



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE
DARCY RIBEIRO - UENF
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COGNIÇÃO E
LINGUAGEM - PPGCL**

**INTERAÇÃO, INTEGRAÇÃO E DESEMPENHO DE ALUNOS TALENTOSOS NO
CONTEXTO DA SALA DE AULA DO ENSINO REGULAR**

SELMA DE SOUZA SANGLARD

**CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ
FEVEREIRO - 2018**

**INTERAÇÃO, INTEGRAÇÃO E DESEMPENHO DE ALUNOS TALENTOSOS NO
CONTEXTO DA SALA DE AULA DO ENSINO REGULAR**

SELMA DE SOUZA SANGLARD

**Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Cognição e
Linguagem do Centro de Ciências do Homem,
da Universidade Estadual do Norte
Fluminense, como parte das exigências para a
obtenção do título de Mestre em Cognição e
Linguagem.**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Deps

**CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ
FEVEREIRO – 2018**

FICHA CATALOGRÁFICA

Preparada pela Biblioteca do CCH / UENF

008/2018

S225 Sanglard, Selma de Souza.

Interação, integração e desempenho de alunos talentosos no contexto da sala de aula do ensino regular / Selma de Souza Sanglard – Campos dos Goytacazes, RJ, 2018.

117 f. : il.

Bibliografia: f. 93-96.

Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2018.

Orientadora: Vera Lucia Deps.

1. Aluno Talentoso. 2. Ensino Regular. 3. Integração Escolar. 4. Aprendizagem. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.

CDD – 371.252

**INTERAÇÃO, INTEGRAÇÃO E DESEMPENHO DE ALUNOS TALENTOSOS NO
CONTEXTO DA SALA DE AULA DO ENSINO REGULAR**

SELMA DE SOUZA SANGLARD

**Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Cognição e
Linguagem do Centro de Ciências do Homem,
da Universidade Estadual do Norte
Fluminense, como parte das exigências para a
obtenção do título de Mestre em Cognição e
Linguagem.**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Deps

APROVADA: 06/ 02/ 2018

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Marlúcia Cereja de Alencar (Comunicação e Cultura – UFRJ)
Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro – IF Fluminense

Prof.^a Dr.^a Rosalee Santos Crespo Istoe (Saúde da Criança e da Mulher – FIOCRUZ)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza (Comunicação – UFRJ)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Deps (Psicologia da Educação – Unicamp)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF
Orientadora

AGRADECIMENTOS

A Deus, sentido maior da vida e à Nossa Senhora Aparecida.

A minha família, razão do meu viver, o elo primordial do meu alicerce como ser humano, na qual encontro o pouso e o repouso necessário a minha alma. Em especial a minha sogra-mãe, pelo apoio incondicional em toda a minha trajetória de vida.

Ao meu marido Nilson, por todos os momentos compartilhados na nossa vida.

Aos alunos do Programa de Atendimento ao Aluno Talento - PAAT, pela participação e construção da identidade histórica do Projeto.

À equipe de Educação Especial do meu município, especialmente às Ritas, à Volúzia e à Joana. Sem elas não descobriria a beleza, a vitalidade e a importância de estar nessa caminhada especial; à Márcia Couzi e Sônia Polido, pela confiança e por terem acreditado na minha capacidade.

À equipe de parceria do PAAT, pessoas especiais que dedicam o seu tempo e conhecimento com os nossos alunos, especialmente aos artistas plásticos Jorge Amiti, Cristina Gorini e Henrique Macedo.

À direção das escolas onde trabalho, aos professores e a todos que de forma direta ou indiretamente contribuíram no processo de construção desta pesquisa.

À toda equipe do Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento - CEDET de Lavras, em especial à Dr.^a Zenita Guenther, pela acolhida, pelas informações e conhecimentos que muito contribuíram para a ampliação desta pesquisa.

A minha orientadora e amiga Vera Lucia Daps, que com seu conhecimento transmitiu-me um novo olhar para compreender o contexto educacional do Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Aos meus companheiros de viagem de trabalho e da UENF, em especial a minha amiga Dayse, por suas palavras e cooperação na construção do meu conhecimento científico.

A UENF, pela possibilidade de trilhar neste projeto, aos professores, essencialmente ao coordenador do PPGCL, Prof. Carlos Henrique Medeiros de Souza.

RESUMO

Esta pesquisa trata de um estudo de caso de natureza descritiva, quanti-qualitativa, com o objetivo de verificar como a participação de estudantes inseridos no “Programa de Atendimento ao Aluno Talento” (PAAT), oferecido fora do contexto do ensino regular, reflete nas integrações, interações e no desempenho desses alunos na sala de aula regular. Parte-se do pressuposto teórico de que a interação entre os alunos pode facilitar a aprendizagem, e a potencialidade da interação não enfoca apenas o processo cognitivo, mas também processos e mecanismos de caráter motivacional, afetivo e relacional. Participaram dez estudantes (sete do sexo feminino e três do masculino), que demonstram superdotação criativo-produtiva e frequentam o 7º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de uma cidade de porte médio do Estado do Espírito Santo. Esses alunos foram apontados por seus professores como talentosos nas áreas de Matemática ou de Arte. O Programa segue principalmente as orientações teóricas do modelo de enriquecimento escolar proposto por Renzulli (1986; 2014), o qual preconiza que o incentivo à criatividade por meio do sistema educacional deve ocorrer em três direções: na sala de aula regular; em contexto extraescolar; e, posteriormente, após a conclusão do ensino fundamental, no acompanhamento do talentoso no seu ingresso no mercado de trabalho, a fim de verificar seu retorno à sociedade. Este texto focaliza os alunos que frequentam os dois primeiros contextos. Para isso, foram utilizados os seguintes recursos de observação: a) dois questionários, um destinado aos alunos talentosos e outro aos seus professores do ensino regular; b) observações em classe; c) grupo focal; d) levantamento do coeficiente de rendimento; e e) aplicação do teste sociométrico a todos os alunos das turmas da escola regular frequentadas pelos estudantes talentosos, a fim de uma melhor compreensão das informações. Conclui-se, tendo o modelo de Renzulli como referência, sobre a necessidade do professor da sala de aula regular incentivar a criatividade dos alunos em geral, e buscar maior integração com os professores que atuam no PAAT. Observou-se também que a participação dos talentosos no referido Programa oferece contribuição para a aprendizagem na sala de aula regular na área de Matemática e nenhuma contribuição na área de Arte. Este é um aspecto que necessita ser melhor repensado pelos professores de ambos os contextos, principalmente considerando que vivemos numa sociedade que solicita cada vez mais indivíduos criativos. Constatou-se, ainda, de acordo com relatos dos estudantes talentosos, que o desenvolvimento de seus talentos ocorreu e foi percebido por meio de situações reais experienciadas, reforçando, assim, a necessidade de a escola regular oferecer oportunidades variadas aos alunos para o desenvolvimento e a identificação de seus talentos, bem como reforçar o pensamento de teóricos da abordagem histórico cultural, no sentido de que a consciência é formada através da experiência.

Palavras-chave: Aluno Talento; Ensino Regular; Integração.

ABSTRACT

This research reports a descriptive, quantitative-qualitative case study, which aims at verifying how the participation of talented students included in the "Program of Attendance to the Talented Student" (PAAT, in Portuguese), offered outside the context of regular learning, reflecting on their integrations, interactions and performance in the classroom. It is based on the theoretical assumption that the interaction among students can facilitate learning, and the potentiality of interaction not only focus on the cognitive process, but also processes and mechanisms of motivational, affective and relational character. Ten students (seven, female, and three, male), who demonstrate creative-productive giftedness and attend the seventh grade of elementary school in a municipal school from a medium-sized municipality in the State of Espírito Santo were the participants. These students were nominated by their teachers as talented in the areas of Mathematics or Art. The program follows mainly the theoretical orientations of the school enrichment model proposed by Renzulli (1986; 2014), which advocates that the incentive to creativity through the educational system must take place in three directions: in the regular classroom; in an extra-school setting; and later, after completing the elementary education, in the monitoring of the talented in their entry into the job market, in order to verify their return to society. This text focuses on the students who attend the two first contexts. The following observation resources used: a) two questionnaires, one for gifted students and another for their teachers from the regular school; b) observations in class; c) focus group; d) collection of production coefficient; and e) application of the sociometric test to all the students of the regular school classes attended by talented students, in order to better understand the information. Having Renzulli's model as a reference, it is concluded that the regular school teacher needs to encourage the creativity of students in general, and seek greater integration with the teachers who work at PAAT. It was also observed that the participation of the talented students in the Program offers contribution to the learning in the area of Mathematics and no contribution in the area of Arts in the regular classroom. This is an aspect that needs to be better rethought by teachers in both contexts, especially considering that we live in a society that is increasingly asking for creative individuals. It was also found, according to reports of talented students, that the development of their talents occurred and was perceived through real situations experienced, thus reinforcing the need of the regular school to offer varied opportunities for students to develop and identify their talents, as well as reinforce the thinking of theorists of the historical cultural approach, once consciousness is formed through experience.

Keywords: Talented student; Regular education; Integration.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	8
1 A CONCEPÇÃO DE TALENTO E SUAS CONEXÕES	12
2 A CRIAÇÃO DO “PROGRAMA DE ATENDIMENTO AO ALUNO TALENTOSO” (PAAT)	23
2.1 A aplicação da legislação em atendimento ao aluno talentoso	25
2.2 Os alicerces teóricos da implantação do PAAT	26
2.3 A operacionalização do PAAT da Secretaria de Educação do município estudado	30
3 MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	33
3.1 O professor utilizando o aluno talentoso como mediador	41
3.2 O professor proporcionando ao aluno talentoso um atendimento diversificado	49
3.3 A importância da integração na sala de aula para a aprendizagem do aluno talentoso ..	53
4 METODOLOGIA	57
4.1 Natureza do estudo	57
4.2 Local e sujeitos do estudo	57
4.3 Instrumentos de coleta de dados	58
4.4 Procedimentos de coleta de dados	60
4.5 Tratamento dos dados	63
5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	65
5.1 Resultados da aplicação do questionário (interação) dos alunos talentosos	65
5.2 A observação da integração da turma por meio da aplicação do teste sociométrico	67
5.2.1 A integração dos alunos talentosos da turma A	67
5.2.2 A integração dos alunos talentosos da turma D	71
5.3 Resultados da aplicação do questionário ao professor da turma regular	75
5.4 Resultados da observação da turma pela pesquisadora	77
5.5 Resultados da realização de um grupo focal	79
5.6 Comparação entre o coeficiente de rendimento das turmas de alunos do ensino regular, incluindo os estudantes talentosos e sem as suas participações	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE A - Autorização do Diretor	97
APÊNDICE B - Questionário para os alunos talentosos	98
APÊNDICE C - Autorização para uso de imagem	101
APÊNDICE D - Questionário aos professores	102
APÊNDICE E - Teste Sociométrico	105
APÊNDICE F - Turma 7º A: Escolhas e rejeições para trabalho escolar	107
APÊNDICE G - Turma 7º A: Escolhas e rejeições para atividade social	109
APÊNDICE H - Turma 7º D: Escolhas e rejeições para trabalho escolar	111
APÊNDICE I - Turma 7º D: Escolhas e rejeições para atividade social	113
APÊNDICE J - Quadros	115

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa refere-se a estudantes talentosos que participam do Programa de Atendimento ao Aluno Talentoso (PAAT), desenvolvido num município de porte médio do Estado do Espírito Santo. O direcionamento da pesquisa aborda dois eixos fundamentais: os alunos talentosos que participam do Programa; e a interação e o desempenho desses alunos no contexto do ensino regular.

O referencial teórico deste estudo está alicerçado principalmente nos conceitos de talento de Renzulli (1986), complementando por outros autores de destaque na área, como Maslow (1962), Landau (1990), Perkins (1990), Guenther (2000), Alencar (2001) e Vygotsky (2001) que defendem ser a criatividade constituída coletivamente, ou seja, a criação não é obra individual, mas produto da herança cultural compartilhada.

O modelo de desenvolvimento de Renzulli (2014) engloba três etapas: a primeira diz respeito ao incentivo à criatividade a todos os alunos da escola regular; o segundo diz respeito ao atendimento diferenciado àqueles alunos da classe regular que demonstram habilidade mais alta em alguma área do conhecimento; e o terceiro momento é o retorno social do investimento ao aluno, traduzido em algum produto criativo oferecido por este à sociedade. O estudo que se realiza é um misto do que ocorre no primeiro e no segundo momento. Portanto, seu objetivo é identificar de que forma o Programa de Atendimento ao Aluno Talentoso (PAAT), oferecido fora do contexto do ensino regular, tem melhorado no desempenho, na interação, integração e colaboração desse aluno na classe regular, investigando também como o diagnóstico de talento se reflete na metodologia do professor para com o aluno. Este estudo se justifica pela possibilidade de ampliar reflexões acerca da Educação Especial na área de altas habilidades, haja vista as múltiplas implicações e mudanças neste cenário, bem como a importância do potencial superior do aluno talentoso não apenas para o seu desenvolvimento social e humano, mas também pelas contribuições à sociedade que poderão advir do seu talento.

Nosso interesse pela pesquisa transcorreu da experiência profissional na área da educação especial com alunos talentosos, no contexto do PAAT. Entretanto, ao iniciar este estudo, encontramos durante o percurso novos conceitos, direcionamentos e reflexões que nos conduziram à busca de um maior conhecimento relacionado ao aluno talentoso, principalmente no referencial teórico de Joseph Renzulli e na metodologia desenvolvida pela autora Zenita Guenther, no Centro de Desenvolvimento do Talento (CEDET) de Lavras/MG. Guenther (2000) diz que “[...] se é no ser humano que está a esperança de dias melhores para

a humanidade, é nele mesmo que temos de concentrar esforços para torná-lo o melhor que for possível”. Um projeto educativo com pilares de sustentação, para Guenther (2011), engloba as redes de educação informal construídas no dia a dia, como a família, em que a criança nasce e é criada; além da escola, instituição encarregada de prover educação sistemática e contínua. As influências recebidas através dessas instituições apresentam seus reflexos na comunidade onde o indivíduo vive e de onde também recebe influências.

Com o passar dos tempos, segundo Renzulli (2014), quase toda cultura tem demonstrado um fascínio especial por pessoas que deram contribuições notáveis às suas respectivas áreas de interesse e envolvimento. Essas áreas de desempenho são determinadas pelas necessidades e pelos valores da cultura vigente. Por isso, tanto acadêmicos como leigos têm se questionado a respeito de como certas habilidades humanas, personalidades e condições contribuem para a sociedade.

A superdotação produtivo-criativa, segundo Renzulli (2014), manifesta-se nos aspectos da atividade humana e do envolvimento, nos quais a ênfase é colocada no desenvolvimento de pensamentos, soluções, materiais e produtos originais, propositalmente desenvolvidos para se ter um impacto sobre um ou mais públicos-alvo. Situações de aprendizagem projetadas para promover a superdotação criativa enfatizam o uso e a aplicação das informações, os processos de pensamentos de uma forma integrada, indutiva e direcionada para um problema real. Para o autor, o papel do aluno passa do de aprendiz de lições, consumidor de informações para outro papel, no qual ele utiliza o *modus operandi* do investigador.

As considerações teóricas realizadas conduziram à seguinte questão principal que norteou a pesquisa: qual tipo de contribuição os alunos inscritos no Programa de Atendimento ao Aluno Talentoso (PAAT) receberam por sua participação? Essa contribuição lhes possibilitaram uma melhor interação, integração e desempenho na sala de aula regular que os diferenciam dos demais estudantes da classe regular?

Como também possibilitou as seguintes questões:

- De que forma a integração num grupo de estudantes com alta potencialidade criativa por meio do PAAT tem possibilitado que o aluno talentoso assuma a função de mediador (aluno tutor) na sala de aula regular?
- De que forma a metodologia do professor da classe regular contribui para o desenvolvimento de habilidades do aluno identificado como talentoso, bem como contribui para o desenvolvimento do talento dos demais alunos?

Em decorrência das questões mencionadas levantou-se as seguintes hipóteses:

- a) A autopercepção de criatividade dos alunos tem sido modificada positivamente, em decorrência de suas participações no PAAT;
- b) O PAAT contribui e tem possibilitado uma melhor interação, colaboração e desempenho na sala de aula regular;
- c) A integração num grupo de estudantes com alta potencialidade criativa por meio do PAAT tem possibilitado que o aluno talentoso assuma a função de mediador (aluno tutor) na sala de aula regular; e
- d) O aluno talentoso não tem recebido do professor da sala de aula regular atendimento diferenciado no sentido de maior estimulação ao seu talento, o que também não ocorre em relação aos demais estudantes.

A fim de responder tais questões, na primeira parte desta pesquisa, buscamos compreender os diferentes conceitos de talento, e definições decorrentes das teorias elaboradas pelos estudiosos da área a fim de possibilitar a análise e escolha do referencial teórico significativo para o seu contexto.

Na segunda parte, descrevemos o PAAT de uma escola da rede municipal do Espírito Santo e a contribuição do referido Programa para a integração e o desempenho desses alunos no contexto do ensino regular. O Programa desta escola atende, no contraturno, a 40 alunos que se destacam em algum dos seguintes domínios: talento artístico; talento psicomotor; talento intelectual; e talento verbal. Este estudo é restrito a estudantes com talento artístico e talento intelectual na área de Matemática.

Participam do referido Programa crianças com idade inicial de seis anos e demais idades até término do ensino fundamental (anos finais), com diversidades de características e interesses, e de diversos tipos de capacidade/talento. O Programa incentiva a formação de

grupos/coletivos por áreas de interesse ou de acordo com o talento. O aluno inicia seu plano de estudo coletivo no PAAT, e o completa no estágio feito por meio de atividades múltiplas na comunidade.

As estratégias e atividades desenvolvidas na sala de recursos do PAAT para os alunos com indicativo de altas habilidades seguem um cronograma elaborado no início do ano letivo. Tal procedimento leva em conta os interesses individuais/coletivos, as habilidades e estilos de aprendizagem. Inclui também atividades múltiplas desenvolvidas com parceiros da comunidade local, por meio de um plano individual, de modo que possibilite ao aprendiz o conhecimento que realmente precisa, e lhe possibilite reflexão sobre seus interesses e necessidades, no decorrer da sua trajetória de estudo no PAAT. As atividades desenvolvidas num programa de enriquecimento proporcionam experiência e vivência complementar ao projeto educativo escolar, além de convivência com o grupo de pares representado por outras crianças talentosas.

Na terceira parte, retratamos a mediação na aprendizagem à luz do aporte histórico-cultural: o professor utilizando o aluno talentoso como mediador, e possibilitando ao aluno talentoso um atendimento diferenciado.

Na quarta parte, descrevemos a metodologia de um estudo de caso com dez alunos do PAAT, matriculados no 7º ano do ensino regular, com talento nas áreas criativo-produtiva e intelectual. O objetivo foi conhecer as influências que esses jovens estudantes receberam no decorrer de suas participações no PAAT e que refletem no desempenho, na integração e em suas colaborações no contexto regular. Ao final, faz-se considerações e reflexões referentes aos resultados desta pesquisa.

1 A CONCEPÇÃO DE TALENTO E SUAS CONEXÕES

Talento, criatividade, altas habilidades e superdotação são termos não suficientemente esclarecidos - Alguns autores os utilizam como sinônimos; outros, embora os diversifiquem, percebem algumas qualidades comuns a ambos; enquanto outros os conceituam diferentemente. Vejamos, no decorrer desta parte, como autores diversos têm procurado explicar essas denominações.

Criar é basicamente formar, para Ostrower (2014), é dar forma transformando em algo novo. Em qualquer campo de atividade trata-se desse “novo”, em dar novas comparações à mente humana, para fenômenos relacionados de modo novo. O ato criador possibilita ao indivíduo compreender, relacionar, ordenar, configurar, significar e transformar.

Assim, nós nos movemos entre as formas. Um ato simples como atravessar a rua é impregnado de formas. Temos que observar as pessoas, as casas, notar a claridade do dia, o calor, as cores, os sons, os cheiros, e tudo isso são formas em que as coisas se configuram para o ser humano. Nesse sentido, o homem cria não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer e se desenvolver enquanto ser humano, coerentemente ordenando, dando forma e criando (OSTROWER, 2014).

Ao discutir criatividade, Mansfield e Busse (1981 citado por ALENCAR, 2001) lembram a sua relatividade, salientando que os produtos são considerados criativos em relação a outro num determinado momento da história.

As discussões a respeito do termo criatividade vêm acompanhadas de uma variedade de definições e concepções. De acordo com Pliekhánov (1922 citado por VYGOTSKY, 2001, p. 46), em sua obra “Psicologia da Arte”:

A natureza do homem faz com que ele possa ter gostos e conceitos estéticos. As condições que o cercam determinam a transformação dessa possibilidade em realidade, por elas que se explicam que determinado homem social (isto é, dada sociedade, dado povo, dada classe) tenham justamente esses e não outros gostos estéticos... Pois bem, em diferentes épocas do desenvolvimento social, o homem recebe da natureza diversas impressões, que ele as considera de diferentes pontos de vista.

Ainda segundo o autor citado, “[...] todas as ideologias têm uma raiz comum: a psicologia de dada época” (p. 46). Assim, o psiquismo do homem social é visto como subsolo comum de todas as ideologias de dada época, inclusive da arte, e essa ideologia é determinada e condicionada pelo psiquismo do homem, por meio do qual as relações econômicas e o sistema político-social as criam.

Como afirma Vygotsky (2014), a imaginação é uma atividade superior capaz de criar e combinar fatos, percepções e imagens a partir do que já foi vivenciado. Essas combinações exigem a liberdade de pensamento, da ação e de conhecimento. "Chamamos atividade criativa a atividade humana criadora de algo novo, seja ela uma representação de um objeto do mundo exterior, seja uma construção da mente ou do sentimento característicos do ser humano" (p. 1).

Maslow (1962) cita que uma competente violoncelista - por ele considerada "criadora" - estava realmente tocando bem o que outros escrevera. Ela era apenas uma porta-voz como o ator ou "comediante" é um porta-voz. Um bom marceneiro, ou jardineiro, ou alfaiate, poderia ser, verdadeiramente, mais criador.

Ainda segundo Maslow (1962), isso é precisamente o que faz o grande artista: estar apto a reunir cores que se entrecrocavam, formas que se combatem, dissonâncias de toda a espécie, numa unidade. E é também isso o que faz o grande teórico, quando reúne fatos intrigantes e incompatíveis para que vejamos que eles se harmonizam. O mesmo ocorre com o grande estadista, o grande terapeuta, o grande filósofo, o grande pai, a grande mãe, o grande inventor. Todos são integradores, capazes de congregar termos distintos e até opostos numa unidade. Na medida em que a criatividade é construtiva, sintetizadora, unificadora e integradora, é nessa mesma medida que ela depende - pelo menos em parte - da integração interior da pessoa. Na concepção de Maslow, a pessoa talentosa é aquela que está sempre se autorrealizando.

Para Maslow (1962), a palavra "criador" (e também a palavra "estético") não se refere só a produtos, mas também ao processo do ato criativo, ou seja, às atitudes da pessoa no desenrolar das suas atividades. E, além disso, aplica a palavra "criativo" a muitos outros produtos além dos típicos e convencionalmente aceitos: poemas, teorias, romances, experimentos e pinturas.

Assim, Maslow (1962) subdivide a criatividade em primária e secundária: a primeira diz respeito ao lampejo de inspiração. A criatividade secundária, além do lampejo de inspiração, resulta de trabalho árduo, e inclui as produções no mundo, tais como as pontes, as casas, os novos automóveis, os experimentos científicos e as obras literárias, dentre outros. As grandes obras de Arte, de Filosofia ou de Ciência resultam desta criatividade integradora.

Criatividade é o processo de tornar-se sensível a problemas, deficiências, lacunas no conhecimento, desarmonia; identificar a dificuldade; buscar soluções, formulando hipóteses a respeito das deficiências; testar e retestar estas hipóteses; e comunicar os resultados (TORRANCE, 1976).

Para Landau (1990), a criatividade é um fenômeno multifacetado do comportamento humano. Um fenômeno que nos permite encontrar aspectos diferentes no já conhecido e, enfrentar o totalmente novo e desconhecido. Segundo a autora, a criatividade não se opõe à inteligência, ao contrário, corresponde a um nível elevado. Ser criativo não significa ter de inventar ou descobrir coisas. O fascínio está justamente em poder estabelecer novas relações entre as coisas existentes. No que diz respeito aos aspectos emocional e intelectual, a capacidade criativa é uma forma de encontrar alternativas dentro de uma determinada estrutura.

A criatividade tem raízes na função intuitiva do cérebro e se destaca de outras funções por estar “fora da razão” sem ser propriamente “emoção”. Criatividade se expressa pelo manejo intuitivo de vários blocos de ideias, inter-relacionados entre si, segundo princípios de originalidade não explícitos, próprios do indivíduo, os quais levam à invenção, à criação e à inovação. A noção de criatividade inclui divergência para perceber, relacionar, configurar e abordar eventos e situações pela imaginação, bem como pensamento intuitivo, sem necessidade de apoiar em dados concretos (GUENTHER, 2012).

A criatividade pode ser compreendida pela facilidade da pessoa em relacionar conexões amplamente figurativas e não lineares, pela prontidão na evocação fluente de material vindo de muitas fontes e pela visualização de redes de relações complexas. É um campo de domínio difícil de ser abordado, e, aparentemente, a maior parte dos estudos nessa área prefere lidar com conteúdo cognitivo, tal como acervo de conhecimento, ou pensamento diversificado por composição de respostas combinadas, mas não por conexões originais (GUENTHER, 2012).

No século XX, o conceito de inteligência, segundo Alencar (2001) era associado à capacidade ou aptidão mental. Se a inteligência se aplicava a qualquer pessoa, a criatividade era vista como prerrogativa de poucos privilegiados.

Alencar (2007) esclarece que a criatividade é um fenômeno complexo, dinâmico, multifacetado, que, para sua expressão, depende tanto de características do indivíduo quanto de condições favoráveis no ambiente da família, da escola e do trabalho. A expressão da criatividade é também influenciada por fatores de ordem histórica, econômica, social e cultural. A pesquisadora defende que o domínio do conhecimento não pode ser subestimado na produção artística. Quanto maior a bagagem do conhecimento pessoal maior a probabilidade do indivíduo em contribuir com ideias novas para o avanço da área em questão. Esclarece, ainda, que a criação deixou de ser vista como produto apenas de um lampejo de inspiração, incluindo características, tais como: disciplina; dedicação; esforço consciente;

trabalho prolongado; e conhecimento de uma área do saber. Todos passaram a ser considerados pré-requisitos importantes para a produção criativa.

Alencar (2001) afirma que, dentre outras contribuições que possibilitaram uma nova perspectiva, destaca-se o estudo de Guilford (1967). Este enfatizou o fator geral da inteligência humana, composto por dois tipos de pensamento: o convergente e o divergente, este convergindo para a criatividade, embora no processo criativo haja também contribuição de outros fatores, conforme mencionado.

Segundo Alencar (2001), inúmeros pesquisadores destacam que o ser humano tem feito uso de uma parcela limitada de seu potencial criador, permanecendo muitas capacidades inibidas por falta de estímulo, de encorajamento ou de um ambiente favorável ao seu desenvolvimento, acarretando um enorme desperdício de talento. Os dados empíricos indicam, conforme Alencar (1986), uma grande frequência de indivíduos superdotados que apresentam um rendimento aquém do seu potencial. É muito comum uma discrepância ser observada entre o potencial (aquilo que o sujeito é capaz de fazer e aprender) e o desempenho real (o que o sujeito efetivamente demonstra conhecer).

Alencar (1986) cita que são muitos os fatores capazes de atribuir esse desempenho inferior: tanto uma atitude negativa em relação à escola, como as características do currículo e dos métodos utilizados. Considera que há uma discrepância entre o potencial e o rendimento. Como não existe em nosso meio um interesse maior em conhecer o potencial de cada aluno e muito menos em dar condições adequadas para o desenvolvimento desse potencial, o que ocorre é que o nosso ambiente educacional predispõe à existência dessa discrepância.

Também Rollo May (1975) destaca a falta de estímulo da escola à criatividade do aluno, em decorrência do seu conformismo, passividade, estereotipia, ou por sua limitação à liberdade de ação.

A coragem criativa, de acordo com Rollo May (1975), é a descoberta de novas formas, novos símbolos, novos padrões segundo os quais uma sociedade pode ser construída. Para o autor toda profissão exige coragem criativa. No século XX, a tecnologia e a engenharia, o comércio e outras profissões, passam por mudanças radicais e precisam de indivíduos corajosos que valorizem e saibam liderar essas mudanças.

