Escreva a seu respeito</p> <p>Use palavras descritivas em um poema de maneira a ajudá-lo a conhecer e entender coisas importantes sobre você.</p>
<p>Interprete</p> <p>"Como devorar um poema"</p>	<p>Resquise sobre uma pessoa importante</p> <p>Tome notas. Escreva um poema com o que aprendeu</p>	<p>Ilustre o poema</p> <p>Ilustre o poema e depois escreva sobre sua ilustração.</p>
<p>Escolha do aluno</p>	<p>Escolha do aluno</p>	<p>Escolha do aluno</p>

Plano de Pesquisa



Nome(s):

Escola:

Série:

Data de início:

Previsão de término:

O que você planeja investigar? Por quê?

Que forma vai ter seu produto final?

Liste um público possível: nomes e endereço de contato. Pense em grupos, organizações locais ou não.

De que maneira você vai comunicar esse produto ao público apropriada?

Começando: Que tipo de informações ou dados serão necessários para começar o seu projeto?

Onde você pode conseguir essas informações?

"Como Fazer": Livros/ Material Escrito: Liste aqui as suas fontes já usando o formato correto usado para escrever as referências:

Ex.: BUSTO, Valter F. **História da bicicleta:** pós-guerra. Revista Bici Sport. São Paulo: Pinus, p. 57 a 51, nº 18, 1990.

vire

Verifique abaixo alguns meios pelos quais você poderia obter suas informações.

Especifique cada uma delas:

Programas de TV, vídeos, filmes - Quais? _____

Entrevistas - Quem? _____

Observação/Coleta de Dados - O Que? _____

Questionários - Quem? _____

Encontro com um mentor - Especifique: _____

Assistindo a uma performance - Especifique _____

Outros - Especifique: _____



Liste materiais e equipamentos necessários para seu trabalho:

Tarefas

Liste as condições necessárias para completar seu projeto:

Quem vai realizar:

- | | |
|-----------|-------|
| 1. _____ | _____ |
| 2. _____ | _____ |
| 3. _____ | _____ |
| 4. _____ | _____ |
| 5. _____ | _____ |
| 6. _____ | _____ |
| 7. _____ | _____ |
| 8. _____ | _____ |
| 9. _____ | _____ |
| 10. _____ | _____ |

Concordo que é de responsabilidade conseguir recursos necessários para trabalhar com essa atividade todos os dias.

_____ assinatura do aluno

_____ assinatura do(a) professor(a)

DETECTIVE

Imagine que você é um(a) detetive! Está investigando um crime que ocorreu há muito tempo atrás na cidade da foto abaixo. Você tem a chance de voltar no tempo para investigar o crime, mas precisa conhecer o máximo que puder a respeito da cidade e das pessoas que vivem por lá. Assim, poderá fazer suas investigações no local sem ser notado. Examine cuidadosamente a foto e veja o que pode aprender sobre esta época! Comece a investigação...



Discuta com amigos e planeje sua viagem:

- Que tipo de roupas vai colocar em sua mala?
- Como é esta mala?
- O que mais vai levar?
- Que linguagem irá usar?

Meu Experimento

Você já tentou fazer um experimento? Faça uma experiência para saber onde as plantas crescem melhor. Normalmente elas crescem em lugares abertos com luz e calor solar. Tente investigar se as plantas podem crescer em lugares frios e sem luz. Você vai precisar de:

- Três vasos com terra fértil
- Um local iluminado pelo Sol
- Nove sementes de feijão
- Água
- Uma geladeira
- Um armário fechado

Plante, de maneira igual, três sementes de feijão em cada um dos vasos. Regue cada vaso. Verifique se os vasos contêm a mesma quantidade de terra e se regou com a mesma quantidade de água. Ponha um vaso no local iluminado pelo sol, um vaso no armário e o outro na geladeira. Certifique-se que ninguém vai mexer neles.

Agora espere pelo crescimento das plantas. Verifique todos os dias se precisam de água, mantenha-os úmidos e não encharcados. Tudo o que fizer com um vaso deve ser feito com os outros. A cada 5 dias tire as medidas das plantas. Use o gráfico abaixo para registrar sua observação. Cada dia, marque com um ponto a medida de cada planta. Use cores diferentes para cada uma. Se achar interessante fotografe cada etapa.

Tamanho em centímetros	Dias Observados														
6½															
6															
5½															
5															
4½															
4															
3½															
3															
2½															
2															
1½															
1															
½															
0															

Pesquisa

Questões de Cores

Em uma pesquisa podemos conhecer várias coisas como, por exemplo, o que as pessoas gostam de usar. Nesta pesquisa quero saber sobre quais cores as mães costumam vestir com mais frequência quando vêm buscar seus filhos. Então, vou observar por uma semana a saída das aulas e completar o quadro abaixo com o nome das mães de meus colegas conforme as cores que estiverem vestindo.



Cor	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Vermelho					
Azul					
Amarelo					
Branco					
Preto					
Marrom					
Rosa					
Verde					
Roxo					
Verde					

Agora faça um quadro igual colocando em cada quadrinho o número total de colegas que usam cada cor, escreva suas conclusões e apresente seus resultados!!!!!!

Brinquedos de Antigamente

Você já imaginou com que tipo de brinquedos seus avós brincavam quando eram pequenos? Você acha que eram iguais aos seus? Escreva uma carta para seus avós ou avós que conheça e pergunte quais eram seus brinquedos favoritos quando tinham a sua idade. Diga que se trata de um projeto para sua escola. Você pode entregar a carta pessoalmente ou enviá-la pelo correio.

Pirapora, 20 de agosto de 2007

Queridos Vô e Vó,

Estou com saudades e tenho uma proposta que vai deixá-los um pouco mais perto de mim. Estou fazendo um projeto para minha escola para descobrir quais eram seus brinquedos favoritos quando vocês tinham a minha idade. Vocês podem, por favor, escrever de volta contando um pouco sobre esses brinquedos? Se vocês tiverem amigos da mesma idade que gostariam de participar, seriam bem vindos e poderiam escrever suas cartinhas para mim. Obrigada, grande beijo!

Com amor,
Priscila



Relatório de Pesquisa



Nome(s):

Escola:

Série:

Data de início:

Previsão de término:

Qual o título da sua observação?

O que você quer descobrir com essa pesquisa?

Quais os passos que você pretende seguir?

Primeira Observação: O que você observou nesse primeiro momento?

Segunda Observação: O que você observou em um outro momento?

vire

Tercera Observação: O que mais você observou?

O que você descobriu com essa pesquisa:



Como você acha que estas descobertas podem ser úteis na sua vida?:

Que ideias você pode sugerir para novos projetos de pesquisa como este?

- 1
- 2
- 3

Considere minha pesquisa finalizada:

Assinatura do Aluno

Assinatura da Professora

Avaliação do Meu Trabalho

Técnicas de Pesquisa

Marque em quais fontes você achou informações para seu trabalho :

- | | | |
|---|--|-------------------------------------|
| <input type="radio"/> Livros | <input type="radio"/> Revistas | <input type="radio"/> Lugares |
| <input type="radio"/> Cartas | <input type="radio"/> Periódicos | <input type="radio"/> Organizações |
| <input type="radio"/> Arquivos de fichas | <input type="radio"/> Pessoas | <input type="radio"/> Questionários |
| <input type="radio"/> Guias de Referência | <input type="radio"/> Outros(liste): _____ | |

Gerenciamento do Tempo

Você organizou os passos do seu trabalho de forma prática e terminou seu projeto dentro do tempo planejado ? Marque uma nota e comente:

Motivação

Você trabalhou de maneira dedicada em cada etapa de seu projeto e dentro do tempo planejado? Marque uma nota e comente:

Avaliação total

De 0 a 10, qual a nota que você daria para seu projeto?

Comentários Gerais:

Simplesmente repetir informações que você coletou durante sua pesquisa não é o suficiente. Seja crítico! Seja original! Seja imaginativo!

