

ELISÂNGELA MOREIRA BORGES

**SUPERDOTAÇÃO E DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM:
REALIDADES DISTINTAS?**

GOIÂNIA-GO

2012

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

ELISÂNGELA MOREIRA BORGES

**SUPERDOTAÇÃO E DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM:
REALIDADES DISTINTAS?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Elianda Figueiredo Arantes Tiballi.

GOIÂNIA-GO

2012

B732s Borges, Elisângela Moreira.
 Superdotação e dificuldade de aprendizagem : realidades
 distintas? [manuscrito] / Elisângela Moreira Borges. – 2012.
193 f. : il.

Bibliografia

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em
Educação, 2012.

Orientação da Professora Doutora Elianda Figueiredo
Arantes Tiballi.

Inclui lista de tabelas, gráfico, charge e figura.

Inclui Anexo

1. Criança - aprendizagem – dificuldade. 2. Superdotação.
I. Título.

CDU: 37.015.3(043.3)

376

159.922.72

FOLHA DE APROVAÇÃO

ELISÂNGELA MOREIRA BORGES

SUPERDOTAÇÃO E DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: REALIDADES DISTINTAS?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Elianda Figueiredo Arantes Tiballi.

Aprovada em _____ de _____ 2012.

BANCA EXAMINADORA

.....
Professora Doutora Elianda Figueiredo Arantes Tiballi
(Orientadora)

.....
Professora Doutora Geisa Nunes de Souza Mozzer
(Universidade Federal de Goiás)

.....
Professora Doutora Beatriz A. Zanatta
(PUC Goiás)

Ao meu marido Júnior, companheiro desde o primeiro minuto, com quem aprendo a viver a cada dia, com paciência, os nossos sonhos. Agradeço pelos estímulos permanentes do meu aprender e reaprender em todas as circunstâncias. Aos meus filhos, Gabriela e Daniel, parceiros em todas as horas, responsáveis por minha realização como mãe, com os quais, em todos os momentos, tenho aprendido ensinando. Aos meus pais, pelos ensinamentos desde a minha infância.

A vocês dedico este trabalho, colocando o reconhecimento de mais um degrau alcançado em minha formação acadêmica, sabendo que nenhum aprendizado ou vitória conquistada ocorrem solitariamente. Vocês são na verdade, a razão da minha busca pelo conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha. É porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra. Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha e não nos deixa só, porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e prova que as pessoas não se encontram por acaso.

- CHARLES CHAPLIN -

Ao Deus, autor da vida, que sem dúvida tem sido o meu rochedo, proteção, exemplo de amor incondicional.

À minha família, em especial ao meu marido. Obrigada pelo apoio incondicional e pelo incentivo necessário à realização dessa conquista.

À Kênia Ribeiro da Silva, inicialmente, por seu exemplo como pesquisadora e estudiosa; depois por ter me ajudado com suas contribuições valiosas, estando sempre presente na minha formação. São nesses momentos que percebo o quão importante o outro se faz em nossas vidas.

À minha orientadora, Professora Doutora Elianda Figueiredo Arantes Tiballi por mediar o processo desse trabalho, me capacitando como autora.

À Professora Doutora Beatriz A. Zanatta e à Professora Doutora Geisa Nunes de Souza Mozzer que, aceitaram gentilmente participar da Banca Examinadora, prestando uma valorosa contribuição mediante suas ideias e apontamentos para o enriquecimento desse trabalho.

À Professora Mestre, Eliane Silva que foi quem inicialmente me deu a oportunidade de acreditar nesse sonho. E à professora Mestre Janete Cárrer, mulher valorosa, que caminhou junto comigo desde a graduação, sendo uma mão - bússola.

À amiga Miriam Gomes, pelo seu profissionalismo, competência e humildade. Amiga que tanto me ajudou a esboçar as primeiras linhas do projeto, me orientando, acolhendo e ouvindo.

Às minhas amigas de trabalho, que muito contribuíram para que eu fosse buscar o meu sonho, agradeço imensamente.

Aos meus queridos colegas do curso de pós-graduação: Marcos, Alessandra, Rosângela, Maria Goretti, Claudia Helena e em especial às amigas: Selma, e Sirley, que me acolheram com imenso carinho desde quando nos conhecemos ao cursar as primeiras disciplinas no Mestrado.

Aos educadores e funcionários das escolas e instituições pesquisadas, dentre elas a professora Mestra Débora Diva Alarcon Pires, bem como pais e educandos que aceitaram contribuir com esse trabalho.

Aos professores do Mestrado, pelo interesse em orientar e aperfeiçoar os caminhos desta pesquisa e da pesquisadora.

Quando o viajante disse, não há mais o que ver, sabia que não era assim... É preciso ver o que foi visto, ver outra vez o que já se viu. Ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar. É preciso recomeçar a viagem sempre.

- JOSÉ SARAMAGO -

BORGES, Elisângela Moreira. **Superdotação e dificuldade de aprendizagem: realidades distintas?**193f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

RESUMO

A presente pesquisa teve como proposta central estudar a possível relação entre a superdotação e a dificuldade de aprendizagem, buscando apreender como esta dificuldade se manifesta no comportamento escolar do aluno com altas habilidades/superdotação. Além disso, objetivou-se evidenciar a especificidade do processo de aprendizagem dos alunos superdotados e, por fim, apresentar as contribuições teóricas que buscam compreender as possíveis relações existentes entre os alunos com dificuldade de aprendizagem mesmo sendo identificado com superdotação. Este estudo adotou as teorias de Vigotski em uma perspectiva histórico-cultural e dos postulados de Bernard Charlot acerca do saber e da relação que o sujeito estabelece com este saber. Contou também com as contribuições de Patto e Tiballi. Teve ainda, o respaldo dos aportes teóricos de Renzulli, Winner, Virgolim, Pérez, Delou e Gardner que estudam a superdotação em especial. Por meio da pesquisa empírica realizada em duas escolas públicas estaduais de Goiânia e a partir da sistematização e da análise dos dados obtidos através da pesquisa de campo com dezoito alunos, dos quais oito tinham altas habilidades/superdotação e dez, dificuldade de aprendizagem, evidenciou-se que a escola ainda encontra obstáculos em garantir a todos, a aquisição do conhecimento sistematizado, já que trata as dificuldades de aprendizagem como fatores inerentes ao educando. Para o aluno que apresenta a correlação entre dificuldade de aprendizagem e superdotação, essa realidade ainda se torna mais dura, já que equívocos permeiam essa relação entre o aluno e a escola. Um deles diz respeito à crença de que o aluno com altas habilidades/superdotação não apresenta dificuldade de aprendizagem; outro é que eles não precisam ser acompanhados, pois, teriam condições suficientes de desempenharem seus papéis como estudantes de maneira autônoma e sem a mediação de uma pessoa mais experiente. Os professores não têm conseguido ajudar os alunos a superarem suas dificuldades, levando-os muitas vezes ao insucesso escolar.

Palavras-chave: Dificuldade de Aprendizagem. Superdotação. Aprendizagem.

BORGES, Elisângela Moreira. GIFTEDNESS AND LEARNING DIFFICULTY: different realities? 193F. Dissertation Program (Graduate Education) - Catholic University of Goiás, Goiânia, 2012.

ABSTRACT

This research was to study the proposed central possible link between giftedness and learning disabilities, seeking to understand how this difficulty manifests itself in the behavior of pupils in schools with high abilities / giftedness. Furthermore, aimed to demonstrate the specificity of the learning process of gifted students and, finally, present the theoretical contributions that seek to understand the possible relationship between students with learning disabilities even being identified with giftedness. This study adopted the theories of Vygotsky in a cultural-historical perspective and postulates Bernard Charlot and learn about the relationship that the subject establishes with this knowledge. Also featured contributions from Patto and Tiballi. Also had the backing of the theoretical contributions of Renzulli, Winner, Virgolim, Pérez, and Gardner Delou studying giftedness in particular. Through empirical research carried out in two public schools in Goiânia and from the systematization and analysis of data obtained through field research with eighteen students, of whom eight had high ability / giftedness and ten, learning difficulties, it became clear that the school still faces hurdles in securing all systematic knowledge acquisition, since it deals with learning difficulties as factors inherent to the student. For the student who shows the correlation between learning disabilities and giftedness, this reality becomes even tougher, since misconceptions permeate this relationship between the student and the school. One of them concerns the belief that students with high abilities / giftedness has no learning disability, another is that they do not need to be accompanied therefore have sufficient conditions to carry their roles as students autonomously and without the mediation of a more experienced person. Teachers have not been able to help students overcome their difficulties, often leading them to school failure.

Keywords: Learning Disabilities. Giftedness. Learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	
SOBRE AS CATEGORIAS DE ANÁLISE	22
1.1 Inteligência	23
1.2 Superdotação	28
1.3 Aprendizagem	43
1.4 Dificuldade de Aprendizagem.....	55
CAPÍTULO II	
O DESAFIO DE SABER ENSINAR A TODOS	68
2.1 Inclusão	68
2.2 No Brasil.....	68
2.3 Em Goiás	69
2.4 Implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S	74
2.5 Caracterizando os Campos da Investigação	79
2.5.1 Escola A	79
2.5.2 Escola B	81
2.5.3 Programa Aprender a Pensar - PAP	84
2.5.4 Centro Municipal de Apoio a Inclusão Maria Thomé Neto - CMAI	85
CAPÍTULO III	
ENCONTRO E DESENCONTRO NO CAMINHO DO APRENDER - OS SUJEITOS DA PESQUISA	88
3.1. Desempenho dos Alunos	90
3.1.1 Rendimento Acadêmico	90
3.2. Queixas dos Professores	92
3.3 Autoavaliação	97
3.4 Resultados da Avaliação	102
3.5 Crianças Superdotadas com Dificuldades de Aprendizagem: tesouros perdidos	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	120
ANEXOS	126

LISTA DE TABELAS, GRÁFICO, CHARGE e FIGURA

Tabela nº 01 - Escolas Atendidas pelo NAAH/S no Período de 2007 a 2011	78
Tabela nº 02 - Alunos com Dificuldade de Aprendizagem - Escolas Municipais - Grupo A	88
Tabela nº 03 - Grupo B - Alunos com Superdotação	90
Gráfico nº 1 - Programa de Estudos sobre o Talento Individual	66
Charge - Escola Pública	79
Figura 1 - Diagrama de Venn- Teoria dos Três Anéis	31

Lista de Abreviaturas

AH/SD	- Altas Habilidades/Superdotação
APAE	- Associação dos Pais e Amigos do Excepcional
CEBRAV	- Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoios Visuais
LDB	- Leis de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério de Educação e Cultura
NAAH/S	- Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NEE	- Necessidade Educacional Especial
PCN	- Parâmetro Curricular Nacional
Peedi	- Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa perspectiva Inclusiva
SEE	- Secretaria de Educação Especial
SEE-GO	- Secretaria de Estado e de Educação de Goiás
SER	- Subsecretarias Regionais do Estado
SUEE	- Superintendência de Ensino Especial
SUEESP	- Superintendência de Educação Especial
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
PAP	- Programa Aprender a Pensar
CMAI	- Centro Municipal de Apoio a Inclusão Maria Thomé Neto
CAS	- Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CAP	- Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual
SME	- Secretaria Municipal de Educação

INTRODUÇÃO

O tema desta dissertação, pautado na superdotação e dificuldade de aprendizagem, surgiu da atuação profissional da pesquisadora junto aos alunos de escolas públicas das redes estadual e municipal de Goiânia, que apresentam em sua trajetória escolar, algum tipo de dificuldade de aprendizagem, superdotação e/ou deficiência. A partir desta experiência profissional, percebeu-se que são inúmeras as indagações e os equívocos que permeiam as práticas pedagógicas com os alunos com altas habilidade/superdotação (AH/SD).

Estas indagações, aliadas ao interesse pelo tema, resultaram nas escolhas teórico-metodológicas que orientaram a presente pesquisa e exigiram um estudo mais amplo do assunto. Assim, para o entendimento da complexidade que envolve os temas altas habilidades/superdotação e dificuldade de aprendizagem, fez-se necessário compreender o percurso histórico das discussões referentes a eles. É importante ressaltar que o estudo alusivo à superdotação e à inteligência sempre estiveram interligados, pois, a partir da teoria da inteligência é que foi sendo formulado o constructo superdotação.

A preocupação com a natureza do conhecimento humano sempre teve como objetivo central, entender se o conhecimento em sua origem tem bases preexistentes à própria experiência humana ou se, pelo contrário, estas bases se constituem a partir da relação do homem com o seu meio ambiente. Esse debate que se estabelece entre o que é inato e o que é adquirido é recorrente e perpassa os estudos sobre a inteligência humana, especialmente sobre as questões relativas à sua origem e à sua constituição.

Como explica Pérez (2008), as definições de inteligência emergiram de quatro grandes correntes: psicométrica, desenvolvimentista, histórico - cultural ecognitivista, sendo que essas abordagens permeiam as produções acadêmicas da superdotação, haja vista que o estudo sob a inteligência e a superdotação sempre estiveram associados. Todas essas abordagens teóricas partem de premissas muito distintas, trazendo diferentes leituras sob esses temas, pois elas modificam a maneira de abordar e direcionar o assunto. Referendar essas abordagens se faz pertinente para a compreensão dos caminhos percorridos pelos estudos referentes à superdotação e da consequência que esses caminhos têm no estabelecimento do pensamento do tema em questão.

A teoria da inteligência voltada para a mensuração cuja vertente é a psicométrica, tem seus estudos respaldados em instrumentos de medidas. Essa abordagem se divide em duas correntes: a monolítica, defendida por Galton, Simon e Binet, cujos postulados sustentam que

a inteligência é única e inata e a fatorial ou multifatorial, que tem como representantes Spearman, Thurstone e Guilford, para os quais a inteligência deriva de muitos fatores (PÉREZ, 2008).

Outra grande corrente teórica é a desenvolvimentista que, tendo como seu expoente Piaget, preconiza uma inteligência vinculada ao processo adaptativo na busca do equilíbrio, desenvolvendo-se a partir de estágios imutáveis em sua ordem, contudo, variáveis em sua duração.

As teorias desenvolvimentistas, por sua fundamentação nas ideias de Piaget, que se dedicou a estudar a inteligência em crianças ‘típicas’, procuram modelos universais de desenvolvimento destas estruturas e esquemas (ALMEIDA, ROAZZI e SPINILLO, 1989), o que não permite aplicá-las a pessoas que apresentam diferenciais significativos que tornam seu desenvolvimento ‘atípico’ (PÉREZ, 2008, p. 28).

A terceira vertente é a histórico-cultural, que tem Vigotski como seu precursor. Vigotski (2010) tratou de temas pertinentes à educação, ao desenvolvimento, e à aprendizagem, explicitando as leis fundamentais das atividades superiores e, nestes estudos, abordou alguns dos aspectos relacionados à inteligência. Contudo, esse autor não teve como propósito definir a inteligência, mas preocupou-se em discutir os objetivos individuais da educação e, em decorrência, as diferenças individuais, incluindo aí a superdotação e a inclusão.

Assim, tanto o gênio quanto o idiota são, na fase infantil, o mesmo objeto preciso de educação como qualquer criança, e as leis gerais da pedagogia foram escritas para elas na mesma medida que foram para todas as crianças dessa fase etária. Só partindo dessas leis da pedagogia conseguiremos encontrar as formas corretas daquela individualização que deve ser comunicada à educação de cada uma delas (VIGOTSKI, 2010, p. 430).

Dessa maneira, Vigotski traz a discussão não somente sobre a superdotação, mas também sobre a inclusão, pois nesse viés teórico a educação deve ser a mesma para todos, contudo, o modo de ensinar deve se diferenciar a partir das necessidades inerentes a cada criança. Sendo que essa discussão, como esclarece o autor, não deve se restringir apenas àquelas crianças que estão além dos limites das normas. “Ao contrário, em cada criança particular temos certas formas de individualização, se bem que não nitidamente acentuadas e expressas quanto na cegueira, na genialidade, na surdo-mudez ou no idiotismo”. (VIGOTSKI, 2010, p. 431). Em cada criança existe uma necessidade que somente será verdadeiramente suprida, se falando em termos educacionais, se houver uma definição consciente e precisa em relação às quais devem ser os objetivos individuais para cada aluno.

A partir dessa perspectiva o olhar não fica mais restrito apenas ao que a criança consegue realizar de maneira independente, mas se concentra também em suas possibilidades, ou seja, naquilo que a criança hoje só consegue realizar com a ajuda de uma pessoa mais experiente, mas que amanhã poderá fazer por conta própria. Essa maneira de olhar para a capacidade humana foi sem dúvida um divisor de águas. Isso só foi possível graças à discussão referente à zona de desenvolvimento imediato, que leva em consideração não apenas o estado dinâmico do desenvolvimento ou o que a criança já atingiu, mas também o que se encontra em processo de amadurecimento (VIGOTSKI, 2010).

O quarto grupo é o das teorias cognitivistas cujo expoente é Gardner (1995), que desenvolveu a Teoria das Inteligências Múltiplas e Sternberg (1997), que construiu a Teoria da Inteligência Bem-sucedida, também conhecida como Teoria Triárquica da Inteligência. Esses dois pesquisadores, assim como Piaget e Vigotski, pertencem ao grupo dos dissidentes das teorias psicométricas, pois não concordam com a mensurabilidade estática, atemporal, descontextualizada e culturalmente tendenciosa. Como pondera Pérez,

Sternberg (1997) referenda um conceito de inteligência modular, definindo a inteligência bem-sucedida como a capacidade que um ser humano tem de adaptar-se a suas próprias metas de vida dentro de um determinado contexto sociocultural, reforçando seus pontos fortes e compensando suas debilidades para adaptar-se a, configurar e selecionar ambientes através da combinação das habilidades analítica, criativa e prática. Porém, apesar de sua incisiva argumentação contra a incapacidade de mensurar a 'inteligência' dos testes de QI, a qual também comparto, Sternberg tem trabalhado, juntamente com Grigorenko, na elaboração de 'testes dinâmicos', baseados na noção de zona de desenvolvimento proximal de Vigotski, que embora visualizando as habilidades como competências em desenvolvimento (STERNBERG, 2003), faz que sua teoria volte a se aproximar das teorias psicométricas. Segundo Gardner (1995), a teoria cognitivista busca uma articulação com diferentes segmentos do conhecimento como a filosofia, a linguística, a antropologia, a neurociência, a ciência da inteligência artificial e a psicologia, para encontrar uma compreensão do funcionamento da inteligência (PÉREZ, 2008, p.29).

É neste embate de argumentações que se inserem as questões referentes à superdotação, como reitera Delou:

No contexto latino formou-se a concepção de que o *dote* eram os bens que a mulher levava ao casar-se e aquele que possuía o dote era *dotado*. No contexto grego formou-se a ideia de *talento*, que também tinha seu correspondente latino, nome dado à moeda da antiguidade grega e romana e aquele que possuía talento era *talentoso*. Tanto os substantivos como os adjetivos assumiram significados figurativos relacionados à inteligência humana e *dotes* e *talentos* passaram a representar aquilo que os indivíduos evidenciavam por sua inteligência. O *dote* passou a referir-se ao dom natural e o *talento* assumiu o sentido de aptidão natural para certas coisas ou de uma habilidade adquirida (DELOU, 2001, p.24).