Segundo Winner (1998), a falta de desafio nas nossas escolas significa que as nossas crianças não estão conseguindo desempenhar o seu potencial superior. Embora todas as crianças, provavelmente, estejam subempregando, a lacuna entre potencial e desempenho deve ser mais alta para os mais superdotados. Segundo a autora, as escolas são específicas para ensinar habilidades acadêmicas, de modo que é perturbador que estudantes nos níveis

acadêmicos altos, com frequência, sintam estar aprendendo pouco com a escola. Talvez seja menos surpreendente - porém não menos desanimador - que os estudantes superdotados em arte ou música também desconsiderem suas experiências escolares. Os futuros artistas encontram seus professores fora da escola.

A autora esclarece que a arte não é uma habilidade valorizada em nossa cultura. Nossas escolas não fazem da arte uma prioridade. No entanto, a família deve valorizar a habilidade artística. Porém, a maioria não o faz pela mesma razão. Dessa forma, a realidade que as escolas e a sociedade não valorizam a arte.

A escola delimita as formas pouco usuais de expressão da arte. Somente no século XX com uma maior publicação de artigos, livros e periódicos contextualizando o pensar criativamente com atividades e exercícios simplificados para a abordagem educacional, algumas escolas no Brasil vêm motivando para o uso da arte. Com atividades prazerosas os alunos que por natureza são mais abertos e de pensamento mais dinâmicos, vêm sendo beneficiados (MEC, 1999).

Ressaltamos que a criatividade é parte da educação integral e deve estar presente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, independentemente da disciplina em foco (SHALLCROSS, 1981 citado por ALENCAR, 2007; CROPLEY, 1991; 2004; CROPLEY; URBAN, 2000; EZEQUIEL; HODES, 2003).

A literatura especializada (LANDAU 1986; ALENCAR 2001) destaca três aspectos relacionados às concepções referentes à criatividade: o processo criativo; a pessoa criativa; e o produto criativo. O processo criativo engloba as alternativas de pensamento que levariam as pessoas a estruturarem uma nova concepção, ideia ou produto. O processo é influenciado por vários aspectos cognitivos, ambientais, de personalidade, de contextos culturais e históricos, entre outros particularizados de pessoa para pessoa. A pessoa criativa é o indivíduo que expressa a criatividade. Todas as pessoas apresentam, em maior ou menor grau, a capacidade de criar, embora muitas não se sintam capazes e motivadas para tal. Este aspecto é fruto, em boa parte, da educação recebida durante alguns anos na escola. O produto criativo é o resultado final da ação criativa. Há vários critérios para o reconhecimento de um produto criativo, entre eles Weschsler (1989 citado por MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1999) aponta: a novidade, que considera a originalidade; a relevância, que considera a importância/valor; e a elegância, que considera a estética.

Freeman e Guenther (2000) afirmam que a criatividade não depende diretamente de processos mentais, mas de valores significativos, de motivação e impulso interior, conectados com as áreas de interesse. As autoras esclarecem que ser criativo envolve a capacidade de

criar ideias, configurações e produtos novos. As ideias criativas são aquelas que contêm sementes de mudança, acrescentam algo às maneiras existentes de se interpretar o mundo, e oferecem novas formas para se lidar com o conhecimento.

Freeman e Guenther (2000) mencionam a importância dos alunos compreenderem o valor das soluções criativas nas situações da vida real. O desenvolvimento da aprendizagem criativa para uma atividade é um processo construído a longo prazo e com envolvimento pessoal. A base do sucesso é o fato do indivíduo acreditar que é capaz de conseguir realizar a ação determinada.

Segundo Sabatella (2008), a legislação brasileira, na área de educação especial, utiliza a palavra superdotado para denominar essa categoria de alunos com necessidades educativas especiais e justificar a necessidade de um atendimento adequado. Entretanto, há algumas diferenças no discurso de especialistas como Renzulli (1986) e Guenther (2000).

A diretriz nº 69, de 28/08/86, do Centro Nacional de Educação Especial (CENEP), de acordo com legislações internacionais, expressa a seguinte definição de superdotado:

[...] 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.

No entanto, têm sido levantados alguns problemas em relação a essa definição cujo conteúdo extrapola o da legislação brasileira. Segundo Renzulli (1984 citado por ALENCAR, 1986), apesar de essa definição chamar a atenção para a variedade maior de habilidades a serem incluídas em uma definição de superdotados, um de seus problemas é o fato de não incluir fatores não intelectuais, como os fatores motivacionais, que também têm se mostrado importantes nos resultados das pesquisas.

Conforme Alencar (1986), não há concordância entre diferentes autores no que concerne à definição do superdotado. Entretanto, alguns fazem distinção entre o indivíduo superdotado e talentoso, utilizando superdotado apenas para o indivíduo com habilidade excepcional na área intelectual ou acadêmica, e o talentoso para o indivíduo com habilidades excepcionais nas artes, música ou teatro. Outros autores discriminam o indivíduo altamente criativo como parte de um grupo especial. Há ainda outros que não fazem qualquer distinção entre estes três grupos, considerando a superdotação como uma categoria geral, que incluiria tanto o indivíduo talentoso, como o criativo e com habilidade intelectual superior.

Para Alencar e Fleith (2001), superdotação é algo relativo, e não absoluto. Um indivíduo é considerado superdotado porque possui uma característica ou grupo de características mais desenvolvidas do que o outro.

Virgolim (2007) relata que um dos aspectos mais marcantes da superdotação relaciona-se ao seu traço de heterogeneidade: algumas pessoas podem se destacar em uma área, ou podem combinar várias. No entanto, há pessoas que, além de exibir um pensamento criador e original numa determinada área, também se revelam em outras. Tais pessoas possuem habilidades designadas de multipotencialidades.

Guenther (2011) faz um paralelo dos construtos talento e dotação. Uma forma para desenvolver o talento é identificar o interesse, aquilo que dá prazer ao ser humano, não sendo necessário despende esforço, ou que o pouco esforço despendido traga autorrealização pessoal. O talento é um processo relativamente simples e pode trazer resultados em menor tempo, dependendo essencialmente de um plano educacional preciso, focalizado em ensino, exercício e treino. Para esta estudiosa do tema nem sequer pode-se tentar prever que tipos de talentos vão surgir e florescer no futuro, porque:

[...] toda a flexibilidade da constituição humana vai se revelando à medida em que o ambiente, o estilo de vida, as relações com os outros e com o mundo se modificam, e demandas diferentes, mais, ou menos, complexas e variadas, são exercidas sobre as pessoas e a sociedade (GUENTHER, 2000, p. 14).

Segundo a mesma autora, desenvolver a dotação é mais complexo: exige vivência por vias da educação informal. Assim sendo, desenvolver o potencial humano não é um processo rápido ou fácil; ao contrário, exige tempo, direção, acompanhamento específico, planejamento firmado em bases construídas no conhecimento científico. Mas, apesar da complexidade, esse processo traz resultados inegáveis ao longo da vida, porque dotação como capacidade natural, em comparação a habilidades aprendidas, tem generalização efetiva e mais ampla, possibilitando maior gama de aprendizagem sedimentada, útil em longo prazo, além de permitir melhor previsão para aprendizagem futura. Sobre a criatividade, a autora assim exprime seu pensamento:

Criatividade é o domínio mais difícil de ser abordado pela educação. Crianças com altos níveis de criatividade são geralmente as que mais problemas enfrentam na escola. Às vezes sobressaem por serem “diferentes”, “fora dos padrões”, expressam suas críticas sem muita consideração aos outros; aceitam mal as aulas comuns, ficam entediados, desinteressados e não disfarçam expressões de aborrecimento... (GUENTHER, 2011, p. 60).

Para Renzulli (2014) as palavras superdotado, gênios, criadores eminentes ou pessoas altamente criativas são sinônimas. Mackinnon (1964 citado por RENZULLI, 2014) classifica um grupo de candidatos utilizando as seguintes dimensões da criatividade: originalidade de pensamento e abordagens inovadoras; engenhosidade construtiva; habilidade para deixar de lado procedimentos e convenções estabelecidos, quando apropriado; e aptidão para conceber implementações originais e efetivas das principais demandas da arquitetura, a saber, tecnologia (firmeza), forma visual, planejamento (produto), consciência humana e propósito social.

Todo o processo de definição e educação do superdotado faz parte de um empenho em atender às necessidades de cada indivíduo (ALENCAR; FLEITH, 2001). A inteligência plena é um conjunto integrado das capacidades necessárias para o indivíduo obter sucesso na vida, independentemente de como é definido no contexto. O contexto sociocultural é um dos fatores que molda a inteligência plena (STERNBERG, 2003). As pessoas se adaptam ao ambiente quando mudam seu pensamento ou comportamento para melhor se ajustarem a ele. A definição tradicional de inteligência enfatiza a importância da adaptação ao ambiente. Entretanto, quando examinada num sentido amplo, a inteligência plena envolve mais do que apenas adaptação. Às vezes, a pessoa decide que a coisa inteligente a fazer não é adaptar-se ao ambiente, mas tentar modificá-lo.

Para Alencar (1986), o termo “gênio” deve ser utilizado apenas para descrever aquelas pessoas que deram contribuições originais e de grande valor à humanidade. Ainda nesse contexto de reflexões, para Virgolim (2007), o pensamento criativo e produtivo de Leonardo da Vinci (1452-1519), aliado a algumas de suas características pessoais, como percepção estética agudeza de observação e desejo de perfeição; decorre também do ambiente cultural propício às ciências e às artes. Provavelmente foi a junção desses fatores que o levaram a uma produção de alto nível em sua vida adulta. No entanto, Landau (1990, p. 17) diz:

Acredito que superdotação seja um sistema de influências entre o mundo interior da criança e seu ambiente. O meio tem função de desafiar e estimular as habilidades internas da criança (inteligência, criatividade, talentos). Essa interação fortalece o “eu” do superdotado, tanto no incentivo à sua coragem para arriscar-se, quanto na motivação de aspectos como envolvimento, perseverança e realização.

Neste sentido, a pesquisadora argumenta que a criança superdotada necessita de programas educacionais que proponham desafios, ofereçam possibilidades para a autodescoberta e para o pensamento independente. Em outras palavras, de um ambiente que

lhe permita a realização de sua potencialidade intelectual, emocional e social. Assim, cada experiência de aprendizagem representa uma porta de entrada para um mundo mais amplo que o anterior.

Winner (1998, pp. 12 -13) esclarece o uso do termo superdotado, exemplificando suas características de precocidade, persistência e impetuosidade:

- Precocidade: todas as crianças superdotadas são precoces, desde cedo começam a apresentar domínio em alguma área. A autora define como esfera organizada de conhecimento a linguagem, a matemática, a música, a arte, o balé dentre outros;
- Persistência em fazer as coisas a seu modo: as crianças superdotadas aprendem mais rápido do que a média e necessitam de pouca ou nenhuma ajuda dos adultos; com frequência inventam e projetam novas formas de resolver problemas; e
- Impetuosidade para dominar: as crianças superdotadas são intrinsecamente motivadas a extrair sentido da área do domínio e demonstram um interesse obsessivo pelo domínio do seu potencial. Elas experimentam estado de “fluxo”, quando estão engajadas em aprendizagem no seu domínio.

Para Winner (1998), não há justificativas para chamar as crianças acadêmicas de “superdotadas” e as artísticas de “talentosas”. Embora o domínio no qual elas sejam excepcionais divirja, essas crianças são semelhantes em mostrar precocidade, divergência e empenho. As mesmas generalizações se aplicam em todas as formas de crianças com altas habilidades: suas habilidades excepcionais são, em parte, inatas; suas habilidades se desenvolvem em decorrência de alguns dos mesmos tipos de forças familiares; e elas enfrentam os mesmos tipos de necessidades educacionais, pois são introvertidas e diferentes dos outros, e preferem o isolamento social. Portanto, para ela, trata-se de uma distinção falsa nomear alguns como superdotados e outros como talentosos.

Como afirma Guenther (2011), não existe uma concepção teórica para o termo superdotação, pois ela não está em nenhuma definição abalizada em estudos científicos, e não é usada em nenhum outro lugar do mundo, apenas no Brasil.

Nessa perspectiva, Alencar (2001) também destaca que no Brasil o termo superdotado enfrenta um sério problema, devido ao prefixo “super”, que sugere a ideia da presença de uma performance sempre extraordinária, um dote que o indivíduo já traria ao nascimento e que se realizaria independente das condições ambientais.

Já a expressão boa dotação foi sugerida por Helena Antipoff na tentativa de amenizar o impacto da rejeição levantada pelo termo superdotação. No cenário teórico a expressão é

usada em estudos destacando diferentes graus de dotação, sobre as bases conceituais de dotação (GUENTHER, 2011).

Guenther (2011) ressalta que altas habilidades é uma combinação de palavras que também não têm referencial teórico, usada apenas no Brasil. Juntos os conceitos podem ser analisados por duas dimensões: conhecimento e habilidades. Porém não é possível conceituar habilidade ou habilidades como um sinônimo de capacidade natural.

A expressão alta capacidade se refere à presença de elevado grau de capacidade natural, na constituição do plano genético que está à base das diferenças individuais. O conceito de capacidade indica poder físico ou mental de aprender ou de fazer alguma coisa (GUENTHER, 2011).

Em 1995, a Secretaria de Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação (MEC), utilizou a expressão altas habilidades/superdotação em suas publicações, como também nas diretrizes, para a implementação dos programas para esse público. Essa denominação foi adotada oficialmente durante alguns anos, e ainda no final da década de 2010 é encontrada e aceita em muitas pesquisas e por algumas instituições (SABATELLA, 2008).

Sabatella (2008) ainda relata que, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN/96 - que define a educação especial como uma modalidade da educação escolar que permeia todas as etapas de ensino -, e com a resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE 02/2001 - que regulamenta o direito de acesso e permanência no ensino regular aos alunos com necessidades educacionais especiais -, as palavras superdotado e superdotação são utilizadas e reafirmadas legalmente, para todos esses alunos.

Sabatella (2008) esclarece que a tentativa de se chegar a um consenso de nomenclatura - preocupação presente também em diversos países - encontra-se nos termos superdotados ou superdotação, por possibilitar a interpretação de que o indivíduo superdotado possa ser superior em relação aos outros. A expressão altas habilidades parece mais acessível e amena, pois tem sonoridade mais aceita por educadores e pais.

Percebe-se na literatura especializada falta de uniformização das terminologias mencionadas. O programa de atendimento diferenciado, oferecido aos sujeitos deste estudo, segue a orientação teórica de Renzulli, por conseguinte, adotamos também essa orientação teórica. Entretanto, apesar do referido autor utilizar a palavra superdotação, adotaremos a palavra talento, por ser o termo adotado pela Secretaria de Educação do Estado e do Município onde se realiza esta pesquisa.

No capítulo seguinte descrevemos uma retrospectiva das leis e decretos que levaram a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo e, por extensão, a Secretaria de Educação do município de médio porte inserido no mesmo estado, a incentivar a criação de um PAAT. Fazemos também um resumo do modelo teórico de enriquecimento Escolar de Renzulli (1978; 1986), que ofereceu os alicerces teóricos para a implantação do mesmo Programa.

2 A CRIAÇÃO DO “PROGRAMA DE ATENDIMENTO AO ALUNO TALENTOSO” (PAAT)

O Programa de Atendimento ao Aluno Talentoso (PAAT) decorreu de solicitações da legislação brasileira e de planos mencionados no decorrer deste capítulo.

O artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1971), nº 5.692 de 1971, preconiza:

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 (BRASIL, 1971).

Posteriormente, na década de 1990, houve investimentos na área de educação. Dentre muitas ações, o Governo Federal implantou uma política de inclusão escolar. Em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos incluiu na educação básica a educação especial, e indicou as diretrizes da política educacional. Este plano vem sendo aperfeiçoado e adaptado nos estados e municípios com o objetivo de garantir não somente vaga para todos os alunos, mas também ensino de qualidade.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, orienta no parágrafo 1º do art. 58 que “[...] haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”.

No mesmo documento, consta também, no parágrafo 1º do art. 59, que deve haver “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender à clientela com necessidades especiais”. Tais clientelas a que a lei se refere são as pessoas com capacidade acima e abaixo da média. O parágrafo 3º da referida lei menciona que professores com especialização adequada em nível médio ou superior devem estar disponíveis para atendimento especializado, e os professores do ensino regular devem estar capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. O parágrafo 4º da mesma lei atenta sobre a educação especial para o trabalho, inclusive a respeito de condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, bem como para aqueles que apresentarem uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.

A Resolução nº 2/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no artigo 2º determina:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

O Decreto nº 6.571 de 2008, no art. 1º, parágrafo 1º, considera como atendimento educacional especializado: "O conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos do ensino regular" (BRASIL, 2008). O referido decreto no art. 3º, parágrafo 1º, prevê a “[...] implantação de salas de recursos multifuncionais”.

A Resolução nº 04 de 2009 instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Orientou para a organização do atendimento educacional especializado, em sala de recursos multifuncionais da própria escola, no turno inverso ao da escolarização, podendo, ainda, ser realizado em outra escola ou em centro educacional especializado da rede pública ou comunitária, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos. Regulamentou também o planejamento e a prática do atendimento educacional especializado e as atribuições do professor do atendimento educacional especializado.

Em 2011, o Decreto nº 6.571 de 2008 foi substituído pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, orientando que:

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

No 1º parágrafo do referido documento é mencionado:

Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestados das seguintes formas:
I-complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
II-suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Conforme Delou (2014), esse novo documento apresenta a relação da educação especial com o apoio especializado, a sua finalidade, e a quem se destina. Além disso, os alunos com altas habilidades/superdotação têm direito ao atendimento educacional especializado, e este visa suplementar o ensino regular.

A lei nº 13.234, de dezembro de 2015, altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e dispôs sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. O art. 59-A preconiza:

O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado (BRASIL, 2015).

Em suma, no decorrer do percurso de implementação dessas proposições legais, foram sendo acrescentadas as necessidades referentes ao atendimento educacional especializado e os recursos pedagógicos suplementares à formação dos alunos, incluindo os daqueles portadores de deficiências e os possuidores de altas habilidades ou superdotação.

2.1 A aplicação da legislação em atendimento ao aluno talentoso

Em consonância ao que preconiza as legislações mencionadas, em 2001, a Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (SEDU) oportunizou aos professores do Estado uma formação inicial e continuada referente ao trabalho com o aluno talentoso. O município onde foi realizada esta pesquisa indicou um professor para participar de tal formação. No mesmo ano, a SEDU, por meio da Superintendência de Educação, implementou no mesmo município o PAAT, originando desta forma, a sala de recurso em altas habilidades. Esta sala funciona numa escola municipal do ensino fundamental, e atende, no contraturno, a estudantes de todas as escolas do ensino fundamental da rede municipal, com indicativo de talento.

Contribuindo com o trabalho já iniciado no Estado do Espírito Santo, em 2005, a Secretaria de Educação Especial do MEC implantou os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação em todos os estados brasileiros. Essa iniciativa teve por objetivo, dentre outros, contribuir para a formação de professores e de outros profissionais na área de altas habilidades/superdotação. Esta mesma Secretaria elaborou, em 2007, quatro volumes de livros didático-pedagógicos contendo informações que auxiliam as práticas de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação, apresentando orientações para o professor e para a família.

Em 2006, a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo ofereceu nova oportunidade de formação na área de altas habilidades/superdotação. O município em foco - local deste estudo - indicou uma nova professora para realizar tal treinamento, em

decorrência da aposentadoria da professora que anteriormente atuava no Programa. No mesmo ano, as escolas estaduais do ensino fundamental foram municipalizadas, e a nova especialista em altas habilidades iniciou o trabalho, atendendo a 40 alunos.

Além do atendimento ao aluno talentoso, o município, por meio do decreto nº 6.309/2008, oferece suporte legal para o atendimento a alunos portadores de outras necessidades educativas especiais. Entretanto, foge ao objetivo desta pesquisa relatar as outras formas de atendimento especial oferecidas.

Em 2010, a SEDU oferece aos profissionais em atuação um curso de atualização pedagógica em altas habilidades/superdotação, confirmando o interesse da Secretaria em manter os profissionais em exercício atualizados. Em 2013, a mesma Secretaria fez uma adaptação do documento do MEC à realidade do estado, o que vem servindo de direcionamento à prática docente.

2.2 Os alicerces teóricos da implantação do PAAT

Ser talentoso é ter uma habilidade específica que se destaca em qualquer área do conhecimento, tais como: facilidade para atuar no esporte; na dança; no artesanato; no raciocínio lógico; na oralidade; na compreensão de outra língua; na arte de desenhar, pintar e esculpir, e assim por diante.

Talento, para Guenther (2011), é um construto definido em termos de desempenho superior e habilidade notável, o que implica comportamentos, ações e atitudes visíveis e captáveis. É a capacidade natural expressa por uma via de ação concreta e diferenciada, no contexto onde a vida acontece. Desenvolver um talento só é possível quando existe capacidade natural, ou potencial para a ação, bem como condições favoráveis àquela área de atividade.

A equipe de Educação Especial da Secretaria de Educação do município em foco local desta pesquisa segue, por meio da SEDU, as diretrizes provenientes da Secretaria de Educação Continuada do MEC. Conforme Delou (2014), as recomendações relacionadas à educação especial feitas pelo MEC nos artigos 10 e 13 da Resolução nº 04/2009 foram inspiradas em Renzulli e Smith (1978). Para Renzulli (2014), o comportamento de superdotado resulta da interação entre três traços humanos: habilidade geral e/ou específica acima da média; alto nível de comprometimento com a tarefa; e alto nível de criatividade.

A habilidade geral consiste de traços que podem ser aplicados em todos os domínios, ou em domínios amplos como: raciocínio verbal e numérico; relações espaciais; memória; e

fluência verbal. Consiste na capacidade de processar informações, de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptativas a novas situações. Por sua vez, as habilidades específicas consistem na capacidade de adquirir conhecimento e técnica específica; na maneira como os seres humanos se expressam em suas áreas de atuação, exemplificando: no balé, na matemática, na composição musical, dentre outros.

O comprometimento com a tarefa traduz motivação, e é expresso por meio do comportamento de persistência, trabalho árduo, autoconfiança e ação relacionados à área de interesse.

Ser criativo, para Renzulli (2014), é sinônimo de ser superdotado ou gênio, ou ser um criador eminente. Renzulli, citando Mackinnon (1964), classifica como criativas as pessoas que apresentam as seguintes características: originalidade de pensamento e abordagens inovadoras; engenhosidade construtiva; habilidade para deixar de lado procedimentos e convenções estabelecidos quando apropriado; e aptidão para conceber implementações originais e efetivas.

Para Renzulli as crianças que apresentam os três traços mencionados requerem oportunidades educacionais que facilitem o seu pleno desenvolvimento. Entretanto, na concepção do autor, essas oportunidades não devem ser restritas às crianças identificadas como “talentosas”, mas se estender a todas, isto porque, em sua concepção, todas têm condições de desenvolver o talento, e este decorre também de fatores culturais e situacionais, ou das oportunidades e/ou estímulos do ambiente.

O autor distingue dois tipos de talento: a superdotação escolar e a superdotação criativo-produtiva. A primeira relaciona-se às habilidades demonstradas em testes de aptidão, e é muito valorizada em situações tradicionais de aprendizagem escolar. A segunda diz respeito a aspectos da atividade e do envolvimento humano, relacionados ao pensamento e a produtos originais.

A visão ampla de Renzulli sobre o desenvolvimento do talento humano o fez elaborar um modelo de enriquecimento escolar, que envolve os alunos dentro do contexto da sala de aula regular, bem como fora deste contexto para atender àqueles que apresentam superdotação criativo-produtiva, e que o tempo ou o preparo do professor não o permite fazer.

Vejamos em que consiste essa proposta, fundamentado em três pilares ou em três modelos:

- 1) O Modelo dos “Três Anéis” fornece os pressupostos filosóficos subjacentes à ação, e apresenta as principais dimensões do potencial humano para a criatividade produtiva (comprometimento com a tarefa, criatividade, e habilidades gerais acima da média);

- 2) O segundo pilar, denominado “Modelo de Identificação das portas giratórias”, fornece os princípios para a identificação e formação de um pool de talentos; e
- 3) O terceiro pilar, denominado “Modelo Triádico de Enriquecimento”, aborda a implementação no contexto escolar de atividades de enriquecimento para todos os alunos (RENZULLI 2014, p. 220).

Vê-se, assim, que o Modelo de enriquecimento é amplo e extensivo, incluindo a identificação, a administração, o treinamento de pessoal, e serviços oferecidos ao aluno talentoso. De acordo com a literatura, o modelo proporciona aos alunos o desenvolvimento de habilidades, incentivando para que se transformem em produtores do conhecimento.

A proposta de enriquecimento escolar de Renzulli e Reis (1997; 2000 citado por ALENCAR, 2007), advoga três tipos de atendimento educacional, objetivando o desenvolvimento do talento dos alunos, quais sejam:

1- Enriquecimento Escolar Tipo I: inicia-se no contexto da sala de aula regular. O professor deve incentivar a todos os alunos o estudo sobre temas relacionados aos diversos campos do conhecimento; propor atividades sobre essas temáticas; realizar eventos, visitas, palestras, entrevistas, exposições; fazer uso de diferentes e variados materiais audiovisuais, dentre outros. Além disto, deve possibilitar integração entre o programa regular e o programa de enriquecimento, de forma que toda a escola se torne potencialmente um lugar inclusivo e estimulante. Deve ainda chamar atenção para as diversas áreas de estudo que poderão, posteriormente, ser exploradas pelos estudantes (RENZULLI, 1998; 2001). A escola é, para Renzulli (2014), primordialmente o lugar para o desenvolvimento do talento.

2- Enriquecimento Escolar Tipo II: Também pode ser aplicado no contexto da sala de aula regular e na sala de recursos. Consiste de técnicas, materiais instrucionais e métodos, com os seguintes objetivos: desenvolver nos alunos habilidades gerais de pensamento criativo e de pensamento crítico; desenvolver processos afetivos e morais, tais como sentir, apreciar, valorizar e respeitar; desenvolver aprendizagens específicas de “como fazer”, exemplificando, como tomar notas, entrevistar, classificar, analisar dados, e tirar conclusões; desenvolver habilidades avançadas para a aprendizagem de materiais de referência, tais como resumos, catálogos, registros, etc.; desenvolver habilidades de comunicação escrita, oral e visual, a fim de que a produção do aluno tenha maior impacto em sua transmissão.

3- Enriquecimento Escolar Tipo III: objetiva desenvolver habilidades envolvendo o uso apropriado de matérias de uso avançado, que possibilitam ao aluno experiências de aprendizagem desafiadoras, criativas e produtivas.

Para Renzulli (2004), o modelo de enriquecimento tipo III é um referencial perfeito para o desenvolvimento da superdotação produtivo-criativa. Este referencial deriva da Concepção de Superdotação dos Três Anéis, e da crença das experiências de aprendizagem indutiva, qualitativamente diferentes da maior parte das experiências de aprendizagem oferecidas na maioria das situações escolares.

Para Renzulli (2004) cada aluno é único. Dessa forma, as experiências de aprendizagem do tipo III devem ser concebidas de maneira a contemplar as capacidades, os interesses, e estilos de aprendizagem do indivíduo. A aprendizagem é mais efetiva quando os alunos desfrutam do que estão fazendo; torna-se aprendizagem significativa quando o conhecimento e as habilidades de pensamento são aprendidos no contexto de um problema real e atual. As atividades, segundo Guenther (2000), podem ser organizadas sob a forma de grupos de interesse, projetos individuais, estudos independentes orientados, encontros, seminários, e eventos de natureza geral, aproveitando as oportunidades que a comunidade possa oferecer.

Ressaltamos que, para Renzulli, não existe uma forma ideal de medir a inteligência, portanto devemos evitar conhecer o Quociente de Inteligência (Q.I.) de uma pessoa. Reforçando sua concepção, Virgolim (2014) menciona que a superdotação envolve aspectos tanto cognitivos quanto de personalidade do indivíduo. Por conseguinte, as altas habilidades/superdotação resultam do grau em que uma habilidade é aprendida, interiorizada e expressa; do nível de motivação que o indivíduo revela ao desempenhar tarefas específicas; e do alcance que a originalidade de suas ideias possa trazer. Desse modo, é impossível que a superdotação seja apreendida apenas pela noção de Q.I.

A partir da década de 1970, Renzulli tem devotado suas pesquisas à elucidação dos componentes não cognitivos que afetam o comportamento de superdotação. Essa busca é denominada Operação Houndstooth, representando a interação entre ambiente e personalidade, visto chamar atenção sobre o papel de fatores cocognitivos no desenvolvimento das habilidades humanas, tais como: otimismo; coragem; romance com um tópico ou disciplina; sensibilidade para questões humanas; energia física/mental; e visão/sentido de destino. Na percepção do autor, esses cofatores interagem com os demais e

colaboram para o desenvolvimento construtivo das habilidades apresentadas no modelo dos Três Anéis.

O objetivo de Renzulli (2005), conforme mencionado por Virgolim (2014, p. 54), é a longo prazo:

[...] aumentar o capital social pela identificação e preparação de futuros líderes éticos e responsáveis e infundir o processo de experiências escolares relacionadas com os componentes do capital social que irão contribuir para o desenvolvimento da sabedoria e de um estilo de vida satisfatório.