MEU PROJETO

Nome: _____

Data: _____

Explique como você cumpriu as seguintes etapas do seu projeto. Depois, dê uma nota para seu desempenho marcando 1, 2 ou 3. Quando acabar, entregue ao(a) professor(a), que devolverá com alguns comentários.

Análise

Você dividiu seu trabalho em parte ou etapas?

Como? _____

Síntese

Você reorganizou alguma parte ou ideia de uma maneira original ?

Como? _____

Avaliação

Você avaliou ou julgou alguma parte ou ideia do seu projeto ?

Como? _____

Aplicação

Você aplicou alguma ideia, que você já sabia, de forma original ou nova?

Como? _____

Originalidade

Você usou suas próprias ideia e criatividade?

Como? _____

Elaboração

Os detalhes do seu produto estavam organizados, claros, interessantes e fáceis de entender?

Como? _____

Comunicação

Você comunicou a sua informação usando formas claras de produto final? Sua fala foi clara durante sua apresentação oral?

Como? _____

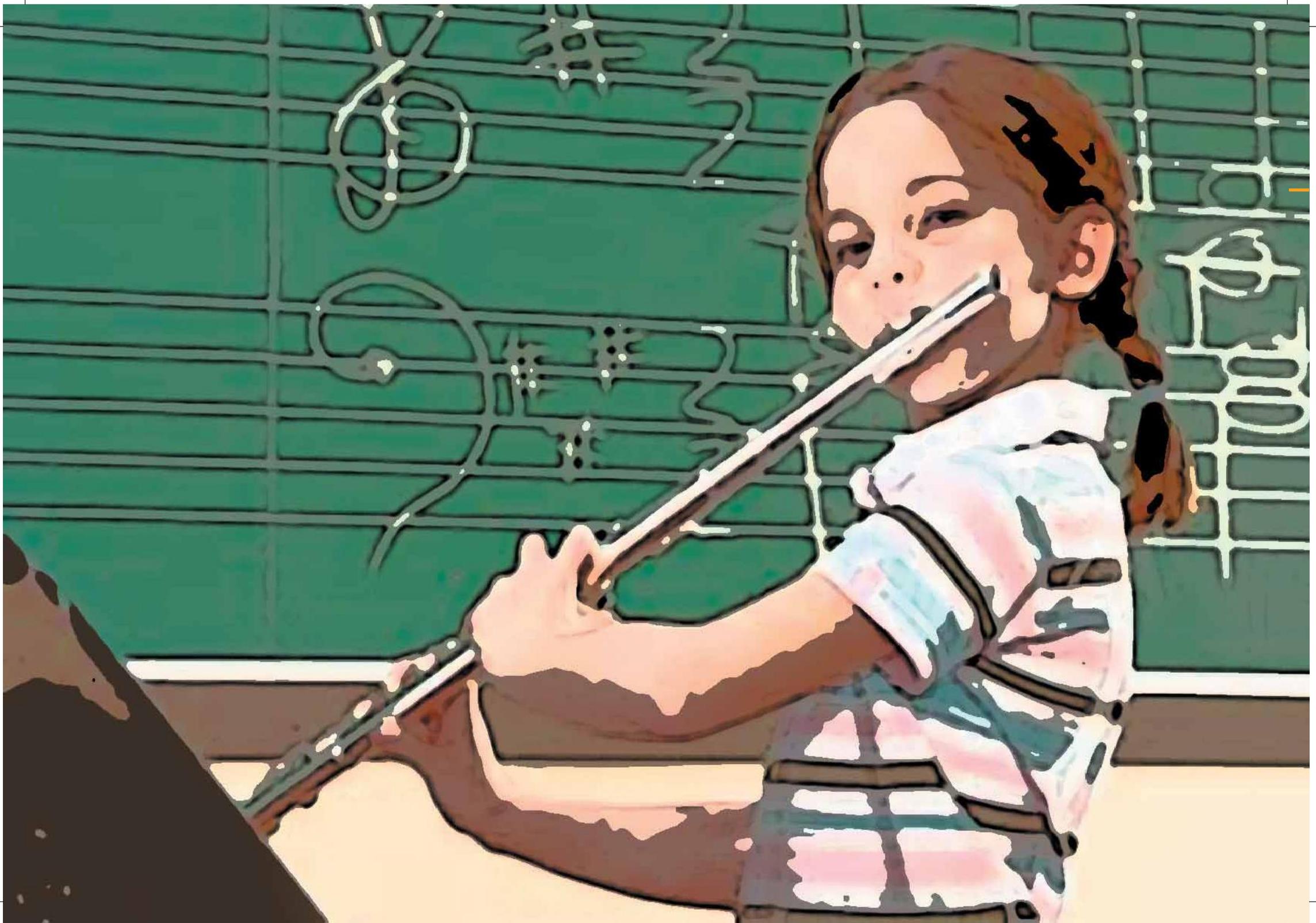
Certificado de Conclusão de **Projetos**

Certificamos que (nome do(a) aluno(a) concluiu o projeto (título do projeto), com uma carga horária de (carga horária) que foi apresentado em forma de (tipo de produto apresentado) para o público (tipo de público).

Local, dia, mês, ano.

Coordenador do Projeto

Coordenador da Escola



Capítulo 5

Grupos de Enriquecimiento

Jane Farias Chagas





grupo de enriquecimento é uma estratégia de intervenção pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, cabe ao professor estabelecer critérios intencionais de agrupamento e reagrupamento dos alunos, com o objetivo de promover o desenvolvimento de habilidades superiores e potencialidades, superar dificuldades e ampliar avanços observados. Essa estratégia permite ao professor do ensino regular ou da sala de recursos: gerenciar projetos, mediar ações educativas autogeridas pelos alunos, atender demandas particulares e individuais dos alunos, avaliar desempenho e desenvolver as potencialidades dos alunos. Alguns aspectos importantes, diretamente relacionados à aprendizagem significativa, devem ser considerados no planejamento de grupos de enriquecimento:

- Cada aprendiz é uma pessoa única, com experiências, interesses, habilidades e estilos de aprendizagem únicos;
- A aprendizagem é mais efetiva quando as experiências são planejadas e construídas de forma a permitir que os alunos se sintam felizes com o que estão fazendo;
- A aprendizagem é mais significativa quando o conteúdo/conhecimento e os métodos utilizados são selecionados com base no contexto onde o aluno está inserido e em problemas reais presentes neste contexto, ou seja, o conteúdo e o método devem ser personalizados;
- A aquisição de conhecimentos e de habilidades de pensamento deve promover a autonomia e autoria do aluno. Cada aluno

deve ser capaz de construir conhecimento significativo.

Ao estabelecer combinações dinâmicas em função das capacidades, estilos de aprendizagem e interesses pontuais e processuais de seus alunos, o professor deve considerar não somente os aspectos cognitivos, mas também os aspectos afetivos ou motivacionais dos alunos. Deve manter-se na posição de mediador, promovendo a autonomia e produtividade dos alunos, durante todo o processo. Deve, ainda, considerar a importância da relação aluno-aluno no processo de aprendizagem, uma vez que a troca entre os pares constitui um momento precioso para a construção da consciência, valoração e diferenciação de si mesmo e do outro.

A adequação do número de participantes nos grupos de enriquecimento dependerá do mapeamento prévio dos interesses, estilos de aprendizagem e expressão, necessidades, habilidades. Entretanto Renzulli, Gentry e Reis (2003) sugerem um número entre 8 e 10 alunos por agrupamento, quando há apenas um professor mediador/facilitador. Grupos maiores devem ter mais adultos facilitadores envolvidos. No entanto, o número mínimo ou máximo dos grupos vai depender, em grande parte, do tipo de produto ou serviço a ser elaborado. Os grupos de enriquecimento devem ser flexíveis e dinâmicos, de forma a incluir, durante o processo de desenvolvimento dos projetos, aqueles alunos que não demonstraram, inicialmente, nenhum interesse em participar do grupo. Segundo os autores, os alunos devem ser agrupados por áreas de interesses e não por série ou idade. Este tipo de agrupamento tem por finalidade gerar o aprofundamento em níveis mais avançados de certos tópicos, promover o

debate reflexivo ou a participação em atividades de instrumentação (como as do tipo II), em função dos projetos em que estão envolvidos, ou em função de certas características criativas ou sócio-emocionais que precisam ser desenvolvidas.