Estes estudos formularam concepções e conceitos de inteligência, influenciaram as práticas pedagógicas escolares e, durante um longo período, contribuíram para definir quem deveria ter acesso ao conhecimento sistematizado, pela via da escola, tendo os testes de “coefficientofintelligence” - QI como principal referência para justificar o sucesso ou o fracasso do aluno.

Contudo, o que tem prevalecido, nas últimas décadas da história da educação brasileira, são os índices alarmantes de evasão, de repetência e de dificuldade de aprendizagem, que resultam na ineficaz atuação do sistema de ensino, que não tem conseguido garantir a aprendizagem e a permanência da maioria dos que ingressam na escola. Tem ocorrido que muitos adolescentes e jovens evadem-se da escola sem aprender o básico: escrever e operar as quatro operações matemáticas.

É intrigante pensar na ideia de que o sucesso ou insucesso escolar estejam ligados aos ditames de uma sociedade competitiva, na qual estamos inseridos. Para essa ideia, Arroyo traz a hipótese de que em todas as esferas sociais:

[...] a lógica não é muito diferente: há uma indústria, uma cultura da exclusão. Cultura que não é deste ou daquele colégio, deste ou daquele professor, nem apenas do sistema escolar, mas das instituições sociais brasileiras geradas e mantidas, ao longo deste século republicano, para reforçar uma sociedade desigual e excludente. Ela faz parte da lógica e da política da exclusão que permeia todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, os partidos, as igrejas, as escolas... Política de exclusão que não é própria dos longos momentos de administração autoritária e de regimes totalitários. Ela perpassa todas as instituições, inclusive aquelas que trazem no seu sentido e função a democratização de direitos constitucionalmente garantidos como a saúde ou a educação (ARROYO, 1992, p. 42).

Essa lógica de perpetuação da exclusão tem atribuído às crianças déficits cognitivos e/ou intelectuais e emocionais. Também se responsabiliza a família pelos problemas educacionais devido à posição social, indicando que a pobreza e a falta de estímulo seriam a base para as futuras dificuldades de aprendizagem escolar. Em todas essas explicações para as dificuldades de aprendizado o problema sempre está imbricado ao aluno que não consegue aprender.

Essa visão foi criticada por Bernard Charlot, professor de Ciências da Educação da Universidade de Paris 8 e da pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe. O autor destaca que suas pesquisas realizadas na França permitiram a compreensão de que existe uma similitude entre os educadores brasileiros e franceses.

Charlot (2000), ao analisar o fracasso escolar, faz uma crítica à visãosociológica que prioriza o desvio, a diferença, recorrendo essencialmente aos dados estatísticos. Segundo o

autor, os resultados apoiados nessa metodologia, permitem afirmar que a causa do fracasso escolar tem origem social e que os alunos em situação de fracasso, sofrem deficiências socioculturais. Assim, as diferenças de posições dos pais correspondem às posições que os filhos ocupam na escola, uma vez que as estatísticas demonstram correlação entre essas duas variáveis. Nesse sentido, o fracasso tem algo a ver com as desigualdades sociais. Charlot (2000) considera que a sociologia da diferença traz importantes contribuições para a educação. No entanto, ela é incompleta, pois não consegue explicar o motivo pelo qual certos alunos não aprendem, não compreendem e se refugiam na indiferença ou explodem na violência. O fracasso, entendido em termos de posições, encontra limites intransponíveis.

Diante da evidência do problema, alguns pesquisadores tomaram a dificuldade de aprendizagem como questão e definiram, equivocadamente, o fracasso escolar como objeto. Como esclarece Charlot (2000), “para estudar o que se chama de fracasso escolar, deve-se [...] definir um objeto que possa ser analisado” (CHARLOT, 2000, p. 16). Nesse sentido, estudar o fracasso escolar é impossível, já que ele não é um fato que a ciência possa estudar, mensurar e analisar, o que existe são crianças, pessoas em situação de fracasso. O fracasso escolar não possui vida, não ataca ninguém, sendo absolutamente impossível de ser observável, o que significa que não é passivo de análise. Nesse sentido, o que pode ser estudado são as crianças que permanentemente enfrentam o problema da dificuldade de aprendizagem e vivem em situação de fracasso (CHARLOT, 2000).

Evidencia-se, portanto, que grande parte das pesquisas que se debruçam sobre essa temática tem considerado o aluno como objeto, porém, este não é neutro e nem passivo, ele interioriza o mundo e apropria-se dele, utilizando-se da sua lógica de sujeito (CHARLOT, 2000). Nessa relação de apropriação do mundo, não se pode negligenciar outra importante dimensão do indivíduo/sujeito, a sua subjetividade, que traz entrelaçada a relação consigo mesmo, a relação com os outros e a relação com o mundo, como explica Meirieu:

Na verdade, aprender é compreender [...] trazer comigo parcelas do mundo exterior, integrá-las em meu universo [...] construir sistemas de representações cada vez mais aprimorados [...] que me ofereçam cada vez mais possibilidades de ação sobre esse mundo. Refugiando-me incessantemente em mim mesmo, não encontrarei nem mesmo os meios para compreender-me, pois sou do mundo tanto quanto de mim mesmo e não posso resolver meus problemas se não me compreender dentro do mundo (MEIRIEU, 1998, p. 37).

Perceber que as crianças necessitam de se apropriar do conhecimento, mas que para isso elas têm ritmos, estilos e talentos diferenciados no ambiente escolar, sem dúvida tem sido um grande desafio por parte daqueles que atuam com a educação escolar.

Assim, compreendendo a complexidade que envolve o tema delimitado para esta dissertação e a polêmica que envolve o debate sobre a possível relação existente entre a superdotação e as dificuldades de aprendizagem, fez-se necessário realizar um levantamento dos trabalhos sobre esta temática. Tais trabalhos foram desenvolvidos nas últimas três décadas, tendo como critério para esta periodização o ano de 1.987, data de defesa da primeira dissertação, segundo o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Este levantamento deixou evidente a dificuldade que enfrenta o pesquisador que resolve investigar a temática das altas habilidades/superdotação (AH/SD) e a dificuldade de aprendizagem, pois, apesar das produções terem aumentado ao longo dos últimos 23 anos, principalmente em 2009 e 2010, o número de trabalhos sobre o assunto é bastante reduzido. No país, existem apenas treze teses de doutorado com foco nas AH/SD defendidas entre 1987 e 2010, segundo a CAPES, 2012.

Além disto, existem alguns Doutores que defenderam suas teses em outros países e, portanto, não constam do Banco de Teses da Capes, ou que desdobraram seus trabalhos para a área a partir de outros campos e que tem dado importantes contribuições, mas também são muito poucos, como é o caso de Alencar, Becker, Cupertino, Fleith, Mitjás, Novaes e Virgolim (criatividade); Guenther (Psicologia e Fundamentos da Educação); e Freitas (Formação de Professores) (PÉREZ, 2008, p. 17).

Em relação à produção do período de 1980 e 1990 houve um pequeno número de dissertações e teses. A partir do ano de 2000 é perceptível um aumento qualitativo e quantitativo. Gradativamente constata-se um incremento na preocupação em se conhecer mais e melhor a problemática superdotação. Contudo, ao se relacionar a superdotação e dificuldade de aprendizagem a produção ainda é incipiente. Deste balanço, perfazendo um total de 23 anos, foi possível localizar 13 teses e 81 dissertações, totalizando 94 trabalhos acadêmicos produzidos no Brasil.

Este balanço permitiu esclarecer que os estudos sobre altas habilidades/superdotação e dificuldade de aprendizagem são escassos e que, mesmo considerando estes temas separadamente, as abordagens são muito diversificadas, evidenciando uma ausência de continuidade entre os estudos realizados. Assim, fica demonstrado que a presente pesquisa justifica-se não apenas pela necessária continuidade da investigação sobre o tema, mas, principalmente, pela necessidade de melhor entendimento do comportamento escolar do aluno superdotado. Acredita-se que o aumento do número de publicação sobre o tema desta investigação ocorrido nos últimos anos, também é uma evidência de sua relevância para a

reflexão referente às práticas educativas dirigidas aos alunos com altas habilidades/superdotação.

Percurso metodológico

Considerando a escolha temática realizada, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, envolvendo a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. Todo o trabalho de pesquisa demanda rigor e posicionamento teórico. De acordo com Severino quaisquer que

[...] sejam as distinções que se possam fazer para caracterizar as várias formas de trabalho científico, é preciso afirmar que todos eles têm em comum a necessária procedência de um trabalho de pesquisa e de reflexão que seja pessoal, autônomo, criativo e rigoroso (SEVERINO, 2002, p. 145).

O caráter pessoal do trabalho de pesquisa tem a dimensão social, conferindo o sentido político, enquanto que a autonomia se faz a partir do esforço pessoal e da reflexão pautada também pela criatividade. Não basta apenas aprender e apreender o conhecimento, mas se faz necessário ir além do já postulado, tarefa difícil e audaz, mas que deve ser empreendida, buscando-se sempre a articulação entre o lógico e o real e entre a teoria e a realidade. Por esse motivo, a pesquisa qualitativa tende a dar esse espaço de não somente delinear a realidade, mas de tentar explicitá-la, articulando-a ao seu tempo histórico e ao seu contexto social.

Minayo, (1999) reitera a importância da investigação social contemplar aspectos qualitativo, sendo que essa maneira de abordagem implica considerar como sujeitos de estudo as pessoas que, pela sua condição de ser social, não são isoladas, mas pertencentes a uma determinada classe social, em um tempo que é histórico em uma atividade que é estritamente humana. Essas pessoas carregam na sua constituição pessoal crenças, valores e significados. Esse fazer perpassa alguns aspectos quanto à metodologia que permitem traçar caminhos em relação ao processo de pesquisa, pois, na intenção de apreender com maior profundidade a realidade pesquisada, cada gesto, ação, palavra que ficou sem ser dita se faz importante. Cada ruptura com a fala diz algo que no momento está implicado com a realidade.

Essa postura do pesquisador deixa margem para que se possa conhecer o dinamismo próprio da realidade humana, no que se refere ao individual e ao coletivo, em sua ampla dimensão de significados. O pesquisador deve empregar uma escuta mais apurada para que, assim, possa colher a riqueza de detalhes que só a pesquisa qualitativa permite realizar, pois, oportuniza a coleta e análise dos dados em pormenores descritivos, por meio da vivência do

campo de entrevistas com questões formuladas. Tais ações tem o objetivo de investigar os episódios sociais em sua complexidade e em seu contexto natural, sem se pautar apenas por hipóteses ou operacionalização de variáveis.

Esse tipo de pesquisa procura descobrir e compreender o que está além da aparência, dos dados visíveis e perceptíveis. Preocupa-se com uma dimensão da realidade que não pode ser simplesmente quantificada, trabalhando com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações (MINAYO, 1999, p. 21).

Sem dúvida, a preocupação da pesquisa qualitativa encontra-se no processo mais do que no resultado a ser alcançado. Esse é um dos motivos de se privilegiar a riqueza dos dados coletados, pois, eles podem expressar melhor a realidade estudada, permitindo captá-la em sua totalidade. Por essa razão, a pesquisa em questão optou por essa abordagem, já que entende-se que há a necessidade de abarcar a realidade não de maneira estática, mas de maneira participativa, no sentido de entender a dinâmica estabelecida no ambiente de pesquisa.

Assim, esta pesquisa é uma investigação pautada naquela de cunho qualitativo, sendo ancorada pela necessidade de se compreender a possível relação entre dificuldade de aprendizagem e superdotação. De acordo com Gil:

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (GIL, 1991, p.45).

Percebendo a complexidade das determinações representadas pela relação escola-aluno-desempenho escolar, objetivou-se esclarecer a especificidade do processo de aprendizagem dos alunos superdotados; investigar a possibilidade de existir uma relação entre dificuldade de aprendizagem e superdotação; apresentar as contribuições teóricas que buscam compreender as possíveis relações existentes entre os alunos com dificuldade de aprendizagem e com superdotação.

Com intuito de alcançar os objetivos propostos, foram utilizados os procedimentos de levantamento bibliográfico no Banco de Dissertação e Teses da CAPES. Este levantamento permitiu pontuar o movimento do debate sobre o tema e as tendências temáticas das

investigações, além de explicitar os trabalhos que possam subsidiar os dados da pesquisa, garantindo a continuidade dos estudos realizados.

Como sujeitos dessa pesquisa foram selecionados dezoito alunos no total. Três deles com superdotação, identificados pelo NAAH/S-Goiás, estudantes de duas escolas públicas estaduais e cinco com superdotação, identificados e atendidos pelo programa Aprender a Pensar/PUC Goiás. Os demais, perfazendo um total de dez alunos, tinham dificuldades de aprendizagem e foram identificados pelo CMAI onde também são atendidos.

Nesta investigação foram utilizadas entrevistas e observações, bem como aplicado o instrumento “Avaliação pedagógica de aluno com dificuldade de aprendizagem” (TIBALLI, 1998), a fim de colher e analisar os dados referentes ao tema em questão.

Como dito anteriormente, um dos instrumentos utilizados para captação de dados foi as entrevistas com os alunos, que tinham como objetivo, apreender sua história de vida e suas expectativas em relação ao desempenho escolar, à escola e aos sujeitos que participavam de seu processo de escolarização. Elas visaram também apanhar a compreensão que estes alunos possuíam com relação às suas dificuldades de aprendizagem.

A observação teve por propósito a coleta de dados que pudessem ampliar o entendimento e a configuração do desempenho escolar do aluno. Utilizou-se, ainda, do instrumento de avaliação do aluno com dificuldade de aprendizagem, a fim de obter um diagnóstico das dificuldades apresentadas em seu percurso de escolarização.

Portanto, este estudo desenvolveu-se por meio dos seguintes procedimentos: levantamento bibliográfico, através da revisão da literatura existente sobre a temática; elaboração de roteiros de entrevista; entrevistas com os alunos; avaliação para identificação do estágio de desenvolvimento escolar do aluno; análise do desempenho escolar dos alunos, realizada por meio da comparação ano escolar e idade, mediante documentação do registro escolar; identificação dos critérios adotados pelo NAAH/S de Goiás para identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação; observação do comportamento dos alunos durante o trabalho de campo.

A apreciação dos documentos permitiu caracterizar o percurso da escolarização e do desempenho escolar dos alunos investigados. Estas informações foram complementadas pela avaliação pedagógica, realizada com o procedimento Avaliação Pedagógica do Aluno com Dificuldade de Aprendizagem (TIBALLI, 1998).

Para análise mais aprofundada do tema em questão, foram selecionadas quatro categorias de análise: inteligência, superdotação, aprendizagem e dificuldade de aprendizagem, pois, elas dão sustentabilidade a este estudo, visto que propiciam o

entendimento de questões-chave que permeiam o trabalho. Essas categorias de análise foram estudadas com o aporte teórico de Vigotski, Charlot, Patto, Tiballi e ainda pelos teóricos que estudam a superdotação, como: Pérez, Virgolim, Delou, Renzulli, Winner e Gardner.

Para estudar a superdotação, foi necessária uma breve revisão das abordagens teóricas referentes à inteligência, desde as concepções inatistas e ambientalistas, até as concepções piagetiana e vigotskiana de desenvolvimento, visto que este tema sempre esteve correlacionado aos estudos referentes à inteligência.

Os trabalhos que se encontram registrados no banco de teses e dissertações da CAPES sobre o tema altas habilidades/ superdotação (1987 a 2010) foram as principais fontes bibliográficas utilizadas na pesquisa. Esta é, pois uma fonte que prima pelo rigor científico e corrobora com a produção acadêmica e o debate atual sobre este assunto. A pesquisa bibliográfica foi muito importante, porque a partir da fase de levantamento bibliográfico tornou-se possível conhecer quais têm sido as discussões realizadas sobre o referido tema e também vislumbrar as teorias apontadas nestes estudos. A análise documental por sua vez, propiciou o conhecimento da legislação nacional, estadual e municipal e muito contribuiu para identificar os reflexos das políticas públicas na sociedade civil e no âmbito educacional.

Com todos os dados coletados, e, com o cruzamento deles, foi possível, ao longo do processo de pesquisa, apreender os discursos sobre as altas habilidades/superdotação e dificuldade de aprendizagem que foram consolidados bem como os discursos oficiais sobre o tema em questão. O resultado de toda a pesquisa, que se sustenta em análises e interpretações dos dados à luz das teorias, encontra-se organizado em três capítulos.

O primeiro capítulo contém uma análise das categorias de estudo: inteligência, superdotação, aprendizagem e dificuldade de aprendizagem, temas esses que dão sustentabilidade à discussão deste trabalho.

No segundo capítulo descreveu-se como este trabalho foi realizado, delineando os ambientes que compuseram o campo de pesquisa e os sujeitos que foram envolvidos nesse processo.

No terceiro capítulo são analisados os dados coletados no período de pesquisa, utilizando-se como referenciais teóricos Charlot e Vigotski.

Seguem-se as considerações finais, em que são retomadas as questões que nortearam a investigação, mencionando especialmente os pontos que necessitam ser aprofundados em estudos posteriores, com a convicção de que ela é apenas um ponto de partida.

CAPÍTULO I

O DEBATE CONTEMPORÂNEO NO CAMPO DA PEDAGOGIA E DA PSICOLOGIA SOBRE A TEMÁTICA SUPERDOTAÇÃO E DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Para um melhor exame do tema em questão, faz-se imprescindível, nesse primeiro momento, compreender o significado dos conceitos de aprendizagem, dificuldade de aprendizagem, inteligência e, superdotação, sendo essas, as categorias de análise que serão apresentadas neste capítulo e que dão sustentabilidade ao estudo em questão.

Quando se retoma a história referente ao estudo sobre as altas habilidades/superdotação, constata-se que elenão é recente. Helena Antipoff¹ (1892-1974) em 1946 já advertia para a necessidade de cuidados especiais dispensados a esses alunos, sendo necessário um esforço conjunto da sociedade e do governo, para que o seu potencial fosse desenvolvido harmonicamente. Sua inquietação se devia a possibilidade do desvio desses alunos para atividade antissociais.

Entretanto, quando se fala em atender ao aluno com característica de superdotação, faz-se necessário em primeiro lugar derrubar mitos que ainda hoje existem e podem atrapalhar o processo de reconhecimento e o atendimento desses alunos. Um mito muito difundido, diz respeito à ideia de que os alunos superdotados, por apresentarem maior capacidade de observação, curiosidade e terem um raciocínio rápido não precisariam da mediação do professor, pois não teriam dificuldades para aprender.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) calcula que pelo menos 5% da população mundial apresenta algum tipo de altas habilidades. Para dar um atendimento voltado a esses educandos, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) implantou os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação (NAAH/S) em todos os Estados no ano de 2005. Tais órgãos têm o papel de auxiliar as escolas, família e sociedade a reconhecerem e atenderem os alunos em suas especificidades.