A forma como uma pessoa enxerga a superdotação é determinante tanto na construção de um plano de identificação, quanto no oferecimento de serviços relevantes para os jovens talentosos.

2.3 A operacionalização do PAAT da Secretaria de Educação do município estudado

Implícito no PAAT oferecido pela Secretaria de Educação de um município de médio porte, por meio de uma escola de ensino fundamental, estão às orientações de Renzulli (1986) e Guenther (2000).

O Programa tem como filosofia proporcionar o desenvolvimento do potencial do aluno talentoso, apoiando-se em estratégias educacionais múltiplas, incluindo parcerias com a comunidade, e objetivando o desenvolvimento emocional, intelectual, criativo e social do jovem talentoso.

O público-alvo do PAAT são os alunos com indicativo de talento de todas as escolas da rede municipal do ensino regular fundamental. O aluno encaminhado ao Programa é atendido em horário compatível ou não coincidente com o da escola regular em que frequenta.

Entre as várias modalidades de identificação, é aconselhada a observação direta dos alunos pelos professores, durante um ano. Por conseguinte, o processo de identificação do aluno talentoso é sempre realizado no ano letivo anterior ao do encaminhamento para o PAAT. Além dos professores, a família pode requisitar atendimento especial ao aluno, por considerá-lo talentoso, ou o próprio aluno o fazer.

O processo de identificação dos alunos pelos professores ocorre em três estágios: inicialmente, por meio da observação guiada em sala de aula, por meio de uma ficha de identificação do aluno contendo uma lista de indicadores de autoria de Guenther (2000), que possibilita identificar a existência e o tipo do potencial do estudante. Em seguida, é feita revisão e complementação das observações dos professores. Por fim, o aluno é encaminhado

para acompanhamento no PAAT, onde é assistido por um professor especialista. Conforme Guenther (2000), uma vez identificadas as crianças talentosas, busca-se conhecer melhor cada uma, e esclarecer com ela os seus interesses, preferências e inclinações.

Quando uma criança é sinalizada como possivelmente talentosa somente a partir do 6º ano aconselha-se que sua indicação seja feita exclusivamente em consenso pelo conselho de classe da escola, visto que a lista de indicadores é adequada somente para os anos iniciais do ensino fundamental.

O atendimento no PAAT é individual ou em grupo de, no máximo, quatro alunos. Os alunos também participam de oficinas da comunidade, uma ou duas vezes por semana, de acordo com a sua área de interesse.

A sala de recursos do PAAT tem como característica a suplementação ou o enriquecimento de conteúdos, ou de temas que sejam do interesse dos alunos. As estratégias desenvolvidas na sala do Programa são direcionadas para a construção de ideias, relacionadas às diversas áreas do conhecimento, por meio de metodologias diferenciadas. As atividades são executadas de acordo com um cronograma previamente estabelecido.

Além disso, o PAAT aborda um plano individualizado, elaborado com o próprio aluno, possibilitando a ele condições para que reflita, transforme e saiba utilizar o seu potencial superior em contribuições à comunidade. Também oportuniza e favorece atividades múltiplas desenvolvidas em parceria com diversos setores da comunidade local, como se apresenta no Quadro 1:

Quadro 1 – Atividades oferecidas pelo PAAT em parceria com a comunidade

Instituições e/ou recursos da comunidade	Atividades oferecidas
Secretaria de Cultura	Escultura, pintura e grafite. Origami, papel machê.
Espaço Cultural Celso Montani Academia Stilo de Vida Galeria Velásquez Fisk Oficina de matemática Artesanato	Coral, escaleta, teclado e violão. Karatê, natação. Pintura a óleo sobre tela. Inglês

O especialista, professor do PAAT, tem uma carga horária de 25 horas, assim distribuídas: seis horas/aula para construir elos de parceria com a comunidade e visitar as escolas dos alunos atendidos; 14 horas/aula para atendimento ao aluno na sala de recurso (hora/aula de 50 minutos); e dez horas/aula para planejamento.

Além de disponibilizar professor e recursos didáticos e pedagógicos para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, a Secretaria Municipal de Educação (SEME) tem por atribuição ampliar o número de salas de recursos para que todos os talentosos possam desenvolver seu potencial.

Conforme Alencar e Fleith (2001), é importante ressaltar que a avaliação do aluno talentoso é um processo contínuo, não se restringe à sistemática de identificação do indivíduo. É necessário que, após o aluno estar integrado ao programa de atendimento, ele seja acompanhado no que diz respeito à sua adaptação às práticas pedagógicas do Programa. É importante verificar se as estratégias educacionais estão em sintonia com a habilidade, estilo de aprendizagem e interesse do aluno. Nesse sentido, é fundamental que haja comunicação e integração entre o profissional do Programa e o do ensino regular para que o atendimento vá ao encontro das necessidades e aspirações futuras do estudante.

Quando o aluno não encontra motivação para prosseguir no PAAT, evidencia-se falta de persistência; de envolvimento com a tarefa; e o não acreditar que pode, por meio da sua potencialidade, criar novos trabalhos. Em suma, considera-se como um aluno não talentoso e, como consequência, resolve não prosseguir no PAAT. Nesse caso, realiza-se uma conversa com o aluno e com a família para o seu desligamento do Programa.

Alencar e Fleith (2001) esclarecem que a ênfase maior nesses programas tem sido no sentido de encorajar o estudante e prepará-lo para, mais tarde, dar contribuições significativas ao mundo nas diversas áreas de conhecimento.

No próximo capítulo, fazemos uma reflexão sobre a temática mediação da aprendizagem, bem como o reconhecimento do papel central desempenhado pelos processos de interação social estabelecidos tanto entre os alunos como entre estes e o professor.

3 MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

As sociedades modernas ocidentais sofreram alterações no século XXI em decorrência de mudanças que ocorreram na política, na economia e na demografia, modificando o papel da escola na sociedade e os desafios em termos sociais, oportunizando uma aprendizagem com vista a uma inserção plena na sociedade (LOPES; SILVA, 2009).

Nessa direção, os pesquisadores citados esclarecem que a sociedade e o mercado de trabalho esperam que a escola habilite os jovens com competência em conhecimentos, preparação técnica para trabalhar em equipe, de forma autônoma, crítica, e que possam solucionar os problemas de uma forma colaborativa.

A educação em qualquer de suas manifestações é, antes de tudo, uma atividade social. Assim, o ato de ensinar e aprender envolve no mínimo dois atores: um que desempenha o papel de ensinar e o outro o papel de aprender (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1995). No ambiente escolar situam-se estes dois atores: o professor e o aluno.

A escola é uma das instituições sociais que menos se caracteriza pela atividade cooperativa, sendo a competição uma das suas principais características. A aprendizagem é um fato concreto. No entanto, é importante compreender a maneira como as pessoas aprendem e as condições necessárias para ocorrer a aprendizagem. Nesse sentido, as teorias são importantes, visto que procuram reconhecer a dinâmica que envolve o ensinar e o aprender.

Na década de 1990, a educação tem avançado em relação à compreensão dos processos de ensino-aprendizagem. Coll, Palacios e Marchesi (1995) afirmam que um denominador comum - não o único - do muito que sabemos com referência ao tema é a constatação do papel central desempenhado pelos processos de interação social estabelecidos entre os alunos e estes com o professor.

Nessa perspectiva, enquanto processo social, a educação é um aprendizado para a vida. E a vida é de constantes mudanças em todos os campos da existência. No entanto, temos que rever os hábitos de educação de acordo com as mudanças que acontecem no mundo (LANDAU, 1986).

A autora ressalta que a educação não é apenas informações contidas numa única disciplina. O indivíduo tem que ser capaz de avaliar a relação entre os diversos conhecimentos dos diferentes campos do saber. Uma nova informação possibilita uma aprendizagem significativa quando há relação com o conhecimento que o indivíduo possui, ou enriquecendo

as suas experiências. O processo de aprendizagem envolve tanto o meio ambiente exterior como também o interior.

Conforme Landau (1986), aprender por acumulação de informações (sem experiências) gera reprodução e não produção criativa. Aprender acumulando informação significa memorização que se situa no limite do esquecimento.

A concepção de aprendizagem é concebida como um processo direcionado à autonomia do aluno. Autonomia esta que decorre do desenvolvimento de suas habilidades metacognitivas. Portanto, considerando as demandas educacionais da atualidade, torna-se inadequada a concepção docente de transmitir de forma instrucional um conhecimento científico, competindo aos alunos apenas a reprodução; uma aprendizagem centrada apenas na cópia.

Reconhecer essa nova visão de aprendizagem escolar implica aceitar a complexidade do aprender, com implicações nos conteúdos, nas interações entre professor/aluno, aluno/aluno, e no como ensinar e aprender. Decorre dessa nova atitude que o professor tem de ser consciente da importância de melhor atender a essa problematização existente na construção do conhecimento pelo aluno. Nessa direção, o aluno precisa interagir e receber informações provenientes das diferentes perspectivas teórico-científicas, com vistas a compreender as condições cognitivas, afetivas, sociais e culturais que perpassam pela aprendizagem escolar, com a finalidade de promover um avanço qualitativo no seu modo de aprender.

Virgolim (2007) esclarece que os alunos com maior capacidade para gerar novas ideias, produzir conhecimentos e inovar serviços deveriam ter suas habilidades cultivadas em um ambiente mais promissor. Esse seria o caminho para se evitar o enorme desperdício de talento e potencial humano - como o que tem ocorrido no Brasil -, em função de uma visão limitada da educação e das poucas possibilidades oferecidas ao desenvolvimento da inteligência, da criatividade e do talento da população brasileira.

O objetivo da educação é fazer emergir a pessoa em pleno funcionamento, ou pessoas movendo-se nessa direção. O ambiente de aprendizagem é aquele em que o indivíduo pode realizar-se como pessoa, num contexto de relações humanas positivas, em que prevalece a valorização do eu, relações estas desprovidas de ameaça ou desafio às concepções que o indivíduo faz de si mesmo (ROGERS, 1986 citado por VIRGOLIM, 2007).

Para Rogers (1986), equivale dizer que o ambiente ideal seria aquele em que a abertura à experiência, e à capacidade para lidar com conceitos seriam estimulados, e a segurança e liberdade psicológicas respeitadas. Esse ambiente seria estimulador, porque as crianças

procurariam, desde pequenas, estabelecer suas próprias metas, ultrapassar seus limites, buscar satisfação em suas atividades diárias e aprender a assumir responsabilidades por suas próprias opções, fortalecendo sua autoestima em busca de sua autorrealização.

Nesta ótica, para Coll, Palacios e Marchesi (1995), a aprendizagem deve ser analisada na perspectiva cognitiva, como também na perspectiva social e afetiva, a possibilidade de potencializar estes processos interativos em favor de uma aprendizagem significativa para “todos” os alunos. Corroborando essa ideia, Silva e Sá (1994, p. 24) afirmam que:

Os estudantes desenvolvem o seu conhecimento metacognitivo, quando refletem sobre as exigências das tarefas, sobre as competências estratégicas pessoais que devem ser aplicadas na resolução dos problemas, quando testam os seus conhecimentos e revêem os trabalhos realizados.

O clima e o estilo das relações psicossociais estabelecidas na sala de aula dependem do professor. As relações psicossociais dependem também das estruturas de aprendizagem, e estas condicionam a aprendizagem de todos os alunos. A estrutura de aprendizagem denominada cooperativa permite potencializar os processos interativos em benefício dos alunos, sendo uma estratégia instrucional que facilita também o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, em situações de integração escolar (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1995).

As pesquisas realizadas provaram que a criança talentosa, mais do que a criança comum, precisa de encorajamento do meio ambiente e de estimulação adequada, a fim de estimular seu potencial (LANDAU, 1986). A autora esclarece que o desafio em educar a criança talentosa é duplo, como: ajudá-la a desenvolver seu potencial para obter seu próprio benefício e o da sociedade; e também para aliviar algumas dificuldades pessoais e sociais, que surgem do fato dela ser diferente de seus companheiros, sem impedir seu crescimento intelectual ou removê-la do meio ambiente natural de sua escola e vizinhança.

Tanto o professor como a escola têm o compromisso com a aprendizagem efetiva de todos. É preciso coragem para subverter a ordem formal e burocrática que, com frequência, toma conta das escolas. O ideal é planejar um trabalho pedagógico que atenda aos alunos nas suas necessidades educacionais (VASCONCELLOS, 1998).

A aprendizagem cooperativa constitui-se como uma metodologia capaz de permitir ultrapassar as limitações da metodologia tradicional em nível da coesão dos grupos e da partilha intra e intergrupos, tão necessária a uma aprendizagem de qualidade. Na cooperação salientam-se os ideais de solidariedade, de esforços, de responsabilidade individual e de

interdependência positiva: os objetivos são alcançados se e só se todos os atingirem (LOPES; SILVA, 2009).

Segundo Johnson e Holubec (1993 citado por LOPES; SILVA, 2009), os estudiosos resumem a aprendizagem cooperativa como um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos, de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para potencializarem a sua própria aprendizagem e a dos outros colegas.

Cooperar é atuar conjuntamente, de forma coordenada no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns, seja pelo prazer de repartir atividades, ou para obter benefícios mútuos (ARGYLE, 1991 citado por LOPES; SILVA, 2009).

Como descrevem Freitas e Freitas (2002, p. 25), os componentes básicos que ajudam a estruturar a aprendizagem cooperativa não surgiram do nada; eles têm suporte teórico dos irmãos Johnson, David e Roger (Estados Unidos da América). Os estudiosos citam algumas características da aprendizagem cooperativa, como:

- (a) Interdependência positiva: Qualquer elemento do grupo deve sentir que o seu trabalho é útil, não só para ele próprio, mas principalmente para a equipe. Desta forma, é imprescindível que exista organização, para que todos os elementos do grupo tenham as tarefas destinadas e terem consciência que serão responsáveis por elas, percebendo que se há falhas não são eles que falham, mas sim o grupo;
- (b) Interação face a face; Freitas e Freitas (2002), citando os irmãos Johnson (1999), explicam que “a interação promocional, face a face, existe quando os indivíduos encorajam e facilitam os esforços de cada um para realizarem as tarefas, de modo a alcançarem os objetivos do grupo”;
- (c) Avaliação individual/ responsabilização pessoal pela aprendizagem: Nesta característica da aprendizagem cooperativa, cada elemento do grupo deve sentir-se responsável pelas aprendizagens definidas para o grupo. Freitas e Freitas (2002, p. 29) explicam que “o fim do trabalho não é, na verdade, que o grupo como tal aprenda mais, mas sim que tal aconteça em reação a cada um dos seus elementos.” Independentemente da avaliação do trabalho do grupo, deverá existir também uma avaliação individual;
- (d) Uso apropriado de habilidades “skills” interpessoais: Como salientam os autores Freitas e Freitas (2002), a aprendizagem cooperativa tem como principal objetivo contribuir para o sucesso acadêmico, mas isso só será possível se houver um trabalho de cooperação, e se os participantes forem capazes de potenciar as vantagens que o trabalho em grupo proporciona. Estes autores defendem que há dois componentes que

se interligam na aprendizagem cooperativa: “a realização de tarefas de índole acadêmico e a sua realização em grupo, o que em língua inglesa se designa por *taskwork* (trabalho na tarefa) e *teamwork* (trabalho na equipe). Ambos necessitam de aprendizagem centrada por ensino”; e

(e) Avaliação do processo do trabalho do grupo: como citam Freitas e Freitas (2002), reflexão numa sessão em grupo para: descrever quais ações foram úteis e inúteis; e tomar decisões acerca das ações que devem continuar e quais devem ser mudadas.” É extremamente importante a capacidade decisória do grupo para, de imediato, tentar arranjar novas estratégias para que os objetivos sejam de fato atingidos. É necessário uma estruturação na aprendizagem para que proporcione uma real avaliação de processo.

Freitas e Freitas (2002) defendem que “Aprendendo juntos” é um dos métodos que mais salienta a filosofia da aprendizagem cooperativa que é muito flexível, não ocorrendo, portanto, passos muito definidos, sobretudo com procedimentos muito concretos. Panitz (1996 citado por FREITAS; FREITAS, 2002, p. 22) considera que:

[...] **colaboração** é uma filosofia de interação e estilo de vida pessoal, enquanto que **cooperação** é uma estrutura de interações desenhada com o fim de facilitar o cumprimento de um objetivo ou de um produto final. Aquilo a que poderemos chamar aprendizagem colaborativa é consequência da assunção de princípios de solidariedade e empatia com os outros, não havendo outras obrigações explícitas.

Freitas e Freitas (2002 citado por PANITZ, 1996), em relação à aprendizagem cooperativa, afirmam que: a aprendizagem cooperativa tem raízes francamente americanas nos escritos filosóficos de John Dewey, dando relevância à natureza social da aprendizagem e ao trabalho em dinâmica de grupo de Kurt Lewin. A aprendizagem colaborativa tem raízes inglesas, com base no trabalho de seus professores, explorando as maneiras de ajudar os alunos a dar respostas às tarefas da escola, fazendo com que tomem um papel mais ativo na sua própria aprendizagem. O uso dos termos cooperativo e colaborativo, para estes estudiosos, depende do ambiente onde são aplicados e, assim, a expressão “aprendizagem colaborativa” é mais utilizada na Inglaterra.

Freitas e Freitas (2002, p. 22) consideram que desde que “[...] estejam claramente diferenciadas colaboração e cooperação (se for aceite a interpretação que foi dada) os dois termos podem ser usados, mas nunca como se fossem sinônimos”.

Colaborar é superior a competir. O sucesso expressa o esforço pessoal para produzir e construir juntos, com objetivos abrangentes e amplos, atingindo a todo o grupo de trabalho (GUENTHER, 2011).

Como se percebe, a interação é um dos possíveis aspectos que podem ser analisados dentro do processo de ensino e aprendizagem. As perspectivas teóricas mais adequadas são as que entendem que o processo de aprendizagem em si constitui uma interação. Essa interação é o elemento fundamental da e para a aprendizagem cooperativa, constituindo o núcleo da atividade, já que o conhecimento é construído, ou seja, coconstruído, construído conjuntamente, uma vez que produz interatividade entre duas ou mais pessoas que participam do processo (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1995).

A atividade do aluno, ou do grupo de alunos, é interligada pela atividade do professor. Do professor vai depender o tipo de organização da classe e o tipo de interação. Sua intervenção ou falta de intervenção vai interferir nestes processos, possibilitando, assim, diferentes mecanismos cognitivos e de relacionamento. Portanto, não se pode estudar a atividade dos alunos independente da atividade do professor (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1995).

A teoria da escola sócio-histórica de Vygotsky (1934; 1935) e de seus discípulos postula a origem social da inteligência. Toda função superior sempre aparece primeiro no plano interpessoal e, posteriormente no plano intrapessoal, mediante um processo de internalização, em que a linguagem desempenha um papel fundamental. A conduta da criança e seus processos cognitivos são regulados por um adulto ou uma pessoa mais competente; aos poucos, a criança vai sendo capaz de internalizar a função que esse adulto realiza com ela e regular internamente seu comportamento (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1995).

Essa teoria tem colaborado para a compreensão dos processos metacognitivos na situação de aprendizagem escolar. As interações do aluno com os professores e demais colegas contribuem para a aquisição da metacognição. A linguagem possibilita ao aluno habilidades mais complexas para inferir, categorizar, transferir, generalizar, agrupar, comparar e relacionar acontecimentos. Verifica-se que a linguagem desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem e está conectada à metacognição. O ato de falar, como o pensamento, conduz o aluno a criar novas ideias.

De acordo com Vygotsky (2010), o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio das possibilidades criadas pelas mediações possíveis entre o meio (contexto sócio-histórico) e o sujeito e, além disso, os processos afetivos e cognitivos não se desenvolvem separadamente, mas estão ancorados um ao outro. Essa mesma relação encontra-se entre pensamento e

linguagem, que surge durante o desenvolvimento, mas com outras aprendizagens também se modifica.

Nessa concepção sócio-histórica aparece a noção de zona de desenvolvimento proximal. Esta refere-se a tarefas que a criança pode realizar com ajuda dos adultos ou de indivíduos mais competentes, e tarefas que pode realizar independentemente.

A criança realiza certas atividades sendo regulada pelo adulto, em um contexto interpsicológico e, posteriormente, internaliza essa atuação e consegue a autorregulação, passando a um contexto intrapsicológico. De acordo com a teoria, nos processos de interação que ocorrem nessas situações de aprendizagem, esta passagem da regulação externa à autorregulação é produzida mediante a linguagem interna, o que constitui um avanço no desenvolvimento. Nessa direção, a teoria vygotskyana tem como fator predominante do desenvolvimento humano o contato social.

A educação escolar tem como foco provocar certos desequilíbrios não espontâneos e intervir no processo posterior de reequilíbrio favorecendo-o, ou mediando entre o conhecimento e o indivíduo. Nesse sentido, o papel do professor é de fundamental importância para possibilitar o processo (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1995).

Coll, Palacio e Marchesi (1995) afirmam que o desenvolvimento dos alunos no decorrer do ciclo vital é consequência da aprendizagem e da educação. Esse desenvolvimento é produto das interações que se estabelecem entre o sujeito que aprende e os diversos mediadores culturais pais e educadores, que lhes proporcionam determinadas parcelas da cultura e também as maneiras para alcançá-las.

Há dois blocos de pesquisa relacionadas à integração educacional: as que centram na interação professor-aluno e as que compreendem a interação entre alunos. A maior parte das pesquisas centram-se na interação professor-aluno como um processo de “andaimés”: um processo em que o adulto vai à frente da criança, suprindo em um primeiro momento sua falta de competência, evitando os possíveis erros, de maneira que possibilita a criança realizar as tarefas que a princípio não seria capaz, mas que conseguirá solucionar sozinha nesse processo de interação. O adulto constrói um “andaimé”, um andar acima do nível da criança, permitindo, dessa forma, que o próprio aluno, apoiando-se nesse auxílio, construa o próximo “andar” em seu desenvolvimento (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1995).

Coerentemente, a criança faz a tarefa porque a diverte. Entretanto, o adulto a faz para ensinar algo à criança, para ajudá-la, ou simplesmente para brincar com ela. Por conseguinte, devido ao fato de a meta ser diferente, a maneira de resolver a tarefa também é diferente. Ancorado na concepção da interação professor-aluno, o melhor modelo de professor parece

ser o que Pla (1990 citado por COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1995, pp. 40-41) designa de observador-interventor. Há três modelos possíveis de professor. São eles:

- Organizador-interventor: o professor como transmissor de conhecimentos, deve planejar os conteúdos, organizar as atividades. E o aluno tem uma total falta de autonomia, restringindo-se a seguir as instruções do professor. Neste modelo de interação, o professor deve saber o nível de conhecimento dos seus alunos; raramente poderá possibilitar uma aprendizagem significativa, nem uma aprendizagem cooperativa.
- Observador-facilitador: tem como ênfase a atividade livre entre os alunos, em que eles decidem o que, como e quando o processo de aprendizagem deve ser realizado, o professor estabelece as necessidades de material ou de informação formuladas pelos alunos. Esta proposta está muito distante da construção de andaimes. Segundo este modelo, pode ocorrer aprendizagem espontânea, mas não é considerado adequado na educação, dado ao caráter intencional que a caracteriza; e
- Observador-interventor: o professor cria situações de aprendizagens com as condições necessárias para que consiga construir o conhecimento com o aluno. A observação permite ao professor analisar o nível de partida do aluno, possibilitando quando e como intervir. O professor direciona o processo o quê e quando estudar; e o aluno decide como fazê-lo, oportunizando a possibilidade da atividade para a construção do conhecimento.

Os processos de negociação não decorrem somente entre o professor e o aluno. Ocasionalmente, outro aluno pode assumir a função de mediador. O aluno “tutor” costuma reproduzir o modelo do seu professor, mas esses papéis também podem ser alterados, assumindo primeiro o aluno o papel de tutor, em seguida outro aluno. Para o aluno que age como tutor, o avanço cognitivo provém do fato de ter que organizar seu pensamento para dar as instruções apropriadas. Conforme a teoria vygotskyana, a passagem do pensamento à linguagem ou pensamento verbalizado reestrutura o raciocínio e melhora a compreensão. O fato de ter que externalizar o que pensou faz com que tome consciência de certos erros ou lacunas, corrigindo-os. Entretanto, observa-se que, na maior parte do ensino educacional, os alunos não estabelecem este tipo de interações em aula, não tendo oportunidade de realização para uma aprendizagem significativa (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1995).

Os processos cognoscitivos mediam as possibilidades e o alcance das aprendizagens. A intenção com que os alunos participam das tarefas de aprendizagem (aprofundar os

conhecimentos, memorizá-los para “terminar o quanto antes” ou tirar o maior proveito com o mínimo de esforço); as atitudes e/ou sentimentos que alguns têm a respeito de seus colegas (aceitação ou rejeição; carinho ou antipatia; igualdade ou submissão; colaboração ou imposição); o autoconceito acadêmico que cada aluno tem de si mesmo; e a motivação com que cada um encara as atividades que lhe são propostas (forjada em grande parte através da história pessoal de êxitos e fracassos nas tarefas de aprendizagem), de acordo com Coll, Palacios e Marchesi (1995), são alguns desses processos. Novaes (2008, p. 84) menciona que:

No que diz respeito às escolas, a pressão social para serem mais abertas e flexíveis nos tempos e espaços levaria a ter de repensar suas metas, objetivos, e propostas pedagógicas promovendo uma convivência criativa entre todos os seus membros, uma produção escolar divergente, sabendo aproveitar os recursos e oportunidades do contexto e comunitários no domínio do conhecimento e da informação, explorando, nas experiências, novos cenários e integrando as áreas do saber. Lembraria que “uma boa cabeça aliada a um bom coração é a aliança ideal” o que leva a valorizar a verdade de cada um aproveitando situações de comunicação espontânea, capacidade de resolver problemas, a intuição e a percepção criativa.

Guenther (2006) faz uma reflexão a partir dos parâmetros pelos quais os alunos devem entender o conteúdo, envolvendo uma dinâmica única e que atenda a todos. No trabalho pedagógico cooperativo, cada aprendiz seria ajudado a partir do ponto em que está e caminhar da maneira que melhor responda às suas características, em direção a algo útil ao seu próprio crescimento e aperfeiçoamento pessoal.

Por meio de estudos relatados há reconhecimento da literatura sobre a importância da interação para a aprendizagem. Este estudo procura verificar como isto vem ocorrendo em relação à integração dos alunos talentosos na sala de aula regular, considerando que são alunos percebidos de uma forma diferenciada em decorrência do maior talento.

3.1 O professor utilizando o aluno talentoso como mediador

No momento atual, a aprendizagem e a integração e interação de alunos talentosos na sala de aula regular está gerando enorme interesse, tanto teórico como prático. Esse interesse, em princípio, decorre do mundo globalizado onde vivemos, que solicita cada vez mais o compartilhar do trabalho. Por conseguinte, a escola deve preparar para a vida em sociedade. Por outro lado, numa sociedade que enfrenta desafios cada vez mais complexos, o potencial do aluno talentoso é percebido como fonte promissora de desenvolvimento social. Isto tem desencadeado programas de atendimento especial ao aluno talentoso, como o que foi

observado neste estudo. É importante que esse aluno esteja bem integrado no contexto da sala de aula regular e que haja troca de saberes entre os colegas, de modo a contribuir para uma aprendizagem mais efetiva de ambos os lados.

A organização das atividades no contexto da sala de aula em grupos cooperativos tem sido destacada como alternativa para melhores resultados de aprendizagem. A aplicação de técnicas de aprendizagem cooperativa na educação formal é importante não só para conseguir ganhos em relação ao próprio processo de ensino aprendizagem, como também para preparação em situações futuras no ambiente de trabalho, que cada vez mais exige pessoas habilitadas para trabalhar em grupo.

Segundo Lopes e Silva (2009), alguns fatores são essenciais para que se estabeleça um processo cooperativo: responsabilidade individual por informações reunidas pelo esforço do grupo; interdependência positiva, de forma que os alunos sintam que ninguém terá sucesso, a não ser que todos tenham sucesso; e desenvolvimento da capacidade de analisar a dinâmica do grupo e trabalhar a partir dos problemas.

Segundo Kaye (1991 citado por LOPES; SILVA, 2009), no campo da aprendizagem cooperativa destacam-se seis elementos essenciais:

- 1) A aprendizagem é um processo individual, influenciado por uma variedade de fatores externos, abrangendo as interações em grupo e interpessoais;
- 2) A aprendizagem é um fenômeno privado e social. As interações em grupo e interpessoais envolvem um processo social na reorganização e na modificação dos entendimentos e das estruturas de conhecimento individuais;
- 3) Aprender cooperativamente implica que na troca entre pares, na interação entre iguais e no intercâmbio de papéis, diferentes membros de um grupo possam assumir diferentes papéis (aprendiz, professor, pesquisador de informação, facilitador) em momentos diferentes;
- 4) A cooperação envolve sinergia e assume que o todo é maior do que a soma das partes individuais, de forma que aprender cooperativamente, produz ganhos superiores à aprendizagem solitária;
- 5) Nem todas as tentativas de aprender cooperativamente serão bem sucedidas, já que certas circunstâncias podem levar à perda do processo; e
- 6) Aprendizagem cooperativa não significa necessariamente aprender em grupo, implica na possibilidade de contar com outras pessoas para apoiar a sua aprendizagem e dar retorno quando necessário, no contexto de um ambiente não competitivo.