Podemos classificar o tipo de agrupamento com base no local ou espaço onde ele deverá acontecer. Sendo assim o agrupamento pode ser extraclasse, interclasse ou intraclasses. O agrupamento extra-classe consiste no atendimento dos alunos, no turno contrário, em dias e horários previamente combinados com a finalidade de enriquecer, aprofundar ou atender necessidades específicas de aprendizagem. Esse tipo de agrupamento é denominado de grupo de talentos ou de enriquecimento, uma vez que os alunos são agrupados de acordo com suas habilidades e interesses, independente das turmas que frequentam no ensino regular. Eles serão agrupados no sentido de gerar produtos e serviços com o objetivo de desenvolver suas habilidades e serem atendidos em seus interesses e necessidades. Por exemplo, os alunos podem formar um clube de xadrez, participar de oficinas de origami, trabalhar num projeto de matemática ou horta comunitária, construir maquetes da cidade com a finalidade de facilitar o trânsito de pedestres, participar de aulas de culinária local com a finalidade de manter vivas algumas tradições locais, trabalhar com questões ambientais, participar de grêmios estudantis ou times esportivos. O planejamento das atividades deve ser direcionado para os interesses dos alunos e visar a solução de problemas reais da seguinte maneira:

- Professores e alunos definem ou selecionam a área em que gostariam de atuar ou participar;

- A construção de produtos ou serviços deve atender uma necessidade real e impactar uma audiência em particular;
- Uso de métodos autênticos ou em níveis avançados para gerar produtos ou serviços. O grupo deve operar em nível profissional. Veja o exemplo a seguir.

O professor de história da Escola Liberdade é especialista em povos indígenas brasileiros. Neste ano, um grupo de alunos ficou curioso em saber qual a influência da alimentação indígena na culinária local, após uma aula de história do Brasil. O professor e os alunos interessados combinaram de se encontrar na escola, duas vezes por semana, no turno contrário ao de sala de aula para iniciarem uma pesquisa sobre os pratos típicos de sua região, buscando identificar quantas e quais iguarias sofreram a influência dos primeiros habitantes do país. Durante o primeiro e segundo semestre, eles entrevistaram pessoas da comunidade, pesquisaram em livros, consultaram a internet, consultaram algumas cozinheiras e cozinheiros “famosos” da cidade e visitaram a aldeia mais próxima. Os alunos aprenderam sobre pesos e medidas com o professor de matemática. A professora de português deu várias dicas de como as receitas são apresentadas em livros e como as entrevistas são conduzidas e os questionários são elaborados. Os alunos aprenderam a selecionar as receitas a partir do objetivo que tinham e não somente por serem interessantes e gostosas.

A merendeira usou uma das receitas na semana da alimentação na escola. Nesse dia, todos os alunos da escola comeram da iguaria e, alguns minutos do recreio, foram encaminhados para uma palestra. Naquele momento, os alunos do grupo de

enriquecimento tiveram a oportunidade de falar sobre a importância de se conhecer e valorizar nossas raízes. As informações coletadas, durante todo processo, foram registradas e compiladas num livro de receitas bem diferente e original. Além das receitas, o grupo ilustrou o livro com fotos dos entrevistados e da visita à tribo indígena, opiniões, curiosidades e com pequenos textos contendo informações sobre as descobertas científicas do grupo. O livro de receitas foi doado para a biblioteca municipal. O grupo convenceu o dono de um pequeno restaurante da cidade a elaborar

receitas no dia do aniversário da cidade. Aquele foi um dia de festa, quando os alunos, seus pais e outros membros da comunidade tiveram o prazer de degustar as delícias preparadas. Os alunos ficaram tão felizes que não queriam desfazer o grupo. Em seguida, começaram a delinear o próximo projeto do grupo: “receitas alternativas para melhorar a saúde e a qualidade de vida das populações carentes de sua cidade”.

Agora vamos usar a imaginação e antecipar como serão as coisas, para esse grupo de alunos, no próximo semestre! Mãos à obra!

Projeto: Receitas Alternativas para Melhorar a Saúde e Qualidade de Vida das Populações Carentes da Cidade Oportunidade

No.	Estímulo	Imaginação em Ação
1	Como o professor Carlos poderá manter o grupo animado até o início do próximo ano letivo?	
2	Como incluir outros alunos nesse grupo de enriquecimento?	
3	Quais devem ser as primeiras atividades, estratégias que o grupo deve planejar?	
4	Qual o papel inicial do professor Carlos?	
5	Quais as possíveis atividades a serem desenvolvidas ao longo do primeiro semestre?	
6	Quanto tempo deve durar esse projeto do grupo?	
7	Quais as pessoas que poderiam ser convidadas para ajudar no desenvolvimento desse projeto?	
8	Quais habilidades, técnicas e métodos devem ser desenvolvidos, aperfeiçoados ou adquiridos ao longo do processo?	
9	Quais os recursos necessários para o desenvolvimento do projeto?	
10	Quais as possibilidades de produtos e serviços que este grupo pode oferecer a fim de atingir os seus objetivos?	

Lembre-se de que os professores são guias para os alunos nesse tipo de agrupamento ou atividade. O professor ajudará os alunos a focalizar um problema real, localizar informações, conteúdos e métodos relevantes para a condução do trabalho, utilizar os métodos, técnicas e recursos de maneira apropriada e eficiente; avaliar o processo e redefinir as metas e processos.

O agrupamento interclasse é temporário e envolve a participação de alunos de salas diferentes num mesmo grupo, com finalidade e objetivos pedagógicos específicos. Por exemplo, os professores de duas turmas diferentes podem estabelecer um horário para o encontro de suas turmas, a fim de que seus alunos tenham a oportunidade de trabalhar em projetos comuns. Os grupos de trabalho serão formados por alunos de ambas as turmas que tenham interesses em projetos comuns. Esse tipo de agrupamento é bastante eficaz para a ampliação dos vínculos entre os alunos, quando as turmas são pequenas, quando um projeto é bastante complexo para ser desenvolvido por um grupo com poucos alunos, necessitando da adesão de outras crianças com os mesmos interesses. Além disso, os professores envolvidos devem apreciar o trabalho coletivo e o bom relacionamento, habilidades imprescindíveis para a condução eficaz desse tipo de agrupamento. A cooperação, a solidariedade e a formação de vínculos devem ser fomentadas e não a competição ou comparação entre as turmas. É possível o agrupamento de alunos de várias turmas da escola, desde que haja um planejamento cuidadoso das atividades, projetos e interesses.

Os grupos de enriquecimento podem ser realizados no interior da sala de aula (intraclasse), diariamente, de acordo com as demandas dinâmicas do

processo ensino-aprendizagem. Nesse tipo de agrupamento o professor regente ou o professor da sala de recursos deve planejar atividades que promovam o trabalho independente (coletivo ou individual), que permita aos alunos o gerenciamento do tempo e a tomada de decisão, de acordo com seus interesses e habilidades. As atividades de trabalho independente permitem ao professor atender especificamente e diretamente seus alunos em suas demandas individuais, enquanto os grupos trabalham de forma autogerida. O planejamento desse tipo de agrupamento pode ter as mais distintas finalidades, porém o professor não deve perder de vista seu papel de

mediador no processo. Nos momentos de impasse, conflito ou revisão de metas, o professor deve gerenciar sua ansiedade por ensinar e procurar ouvir e solicitar o envolvimento dos alunos na solução de problemas, na busca por respostas às indagações e dúvidas que porventura surjam ao longo do processo, na pesquisa ou aquisição de recursos necessários à implementação dos projetos, na busca de parcerias, entre outras possibilidades. Os alunos devem ser estimulados a permanecer engajados e trabalhar de forma autônoma.