Assim, diante da complexidade que envolve este tema, torna-se necessário explicitar as categorias de análise: inteligência, dificuldade de aprendizagem e superdotação,

¹ Helena Antipoff, psicóloga Russa, residente no Brasil desde 1929 até 1974, data de seu falecimento. Responsável pela criação da primeira Sociedade Pestalozzi em Minas Gerais, no ano de 1932 e responsável pela fundação, em 1945, de uma sede no Rio de Janeiro. Além de ter colaborado com a Educação Especial em todo o país, contribuiu para o estudo das Altas Habilidades/Superdotação- AH/SD, sendo pioneira do estudo desse tema no país.

quesubsidiaram a apreciação dos dados que foram coletados e que orientaram a escrita desta dissertação.

1.1 Inteligência

Um dos precursores do estudo sobre a inteligênciafoi Alfred Binet, que em seus postulados enfatizou, principalmente, a mensuração e a quantificação da inteligência, tendo-a como função direcionada para o mundo exterior e separando-a dos fenômenos de sensibilidade, de emoção e de vontade. Os estudos de Binet ficaram conhecidos pela criação da escala métrica de inteligência que provocaram mudanças na concepção de inteligência e, concomitantemente, marcaram a história da Psicologia (DÓRIA, 1972).

Em 1904 o governo francês encarregou Alfred Binet e Simon para desenvolver um processo de seleção que permitisse separar as “crianças retardadas”, ou sem condições de acompanhar o programa escolar, das demais, visando auxiliar o professor na solução dos problemas de aprendizagem. Contudo, o “Teste Binet-Simon” para medida da inteligência logo foi sendo utilizado para a identificação de indivíduos superdotados (DÓRIA, 1972).

Outro estudioso da inteligência humana que também exerceu grande influência nas investigações sobre o tema foi Thorndike, que trouxe em sua produção teórica uma confluência com Binet, pois, como este, também pretendeu estudar a inteligência com o objetivo de medi-la. AcreditavaThorndike que era possível medir a inteligência pela possibilidade de descrevê-la conforme as tarefas que o indivíduo realizava.

O autoracima mencionado propôs a explicação da inteligência a partir de conexões neurais e, neste sentido, o grau de inteligência estaria ligadoà complexidade de “sinapses neurais” que o animal com o seu “equipamento original” permiteestabelecer. Assim, para Thorndike, a diferença existente entre o comportamento inteligente de um homem em relação aos demais animais está apenas na complexidade do sistema nervoso. No homem essa complexidade neurológica o capacita a estabelecer um número maior de condicionamentos. Sendo o homem apenas um animal mais evoluído, a inteligência de ambos se difere por uma questão de complexidade e grau de evolução (DÓRIA, 1972).

Claparèdeampliou esta compreensão da inteligência atribuindo dois sentidos ao termo: inteligência num sentido amplo ou “inteligência global” e inteligência num sentido mais preciso ou “inteligência integral” (DÓRIA, 1972, p. 98). A inteligência global é aquela cujas funções podem ser medidas pelos testes, contudo essa inteligência inclui um conjunto de

funções que não são estritamente intelectuais como a memória e o vocabulário. No que se refere à inteligência integral, compreende esta como a capacidade de resolver problemas novos, pelo pensamento. A inteligência para este autor, só existe no comportamento inteligente, sendo desencadeadas por situações novas, situações que não poderiam ser resolvidas apenas pelo instinto ou pelo hábito.

Segundo Dória (1972), a inteligência para Claparède é caracterizada por três operações cruciais: questão, hipótese e verificação. “A questão é o ponto de origem da operação intelectual: ela é a tomada de consciência da desadaptação; a hipótese é a procura de meios para se readaptar; e a verificação é o controle da hipótese.” (p. 99). A inteligência existe sobre o ponto de vista biológico com a finalidade de traduzir a necessidade em interesse ou em curiosidade.

Outros estudos investigativos da inteligência surgiram no início do século XX, realizados por um grupo de psicólogos (KELLEY, THURSTONE, BURT e SPEARMAN). Esse grupo estudava a inteligência a partir do cálculo fatorial, tendo com objetivo descobrir as variáveis ou as dimensões que conseguem descrever a inteligência da maneira mais adequada possível. Como explica Dória,

[...] as teorias sobre a inteligência podem ser agrupadas em monárquicas: as que defendem a unidade da inteligência; oligárquicas: aquelas que valorizam um pequeno número de faculdades distintas e reduzem a inteligência global à soma delas; anárquicas: as que descrevem a inteligência como um feixe de numerosas funções independentes entre si, e altamente especializadas (...) eclética (DÓRIA, 1972, p. 99).

Essa concepção de inteligência eclética distingue três fatores na inteligência: o *fator (G)* considerado como fator geral, comum a todas as funções. Localizado na grande área do córtex, podendo se deslocar de uma região para outra. Este fator tem um aspecto de continuidade no mesmo indivíduo, apesar de variar de uma pessoa para outra, sendo correlacionado com uma força cognitiva de ordem psicológica. O *fator (S)* que são as capacidades especiais, ao contrário do *fator (G)* é próprio de uma função determinada, pois além de variar entre os homens, varia também na mesma pessoa e de uma para outra função, existindo um *fator (S)* para a atenção, outro para memória, e assim por diante. Contudo, segundo Dória, “Spearman postula a conexão dos fatores (S) com os aparelhos periféricos, disposições fisiológicas, funções localizadas e pretende que sua energia decorra do córtex cerebral” (DÓRIA, 1972, p.100). Desse modo, o sucesso intelectual de uma pessoa depende destes dois fatores, a capacidade geral (G) e suas capacidades especiais (S), assim como dos fatores de grupo que respondem pelas aptidões especiais como a aptidão lógica, a aptidão

mecânica, a aptidão psicológica, a aptidão para a matemática e a aptidão para a apreciação musical. Toda essa perspectiva perpassa três teorias: monárquica, anárquica e oligárquica, por esse motivo o nome eclética.

Outra pesquisa do ‘tipo acompanhamento’ foi realizada na década de 20 por Terman com uma amostra de 1500 crianças com inteligência superior identificadas nas escolas primárias e secundárias (GARRET, 1977, p. 226). Neste estudo foi utilizado como critério de seleção da amostra o resultado dos testes com valores iguais ou superiores a um QI 140², tendo sido desenvolvido por um período de mais ou menos 16 anos com objetivo de perceber, ao longo do tempo, o desenvolvimento, a realização e os traços que caracterizavam as crianças com inteligência superior.

Ficou evidente que crianças com QI acima de 140 também se mostravam superiores em relação ao seu desenvolvimento físico, saúde e ajustamento social, atitudes morais e em domínio de conhecimento, se comparadas à média da população.

Nesta amostra, a incidência de mortalidade, problema de saúde, doenças mentais era significativamente inferiores à média em geral da mesma idade. Observou-se que a produtividade na vida adulta fora muito alta. Aproximadamente 70% da amostra havia se graduado na universidade; 51 haviam realizado pesquisa básica nas ciências físicas e engenharia. Ainda, 67 livros, 1400 artigos científicos e profissionais e cerca de 200 estórias ou peças haviam sido publicadas por este grupo. (ALENCAR, 1976, p. 137).

Essas crianças faziam parte do grupo de 1% da população com inteligência superior. Todavia, em relação ao seu desempenho, essa pesquisa demonstrou, na época, que algumas características físicas e emocionais outrora apresentadas como sendo de uma criança superdotada não eram condizentes com os resultados apontados pela pesquisa de Terman. Havia uma tendência ao fazer uma relação entre fragilidade física e emocional e um grande potencial cognitivo. As crianças com inteligência superior eram vistas como franzinas, usuárias de óculos e com problemas emocionais. Garrett (1977) descreve as realizações de um menino de 08 anos que fez parte deste estudo, cujo quociente de inteligência era 187.

Aos 8 anos, Eduardo estava acima da média, em altura e peso. Enquanto as crianças normais de sua idade estavam na 2ª série primária, Eduardo já estava na 1ª ginásial. Aos 12 anos, entrou na faculdade; a sua classificação no exame vestibular foi o 2º lugar entre 483 rapazes que, em média, eram 6 anos mais velhos do que ele. Formou-se em 4 anos, tendo sido eleito membro da fraternidade honorária Phi Beta Kappa. Tinha conhecimento bastante razoável de 12 línguas. Concluiu depois o curso de Filosofia, aos vinte e poucos anos, e abraçou a carreira de ministro protestante (GARRETT, 1977, p. 226).

² Garrett (1977, p. 226) pontua que crianças com QI acima de 120 são consideradas muito inteligentes e as que apresentam um QI igual ou superior a 140 são tidas como muitíssimo inteligentes. “A grande maioria das crianças nas escolas, possivelmente 65% delas, tem um Q. I. entre 85 e 115.”

Contudo, uma parcela dos pesquisados, 30 crianças, não conseguiram um desempenho excepcional em relação às expectativas acadêmicas e profissionais como as demais. Para Terman, em muitos desses casos, o ambiente familiar era problemático, além de algumas destas crianças apresentarem “defeitos da personalidade ou do caráter, sem contar que os fatores desfavoráveis do meio ambiente foram de grande importância, senão crucial na falta de sucesso desses indivíduos” (GARRETT, 1977, p. 226). Ele concluiu que as pessoas que apresentam QI acima de 140, no que tange ao sucesso poderão atingir, em grande parte, será determinado por fatores relacionados ao ajustamento social, à estabilidade emocional e ao impulso para realização.

Para Garret (1977), ter uma inteligência acima da média não é algo fácil. Sua explicação parte de alguns fatores, dentre eles, a facilidade para a realização das atividades diárias o que inclui as escolas. Por causa desta facilidade nas realizações das tarefas escolares, as crianças desperdiçariam o seu tempo adquirindo maus hábitos, podendo até mesmo receber notas muito abaixo do nível de sua verdadeira capacidade. “Se a criança inteligente for mal compreendida pelos pais ou professores poderá sentir tendência de se interiorizar” (p. 227).

Vigotski foi sem dúvida um teórico que trouxe pontos de inquietações e mudanças para as discussões no campo da pedagogia e da psicologia. A Teoria vigotskianase difere das concepções que se interessam por analisar o desenvolvimento humano e a inteligência. Percebendo as características humanas a partir de outra perspectiva, diferente dessa compreensão estática do sujeito e muito relacionada à mensurabilidade das questões inerentes à inteligência, os estudos de Vigotski trouxeram inúmeras contribuições para as diferentes áreas do conhecimento. Seus estudos levaram-no a transitar por diferentes ramos do conhecimento com um enfoque comum, olhar o indivíduo integrado ao seu meio cultural, percebendo a influência da linguagem na composição do pensamento humano.

Seu interesse central foi o estudo da gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos, em seu contexto histórico-cultural. Por essa razão, seus estudos se distanciaram muito dos demais, por não dar ênfase apenas aos fatores mensuráveis, inatos e individuais e por centrar suas investigações na trajetória histórica e cultural do sujeito. Coursou Faculdade de Medicina para entender melhor as anormalidades físicas e mentais. Seu interesse por este tema ficou mais contundente a partir do trabalho realizado na formação de professores, onde atuava junto às crianças com defeitos congênitos, tais como: cegueira, retardo mental severo, afasia, entre outras. Segundo Rego, esses estudos,

[...] o estimulou a encontrar alternativas que pudessem ajudar o desenvolvimento de crianças portadoras dessas deficiências. Na verdade, seu estudo sobre a deficiência (tema a que se dedicou durante vários anos) tinha, não somente o objetivo de

contribuir na reabilitação das crianças, mas também significava uma excelente oportunidade de compreensão dos processos mentais humanos, assunto que viria a ser o centro de seu projeto de pesquisa (REGO, 2003, p.23).

Sua aproximação com essas crianças fizeram com que seus estudos fossem canalizados de maneira mais sistemática pela Psicologia, trazendo à tona estudos complexos sobre o comportamento consciente humano. Como resultado de seus estudos nessa área, Vigotski foi convidado pelo Instituto de Psicologia de Moscou para desenvolver seus trabalhos e, logo depois, fundou seu próprio Instituto de Estudos das Deficiências. “(...) devido as suas investigações sobre os deficientes físicos e mentais, chegou a dirigir um Departamento de Educação, em Narcompros, voltado para este público” (Ibidem, p. 23).

Seus estudos se direcionaram para os processos de transformação do desenvolvimento humano nas dimensões filogenética, histórico-cultural e ontogenética, detendo-se em suas pesquisas nos mecanismos psicológicos mais sofisticados, isto é, funções psicológicas superiores, típicas da espécie humana, como: “o controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, etc.” (REGO, 2003, p. 24-25).

Em relação aos aspectos relacionados à genialidade, Vigotski (1929) fez referência a esse tema em um verbete intitulado ‘Genialidade’, publicado na Grande Enciclopédia Soviética, em que explica esse fenômeno a partir de sua concepção teórica. Como pontua Delou, Vigotski definiu genialidade,

[...] como “grau superior de talento, que se manifesta em elevada criatividade, tendo extraordinário significado histórico para a vida da sociedade”. Neste texto, o autor identifica as áreas de manifestação da genialidade, distingue genialidade de talento, apresenta o ponto de vista científico vigente a partir de outros autores, trata das questões da hereditariedade e da relação hereditariedade-meio, reflete sobre a utilização das inclinações inatas, analisa quando é que o talento torna-se fruto das relações sociais, a questão do determinismo histórico, e conclui dizendo que “a genialidade representa, desse modo, todo um conjunto de problemas – biológicos psicológicos e sociais, ainda longe de serem de forma plena e clara, devidamente solucionados pela ciência” (DELOU, 2001, p. 92).

Não se pode deixar de pontuar que é um equívoco pensar que os indivíduos com AH/SD apresentam as mesmas características, isto seria ingenuidade, pois não se pode homogeneizar o perfil de pessoas que têm contexto histórico-cultural e desenvolvimento biopsicológico diferentes, desconsiderando suas individualidades. As características dentro desse grupo de pessoas que apresentam superdotação se manifestam de modo peculiar, extremamente original e criativo, significativamente diferente em suas interações com o mundo, em sua maneira de agir, de pensar, o modo de resolver situações de ordem

acadêmica ou de ordem prática e social. O que possibilitará a identificação do potencial desses sujeitos são a permanência e a constância dessas características.

1.2 Superdotação

Nos últimos anos, uma atenção crescente vem se manifestando em relação ao aluno que se destaca por apresentar um potencial superior, fato ocorrido em distintos países. O ganho é imenso tanto em nível individual quanto em nível coletivo, pois possibilita aos alunos mais talentosos o desenvolvimento de suas potencialidades e a sociedade se beneficia com a aplicação prática dos projetos desenvolvidos por esses alunos, em consonância com a sua área de interesse.

Quando se fala em crianças com AH/SD, não se pode deixar de pontuar que esse não é um grupo com características similares, homogêneas e de fácil reconhecimento. Alguns estudiosos da superdotação primavam por uma visão genética e psicométrica, nesse sentido a superdotação estaria ligada apenas ao QI. Essa concepção traz a perspectiva de uma visão de estabilidade e invariabilidade em relação às características existentes no superdotado, o que sem dúvida facilitaria a identificação, já que esse processo se faria apenas por testes de inteligência, podendo se expressar sem uma intervenção educacional. Outros autores passaram a colocar a importância da influência do meio para o desenvolvimento do talento.

O primeiro paradigma preconiza os fatores genéticos e despreza a influência do meio ambiente, diminuindo a importância de um acompanhamento pedagógico que proporcione o pleno desenvolvimento dessas crianças. Contudo, não se pode deixar de pontuar que os dados obtidos através dos testes de QI devem servir apenas como

[...] ponto de partida de hipóteses e investigações e devem ser confrontados com outras informações fornecidas por exame psicológico aprofundado (observações qualitativas e clínicas, condições de vida familiar, cultural e educativa da criança, investigações complementares, funcionamento da personalidade, etc.). Eles permitem dar conta da presença e da qualidade de processos de pensamento próprios a cada um, e destacar suas forças ou fraquezas (VOYAZOPOULOS, 2010, p. 51).

Na relação e na interação com a criança é que se faz possível perceber traços de comportamento de superdotação; o professor, nesse sentido, tem um papel privilegiado. Os testes ajudam a complementar os dados de identificação através do cruzamento de informações em uma perspectiva multidisciplinar, envolvendo o psicólogo, o pedagogo, o professor regente e a família, pois um enunciado isolado de números não consegue

abarcar toda a significação necessária para definir a superdotação. Como reitera Voyazopoulos (2010), o resultado de testes traz em si uma discussão que se reporta à moral, pois tem implicações profundas na vida das crianças e de suas famílias. Amplia-se a discussão sobre a maneira mais eficaz de se realizar a identificação, passando por questões referentes à moral e à ética, pois envolvem vidas e expectativas.

O segundo paradigma rompe com essa visão tradicional e propõe que o indivíduo seja observado como um todo, pois ressalta o rendimento ou o potencial de rendimento.

A natureza estática e invariável da superdotação no paradigma tradicional levava a desconsiderar o contexto como elemento crucial para a sua manifestação, e, portanto, não previa uma intervenção educacional específica, pois não era modificável. Esta percepção estava orientada para a escola, dentro de uma visão elitista, que hoje é combatida, centrada no indivíduo como seu 'portador' e único responsável pela sua condição. Neste sentido, o paradigma tradicional aparece como um modelo autoritário, hierárquico, construído de cima para baixo. No paradigma qualitativo que tenta impor-se na atualidade, as oportunidades que devem ser oferecidas a esses milhões de indivíduos diferentes são cruciais para a manifestação da superdotação e o atendimento não está centrado apenas na escola, mas em todas as instâncias educacionais e em todos os campos de conhecimento, de forma colaborativa. O novo paradigma passa a dar ênfase à diversidade não somente de todas as pessoas, mas também à diversidade presente entre os próprios sujeitos com superdotação (PÉREZ, 2008, p. 31-32).

Nesse sentido, entender que, como todas as pessoas, as crianças que apresentam características de superdotação também trazem em si combinações únicas de traços que as diferenciam mesmo dentro desse grupo de altas habilidades, pois a sua diferenciação está pautada não somente em um plano genético, mas em sua história de vida, a partir de seu contexto cultural e social.

As crianças superdotadas também apresentam muitas atitudes e comportamentos compatíveis com a sua idade, portanto, não devem ser olhadas apenas pelo seu alto desempenho cognitivo, mas a partir de uma visão mais ampla de infância, de criança, pois se encontra nessa fase da vida humana e, isso não pode ser negligenciado. Contudo, apresentam algumas características que as identificam com os seus pares com altas habilidades, como curiosidade, pensamento abstrato (capacidade de analisar, associar e configurar símbolos e conceitos e capacidade de estabelecer relações de causa e efeito nos fenômenos observados, conseguindo formular conceitos sobre eles), pensamento flexível, boa memória e capacidade de fixação, pensamento analítico, motivação intrínseca, autodireção, e compromisso com a tarefa (GUENTHER, 2000). Tais descrições de comportamento foram realizadas por professores que observaram a diferença existente na maneira de agir e no desempenho dessas crianças.

Pela lei das probabilidades pode-se esperar que 3 a 5% dos alunos que constituem a população escolar apresentam capacidade notavelmente acima de média de seu grupo de comparação, nas diversas áreas de características humanas, incluindo aquelas valorizadas pela sociedade, princípio que baseia o conceito de dotação e talento. Na maioria dos casos, esses alunos não deverão criar problemas para professores e colegas na situação escolar, o que não quer dizer que não venha a enfrentar dificuldades e problemas eles próprios, causados principalmente por desempenho inadequado, expectativas e inclinações ignoradas pela escola e atividade escolar, e o inevitável tédio deixado pelo nível de estimulação mental (GUENTHER, 2006, p. 35-36).