Damon e Phelps (1989 citado por COLL; PALACIOS; MARCHESI, 2004) relatam que, nas situações educacionais, cabe distinguir três formas distintas de aprendizagem: a tutoria entre iguais; a aprendizagem cooperativa; e a colaboração entre iguais. Na primeira, um aluno considerado especialista em um determinado conteúdo instrui outro ou outros. Na segunda um grupo de alunos realiza uma atividade determinada com discussão ou planejamento prévio, havendo também uma maior ou menor distribuição de responsabilidades na realização da tarefa entre os membros do grupo. Finalmente, na terceira forma de aprendizagem, dois ou eventualmente mais alunos com o mesmo nível de competência trabalham de maneira constante no desenvolvimento e na resolução de uma tarefa.

Por meio do PAAT os alunos têm oportunidade de experienciar as três situações mencionadas e, conseqüentemente, desenvolver seus potenciais. As situações de interação entre iguais constituem um espaço ideal para que os alunos utilizem as potencialidades da linguagem como um instrumento de aprendizagem. Os alunos enriquecem seus conhecimentos durante as explicações elaboradas, que incluem conteúdos e informações direcionadas aos outros alunos. Nesse contexto de troca recíproca de informações, os alunos aprofundam e reorganizam os seus conhecimentos, detectando e resolvendo eventuais lacunas e incompreensões.

Parte-se do pressuposto teórico de que a interação entre os alunos pode facilitar a aprendizagem, e a potencialidade da interação não se traduz apenas no aspecto cognitivo, mas também nos processos e mecanismos de caráter motivacional, afetivo e relacional. Em termos de concepção construtivista, a interação entre alunos promove não apenas processos de construção de significados, mas também de atribuição positiva de sentido à aprendizagem escolar (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 2004).

Segundo os mesmos autores, o elemento fundamental que instiga a motivação decorre do fato de que os membros do grupo dependem uns dos outros para alcançar o objetivo grupal e que cada membro pode utilizar recursos ou informações que outros membros dispõem. As situações cooperativas entre alunos também podem proporcionar percepção de competência e de autonomia na realização das tarefas; incentivar motivação à própria aprendizagem; reforçar a importância do esforço pessoal; facilitar os sentimentos de apoio mútuo, de autoestima, de vinculação ou pertencimento, dentre outros.

Cada aluno possui características distintas, mas que se inter-relacionam na aquisição da aprendizagem. Coll, Palacios e Marchesi (2004) citam as características cognitiva, afetiva e a conotativa. Os pesquisadores explicam que, no âmbito cognitivo, estão contidas as habilidades intelectuais; no seu aspecto estrutural e de procedimento que repercute

diretamente na qualidade da aprendizagem. No lado afetivo encontra-se a motivação, a autoestima, o autoconceito, que pode repercutir na quantidade do que se aprende gerado pela persistência e nível de esforço do aluno. No que se refere ao lado conotativo estão as dimensões relacionadas às variantes de estilos cognitivos e de aprendizagem que exercem controle voluntário sobre todas as atividades de aprendizagem. Este complexo de aptidões exerce influências sobre o compromisso e o empenho do aluno, determinando o resultado da aprendizagem.

De acordo com Coll, Palácios e Marchesi (2004), as teorias sobre os processos metacognitivos ressaltam a capacidade do indivíduo de autorregular a própria aprendizagem, ou seja, de planejar estratégias que devem ser utilizadas em cada situação de aprendizagem, aplicá-las, controlar o processo de utilização, avaliá-los para detectar erros que tenham sido cometidos e, conseqüentemente, fazer modificações para nova atuação. Campione, Brown e Ferrara (1985 citado por COLL; PALÁCIOS; MARCHESI 2004) esclarecem que os indivíduos inteligentes realizam todas essas situações de aprendizagem e - o que é mais importante - aprendem a executá-las. Dessa forma, não é necessário ensinar-lhes cada um desses processos, pois seu comportamento inteligente manifesta-se precisamente nesses processos metacognitivos de desenvolvimento espontâneo.

Freitas e Freitas (2002) esclarecem que alunos com um bom, médio ou fraco desempenho são igualmente desafiados a fazerem o seu melhor e o contributo de todos os membros do grupo será valorizado. A troca de conhecimento pessoal ou adquirido por alguns dos elementos do grupo aumenta o envolvimento nas tarefas, isto é, a quantidade e qualidade de energia física e psicológica que alunos investem no seu esforço para terem bons resultados. Quanto mais envolvimento mais sucesso se obtém e mais se gosta do que se está a fazer.

Inúmeras pesquisas têm mostrado que o uso da metacognição por parte dos alunos é um diferencial importante na aprendizagem escolar. Os alunos com maior rendimento são os que têm a capacidade de monitorar o seu próprio desempenho em determinada tarefa. Nesse sentido, a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento das capacidades metacognitivas é garantia de uma boa aprendizagem. Para criar esse ambiente, professores devem levar em conta todas as características do aluno, isto é, suas habilidades, conhecimentos anteriores, atitudes de planejamento das próprias atividades de aprendizagem. É necessário deixar o aluno apreciar e utilizar todas as estratégias para aprender; que tipos de fatos, conceitos e princípios serão aprendidos e o tipo de resposta solicitada.

As situações de aprendizagem dependem de inúmeros fatores. Contudo, é importante ressaltar a relevância dos conhecimentos e habilidades prévias dos alunos e o conhecimento e

controle das atividades cognitivas que eles têm de si mesmos, ou seja, da metacognição para o sucesso da aprendizagem escolar.

O PAAT, promovendo experiências que permitem o domínio progressivo do conhecimento, pode contribuir para a qualidade das interações entre os alunos e o desenvolvimento da potencialidade dos alunos atendidos por meio do Programa.

A interação, neste estudo, significa ação recíproca entre dois ou mais sujeitos, portanto não é uma ação solitária, e para que a aprendizagem se concretize é necessário que ocorra troca de experiências entre os sujeitos envolvidos.

Os alunos encontram na interação entre os iguais oportunidades para se envolverem em um autêntico processo de construção conjunta de metas, planos, ideias e conceitos, permeando na possibilidade de coordenar suas contribuições, seus pontos de vista e seus papéis na interação. Trata-se de uma construção na qual se criam condições ótimas para que os alunos utilizem a linguagem para autorregular as ações e os processos mentais (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1995).

Se um aluno apresenta dificuldades em resolver questões de uma determinada matéria, erroneamente ele é visto como possuidor de uma inteligência inferior à dos demais. Este pensamento coloca em crise a visão da inteligência como capacidade unitária, ou seja, a visão de que todos os alunos devem possuir as mesmas aptidões. Partindo dessa visão é que o aluno, não sendo capaz de resolver determinada questão, é nomeado como menos inteligente do que os demais. A inteligência não pode ser medida sob apenas um aspecto. Ela deve ser buscada no indivíduo, no comportamento e nos contextos onde ocorrem (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 2004).

As estratégias específicas de trabalho cooperativo modificam as percepções de *status* acadêmico, possibilitando uma igualdade na participação e na interação entre alunos com características diversas e intensificando os efeitos do trabalho cooperativo. O professor necessita dispor de distintas e múltiplas habilidades para resolver determinada tarefa, de maneira que os alunos assumam que cada membro do grupo pode ser especialista em algumas delas e nenhum membro do grupo pode dominar a todos. É importante que o currículo desenvolvido na sala contemple um conjunto de capacidades, evitando-se as habilidades acadêmicas convencionais. Quanto ao aluno de *status* baixo, supõe-se que o professor perceba as contribuições específicas de sua capacidade para que este possa contribuir para o progresso do trabalho em grupo e valorizá-lo no sentido de que é ativo e importante para o grupo (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 2004).

Os pesquisadores citados argumentam que a co-construção de ideias, a coordenação de papéis e o controle mútuo do trabalho, além de oferecer e receber ajuda, nas situações cooperativas, os alunos podem construir conhecimentos em conjunto ao longo da própria interação.

Todo professor, quando organiza sua aula, toma decisões sobre questões como: que tipos de atividades vai propor (trabalho individual, em grupo, lição, preleção, etc.); como vai recompensar o trabalho de seus alunos (nos elogios individuais ou coletivos, prêmios, castigos, etc.); ou quem decidirá ou controlará o que fazer ou não. O tipo de decisão que se toma a respeito desses três elementos foram nomeados de “estrutura da atividade”; “estrutura da recompensa”; e “estrutura da autoridade”. Estas, assim como suas combinações possíveis, são, na opinião de Slavin (1980 citado por COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1995), explicitados como:

a) Estrutura da atividade: pode variar em aspectos tais como o tipo de atividade que será realizada em classe, tais como: escutar as lições do professor, discussões em grupo, trabalho individual e o tipo de agrupamentos: alunos separados ou em grupo; com ou sem ajuda dos colegas e/ou professor;

b) Estrutura da recompensa: pode diversificar em diferentes dimensões. Pode também variar em aspectos como frequência, determinadas condutas ou rendimentos. Entretanto, o fator mais importante dentro desses elementos é a estrutura de recompensa interpessoal, que se refere às conseqüências que tem para um aluno o comportamento ou rendimento de colegas. Nesse sentido podemos conceituar três tipos de estrutura de recompensa interindividual, por exemplo:

- O professor pode direcionar por uma organização “individualista” das atividades de aprendizagem; em que cada aluno preocupa-se com seu trabalho e em atingir os objetivos propostos em cada tarefa determinada, independentemente se seus colegas fizeram ou não, autonomamente se estes atingiram ou não seus próprios objetivos e receberam ou não reconhecimento pelo seu trabalho.

- O professor pode decidir por um modelo de organização “competitivo”, caso a opção for estruturar as atividades que devem ser realizadas por seus alunos de forma que estes percebam que além de se preocuparem com o seu trabalho somente poderão alcançar a recompensa, se os outros não conseguirem alcançar as suas; uma visão competitiva o “saber mais que o outro”, o ser o “primeiro”, transformando o conhecimento em algo que distingue o superior do inferior. As atividades escolares

movem-se, em sua maioria, dentro destas duas estruturas, o que reduz ao mínimo a possibilidade de estabelecer interações construtivas.

- As atividades de aprendizagem podem ser organizadas de forma “cooperativa”, se os alunos estiverem especificamente ligados, de maneira que cada um deles saiba e sinta que seu êxito pessoal ajuda os colegas para alcançar o objetivo; os resultados pretendidos por cada membro do grupo são benéficos para os outros membros com os quais está interagindo cooperativamente; e

c) Estrutura da autoridade: relaciona-se ao controle que os alunos podem exercer sobre suas próprias atividades como oposto ao controle que é exercido pelos professores ou pelos outros adultos. Em algumas classes, os alunos têm maior autonomia para decidir o que e como querem aprender e como avaliarão seus êxitos, entretanto outras atividades são muito estruturadas e dirigidas ou impostas pelo professor.

A combinação desses três elementos compõe diferentes “estruturas da aprendizagem”. Entretanto, sobressai a aprendizagem organizada de forma cooperativa. Slavin (1980 citado por COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1995, p. 316) define que:

A aprendizagem cooperativa implica mudanças nos três principais elementos que compõem a estrutura de aprendizagem; trata-se, no entanto, primariamente, de uma mudança na estrutura interindividual de recompensa; de uma estrutura competitiva a uma estrutura cooperativa. Obviamente, outras mudanças são praticamente inevitáveis. É necessário a passagem de uma estrutura da atividade primariamente individual, com frequentes classes preletivas, a uma estrutura caracterizada pela interação dos estudantes em pequenos grupos, fazendo, conseqüentemente, com que estes tenham mais autonomia em relação a seu trabalho. Estas mudanças acompanham o desenvolvimento das técnicas de aprendizagem cooperativa, não devendo, no entanto, ser confundido com o que se define como aprendizagem cooperativa; a uma mudança da estrutura interindividual de recompensa.

Coll, Palacios e Marchesi (1995) reiteram que a organização cooperativa das atividades de aprendizagem, em comparação às organizações competitivas ou individualistas, é superior referente tanto ao rendimento e produtividade dos participantes.

Na concepção de Coll, Palacios e Marchesi (1995), o termo relações psicossociais é utilizado para se referir ao que ocorre com o aluno, entre alunos, e entre alunos e o professor, como resultado da forma de organizar os processos de ensino-aprendizagem. Toda a organização mobiliza processos cognitivos, desde o momento em que as situações de ensino-aprendizagem tenham relação com a reconstrução de um conhecimento culturalmente

organizado. Também a própria situação de ensino produz afetos e sentimentos entre os alunos, que incentivam o funcionamento de processos cognitivos.

As situações de ensino-aprendizagem oportunizam ao aluno atingir ou não alguns objetivos culturalmente desejáveis, assim como a avaliação positiva ou negativa feita pelo próprio aluno ou pelo professor incidirá sobre a motivação do aluno em aprender. Este conjunto de processos cognitivos afetivo-motivacionais são denominadas relações psicossociais em sala de aula (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1995).

Coll, Palacios e Marchesi (2004) afirmam que, para trabalhar em grupo de maneira efetiva, os alunos devem apresentar capacidades como: comunicação, planejamento e desenvolvimento, conjunto de tarefas, de autorregulação, de resolução de conflitos, de respeito e ajuda mútua, que só poderão desenvolver a partir de uma intervenção educacional global que as promova e da participação em experiências e atividades que permitam sua prática e seu domínio progressivo.

A avaliação de todo o processo realizado deve ser feito periodicamente pelos alunos. Para tal, Freitas e Freitas (2002, p. 34) dizem ser essencial que os alunos se habituem a “[...] analisar os resultados, avaliando-os em permanência, através da reflexão sobre o seu trabalho e sobre os objetivos que forem atingidos”.

A influência do professor acontece, ou pode deixar de acontecer, no momento de encontro com os alunos na intimidade da sala de aula. Esse é o ponto essencial na configuração da complexa rede de interações formada pelas trocas entre professor e aluno, e dos alunos entre si.

Lopes e Silva (2009, p. 31) acrescentam que o professor deve “[...] ajudar cada criança a compreender que é o ator principal das suas aprendizagens e ele é um facilitador das suas descobertas sobre o mundo”. Acreditando no poder da socialização do conhecimento, seja por meio da mediação entre pares, seja entre aluno e professor, realizamos este estudo que busca aprofundar a qualidade da interação/integração entre os estudantes que frequentam o PAAT e os demais integrantes da sala de aula regular (professor e alunos).

A revisão de literatura feita sobre a temática da mediação da aprendizagem evidenciou que os autores Coll, Palacios e Marchesi (2004) se destacam nesta área de estudo. Consequentemente, essa revisão se fundamentou principalmente em suas concepções.

3.2 O professor proporcionando ao aluno talentoso um atendimento diversificado

A tarefa da educação, para Guenther (2006), é desenvolver e aperfeiçoar o ser humano em todas as suas dimensões, expectativas e objetivos. Os verbos de sentido aberto como: desenvolver, criar, crescer e aperfeiçoar, necessitam na área da educação de qualificação para expressar significado.

Para a autora, pela educação procura-se construir bases de informação, conhecimento, compreensão, controle, para estabelecimento de relações e trocas satisfatórias e produtivas a curto, médio e longo prazo com o mundo, com o espaço físico, cultural, social e temporal, onde a vida de cada um acontece.

Segundo Guenther (2006), o mundo ganha significação para o indivíduo de acordo com os acontecimentos que envolvem os outros seres humanos que com ele compartilham a vida. Assim, desenvolver o ser humano inclui assisti-lo no sentido de se autoconhecer, autocompreender e autossintonizar, estabelecendo intrarrelações e relações significativas no contexto social.

Nessa perspectiva, a capacidade e o talento existem, em dimensões, expressões e manifestações diversificadas. Para Guenther (2006), são quatro os domínios: o intelectual, o da criatividade, da capacidade socioafetiva e das habilidades sensório-motoras.

A noção de capacidade intelectual inclui habilidades mentais, como pensamento analítico e senso de observação (indução, dedução e inferência); pensamento verbal linear; espacial não linear; estabelecimento de relações; memória; julgamento; e metacognição.

Segundo Guenther (2011), o talento na área intelectual na escola é integrado por duas categorias de aptidões distintas: a) a capacidade verbal que compreende as habilidades relacionadas à linguagem, à comunicação e à expressão, envolvendo interesse e sucesso em atividades do tipo ler, declamar poesias e cantar; e b) o pensamento abstrato não linear, essencialmente ligado em áreas da matemática e das ciências, envolvendo boa organização mental e visão do todo, iniciativa, independência, atenção concentrada, pensamento analítico, capacidade de pensar e tirar conclusões, preferência por tabelas, desenhos, pinturas e outros.

O domínio da criatividade compreende originalidade ao enfrentar problemas, imaginação, pensamento intuitivo; evocação fluente em redes e blocos de ideias inter-relacionadas; invenção, criação e novidade. A criatividade é entendida como uma dimensão da inteligência e se caracteriza pelo senso crítico, pela preferência pelo pensamento holístico e pelo pensamento intuitivo, sendo observada na produção de objetos e ideias, no campo das artes e da ciência, com originalidade e fluência.

O domínio socioafetivo, umas das áreas de capacidade humana, agrupa as habilidades em liderança, energia pessoal, as relações pessoais, interação e convivência grupal constituem o talento socioafetivo ou psicossocial. Os alunos identificados nessa área apresentam capacidade e gosto pela cooperação, irradiação de energia própria para o grupo, preocupação e sensibilidade em relação aos outros, senso de justiça e respeito, perceptividade, comunicabilidade; empatia e tato; habilidade de fluência e persuasão; confiabilidade, bondade, sensibilidade e amizade; liderança e transmissão de energia.

No domínio sensório-motor constatam-se raízes específicas para cada conjunto de capacidades: na área sensorial (capacidade visual, auditiva e olfativa); e na motora (notável força física, precisão de reflexos), coordenação viso-motora. Estas são capacidades apontadas por traços de habilidades sensório-motoras: boa coordenação motora, notável controle da mente sobre funções do sistema muscular e ósseo, talento esportivo e elevado desempenho físico-motor. No talento psicomotor verifica-se a presença de habilidades sensório-motoras, controle mental sobre as diferentes partes dos sistemas ósseo e muscular, aptidão esportiva e desempenho físico motor superior.

Dessa forma, compreendemos que toda sala de aula é um conjunto de crianças diferentes uma das outras. Em princípio, todas as pessoas são diferentes umas das outras. Quanto mais diversificada é uma sala de aula, maior é o nível de estimulação mental presente no grupo, mais ampla e abrangente a oportunidade de interação entre os participantes, e maior oportunidade para vivências no processo da educação no tocante à formação da pessoa (FREEMAN; GUENTHER, 2000).

Segundo Good (1996 citado por FREEMAN; GUENTHER, 2000), o julgamento que o professor faz da capacidade de seus alunos afeta suas expectativas em relação a eles. Em grande parte, determina o modo como lida com cada um deles. Isso pode ser visto na organização de grupos de aprendizagem e na seleção de material para exames, por sua vez, influencia a atitude do aluno para com a educação.

As autoras esclarecem que o processo de ensino-aprendizagem feito por meio de andaimes e medição (orientação do adulto, especialmente pela linguagem) leva as crianças a aprenderem em um ritmo muito mais acelerado do que sem ajuda. Para crianças pequenas, Vygotsky apontou o brinquedo orientado como um contexto rico para a estimulação da Zona do Desenvolvimento Proximal, na exploração de novos conhecimentos e novas ideias.

Freeman e Guenther (2000) relatam que a autorregulação da aprendizagem pressupõe aprendizagem autônoma, capacidade de preparar e supervisionar o próprio processo de aquisição de conhecimento, prover o próprio reforço e se manter concentrado e motivado.

Quanto mais capaz for o indivíduo, maior autorregulação será necessária para o desempenho de alto nível; e quanto menos capaz o indivíduo, maior regulação externa será necessária, por parte dos professores.

As crenças de autoeficácia são muito influentes na aprendizagem e são construídas pela experiência direta, pela experiência vicária, por persuasão social e pelos estados físicos e emocionais. A experiência direta tem como foco as próprias experiências prévias dos indivíduos. Trata-se da fonte de maior influência. A persuasão social caracteriza-se pela interferência do ambiente social em transmitir crenças aos indivíduos (BANDURA, 1997). Bandura (1986) afirma ainda que a persuasão social é mais efetiva quando combinada com desempenhos bem sucedidos. Segundo o autor, a persuasão pode convencer alguém a experimentar uma atividade e, se a pessoa tiver um bom desempenho, tanto a realização quanto as recompensas verbais ajudarão a aumentar a eficácia futura.

As pessoas motivam e orientam suas ações por meio de um controle proativo, estabelecendo objetivos valorizados que criam um estado de desequilíbrio para si mesmas e, então, mobilizam suas habilidades e esforços fundamentados em estimativas do que é necessário para alcançar seus objetivos (BANDURA, 2001, p. 63).

Em relação à motivação dos alunos, as próprias tarefas devem ser estimulantes e precisam ter a característica de desafios (BANDURA, 2001). As tarefas desafiadoras são aquelas que têm um grau intermediário de dificuldade. O grau de dificuldade tem que ser compatível com as capacidades atuais do aluno, o que exige que se observe o nível de desenvolvimento cognitivo, o ano escolar que frequenta e os conhecimentos e habilidades que tiver atingido. No entanto, argumenta que emoções negativas e desamparo poderão dar lugar a uma retomada confiante dos esforços, com estratégias eficazes. Porém, a possibilidade de êxito, que acarreta a retomada de emoções positivas, satisfação e orgulho, só é integrada quando confirmado o sucesso (BANDURA, 2001).

Segundo Leontiev (1975), a atividade do homem é moldada pelo sucesso ou fracasso de sua adaptação. É o objeto da atividade que a dota de certa orientação, no entanto o objeto da atividade é seu motivo. O conceito de atividade é necessariamente ligado ao motivo. A atividade de pessoas trabalhando juntas é estimulada por seus produtos, que correspondem a necessidade de todos os participantes do grupo. Leontiev (1975, p. 100) esclarece que:

A atividade humana não poderia [...] ter outra estrutura que a criada pelas condições sociais e as relações humanas que dela decorrem. Sublinharemos, todavia, ao mesmo tempo, que quando se trata da consciência de um indivíduo isolado devemos ter presentes, no espírito, as condições concretas em que o homem se encontra colocado pelas circunstâncias e que esta relação está longe de ser direta. O nosso método geral consiste, portanto, em encontrar a estrutura da atividade humana engendrada por condições históricas concretas, depois, a partir desta estrutura, por em evidência as particularidades psicológicas da estrutura da consciência dos homens.

Nessa perspectiva, Freeman e Guenther (2000) esclarecem que quando professores ajudam alunos a refletir sobre suas próprias atividades de aprendizagem e pensamento eles estão aumentando a capacidade de autorregulação dos alunos. Um dos objetivos da educação é a transição do controle da aprendizagem, exercido pelo professor, para o próprio aluno, o processo de aperfeiçoar e aumentar a autorregulação do aluno (metacognição) deve ser um importante resultado da experiência escolar, especialmente para o aluno mais capaz.

O primeiro objetivo da educação para alunos talentosos é proporcionar aos jovens oportunidades máximas de autorrealização por meio do desenvolvimento e expressão de uma ou da combinação de áreas de desempenho onde o potencial superior pode estar presente. O segundo objetivo é aumentar o quantitativo de pessoas da sociedade que ajudará a resolver os problemas da civilização contemporânea, tornando-se produtores de conhecimento e arte em vez de meros consumidores de informações existentes. Os objetivos relacionados à autorrealização e/ou contribuições sociais são geralmente consistentes com as filosofias democráticas da educação. Ambos os objetivos são altamente interativos e se apoiam mutuamente. Acreditamos que os programas de atendimento ao talentoso possam contribuir com a próxima geração de líderes, solucionadores de problemas e pessoas que farão importantes contribuições para todas as áreas da produtividade humana, entretanto o terceiro objetivo da educação dotada é mostrar a sensibilidade na modelagem de programas e serviços especiais de acordo com o funcionamento destas pessoas, e não apenas serem bons alunos (RENZULLI, 2014).

A aprendizagem deve ser o foco da educação geral de melhor qualidade que a educação pode proporcionar a todos os alunos de acordo com as suas necessidades e aptidões individuais, como também um destaque no aspecto produtivo criativo (RENZULLI, 2004).

Na prática pedagógica envolvendo os alunos destaca-se o trabalho de monitoria em sala de aula, que tem se revelado de grande ajuda. Existem dificuldades na sua implantação, pela concepção individualista de aprendizagem por parte dos alunos (da família): “[...] o que importa é a minha nota, o meu sucesso, o meu saber que vem do professor (e não de um

colega)”. A própria escola tem contribuído também para esta postura do aluno, na medida em que faz o discurso da fraternidade e também incentiva a competição entre os alunos, que vão aprendendo desde cedo que o importante é vencer (VASCONCELLOS, 1988).

Entretanto, segundo Vasconcellos (1988), é necessário reverter esta situação individualista, desenvolvendo a responsabilidade coletiva pela aprendizagem em sala. O aluno deve perceber que a aprendizagem dele pode ser facilitada com a participação dos colegas.

O melhor aluno não estaria sendo prejudicado, visto que, ao ensinar o colega, o aluno com maior facilidade está aprofundando seu conhecimento. Dessa forma, vai-se rompendo o individualismo e se formando em sala de aula uma coletividade e uma autêntica ética de solidariedade.

Freeman e Guenther (2000) relatam que a tutoria efetiva, feita pela criança, exige alguma maturidade. Implica a capacidade de controlar o próprio envolvimento, separando-o do envolvimento do “aprendiz”, e provendo “espaço” para ele aprender a exercitar a tarefa. Assim, ser capaz de regular a aprendizagem do outro requer a capacidade de regular a sua própria instrução. Em geral, as crianças que ensinam melhor também aprendem melhor, embora os pensadores rápidos possam ser impacientes com pessoas de pensamento lento.

Nessa direção, Freeman e Guenther (2000) sugerem que a melhor maneira de se promover o desenvolvimento de todas as capacidades das crianças bem-dotadas, de forma integrada ao trabalho de sala de aula, é por meio de programas de enriquecimento bem estruturados e orientados a partir do projeto educacional da escola.

O professor da sala de aula regular pode ajudar a criança mais capaz talvez melhor do que qualquer outro profissional na área de educação. O ideal é harmonizar o projeto educacional, integrando o que acontece na sala de aula com o que ela estiver vivendo como experiência educativa fora da escola, e assim tornar esse período de vida o mais proveitoso possível para a formação pessoal e o desenvolvimento máximo da capacidade e potencial de cada criança.

3.3 A importância da integração na sala de aula para a aprendizagem do aluno talentoso

O professor deve construir uma proposta pedagógica que esteja voltada para a mobilização, levando em conta principalmente, a questão do objeto do conhecimento e da metodologia de trabalho (VASCONCELLOS, 1998).

Nessa direção Vasconcellos (1998) cita que a significação nem sempre vem pelo conteúdo. Ela pode emergir a partir da situação pedagógica criada, como: colocar o aluno em

contato com o objeto e tendo cuidado com a qualidade da mediação do objeto, a seleção e organização dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula; assim como o levantamento das representações do grupo; a interação coletiva; e os critérios orientadores para a prática pedagógica.

A sala de aula, para Vasconcellos (1998), é um espaço complexo e, para que a construção do conhecimento possa acontecer, o professor tem que compreender que o processo acontece com seres humanos, o que exige uma atenção do educador (educandos) para esses aspectos. Pois, o professor não verifica apenas uma organização epistemológica de conteúdos e atividades, como também as relações humanas.

Vasconcellos (1998) afirma que quando o professor que possibilita a participação da coletividade na sala de aula (fluxo de informação e interações), o grau de probabilidade de uma aprendizagem com significação é bem maior, pois o aluno pode atingir a aprendizagem significativa por meio do contato com seus iguais e não só com o professor (relembrando a importância do papel professor enquanto organizador e provocador).