Agora é sua vez! Imagine que você é um aluno com os interesses listados a seguir.

ALUNO	INTERESSES
Aluno da 2ª série do Ensino Fundamental com 8 anos	Gosta de fazer coleções. Tem uma coleção de pedras coloridas de vários formatos e uma outra de penas de pássaros.
Aluna da 5ª série do Ensino Fundamental com 10 anos	Passa horas lendo revistas de corte e costura. Corta vestidinhos para a boneca e finge que participa de um desfile de modas.
Aluno de 6 anos da Educação Infantil	Gosta de observar as formigas carregando folhas.
Aluna de 15 anos da 1ª série do Ensino Médio	Os colegas dizem que ela sabe tudo sobre astronomia. Sabe o nome das estrelas de várias constelações e sua localização no céu. Ultimamente, está desenhando a órbita de alguns cometas.
Aluno com 5 anos que está fora da escola	Passa muito tempo desenhando carrinhos. Ele tem uma coleção de carrinho de vários modelos e de várias fábricas. Agora começou a desenhar seus próprios modelos.
Aluna de 9 anos na 3ª série do Ensino Fundamental	É muito falante e comunicativa. É a porta-voz da turma na hora de solucionar problemas. Gosta muito de ler e acabou de decorar vários poemas dos modernistas. Parece que será reprovada, pois tem uma caligrafia péssima!
Aluno de 13 anos na 8ª série do Ensino Fundamental	Gosta de montar e desmontar coisas. Vive construindo engenhocas e brinquedos diferentes. Depois de uma aula de ciências, agora só pensa em construir um robô.
Aluna de 9 anos na 4ª série do Ensino Fundamental	Gosta de pular e rodopiar. Corre de um lado para outro e dá cambalhotas. Passa muito tempo dançando e inventando movimentos corporais.
Aluno de 10 anos na 4ª série do Ensino Fundamental	Fica muito triste e deprimido quando vê, na televisão, a situação de algumas crianças pobres, no nosso país. Ele recorta os jornais e revistas e guarda matérias com esses temas. Ele pensa em ser médico ou assistente social quando crescer.

Agora utilize toda a sua criatividade e planeje algumas atividades que os grupos de enriquecimento intraclasse, interclasse ou extraclasse poderiam desenvolver para atender aos interesses desses alunos. Mas lembre-se de que as atividades não devem ser iguais àquelas que estão contempladas no currículo regular da escola ou que já são regularmente desenvolvidas em sala de aula. Use e abuse da imaginação!

Independente do tipo de agrupamento, as atividades dos grupos de enriquecimento podem ser planejadas, segundo Renzulli, Gentry e Reis (2003), a partir do desenvolvimento de habilidades como:

- Focalizar problemas que tenham importância para indivíduos ou grupos específicos;
- Distinguir as informações que são relevantes e irrelevantes na solução de um determinado problema;
- Planejar etapas e passos para a solução de problemas, seqüenciar eventos a partir de elementos lógicos ou práticos, considerar cursos de ação ou possíveis conseqüências de determinadas ações ou eventos;
- Gerenciar a construção de seu conhecimento, prevendo a necessidade de informações ou entendimento de determinados temas em níveis mais avançado de conteúdo, habili-

dades metodológicas ou técnicas e de recursos humanos e materiais;

- Estabelecer padrões, comparações, analogias, relações e discrepâncias entre as informações com a finalidade de solucionar problemas ou refinar certas habilidades;
- Gerar argumentos razoáveis ou explicações que justifiquem a tomada de decisão ou curso de ação;
- Predizer necessidades para o desenvolvimento de um projeto: tempo, recursos, custos, trabalho cooperativo, qualidade das interações entre as pessoas do grupo;
- Examinar caminhos, alternativas e estratégias que devem ser adotadas ou adaptadas para a solução de situações ou problemas (transferência ou generalização de aprendizagem);
- Comunicar de forma proficiente e profissional temas variados em diversos formatos e gêneros a diferentes audiências.

Além disso, os grupos de enriquecimento devem permitir o envolvimento dos alunos na busca de soluções para problemas do mundo real e em atividades de investigação e elaboração de produtos criativos.

Na busca de soluções para problemas do mundo real.

Mas afinal, o que são problemas do mundo real? Podemos definir os problemas do mundo real a partir de quatro elementos (Renzulli, Gentry & Reis, 2003):

- (a) Problema personalizado – o problema deve ser significativo para alguém, estar

ALUNO	INTERESSES	ATIVIDADES	TIPO DE AGRUPAMENTO (EXTRA, INTRA OU INTERCLASSE)
Aluno com 8 anos	Coleção de pedras coloridas de vários formatos e uma outra de penas de pássaros.		
Aluna com 10 anos	Revistas de corte e costura, costura e desfile de modas.		
Aluno com 6 anos	Observação de formigas.		
Aluna com 15 anos	Astronomia: estrelas, cometas e constelações.		
Aluno com 5 anos	Desenhar carrinhos.		
Aluna com 9 anos	Falar em público e poesias.		
Aluno com 13 anos	Montar e desmontar coisas, construir coisas e robótica.		
Aluna com 9 anos	Dança e movimentos corporais.		
Aluno com 10 anos	Questões sociais e medicina.		

- diretamente relacionado com um interesse individual ou coletivo. Por isso, o problema a ser trabalhado no grupo de enriquecimento não pode ser determinado pelo professor ou por um agente externo ao grupo, mas deve ser definido pelo grupo ou por um aluno;
- (b) Várias alternativas de solução – O problema deve ter várias possibilidades de respostas e não uma única solução. Exercícios, fórmulas e simulações podem ser utilizadas para treinar certas habilidades, mas não devem limitar a atuação dos alunos ou predefinir uma seqüência de conteúdos e técnicas a serem utilizados;
- (c) Conteúdo avançado e metodologia autêntica – A solução do problema deve envolver ampliação do conhecimento e dos modos de investigação, engajando os alunos na busca e desenvolvimento de habilidades criativas de pesquisa (como as usadas pelos profissionais da área estudada). Assim, eles devem ser orientados e treinados na aquisição de habilidades avançadas de consulta de referências, de banco de dados, de pesquisa em livros e bibliotecas. Os alunos devem ser capazes de organizar o conhecimento contido nos livros, revistas, manuais, utilizando ferramentas de pesquisa e o método científico. Alguns tipos de pesquisa vão requerer, inclusive, a utilização de técnicas e equipamentos sofisticados. Eles devem ser desafiados e estimulados a experimentarem várias formas e maneiras de fazer e conhecer, com vistas a se tornarem produtores e não meros consumidores de conhecimento;

- (d) Audiências autênticas – Os produtos e serviços elaborados pelos alunos devem ser dirigidos a uma audiência real ou um público de verdade. Devem ser destinados a pessoas que se interessam pelo assunto e que possam validar o conhecimento e o desempenho do aluno ou, ainda, possam se beneficiar como produto ou serviço oferecido. A escolha certa da audiência ou do público pode contribuir para a manutenção da motivação ao longo do processo. O tipo de audiência pode, também, modificar a forma como o produto será apresentado, os níveis de envolvimento com a tarefa, a necessidade de adesão de novos elementos ao grupo. A sala de aula e a escola podem constituir a audiência primária de um projeto de um grupo de enriquecimento, mas não devem ser as únicas.

Em atividades de investigação e elaboração de produtos criativos

Para o desenvolvimento de atividades de investigação e elaboração de serviços e produtos criativos devem ser propostas situações de aprendizagem que desafiem os alunos a pensar, sentir, fazer ou praticar coisas como profissionais das áreas relacionadas aos projetos em que estão trabalhando. Eles devem ter acesso a oportunidades e recursos e ser encorajados a aplicar e ampliar seus interesses, criando alternativas para a solução dos impasses e conflitos que porventura surgirem ao longo do processo. Devem experimentar várias possibilidades de desenvolvimento de produtos, serviços e performances com a intenção de causar impacto ou surpre-

ender seu público alvo. Podem, ainda, desenvolver habilidades de gerenciamento do tempo, tomada de decisão, cooperação e auto-avaliação, autoconfiança e criatividade.