A identificação das crianças com superdotação deve ser pautada por uma visão de mundo e de sociedade que visam à inclusão e a valorização às diferenças, no sentido de oportunizar um atendimento que lhes proporcionem pleno desenvolvimento. Outro fator preponderante é o contexto histórico, cultural e social, no qual a criança se encontra inserida. Sendo assim, se faz pertinente pontuar as recomendações no que se refere aos propósitos e aos critérios para a definição de superdotação, pois eles influenciarão na maneira que serão conduzidas as políticas públicas e a educação desses alunos.

É importante relembrar as recomendações de Renzulli (1986), no que se refere à finalidade e aos critérios para definir a superdotação. Além do primeiro propósito, que seria acrescentar novos conhecimentos à nossa compreensão da condição humana, também se deve pensar na finalidade prática dos conceitos, que geralmente são utilizados para fins políticos. As políticas públicas e os documentos legais educacionais utilizam conceitos que posteriormente determinarão os critérios de identificação e as formas de atenção oferecidas (ou não) aos alunos com AH/SD (PÉREZ, 2008, p. 32).

Esse é um fator nodal, pois para que haja uma melhora no atendimento aos alunos com AH/SD se faz necessário que a identificação seja pautada em pesquisas científicas, as quais devem respaldar um fazer pedagógico significativo, além de promover o desenvolvimento de instrumentos e procedimentos que auxiliem na identificação desses alunos e na formação dos profissionais.

A concepção de superdotação de Renzulli e a teorização de Gardner sobre este mesmo tema são de cunho educacional e político, no que concerne à cidadania, pois buscam estabelecer dentro da proposta educacional, certas diferenças, não para rotulá-los ou para dar-lhes um status privilegiado, mas para garantir-lhes os direitos básicos de identidade e de educação de acordo com suas necessidades específicas e oferecer-lhes alternativas educacionais adequadas. Ambas as teorias descartam a ideia de uma inteligência inata e estática, ao considerá-la um potencial que pode ser desenvolvido quando se oferecem oportunidades adequadas.

No Brasil, os estudos referentes à superdotação têm sido pautados, em sua grande maioria, pela abordagem teórica de Joseph Renzulli, pesquisador do Centro Nacional de Pesquisa sobre o Superdotado e Talentoso da Universidade de Connecticut, nos Estados Unidos. O autor considera que as pessoas superdotadas, no desenrolar da sua história, foram conhecidas por suas contribuições únicas, originais e criativas e por demonstrarem possuir um conjunto bem definido de traços, a saber: habilidade acima da média em alguma área do conhecimento; envolvimento com a tarefa; criatividade. Apenas quando estes três conjuntos de traços estiverem dinamicamente em interação, como representado a seguir, pela porção interna na representação gráfica do Diagrama de Venn, é que podemos considerar o indivíduo superdotado.

Modelo de Três Anéis:



Figura 1 - Diagrama de Venn.

Renzulli concebe em sua teoria, a intersecção de três círculos representando, respectivamente, habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Segundo Renzulli é a interação entre esses três aspectos que propiciam à realização superior. Renzulli enfatiza a motivação, denominando esse fator como envolvimento com a tarefa. Esse envolvimento inclui perseverança, dedicação, esforço, autoconfiança e uma crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho importante (PIRES, 2002, p. 35).

Desse modo, segundo Renzulli existem alguns fatores que podem caracterizar AH/SD. Contudo, o autor pondera que no Modelo dos Três Anéis, nem sempre a criança apresenta este conjunto de traços desenvolvidos igualmente, mas, se lhe forem dadas oportunidades, poderá desenvolver amplamente todo o seu potencial.

Desdobrando as características, a habilidade acima da média engloba a habilidade geral e específica. A primeira está relacionada à Matemática - Artes Visuais, Física, Filosofia, Ciências Sociais, Direito, Religião, Letras, Música, Ciências Naturais. A habilidade geral consiste na capacidade de utilizar o pensamento abstrato ao processar informação e de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptáveis a novas situações.

Em geral, essas habilidades são medidas em testes de aptidão e de inteligência, como raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência verbal.

A Habilidade Geral consiste na “[...] capacidade de processar informações, integrar experiências que resultam em respostas adaptativas em situações novas e de envolver-se no pensamento abstrato” (RENZULLI; REIS, 1997, p. 5). Normalmente, esta é a habilidade mais valorizada no contexto escolar e está representada pelo raciocínio verbal e numérico, as relações espaciais, a memória e a fluência verbal, a fácil adaptação e a reestruturação de situações novas, a automatização do processamento das informações e a recuperação rápida, precisa e seletiva das informações (PÉREZ, 2008, p. 34-35).

A segunda, habilidades específicas, consistem nas habilidades de aplicar várias combinações das habilidades gerais a uma ou mais áreas especializadas do conhecimento ou do desempenho humano, o que lhe possibilita um grande volume de conhecimento formal e subentendido de técnicas, logística e estratégias, o qual forma uma necessidade ainda maior na busca de problemas ou de áreas especializadas, sendo capaz de classificar as informações importantes associadas a eles. Essas habilidades estão relacionadas à dança, fotografia, liderança, matemática, composição musical, cartografia, coreografia, cinema, estatística, história, eletrônica, urbanismo, química, demografia, poesia, teatro, publicidade, entre outras.

[...] uma modalidade da habilidade superior à média, é, para este autor, a capacidade de adquirir conhecimentos e habilidades ou a capacidade de desempenho em uma ou mais atividades especializadas, dentro de uma gama limitada delas. “Estas habilidades específicas são definidas de uma forma que representa as maneiras como os seres humanos se expressam em situações da vida real” (RENZULLI; REIS, 1997, p. 6), ou seja, **NÃO** em situações de teste. Como exemplos de habilidades específicas, o autor nos apresenta à química, o balé, a matemática, a composição musical, a escultura e a fotografia que, por sua vez, podem ser subdivididas em categorias ainda mais específicas como o retrato fotográfico, a astrofotografia, ou a fotografia jornalística. Renzulli comenta que muitas habilidades específicas, porém, não podem ser facilmente medidas por testes e devem ser avaliadas por outras técnicas (RENZULLI; REIS, 1997). Renzulli (1986) refere que as habilidades específicas em áreas, lógico-matemáticas, por estarem muito relacionadas com a habilidade geral, podem mostrar algum indicador do potencial nessas áreas nos testes de aptidão ou inteligência ou em testes específicos, mas muitas delas não podem ser mensuradas facilmente (PÉREZ, 2008, p. 35).

O envolvimento com a tarefa se refere à energia que o indivíduo investe em uma área específica de desempenho e que pode ser traduzida, em termos como: perseverança, paciência, autoconfiança e crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho. Trata-se de um ingrediente muito presente naqueles indivíduos que se destacam por sua produção criativa.

O comprometimento com a tarefa é definido por Renzulli (1986) como uma forma refinada de motivação, sistematicamente encontrada nas pessoas criativas e produtivas: é a energia que uma pessoa coloca para realizar uma ação em relação a

uma determinada tarefa ou área específica, comumente associada à perseverança, paciência, grande esforço, dedicação, autoconfiança e à crença na própria capacidade para executar um trabalho importante. Este é um dos componentes-chaves frequentemente encontrado em pessoas que apresentam comportamento de superdotação, referido em diversas pesquisas e autobiografias de pessoas que se destacaram por sua produção em alguma área, inclusive nas descobertas de pesquisadores da inteligência, como Galton e Terman, e da área da criatividade, como Roe e MacKinnon, por exemplo, (PÉREZ, 2008, p. 35-36).

O terceiro traço de comportamento de superdotação é a criatividade em que a pessoa criativa costuma apresentar fluência; flexibilidade e originalidade de pensamento; abertura à experiência, ao novo e ao diferente, sendo curiosa, às vezes especulativa, aventureira e brincalhona. Em muitas ocasiões essa característica fica evidente também pela disposição para correr riscos no pensamento e na ação, pela originalidade de pensamento e pela capacidade de não seguir a padrões e convenções.

Referindo-se às pesquisas da área da criatividade, Renzulli (1986) afirma que geralmente se reconhece que para demonstrar graus elevados de realização criativa, é preciso um nível bastante elevado de inteligência, mas não necessariamente excepcional (PÉREZ, 2008, p.36).

É pertinente reiterar que os três traços de características que definem a superdotação não podem ser hierarquizados, devendo receber a mesma atenção, pois nenhum deles deve ser considerado em escala de valores mais importante que o outro, como se faz quando se utilizam exclusivamente testes de inteligência para avaliar as AH/SD. Outro aspecto também importante está relacionado à constância e estabilidade em relação aos anéis, pois segundo Renzulli,

[...] o anel da habilidade acima da média representa um conjunto geralmente estável ou constante de características, pois quando esta capacidade está presente em alguma área, ela pode ser constatada ao longo do tempo. Já os grupamentos do comprometimento com a tarefa e da criatividade nem sempre podem ser constatados ao longo do tempo, porque não podem ser verificados pelos instrumentos tradicionais de detecção das habilidades cognitivas e não é possível outorgar-lhe uma pontuação ao valor da ideia ou à quantidade de esforço e energia que uma pessoa dedica a uma tarefa altamente exigente. *“A criatividade e o comprometimento com a tarefa ‘vão e vêm’ como uma função dos vários tipos de situações nas quais certos indivíduos vão se envolver”* (RENZULLI, 1986, p.16 apud PÉREZ, 2008, p. 39).

Como afirma Pérez (2008), não se podem negligenciar três certezas em relação à criatividade e ao envolvimento com a tarefa: a primeira é que elas são variáveis, em intensidade e graus, além de não serem permanentes. Essas duas características do comportamento de superdotação não podem ser medidas por testes, assim como a habilidade acima da média, pois pode ocorrer período de intensa manifestação, como períodos de

inatividade. A segunda certeza diz respeito à possibilidade de desenvolvê-los através do incentivo; a terceira é que elas se estimulam de maneira simultânea.

Segundo o Renzulli (1986), as pesquisas indicam claramente que os anéis que se apresentam mais intensamente compensam o tamanho menor de um ou dos outros dois, mas que, para que a produtividade possa aparecer em níveis elevados é necessária a presença e a interação dos três (PÉREZ, 2008, p. 39).

A criatividade pode sofrer influência em relação a sua manifestação chegando a ser bloqueada. Esse fato se deve a inúmeros fatores internos e externos, os quais incluem

[...] os ambientes muito restritivos, condições socioeconômicas ou culturais muito precárias, padrões culturais limitadores, ambiente familiar muito autoritário, falta de autoconfiança ou qualquer outra barreira imposta à manifestação da criatividade, como postulam Wechsler (1998); Alencar (1995) ou Torrance (1976). A segunda constatação refere-se ao comprometimento com a tarefa, que pode ser um aspecto difícil de identificar em contextos socioeconômicos e culturais desfavorecidos, nos quais não existam condições reais de manifestá-lo. Isso pode ocorrer no caso de crianças ou adolescentes que colaboram no sustento de suas famílias, por exemplo, e não têm tempo disponível para demonstrar esse comprometimento da mesma forma que uma criança ou adolescente que não trabalha o faria (PÉREZ, 2004b). Na vida adulta, a possibilidade de manifestar o comportamento de AH/SD também se vê restringido pelas condições socioeconômicas, especialmente quando a atividade laboral exige uma jornada muito longa e não está relacionada à área de destaque dessa pessoa (PÉREZ, 2008, p. 40).

É importante ressaltar que em relação à criatividade existe uma perspectiva contrária a essas acima citadas, essa abordagem teórica é a histórico-cultural que parte de outra compreensão, pois retira a centralidade do valor do produto e coloca no “próprio processo de produção de novidade, processo que caracteriza as formas mais complexas do funcionamento da subjetividade humana” (MITJÁNS, 2009, p. 11). Como reitera Vigotski

Chamamos atividade³ criadora do homem aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta (VIGOSTKI, 2009, p. 11).

O ato de criar esta concepção é um processo intrinsecamente relacionado à atividade humana e, se manifesta até mesmo quando o ser humano consegue se reorganizar internamente e em pequenos atos da vida cotidiana. Também se concebe a capacidade criativa quando ela permite a produção de produtos culturais significativos e por fim a criatividade

³ O conceito de atividade tem raízes no materialismo histórico-dialético de Karl Marx e está relacionado às bases materiais da existência. Refere-se à atividade especificamente humana conscientemente orientada, que só se tornou possível no âmbito das relações sociais (comentário realizado por Ana Luiza Smolka No Livro de Vigotski Imaginação e criação na Infância, 2009, p. 11).

como a capacidade de gerar novidades que denotam valor a vida cotidiana, pois promovem o desenvolvimento humano e social.

Do exposto, é possível constatar que o estudo sobre a superdotação se faz necessário, pois ainda existem muitos equívocos no tratamento dessa temática, isso se deve em parte ao pouco aprofundamento se comparada às demais pesquisas sobre o comportamento humano, como por exemplo, aquelas realizadas na área da deficiência intelectual. Como explicita Alencar, a razão para ainda se ver negligenciando esse estudo em parte esteja ligado “a algumas ideias errôneas resultantes de pesquisas feitas no século passado por Lombroso e Nisbet, os quais afirmaram que a superdotação e insanidade mental estavam intimamente relacionadas” (ALENCAR, 1976, p. 137). Também existe outra razão que está ligada a provisão de diferentes oportunidades educacionais para o pleno desenvolvimento dos talentos, em muitas ocasiões essa necessidade era relacionada a uma postura que rompia com o ideal democrático de educação, que preconiza oportunidades iguais para todos.

Toda essa dificuldade em atender as necessidades educacionais especiais dos alunos superdotados também está intrinsecamente ligada à confusão que existe no uso de algumas terminologias, pois elas têm trazido prejuízos para o avanço das discussões, quando tomadas de maneira equivocadas.

Talentosas, superdotadas, criativas, prodigiosas- as crianças com estes rótulos sempre nos intrigaram, inspirando fascínio e espanto, bem como intimidação. As crianças superdotadas foram temidas como possuídas, porque sabem e entendem coisas demais, cedo demais. Assim como as crianças com retardo, as crianças superdotadas têm sido temidas como estranhas, esquisitas, excêntricas (WINNER, 1998, p. 11).

Essas crianças e seus pais sofreram o peso da não aceitação às diferenças individuais, sendo estes últimos, muitas vezes, ridicularizados e julgados pela sociedade, quando incentivavam seus filhos a desenvolverem seus talentos. No que concerne às escolas, o desafio ainda é relevante, pois, em muitos casos, existe uma resistência muito grande em se alterar o que está estabelecido para acolher as necessidades individuais. Como reitera Vigotski (2010), se faz necessário haver mudanças em relação aos procedimentos escolares adotados para esses alunos, pois somente assim, a escola “pode assegurar um desenvolvimento normal das potencialidades jacentes na criança” (p. 430).

As necessidades educativas vão determinar o encaminhamento pedagógico, pois como pontua Vigotski, para cada pessoa, seja quando se educa um “idiota” ou quando se educa uma criança normal a maneira de agir se difere. Os procedimentos utilizados com uma criança que

não apresenta nenhum tipo de comprometimento não podem ser os mesmos adotados com uma criança com deficiência mental, ou com superdotação,

[...] assim, tanto o gênio quanto o idiota são, na fase infantil, o mesmo objeto preciso de educação como qualquer criança, e as leis gerais da pedagogia foram escritas para elas na mesma medida em que foram para todas as crianças dessa fase etária. Só partindo dessas leis gerais da pedagogia conseguiremos encontrar as formas corretas daquela individualização que deve ser comunicada à educação de cada uma delas (VIGOTSKI, 2010, p. 430).

Essa individualização da educação não deve ser destinada apenas às crianças que apresentam algum tipo de diferença acentuada em relação ao seu desenvolvimento, como os cegos, os surdos, os deficientes intelectuais e as crianças com superdotação, mas a todas as crianças.

A precocidade pode ser uma característica de superdotação, pois a criança superdotada começa a dar os primeiros passos em direção a sua área de interesse em uma idade anterior à média. “Elas também progredem mais rápido neste domínio do que as crianças comuns, porque a aprendizagem nesta área ocorre com facilidade” (WINNER, 1998, p. 12). Contudo, essa posição defendida pela autora não é um consenso no meio dos estudiosos da área, pois estes entendem que a precocidade não pode ser considerada como sinônimo de superdotação, já que muitos superdotados não foram precoces.

Guenther pontua que essa variável tem sido motivo de muitas polêmicas, pois perpassa a identificação e a busca de sinais de capacidade superior na primeira infância. Contudo,

[...] estudos partindo de pessoas na idade adulta, cuja qualidade e superioridade de produção evidenciam presença inegável de capacidade elevada ou talento reconhecível, chamam a atenção para o fato de que cerca de dois terços das pessoas que chegaram a altos níveis de produção, na vida adulta, não foram crianças precoces (Goertzel, 1978). Exemplos conhecidos por descrições biográficas são muitos, ressaltando figuras como Einstein, Pestalozzi ou Newton, que não só não apresentavam qualquer sinal de precocidade na infância, como também eram considerados lentos em termos de desempenho escolar (GUENTHER, 2006, p. 52-53).

Outra característica ressaltada por Winner (1998) é a insistência em fazer as coisas a seu modo, pois além de aprenderem de forma qualitativamente diferente das demais crianças, aprendem mais rápido e necessitam de pouca ajuda dos adultos para dominar sua área. “As descobertas que elas fazem sobre sua área são empolgantes e motivadoras e, cada uma conduz a criança superdotada ao passo seguinte. Com frequência, estas crianças inventam, independentemente, as regras da área e projetam formas idiossincráticas novas de resolver problemas” (WINNER, 1998, p. 12).

Nesse sentido, as crianças superdotadas podem apresentar característica de criatividade, pois conseguem fazer descobertas por conta própria, resolvendo os problemas encontrados de forma inusitada. Contudo, apenas na fase adulta é que a capacidade de transformar uma área do conhecimento realmente se efetiva.

Também apresentam em determinadas circunstâncias uma ‘fúria por dominar’. Termo cunhado por Winner (1998), não precisando ser motivadas a buscarem o conhecimento, pois a motivação em dominarem sua área de interesse é característica intrínseca destas crianças, demonstrando assim, sua precocidade. “Elas exibem um interesse intenso e obsessivo, uma habilidade de focalizar agudamente. A combinação afortunada de interesse obsessivo em um domínio com habilidade para aprender facilmente neste domínio conduz a alto desempenho” (Idem, p. 13).

As crianças inteligentes e esforçadas podem alcançar um alto desempenho na área de interesse, contudo esse domínio não se iguala a de uma criança superdotada, pois as crianças de desenvolvimento normal necessitam de um suporte muito maior de um adulto, no sentido de lhes proporcionarem instrução, apoio e encorajamento para progredirem, não conseguindo fazer descobertas por sua própria conta. Como reitera Winner (1998), “nós não deveríamos confundir uma criança treinada pelo método Suzuki com um prodígio no violino como Midori, ou uma criança socializada a trabalhar com diligência e eficiência em suas tarefas de matemática com um prodígio como Norbert Wiener” (p. 13).