Coll, Palacios e Marchesi (2004) descrevem algumas vantagens da prática da aprendizagem cooperativa, de acordo com os resultados das pesquisas realizadas e divulgadas pelos autores (DOISE; MUGNY; PERET-CLERMONT, 1975; PERRET-CLERMONT, 1979), tais como:

- A execução coletiva de tarefa experimental apresenta produções mais elaboradas, inclusive mais corretas em relação às que trabalham individualmente, como as tarefas diversificadas do tipo: representação espacial, mudança de perspectiva, coordenação de atividades motoras, etc. O fato de trabalhar conjuntamente, cooperativamente, induz os membros do grupo a estruturarem melhor suas atividades, alcançando, desse modo, um maior nível de elaboração e correção das produções;
- O trabalho coletivo não dá frutos imediatos. Durante a realização das tarefas grupais, ou seja, nas atividades de produções subsequentes, entretanto, a interação parece ser o ponto de partida de uma coordenação cognitiva, nas novas competências individuais;
- Confrontar discussões entre pontos de vista divergentes corretos e incorretos proporciona uma melhora significativa na produção; e
- Para que a interação entre semelhantes tenha efeitos positivos, são necessários alguns requisitos cognitivos mínimos, que permitam aos participantes compreender as divergências; e
- Há situações nas quais não se observa progresso nas competências intelectuais dos participantes: quando algum participante impõe seu ponto de vista aos outros,

limitando a utilizá-lo; e quando todos têm o mesmo ponto de vista sobre a realização da tarefa.

Em síntese, é importante a confrontação entre pontos de vista divergentes como fator determinante do progresso intelectual. A existência de enfoques diferentes em torno de uma mesma tarefa, uma atividade grupal, em um conflito sociocognitivo, possibilita as reestruturações cognitivas e promove o progresso intelectual do grupo.

A aprendizagem de um conteúdo ou a resolução de um problema de forma coletiva e conjunta pelo grupo de iguais, em princípio, são formas para que os participantes se ajudem mutuamente, com a finalidade de superarem as dificuldades ou os erros que cometem durante a realização da tarefa.

Freitas e Freitas (2002) defendem que quanto menor o grupo maior a facilidade para as suas dificuldades, bem como se tornará mais fácil fomentar a avaliação e a responsabilização individual, consolidar a coesão e o suporte.

Johnson e Holubec (1998 citado por LOPES; SILVA, 2009) esclarecem três tipos de grupos de aprendizagem cooperativa: formais; informais; e de base.

Nos grupos formais, a aprendizagem cooperativa funciona durante um período de tempo que pode ir de uma hora/aula a várias semanas de aulas. Os alunos trabalham juntos para conseguir objetivos comuns, assegurando que eles próprios e os seus colegas de grupo completem a tarefa de aprendizagem atribuída. Qualquer tarefa, qualquer matéria, qualquer programa de estudos, qualquer conteúdo pode organizar-se de forma cooperativa para se adequar à aprendizagem cooperativa formal. Nos grupos formais de aprendizagem cooperativa, o professor deve: especificar os objetivos; explicar a tarefa e a interdependência positiva aos alunos; supervisionar a aprendizagem e intervir junto aos grupos para dar apoio; avaliar a aprendizagem dos alunos e ajudá-los a determinar o nível de eficácia com que funcionou o grupo.

No caso dos grupos informais, a aprendizagem cooperativa funciona durante um prazo de tempo muito curto, durante poucos minutos e até numa aula inteira. Pode ser utilizado durante uma aula expositiva, durante uma estratégia diferenciada, como um filme, uma música, dentre outros. O objetivo é concentrar a atenção dos alunos no conteúdo em questão; promover um clima propício à aprendizagem; criar expectativas em relação ao conteúdo da aula; assegurar que os alunos processem significativamente a matéria; e encerrar uma lição.

A atividade dos grupos informais pode consistir numa conversa de minutos entre pares de alunos durante o decorrer de uma aula, ou antes, e depois de uma aula. Este tipo de grupo é

utilizado para o professor verificar se os alunos efetuam o trabalho de organizar, explicar, resumir e integrar o conhecimento.

Os grupos cooperativos de base têm funcionamento de longa duração, aproximadamente um ano. São grupos de aprendizagem heterogêneos com membros permanentes, cujo principal objetivo é possibilitar aos integrantes ajuda mútua, estímulo e auxílio para um bom desempenho escolar, oportunizando um relacionamento responsável, motivando o envolvimento com a tarefa e um bom desenvolvimento cognitivo e social.

Este tipo de grupo é utilizado no PAAT: o programa trabalha a interação entre os pares de talento nas atividades coletivas de interesse, e no planejamento inicial e individual com o próprio aluno talentoso. A professora coordenadora do atendimento do PAAT organiza um grupo de quatro até seis componentes, os membros do grupo elaboram um horário de acordo com a sua área de interesse para encontro semanal e para realizações das atividades, oportunizando situações de aprendizagens em que possam ocorrer trocas significativas entre os alunos do Programa. Em decorrência desse potencial superior há a organização de grupos de base de acordo com a área do talento, como também a participação em atividades múltiplas desenvolvidas nas parcerias com a comunidade.

O PAAT, nesses 16 anos de implementação, tem sido um diferencial na vida dos alunos talentosos, pelo fato de dinamizar experiências de convivência entre os pares talentosos, e possibilitando também oportunidades de experienciar atividades diversas durante a participação no Programa. Essas situações de aprendizagens contribuem efetivamente para o desenvolvimento pessoal e social do aluno talentoso.

Pelo exposto, constatamos a possibilidade e a importância de o professor utilizar o aluno talentoso como mediador da aprendizagem de outros estudantes, em lhe dar um atendimento diferenciado, bem como facilitar a sua integração na turma. Por meio deste estudo verificamos se este reconhecimento pela legislação e pela literatura especializada vem ocorrendo na prática, e o relato da sexta parte desta pesquisa busca responder a essas questões.

4 METODOLOGIA

4.1 Natureza do estudo

Para conduzir esta pesquisa optamos pela utilização de uma metodologia quanti-qualitativa, por meio de um estudo de caso, buscando verificar como a participação do aluno no Programa de Atendimento ao Aluno Talento (PAAT) reflete no desempenho, na interação e na integração desse aluno na classe regular; como também verificar a metodologia do professor (tratamento ao aluno talentoso; incentivos à mediação do aluno talentoso na aprendizagem dos colegas; incentivos ao desenvolvimento do talento dos demais alunos).

4.2 Local e sujeitos do estudo

A pesquisa de campo foi desenvolvida com os alunos matriculados no programa instituído pela Secretaria Municipal de um município de médio porte do ES, intitulado Programa de Atendimento ao Aluno Talento. Os alunos foram os da área de talento intelectual e criativo-produtiva. Eles frequentam o ensino fundamental dos anos finais, e enquadram-se na faixa etária entre 12 e 13 anos, de forma que apresentam maior poder de reflexão crítica e um bom posicionamento de suas experiências de vida.

Foi priorizada uma escola da rede regular que atende a um maior número de alunos talentosos do 7º ano A e D inscritos no PAAT, e que apresentam maior potencial nas áreas criativo-produtiva e intelectual. Estes estudantes participam das atividades do PAAT, totalizando dez alunos talentosos (três do sexo masculino e sete do sexo feminino). O estudo incluiu também a participação dos alunos dessas mesmas turmas, na aplicação do teste sociométrico, constituindo um grupo de comparação, como também os professores do ensino regular dos referidos estudantes.

As atividades desenvolvidas por esses alunos no PAAT foram direcionadas para duas oficinas, quais sejam, de matemática e pintura, não obstante o programa oferecer outras atividades, conforme explicado. No grupo observado, cinco alunos participam da oficina de matemática, três da oficina de pintura, e dois participam simultaneamente das duas oficinas.

Nesse grupo, a oficina de matemática é frequentada predominantemente por meninos, e a oficina de pintura exclusivamente por meninas. Importante destacar que os alunos talentosos que participaram deste estudo nunca foram reprovados.

Observando a profissão e ocupação dos pais ou responsáveis, constatamos que apenas 01 (um) dos pais tem diploma de curso superior, duas mães têm diploma de curso superior e 01 (uma) mãe está cursando o curso superior; os demais progenitores predominantemente têm escolaridade de nível médio, e desempenham atividades relacionadas ao comércio, ao serviço público, dentre outras.

4.3 Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta dos dados utilizamos os seguintes recursos de observação:

- Um questionário aos alunos com a finalidade de verificar a participação no PAAT e sua influência na aprendizagem (Apêndice C).

O questionário elaborado foi dividido em duas partes: a primeira teve o intuito de traçar a caracterização dos alunos talentosos; a segunda referiu-se aos dados relacionados ao desenvolvimento do talento desses alunos. Nesta segunda parte abordamos também questões relacionadas à interação e colaboração na aprendizagem.

- Questionário ao professor do ensino regular, com perguntas fechadas e abertas relacionadas às questões-problema da pesquisa, com o intuito de analisar a opinião dos professores sobre a ocorrência ou não da interação e colaboração dos alunos talentosos no contexto de sala de aula do ensino regular, como também compreender como vem se manifestando o potencial superior dos alunos observados e os incentivos do docente ao maior desempenho desses estudantes (Apêndice D).

- Aplicação do teste sociométrico, com base na teoria de Moreno (1954 citado por ALVES, 1964). Incluiu-se também os demais alunos da turma para uma melhor análise da integração dos alunos talentosos na sala de aula regular. O teste sociométrico avalia a integração do aluno na turma, possibilitando identificar as lideranças, os isolamentos e as rejeições ou focos de tensão. Por meio desse instrumento não se conhecem as causas dos fatos constatados, às quais se chega através da observação. O teste é composto por três partes e as perguntas podem variar de acordo com o que se deseja conhecer. Neste estudo, formulamos perguntas de duas naturezas, relacionadas à escolha do colega: uma referente à atividade escolar e outra referente ao lazer, conforme apresentado no Apêndice E. As respostas dos estudantes foram transcritas para uma sociomatriz a fim de que pudessem ser computadas tendo

em vista a aplicação de uma fórmula que permitiria identificar os líderes, isolados, rejeitados, em suma, a integração do estudante na turma.

A terceira parte que compõe o teste sociométrico, ou seja, a representação gráfica dos resultados, denominada sociograma, não ocorreu porque foi considerada supérflua para o que se pretendia conhecer neste estudo.

De acordo com Moreno (1954 citado por ALVES, 1964), a integração é a projeção do indivíduo para o grupo e a projeção do grupo para o indivíduo, é a maneira pela qual o próprio indivíduo se percebe e é percebido pelo grupo. A interação é a ação mútua que se exerce entre duas ou mais pessoas. Os termos integração e interação estão muito próximos. Assim sendo, neste estudo, avaliamos a integração por meio da aplicação do teste sociométrico, e a interação por meio de questionário e observação da pesquisadora em classe. A técnica desenvolvida por Moreno (1954 citado por ALVES, 1964) é simples e se resume a perguntar a cada membro do grupo quem ele escolheria ou rejeitaria para desenvolver alguma tarefa conjunta (como atividades de lazer ou acadêmica). Moreno estabelece algumas regras a serem seguidas quando da realização do teste sociométrico: a escolha deve ser feita dentro de um grupo limitado; os membros devem receber um número limitado de escolhas ou rejeições; as escolhas devem ser feitas em termos de atividades específicas; os resultados devem ser usados em benefício do grupo; e as escolhas devem ser confidenciais.

As características de personalidade de cada aluno vão determinar sua posição nas relações interpessoais dentro da sala de aula. Para determinar esta posição, os procedimentos sociométricos têm sido usados, pois possibilitam avaliar os relacionamentos entre colegas, permitindo obter informações tanto do nível de integração, como também do contexto em que ocorre esta integração. O teste sociométrico versa a respeito de um sistema de avaliação da atração e rejeição entre os membros do grupo, verificado a partir da nomeação, por parte de cada membro, dos nomes escolhidos ou rejeitados pelos sujeitos pesquisados.

Moreno (1954 citado por ALVES, 1964) considera os termos “atração” e “repulsa” muito abrangentes, indo além das relações humanas. Nas relações interpessoais o autor aconselha o uso dos termos “escolha” e “rejeição”. O teste sociométrico é uma averiguação da estrutura de um grupo em específico, usado para determinar a posição ocupada por cada indivíduo em um grupo, como a escola, o local de trabalho, entre outros. É construído a partir da maturidade e diversifica de acordo com o ambiente e com o momento. Pode ser restrito a grupos pequenos ou abranger toda a comunidade. Pode indicar as posições de um indivíduo dentro de um grupo ou apontar sua atuação conforme se desenvolve nas habilidades sociais.

Neste estudo, foi idealizado um questionário com base nos estudos sociométricos desenvolvidos por Moreno (1954 citado por ALVES, 1964). O questionário foi constituído de perguntas relacionadas a três escolhas e a três não escolhas de colegas de cada estudante para realizar um trabalho escolar em sala de aula, como também de três escolhas e três não escolhas de colegas de cada estudante para realizar um passeio. O instrumento forneceu o resultado do procedimento da indicação sociométrica (Apêndice E).

Além do questionário e do teste sociométrico utilizamos, ainda, outros recursos de observação, quais sejam:

- Realização de um grupo focal sobre temática relacionada à contribuição dos alunos talentosos em arte à turma, e vice-versa;
- Análise do coeficiente de rendimento dos alunos talentosos em relação à categoria de talento em que se insere e em comparação aos colegas da turma não apontados como talentosos; e
- Observação da pesquisadora em sala de aula, referente ao desempenho e participação do aluno talentoso em classe.

Esta etapa do nosso estudo centralizou-se em um trabalho de observação no contexto da sala de aula, como também fora da sala de aula e um formulário foi elaborado para registro dessas observações (Apêndice G).

4.4 Procedimentos de coleta de dados

Inicialmente fez-se contato com as direções das escolas selecionadas, a fim de solicitar permissão para a realização do estudo. Após autorização dos diretores (Apêndice A), os professores pesquisados foram informados, por meio de um encontro com a pesquisadora, sobre o estudo e o questionário a ser respondido por eles. Foi também solicitada a ajuda do Supervisor Pedagógico das escolas para orientar na distribuição e no recolhimento do instrumento.

O questionário aos alunos do PAAT foi aplicado pela pesquisadora no horário de participação de cada aluno no Programa (Apêndice B). Foi solicitado aos alunos que refletissem antes de responder às questões do questionário, e a média de tempo para responder foi de aproximadamente 20 minutos, e houve a participação integral de todos os alunos pesquisados.

Antes da aplicação do questionário ao aluno talentoso, os pais foram informados do objetivo da pesquisa e tiveram a liberdade de autorizar ou não a participação do filho(a), assim como autorização para uso de imagem devidamente assinada pelos pais (Apêndice C).

No encontro com o diretor da escola regular frequentada pelos estudantes talentosos definiu-se o período de observação da pesquisadora na sala de aula, como também a provável data em que o questionário seria aplicado aos professores do ensino regular, assim como a aplicação posterior do teste sociométrico.

Os questionários dos professores da sala regular foram aplicados pela pesquisadora em uma sala organizada pela diretora, durante o horário de planejamento das atividades dos docentes, sendo que alguns deles preferiram responder ao questionário em casa.

Tanto o questionário aplicado aos alunos talentosos (Apêndice C) quanto o aplicado aos professores do ensino regular (Apêndice D) foram elaborados com base na concepção de Renzulli (2014) sobre superdotação acadêmica e criativo-produtiva.

O teste sociométrico (Apêndice E) foi aplicado no horário de aula do ensino regular dos alunos talentosos do PAAT, e a média de tempo para responder às perguntas do teste foi de aproximadamente 15 minutos. Aos alunos das turmas foi explicado que o teste se destinava a um trabalho de investigação, buscando-se motivar o grupo para a sua realização, garantindo a confidencialidade, e incentivando-os a responderem livremente e com sinceridade as questões solicitadas, como também foi explicado que apenas podiam escolher alunos da turma.

Esclarecemos que os dados colhidos com o teste foram registrados em uma matriz sociométrica/sociomatrix. Para determinar o sigilo dos nomes dos alunos talentosos pesquisados utilizamos números nas colunas correspondentes (Apêndices F, G, H e I).

Por meio do teste é possível compreender as escolhas dos alunos e eliminar as contrariedades ou conflitos que surgem no grupo. Uma simples troca de lugar pode ser o suficiente para integrar uma criança com dificuldades de integração no contexto da sala de aula. No trabalho de formação de equipes é essencial manter grupos pequenos com alunos de características e personalidades diversas. Esse tipo de trabalho promove o aumento de troca de informações e de vínculos de amizade, que pode ser facilitado se o professor tiver boa percepção das interações entre os alunos; agindo nos pontos críticos que podem ser observados em grupos fechados, as designadas “panelinhas”, que têm como consequência a exclusão ou discriminação do aluno no grupo.

O nosso objetivo ao aplicar o teste sociométrico foi de verificar como a participação dos talentosos se reflete em suas integrações na sala de aula regular. Parte-se do pressuposto

teórico de que a interação entre os alunos pode facilitar a aprendizagem, e a potencialidade da interação não enfoca apenas o processo cognitivo, mas também processos e mecanismos de caráter motivacional, afetivo e relacional. O teste auxiliou para comprovar as relações sociais e intelectuais observadas, estabelecidas entre os alunos considerados talentosos em relação aos colegas no contexto escolar. Segundo Moreno (1954 citado por ALVES, 1964), a sociometria não é obra de um indivíduo, mas o resultado de um esforço coletivo, em um clima favorável.

Para definir os resultados obtidos em inferiores e superiores em preferência à escolha de natureza acadêmica ou social aplicamos a seguinte fórmula, por orientação de Alves (1964):

$$M \pm \left(M \frac{n - M}{n} \right)$$

Explicando os componentes da fórmula:

T = total de votos da turma

n = total de alunos da turma, menos um

TE = total de escolhas

TR = total de rejeições

M = média das indicações no índice

Para o cálculo da média, utilizamos a seguinte fórmula:

$$M = \frac{T}{n}$$

A observação em classe ocorreu durante três meses no contexto da sala de aula regular, no recreio, e em atividades diversificadas ocorridas durante as observações, tais como: Semana Cultural, Festa Junina, atividades integradas ao dia a dia do estudante, Projeto Jovem Empreendedores e Semana de Avaliação.

As observações aconteceram em momentos diferenciados e de forma alternada, em diversos dias da semana, facilitando a pesquisadora a vivenciar todos os aspectos do ambiente pesquisado, como também a possibilidade de presenciar os conhecimentos de todas as áreas de conhecimento curricular do sétimo ano.

O Grupo focal, com perguntas dirigidas aos participantes, foi realizado com a finalidade de aprofundar dados coletados e/ou observados em relação aos estudantes que

apresentam talento em arte, sobre a temática: contribuição dos alunos talentosos em arte à turma, e vice-versa. Participaram três alunos talentosos em arte; dois alunos talentosos simultaneamente em arte e em matemática; dois alunos talentosos em matemática; e seis alunos do contexto da sala de aula regular desses alunos talentosos. A seleção dos integrantes do grupo foi aleatória. O debate foi gravado e, posteriormente, foi feita transcrição dos conteúdos relatados para melhor averiguação e compreensão dos dados. As informações obtidas no grupo de discussão reforçou e enriqueceu os outros dados obtidos.

Para avaliar o coeficiente de rendimento dos alunos talentosos em comparação aos demais alunos da classe regular fez-se a média em todas as disciplinas trabalhadas na turma regular dos alunos talentosos, incluindo e excluindo os talentosos.

4.5 Tratamento dos dados

As respostas às perguntas abertas foram interpretadas por meio da análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análises sistemáticas das comunicações e dos conteúdos das mensagens que permite a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens.

Os dados descritos foram agrupados em categorias para análise. As perguntas fechadas foram tratadas por meio de estatística descritiva (f e %). Posteriormente, utilizamos o procedimento de triangulação, a fim de verificar a constância ou validade dos resultados.

Foram registrados, numa sociomatriz, os nomes dos colegas escolhidos e dos não escolhidos (as escolhas na cor azul e rejeições na cor vermelha, segundo Alves (1964)), fornecendo informações por meio da aplicação de uma fórmula das interações entre os pares, permitindo a classificação dos alunos em populares, isolados, excluídos e não-excluídos; como também as relações de afinidade amizade, de conflito rivalidade ou a neutralidade/inexistência de relações (indiferença). Segundo Moreno (1954 citado por ALVES, 1964) o teste sociométrico pode visar à projeção de cada componente do grupo para o grupo, assim como à percepção que cada componente do grupo tem de si mesmo em relação ao grupo.

Os estudantes considerados superiores em preferência escolar e social foram considerados populares (líderes). Os alunos rejeitados alcançaram alto resultado de escolhas negativas na avaliação, ou seja, baixo nível de preferência e os intermediários ficaram num meio termo de preferência. A avaliação foi realizada a partir dos indicadores de preferência e rejeição em dois ambientes diferentes de natureza escolar e social. A preferência para

atividade escolar foi verificada a partir da questão 1 (Mencione o nome de três colegas de sua classe que você escolheria para fazer com eles um trabalho escolar); e a rejeição, a partir da questão 2 (Mencione o nome de três colegas de sua classe que você não escolheria para fazer um trabalho escolar com eles). A preferência para a realização da atividade social foi verificada a partir da questão 3 (Mencione o nome de três colegas de sua classe que você escolheria para fazer um passeio com eles); e a rejeição, da questão 4 (Mencione o nome de três colegas de sua classe que você não escolheria para fazer um passeio com eles). Solicitamos aos estudantes que justificassem suas escolhas para uma melhor compreensão dos dados.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A descrição e análise dos dados será dividida em seis etapas: 1- Relacionada à aplicação do questionário aos alunos talentosos; 2- Relacionada à aplicação do teste sociométrico aos alunos talentosos e a seus colegas da turma regular; 3- Relacionada às observações do professor da turma regular; 4- Relacionada às observações na classe regular pela pesquisadora. 5- Relacionada aos resultados da realização de um grupo focal; e 6- Relacionada ao coeficiente de rendimento dos alunos em comparação aos colegas da turma.

Vejamos os resultados dessas etapas nos subtópicos seguintes.

5.1 Resultados da aplicação do questionário (interação) dos alunos talentosos

Perguntando aos sujeitos a partir de que momento ou a partir de qual circunstância eles começaram a identificar os seus talentos, constatamos que tanto as meninas quanto os alunos perceberam que tinham maior habilidade para uma determinada tarefa no momento em que tiveram oportunidade de experienciá-la por meio de vivências diárias. No caso desses sujeitos, predominantemente através da atividade artística. Isto vai ao encontro do que preconiza Leontiev (1975) e outros teóricos da teoria da atividade, que preconiza ser através da ação que a consciência é desenvolvida. Além da própria experiência, mencionaram como forma de despertar da consciência a observação de modelos, reforçando o que preconiza a teoria cognitiva social de Bandura (2001), que enfatiza a aprendizagem por modelação. Além disso, o sentimento de autoeficácia desses alunos tem sido reforçado por meio dos elogios que recebem pelo trabalho que executam, principalmente da família.

A participação dos alunos no PAAT tem contribuído para refinar e ampliar as habilidades, conforme depoimentos dos entrevistados e, principalmente, na percepção daqueles que frequentam a oficina de matemática, contribuir para tornar melhor seus desempenhos em sala de aula. Alguns estudantes responderam que têm contribuído com seus conhecimentos a outras pessoas, principalmente a membros da família. Além disso, avaliam a convivência com os colegas do Programa de forma positiva, no sentido de lhes possibilitar divertimento e aprendizagem.

Algumas meninas ressaltaram o caráter seletivo das relações que mantêm com os colegas, mencionando colegas de suas preferências, o que não ocorreu com os meninos. Alguns alunos mencionaram que a participação no PAAT lhes possibilitou ampliar seu ciclo de convivência e facilitar suas interações com colegas e professor.

A quase totalidade dos alunos responderam não receber nenhuma contribuição dos colegas do ensino regular para o desenvolvimento dos seus talentos; apenas uma aluna respondeu que os colegas a apoiam, no sentido de que quando necessita faltar à aula, dois alunos talentosos da matemática e uma da sala regular lhe ensinam o conteúdo.

Ressaltamos que a totalidade dos estudantes entrevistados declarou que o professor da classe regular não tem possibilitado experiências facilitadoras ao desenvolvimento dos seus talentos e do talento dos demais alunos. Isto demonstra que a política educacional do município não adere em totalidade à orientação do modelo de Renzulli (2014) de incentivo e desenvolvimento do talento. Recapitulando, esse modelo preconiza três momentos: 1 - Incentivo na sala de aula regular ao talento de todos os alunos; 2 - Incentivo extraclasse ao talento dos alunos que em sala de aula regular apresentam maior destaque; e 3 - Incentivo à contribuição dos alunos talentosos ao meio social. Vimos, portanto, que o incentivo tem se restringido ao incentivo extraclasse ao talento dos alunos que em sala de aula apresentam maior destaque, necessitando de uma reavaliação dos procedimentos que vêm sendo adotados pelo município.

As frases seguintes, mencionadas por dois alunos, refletem o pensamento do grupo:

- *“O PAAT tem sido uma coisa muito boa porque me ajuda demais na escola e no raciocínio”;*
- *“Só quero agradecer que tenham me aceitado, o programa ajuda a despertar o meu conhecimento”.*

Em suma, na percepção dos alunos entrevistados, a participação extraclasse em um programa de incentivo ao desenvolvimento do talento tem sido positiva. Entretanto, na percepção desses mesmos entrevistados, pouca ou quase inexistente são suas contribuições aos colegas da classe regular ou a contribuição desses colegas aos seus talentos. Além disso, os professores da classe regular também não têm contribuído para o desenvolvimento dos seus talentos e dos colegas, ou utilizado os estudantes considerados talentosos como mediadores da aprendizagem dos demais alunos.

Outra observação relevante é o fato de somente os alunos que participam da oficina de matemática terem mencionado que participar do PAAT contribui para suas aprendizagens na sala de aula regular. Nenhum aluno que participa no PAAT da oficina de pintura fez tal menção. Tal resultado pode indicar subestimação da arte no currículo escolar ou a sua desintegração dos demais conteúdos. Para Barbosa (2015), a arte não é somente a

autoexpressão. A educadora brasileira, estudiosa do ensino da arte no Brasil, criou a concepção da Abordagem Triangular, apontando para a necessidade de atuar fazendo Arte.

É perceptível a desintegração do corpo docente da escola regular com o corpo docente do PAAT, não somente em relação à oficina de pintura, mas também em relação à oficina de matemática.

5.2 A observação da integração da turma por meio da aplicação do teste sociométrico

Conforme mencionado, o teste sociométrico foi um dos recursos de observação utilizado para verificar a integração dos alunos talentosos nas classes escolares. Ele foi aplicado em duas turmas do sétimo ano em que os alunos talentosos estudam.

Relembramos que o teste sociométrico pode ser aplicado com diversas finalidades, quais sejam: verificar a aceitação do sujeito em situações, tais como na realização de tarefas acadêmicas, ou na participação de atividades de lazer, dentre outras. No caso específico deste estudo, optamos por investigar tanto a integração dos alunos em decorrência do desempenho escolar quanto em relação às suas aceitações fora do contexto escolar. Justifica essa dualidade de aplicação o fato de uma pessoa poder ser aceita ou rejeitada pelo grupo numa atividade de estudo, mas não necessariamente ser aceita ou rejeitada em se tratando de sua participação numa atividade social. Por conseguinte, fizemos em cada turma duas sociomatrizes (Apêndices F, G, H e I) a fim de analisar a integração dos alunos talentosos em dois contextos diferentes.

Apresentamos, em seguida, a análise de cada uma das turmas onde os alunos estão inseridos, e, posteriormente, foi feita uma análise geral da integração de todos os alunos talentosos no contexto escolar.

5.2.1 A integração dos alunos talentosos da turma A

Vejamos, inicialmente, o resultado do teste sociométrico que indagou sobre os colegas que os alunos escolheriam para a realização de uma tarefa escolar.

Constatamos que os resultados da aplicação do teste na turma A apontam como limite para identificação de liderança (quando a pergunta do teste tiver sido orientada para escolha) ou para identificação de rejeição (quando a pergunta tiver sido orientada a não escolha), o limite acima de 5.83. Em se tratando de isolamento, o valor constatado para a identificação de isolamento do aluno no grupo (em se tratando da pergunta de aceitação) ou para a

identificação de não rejeição (quando a pergunta tiver sido direcionada a não escolha), o resultado obtido foi 0.37. Ao analisar a sociomatriz seguinte, relacionada à pergunta de escolha para realização de uma tarefa escolar, na linha correspondente a total de escolha, constatamos três lideranças na turma (os alunos identificados nas colunas correspondentes aos números 15, 18 e 23 do Apêndice F). Dentre estes estudantes líderes, dois deles são alunos classificados como talentosos (os de número 15 e 23), portanto, dos quatro alunos talentosos inseridos nessa turma, dois deles são líderes.

Ao solicitar a todos os estudantes da turma que justificassem os motivos de suas preferências em trabalhar com os colegas escolhidos, em relação aos líderes identificados também como talentosos, mencionaram: *“porque ela é muito simpática, amorosa, e legal”*; *“porque é inteligente, esperto, porque é quieto;”* outros, a maioria, responderam *que a escolha decorreu pelo laço de amizade ou por considerar o colega “gente boa”*, porém não justificaram os motivos. Observamos que as escolhas decorreram, em primeiro lugar, por amizade ou razões de natureza afetiva, e, em segundo lugar, devido à inteligência ou bom desempenho escolar dos colegas.