Diante do que foi exposto, podemos fazer outro exercício de criatividade. Vamos imaginar para que tipo de audiência os produtos e serviços, listados a seguir, poderiam ser destinados.

PRODUTOS	AUDIÊNCIAS
Livro de receitas	
Palestra sobre dinossauros	
Dicionário de gírias	
Coleção de borboletas	
Debate sobre a merenda escolar	
Livro de contos sobre lendas locais	
Espremedor hidráulico de laranjas	
Guia para lidar com a depressão	
Álbum de erros encontrados em faixas e placas do comércio da cidade	
Revista de moda da Idade Média	
Peça teatral: pequenas coisas para fazer o tempo render	

Muito bem! Agora vamos inverter as coisas! Vocês devem imaginar produtos e serviços que poderiam causar impacto ou beneficiar audiências listadas a seguir. Quanto mais produtos e serviços, melhor!

AUDIÊNCIAS	PRODUTOS
Jogadores de futebol	
Pais de crianças com leucemia	
Moradores de uma vila próxima a uma usina atômica	
Moradores de rua	
Elite do Corpo de Bombeiros	
Crianças hospitalizadas em pronto socorro	
Plantadores de milho	
Moradores de uma cidade sem água potável	
Alunos de uma escola que não possui estacionamento ou local adequado para brincar	
Médicos pediatras	
Diretores de um teatro municipal/ estadual	
Professores e especialistas em questões ambientais	

Os alunos podem ser também agrupados de acordo com suas habilidades, estilos de aprendizagem etc. Neste sentido, a escola pode ter grupos de enriquecimento alocados em grandes áreas ou categorias. Vamos detalhar duas estratégias, a primeira com base no modelo desenvolvido por Renzulli, Gentry e Reis (2003) e o outro elaborado com base nas “Inteligências Múltiplas” de Gardner (Chen, Ibserg & Krechevsky, 2001). Para Renzulli e seus colaboradores, as áreas ou grupos de enriquecimento poderiam ser planejados com base em seis categorias:

ÁREA	DESCRIPTOR	TIPOS DE INTERESSES, HABILIDADES OU ESTILOS DE APRENDIZAGEM
1	Leitura, Audição e Visão	Alunos com interesses voltados para a compreensão, interpretação, avaliação e compreensão de informações, abstrações, idéias complexas, técnicas de compreensão de informações e mídia eletrônica.
2	Escrita e Fala	Alunos que demonstram variada capacidade acadêmica e de domínios de técnicas de escrita e comunicação.
3	Artes	Alunos que demonstram conhecimento de várias formas de artes, processos e expressão artísticos, bem como criatividade artística ou performática e habilidades para apresentação artística.
4	Pessoas ou Culturas	Alunos que demonstram grande interesse por geografia, culturas, história e temas ligados a eventos, influências e seqüências relacionados a aspectos sócio-histórico- culturais.
5	Investigação	Alunos que demonstram habilidades de observação direta e facilidade para acessar informações e utilizar uma grande variedade de recursos para responder questões ou formular hipóteses.
6	Gerenciamento de Recursos	Alunos que demonstram um conjunto de habilidades de liderança e gerenciamento de recursos para a construção de produtos e serviços, utilizando apropriadas tecnologias para o acesso, avaliação e organização de informações e para a produção de produtos.

A outra proposta idealizada por Chen e seus colaboradores (2001) estão estritamente ligadas à “Teoria das Inteligências Múltiplas” de Gardner e dizem respeito a atividades organizadas em sala de aula. No entanto, essa mesma divisão pode ser utilizada para alocar os alunos nos grupos de enriquecimento. Esses grupos poderiam ser estabelecidos a partir de oito categorias ou tipos de inteligência:

ÁREA	DESCRIPTOR	TIPOS DE INTERESSES, HABILIDADES OU ESTILOS DE APRENDIZAGEM
1	Mecânica e Construção	Alunos que demonstram habilidades para consertar aparelhos, construir máquinas, objetos ou prédios, montar e desmontar objetos e resolver problemas mecânicos.
2	Ciências	Alunos que demonstram altos níveis de curiosidade e questionamento e possuem habilidades de observação, exploração, formulação e testagem de hipóteses.
3	Música	Alunos que demonstram habilidades de criação, produção, interpretação, percepção, composição e audição musical nas variadas formas: canto, notação musical, instrumentação, domínio de técnicas, tocar instrumentos.
4	Movimento	Alunos que demonstram capacidade para resolver problemas ou criar produtos utilizando o próprio corpo. São alunos que utilizam o corpo para expressar sentimentos, emoções e idéias, explorar habilidades atléticas e testar limites ou capacidades físicas.
5	Matemática	Alunos que demonstram habilidades e conhecimento lógico-matemáticos, para lidar com conceitos e situações matemáticas.

...Continuação

6	Entendimento Social	Alunos que demonstram habilidades de relacionamento intra e interpessoal, percepção aguçada sobre os outros e sobre si mesmo: diferenças de humor, temperamento, emoção, intenção, capacidade para responder a situações que exijam autoconhecimento, capacidade para reconhecer e definir papéis.
7	Linguagem	Alunos que demonstram capacidades relacionadas à escrita, leitura, comunicação e expressão em diversos contextos e de diferentes formas, bem como habilidade para ouvir.
8	Artes Visuais	Alunos com habilidades de observação e criação espacial, capacidade de representação por meio de cores, texturas e formas variadas, manipulação de instrumentos e materiais de arte e grande sensibilidade estética.

Além disso, os grupos de enriquecimento devem ter o seu planejamento diferenciado do planejamento dos cursos tradicionais ou daquilo que já está previsto no currículo regular adotado na escola. O planejamento de suas atividades deve, segundo Renzulli, Gentry e Reis (2003):

- (1) Manter o foco na aplicação de conteúdos e processos voltados para os interesses dos alunos, dos produtos, priorizando o desenvolvimento da liderança, habilidades de relacionamento interpessoal e de gerenciamento de tempo e recursos;
- (2) Manter professores e alunos interessados, entusiasmados e motivados em participar e escolher os tópicos ou os projetos com os quais queiram contribuir;
- (3) Promover o agrupamento por outros critérios diferentes de faixa etária e série. Os interesses, estilos de aprendizagem e expressão e as habilidades devem ter prioridade sobre quaisquer outros critérios;
- (4) Evitar o uso de unidades e lições previamente planejadas com a finalidade de guiar as ações dos alunos. Os grupos de enrique-

cimento são formados para produzir, de forma criativa, produtos e serviços. Seus membros devem ter autonomia para decidir sobre quais assuntos, tópicos e técnicas têm necessidade para a execução do projeto. Os professores são facilitadores e, como tal, não podem ficar apáticos ou se posicionarem de forma passiva. Como mediadores, eles podem criticar e examinar passos e soluções, propor alternativas e caminhos, analisar as estratégias, indicar métodos, orientar no uso de ferramentas, mas não devem impor sua vontade ou seu conhecimento;

- (5) Utilizar métodos, metodologias, conteúdos, materiais, equipamentos e ferramentas de profissionais da área. Com isso, professores e alunos terão muito a aprender com outros profissionais e outras áreas do conhecimento. Mentores, especialistas, manuais e métodos de pesquisa serão preciosas ferramentas e recursos a serem consultados durante todo o processo de desenvolvimento de produtos e serviços;
- (6) Promover o desenvolvimento de múltiplos talentos e a divisão de trabalho entre os

vários membros do grupo de acordo com suas habilidades. Os objetivos são comuns, mas cada um dará a sua parcela de contribuição, terá sob sua responsabilidade uma etapa ou partes do projeto. Essa estratégia permitirá que os alunos tenham experiências únicas, se tornem especialistas em algumas atividades e áreas e dominem certas técnicas;