Desse modo, faz-se pertinente esclarecer o termo prodígio, o qual tem sido muito utilizado de maneira errônea.

Um prodígio é simplesmente uma versão mais extrema de uma criança com superdotação, uma criança tão superdotada que desempenha em algum domínio em um nível adulto. Quando uso o termo superdotado, me refiro a todas as crianças superdotadas, incluindo as que chamamos de prodígios. Quando uso o termo prodígio, me refiro apenas aos casos mais extremos (WINNER, 1998, p. 13).

Perceber as contradições no tratamento da superdotação na mídia ou no meio social em que esse estudo ainda não é premente, se faz importante, pois termos que não são sinônimos não deve ser tratado como tal: genialidade, superdotação, precocidade e questões relacionadas às crianças prodigiosas. Contudo, esses equívocos, ainda trazem distorções e não contribuem para o avanço das políticas públicas de apoio a essas crianças.

Outro fator de importância para o estudo, diz respeito à relação possível entre dificuldade de aprendizagem e superdotação, como alerta Winner (1998), pois as pesquisas em Educação e Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento necessitam entender as

crianças ‘típicas e as atípicas’, as autistas, as crianças com deficiência intelectual, com distúrbio ou dificuldade de aprendizagem e as crianças superdotadas. O “estudo dos superdotados nos conta muitas coisas importantes sobre como a mente em geral pode operar” (p. 18), sendo importante para o entendimento sobre a aprendizagem e sua complexidade.

Nos estudos sobre a superdotação, não se pode deixar de questionar se as discrepâncias entre as habilidades e as inabilidades das crianças superdotadas podem causar frustração e interferir no desenvolvimento pleno de suas capacidades. Muitas pessoas eminentes têm mostrado evidências de dificuldades de aprendizagem em conjunto com superdotação, ao longo da história. Albert Einstein só veio a falar com quatro anos de idade, apresentando muita dificuldade para ler, pois somente após seus sete anos conseguiu realizar a leitura; tendo problemas com cálculos matemáticos simples. Todavia, foi considerado como uma das maiores mentes científicas do século XX. Thomas Edson foi rotulado por seus professores como estúpido, contudo foi um inventor prolífico, obtendo 1.093 patentes com apenas 21 anos de idade. Por apresentar atrasos escolares, Walt Disney, o criador de Mickey Mouse, ganhador de 32 Oscars pelos seus filmes de animação, e fundador do império Disney lutou com dificuldades de aprendizagem ao longo da sua história escolar.

A educação dos alunos superdotados deve primar por valorizar os diferentes talentos e potenciais, ajudando-os a superar suas dificuldades e possibilitando o avanço de suas potencialidades. Como reitera Fleith,

[...] uma educação democrática deve levar em consideração as diferenças individuais e, portanto, oferecer oportunidades de aprendizagem conforme as habilidades, interesses, estilos de aprendizagem e potencialidades dos alunos. Nesse sentido, alunos com altas habilidades/ superdotados merecem ter acesso a práticas educacionais que atendam às suas necessidades, possibilitando um melhor desenvolvimento de suas habilidades (FLEITH, 2006, p. 11).

Não se pode deixar de oferecer a todos os alunos um ensino de qualidade, contudo a maioria dos autores que pesquisam o tema da superdotação no Brasil tem justificado a importância do atendimento desses alunos.

Várias são as razões para justificar a necessidade de uma atenção diferenciada ao superdotado. Uma delas é por ser o potencial superior um dos recursos naturais mais preciosos, responsável pelas contribuições mais significativas ao desenvolvimento de uma civilização. Com relação a esse aspecto, Sternberg & Davidson (1986) lembram, por exemplo, que, quando se volta à História e se buscam os pilares das grandes civilizações, invariavelmente as contribuições artísticas, filosóficas e científicas, frutos da inteligência, talento e criatividade de alguns indivíduos ou grupos de indivíduos, são apontadas ou enaltecidas (FLEITH, 2006, p. 11).

Outros autores colocam a superdotação como capital humano ou como sendo uma promessa para o nosso futuro, como aponta Winner. Tal explicação se sustenta na perspectiva economicista neoliberal da educação, já que

essa centralidade ocorre porque educação e o conhecimento passam a ser, do ponto de vista do capitalismo globalizado, força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico necessário à transformação da produção, à ampliação do potencial científico-tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição em um mercado concorrencial que se pretende livre e globalizado. Tornam-se claras, assim, as conexões educação-conhecimento e desenvolvimento-desempenho econômico na visão neoliberal (WINNER, 1998, p. 110).

Sem dúvida essa explicação em relação ao atendimento do superdotado caracterizada como capital humano deixa margem para uma visão de mercado e de competição. É importante dizer que os superdotados podem contribuir com a sociedade, porém devem ser respeitados, pois nada garante que serão adultos promissores. Necessitam de atendimento específico como qualquer outro aluno em suas necessidades, e precisam ser vistos em sua individualidade, assim como os demais, já que, por serem diferentes, também são discriminados e deixados à margem da sociedade.

No cenário educacional muitos são os mitos que tem perpassado o interior da escola e das salas de aula e, sem dúvida, tem impossibilitado o aluno superdotado de ser atendido e de receber oportunidades para o seu pleno desenvolvimento.

Como pontua Winner (1998), existem nove mitos que fazem parte de maneira mais contundente do imaginário social em relação aos superdotados.

A suposição subjacente aqui é que as crianças superdotadas possuem um poder intelectual geral que lhes permite ser superdotadas em tudo. Eu chamo isso de o mito da capacidade global. Porém, superdotação escolástica frequentemente não é uma capacidade global que atravessa as duas grandes áreas do desempenho escolástico. A criança com combinação de pontos fortes e fracos acadêmicos vem a ser a regra, não a exceção. As crianças podem até mesmo ser superdotadas em uma área acadêmica e apresentar distúrbios de aprendizagem em outra (WINNER, 1998, p. 15).

O segundo mito está relacionado à distinção entre talento e superdotação.

Embora as crianças precoces nestes tipos de habilidade escolásticas avaliadas por um teste de QI sejam chamadas de superdotadas, as crianças que demonstram habilidade excepcional em uma forma de arte como artes visuais, música ou dança ou em uma área atlética como patinação, tênis ou mergulho são chamadas de talentosas. Dos rótulos diferentes sugerem duas classes diferentes de crianças. Mas não há justificativa para tal distinção. As crianças artística ou atleticamente superdotadas não são diferentes das crianças academicamente superdotadas (WINNER, 1998, p. 15).

Gagné apresenta um modelo no qual diferencia "dotação" e "talento", justificando que "dotação" estaria relacionada aos dons naturais e o talento seria o desempenho extraordinário desses dons. Uma das autoras que utiliza essa nomenclatura no Brasil, que comunga com a vertente de Gagné é Zenita Guenther (2006).

Existe uma diferenciação entre os termos superdotação e talento, presente em muitos autores estrangeiros (por exemplo, Spearman, Thurstone, Cattell, Feldhusen e Gagné), que está vinculada a uma concepção de inteligência que não é a que norteia este trabalho. Essa diferenciação revela o pressuposto de uma hierarquia das inteligências, na qual as áreas linguística e lógico-matemática são revestidas de um grau maior de importância, atribuindo-se às pessoas que apresentam AH/SD nestas duas inteligências a 'categoria' de 'superdotados intelectuais' ou simplesmente 'superdotados' e às pessoas que apresentam AH/SD nas áreas musical, espacial, corporal-cinestésica ou inter e intrapessoal, inteligências de menor importância, o rótulo de 'talentosas' (PÉREZ, 2008, p. 42).

Como ainda pontua Pérez:

De acordo com este pressuposto, teríamos que admitir, por exemplo, que civilizações extremamente desenvolvidas, como as pré-colombianas Maia ou Asteca, que transmitiram todos seus avançados conhecimentos de astronomia, física, medicina, agronomia, etc. por meio da linguagem pictórica ou escultórica, não contaram com pessoas 'inteligentes', mas apenas 'talentosas', o que seria um verdadeiro disparate histórico (PÉREZ, 2005, p. 42).

O terceiro mito pontuado por Winner é o do QI excepcional, pois como esclarece, embora as crianças com altas habilidades em arte ou música sejam

[...] chamadas de talentosas, não-superdotadas, nós ainda supomos que estas crianças não poderiam fazer o que fazem sem ter um QI alto. Superdotação, como quer que seja interpretada, quase sempre envolve um QI alto, mesmo quando este não é considerado o único ingrediente, escreve um dos principais especialistas atuais sobre inteligência e superdotação (Psicólogo britânico Hans J. Eysenck, em Eysenck e Barret (1993, p.115). Porém, os testes de QI medem uma estreita gama das habilidades humanas, principalmente facilidade com linguagem e números. Há poucas evidências de que superdotação em áreas não acadêmicas, como artes ou músicas, requeiram um QI excepcional. Pode-se até mesmo encontrar níveis extraordinários de superdotação, nos assim chamados *idiot savants*- indivíduos frequentemente autistas, com QIs na extensão de retardo e habilidades excepcionais em domínios específicos (WINNER, 1998, pp. 15-16).

Outros autores como Gardner, Sternberg e Winner, também têm criticado essa postura de relacionar a superdotação a altos escores nos testes de QI.

O quarto mito está relacionado às questões biológicas versus às questões ambientais da origem da superdotação. A maioria das pessoas ainda pensa que é um fenômeno totalmente inato, sendo que esse fato dissimula a real importância do desenvolvimento das aptidões.

Inversa a essa explicação está o quinto mito pautado no senso comum, a posição de alguns psicólogos, qual seja: a superdotação é uma questão apenas de treinamento intensivo por parte de pais e professores, que deve ser iniciada na mais tenra idade. Essa postura nega a influência “[...] poderosa do papel da biologia para determinar se há qualquer aptidão para o ambiente desenvolver” (WINNER, 1998, p. 16).

O sexto mito é o do pai condutor, aquele que, para muitos é considerado o fabricante de superdotados, pois se relaciona ao cuidado e ao excesso de zelo. São pais que geralmente ficam centrados em formar filhos brilhantes, com alto desempenho.

Os pais são advertidos a não empurrar seus filhos, a deixá-los ter infâncias “normais”. Do outro modo, lhes é dito que seus filhos os ressentirão e perderão todo o interesse em realizações posteriores. É verdade que os pais de crianças superdotadas são altamente envolvidos na nutrição dos dons dos filhos. Mas este grau incomum de investimento e envolvimento não é uma força destrutiva. É uma força necessária para que o dom de uma criança seja desenvolvido (WINNER, 1998, p.16).

Outro mito também comumente preconizado é o de relacionar uma excelente saúde psicológica à superdotação. Contudo, crianças com essa característica de comportamento sofrem muitos tipos de situações constrangedoras, principalmente no ambiente escolar, pois são ridicularizadas pelos seus pares e também sofrem todo tipo de pressão por parte dos professores. Essa visão idealizada das crianças superdotadas como bem ajustadas, excepcionalmente em nível moral e que esbanjam saúde física e psicológica teve como principal representante Terman.

Em seu pronunciado de 1922, como presidente da *American Psychological Association*, Terman definiu as crianças superdotadas não apenas como academicamente superiores, mas também como superiores as crianças não-selecionadas em psique, saúde e ajustamento social; [e] marcadas por atitudes morais superiores, conforme medidas por testes de caráter ou classificação de traços (WINNER, 1998, p. 16).

Contudo, essa posição não é compartilhada por todos os psicólogos que atuam nessa área. Winner (1998) discorda dessa posição adotada por Terman, ao pontuar que as crianças superdotadas, “[...] com frequência tendem a ser isoladas e infelizes, a menos que sejam afortunadas o suficiente para encontrar outras como elas. A visão da criança superdotada bem ajustada aplica-se apenas à criança moderadamente superdotada e deixa de fora os extremos” (p. 17).

Todas as crianças são superdotadas, esse é o oitavo mito pontuado por Winner (1998), pois muitos professores acreditam que todas as crianças têm um potencial em alguma área e que todas as crianças têm um potencial igual para aprender. Essas prerrogativas não são feitas

apenas em relação a habilidades acadêmicas, atitude que remete a uma posição sociológica da superdotação.

[...] a visão de que todos os estudantes são superdotados, em habilidades escolares, leva a posições inflexíveis contra qualquer forma de educação especial para os superdotados. Em reação, os pais dos superdotados voltam-se para grupos de apoio e falam sobre como este igualitarismo mal colocado discrimina contra seus filhos e os torna estressados, bem como entediados. Quando a educação especial é oferecida para os superdotados, ela é mínima e moldada para adaptar-se aos moderadamente aptos (WINNER, 1998, p. 17).

Como afirma ainda Winner (1998), a educação do superdotado deveria ser revista e melhorada. Contudo, não somente o ensino desse aluno, mas de todos os demais deve sofrer mudanças, pois todos merecem receber um ensino de qualidade, que favoreça o seu desenvolvimento.

O nono e último mito refere-se às crianças superdotadas se tornarem adultos eminentes. Mas, nem sempre essa prerrogativa ocorre, pois os fatores que preveem a trajetória de uma pessoa são inúmeros e interagem entre si. Em muitos casos, quando se admite uma criança superdotada para um programa específico, requer-se dela um alto QI e criatividade. Além de uma habilidade acima da média, papéis preeminentes são desempenhados por pessoas que possuem motivação, engajamento, determinação, empatia e que tiveram oportunidades.

Esses nove mitos têm permeado o conceito de superdotação, sendo o estudo deste conceito imprescindível na formação dos profissionais da educação.

Alguns poderiam objetar que este é um tópico elitista com pouca relevância neste momento de aguda desigualdade econômica, violência e crise educacional. Eu discordo fortemente. Um entendimento dos níveis mais extraordinários da mente humana é importante tanto para a nossa como para o entendimento científico do potencial humano. O estudo dos superdotados nos conta muitas coisas importantíssimas sobre como a mente em geral pode operar (WINNER, 1998, p. 17).

As crianças superdotadas podem apresentar perfis bastante desiguais em relação ao seu desempenho acadêmico, apresentando dificuldades de aprendizagem e problemas sérios com as atividades escolares.

Elas podem ter dislexia e dificuldade de aprender a ler, elas podem ter problemas sérios com matemática ou podem ter problemas perceptivo-motor conduzindo a inversões de números (ex.: escrever 12 em vez de 21) ou dificuldade em caligrafia. Distúrbios de leitura e matemática tendem a ser mais disruptivos do que problemas em habilidades perceptuais e motoras. Às vezes, estas crianças também apresentam inabilidades de focalizar e prestar atenção e são classificadas como apresentando um distúrbio de atenção (WINNER, 1998, p. 44).

Essas crianças podem também desenvolver uma autoimagem negativa na escola, tornando-se apáticas e desmotivadas, elas necessitam de intervenção especial, assim como, às crianças que apresentam dificuldade de aprendizado e não apresentam características de superdotação.

Nós não sabemos a incidência geral de crianças de QI alto com distúrbios de aprendizagem. Por uma estimativa, há entre 120.000 e 180.000 estudantes superdotados e com distúrbios de aprendizagem nas escolas norte-americanas, hoje. Muitas delas têm inabilidades fundamentadas em linguagem. Aproximadamente 10 por cento das crianças com QI alto leem dois ou mais anos abaixo do seu nível de série e 30 por cento exibem discrepâncias entre sua idade mental e desempenho em leitura (WINNER, 1998, p. 44).

As crianças com superdotação podem apresentar dificuldades de aprendizagem, sendo superdotadas em uma área e, apresentando dificuldades de aprendizagem em outra. Assim, as habilidades podem ser independentes umas das outras.

1.3 Aprendizagem

A escola moderna como se conhece, cheia de regras, disciplinas, conteúdos, programas, divisões por ano escolar ou série, que estabelece tais divisões a partir de critérios cronológicos, é um modelo que fundamentou-se em uma visão de criança que implica em cuidados, diferenciando-a das demais fases do desenvolvimento humano. Ela não pode ser considerada, como outrora, como um pequeno adulto. Essa noção de infância nasce com o advento da modernidade.

É nesse sentido, que a modernidade traz, em seu bojo, questionamentos que levaram as mudanças quanto ao modo de compreender o ser humano, sendo ele percebido como ser inacabado e incompleto. O único animal que ao nascer é desprovido de aparatos biológicos de sobrevivência é indefeso e necessita do outro para existir e para tornar-se homem e, para isso, se faz necessário um processo educativo. Desse modo, foi importante rever os ideais pedagógicos, direcionando a educação por meio de uma nova visão de sociedade e de homem que emergia. Essa sociedade deixa de ser manufatureira pautada por uma doutrina católica e por uma nobreza e começa a vislumbrar uma economia fabril, em que os preceitos e os ensinamentos já não condiziam com a necessidade de uma classe emergente, a burguesia.

Temos em Martinho Lutero (1483-1546) um dos primeiros protagonistas da pedagogia moderna, pois foi ele que, ressentido com a maneira excludente adotada pela igreja

(que não permitia ao povo realizar a leitura da Bíblia e eram nessa época quase totalmente analfabetos) começou a confrontar a Igreja, pautando sua fala em teses críticas e contundentes que pregava à porta de seu templo. Seu maior foco de críticas era direcionado à pedagogia católica que imperou no período medieval. Contudo, foi com Comenius (1592-1670), que se formulou uma nova concepção de educação; foi pastor luterano e autor de um clássico da educação, a *Didática Magna*: tratado da arte de ensinar tudo a todos.

O livro de Comenius procurava reformular os métodos de ensino. E como não poderia deixar de ser, procurou moldar a atividade educativa, espelhando-se na racionalidade, na eficiência e no utilitarismo do nascente sistema de produção burguês, pautado por pressupostos iluministas, que preconizava a possibilidade de se ensinar tudo a todos. Como bem coloca GhiraldeLLi Jr.,

No advento dos tempos modernos, o pastor Jan Amos Comenius (1592-1641) escreve a *Didactica Magna* (1630), o termo didática ganha um sentido mais formal, que permanece nos anos subsequentes. Tal acepção está expressa no subtítulo do livro de Comenius, “Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos” (GHIRALDELLI JR, 1996, p. 27).

Predecessor do filósofo Jean Jacques Rousseau, foi o criador da Pedagogia Moderna, sendo considerado o arauto da educação moderna. Seu ideal pedagógico era movido pelo preceito “Ensinar tudo a todos”, o qual resumia as bases e as normas que regem o Homem em seu desempenho na esfera terrena, como criador de sua trajetória. Sua pedagogia preconizava que se deve iniciar o aprendizado pelos sentidos, pois é através deles que se percebem os estímulos exteriores e, portanto, o que se considera real; assim, as percepções sensoriais seriam impressas no interior do ser e, depois, analisadas pelos instrumentos racionais. O movimento iluminista do século XVIII fortalece essa ideia de formação geral, válida para todos os homens, como condição de emancipação e esclarecimento.