Observamos também que as escolhas sempre recaiam em colegas do mesmo sexo, o que, na faixa etária em que se encontram (final da 3ª. Infância e entrada na puberdade) e em decorrência da necessidade que têm de se identificar com o outro, é comum: “[...] grupos de pares do mesmo sexo ajudam as crianças a aprender comportamentos apropriados ao gênero e a incorporar papéis de gênero ao seu autoconceito” (PAPALIA; FELDMAN; MARTORELL, 2013, p. 368).

Ainda nessa mesma turma, analisando os resultados apresentados na linha correspondente ao total de rejeição, constatamos a rejeição de cinco alunos, aqueles identificados nas colunas 4, 13, 14, 24 e 28 (Apêndice F). Dentre esses rejeitados, um deles é uma aluna classificada como talentosa (a correspondente ao número 13). Sobre essa aluna os colegas mencionaram que *não gostam dela porque é brigona, mandona, indelicada com as pessoas, reclama de tudo, e se acha demais*. A partir das observações em classe também constatamos a não aceitação dessa aluna pelos colegas em decorrência dos motivos mencionados. Já fora da classe observamos que ela se aproxima e interage mais com estudantes de classes mais adiantadas. A aluna mencionou em seu teste que gosta de conviver com colegas inteligentes, por conseguinte, seu comportamento pode resultar de uma maior precocidade, o que, entretanto, não justifica suas atitudes.

Fizemos referência, no parágrafo anterior, a três dos estudantes talentosos da classe A; a quarta (correspondente ao número 1) situa-se no intermediário, isto é, não pode ser

considerada líder e nem rejeitada. Observamos que o talento desta aluna é direcionado tanto para a matemática quanto para a arte, entretanto ela não participa e não gosta de esporte, o que não acontece com os demais alunos talentosos. É possível conjecturar que a não participação no esporte contribua para essa situação de pouco destaque no grupo, entretanto, observamos também que outra aluna talentosa, uma das mais rejeitadas nessa turma, é também a que mais participa de esporte; por conseguinte fica evidenciado que não é o esporte o fator mais determinante para a integração do aluno no grupo, mas sim as características de personalidade, tais como: afabilidade; respeito ao colega; empatia; dentre outras.

A literatura especializada tem mencionado que as crianças talentosas podem apresentar características diferenciadas em termos de estilo de aprendizagem, criatividade, interesses, e traços de personalidade (ALENCAR; FLEITH, 2001). É necessário que se cultivem certos traços de personalidade que vão favorecer ao indivíduo o desenvolvimento de suas habilidades, na utilização e no desempenho do seu potencial superior. O desenvolvimento de traços de personalidade pode ser favorecido por meio do contexto social, e o professor pode criar em sala de aula um ambiente facilitador ao desenvolvimento de características favoráveis ao relacionamento interpessoal.

Verificamos que houve reciprocidade entre as escolhas feitas pelos alunos líderes talentosos inseridos na turma A, ou seja, escolheram colegas que também os mencionaram como escolhidos para participar de uma tarefa escolar em conjunto. Essas escolhas recíprocas são muito positivas, pois denotam laços fortes entre as pessoas e percepção adequada sobre suas aceitações no grupo. Entretanto, a escolha dos líderes talentosos não recaiu nos colegas talentosos, mas sim nos demais colegas da turma. O mesmo fato não ocorreu com as duas estudantes talentosas não apontadas como líderes, que escolheram colegas talentosos para trabalhar. A aluna talentosa considerada rejeitada também teve duas escolhas recíprocas decorrentes do seu grupo de convívio na sala. Entretanto, foi a aluna talentosa classificada no intermediário - ou seja, nem classificada como líder nem como rejeitada - a que teve mais escolhas recíprocas, demonstrando assim vínculo social mais forte.

Analisaremos, em seguida, o resultado do teste sociométrico que indagou sobre os colegas que os alunos escolheriam para participarem em atividade conjunta, de caráter social, fora da escola.

Os resultados da aplicação do teste dessa turma apontam como limite acima do qual os sujeitos seriam considerados líderes em participação de eventos sociais o valor 5.11, e abaixo do qual seriam considerados isolados ou ignorados o valor 0.89. Em se tratando da pergunta relacionada à rejeição da pessoa como companheiro em evento social, os valores obtidos

foram: acima de 5.83 (para rejeição); abaixo de 0.37 (para isolados ou ignorados). A diferença dos valores entre escolha e não escolha, ou seja, a não manutenção do mesmo valor no resultado do teste sociométrico decorreu de um aluno da turma não ter feito escolhas de colegas para a realização de alguma atividade social.

Analisando a turma A em sua totalidade, e de acordo com os limites citados, constatamos cinco lideranças na turma (os alunos identificados nas colunas correspondentes aos números 02, 05, 15, 18 e 23 no Apêndice G). Dentre estes estudantes líderes dois deles são alunos classificados como talentosos (os de número 15 e 23). Portanto, dos quatro) alunos talentosos inseridos nessa turma, dois deles são líderes.

Entretanto, dos cinco líderes, há uma liderança de maior destaque atribuída a uma aluna talentosa do PAAT. Esta aluna líder tem um grande número de amigos, e é avaliada pelos colegas como uma pessoa persistente, carinhosa, paciente, solidária, dedicada. Por conseguinte, tem muita influência no grupo e habilidade para desenvolver interação positiva com os colegas. Observamos também que essa mesma aluna foi escolhida pelos colegas como companheira para realização de tarefas escolares, comprovando que característica de personalidade é fundamental em liderança para situação de trabalho ou em situação de lazer.

No segundo escalão de liderança, temos quatro alunos da mesma turma, dentre eles um talentoso. Este aluno apresenta grande curiosidade intelectual e é muito observador.

Vimos, assim, que dos quatro alunos talentosos que participam desse grupo, dois são líderes em situação social, e dois em situação de aprendizagem escolar. Nessa turma observamos também rejeição de quatro alunos (os alunos identificados nas colunas correspondentes aos números 13, 16, 22 e 27 do Apêndice G). A aluna talentosa (de número 13), além de ter sido rejeitada para atividade social, também foi para atividade escolar pelos mesmos motivos já descritos, confirmando mais uma vez que características de personalidade, mais do que o talento, são primordiais para a boa aceitação no grupo. Ressaltamos que as escolhas dessa aluna foram direcionadas para colegas também considerados talentosos, e houve reciprocidade entre suas escolhas e as dos colegas, o que é positivo. No entanto, ela está pouco integrada no contexto mais amplo da sala de aula.

Houve reciprocidade nas escolhas da aluna talentosa considerada líder para atividade social, porém essas escolhas não contemplaram nenhum colega do grupo de talentosos. Vimos, assim, que a interação dos alunos talentosos na sala de aula regular não se limita a outros colegas talentosos, o que é positivo no sentido de que não se tornam um grupo fechado, buscando ampliar seus laços de amizade.

O outro aluno talentoso mencionado como líder, embora escolhido tanto como companheiro para atividade escolar quanto para companheiro em atividade social, apresentou liderança menos expressiva, de acordo com os resultados do teste sociométrico. Este aluno é mais reservado e discreto, e talvez seu comportamento introvertido possa explicar essa menor influência.

A talentosa, no intermediário, escolheu duas colegas também do grupo de talentosos e foi escolhida apenas por uma delas. Portanto, houve duas escolhas recíprocas e duas rejeições por aluno do grupo que não são do PAAT.

5.2.2 A integração dos alunos talentosos da turma D

Vejamos, inicialmente, o resultado do teste sociométrico, que indagou sobre os colegas que os alunos escolheriam para a realização de uma tarefa escolar.

Os resultados da aplicação do teste na turma D apontaram como limite para identificação de liderança (pergunta orientada para escolha) ou para identificação de rejeição (pergunta relacionada a não escolha), o limite acima de 5.83. Em se tratando de isolamento, o valor constatado para esta identificação do aluno no grupo (em se tratando da pergunta de aceitação) ou para a identificação de não rejeição (quando a pergunta tiver sido direcionada a não escolha), aponta o limite de 0.37.

Analisando a sociomatriz (Apêndice H) na linha correspondente ao total de escolhas de cada aluno, verificamos quatro lideranças de natureza acadêmica na turma (os alunos identificados nas colunas correspondentes aos números 02, 05, 06 e 24). Dentre os estudantes líderes, duas são meninas identificadas como talentosas (correspondentes às colunas 05 e 24). Por conseguinte, dos seis alunos talentosos inseridos nessa turma, quatro deles não exercem liderança. As duas talentosas identificadas como líderes apresentaram liderança menos expressiva em comparação às duas outras lideranças identificadas. Uma das alunas talentosas identificada como líder participa da oficina de artes do PAAT, e a outra da oficina de matemática. Ou seja, apresentam talentos diferenciados (acadêmico e produtivo-criativo).

Nessa turma também observamos a rejeição de três alunos (identificados nas colunas correspondentes aos números 04, 12 e 25 do Apêndice H), porém nenhum deles integrante do grupo de talentosos. Sobre esses alunos rejeitados os colegas mencionaram que não gostam deles por algum dos seguintes motivos: não apresentam bom desempenho escolar ou julgam-se superiores; são irresponsáveis; brigões; bagunceiros; implicantes; fofoqueiros; falam

muito; não ajudam os colegas; tratam mal os colegas; ou apresentam linguagem típica do meio rural de onde provêm.

Ao solicitarmos a todos os alunos da turma que justificassem os motivos de suas preferências em trabalhar com as líderes identificadas também como talentosas, mencionaram: pessoa amiga; simpática; extrovertida; inteligente. Notamos que as escolhas decorreram, em primeiro lugar, por amizade ou razões de natureza afetiva e, em segundo lugar, devido à inteligência ou bom desempenho escolar dos colegas.

Os outros quatro alunos talentosos (identificados nas colunas correspondentes aos números 08, 14, 15 e 19) tiveram pouca evidência no grupo da sala de aula regular. Desse grupo, duas alunas (colunas correspondentes aos números 15 e 19) participam da oficina de pintura e são estudantes interessadas e responsáveis. Entretanto, são tímidas e inseguras, interagindo somente num grupo menor, isto é, têm pouca relação afetiva e social no grupo. Os outros dois alunos do grupo talentoso (identificados nas colunas correspondentes aos números 08 e 14) apresentam talento direcionado para a matemática, entretanto interagem mais entre si ou com um grupo menor.

Constatamos que as alunas talentosas apontadas como líderes da turma tiveram escolhas recíprocas, demonstrando assim vínculo social forte ou boa interação com os colegas escolhidos, bem como percepção adequada sobre suas aceitações no grupo. Acerca das duas alunas talentosas com nenhuma evidência de liderança no grupo, elas também tiveram escolhas recíprocas, porém restrita a um grupo menor, confirmando pouca integração na turma em sua totalidade. Os dois alunos talentosos com destaque em matemática também se escolheram, e escolheram os mesmos colegas, mas neste caso houve apenas duas escolhas recíprocas.

A partir do que foi mencionado até aqui entendemos que as escolhas dos alunos talentosos que frequentam a turma D foram direcionadas não apenas para colegas talentosos mas também para outros colegas, confirmando uma boa interação no contexto da sala de aula regular e também no PAAT.

Vejamos o resultado do teste sociométrico, que indagou sobre os colegas que os alunos escolheriam para a participação em conjunto em atividade social extraclasse.

Os resultados da aplicação deste teste na turma D apontam como limite para identificação de liderança (quando a pergunta do teste tiver sido orientada para escolha) ou para identificação de rejeição (quando a pergunta tiver sido relacionada a não escolha), o limite acima de 5.83. Em se tratando de isolamento, o valor constatado para a identificação de isolamento do aluno no grupo (em se tratando da pergunta de aceitação) ou para a

identificação de não rejeição (quando a pergunta tiver sido direcionada a não escolha), o limite abaixo de 0.37.

Observando os resultados da turma D em sua totalidade e, de acordo com os limites citados, notamos que há cinco lideranças de natureza social na turma (os alunos identificados nas colunas correspondentes aos números 02, 05, 10, 26 e 28 do Apêndice I). Dentre esses estudantes há uma aluna líder que participa do grupo talentoso (a da coluna correspondente ao número 05), porém, observamos que esta liderança é fraca, tanto em relação a atividades de natureza acadêmica quanto social. Nessa turma observamos também rejeição de dois alunos não integrantes do grupo dos talentosos (os alunos identificados nas colunas correspondentes aos números 04 e 09). Os colegas mencionaram que não gostam deles e não convivem com eles pelos mesmos motivos mencionados anteriormente em relação aos alunos rejeitados para atividades acadêmicas.

Notamos que as três escolhas da aluna talentosa considerada líder foram recíprocas, reafirmando um bom relacionamento com as colegas escolhidas, entretanto as escolhas não recaíram sobre estudantes talentosos. A aluna líder teve uma rejeição de uma estudante do grupo talentoso. Percebemos que as escolhas de alguns estudantes não coincidiram com suas escolhas para a atividade acadêmica. Em se tratando de atividade social, os alunos parecem preferir alguém mais extrovertido, que também goste de sair, e com os quais tenham um bom relacionamento.

Os outros cinco alunos do grupo de talentosos integrantes desta turma não podem ser considerados líderes e nem rejeitados para atividades de natureza social (os alunos identificados nas colunas correspondentes aos números 08, 14, 15, 19 e 24). Averiguamos que os alunos talentosos (coluna correspondente aos números 08 e 14) tiveram apenas uma escolha recíproca entre eles, e escolheram também os mesmos amigos, permanecendo as escolhas feitas para a atividade de natureza acadêmica.

A aluna talentosa (coluna correspondente ao número 15) rejeitou uma aluna do grupo talentoso (coluna número 05 e classificada como líder), mencionando que anteriormente eram amigas. Esta estudante foi escolhida por outra colega para participar de atividade acadêmica, mas rejeitada para participar de atividade social. Constatamos outro caso de aluna talentosa ter sido escolhida para atividade acadêmica, porém não ter sido para atividade social (aluna da coluna correspondente ao número 19). Essa dualidade de escolhas confirma que uma pessoa pode ser aceita para uma atividade escolar em decorrência do seu bom desempenho, mas não necessariamente aceita em se tratando de uma atividade social.

Houve uma aluna talentosa (coluna correspondente ao número 24) que constituiu uma exceção dentro do grupo de talentosos, no sentido de não ter escolhido nem de ter sido escolhida por algum colega desse grupo. Entretanto, essa estudante foi bem aceita por outros colegas para atividades acadêmicas embora não tivesse tido escolhas recíprocas.

Constatamos que os talentosos dessa turma estão mais integrados em grupos pequenos. Por meio do teste sociométrico foi possível identificar as relações interpessoais relacionadas a preferências e rejeições recíprocas, bem como as relações de indiferença. Concluímos que o fator mais determinante para a integração do aluno no grupo diz respeito às suas características de personalidade.

Perguntando aos próprios talentosos, o que torna uma pessoa amiga, ou o que contribui para escolherem alguém como amigo, responderam:

- *O companheirismo. Você poder contar com a pessoa e vice versa, ou quando a gente descobre o colega e a gente entrosa mais com ele.*

- *A pessoa ser uma pessoa boa, interessante para conversar os assuntos da aula tanto quanto os da rua; amizade boa e que não seja falsa, poder confiar.*

- *A convivência; confiança e respeito; afinidade; simpatia, aproximação; gostar das mesmas coisas.*

- *Conhecer as pessoas, não fazer julgamentos sem compreendê-las, perceber como a pessoa leva a vida dela;*

- *Não adianta a pessoa ter personalidade e não ter conhecimento, não querer nada da vida.*

Sobre o que é mais determinante na escolha de um colega para realizar uma tarefa em conjunto, as qualidades pessoais do colega foram apontadas como as mais determinantes, como também o conhecimento dos colegas. Ressaltamos que essa pergunta, quando dirigida somente aos alunos talentosos, eram mencionadas apenas as qualidades pessoais, talvez porque os talentosos não considerem tão importante buscar a ajuda de colegas em relação ao conhecimento por considerarem possuir o domínio do conhecimento. Reproduzindo a fala de um estudante que participou do grupo focal: “Se for fazer trabalho com uma pessoa que não é amiga, que é calada, que fica na dela, que não gosta de fazer nada, não gosta de conversar, o trabalho não anda; agora se for com quem conversa com você, que é legal, o trabalho vai render.”

5.3 Resultados da aplicação do questionário ao professor da turma regular

Vejam os que pensam os professores a respeito do desempenho e integração dos talentosos na classe de ensino regular.

Conforme mencionado, os alunos talentosos frequentam duas turmas do 7º ano. Essas turmas são assistidas por quinze professores, entretanto um deles está de licença por conseguinte, responderam ao questionário aplicado quatorze professores. Todos esses professores responderam ter conhecimento sobre o funcionamento do Programa e suas opiniões a seu respeito foram muito positivas. Eis algumas de suas falas:

- *O programa busca desenvolver as altas habilidades dos alunos atendidos.*
- *O programa é importante para estimular os alunos a irem além dos conteúdos básicos dados em sala.*
- *Creio que seja uma forma de incentivar os alunos a serem líderes em suas áreas.*
- *Maravilhoso, o aluno de escola pública tende a se nivelar por baixo, muitas vezes perdem o estímulo em seus estudos, precisando de atividades fora da escola para apoiá-lo.*
- *Bom, pois irá contribuir para o crescimento do aluno nos aspectos sociais, pessoais e profissional.*
- *Muito bom, pois vemos um interesse maior dos alunos em sala e um melhor desenvolvimento nas atividades propostas.*
- *O PAAT é um programa excelente, pois consegue desenvolver atividades que propiciam a descoberta de habilidades que muitas vezes ficam escondidas no ambiente escolar.*
- *O programa é excelente, porém necessita de maior divulgação de seu conteúdo junto aos professores.*

Sobre a participação dos alunos talentosos na sala de aula regular, os professores responderam que ela é muito boa: os alunos são assíduos e muitas vezes já estão dominando os conhecimentos; outras vezes se interessam em aprofundar os conteúdos que estão sendo trabalhados. Segundo os professores, os alunos procuram ir além dos demais estudantes, e se destacam por sua pontualidade, responsabilidade, participação, desempenho e educação, além de sempre trazerem informações e de ajudarem os colegas tanto em sala quanto fora.

Na opinião dos professores, a participação dos alunos no PAAT tem possibilitado avanços na comunicação, na concentração, na habilidade em leitura, no raciocínio lógico, na precisão e rapidez de execução das tarefas, e participação nas aulas. Em suma, segundo os

professores, esses alunos apresentam desenvolvimento global muito bom, e alguns ainda se destacam em habilidades motoras e físicas, servindo muitas vezes como mediadores na aprendizagem na sala de aula regular.

Ao perguntarmos aos professores se a escola tem incentivado o talento dos alunos, na percepção da maioria, isto tem ocorrido. Sobre a forma como têm incentivado o talento dos alunos, os professores mencionaram que lhes tem oferecido atividades com grau de dificuldades progressivas; permitido relato do aluno de suas experiências; solicitando ajuda dos talentosos aos colegas com dificuldades; dando-lhe oportunidade de perceberem que são capazes; ou então lhes oferecendo oportunidades relacionadas às artes e esporte. Entretanto, percebemos que o incentivo, na maioria das vezes, ocorre por meio de premiação e divulgação dos alunos que obtém melhores notas, o que, conforme reconhece um professor, pode não ser didaticamente correto.

Apesar da quase totalidade dos professores (12 dos 14 questionados) responderem que há na escola liberdade para que os alunos tenham experiências inovadoras, somente uma professora mencionou oferecer oportunidade de atividades diversificadas tanto no cotidiano quanto por meio de projetos como o da “Semana Cultural” ou outros relacionados a atividades esportivas. A opinião seguinte de uma professora reflete de fato a realidade existente: "Sempre há atividade que os possibilitam exercer suas habilidades, porém considero ainda muito tímidas essas iniciativas por não contemplarem todas as áreas do conhecimento".

Ao questionar os professores se eles identificaram outras habilidades nos alunos talentosos além das já evidenciadas, a maioria (oito do grupo de 14) respondeu que sim, e mencionaram que alguns alunos se destacam em todas as matérias, enquanto outros somente em algumas disciplinas ou em atividades esportivas.

Na percepção da quase totalidade dos professores, os estudantes talentosos têm contribuído de alguma forma para a aprendizagem dos colegas, e destacaram, como forma de contribuição: o exemplo de seus comportamentos, que incentivam os colegas a segui-los; o auxílio aos colegas em atividades em grupo ou por meio de monitoria; as informações novas que sempre trazem ao grupo.

Sobre a integração dos estudantes talentosos na turma, os professores citaram que em alguns casos há boa integração; em outros, em decorrência da timidez do aluno talentoso, ele é mais distante ou reservado.

5.4 Resultados da observação da turma pela pesquisadora

A observação da turma pela pesquisadora ocorreu por meio de uma ficha de observação na sala de aula, contendo os critérios de observação previamente definidos, quais sejam: contribuição do aluno do PAAT aos colegas; contribuição dos colegas aos alunos do PAAT; integração do aluno do PAAT na turma regular; atenção especial do professor ao aluno do PAAT; atitude de compromisso dos alunos talentosos com a tarefa solicitada em classe. Essa ficha foi elaborada de acordo com a escala Likert, contendo cinco categorias de avaliação: Muito boa; boa; Regular/ Pouca; Inexistente ou não observada (Apêndice J).

O tempo de observação da pesquisadora acerca do comportamento dos estudantes talentosos em sala de aula foi de três meses, uma vez por semana, com a duração de quatro horas em cada dia, num total aproximado de 60 horas de observação. Além disso, a pesquisadora observou o comportamento dos alunos talentosos em eventos realizados extraclasse, como na “Semana Cultural”, na “Gincana Esportiva”, e nas comemorações juninas que na escola acontecem no mês de julho, a fim de obter percepção mais global do comportamento dos alunos talentosos em outros contextos. Na análise atenta durante o intervalo, uma grande maioria dos alunos talentosos passa esse tempo de lazer em atividades esportivas, como o vôlei ou o tênis de mesa, às vezes também conversando com os pares talentosos ou com os colegas do contexto do ensino regular.

O resultado das observações em classe foram transformados em dados quantitativos (frequência e percentagem da ocorrência do comportamento). Os quadros contendo tais resultados são apresentados em Apêndice J). Em seguida, apresentamos a análise deles. Esclarecemos que a análise foi realizada de acordo com a área do talento do aluno. Por conseguinte, foram formados três grupos de análise: o daqueles que apresentam talento na área de matemática; o daqueles que apresentam concomitantemente talento em mais de uma área (matemática e arte), e o daqueles que apresentam talento apenas em arte.

Constatamos que, dentre os três grupos mencionados, os alunos que apresentam talento em mais de uma área são os que mais se destacam positivamente, e os que apresentam talento somente em arte os que menos se destacam nos aspectos mencionados a seguir.

Observando os resultados quantitativos apresentados nos Quadros I, II e III (Apêndice J), constatamos que, embora os alunos que se destacam em matemática ofereçam muito boa ou boa contribuição aos colegas relacionada ao domínio do conhecimento, aqueles que se destacaram em mais de uma área (matemática e arte) oferecem ainda maior contribuição; os que apresentam talento na área de arte demonstraram dar menor contribuição aos colegas.

Interessante ressaltar que esta observação registrada nos quadros em apêndice também foram observadas no ambiente extraclasse. Segundo estudiosos da área de psicologia (ALENCAR; FLEITH, 2001; VIRGOLIM, 2014; dentre outros), o bom aluno em geral se destaca em mais de uma área.

Não surpreende que os talentosos em matemática ou em mais de uma área oferecessem maior contribuição aos colegas em comparação aos alunos de artes, visto que, segundo depoimento dos próprios alunos, com talento em arte:

- A escola pouco valoriza a arte no contexto da sala. O conteúdo da aula é voltado para a teoria (pintura, biografia do autor e pintura de desenhos), não sabemos se é da professora, ou se ela segue ordens da Secretaria Municipal.

- O nível de exigência da arte é pouco, o professor trabalha mais a história de vida do autor. Falta trabalhar a essência da arte mesmo, porque tal pintor pintava nesta ou naquela técnica, e trabalhar técnicas. Como: perspectiva; luminosidade; aquarela; giz de cera; papel machê; pintura a pastel; pintura a óleo; intensidade das cores; técnica do mangá; caneta e tinta; mosaico; guache e o carvão. Nós aprendemos fazendo, assim poderíamos ensinar o que sabemos dessas técnicas.

- Na verdade o professor passa matéria. Acho que a professora só passa texto e histórias vagas, história de pintor e atividades. Poderia trabalhar em dupla e fazer uma atividade de material reciclável.

- A arte é mais valorizada em casa e menos valorizada na escola.

Por sua vez, os estudantes talentosos na área de matemática reconhecem mais a contribuição dos colegas do PAAT em relação às suas integrações na turma, em comparação aos estudantes da área de arte, conforme se deduz do depoimento seguinte, que retrata a percepção dos talentosos em matemática:

- A contribuição vem da amizade que tenho com os colegas da sala. O PAAT acabou me ajudando a relacionar melhor na sala, e a ajuda que recebo principalmente são dos alunos do próprio programa. Ensino mais do que aprendo com eles. Contribuem às vezes quando preciso faltar, no empréstimo do caderno para copiar as atividades; nas atividades dos projetos, quando temos que organizar, planejar e executar as atividades propostas. A gente faz a troca: os que sabem ajudam o outro que não sabe muito bem.

Observamos que os alunos talentosos na área de arte são menos integrados na turma em comparação aos alunos da área de matemática, ou daqueles que apresentam

concomitantemente talento em matemática e em arte. Segundo observação de um professor que retrata a opinião de outros, isso decorre de características de personalidade: são tímidos e reservados, e convivem com um grupo menor, selecionado por elas mesmas, de acordo com afinidade em comum; gostam de ficar desenhando e parecem que estão se sentindo bem em interagir com os amigos que escolheram, porém são crianças comprometidas.

Perguntando aos próprios alunos talentosos em arte por que interagem pouco com os colegas, responderam: *tem pessoas que não são amigas de verdade. Tenho um grupo especial de amizade que tem assunto que me interessa; com outros alunos o assunto não me interessa. Quando termino o dever prefiro desenhar a conversar.*

O assunto que interessa aos alunos talentosos em arte, segundo seus depoimentos, são referentes à música; ao desenho anime; a filmes; à criação de suas histórias e desenhos; além das matérias, provas e assuntos escolares.

Na percepção dos alunos, eles recebem menor atenção do docente, porque falta motivação do professor de arte em trabalhar com atividades diferentes e com reciclados, ou falta preparo do professor. Além disso, o professor tem pouco tempo na sala de aula, dentre outros motivos apresentados.

Acreditamos também que a arte é menos valorizada pelo currículo e nas avaliações externas existentes no contexto social mais amplo. Por conseguinte, há menor incentivo dos professores em relação à arte, além de menor cobrança. Entretanto, essa percepção necessita ser superada, considerando que a arte pode incentivar a criatividade, e esta é uma condição cada vez mais necessária na sociedade de transformações rápidas em que vivemos, a fim de que o educando possa melhor enfrentar os desafios futuros.

Os estudantes observados são comprometidos com as tarefas escolares, o que, segundo preconiza a teoria da autorregulação da aprendizagem, é condição *sine qua non* para o bom desempenho do aluno.

5.5 Resultados da realização de um grupo focal

Com a finalidade de aprofundar dados coletados e/ou observados em relação aos estudantes que apresentam talento em arte, realizamos um grupo focal sobre a temática: contribuição dos alunos talentosos em arte aos colegas e vice-versa, e o que pode dificultar essa contribuição. Participaram do encontro três alunos talentosos em arte; dois alunos talentosos simultaneamente em arte e em matemática; dois alunos talentosos em matemática e

seis alunos do contexto da sala de aula regular em que os alunos talentosos estão inseridos. A seleção dos integrantes do grupo foi aleatória.

De acordo com a percepção dos integrantes do grupo focal, os alunos talentosos em arte contribuem ajudando na pintura ou ensinando técnica para desenhar. Entretanto, esse tipo de ajuda não é muito frequente, visto que as aulas de arte têm cunho mais teórico. Reproduzindo a fala de um estudante: “A escola focaliza mais a matéria, em pintores famosos, ou até mesmo em uma pessoa que marcou a arte. Não focaliza na arte que sabemos fazer, ou que tem aqui na nossa cidade”.

Outro aluno mencionou: “Quando fazemos alguma atividade de arte, normalmente os talentosos indicam maneiras para aperfeiçoar a tarefa solicitada; alguns deles poderiam até ser auxiliares da professora”.

Ainda outro depoimento: “Na sala de aula não trabalhamos com a técnica, falta trabalhar a prática, em artes Na sala de aula trabalha-se a história de autores, biografia de pessoas que ajudaram na arte, e pintura de desenho. Falta a arte mesmo”.