- (7) Modificar a rotina e as práticas tradicionais implementadas na escola e na sala de aula. Os alunos devem estar envolvidos em diferentes atividades. Dependendo do tamanho do grupo, da quantidade de professores facilitadores envolvidos, do tempo para o desenvolvimento dos projetos, algumas atividades podem ser desenvolvidas com maior ou menor regularidade do que outras como passeios e visitas a escritórios, teatros, museus, fábricas, laboratórios ou centros de pesquisa, participação em eventos, seminários, palestras ou, ainda, treinamento na utilização de técnicas e equipamentos. Alguns projetos podem durar mais tempo e depender de um número maior de investimento, recursos, equipamentos como, por exemplo, produzir um filme de forma profissional ou escrever um livro. O grupo poderá manter-se engajado durante todo esse tempo, se tiver uma rede de apoio social envolvida no projeto. Outros projetos podem levar apenas algumas semanas, tais como construir uma réplica de um objeto antigo, a miniatura de uma obra de arte ou a releitura de uma poesia. A atmosfera ou o clima no grupo de enriquecimento deve ser sempre de satisfação e auto-realização, desejo

de produzir e curiosidade em aprender;

- (8) Reservar horários para desenvolvimento das atividades do grupo de enriquecimento de forma a não inviabilizar o envolvimento do aluno nas demais atividades escolares. A discussão e a decisão sobre a quantidade de horas a serem despendidas semanalmente nos projetos de enriquecimento devem ser acordadas entre professores, famílias e direção da escola.

Criação e Desenvolvimento de Grupos de Enriquecimento

Renzulli, Gentry e Reis (2003) sugerem sete passos que poderão auxiliar na implementação de grupos de enriquecimento.

Conhecer os interesses dos alunos e adultos envolvidos

Geralmente, no ensino regular, os alunos se envolvem nas mesmas atividades, independentemente de seus talentos e interesses. Em contrapartida, nos grupos de enriquecimento, tudo deve ser planejado com base nos interesses, preferências, estilos de aprendizagem e expressão e talento dos alunos. Então, o primeiro passo será conhecer estes interesses e talentos.

Formar um banco de interesses e de possíveis facilitadores

É de extrema importância para a implementação dos grupos de enriquecimento ter um grupo de facilitadores em potencial que, além de agrupar os alunos por interesses em categorias maiores, poderá ter seus próprios interesses contemplados ao

trabalhar com este ou aquele grupo de alunos. Pais, diretores, profissionais e outros voluntários podem ser líderes de grupos de enriquecimento. Os grupos não precisam, necessariamente, trabalhar conteúdos acadêmicos. Alunos e professores podem participar de grupos de enriquecimento com a finalidade de cozinhar, aprender técnicas de jardinagem, de marcenaria, de fotografia, de cenografia, decorar bolas, fazer bichinhos de balão, aprender técnicas de marketing, fazer arranjos florais etc.

Passo 3 – Fazer um cronograma de funcionamento dos grupos

Antes de iniciar as atividades do grupo de enriquecimento, é importante fazer um cronograma contendo os horários de seu funcionamento. As atividades do grupo de enriquecimento não devem coincidir ou prejudicar outras atividades em que os alunos estejam, como aulas de inglês, educação física ou outras atividades definidas no calendário escolar ou currículo regular. Os grupos podem funcionar diariamente, semanalmente

ou quinzenalmente, nos fins de semana ou no período de férias. Antes de começar será preciso definir e comunicar aos pais, alunos, professores e voluntários:

- A quantidade de pessoas que irá compor cada grupo;
- Número de grupos a entrar em funcionamento;
- A duração de cada encontro do grupo;
- Dias da semana, quantidade de horas e período do ano em as atividades do grupo de enriquecimento serão implementadas.

Para encontros diários é recomendado um período mínimo de 1 hora e 30 minutos. Para encontros alternados, semanais ou quinzenais, o tempo pode variar de 2 a 4 horas, dependendo da necessidade. No entanto, cabe a cada grupo e escola decidir quanto a alocação de tempo. Veja a seguir alguns modelos que poderão auxiliar no preparo do cronograma de funcionamento dos grupos de enriquecimento em sua escola.

MODELO DE CRONOGRAMA SEMANAL PARA ENCONTROS DIÁRIOS					
CRONOGRAMA SEMANAL PARA GRUPOS DE ENRIQUECIMENTO DIÁRIO (GED)					
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Disposição das Disciplinas Curriculares e do GED	GED	Disciplinas curriculares	Disciplinas curriculares	Disciplinas curriculares	Disciplinas curriculares
	Disciplinas curriculares	GED	Disciplinas curriculares	Disciplinas curriculares	Disciplinas curriculares
	Disciplinas curriculares	Disciplinas curriculares	GED	Disciplinas curriculares	Disciplinas curriculares
	Disciplinas curriculares	Disciplinas curriculares	Disciplinas curriculares	GED	Disciplinas curriculares
	Disciplinas curriculares	Disciplinas curriculares	Disciplinas curriculares	Disciplinas curriculares	GED

Nota: Vários grupos podem estar reunidos em cada um desses horários, intra, inter ou extraclasse.

MODELO DE CRONOGRAMA SEMANAL EM TURNO CONTRÁRIO					
CRONOGRAMA SEMANAL PARA GRUPOS DE ENRIQUECIMENTO EM TURNO CONTRÁRIO AO DE SALA DE AULA REGULAR					
DISPOSIÇÃO DOS GRUPOS DE ENRIQUECIMENTO (04 HORAS SEMANAIS)	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
	GE1	G3	GE1	G3	G6
	GE2	G4	G2	G4	
Nota: Dependendo do número de grupos, cada dia e horário pode ter mais de um grupo reunido					

MODELO DE CRONOGRAMA SEMESTRAL PARA FUNCIONAMENTO DOS GRUPOS DE ENRIQUECIMENTO					
CRONOGRAMA ANUAL PARA FUNCIONAMENTO DOS GRUPOS DE ENRIQUECIMENTO – 1º SEMESTRE					
SEMANAS	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
JANEIRO					
1ª a 4ª semanas	Férias Escolares				
FEVEREIRO					
1ª a 4ª semanas	Estudos sobre os interesses e estilos de aprendizagem				
MARÇO					
1ª Semana	Mapeamento dos Interesses e Formação do Banco de Facilitadores				
2ª Semana	Mapeamento dos Interesses e Formação do Banco de Facilitadores				
3ª Semana	Formação dos Grupos de Enriquecimento				
4ª Semana	Formação dos Grupos de Enriquecimento				
ABRIL					
1ª Semana	G1	G3	G1	G3	G5...
	G2	G4	G2	G4	
2ª Semana					
3ª Semana					
4ª Semana					

...Continuação

MAIO					
1ª Semana	G1	G3	G1	G3	G5...
	G2	G4	G2	G4	
2ª Semana					
3ª Semana					
4ª Semana					
JUNHO					
1ª Semana	G1	G3	G1	G3	G5...
	G2	G4	G2	G4	
2ª Semana					
3ª Semana					
4ª Semana					

Nota: O cronograma pode ser o mesmo no 2º semestre, se os grupos se mantiverem, ou poderá ser modificado de acordo com a disponibilidade de professores, alunos e famílias. A duração dos grupos de enriquecimento é flexível e, por isso, não precisa durar o semestre inteiro.

Procurar facilitadores para os grupos de enriquecimento

Alocar pessoas como facilitadores dos grupos de enriquecimento pode ser uma tarefa simples quando os professores, pais, diretores e coordenadores já estão sensibilizados para a necessidade da participação dos alunos em atividades de enriquecimento curricular. Além dos professores e outros

atores escolares (assistentes, pessoal de apoio, psicólogos, orientadores), podem ser incluídos na lista de voluntários: pais, universitários, especialistas, profissionais da comunidade etc. Os voluntários podem prover diversos tipos de recursos, materiais e habilidades específicas de uma determinada profissão. Os adultos que irão se envolver nas atividades do grupo devem ser responsáveis, maduros e cheios de entusiasmo, bem como possuir interesses e habilidades adequadas ao tipo de produto ou serviços a ser desenvolvido nos grupos de enriquecimento. Eles devem ser convidados a participar e orientados quanto à filosofia do trabalho, objetivos, necessidades, organização do tempo, cronograma e tudo o

que poderá ser útil para o melhor desenvolvimento das atividades do grupo. A decisão pela inclusão de voluntários é estritamente da competência da escola e deve ser orientada por critérios estabelecidos e divulgados para esse fim.