No interior desse turbulento período, surge outro teórico, Rousseau (1712-1778), disseminando a ideia de que o homem era naturalmente bom, mas que a sociedade o corrompia. De fato, em um cenário dominado pela nobreza e pelo clero, classes ociosas, sendo que a segunda ainda era pervertida moralmente, corrompia a criança e o adulto. De acordo com a visão da possibilidade de salvar a criança desse convívio nefasto, Rousseau escreve o romance pedagógico *Emílio ou Da Educação*. Na visão desse autor, Emílio se educaria através de suas próprias descobertas, através de sua iniciativa, alheio aos ditames da sociedade corrompida.

No século XVIII, a ideia da criança como ser singular já está melhor estabelecida. Assim, o filósofo genebrino Jean- Jacques Rousseau (1712-1778) não se preocupa com a aparência, e sua pena se dirige no sentido de uma melhor estruturação da noção de infância. Rousseau acredita que a verdade depende de uma disposição de “sinceridade do coração” e, portanto, tem seu berço na intimidade, enquanto na vida pública reina a máscara social, a mera aparência – no limite, a mentira (GHIRALDELLI JR, 1996, p. 14).

A ideia de se ter uma escola organizada para ser o mundo da criança, em que se deve preservar o que ela tem de bom, sabendo que a infância é uma época especial da fase de desenvolvimento humano, deve ser respeitada. Essa visão que permeia ainda as escolas, principalmente a educação infantil, é uma herança de Rousseau. Surgem à necessidade da escola se estender até o lar, o que hoje se percebe como fato ainda presente na classe média, os pequenos escritórios feitos dentro do quarto das crianças, sendo uma sociedade educada por uma legislação liberal. Uma visão um tanto contraditória, pois ao mesmo tempo em que a ideia é afastar a criança do convívio nefasto dos adultos, e isso inclui os seus parentes, ela necessita desse lar para aprimorar o conhecimento sistematizado disponibilizado no ambiente educacional, sendo “assim, a pedagogia que nasce com os tempos modernos, em certo sentido, objetiva apartar a criança do lar, do trabalho, enfim, da realidade” (GHIRALDELLI JR., 1957, p. 16).

O século XIX foi um período de afirmação da nova ordem social, a burguesia. Foi nesse século que Herbart (1776-1841) edificou a pedagogia enquanto "ciência da educação", pois não se separa a ciência da pedagogia, fundamentando-a na psicologia. Nessa perspectiva, não é possível separar a educação da instrução, pois a simples aquisição da cultura era por si só, educativa.

A educação era vista, em seu sistema, como um processo de educação recíproca, pois a humanidade se educava a si mesma através das ideias que produzia. Portanto, sua pedagogia previa a necessidade de oferecer aos estudantes, de modo concentrado, toda a cultura elaborada pelas gerações passadas, era necessária a apropriação do conhecimento construído socialmente e acumulado ao longo da história. O importante para Herbart era que, através do estudo da matemática, das ciências físicas e dos clássicos da literatura, o processo pedagógico conseguisse forjar uma elite dirigente sábia, capaz e competente na tarefa de comandar as massas.

O século XIX é o berço da pedagogia herbartiana, sendo também o período de instalação das grandes redes de ensino público. A burguesia, pressionada pelas classes trabalhadoras, via-se na obrigação de sair do campo das promessas e, efetivamente, construir

escolas. O processo de ensino para Herbart deveria pautar-se por cinco passos: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação.

A aula começa, então, com o professor recordando o assunto da aula anterior (preparação). O assunto antes exposto deve encaminhar para a necessidade de novos estudos, o que convoca a nova lição (apresentação). Baseando-se em analogia, o professor recorre aos procedimentos utilizados na resolução dos problemas (associação). Em seguida, mostra como as regras recém-aprendidas podem servir para diversos casos (generalização). Por fim, coloca os alunos no trabalho de resolução de problemas semelhantes ao da aula dada (aplicação), inclusive com o objetivo de verificar o conhecimento aprendido (GHIRALDELLI JR, 1957, p. 14).

A escola passa a ser a formadora de uma consciência nacional de cidadão, não mais com a preocupação nos moldes religiosos. Mas, uma educação científica e laica, à qual somente foi possível com o surgimento das ciências humanas, sobretudo da Psicologia, tendo Herbart, como seu maior representante considerado o primeiro psicólogo a dar uma abordagem científica para a explicação sobre a atividade mental do educando. Tal teorização tinha o objetivo de inserir sistemas de explicação sobre a mente, visando elaborar meios eficientes para instruir e educar na direção da formação do homem moderno, tendo como foco a formação moral que possibilitasse a convivência na sociedade de um sujeito racional, livre das amarras das superstições e da dominação política e religiosa.

Esta visão referente à moralidade continha em si a expectativa de se ter uma pedagogia dedicada à compreensão sensível da realidade, uma educação dos sentidos.

Frederick Eby escreve sobre a vida, obra e trabalhos de Herbart, explicita fatos necessários para compreender o sistema de educação e filosofias propostas pelo autor. Ele é chamado o “pai da psicologia moderna” e também o “pai da moderna ciência da educação”. Foi um hábil professor e um profundo filósofo, reconhecendo que a educação é uma arte. Buscou um maior rigor científico e sua maior influência teórica foi de outro grande estudioso da educação, Pestalozzi, de quem ele tomou a concepção pedagógica de valorização da intuição. Como esclarece Aranha, “Pode-se ainda dizer que Herbart é o precursor de uma psicologia experimental aplicada à pedagogia. Mesmo que essa psicologia apresente resquícios da metafísica e utilize uma matematização de valor discutível, constitui um avanço sobre seus antecessores” (ARANHA, 1996, p.144).

A atitude de Herbart com relação ao estudo da ciência da educação se tornou direta a partir de sua experiência como preceptor, pois se deparou com situações práticas de ensino. Ao longo desse processo foi sistematizando a sua prática, o que resultou em um trabalho claro e ordenado. Uma das suas maiores preocupações consistia em encontrar uma teoria que proporcionasse uma prática eficaz, isso só foi possível porque ele estabeleceu uma ideia clara

do objetivo a ser atingido, então passou a se preocupar com os meios adequados para o ensino, sistematizando o fazer pedagógico.

Com Herbart emerge, com plena clareza, um empenho da pedagogia de constituir-se como “ciência”, ainda que como ciência filosófica, é, portanto o início de uma pesquisa epistemológica em pedagogia. O outro caráter fundamental dessa concepção educativa está ligado ao profundo humanismo que a inspira. O objetivo final da pedagogia permanece o de formar o homem e formá-lo com totalidade harmônica e como pessoa responsável, mostrando a importância do “caráter” no âmbito da educação moral e da educação estética (CAMBI, 1999, p. 431).

Para ele, o objetivo maior da educação era a formação da moralidade, relacionada a cinco ideias básicas: liberdade, perfeição, vontade, direito e retribuição como referência para o autogoverno e para o agir corretamente. O fim da sua educação se encontra em três conceitos centrais: governo, disciplina, instrução educativa.

O governo é a forma de controlar a agitação infantil, introduzindo regras do mundo adulto (regras externas) e possibilitando a instrução. É preciso ainda combinar autoridade e amor mantendo as crianças sempre ocupadas. O governo se faz necessário até que o aluno consiga dominar a vontade de forma autônoma, sem necessitar que o professor recorra às proibições, ameaças e punições. Nesse estágio encontra-se a disciplina que está relacionada ao exercício autônomo da autoridade.

A instrução é o terceiro procedimento básico de conduta pedagógica que mantém firme a vontade educada na virtude. Sendo assim, a instrução educativa é importante para a consolidação da pedagogia herbartiana, pois a partir dela o aluno desenvolverá uma multiplicidade de interesses por meio da experiência com as coisas e por meio das relações humanas.

Contudo, um novo movimento educacional surge, contrapondo à abordagem tradicional de educação em que se encontra a pedagogia herbartiana, a pedagogia nova, ou o movimento da escola nova. Iniciou-se no fim do século XIX e começo do século XX, em solo europeu e norte-americano, com uma série de experiências educativas, autônomas e independentes entre si, que visavam implantar uma educação distinta da ministrada nas escolas oficiais e religiosas. De um modo geral, essa escola nova defendia a bandeira dos métodos ativos de ensino; da liberdade e autonomia do aluno; do ensino baseado no jogo e no trabalho lúdico; dos trabalhos manuais; do respeito à iniciativa do aluno, entre outros.

O grande expoente da pedagogia nova foi sem dúvida, John Dewey (1859-1952), a chave do desenvolvimento intelectual para esse autor é centrada na escolarização, sobretudo numa época em que as influências educacionais de outras instituições sociais como o lar e a

igreja decresciam drasticamente. Dewey destacou a natureza moral e social da escola, acreditando que esta poderia servir como uma pequena comunidade, como uma sociedade embrionária, que poderia dinamizar o crescimento da democracia que havia sido minimizado pela sociedade urbana industrial. Sua vasta produção filosófica e pedagógica veio contrapor à pedagogia herbartiana, considerada tradicional e livresca. A Pedagogia de Dewey se baseava em cinco passos: atividade, problema, coleta de dados, hipótese e experimentação.

O processo se inicia com o professor propondo trabalhos de diversas ordens (atividade). As curiosidades e questões oriundas desses trabalhos são recolhidas pelo professor, que as coloca na forma de problemas teóricos (problema). Para resolver tais problemas, estudantes e professor recorrem à pesquisa (coleta de dados), procurando informações nas bibliotecas e outros meios disponíveis. Assim, estudantes e professor podem conjecturar soluções para o problema (hipótese). Por fim, se for o caso, cabe experimentar as hipóteses selecionadas (experimentação) (GHIRALDELLI JR, 1957, p. 29).

Dewey mudou a perspectiva educacional, foi um pensador de vanguarda no pragmatismo, cuja teoria e prática integram diversas áreas do conhecimento, fez contundentes críticas a Herbart, pontuando que a abordagem pedagógica deste autor tende a silenciar as vozes e as experiências dos alunos. Para Dewey, a educação estaria ligada às questões relacionadas ao poder, pois sua visão sobre a educação se encontra permeada por uma visão democrática que trespassa todas as esferas sociais.

Em um cenário de profundas transformações econômicas e culturais, o maior questionamento de Dewey era sobre as possibilidades de se manter uma comunidade democrática, interligando democracia e progresso. Estando neste ambiente turbulento na virada do século XX, em que as relações estabelecidas baseavam-se nos padrões de cidade grande, os acontecimentos relacionados às greves e em relação à maneira adotada pelo presidente da república em coibir essa manifestação enviando tropas federais para apoiar os interesses empresariais, o levaram a aprofundar os seus estudos nas reformas progressistas.

Neste período de efervescência intelectual, criou uma escola laboratório de nível básico, para que assim, pudesse aplicar e avaliar, além de também modificar e desenvolver suas ideias psicológicas e educativas. Acreditava que o papel do filósofo não deveria estar restrito aos exercícios abstratos de contemplação dissociada da moralidade prática, devendo se posicionar de maneira crítica frente às questões sociais e educacionais em um país que se encontrava em declínio com relação aos aspectos morais e espirituais.

Em Dewey é possível perceber a necessidade de interligar a democracia à concepção pragmática, pois ele acreditava que toda ação e criação humana originavam-se a partir das circunstâncias práticas da vida. O objetivo maior da educação seria o de habilitar os

indivíduos a continuarem nessa perspectiva, ou seja, o objetivo ou recompensa da educação é a capacidade para um constante desenvolvimento. Contudo, toda essa ideia só seria aplicável a todos os membros de uma sociedade quando houvesse mútua cooperação entre os homens. Essa seria a concepção de democracia aliada a uma perspectiva educacional, que visava o bem público e íntimo, em uma vertente liberal, direcionada à condução de hábitos científicos da mente, capazes de uma rigorosa investigação reflexiva.

A educação ganha um papel de destaque, evidenciando a natureza moral e social da escola como uma “comunidade em miniatura”, uma “sociedade embrionária”, pois ela representa tudo o que está ao redor, de modo que a vida é um fazer prático e não uma preparação para o futuro.

Dewey enfatizava a importância da educação em considerar, na sua estrutura curricular, aspectos relacionados ao interesse das crianças, não para gerar motivação, mas para proporcionar vivências práticas dessa relação existente entre o conhecimento humano e a experiência social.

A pedagogia herbartiana centra-se na atividade do professor; é ele quem domina os conteúdos e deve transmiti-los aos alunos. A pedagogia de Dewey centra-se nos alunos; eles devem participar ativamente tanto na formulação dos problemas, como também de sua resolução. Em Herbart privilegia-se o resultado da aprendizagem como apreensão de conhecimentos estabelecidos; em Dewey privilegia-se o processo de aprendizagem, em um método científico-experimental. A pedagogia herbartiana é reconhecida como tradicional em sua organização e se cumpre pela "aula expositiva". A pedagogia deweyana, está envolvida na Pedagogia Nova, no aprender a aprender, na valorização da “dinâmica de grupo” e nos processos coletivos de ensino-aprendizagem. A polêmica existente entre a escola tradicional e a escola nova versus a pedagogia nova e a pedagogia tradicional, tem ainda, tomado o debate educacional no século XX.

Enfim, as teorias modernas da educação foram gestadas em plena modernidade, quando a ideia de uma formação geral para todos toma lugar na reflexão pedagógica. Estas estão atreladas, a acontecimentos históricos que marcaram a sociedade e seu modo de produção como a Reforma Protestante, o Iluminismo, a Revolução Francesa, a formação dos Estados Nacionais, a industrialização.

Nesse ambiente de efervescência teórica, surgem nomes importantes como: Pestalozzi, Kant, Herbart, Froebel, Durkheim, Dewey, consolidando teorias sobre a prática educativa. Práticas assentadas nessa nova ordem social que se delineava e que, nesse momento, precisava ter sua manutenção e estabilidade garantidas pela racionalidade e pelo

progresso em todos os campos, especialmente na ciência. Como esclarece Libâneo, essas teorias pedagógicas estavam pautadas

Nas ideias de natureza humana universal, de autonomia do sujeito, de educabilidade humana, de emancipação humana pela razão, libertação da ignorância e do obscurantismo pelo saber. Especificamente na pedagogia, o discurso iluminista acentua o papel da formação geral, o poder da razão no processo formativo, a capacidade do ser humano de gerir seu próprio destino, de ter autodomínio, de comprometer-se com o destino da história em função de ideais. Os teóricos da pedagogia moderna trouxeram grandes contribuições para a educação, ganhando importância histórica pelas modificações que ocorreram por intermédio de seus estudos. Suas teorias transformaram a maneira de conceber a criança e suas reais necessidades (LIBÂNEO, 2005, p. 5).

Na idade moderna, as relações estabelecidas entre a Filosofia e a Pedagogia trouxeram propostas educativas que modificaram a maneira de se perceber a Educação e todo processo envolvido na relação professor/aluno, e no ensino/aprendizagem, fornecendo subsídios suficientes para a formação intelectual e moral das pessoas. Essas propostas, de certa forma, incluíram também as compreensões de cunho psicológico sobre todo o processo pedagógico.

Tais concepções de Educação preocuparam-se em estabelecer a escola elementar, universal e leiga. Essa ideia está também relacionada ao contexto de modernização e ao fenômeno da urbanização acelerada, decorrente da modificação da sociedade e de seu modo de produção. Com o advento do capitalismo industrial, cria-se uma forte expectativa em relação à educação, pois as mudanças no modelo de produção geraram a necessidade de um profissional melhor qualificado.

No século XVIII já se tentava fazer a universalização do ensino, contudo foi apenas no século XIX que esse intento se concretizou, sendo possível devido à intervenção do Estado em vista ao estabelecimento do ensino para todos.

O século XIX trouxe consigo uma bagagem histórica inigualável que proporcionou mudanças em todas as esferas sociais; acontecimentos advindos da Revolução Francesa e da Revolução Industrial deslocaram o foco das questões religiosas e metafísicas para ter como tema central a educação, que passa a ser percebido como agente estabilizador da sociedade em vias de transição e também como instrumento de formação social e intelectual do homem moderno.

Contudo, foi com Vigotski⁴ (1896-1934) que as possibilidades das crianças desenvolverem sua aprendizagem escolar a partir da mediação e da interação social se

⁴ O nome Vigotski é encontrado, na bibliografia existente, grafado de várias formas: Vigotski, Vygotsky, Vigotskii, Vigotskji, Vygotski, Vygotsky. Optou-se por empregar a grafia Vigotski, mas se preservou, nas indicações bibliográficas, a grafia adotada em cada uma delas.

concretizam. Essa ideia permeia a visão de desenvolvimento por ele defendida, ao disseminar a importância do outro na constituição do homem, pois de maneira contrária aos animais, os homens, de modo privilegiado, são seres capazes de constituírem a si próprios e ao mundo social em que vivem. Para que isso ocorra, não se pode deixar de pontuar a importância das relações estabelecidas com os outros e com o meio. Por esse motivo, o autor preconiza o ato histórico, pois toda a ação humana é historicamente formada e constituída, essa relação dialética proporciona a transformação do próprio homem e do mundo em que está inserido e do qual faz parte. Como esclarece Rego,

[...] as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo (REGO, 2003, p. 41).

Vigotski não ignora as definições biológicas das espécies humanas, no entanto confere uma enorme importância à dimensão social, à qual fornece instrumentos e símbolos que norteiam a relação do indivíduo com o mundo, também mecanismos psicológicos e formais. O aprendizado é considerado então, um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, o autor valoriza a interação social, a aprendizagem e a intervenção pedagógica. Deixa claro que a aprendizagem das crianças começa muito antes de sua inserção no ambiente escolar, sendo assim a escola não começa do zero no seu fazer pedagógico. Toda a aprendizagem tem uma pré-história. É nesse sentido que às vezes na vida a criança tira dez e, na escola zero, pois

[...] a linha da aprendizagem escolar não é uma continuação direta da linha do desenvolvimento pré-escolar da criança em algum campo, além disso, em certo sentido pode sofrer desvio e, mais ainda, tomar um rumo oposto à linha do desenvolvimento pré-escolar. Seja como for, tenhamos na escola uma continuação direta da aprendizagem escolar ou a sua negação, não podemos ignorar a circunstância de que a aprendizagem escolar nunca começa no vazio, mas sempre se baseia em determinados estágios do desenvolvimento, percorridos pelas crianças antes de ingressar na escola (VIGOTSKI, 2010, p. 476).

Estudar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem é fundamental, pois passa por entender a capacidade humana de aprender com os seus semelhantes, não restringindo unicamente ao ambiente escolar, mas tais interligações entre o desenvolvimento e a aprendizagem se dão desde os primeiros dias de vida da criança. “Difícilmente seria necessário demonstrar que só se pode começar a alfabetizar uma criança a partir de certa idade, que só depois de determinada idade as crianças estarão capacitadas para estudar

álgebra” (VIGOTSKI, 2010, p.478). Pois, para algumas teorias em que se define o nível de desenvolvimento e suas possibilidades de aprendizagem, em cada fase fica evidente o que se deve aprender, a aprendizagem atual fica subordinada ao desenvolvimento anterior.

Vigotski (2010) contribuiu ainda na descoberta de que não se poderia ficar preso em apenas definir as relações reais de desenvolvimento humano. Nesse sentido, o autor dá um salto em relação às psicologias tradicionais, pois elas, com os testes psicométricos, só conseguem verificar o nível de desenvolvimento real.