Perguntando aos estudantes o que poderia ser feito para tornar o conhecimento dos talentosos em arte mais aplicável na aprendizagem, responderam:

- *A escola poderia trabalhar com atividades práticas de Arte, aproveitando, por exemplo, quem domina, outras técnicas. Também poderia transmitir conhecimentos aos colegas. Nos eventos, quem sabe dança, sempre ajuda nas coreografias.*

- *Quando se trabalha com desenho, podemos ajudar nos detalhes, nos efeitos, na perspectiva, na luminosidade e na sombra.*

- *A gente aprende mais na prática; na teoria não sabemos se vai dar certo ou errado, já na prática temos noção.*

- *Os alunos poderiam ensinar através de uma oficina de papel machê, como eles já fazem no PAAT, seria mais fácil, e também em outras oficinas.*

Em suma, a fala dos estudantes transmite que a escola deveria focalizar mais na prática e na técnica da arte, e aproveitar mais o talento dos alunos com maior habilidade como mediadores da aprendizagem dos colegas.

Sobre a contribuição dos estudantes não talentosos aos talentosos, os estudantes da sala de aula regular responderam:

- *Deveria haver na sala de aula mais trabalhos em grupo, pois, quando temos, há mais oportunidade de trabalho em conjunto. A maior parte do trabalho em grupo que fazemos é realizado como tarefa de casa.*

- Deveria haver maior troca de conhecimentos: Quem sabe desenho ajudar a quem não sabe muito bem, e os que sabem mais outra coisa ajudar o outro que te ajudou.

Constatamos, assim, que o professor poderia intensificar mais a troca de conhecimentos entre os alunos, através de atividades em grupo na sala de aula.

Outra pergunta dirigida aos alunos foi a seguinte: de que forma a arte poderia contribuir de maneira mais intensa na aprendizagem de vocês? Eis algumas respostas:

- Ela é especial para tudo e até para escrever. Participar desse debate me fez perceber que a Arte é tudo.

- Um motivo de não contribuir é a escola nunca divulgar nada de arte, agora vejo a importância da arte em tudo. Ela é essencial, a base de tudo, através dela construímos a vida.

- No começo dessa conversa a gente não sabia achar o jeito de usar a arte na vida, agora tem várias formas de aplicá-la, como na dança, na pintura, no teatro, na arquitetura, em tudo. Não reconhecia, agora reconheço a importância da arte no esporte e na vida de cada um.

- Esse debate acabou amenizando essa guerrinha do que é o mais importante, reconhecendo a importância no dia a dia de todas as disciplinas.

- Poderia contribuir na reciclagem de materiais e na aprendizagem; podemos transformar tudo em arte e cuidar do meio ambiente. A arte na escola não é tão valorizada quanto a matemática, a arte tem que ser mais destacada na escola, dada a sua importância e com certeza vamos aprender mais.

Analisando as falas dos alunos, constatamos que há necessidade de os professores incentivarem os alunos a refletirem mais sobre as contribuições da arte para a aprendizagem e para a própria vida.

Outra pergunta dirigida aos alunos buscou conhecer como eles percebem o talento de uma pessoa da área de matemática e da área de arte, ao que responderam:

- Na arte vemos claramente. O aluno talentoso tem vontade de desenhar artisticamente, aperfeiçoar, em querer ser melhor.

- Na matemática o raciocínio é rápido; matemática é mais prática, não é estudar, não é ficar lendo e sim fazer as atividades; errar e consertar; aprender os macetes; desta forma sempre fica com um resultado melhor se você praticar, não lendo e sim fazendo; a pessoa não fica sempre na mesma coisa e faz com que o seu projeto de vida ande; o raciocínio fica rápido.

As respostas dos alunos, representadas pelas duas citações, leva a concluir que nas suas percepções a arte é visual e a matemática envolve mais raciocínio e prática. Entretanto podemos considerar que na arte também há raciocínio e prática.

Finalizando o diálogo estabelecido por meio do grupo focal, perguntamos aos participantes a quem eles solicitam mais ajuda: aos colegas talentosos em arte ou aos talentosos em matemática, ao que responderam em coro: aos colegas de matemática, e justificaram suas preferências:

- A matemática é mais do nosso dia a dia, é mais usável. A arte é importante, mas não é essencial como a matemática.

- Não se precisa de arte para viver; só se o pintor for importante para a área de arte. Sem a matemática não vivemos. A matemática é mais utilizada, por conseguinte a matemática é mais essencial do que a artes. .

- Por causa da escola valoriza-se mais a matemática. Mas se for pensar a arte também é importante, porque sem ela a gente não ia ter livros, prédios, celular, etc.

- Para fazer uma casa precisa de arte. A arte na escola não é valorizada. Na sala de aula o importante, o primordial, a ênfase é a matemática, tudo é a matemática, tudo é o português, a geografia.

- A arte na escola é só pintar. Arte é uma coisa simples na escola. A escola precisa aprofundar na arte. Ela não dá a importância que a arte realmente tem.

- Na escola devia ter um projeto de arte para reunir a escola toda, e não ser apenas um momento.

Entretanto, os poucos estudantes cujas famílias valorizam a arte, apresentaram respostas de maior reconhecimento ao papel importante da arte, tais como:

- A escola não valoriza, mas na minha família as pessoas dão a devida importância à arte; coleciona-se CD, sabe-se que a música é arte; agora tem gente que usa a arte, mas nem sabe que usa.

- A arte é diferente em minha casa, o meu pai faz da arte a sua sobrevivência, a música é tudo para meu pai, é o seu trabalho na loja de música. A minha mãe aproveita a loja, vende o artesanato que ela produz e cria, principalmente nas datas comemorativas, minha mãe faz flores de bombom serenata, cestas de café da manhã, trabalha com bonecas de EVA e sempre faz cursos de artesanato.

- A música traz a arte para a pessoa, minha mãe e eu adoramos cantar, meu pai toca violão e viola, meu avô adora música, a família toda toca instrumentos.

- A nossa sociedade valoriza, sempre tem teatro, aprofunda no que é arte, hoje mesmo tem uma peça de teatro na cidade. Temos muito artesanato na cidade, feira de artesanato, um cristo redentor construído por um morador da cidade; Feira de Negócios mostrando o comércio e os artistas da cidade; temos poeta, academia de Letras, grupo teatral Gota Pó e Poeira, cantores e bandas; tapete de Corpus Christi; Galeria de artes, museu de peças antigas.

Evidenciamos que a forma como a escola vem trabalhando a arte não tem atendido aos anseios estudantis de uma aprendizagem em maior profundidade nessa área. Aqueles que demonstraram maior interesse pela arte mencionaram o estímulo da família, da sociedade, refletindo a influência do meio social no interesse do estudante. O depoimento seguinte de um aluno reforça esta concepção: "Minha família não valoriza a arte e eu moro na roça".

5.6 Comparação entre o coeficiente de rendimento das turmas de alunos do ensino regular, incluindo os estudantes talentosos e sem as suas participações

Efetou-se a média de coeficiente dos estudantes das turmas A e D do 7º ano, em todas as disciplinas, de duas formas: incluindo os alunos talentosos e os excluindo. Os Gráficos 1, 2 e 3 apresentam os resultados obtidos.

Gráfico 1 - Coeficiente de rendimento dos alunos talentosos e não talentosos do 7º ano turma A

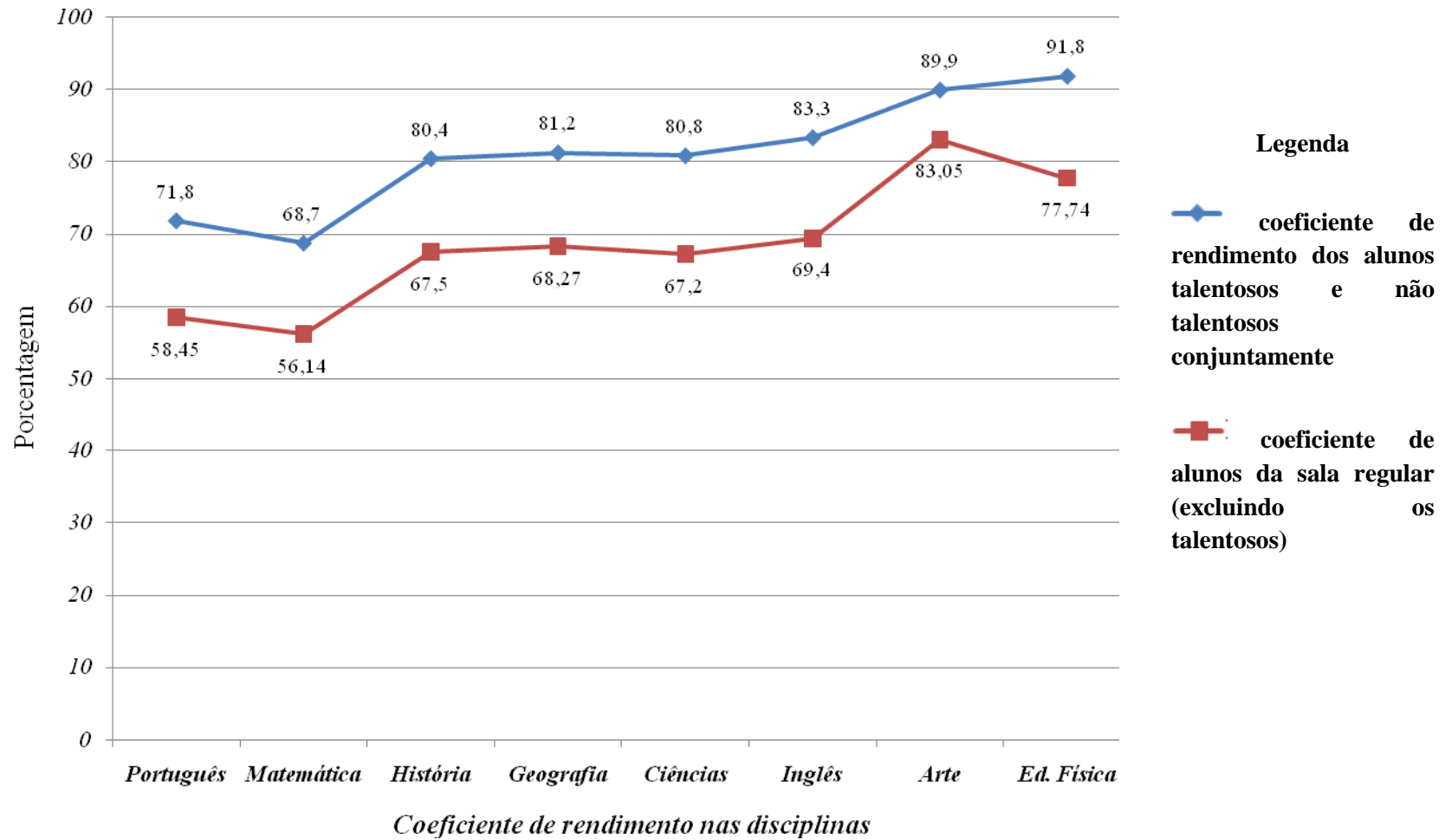


Gráfico 2 - Coeficiente de rendimento dos alunos talentosos e não talentosos do 7º ano turma D

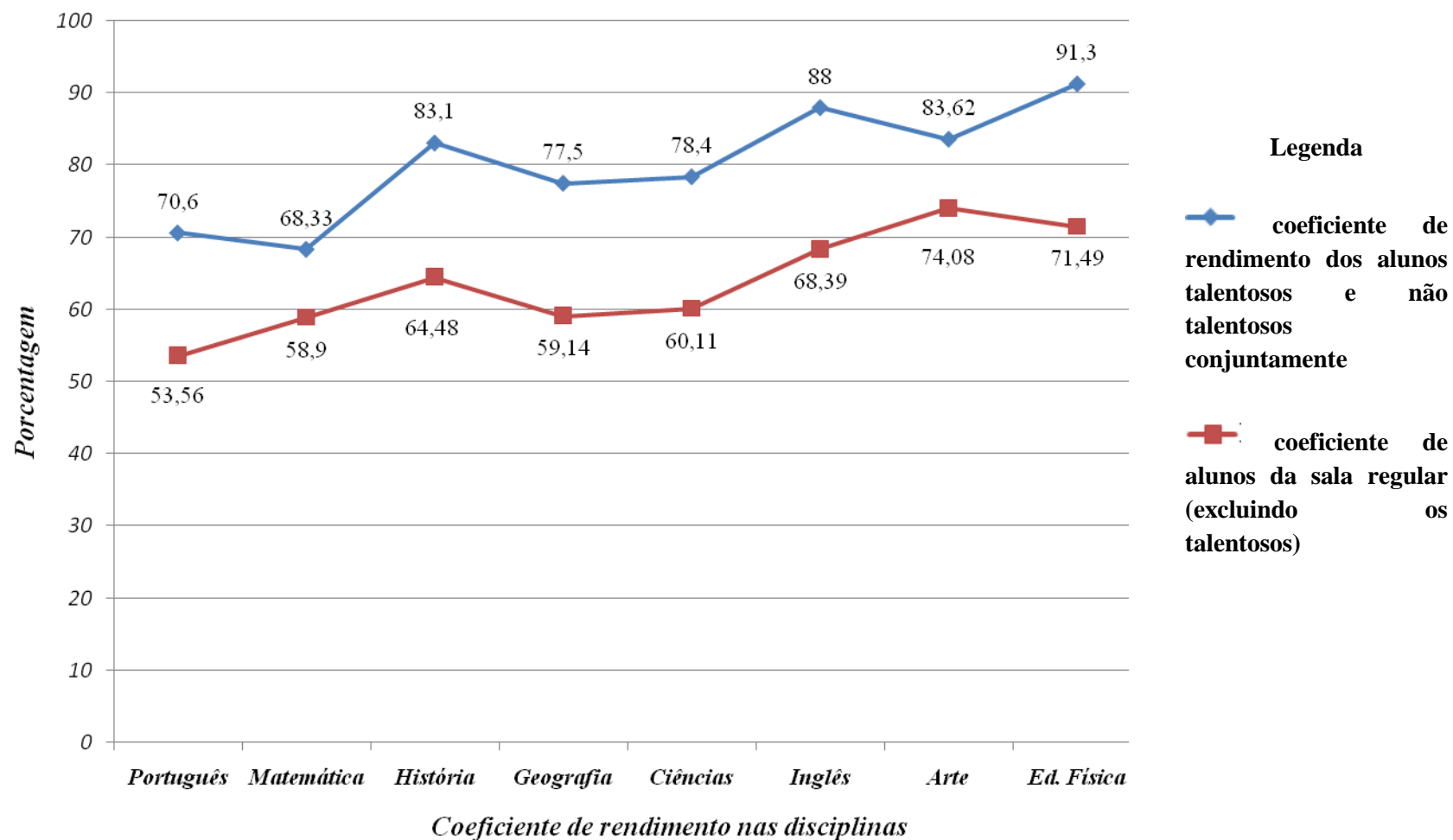
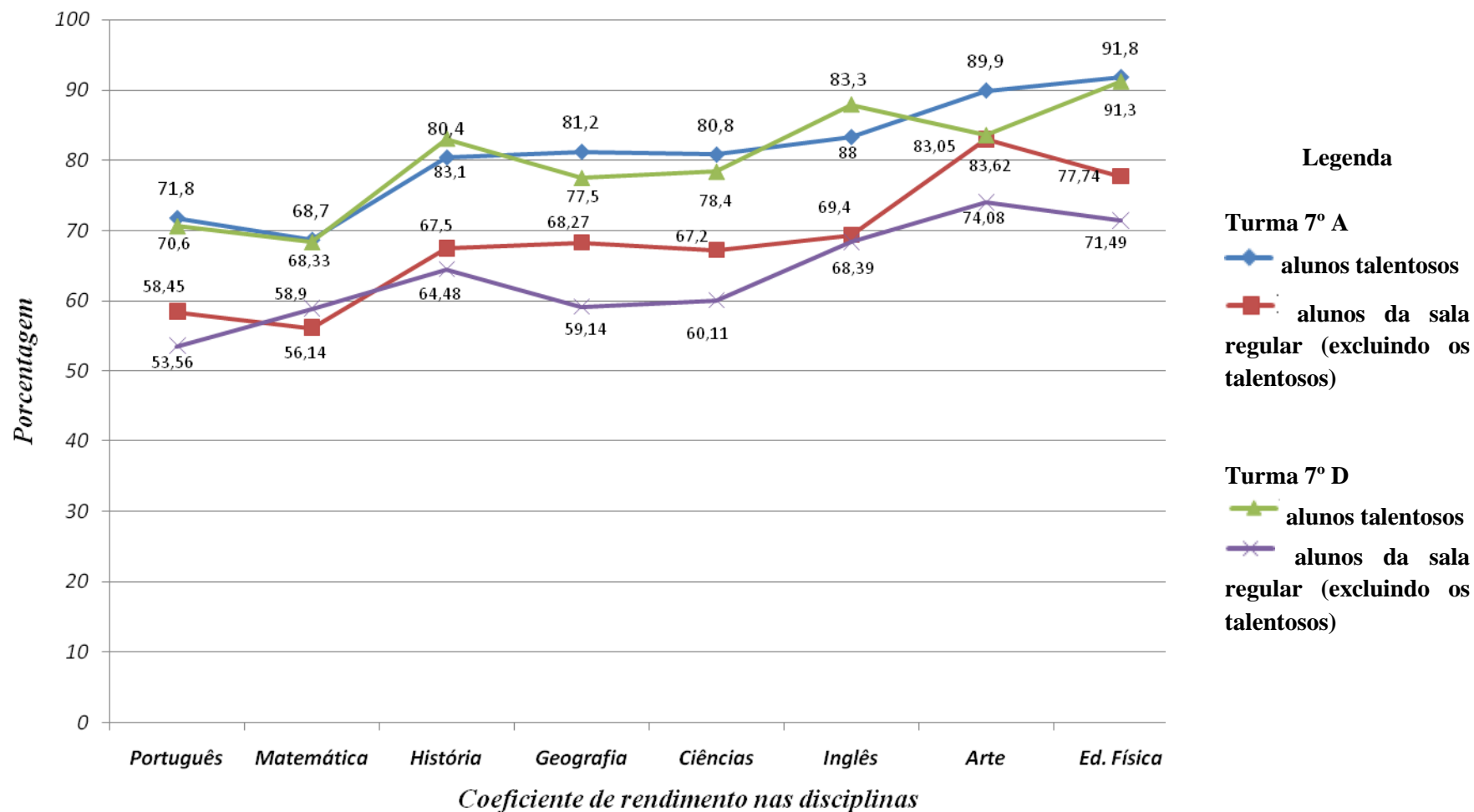


Gráfico 3 - Coeficiente de rendimento dos alunos talentosos e não talentosos das turmas observadas (7º A e D) incluindo e não incluindo os talentosos



Analisando os gráficos apresentados, constatamos que em ambas as turmas a média dos alunos em todas as disciplinas é maior quando se inserem os estudantes talentosos, demonstrando a superioridade de rendimento escolar destes estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de sistemas educacionais inclusivos implica na criação de um ambiente escolar rico em estímulos, e no compreender a educação como um processo mediado por conceitos, interações e integrações, de modo a facilitar a aprendizagem significativa do aluno. Nesse entendimento, o Programa de Atendimento ao Aluno Talento (PAAT), implantado em um município de médio porte, possibilita ao aluno talentoso atividades vinculadas e desvinculadas do contexto escolar, as quais contribuem para o seu conhecimento.

Conforme descrito, o trabalho desenvolvido no PAAT, por meio do atendimento educacional especializado aos alunos talentosos, engloba um conjunto de estratégias de apoio educacional: plano de atendimento; acesso a materiais pedagógicos específicos; ampliação e diversificação de experiências com as parcerias da comunidade; acompanhamento através do trabalho colaborativo com parcerias na comunidade e no ensino regular. Essas estratégias possibilitam ao aluno talentoso o desenvolvimento do seu potencial artístico, intelectual, psicomotor e verbal. Entretanto, sem querer desqualificar o atendimento ao aluno talentoso, na percepção desses estudantes, mais importante do que uma aptidão para o desenvolvimento do talento foram as suas experiências de vida.

Percebemos, também, que há sintonia entre o que preconiza a linha teórica em que se fundamenta o Programa e a prática docente para identificação do aluno talentoso. Entretanto, as atividades de enriquecimento escolar do tipo I e II são implementadas apenas no PAAT, sugerindo a necessidade do município adequá-las ao ensino regular, conforme sugere Renzulli.

Constatamos que os alunos talentosos estão integrados tanto no PAAT, como também no ensino regular, entretanto poucos professores do ensino regular valorizam e estimulam o desenvolvimento criativo de seus alunos talentosos de forma satisfatória.

Observamos que os aspectos que mais se destacam são aqueles relacionados à necessidade de um maior empenho do professor do ensino regular em relação às habilidades criativas, a fim de que o aluno talentoso tenha oportunidade de experienciar, na sala de aula regular, atividades curriculares que incentivem o desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas originais em todas as áreas do conhecimento. Como sugere Renzulli (2014), o professor deve trabalhar situações de aprendizagem que promovam a superdotação produtivo-criativa, enfatizando o uso e a aplicação do conhecimento e dos processos de pensamento de uma forma integrada, indutiva e orientada para um problema real. Esse modelo de trabalho proporciona aos alunos o desenvolvimento de habilidades que os

permitem ser produtores do conhecimento. Além disso, verificamos também que os talentosos são comprometidos com as tarefas escolares, o que, segundo preconiza Renzulli e a literatura especializada em autorregulação, os aspectos como o envolvimento e o compromisso com a tarefa tornam-se fundamentais para o bom desempenho do aluno.

Tendo o modelo de Renzulli como referência, entendemos que há necessidade de o professor da sala de aula regular em incentivar a criatividade dos alunos em geral, e buscar maior integração com os professores que atuam no PAAT.

A hipótese de que a criatividade dos alunos tem sido modificada positivamente, em decorrência de suas participações no PAAT, foi confirmada por meio dos depoimentos dos próprios talentosos.

Dos depoimentos dos talentosos, constatou-se que a sua participação no PAAT tem contribuído para aprimorar e ampliar suas habilidades. Principalmente aqueles que frequentam a oficina de matemática, percebem que o Programa têm contribuído para tornar melhor seus desempenhos em sala de aula. Avaliam a convivência com os colegas do PAAT positiva, no sentido de lhes possibilitar aprendizagem e também divertimento. A participação no Programa tem lhes possibilitado ampliar o ciclo de convivência, e facilitar suas interações com colegas e professores da escola em que frequentam.

Esses dados convergem com a observação em classe, confirmando que, dentre os três grupos pesquisados, os alunos que apresentam talento em mais de uma área são os que mais se destacam, e os que apresentam talento somente em arte os que menos se destacam e também os que menos interagem no contexto da sala de aula. De acordo com os estudantes, a escola deveria focalizar mais na prática e na técnica da arte, e aproveitar mais o talento dos alunos com maior habilidade como mediadores da aprendizagem dos colegas. Outra observação que se destaca é o fato de que somente os alunos que participam da oficina de matemática mencionaram que participar do PAAT tem contribuído para suas aprendizagens no contexto escolar. Nenhum aluno que participa da oficina de pintura mencionou aplicação na sala de aula regular dos conhecimentos adquiridos por meio do Programa.

Constatamos, por meio do grupo focal, que os estudantes valorizam mais a matemática em decorrência do maior reconhecimento social da mesma pela sociedade e pela própria escola. Notamos que a forma como a escola vem trabalhando a arte não tem atendido aos seus anseios estudantis de uma aprendizagem em maior profundidade nessa área. Aqueles que demonstraram maior interesse pela arte mencionaram o estímulo da família, da sociedade, refletindo a influência do meio social no interesse do estudante. Isso pode indicar subestimação da arte como parte integrante do currículo escolar, e falta de integração dessa

área de conhecimento com as demais áreas. Este é um aspecto que necessita ser melhor repensado pela Secretaria Municipal, como também pelos professores do PAAT e do ensino regular, principalmente considerando que vivemos numa sociedade que solicita cada vez mais indivíduos criativos. Segundo a literatura especializada, a arte é um elemento essencial e indispensável na formação do aluno, o que retrata a necessidade de uma mudança nesse contexto, tendo como ponto de partida a necessidade de uma melhor articulação entre teorias e práticas pedagógicas na disciplina de arte.

Os dados confirmam a hipótese de que o professor do ensino regular não tem aproveitado o potencial do aluno talentoso como mediador do conhecimento. Analisando a concepção dos professores em relação à percepção do aluno talentoso, há contradição nas respostas do questionário aplicado aos alunos em comparação às respostas do professor, no sentido de o aluno contribuir e mediar aprendizagem dos demais alunos da sala de aula regular. Os alunos talentosos não se sentem mediadores do conhecimento.

A família é apontada como agente importante para a construção da identidade. De acordo com relatos dos próprios talentosos e da observação em sala, o desenvolvimento de talentos ocorreu e foi percebido por meio de situações reais experienciadas na família, reforçando o pensamento de teóricos da abordagem histórico cultural, no sentido de que a consciência é formada através da experiência. Tal fato também reforça a necessidade de a escola regular oferecer oportunidades diversificadas aos alunos para a identificação e desenvolvimento de seus talentos.

Segundo a literatura especializada, não nos tornamos humanos sem o contato com o outro, não pensamos e não nos desenvolvemos sozinhos. Há sempre um multidialógo entre o que somos e o coletivo, entre o individual e o social. O exercício de nossas habilidades ou capacidades, ou os nossos conhecimentos, não são um monólogo ou não são descontextualizados. As comunidades às quais pertencemos, em primeiro plano ou como pano de fundo, pensam e vivem em nós.

Constatamos, por meio do teste sociométrico, que as turmas apresentam mais de uma liderança, e que em todas elas há predominância de alunos líderes talentosos. A liderança dos talentosos sobressai-se mais em se tratando de atividade de natureza acadêmica, embora tenha havido casos de liderança em atividade social.

Observamos, também, que os alunos talentosos não constituem um grupo fechado; eles procuram interagir com todos os colegas da turma, sejam ou não considerados talentosos, bem como são aceitos pelos colegas independentemente da capacidade superior que apresentam em alguma área do conhecimento. Apenas uma estudante talentosa foi rejeitada,

tanto para atividade acadêmica quanto para atividade social, e apenas um aluno talentoso demonstrou interagir somente com os colegas também considerados talentosos.

A análise dos dados por meio da observação em classe pela pesquisadora, do grupo focal e também da aplicação do teste sociométrico, contribuem para reforçar que mais importante do que o talento para a boa interação e integração do aluno no grupo da sala de aula regular são as características de personalidade do sujeito. O mais determinante na escolha de um colega para realizar uma tarefa em conjunto, quando a pergunta foi dirigida somente aos alunos talentosos, foram as qualidades pessoais do colega, apontadas como as mais determinantes. Isso nos leva a refletir que os talentosos não consideram tão importante buscar a ajuda de colegas em relação ao conhecimento por considerarem que possuem o domínio do conhecimento.

Importa destacar que o comportamento criativo e as características de personalidade dos alunos talentosos encontram explicações em David Perkins (1990), ao citar que padrões de criatividade estão presentes desde o nascimento, entretanto eles são desenvolvidos no curso do desenvolvimento humano. Ao mesmo tempo, é também evidente que as atitudes se desenvolvem. Elas são em parte moldadas pelo o que os colegas, os pais, e outros valorizam e recompensam. Por exemplo, não se poderia esperar encontrar em muitas crianças atenção madura para assuntos estéticos, tolerância à ambiguidade, o saber, a originalidade, e assim por diante, características estas que marcam o desenvolvimento criativo individual. A evidência demonstra conexão entre pensamento criativo e os valores amplamente construídos, o compromisso de uma pessoa com suas aspirações. Não surpreendentemente, pessoas criativas tendem a ter valores criativos. Elas manifestam autonomia, empatia, afabilidade e resistem à conformidade; desfrutam da originalidade e têm prazer com sua criação e com o esforço necessário para criar e interagir com seus pares.

Em síntese, partindo do pressuposto de que as capacidades criativas dos alunos crescem e progridem em um ambiente estimulador em que os processos de aprendizagem real são uma parte essencial para o aprendizado escolar, há necessidade de criação desse ambiente adequado, que também depende da qualidade da mediação docente. É preciso que os professores do ensino regular proporcionem aos alunos situações reais que os ajudem a se tornarem mais criativos e que seja realmente significativa para a sua vida. Notamos, assim, que o professor poderia intensificar mais a troca de conhecimentos entre os alunos, por meio de atividades em grupo na sala de aula, facilitando, assim, a implementação de uma cultura de colaboração e cooperação. Como afirmam os pesquisadores, a existência de uma cultura colaborativa só é possível se existirem momentos que proporcionem e promovam uma

aprendizagem significativa, cooperativa e de autorrealização, por meio de todas as áreas do conhecimento.