Passo 5 – Fornecer orientação para os facilitadores

Todas as pessoas envolvidas nos grupos de enriquecimento devem ter acesso a informações e métodos que possam, pelo menos inicialmente, auxiliá-los na condução dos grupos de enriquecimento, uma vez que a dinâmica desses grupos é muito diferente daquilo que a maioria deles experimentaram durante a sua vida escolar. Apostilas,

minicursos e reuniões podem ser estratégias facilmente organizadas com a finalidade de capacitar os facilitadores no uso de técnicas não tradicionais de ensino, na resolução criativa de problemas e no planejamento dos encontros do grupo, bem como no gerenciamento do tempo e formas de manter os alunos engajados no desenvolvimento dos produtos e serviços escolhidos. A troca de experiências entre os facilitadores e a equipe de coordenadores e direção da escola é outra estratégia bastante eficiente na formação da equipe.

para a identificação de alunos com altas habilidades/ superdotação. Sempre que possível nomeie o grupo de enriquecimento com títulos interessantes e criativos de modo a chamar a atenção dos alunos.

Exemplo de uma chamada de inscrição para um grupo de enriquecimento:

GRUPO DE ENRIQUECIMENTO

Sociedade Para Preservação da Floresta Amazônica

Você sabia que a floresta Amazônica é um dos mais exóticos lugares da terra? Em que muitos animais e plantas estão em perigo de extinção a cada ano? Mergulhe na fauna e flora da floresta Amazônica por meio de slides, fotografias, filmes, enciclopédias virtuais juntamente com Alex, um biólogo especialista na floresta Amazônica! Você pode desenvolver um slogan, um manual ou um jornalzinho de modo a sensibilizar as pessoas com relação às espécies em extinção. Você pode também fazer uma tempestade de idéias e encontrar várias soluções para o efeito estufa. Explorar a floresta Amazônica será certamente uma jornada cheia de aventuras!

Você sabia que a floresta Amazônica é um dos mais exóticos lugares da terra? Em que muitos animais e plantas estão em perigo de extinção a cada ano? Mergulhe na fauna e flora da floresta Amazônica por meio de slides, fotografias, filmes, enciclopédias virtuais juntamente com Alex, um biólogo especialista na floresta Amazônica! Você pode desenvolver um slogan, um manual ou um

jornalzinho de modo a sensibilizar as pessoas com relação às espécies em extinção. Você pode também fazer uma tempestade de idéias e encontrar várias soluções para o efeito estufa. Explorar a floresta Amazônica será certamente uma jornada cheia de aventuras!

Número de encontros por semana: 2 sessões de 45 minutos durante 3 meses.

Outros exemplos de títulos de grupos de enriquecimento:

- ∨ Oficina dos Poetas
- ∨ Equipe de Robótica Experimental
- ∨ Companhia de Desenhos de Móveis Criativos
- ∨ Luzes, Câmara, Ação: Técnicas de Produção de Vídeos
- ∨ Prezado Sr. Shakespeare: Oficina de Escrita para Jovens Escritores
- ∨ Associação de Conscientização da Cultura Espanhola

Passo 7 – Celebrar o sucesso

É bom criar mecanismos de reconhecimento do trabalho realizado por cada participante do grupo de enriquecimento. A mídia pode ser convidada para a apresentação dos produtos dos grupos. Cartazes contendo elogios pelo sucesso ou finalização dos projetos, cerimônias e a organização de eventos de premiação, festas e jantares de confraternização, medalhas de honra ao mérito, feiras e show de talentos, certificados, livros, jornais, faixas de congratulação, criação de espaços para comunicação são algumas estratégias que podem ser adotadas para valorizar o esforço e dedicação dos alunos e professores.

Passo 6 – Registrar os alunos nos grupos de enriquecimento

É interessante registrar a participação dos alunos nos grupos de enriquecimento. Isso pode ser feito, inicialmente, por meio de ficha de inscrição, pedido de autorização aos pais, participação de reunião para orientação de funcionamento dos grupos etc. Os professores, pais e famílias envolvidas devem ter oportunidade para fazer suas considerações sobre o desenvolvimento dos grupos. Para tanto, podem ser elaborados questionários para a avaliação das atividades realizadas, do processo, do resultado final em termos da participação dos alunos e/ou dos produtos e serviços apresentados.

O registro dos alunos é importante para organização de atividades fora da escola e para a previsão de materiais a serem utilizados. Além disso, os alunos que demonstrarem habilidades acima da média ou comportamentos de superdotação poderão ser encaminhados para atendimento em salas de recursos para serem atendidos em suas necessidades especiais. Assim, o grupo de enriquecimento além de constituir uma experiência enriquecedora, também se revela uma eficiente estratégia caça-talentos, pois tanto contempla habilidades e interesses dos alunos como contribui

Renzulli, Gentry e Reis (2003) apresentam várias sugestões para o desenvolvimento das atividades dos grupos de enriquecimento.

- ◊ O papel do professor ou adulto facilitador no grupo é o de mediador. O planejamento de ensino é diferente daquele destinado à sala de aula tradicional. As atividades devem ser baseadas no modelo de enriquecimento escolar: atividades de exploração, instrumentação e de desenvolvimento de serviços e produtos. Não deve haver superposição de atividades do ensino regular com as do grupo de enriquecimento para que os alunos não fiquem sobrecarregados. O ambiente de ensino no grupo deve ter dinâmica agradável, flexível e sem excessivo controle ou rotina;
- ◊ Os alunos fazem parte de um time, de uma equipe. Os adultos são mentores, técnicos, agentes, guias que vão ajudar os seus pupilos a demonstrarem o seu potencial. É preciso tomar uma posição diferenciada, ter altas expectativas sobre o desempenho e possibilidades de realização dos alunos. Eles serão os autores, os produtores de conhecimento, aqueles que terão a rédea do processo de aquisição de conhecimento e que conduzirão a sua própria história;
- ◊ Os grupos são formados por pessoas com diferentes interesses, personalidades, estilos de aprendizagem, experiências e trajetórias de vida. Isto faz com que cada grupo tenha uma configuração e identidades únicas. Por isso, é preciso coletar uma ampla gama de informações sobre os parti-

cipantes para o planejamento eficaz de atividades ou estruturação do ensino. Aquilo que deu certo em determinado grupo em determinado tempo pode não ser uma estratégia eficiente para outro grupo. Com isso, velhos hábitos de ensino devem ser rompidos para não inibir o desenvolvimento de habilidades e interesses;

- ◊ O que torna os grupos de enriquecimento diferentes é que eles lidam com problemas do mundo real e com o desenvolvimento de produtos e serviços que visam solucionar tais problemas. A participação nesses grupos não deve ser um prêmio para os melhores alunos, mas uma oportunidade para todos demonstrarem o seu potencial. Nunca devemos duvidar do que uma pessoa motivada é capaz. Acredite nas possibilidades de crescimento do seu aluno, mesmo quando elas não são visíveis no momento ou parecem apenas uma nublada promessa de sucesso;
- ◊ Os tópicos que serão desenvolvidos nos grupos de enriquecimento devem ser fascinantes! Elas devem ser o reflexo dos interesses de seus membros.;
- ◊ Várias questões podem ser respondidas ao longo do processo para prover informações, clarear idéias e orientar o grupo na tomada de decisão sobre os serviços e produtos a serem elaborados. Os alunos devem tirar suas próprias conclusões e serem encorajados a descobrir caminhos. Essas questões podem estar relacionadas com aspectos específicos e profissionais sobre os tópicos selecionados.

Como as pessoas com interesse nesta área estudam este tópico?

Que tipo de produtos ou serviços eles costumam criar?

Quais os métodos que eles usam para desenvolver o seu trabalho?