No fundo, quando definimos a idade mental da criança com o auxílio de testes, quase sempre trabalhamos com o nível de desenvolvimento atual. Entretanto, a simples experiência mostra que o nível de desenvolvimento atual não determina com suficiente plenitude o estado de desenvolvimento da criança no dia de hoje. Imagine-se que nós estudamos duas crianças e definimos como sendo de sete anos a idade mental de cada uma. Isto significa que as duas crianças resolvem tarefas acessíveis a crianças de sete anos. Entretanto quando tentamos fazer essas crianças avançarem na solução de testes, verificamos uma diferença substancial entre elas. Através de perguntas sugestivas, exemplos e amostra, uma delas resolve facilmente os testes que estão dois anos além do seu nível de desenvolvimento. A outra só resolve testes que se estendem meio ano além do seu nível (VIGOTSKI, 2010, p. 478-479).

Por não conseguir achar respostas às suas indagações em relação ao aprendizado dos alunos considerados anormais, Vigotski (2010) inicia a discussão sobre a inclusão. Interessasse pela Psicologia, Pedagogia e Educação, para entender o aprendizado e estudar também crianças com deficiência física e retardados mentais, sendo perseguido por causa de suas investigações. Considerado um partidário do idealismo por sempre estar em constante contato com obras que não eram bem vistas pelo partido comunista de Stalin, foi confrontado por ideólogos do partido.

Vigotski (2010) por ser conhecedor de vários idiomas teve a oportunidade de entrar em contato com diversas pesquisas realizadas em diferentes lugares do mundo, obras que ainda não haviam sido traduzidas para a sua língua natal. Algumas foram traduzidas e publicadas por ele e também por Leontiev e Luria. Como reitera Rego,

Vigotski e seus colaboradores se encontravam com bastante frequência (aproximadamente seis horas por dia, duas vezes por semana) Entre 1927 e 1928, a “troika” associou-se e transferiu-se para o laboratório de psicologia do Instituto de Educação Comunista, ao qual se associou. Foi nesse mesmo período que Vigotski começou a criar o Instituto da Deficiência, com o objetivo de estudar o desenvolvimento de crianças anormais (REGO, 2003, p. 30).

A Teoria Histórico-Cultural preconizada por Vigotski por seus colaboradores assenta-se na filosofia e métodos marxistas. As teorias que são ligadas às ciências humanas, como era a de Vigotski, tendem a buscar responder sobre a essência humana, sua origem, qual

a natureza do conhecimento e por esse motivo, expressa uma concepção de mundo. Para tanto, estão intimamente entrelaçadas a uma abordagem filosófica que dará sustentação a essa visão de sociedade, de homem e das relações que se fazem inerente a esse construto histórico e social, que sem dúvida torna o fazer científico algo implicado ao trabalho intelectual humano.

O homem é um ser social, as funções psicológicas superiores, ligadas a atenção voluntária como memória, abstração e capacidades se diferem dos demais animais, sendo então, o resultado da interação do indivíduo com o mundo, mediado pelos instrumentos e signos criados pelos seres humanos. A importância crucial dessa abordagem teórica é que ela trouxe a possibilidade de superação do caráter natural do desenvolvimento humano, e também lançou luz sobre a viabilidade de se intervir junto a indivíduos limitados biológica ou organicamente em algumas funções motoras, sensitivas, e/ou corticais superiores.

Vigotski (2010) estudou diversos autores estrangeiros apesar do regime adotado em seu país ser muito rígido, sua facilidade com as línguas estrangeiras, permitiu contato com esses estudos. Com isso, descubra a Psicologia apresentada nesses trabalhos era extremamente tradicional, pois tentava entender o homem através de estudos comparativos de plantas e também de animais, sendo posteriormente transcrito para o estudo humano. Para Vigotski (2010) era inadmissível pesquisar o comportamento humano através desses estudos, pois o homem possui características neuropsicológicas que somente os da sua mesma espécie possuem.

Tanto a psicologia quanto a educação têm sido constituídas ao longo de sua história, como áreas de conhecimento científico pelos paradigmas teóricos reducionistas e positivistas, que se utilizam muito da quantificação, da mensuração e principalmente das tradições psicométricas, exemplificadas com os testes de QI.

A teoria vigotskiana tem mostrado outra maneira de olhar a educação e a psicologia, sendo, então uma nova postura que muito se difere dessa prática tradicional e estática relacionada à valorização dos melhores alunos e das melhores notas, em uma abordagem meritocrática de educação.

Não se pode deixar de pontuar que a psicologia vigotskiana direciona seus estudos para uma pedagogia em que a escola tem papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, pois possibilita a apropriação do conhecimento historicamente acumulado, como forma de instrumentalização, pois ele é sujeito de suas ações. A educação é uma ação organizada que é pensada para a obtenção de um determinado fim. Outra função primordial para a escola, na visão desse autor, é a humanização, pois o homem não se faz homem

naturalmente ele não nasce sabendo ser homem. O homem para querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo.

Vigotski (2010) pontua que a educação tem recebido deferentes definições, mas utiliza-se da definição de Blonski, para quem a educação “é uma ação premeditada, organizada e longa sobre o desenvolvimento de determinado organismo”. Esclarece que essa ação educativa deve ser muito bem organizada, tendo em foco quais formas ela deve assumir e quais procedimentos serão utilizados e para qual fim. Pode-se dizer que todo fazer educacional é um fazer de natureza social.

Para Vigotski (2010) a base de todo trabalho pedagógico deve ser a experiência do educando, pois este passa por uma experiência pessoal, daí a capacidade que o homem tem de educar a si mesmo.

É por isso que a experiência pessoal do educando se torna a base principal do trabalho pedagógico. Em termos rigorosos, do ponto de vista científico não se pode educar o outro. É impossível exercer influência imediata e provocar mudanças no organismo alheio, é possível apenas a própria pessoa educar-se, ou seja, modificar suas reações inatas através da própria experiência (VIGOTSKI, 2010, p. 2).

Quem realmente educa não são os mestres, mas o meio social escolar que está estabelecido para cada caso em especial.

Por isso a passividade do aluno com subestimação da sua experiência pessoal é o maior pecado do ponto de vista científico, uma vez que toma fundamento o falso preceito de que o mestre é tudo, e o aluno, nada. Ao contrário, o ponto de vista psicológico exige reconhecer que, no processo educacional, a experiência pessoal do aluno é tudo. A educação deve ser organizada de tal forma que não se eduque o aluno, mas o próprio aluno se eduque (VIGOTSKI, 2010, p. 64).

O processo educacional deve pautar-se na atividade pessoal do aluno, sendo o educador um orientador e regulador de suas atividades, pois ao mudar o meio educa-se a criança, tendo um papel importante nesse direcionamento.

A base da ação educacional dos próprios alunos deve ser o pleno processo de respostas com todos os seus três momentos: a percepção do estímulo, a sua elaboração e a ação responsiva. A velha pedagogia intensificava exageradamente e deformava o primeiro momento da percepção e transformava o aluno em esponja, que cumpria a sua função com tanto mais acerto quanto absorvia conhecimentos alheios. Entretanto, o conhecimento que não passou pela experiência pessoal não é conhecimento coisa nenhuma. A psicologia exige que os alunos aprendam não só a perceber, mas também a reagir. Educar significa, antes de mais nada, estabelecer novas reações, elaborar novas formas de comportamento (VIGOTSKI, 2010, p. 64).

A abordagem teórica de Vigotski traz para os processos educacionais um conceito importante, pois muda toda a maneira de se perceber a relação entre os processos de ensino e

aprendizagem, podendo ser melhor compreendido quando toda essa explicação se pauta no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal(ZDP). Esse conceito é a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com apoio de outra pessoa mais experiente. São as aprendizagens que ocorrem na ZDP que fazem com que a criança se desenvolva ainda mais, por isso para Vigotski, esses processos são indissociáveis.

1.4 Dificuldade de Aprendizagem

Ao longo da história educacional os discursos sobre as dificuldades de aprendizagem⁵ foram marcados por preconceitos e estigmas, que não levavam em consideração as características sociais, econômicas e históricas de uma sociedade dividida e excludente. Tais discursos apontavam para o fracasso escolar, tentando explicá-lo de maneira individual e particular, culpabilizando a criança, a família, a desigualdade econômica e a cultura, assim, como também a escola, desgarrada dos fatores sociais ali inerentes. As discussões voltadas a essa temática foram problematizadas, a partir de rupturas ideológicas dominantes, ao se perceber o fato de que a maioria das crianças fracassadas na escola são geralmente oriundas das camadas sociais desfavorecidas. As contribuições teóricas de Bernard Charlot (2000) ajudam a entender esse tema por um viés que perpassa a relação com o saber.

Segundo este autor, as escolas recebem cada dia mais, alunos que não conseguem aprender e por isso muitas vezes, são deixados à margem do sistema educacional, fato que corrobora para o desenhar de uma realidade de fracasso escolar. A noção de fracasso escolar, “(...) é utilizada para exprimir tanto a reprovação em uma determinada série quanto a não aquisição de certos conhecimentos ou competências” (CHARLOT, 2000, p. 14).

⁵ No discurso pedagógico brasileiro, a expressão fracasso escolar tem sido utilizada, com acentuada frequência, para designar o aluno ou o grupo de alunos que apresentam dificuldades em acompanhar o programa de ensino que lhe foi proposto pela escola ou, conforme Isambert-Jamati, “aquele que não adquiriu, no prazo previsto, os conhecimentos e o *savoir-faire* que a instituição, em conformidade com os programas, previa que ele tivesse adquirido” (Apud FORQUIN, 1995, p. 80). Nessa perspectiva, as tentativas para justificar, diagnosticar ou prevenir a reprodução do fracasso na escola tomam o aluno, em suas dimensões biopsicossociais, como objeto central da análise e nele buscam encontrar as explicações para o problema. O debate pedagógico decorrente desta perspectiva, ou seja, aquele que focalizando o aluno, caracteriza o fracasso escolar de um ponto de vista individualista e o explica pelos pressupostos da Psicologia, tem sido o mais persistente e o responsável pelo maior número de pesquisas sobre o assunto (TIBALLI, 1998, p.41). Assim considerando, os termos dificuldade de aprendizagem, insucesso escolar e fracasso escolar estão sendo usados como sinônimos nesse trabalho.

Os alunos que não conseguem se adaptar ou se adequar ao ambiente escolar, são muitas vezes, rotulados como problemáticos ou portadores de algum tipo de deficiência neurológica. Dessa forma, são enviados para tratamentos médicos, por apresentarem um rendimento abaixo dos padrões considerados necessários ou satisfatórios. Como pontua Collares & Moysés, a grande propagação da relação entre o fracasso escolar e as patologias definidas de maneira precoce, levam a imprecisos diagnósticos, pois

[...] de um lado, a rotulação de crianças absolutamente normais e, de outro, a uma desvalorização crescente do professor, cada vez menos apto a lidar com tantas "patologias" e "distúrbios". A criança estigmatizada incorpora os rótulos, introjeta a doença. Passa a ser psicologicamente uma criança doente, com consequências previsíveis sobre sua autoestima, sobre seu autoconceito e, aí sim, sobre sua aprendizagem. Na prática, ela confirma o diagnóstico/rótulo estabelecido (COLLARES & MOYSÉS, 1985, p. 5).

Nesse contexto, quando se fala em fracasso escolar, a tendência é associá-lo às crianças do segmento mais pobre da população, evidenciando-se assim uma sociedade injusta, opressiva, além de preconceituosa. Essas crianças são rotuladas e encaminhadas para diversos tratamentos, pois o que se tem percebido é que existe uma grande preocupação em encontrar diagnósticos, que justifiquem o não aprender.

Não se trata de buscar um diagnóstico real para uma ação efetiva, no sentido de minimizá-lo, ou mesmo anulá-lo. Uma vez feito o "diagnóstico", cessam as preocupações e angústias... Uma professora da 1ª série (segundo ano) em uma Escola em Campinas encaminhou dez crianças (de uma classe com 31 alunos) para serem avaliadas por profissionais do Serviço de Saúde Mental; dessas, três foram triadas para um tratamento com a psicopedagoga do serviço, porém ficaram aguardando vagas. A partir daí, a professora, mais tranquila, só se refere a esses alunos como os DMs (Deficientes Mentais): "Os três com DM estão esperando a vaga, mas não sei quando [...] continuam comigo, mas não fazem nada [...]" (COLLARES & MOYSÉS, 1985, p. 5).

Os professores, que deveriam ser os responsáveis para analisar e solucionar o problema, em muitas ocasiões, se sentem aliviados por não terem mais o que fazer diante de um diagnóstico que rotula seu educando. Eles delegam sua função para outros profissionais, passando a ter uma postura acrítica no encaminhamento das crianças para os especialistas da Saúde. Essa prática desloca o eixo de preocupações do coletivo para o particular. "O que deveria ser objeto de reflexão e mudança-o processo pedagógico - fica mascarado, ocultado pelo diagnosticar e tratar singularizados, uma vez que o 'mal' está sempre localizado no aluno" (COLLARES & MOYSÉS, 1985, p. 5).

Ao final, o processo de culpabilização e legitimação do fracasso escolar se estabelecem, vitimando o aluno frente a um sistema educacional pautado por uma ideologia

perversa e eficiente. As questões inerentes a esse fato devem ser amplamente discutidas, para que assim, as discussões não fiquem no campo individual, mas tomem o seu legítimo lugar frente à problemática do não aprender. Nesse sentido, outros temas devem fazer parte dessa discussão, pois tem como foco a melhoria da qualidade da educação e a mudança nesse quadro de fracasso escolar. Como pontua Charlot, as preocupações devem pautar-se

[...] sobre o aprendizado, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das “chances”, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a “crise”, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã (CHARLOT, 2000, p. 14).

Os pesquisadores que se preocupam em estudar a educação de um modo geral, o fracasso escolar em particular, percebem a importância em se entender suas causas e vislumbram conseguir modificar essa realidade. O cenário sociológico da reprodução dos anos 60 e 70 abordam essa realidade a partir de uma visão das diferenças. Contudo, de maneira contrária a essa perspectiva Charlot (2000) reitera que “o fracasso escolar não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso. Afirmar que o fracasso escolar não existe, é recusar esse modo de pensar sob o qual insinuam-se as ideias de doença, tara congênita, contágio, evento fatal”(p.16).

O autor pontua ainda que a posição sociológica que tem disseminado as causas do fracasso escolar a partir das diferenças utiliza-se de ferramentas estatísticas, pois tenta quantificar essa realidade entre o fracasso e o êxito. “Seus resultados têm sido amplamente utilizados para afirmar que a origem social é a causa do fracasso escolar e que os alunos em situação de fracasso padecem de deficiências socioculturais: a posição torna-se, então, origem e a diferença é vista como falta” (CHARLOT, 2000, p. 17). Ele aponta também a necessidade de se ter critérios de análise a fim de seja possível analisar o fracasso escolar em uma perspectiva também de apropriação de um saber.

Nesse sentido o fracasso escolar tem alguma relação com a desigualdade social, mas não se pode colocar toda a sua explicação na origem social. O que se pode constatar “é que certos alunos fracassam nos aprendizados e pertencem frequentemente a famílias populares. Nada mais” (CHARLOT, 2000, p. 25).

Contudo, dentro do cenário de exclusão, a realidade escolar se pauta por uma proposição de inferioridade intelectual e cultural das camadas populares, acentuada pelo discurso liberal de oportunidades para todos. Essas são ideologias que estão impregnando o modo de ver e perceber o fracasso escolar, separando-o da realidade de pobreza, fome,

humilhação e miséria em uma sociedade ancorada por separações e divisões extremas já naturalizadas mesmo por aqueles que atuam na escola (PATTO, 2010).

A exclusão perpassa os corredores da escola pública, no que tange o ensino fundamental. Muitos pressupostos que repercutem na escola contemporânea encontram-se fundamentados em teorias científicas que ressaltam as características individuais do sujeito como principais responsáveis pelo mau desempenho escolar. Sendo assim, as ideias advindas da teoria da carência cultural, tendem a justificar as dificuldades do aluno, transferindo para a família toda a responsabilidade, pois esta é considerada desestruturada, além de proporcionar aos seus filhos um ambiente pobre e culturalmente inferior, fator também relacionado às dificuldades de origem econômica.

Foi com o objetivo de contribuir para a compreensão do fracasso escolar como parte integrante da vida na escola e, esta como expressão das formas que a vida assume na sociedade, que Patto (2010) dedicou-se, durante os anos de 1983 e 1984, à observação da realidade material e humana de uma unidade de ensino. Participou de sua vida diária e manteve contatos com os compartimentos do processo escolar, fossem eles professores, administradores, técnicos, alunos ou pais de alunos, enquanto cidadãos que vivem parte de suas vidas na escola ou em função dela.

As crianças descritas nesse estudo, em sua maioria, contam histórias de abandono e desinteresse nas suas realidades cotidianas. Elas trazem consigo o desejo dos pais de um futuro melhor para elas, que, geralmente, estão associados à escolarização. Contudo, o espaço pedagógico tem se esvaziado de seus objetivos, e os profissionais têm sofrido muitos aviltamentos, um deles é a expropriação de seu salário e da condição de trabalho.

Uma instituição social em que seus atores – os profissionais da Educação, rebaixados na escala social, com salários aviltantes, sentindo-se incapazes, expropriados de seu saber, estão prontos a delegar seu espaço, prontos a submeterem-se a uma nova ordem. O trabalho pedagógico, desqualificado, cede terreno para o trabalho de outros profissionais, estimulados pela necessidade de mercado de trabalho. O espaço escolar, voltado para a aprendizagem, para a normalidade, para o saudável, transforma-se em espaço clínico, voltado para os erros e distúrbios. Sem qualquer melhoria dos índices de fracasso escolar. Porém, se as crianças continuam não aprendendo, a isto agrega-se, em taxas alarmantes, a incorporação da doença, uma doença inexistente. (COLLARES & MOYSÉS, 1985, p. 7).

É imprescindível que o profissional da educação comprometido com a sua função e visão de cidadania e sociedade, analise a realidade social de seus alunos, sabendo que ela é produzida historicamente e, como tal, traz em seu interior, contradições que ora acenam para a mudança ora para a reprodução das relações sociais. Sendo assim, quando se trata de falar em

fracasso escolar, no interior da escola pública, é preciso fazê-lo de modo a contextualizá-lo e historicizá-lo.

Patto discute o fracasso escolar, referindo-se a uma visão de processo psicossocial complexo, a autora afirma que

[...] este não é, portanto, um estudo sobre o professor, a escola pública, o aluno reprovado e a família carente, mas sobre educadores que atuam numa escola situada num bairro onde habitam crianças e adultos num certo sentido único, mas que nem por isso deixam de serem porta-vozes dos que vivem em condições sociais de exploração e opressão (PATTO, 2010, p. 25).

Uma questão não deve deixar de ser apontada, qual seja a visão referente às desigualdades conceituais entre às diferenças de rendimento escolar e as dificuldades de aprendizagem. Um dos principais motivos para que essas desigualdades fizessem parte do contexto educacional foi o advento do liberalismo, e mesmo que seus ideais já permeassem os meios políticos e intelectuais do Brasil império, foi no período republicano que se deu sua consolidação. Com o pensamento de sociedade pautado em uma perspectiva liberal é que se consolida a ideia dominante de explicação das diferenças de rendimento escolar movida por uma visão de classe social e de aptidões naturais, à qual tem seu respaldo na psicologia das diferenças individuais, tanto na área da psicologia como no palco da educação, tendo sua base no movimento da escola nova.