Esta pesquisa nos permitiu compreender que o Programa de Atendimento ao Aluno Talento (PAAT) vem contribuindo para o desenvolvimento do potencial superior dos alunos talentosos. Também contribui como fundamentação teórica e científica para compreender melhor o atendimento educacional especializado desenvolvido no PAAT, conhecimentos que possibilitaram o enriquecimento de minha prática pedagógica.

Desenvolver um talento é basicamente uma responsabilidade coletiva, pois à coletividade cabe a tarefa de identificar valores, assentar prioridades e indicar direções e linhas de ação de modo a garantir que a produção advinda de pessoas de capacidade superior se reverta em proveito de todos, ou do bem-estar comum. Nesse sentido, propomos também o acompanhamento do aluno talentoso na comunidade, após finalizar a sua participação no Programa, a fim de avaliar suas contribuições. Sugerimos também que as constatações deste estudo sejam observadas em outros contextos.

Uma das maiores expectativas da humanidade é que uma nova resposta - ou uma nova descoberta - traga algum tipo de solução viável e segura para os grandes obstáculos do século XXI. Possibilitar o desenvolvimento de alunos talentosos é uma esperança de que novas ideias venham direcionar os destinos da humanidade, e dar novas formas ao mundo.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Soriano de. **Criatividade e Educação dos Superdotados**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. **Psicologia e Educação do Superdotado**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. O papel da escola na estimulação do talento criativo. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Soriano (Orgs.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: Orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007, cap.12, p. 151-161.

ALENCAR, Eunice Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento**. 2 ed. São Paulo: EPU, 2001.

ALVES, Danny José. **O teste sociométrico**. Rio de Janeiro: FGV, 1964.

BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho: educadores, política e história**. São Paulo: Cortez, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action**. A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

_____. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: W. H. Freeman, 1997.

_____. **Social cognitive theory: An agentic perspective**. Annual Review of Psychology. v. 52, p. 1-26, 2001.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008. 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.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

_____. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.

_____. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação.

_____. Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

_____. Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Plano de atendimento educacional especializado integrado ao plano individual de ensino com vistas à aceleração de estudos: Sugestão adaptada do modelo de Joseph Renzulli. In: VIRGOLIM, Angela; CASTELON, Elisabete (Orgs.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papyrus, 2004. cap. 17, p. 411-426.

COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da educação escolar**. v. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, Decreto Municipal de Guaçuí nº 6.309 de 2008. Dispõe sobre os critérios de aberturas de salas para atendimento, e a quantidade de alunos portadores de necessidades educativas especiais para cada sala de atendimento na rede regular de ensino.

FREEMAN, Joan; GUENTHER, Zenita. **Educando os mais capazes: Ideias e ações comprovadas**. São Paulo: EPU, 2000.

GUENTER, Zenita. **Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento**. Lavras: UFLA, 2011.

_____. **Desenvolver capacidades e talentos, um conceito de inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Capacidade e Talento: Um programa para a Escola**. São Paulo: EPU, 2006.

LANDAU, Erika. **A coragem de ser superdotado**. São Paulo: CERED, 1990.

_____. **Criatividade e superdotação**. Rio de Janeiro: Eça, 1986.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Actividade, consciencia, personalidad**. Habana, Cuba: Editorial Pueblo u Educacion, 1975.

LOPES, José; SILVA, Helena Santos. **Aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor**. Lisboa: Lidel, 2009.

SILVA, Adelina Lopes da; SÁ, Isabel. **Saber estudar e estudar para saber**. Portugal: Porto Editora, 1994.

MASLOW, Abraham. **Introdução à Psicologia do Ser**. 2 ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1962.

MAY, Rollo. **A coragem de criar**. 9 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Altas Habilidades/Superdotação**. Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Brasília, 2010.

_____. **Altas Habilidades/superdotação: Encorajando Potenciais**. Brasília, 2007.

_____. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Superdotação e Talento**. v. 2. Série Atualidades Pedagógicas, n. 7, 1999.

NOVAES, Maria Helena. **Paradoxos contemporâneos**. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PAPALIA, Diane; FELDMAN, Ruth Duskim, MARTORELL, Gabriela. **Desenvolvimento humano**. 12 ed. AMGH: Artmed, 2013.

PERKINS, David N. The Nature and Nurture of Creativity. In: JONES, Beau Fly; IDOL, Lorna. **Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1990, cap. 13, p. 415-440.

RENZULLI, Joseph S. A concepção de superdotação no modelo de três anéis: Um modelo de desenvolvimento para promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, Angela; CASTELON, Elisabete (Orgs). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papyrus, 2014, cap. 9, p. 219-264.

_____. **O que é essa coisa chamada Superdotação, e como a desenvolvemos?** Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Porto Alegre: Educação, ano XXVII, v.1, n.52, p. 45-130, 2004.

_____. The Three-ring conception of giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. In: RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M. (Eds). **The Triad Reader**. Connecticut: Creative Learning Press, 1986.

SABATELLA, Maria Lúcia. **Talento e superdotação: Problema ou solução?** 2 ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

STERNBERG, Robert; GRIGORENKO, Elena. **Inteligência plena**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TORRANCE, Paul. **Criatividade Medidas, Testes e Avaliações**. São Paulo: IBRASA, 1976.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem Práticas de Mudança por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 1998.

VIRGOLIM, Angela. A Inteligência em seus Aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com altas habilidades/superdotação: uma visão histórica. In: VIRGOLIM, Angela; CASTELON, Elisabete (Orgs). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papyrus, 2014, cap. 1, p. 23-64.

_____, Angela. **Talento Criativo expressão em múltiplos contextos**. Brasília: UNB, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **A Imaginação e a Criatividade na Infância**. São Paulo: Ática, 2014.

_____. **Psicologia da arte**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WINNER, Ellen. **Crianças Superdotadas: Mitos e realidades**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A - Autorização do Diretor

Prezado Diretor,

Como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede municipal, da sala de recurso do Programa Atendimento ao Aluno Talento (PAAT), e como aluna do curso de mestrado da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), estou interessada em realizar um estudo com o objetivo de identificar de que forma o Programa de Atendimento ao Aluno Talento (PAAT), oferecido fora do contexto do ensino regular, tem melhorado no desempenho, na interação, na integração e na colaboração desse aluno na classe regular. Nesse sentido, solicito sua autorização para que alguns alunos do programa possam responder aos instrumentos previstos para serem aplicados neste estudo.

Antecipadamente agradeço por sua compreensão e contribuição, que possibilitarão a realização deste projeto.

Atenciosamente,

Selma de Souza Sanglard

Mestranda em Cognição e Linguagem

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)

APÊNDICE B - Questionário para os alunos talentosos**QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS QUE FREQUENTAM O PROGRAMA DE ATENDIMENTO AO ALUNO TALENTOSO- PAAT**

Caro (a) aluno (a),

Realizo um estudo com os alunos do PAAT e necessito muito da sua contribuição respondendo a este questionário. Para tal você deve ler as perguntas com bastante atenção e respondê-las da forma mais verdadeira possível. Este estudo poderá trazer valiosas contribuições para a compreensão do programa.

Esclareço que suas respostas serão de conhecimento exclusivo da pesquisadora e na divulgação dos resultados será preservada a identificação dos respondentes.

Antecipadamente agradeço por sua participação.

Cordiais saudações,

Selma de Souza Sanglard
Mestranda em Cognição e Linguagem

D) Caracterização do sujeito:

Nome do (a) aluno(a):

1- Nome da escola regular que frequenta:

2- Ano de escolaridade: _____ Turma: _____

3- Idade em anos: _____

4-Tipo de atividade que frequenta no PAAT:

5-Você já foi reprovado em algum ano escolar? Não () Sim ().

Neste caso, por quantas vezes? _____ A que atribui a sua reprovação?

6- Profissão ou ocupação do pai ou responsável:

7- Profissão ou ocupação da mãe ou responsável:

II) Dados relacionados ao desenvolvimento do talento:

8- A partir de que momento ou a partir de qual circunstância você começou a identificar o seu talento?

9- Como tem sido a influência do PAAT para o desenvolvimento do seu talento? (tem contribuído positivamente ou negativamente? De que modo?)

10- Como você se sente tratado pelos colegas do PAAT?

11- A sua participação no PAAT tem influenciado de alguma forma no seu relacionamento com os colegas e professores da escola regular? Caso a resposta seja afirmativa, explique como tem sido essa influência.

12- Os seus colegas do ensino regular têm contribuído para o desenvolvimento do seu talento? Caso sua resposta seja afirmativa, de que modo?

13- Você tem recebido algum tratamento diferenciado de seus professores do ensino regular em decorrência de seu talento? Caso a resposta seja afirmativa, em quais disciplinas e de que forma?

14- O professor tem possibilitado experiências em classe facilitadoras ao desenvolvimento do talento de todos os alunos? Caso afirmativo, de que forma?

15- De que maneira a habilidade que você possui tem se refletido em sua vida escolar e pessoal?

16- De todas as contribuições ou experiências em sua vida, qual delas você avalia como tendo sido a mais relevante para o desenvolvimento de sua habilidade?

17- Como você se sente avaliado pelas pessoas em geral em relação ao seu talento?

18- Utilize o espaço abaixo caso deseje fazer algum outro comentário.

APÊNDICE C - Autorização para uso de imagem

Por meio deste documento eu _____

documento de identidade nº _____

Concordo na participação de meu (minha) filho (a) na pesquisa “INTERAÇÃO, INTEGRAÇÃO E DESEMPENHO DE ALUNOS TALENTOSOS NO CONTEXTO DA SALA DE AULA DO ENSINO REGULAR”.

Autorizo que a reprodução e multiplicação dessas imagens possam ser acompanhadas ou não de texto explicativo, abrindo mão de qualquer direito de pré-aprovação do material, como também de qualquer recurso financeiro pelo seu uso.

Assinatura:

APÊNDICE D - Questionário aos professores

Caro Professor,

Realizo uma pesquisa como mestranda da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) com os alunos que participam do Programa de Atendimento ao Aluno Talentoso (PAAT). Através deste estudo pretendo conhecer o desempenho e integração desse aluno na classe regular, e as contribuições que tem dado e recebido dos participantes desse contexto. A participação do professor respondendo às perguntas formuladas através deste questionário é muito importante para que possamos compreender como vem se manifestando o potencial superior dos alunos observados.

Antecipadamente agradeço por sua participação.

Cordiais saudações,

Selma de Souza Sanglard
Mestranda em Cognição e Linguagem

1) Você tem conhecimento do funcionamento do “Programa de Atendimento ao aluno Talentosos” (PAAT)? () Não () Sim.

Neste caso, qual a sua opinião a respeito do programa? _____

2) Como é a frequência e a assiduidade dos (as) alunos (as) nas aulas?

3) Em sua percepção, como a habilidade do(s) alunos(s) identificados como portadores de altas habilidades tem se manifestado?

4) A participação de seu (sua) aluno (a) no Programa de Atendimento ao Aluno Talentoso (PAAT), tem possibilitado avanços na habilidade detectada?

() Não () Sim. Qual o tipo de avanço? _____

5) A escola tem incentivado o talento dos alunos? () Não () Sim. Neste caso, de que maneira? _____

6) Além da habilidade identificada e que possibilitou o encaminhamento do aluno ao PAAT, você identifica outras habilidades no (a) aluno (a)? Caso a resposta seja afirmativa, quais são elas e como se manifesta? _____

7) Há na escola liberdade para que os (as) alunos (as) tenham experiências inovadoras?

() Não () Sim

8) Existe na escola experiências das quais seu (sua) aluno (a) participa e que possam ter contribuído para o desenvolvimento da habilidade do (a) mesmo (a)? () Não () Sim. Neste caso, descreva em poucas palavras o que julga ter tido mais significativo para o desenvolvimento da habilidade que ele (a) apresenta: _____

9) De que maneira você como professor (a) tem contribuído para o desenvolvimento desse talento? _____

10) A habilidade superior do aluno tem contribuído de alguma forma para a aprendizagem dos demais colegas? _____

11) Como você percebe a integração do (a) aluno (a) na sala de aula?

12) Utilize o espaço abaixo para fazer os comentários ou sugestões que desejar.

APÊNDICE E - Teste Sociométrico

CARO (A) ALUNO (A),

Realizo um estudo e para tal necessito conhecer a opinião de vocês sobre as perguntas que serão apresentadas em seguida. As respostas de vocês serão de meu conhecimento exclusivo, isto é, guardarei absoluto sigilo sobre o que responderem individualmente.

Esclareço ainda que suas respostas não terão influência nas notas que obtiverem.

Antecipadamente agradeço por sua participação, que muito poderá contribuir sobre o trabalho que realizo relacionado à integração de estudantes desta escola.

Cordiais saudações.

Selma de Souza Sanglard
Mestranda da UENF em Cognição e Linguagem

Nome completo do(a) aluno (a): _____

Ano de escolaridade: _____ **Turma:** _____

I). Mencione o nome de três colegas de sua classe que você escolheria para fazer com eles um trabalho escolar.

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

Justifique suas escolhas em resposta à pergunta anterior.

II). Mencione o nome de três colegas de sua classe que você não escolheria para fazer um trabalho escolar com eles.

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

Justifique suas escolhas em resposta à pergunta anterior.

OBSERVAÇÃO: Nas perguntas seguintes poderá, se desejar, repetir suas escolhas anteriores.

III). Mencione o nome de três colegas de sua classe que você escolheria para fazer um passeio com eles.

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

Justifique suas escolhas em resposta à pergunta anterior.

IV). Mencione o nome de três colegas de sua classe que você não escolheria para fazer um passeio com eles.

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

Justifique suas escolhas em resposta à pergunta anterior.

APÊNDICE F - Turma 7º A: Escolhas e rejeições para trabalho escolar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	TE	TR
1				2								1	2	1						3								3	3	3
2	2										1		1		3			2				3							3	3
3				1	3				1					3									2		2				3	3
4													3	3			2				2			1	1				3	3
5			1	1						2						2							3	3					3	3
6					3			2				2			1						3			3	1				3	3
7			2												1	1		3	2					3					3	3
8					2				3							3							1		2			1	3	3
9			3											1									1	2	2			3	3	3
10			1		3			2	1							3							2						3	3
11	1	1											2		3								3				2		3	3
12	3	2												3									2	1				1	3	3
13	2			3										1	3						1							2	3	3
14				3		2							3				2							1	1				3	3
15		1	2								2							3				3	1						3	3
16			2		2			3	3														1	1					3	3
17				2									3	3				2							1	1			3	3
18		1	1				2	2												3					3				3	3
19		3					2					2			1			3				1							3	3
20	3										1		2									3	1					2	3	3
21				2		1									3								3		1			2	3	3
22	3												1	1							2	3						2	3	3
23				2	3									3		1		2							1				3	3
24					3				1	2				1	2									3					3	3
25				2										3				1		1							2	3	3	3
26		1		1							2		2		3								3						3	3
27						2						1	2									3	3					1	3	3
28												3		1			1					2	2		3				3	3
TE	4	4	2	3	5	2	2	1	3	1	3	3	3	4	8	2	2	6	2	3	3	1	7	3	3	1	2	84		
TR	2	2	5	7	2	1		3	2	1	2	1	7	8		4	1	1		1	4	7	2	10	3	1	2	6		84

TE: Total de escolhas

TR: Total de rejeições

$$M \pm \left(\frac{M \frac{n-M}{n}}{n} \right)$$

$$3,1 \pm \left(\frac{3,1 \times \frac{27-3,1}{27}}{27} \right)$$

$$3,1 \pm \left(\frac{3,1 \times \frac{23,9}{27}}{27} \right)$$

$$3,1 \pm (3,1 \times 0,88)$$

$$3,1 \pm 2,73$$

$3,1 + 2,73 = 5,83 \Rightarrow$ **acima de 5,83: LÍDER**
 $3,1 - 2,73 = 0,37 \Rightarrow$ **abaixo de 0,37: ISOLADO**

$$M = \frac{T}{n}$$

$$M = \frac{84}{27}$$

$$M = 3,1$$

T = total de votos da turma

n = total de alunos na turma

$$\rightarrow n = n - 1$$

$$M \pm \left(\frac{M \frac{n-M}{n}}{n} \right)$$

$$3,1 \pm \left(\frac{3,1 \times \frac{27-3,1}{27}}{27} \right)$$

$$3,1 \pm \left(\frac{3,1 \times \frac{23,9}{27}}{27} \right)$$

$$3,1 \pm (3,1 \times 0,88)$$

$$3,1 \pm 2,73$$

$3,1 + 2,73 = 5,83 \Rightarrow$ **acima de 5,83: REJEITADO**
 $3,1 - 2,73 = 0,37 \Rightarrow$ **abaixo de 0,37: NÃO-REJEITADO**

$$M = \frac{T}{n}$$

$$M = \frac{84}{27}$$

$$M = 3,1$$

T = total de votos da turma

n = total de alunos na turma

$$\rightarrow n = n - 1$$

APÊNDICE G - Turma 7º A: Escolhas e rejeições para atividade social

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	TE	TR
1				1									2		1					3		2						3	3	3
2	2										2				1			3		1		3							3	3
3					1				3										1		2			2			3		3	3
4													1	3		3	2				2				1				3	3
5									1	1					3	2							2	3					3	3
6		1							1	2		3				3					2								3	3
7			2												1	1		3	2					3					3	3
8			3		2				2	1						3							1						3	3
9			3					2								1							1	2				3	3	3
10			2		2			3							3								1	1					3	3
11		1											1		3					3		2				2			3	3
12	2	1				3		2			1					3													3	3
13	3			1										2	2					1				3					3	3
14				3		2							3				2							1	1				3	3
15		1		2							3							2				3					1		3	3
16			2		2			3	3														1	1					3	3
17				2									3	3										2	1		1		3	3
18							2								1				3		2	1		3					3	3
19		1											3		2		1	3				2							3	3
20	3											1			2						2	1					3		3	3
21						3						2	1			2						3					1		3	3
22	3												2	1		2					1	3							3	3
23			3		2				1											2				3			1		3	3
24										1				3			2												---	3
25				2										3				1						1			3	2	3	3
26	1	1									2		2		3							3							3	3
27						2	3					1	2						1		3								3	3
28				1								2									3	1		3			2		3	3
TE	4	5	1	4	5	3	1	1	2	1	4	4	2	3	11	1	2	5	3	3	3		5	3	3	1	1		81	
TR	2	1	5	3		1	1	3	4	3		1	8	3		8	2		1	3	5	10		10			7	3		84

TE: Total de escolhas

TR: Total de rejeições

$$M \pm \left(\frac{M \sqrt{n-M}}{N} \right)$$

$$3,1 \pm \left(\frac{3,1 \times \sqrt{27-3,1}}{27} \right)$$

$$3,1 \pm \left(\frac{3,1 \times \sqrt{23,9}}{27} \right)$$

$$3,1 \pm (3,1 \times 0,88)$$

$$3,1 \pm 2,73$$

$3,1 + 2,73 = 5,83 \Rightarrow$ **acima de 5,83: LÍDER**
 $3,1 - 2,73 = 0,37 \Rightarrow$ **abaixo de 0,37: ISOLADO**

$$M = \frac{T}{n}$$

$$M = \frac{81}{27}$$

$$M = 3,1$$

T = total de votos da turma

n = total de alunos na turma

$$\rightarrow n = n - 1$$

$$M \pm \left(\frac{M \sqrt{n-M}}{N} \right)$$

$$3 \pm \left(\frac{3 \times \sqrt{27-3}}{27} \right)$$

$$3 \pm (3,0 \times 0,89)$$

$$3 \pm 2,11$$

$3 + 2,11 = 5,11 \Rightarrow$ **acima de 5,11: REJEITADO**
 $3 - 2,11 = 0,89 \Rightarrow$ **abaixo de 0,89: NÃO-REJEITADO**

$$M = \frac{T}{n}$$

$$M = \frac{84}{27}$$

$$M = 3,0$$

T = total de votos da turma

n = total de alunos na turma

$$\rightarrow n = n - 1$$

APÊNDICE H - Turma 7º D: Escolhas e rejeições para trabalho escolar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	TE	TR
1			1					3						2								1		2	3			3	3	
2				3					1	3		2								1					2			3	3	
3		3		3									2				2					1			1			3	3	
4	3	2							1												2		1			3		3	3	
5			2	3		2						1												1			3	3	3	
6				3	2				1			2												3			1	3	3	
7											3				2	2			1			3					1	3	3	
8	2	1		3								2		3						1								3	3	
9		1		3						2		3	1													2		3	3	
10		3		3			1		2			1															2	3	3	
11				3			2					2						3		1		1						3	3	
12		3						1	2	1																2	3		3	3
13			1			2															2	1		3	3			3	3	
14	1	2		2				3				3														1		3	3	
15	2						2					3							3			1				1		3	3	
16	2			3	2												1									1		3	3	3
17			1	3	2							2				3											1	3	3	
18				3		3						1					1				2			2				3	3	
19			2			1	2								3								1	3				3	3	
20			2			1			2													3		1		3			3	3
21				3		2	2		1																	1	3		3	3
22				1			3				3				1	2				2									3	3
23	3		1						2			1					3										2		3	3
24				1	1	3						2						2			3								3	3
25				3		2															1	1					3		3	3
26				3				2	2			1										1				3			3	3
27			2	3		2					1						1								3				3	3
28	3			1	3											2	1									2			3	3
TE	4	7	3		5	7	4	3	3	3		3	1	2	3	2	4	2	3		3	4	4	5	2	3		4	84	
TR	3		5	19		2	2	1	6	1	2	11	1			2	2			7	2				8	6		3		84

TE: Total de escolhas

TR: Total de rejeições

$$M \pm \left(\frac{M \sqrt{n-M}}{N} \right)$$

$$3,1 \pm \left(\frac{3,1 \times \sqrt{27-3,1}}{27} \right)$$

$$3,1 \pm \left(\frac{3,1 \times \sqrt{23,9}}{27} \right)$$

$$3,1 \pm (3,1 \times 0,88)$$

$$3,1 \pm 2,73$$

$3,1 + 2,73 = 5,83 \Rightarrow$ **acima de 5,83: LÍDER**
 $3,1 - 2,73 = 0,37 \Rightarrow$ **abaixo de 0,37: ISOLADO**

$$M = \frac{T}{n}$$

$$M = \frac{84}{27}$$

$$M = 3,1$$

T = total de votos da turma

n = total de alunos na turma

$$\rightarrow n = n - 1$$

$$M \pm \left(\frac{M \sqrt{n-M}}{N} \right)$$

$$3,1 \pm \left(\frac{3,1 \times \sqrt{27-3,1}}{27} \right)$$

$$3,1 \pm \left(\frac{3,1 \times \sqrt{23,9}}{27} \right)$$

$$3,1 \pm (3,1 \times 0,88)$$

$$3,1 \pm 2,73$$

$3,1 + 2,73 = 5,83 \Rightarrow$ **acima de 5,83: REJEITADO**
 $3,1 - 2,73 = 0,37 \Rightarrow$ **abaixo de 0,37: NÃO-REJEITADO**

$$M = \frac{T}{n}$$

$$M = \frac{84}{27}$$

$$M = 3,1$$

T = total de votos da turma

n = total de alunos na turma

$$\rightarrow n = n - 1$$

APÊNDICE I - Turma 7º D: Escolhas e rejeições para atividade social

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	TE	TR	
1				3			2								1			1				3	2					3	3		
2			2	3					1	3		1														2			3	3	
3		3		3					1	2											1					2			3	3	
4	3	2	3																		1		2		1				3	3	
5									3								3			1		2				1		2	3	3	
6				3					1	2										2					1	3			3	3	
7											3				2			1				3		1			2		3	3	
8	2	1		3					2			1		3															3	3	
9		1		3						2		3														2	1			3	3
10		2	1	3		3																				2	1			3	3
11			2	3			2											3		1		1							3	3	
12		2						1	3	1																2	3			3	3
13								1						2						2	1			3	3				3	3	
14	2	1		3				3	1			2																	3	3	
15	1				3	2	2												3			1							3	3	
16	1			3	2												1	2										3	3	3	
17					3				2	1		3						1										2	3	3	
18		3	1						2	3																1		2	3	3	
19			1			2	1								3								2	3					3	3	
20	2		1							2		1										3				3			3	3	
21				3					1			2									1		2		3				3	3	
22				1			3								2				3	2			1						3	3	
23	3			1			2		1								3									2			3	3	
24						3			1	1		2									3							2	3	3	
25				1		2			2												3					1		3	3	3	
26				3	1	3			2			1																2	3	3	
27				1	3											3	2	2										1	3	3	
28			1		1					2							3	3								2			3	3	
TE	4	6	2	2	5	4	4	2	2	9		3		2	2		4	3	1	2	2	4	4	1	3	6		7	84		
TR	3	2	6	14	1	2	2	1	12	1	1	6			2	1	1	4	1	5	3	2	1	1	6	4	1	1		84	

TE: Total de escolhas

TR: Total de rejeições

$$M \pm \left(M \frac{n-M}{N} \right)$$

$$3,1 \pm \left(3,1 \times \frac{27-3,1}{27} \right)$$

$$3,1 \pm \left(3,1 \times \frac{23,9}{27} \right)$$

$$3,1 \pm [3,1 \times 0,88]$$

$$3,1 \pm 2,73$$

$3,1 + 2,73 = 5,83 \Rightarrow$ **acima de 5,83: LÍDER**
 $3,1 - 2,73 = 0,37 \Rightarrow$ **abaixo de 0,37: ISOLADO**

$$M = \frac{T}{n}$$

$$M = \frac{84}{27}$$

$$M = 3,1$$

T = total de votos da turma

n = total de alunos na turma

$$\rightarrow n = n - 1$$

$$M \pm \left(M \frac{n-M}{n} \right)$$

$$3,1 \pm \left(3,1 \times \frac{27-3,1}{27} \right)$$

$$3,1 \pm \left(3,1 \times \frac{23,9}{27} \right)$$

$$3,1 \pm [3,1 \times 0,88]$$

$$3,1 \pm 2,73$$

$3,1 + 2,73 = 5,83 \Rightarrow$ **acima de 5,83: REJEITADO**
 $3,1 - 2,73 = 0,37 \Rightarrow$ **abaixo de 0,37: NÃO-REJEITADO**

$$M = \frac{T}{n}$$

$$M = \frac{84}{27}$$

$$M = 3,1$$

T = total de votos da turma

n = total de alunos na turma

$$\rightarrow n = n - 1$$

APÊNDICE J - Quadros

Quadro I - Dados da observação em sala de aula regular dos alunos que frequentam o Programa de Atendimento ao Aluno Talento (PAAT)

ÁREA: MATEMÁTICA

Classificação Variáveis Observadas	Muito boa		Boa		Regular		Pouca		Inexistente que não se observa		Total de cada frequência
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
Contribuição do aluno do PAAT aos colegas	36	40,1%	45	50,6%	8	9%					89
Contribuição dos colegas aos alunos do PAAT	8	9,3%	26	30,2%	52	60,5%					86
Integração do aluno do PAAT na turma regular	31	33,3%	57	61,2%	5	5,3%					93
Atenção especial do professor ao aluno do PAAT	16	17,9%	35	39,2%	34	38,2%	2	2,2%	2	2,2%	89
Atitude de compromisso com a tarefa	76	82,6%	15	16,3%	1	1%					92
Total Geral	167		178		100		2		2		449

Quadro II - Dados da observação em sala de aula regular dos alunos que frequentam o Programa de Atendimento ao Aluno Talento (PAAT)

ÁREA: ARTE

Classificação Variáveis Observadas	Muito boa		Boa		Regular		Pouca		Inexistente que não se observa		Total de cada frequência
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
Contribuição do aluno do PAAT aos colegas	5	6,8%	21	28,7%	30	41%	17	23,2%			73
Contribuição dos colegas aos alunos do PAAT	3	4,2%	19	27,1%	48	68,5%					70
Integração do aluno do PAAT na turma regular	8	10,8%	33	44%	13	17,5%	20	27%			74
Atenção especial do professor ao aluno do PAAT	13	18,3%	25	35,2%	30	42,2%			3	4,2%	68
Atitude de compromisso com a tarefa	50	69,5%	10	13,8%	12	16,6%					72
Total Geral	79		108		133		37				357

Quadro III

Dados da observação em sala de aula regular dos alunos que frequentam o Programa de Atendimento ao Aluno Talento (PAAT)

ÁREA: MATEMÁTICA/ARTE

Classificação Variáveis Observadas	Muito boa		Boa		Regular		Pouca		Inexistente que não se observa		Total de cada frequência
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
Contribuição do aluno do PAAT aos colegas	23	52,2%	20	45,4%	1	2,2%					44
Contribuição dos colegas aos alunos do PAAT	4	9%	23	52,2%	17	38,6%					44
Integração do aluno do PAAT na turma regular	23	52,2%	21	47,7%							44
Atenção especial do professor ao aluno do PAAT	9	20,4%	21	47,7%	13	29,5%	1	2,2%			44
Atitude de compromisso com a tarefa	41	93,2%	3	6,8%							44
Total Geral	100		88		31		1				220