Quais os recursos ou materiais são necessários para produzir produtos e serviços de alta qualidade?

Como esses profissionais comunicam ou apresentam os resultados de seu trabalho?

Quais os passos que precisam ser seguidos para que os resultados, produtos ou serviços possam causar impacto na audiência?

São elas:

- ◊ Esta não deve ser uma tarefa realizada nos moldes tradicionais. Todos os membros do grupo devem ter satisfação em descrever a sua percepção do trabalho realizado, registrar os seus desejos, sonhos, necessidades. Essa estratégia pode ser utilizada para que os alunos sintetizem ou organizem o conhecimento;
- ◊ Os grupos de enriquecimento podem ser formados por alunos de várias idades, de turmas ou de escolas diferentes. É importante que todos sejam ouvidos e se sintam parte do grupo. Uma estratégia inicial que muito poderá ajudar é distribuir placas de identificação ou crachás contendo o nome dos alunos, seus interesses, hobbies ou outras

características. Trabalhar em equipe envolve a divisão de trabalho entre os membros de acordo com suas preferências, habilidades e interesses. Os alunos devem ser sempre encorajados a aprofundar o conhecimento e utilizar novas metodologias de trabalho.

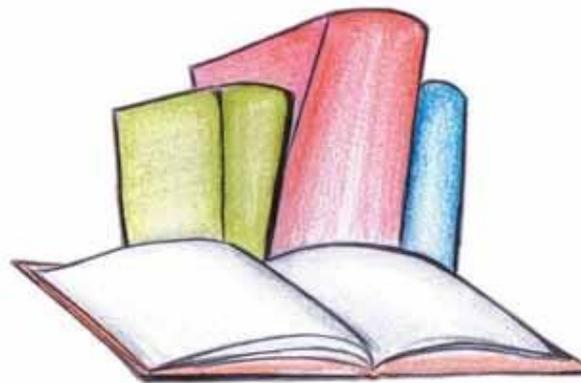
Finalmente, as atividades desenvolvidas nos grupos de enriquecimento devem ser objeto de constante avaliação por parte da equipe de facilitadores, coordenadores e alunos. Devido a sua dinâmica flexível, é importante que todos opinem sobre o andamento das atividades, a seqüência dos tópicos e ações. Para isso, são necessários meios e instrumentos eficientes que favoreçam o direcionamento e o redirecionamento das múltiplas possibilidades que vão surgindo ao longo do processo de elaboração de produtos e serviços autênticos.

A avaliação deve ser voltada tanto para o processo quanto para o produto. Cada membro da equipe deve avaliar a sua participação, o nível dos conhecimentos adquiridos, os procedimentos adotados, as atividades desenvolvidas, os recursos utilizados, as características do produto, o impacto dos resultados sobre a audiência, os níveis de motivação e a integração da equipe durante o processo. Os dados gerados na avaliação devem ser registrados, tabulados e compartilhados entre os membros do grupo a fim de que todos sejam corresponsáveis pelas decisões tomadas a partir desses eventos avaliativos. A avaliação pode ser escrita ou oral e utilizar instrumentos como questionários, entrevistas, formulários e discussão. No entanto, a avaliação não deve ser feita para atribuir menção e não deve estar atrelada ao que acontece na sala de ensino regular. Veja, ao final do capítulo, instru-

mentos que poderão ser utilizados na implementação de grupos de enriquecimento.

Referências

- Renzulli, J. S., Gentry, M. & Reis, S. M. (2003). *Enrichment clusters: A practical plan for real-world, student-driven learning*. Mansfield, CT: Creative Learning Press.
- Chen, J., Isberg, E. & Krechevsky, M. (2001).



Projeto Spectrum: atividades iniciais de aprendizagem (vol. 2). Porto Alegre: Artmed.

Leituras Recomendadas

Nos livros indicados vocês encontrarão várias fichas, instrumentos, exercícios e atividades que poderão ser utilizadas como modelos para mapear os talentos e interesses. No entanto, encorajamos todos os professores, coordenadores e outros profissionais a desenvolverem seus próprios instrumentos e atividades e compartilhá-los com os demais colegas que estão no caminho de se tornarem especialistas em enriquecimento escolar/curricular. Boa leitura!

Campbell, L., Campbell, B. & Dickinson, D. (2000). *Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed.

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.

Goleman, D., Kaufman, P. & Ray, M. (1997). *O espírito criativo*. São Paulo: Cultrix.

Rodari, G. (1982). *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus.

Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (2003). *Inteligência plena: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos*. Porto Alegre: Artmed.

Virgolim, A. M. R., Fleith, D. S. & Neves-Pereira, M. S. (2006). *Toc, toc...Plim, plim! Lidando com emoções, brincando com o pensamento através da*



Anexos - Capítulo 5

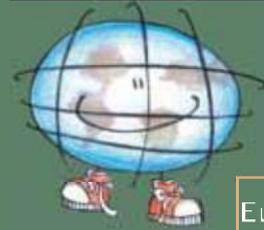
criatividade (8ª ed.).C

antipm:Sc:raprus:_____



MEU GRUPO É

O MUNDO SERIA MELHOR SE...



Eu pudesse _____
 Os políticos _____
 Minha mãe _____
 Meu pai _____
 Meus professores _____
 O lugar onde moro _____
 Minha cidade _____
 Meu Estado _____
 Meu País _____
 O dinheiro _____
 A escola _____
 As crianças _____
 Os animais _____
 As estradas _____



CERTIFICADO DE APRECIÇÃO

___ completou com sucesso o projeto ___
 ___ desenvolvido no Grupo de Enriquecimento em nossa escola, no ___
 período de ___ / ___ / ___ desenvolvido no Grupo de Enriquecimento em nossa
 escola, no período de ___ / ___ / ___.

Diretor
 Diretor

Local, data
 Local, data
 Facilitador
 Facilitador



marine

cover

cerule



SOBRE AS AUTORAS

Mônica Souza Neves-Pereira é pedagoga, mestre e doutora em Psicologia Escolar. Atua em docência de nível superior há 15 anos e tem trabalhos publicados na área de criatividade e ensino.

Angela Mágda Rodrigues Virgolim é psicóloga, mestre em Psicologia e Ph.D. em Psicologia Educacional pela University of Connecticut. Foi presidente do Conselho Brasileiro para Superdotação – ConBraSD (biênio 2005/2006) e é professora adjunta do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

Jane Farias Chagas é mestre e doutoranda em Psicologia pela Universidade de Brasília, Licenciada em Música e Bacharel em Teologia. Atualmente é professora itinerante do programa de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Renata Rodrigues Maia-Pinto é pedagoga, mestre e doutoranda em Psicologia na Universidade de Brasília. É analista de planejamento e gestão educacional da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. **Vera Lúcia Palmeira Pereira** é pedagoga, mestranda em Educação na Universidade Católica de Brasília. É professora do programa de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial

Esplanada dos Ministérios - Bloco L 6º andar CEP: 70.047-900
seesp@mec.gov.br - naahs.seesp@mec.gov.br - www.mec.gov.br



REFERÊNCIAS

Superdotado. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Superdotado>

EDUCAÇÃO DE ALUNOS SUPERDOTADOS/ALTAS HABILIDADES. Aparecida Andrés. Consultora Legislativa da Área XV Educação, Cultura e Desporto. 2010. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/acamara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/areas-da-conle/tema11/2010_645.pdf.

https://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_para_superdotados

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: O ALUNO FREQUENTA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO? Pereira, Cássia de Freitas. Gutierrez, Aline de Freitas. Teixeira, Carolina Terribile. UFSM. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22108_10415.pdf

https://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_especial#Perspectivas_hist%C3%B3ricas_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_Especial

A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação. Disponível em : <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004651.pdf>



NÃO DEIXE DE SOLICITAR O SEU CERTIFICADO!!

Solicite agora mesmo seu certificado de **40 Horas** (no link abaixo)

[\[Clique aqui para solicitar certificado\]](#)



Veja um modelo do certificado!