Contudo, como relata Patto (2010), muitas reformas educacionais começaram a acontecer no Brasil tendo em suas bases ideológicas diferenças intelectuais, haja vista a diversidade na formação de seus líderes. Entretanto, Sampaio Dória, em São Paulo (1920), a de Lourenço Filho, No Ceará (1923), a de Anísio Teixeira, na Bahia (1925), a de Mário Casassanta, em Minas Gerais (1927), a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928) e a de Carneiro Leão, em Pernambuco (1928), foram unânimes em basear os seus ideais nos movimentos educacionais europeus e norte-americanos, os quais se pautavam por um entusiasmo pela educação e pelo otimismo pedagógico, presentes na Escola Nova de caráter progressista.

Nessa efervescência intelectual, pautada por aportes liberais de sociedade e de educação, é que o fracasso escolar foi discutido, colocando as causas das dificuldades de aprendizagem, inicialmente, somente nos métodos de ensino. Seus pressupostos filosóficos e pedagógicos e sua metodologia de ensino se caracterizavam pela distinção absoluta com a escola tradicional. Essas mudanças trouxeram à tona questões cruciais sobre a infância, a criança e suas especificidades psicológicas, no que diz respeito ao seu desenvolvimento

individual e suas necessidades escolares. A preocupação em se estudar o indivíduo, contudo, não estava pautada na preocupação de caracterizar as diferenças individuais, mas em entendê-las para melhor atuar no estudo dos princípios gerais, “através dos quais os processos mentais complexos se constituíam a partir de processos sensoriais simples” (PATTO, 2010, p. 87).

Todavia, os estudiosos da área começaram a preconizar a necessidade de adaptação do ensino a partir das diferenças individuais. Esse discurso permeará o tema das diferenças individuais no decorrer do século XX, sendo respaldada na pedagogia nova à qual traça outro rumo para os estudos referente à diferença individual não podendo deixar incólumes, o ambiente escolar e as diferenças ocorridas no rendimento por parte do alunado.

A perspectiva de explicação sobre o fracasso escolar perpassou três hipóteses que foram, ao longo do tempo, sendo disseminadas no ambiente educacional, como pontua Tiballi:

[...] as explicações ideológicas que, nesta perspectiva, são as mais utilizadas para justificar o problema: (1) a ideologia do dom, que ancorada na Psicologia, justifica o insucesso escolar a partir das diferentes capacidades individuais; (2) a ideologia da deficiência cultural, que localiza nas desigualdades sociais as causas do fracasso escolar e o explica pelas carências intelectuais e socioculturais que decorrem da “pobreza cultural” do contexto em que vivem as crianças que frequentam a escola pública; e (3) a ideologia das diferenças culturais, que atribui o fracasso escolar a uma diversidade cultural ou à existência de diferentes culturas que, tratadas de modo discriminativo e hierarquizadas pela escola, transforma a “diferenças” em “deficiência” (TIBALLI, 1998, p. 34).

Dentre essas hipóteses, uma ganha status com a psicologia que agora se encarrega de responder às questões inerentes ao não aprender e conseqüentemente em relação às possíveis causas do fracasso escolar. Entra em cena, nas instituições educacionais, a explicação psicologizante e também patologizante das dificuldades de aprendizagem. Esse fato retirou as discussões da esfera pedagógica do fracasso escolar, contudo não as fizeram desaparecer, mas as colocaram como primazia nas discussões em relação aos aspectos individuais de capacidade e talento.

Por causa dessa relação de capacidade e talento, existe uma grande necessidade de se relacionar potencialidades individuais com capacidade para aprender.

A explicação nessa análise de diferença individual, prima por clarificar as desigualdades sociais e educacionais por uma ideologia do “Dom” e, nesse sentido, as causas do sucesso ou do fracasso na escola são imbricadas nas características dos indivíduos: nas suas aptidões; na sua inteligência; nos seus talentos e capacidades.

Essa pretensa igualdade de oportunidades para se alcançar sucesso e ascensão social estaria garantida pelo acesso à escola, mas sua concretização dependeria apenas das

diferenças de aptidão existentes entre os indivíduos. Assim, a escola se exime da responsabilidade frente ao fracasso do aluno. As causas do fracasso estariam localizadas na existência de desigualdades naturais e nas diferenças individuais, legitimadas, explicadas e mensuradas pela Psicologia Diferencial e pela Psicometria.

Levadas às clínicas para tratamento, as crianças às vezes sofrem até hoje, por serem submetidas a longas peregrinações de consulta, recebendo quase nada em relação à compreensão de sua problemática. Elas eram e ainda são vistas como crianças problemas, inseridas em ambientes sociais de risco, sedimentando a visão de desajustes familiar, subnutrição, os quais são responsáveis por revés de personalidade e de conduta, fatores decisivos do não aprender.

Desse modo, as explicações para o fracasso na escola se derivavam de fatores externos ao seu ambiente. Nas instituições de ensino, em vista de uma explicação para este problema, os programas educacionais, calcados na carência cultural, respaldavam seu fazer, em uma perspectiva de educação compensatória. Tal postura teve como objetivo, sanar o fracasso escolar, promovendo programas que deveriam remediar as deficiências geradas pela privação cultural, cuja proposta era de nivelamento escolar. O princípio liberal foi o norte para esse fazer, pois se percebia a escola como equalizadora social. Sendo assim, era necessário um atendimento anterior à escola, o que proporcionaria a compensação das desvantagens de diferentes ordens.

A superação dessa visão genética, pré-determinista e reducionista, ocorreu com o advento da concepção interacionista de desenvolvimento humano, que emergiu a partir da década de quarenta. Contudo, muitas “verdades” preconizadas pela vertente positivista, ainda não foram superadas e determinam muitas posturas encontradas dentro do ambiente escolar.

As contribuições da Antropologia e das Ciências Sociais foram de grande valia, pois questionaram a veracidade das avaliações de superioridade ou inferioridade de uma cultura em relação à outra. Sem dúvida não se pode deixar de pontuar a importância da teoria das diferenças culturais, à qual trouxe à sociedade o esclarecimento entre diferença cultural e carência ou deficiência cultural, as crianças que eram oriundas das classes trabalhadoras, por estarem inseridas em contextos sociais diferentes das crianças de famílias das classes sociais privilegiadas, pautavam sua maneira de viver em uma cultura própria. Todavia, essa abordagem por um longo tempo continuou a estimular o preconceito existente entre as classes sociais, pois responsabilizava as famílias pela interferência negativa na formação de atitudes, de valores e de padrões culturais tidos como necessários para o aprendizado escolar e para as

capacidades de ajustamento escolar. Todo comportamento valorizado e que poderia proporcionar sucesso escolar estaria nos padrões de comportamento da classe dominante.

Apesar das diferenças que as concepções hereditária e ambientalista do desenvolvimento humano guardam entre si, têm em comum a suposição de que as dificuldades de aprendizagem que as crianças pobres costumam exibir na escola decorrem de distúrbios contraídos fora dela (PATTO, 2010, p. 114).

Foi nesse cenário de concepções racistas e biológicas referentes ao desenvolvimento humano e às desigualdades sociais inerentes ao período histórico, perseguida pelo ideário liberal de sociedade, que se fomentou a educação brasileira.

Apesar da grande dificuldade encontrada no interior da escola, no sentido de proporcionar aos alunos um ensino de qualidade, as respostas sobre a origem das dificuldades de aprendizagem ficam sempre restritas às questões individuais. A começar pelo despreparo dos professores, precariedades estruturais e funcionais, às quais perpassam a esfera da capacidade e vão à esfera do domínio familiar. Contudo, negligenciar os fatores adjacentes ao não aprender, é fechar os olhos para os problemas macros das desigualdades gritantes, é negar as dificuldades exercidas por questões pedagógicas e, assim, impossibilitar o desenvolvimento dos sujeitos inseridos dentro do contexto escolar.

A escola para se eximir da responsabilidade, se respalda em explicações individuais que denotam uma diferença no rendimento escolar, fazendo uma correlação perversa e equalizadora, acentuando ainda mais as desigualdades desenhadas em se interior e nos bastidores das salas de aula. Assim, elas se confundem com transtornos ou déficits intelectuais e acarretam rótulos e discriminações. A prática trivial, e os testes, que foram ao longo da história estandardizados passam a dar suporte a essa prática.

Teorias que abordam as deficiências, a privação, as diferenças individuais e a carência cultural, em sua natureza são diferentes. Contudo, trazem algo de semelhante na explicação ao fenômeno do não aprender, pois o relaciona aos aspectos externos ao ambiente escolar. Ora colocam-se as dificuldades calcadas em aspecto sócio afetivos, ora no desajustamento familiar e na carência existente no interior da família pobre. Todavia, os problemas de ordem emocional podem se originar dentro do contexto escolar, em resultado de inadequações pedagógicas, exigências rígidas e incoerentes e história de fracassos escolar. Esses fracassos são resultantes de repetência, fatores que podem, em muitos casos, originar atitudes de rejeição, por parte dos alunos em aprender e aceitar a realidade do ambiente educacional.

Nessa perspectiva, as tentativas para justificar, diagnosticar, prognosticar ou prevenir a reprodução do fracasso escolar na escola tomam o aluno, em suas

dimensões biopsicossociais, como objeto central da análise e nele buscam encontrar as explicações para o problema. O debate pedagógico decorrente desta perspectiva, ou seja, aquele que, focalizando o aluno, caracteriza o fracasso escolar de um ponto de vista individualista e o explica pelos pressupostos da Psicologia, tem sido o mais persistente e o responsável pelo maior número de pesquisa sobre o assunto (TIBALLI, 1998, p. 41).

Muitas são as necessidades para que haja avanços na pesquisa sobre essa temática, pois o fracasso escolar tem causado sofrimento às crianças e prejuízo ao país. Faz-se necessário rever a teoria e a prática que tem permeado o fazer escolar, bem como suas explicações sobre esse fato, a fim de melhorar a qualidade do ensino e realmente incluir a todos de maneira que possam aprender em seu ritmo, aprender para a vida. Isso possibilitará a inserção política na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nos depoimentos colhidos durante esta pesquisa, as dificuldades de aprendizagem que mais foram apontadas são relacionadas à linguagem oral, à leitura, à escrita e à matemática, sendo essas áreas também uma das mais estudadas por pesquisadores que se debruçam sobre esse tema.

As dificuldades de aprendizagem tem se manifestado nas crianças de distintas formas. Ao longo do processo de formação acadêmica, é difícil não encontrar uma pessoa que não tenha passado por algum tipo de dificuldade de aprendizagem em sua vida escolar. Contudo, algumas crianças chamam mais a atenção devido ao fato de apresentarem atrasos ou defasagem significativa em determinada área do conhecimento.

Como pontua Sisto, algumas características referentes às dificuldades de aprendizagem têm sido observadas nessas crianças, durante a história da educação, e alguns critérios servem para designá-las, servindo apenas para rotulá-las:

Ao longo dos anos têm sido utilizados certos critérios para caracterizar os alunos “de risco” em relação ao fracasso escolar. Pela literatura, eles normalmente apresentam um atraso de um ou mais anos na aprendizagem em relação às crianças de suas idades; participam, com frequência, de programas compensatórios ou de recuperação; ou são indicados pelo professor. Além disso, em geral rejeitam a escola por qualquer motivo; possuem sentimentos negativos em relação à escola; apresentam QI de 90 ou menos; não participam da vida escolar; possuem história familiar de fracasso escolar; registram muitas faltas às aulas devidas à enfermidades; entre outras (SISTO, 2010, p. 191).

A ênfase também é grande quanto à inteligência, fazendo uma relação entre êxito escolar e inteligência superior. Isso se concretizou desde que “Galton (1883) e Cattell (1890), defenderam que altas inteligências estavam associadas a reações rápidas e a uma superioridade geral. É comum ouvir pais, professores, entre outros, chamarem as crianças de

inteligentes quando aprendem ou tiram notas boas” (SISTO, 2010, p. 191). O contrário também acontece quando as crianças apresentam dificuldades, sendo consideradas lentas e pouco inteligentes, isso fica contundente com as baixas notas obtidas na escola.

Contudo, as medidas de inteligência não conseguem informar todos os aspectos do sistema cognitivo que estejam provocando problemas. Como bem coloca Sisto, a literatura tem registros de

[...] crianças superdotadas com manifestação de dificuldades de aprendizagem (Abelman, 1995; Hannah & Shore, 1995) e há um grande número de crianças limítrofes intelectualmente que se alfabetizam normalmente e sem atrasos, deixando mais uma vez entrever que a discrepância entre desempenho escolar e condições intelectuais tampouco é um elemento decisivo no diagnóstico, embora não se possa negar sua participação como um dos elementos do processo (SISTO, 2010, p. 194).

Como corrobora Vigotski:

No decorrer dos últimos anos, a medida e a avaliação do talento têm-se tornado assunto de grande importância prática. A ideia, proclamada nos Estados Unidos e na França no final do século XIX, de que é possível expressar em números o grau de talento de uma criança, tem nos últimos 10 anos, conseguido encontrar formas específicas de aplicação; atualmente, não só dispomos de uma série de sistemas elaborados de testes como os temos empregado com êxito em escolas, clínicas e no trabalho (VIGOTSKI, 1997, p. 38).

A ideia de correlacionar o sucesso educacional a um alto potencial cognitivo tem uma longa história que perpassa aos testes de avaliação de talento. Contudo, essa maneira de avaliar o talento dos alunos dando-lhes uma série de tarefas acrescidas de grau de dificuldades, não seria eficaz, porque avaliaria apenas, o que cada um adquiriu ao longo do processo de escolarização, pois como reitera Vigotski,

[...] se, contudo, realizamos esse experimento com uma criança adiantada, bem-dotada, além dos problemas atribuídos a seu grupo de idade ela é capaz de resolver diversos problemas do nível de idade seguinte. Assim, o grau de seu desenvolvimento ou retardo é calculado empiricamente (VIGOTSKI, 1997, p. 38).

Como esclarece Vigotski (1997), esses testes que tanto avaliam a capacidade, como também colocam em dados empíricos as possíveis inabilidades até mesmo para o estudo, testam funções completamente diferentes de áreas completamente diferentes, testando apenas as condições de funções fisiológicas e psicológicas inatas.

De fato, a nomeação de cédulas e moedas, a enumeração sequencial dos meses do ano, a descoberta de rimas para as palavras, e coisas assim, poderão ser evidência de talento de uma criança de escola? Com base nesses dados, o que podemos julgar não é quão grande, rigorosamente falando, é o grau de talento da criança, mas sim o quanto de conhecimento escolar ela adquiriu, quão grande ou pequeno é seu

vocabulário e assim por diante. Naturalmente, tudo isso pode estar dentro da ideia amplamente conhecida de talento; não obstante, está longe de esgotar essa concepção (VIGOTSKI, 1997, p. 38).

O que sem dúvida fica evidente é que muitos superdotados que tiveram dificuldade escolar, não dispunham de grande quantidade de conhecimentos em algumas dessas áreas acima citadas.

Conhecemos casos e aspectos do talento que não são acompanhados de grande quantidade de conhecimento. Juntamente com a investigação sobre a riqueza da informação da criança, devemos estudar também suas outras capacidades que não têm ligação direta com o conhecimento que ela possui, mas que desempenham papel importante em seu desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 1997, p. 38).

Para Vigotski (1997) não é suficiente avaliar de modo único, as características naturais, inatas da personalidade. Em muitos casos, as dificuldades de aprendizagem são diagnosticadas por questões pontuais, como a memória natural pouco eficiente, por exemplo, assim, os superdotados podem não ser identificados como tal. Vigotski (1997) pontua que os baixos escores obtidos em outros processos também não podem ser fatores preponderantes para se considerar que alguém não possui altas habilidades, pois

[...] não podemos nos esquecer de que certas pessoas, indiscutivelmente bem-dotadas, muitas vezes possuem capacidades naturais deficientes, que uma deficiência natural não continua necessariamente sendo uma falha por toda a vida de alguém, e que pode ser preenchida e compensada no correr da vida por outros dispositivos artificiais. Até mesmo com uma memória natural deficiente, o talento cultural, significa saber como maximizar o uso dessa deficiência. Ao mesmo tempo, há tempos, há outros exemplos nos quais boas capacidades naturais permanecem represadas (VIGOTSKI, 1997, p. 39).

Como reitera o autor, avaliar as capacidades inatas de uma pessoa é apenas “apurar o estado das capacidades inatas, determinamos apenas seu “ponto de partida” que, com o desenvolvimento cultural, pode produzir resultados análogos” (VIGOTSKI, 1997, p. 39). O desenvolvimento que ocorre na interação com os outros e com o meio pode trazer a criança desenvolvimento análogo às aptidões herdadas geneticamente. A cultura, o meio ambiente e a interação social refazem uma pessoa não somente porque lhe oferece conhecimento e experiência necessários ao seu desenvolvimento, mas pela transformação realizada na estrutura de seus processos psicológicos, pelo desenvolvimento de determinadas técnicas para o uso de suas próprias capacidades.

O talento cultural, nada mais é, do que a capacidade de uso racional do que se é dotado, ainda que essas sejam médias ou inferiores, com o intuito de alcançar um resultado, pois “uma pessoa culturalmente não desenvolvida só pode alcançar com a ajuda de

capacidades naturais consideravelmente fortes” (VIGOTSKI, 1997, p. 39). Sendo o talento cultural um alargador das capacidades inatas, da capacidade de controlar os próprios recursos naturais e de criar e ampliar os usos desses recursos.

Não é necessário pensar que o talento cultural seja um fenômeno simples, estático; ele pode ter manifestações absolutamente diferentes. O talento numa área não é necessariamente evidente em outra. Um músico que desenvolve atividade cultural incomum numa área pode não possuir nenhum dos recursos que supomos que deve ter um cientista. Também neste caso, uma pessoa com grandes talentos artísticos possui um conjunto de capacidades completamente diferente. No lugar do termo abstrato e pouco utilizado talento global, propõe-se o novo conceito de toda uma esfera de “capacidades excepcionais” especiais (VIGOTSKI, 1997, p.39).

O talento cultural vai se aprimorando a partir da mediação das outras pessoas, não sendo algo estático e mensurável, mas que conjuga capacidades diferentes.

Toda pessoa tem essas formas, mas, dependendo da história de cada pessoa e da plasticidade variável de suas capacidades constitucionais originais, elas são ricamente desenvolvidas em uma pessoa e, em outra, encontram-se em embrião. A tarefa do psicólogo é estudá-las com precisão suficiente e determinar o coeficiente desse “desenvolvimento cultural” em cada um dos indivíduos examinados. O programa de estudos sobre o talento individual deve constituir do seguinte: primeiro, o grau de tendências naturais, o nível de idade da atividade neuropsicológica, toda a base de neurodinâmica natural e, a seguir, o estágio e a estrutura do processo cultural, o grau de informação e a riqueza das habilidades (VIGOTSKI, 1997, p. 39).

A maneira de avaliar o talento proposta por Vigotski (1997) pode ser exemplificada com o gráfico abaixo:

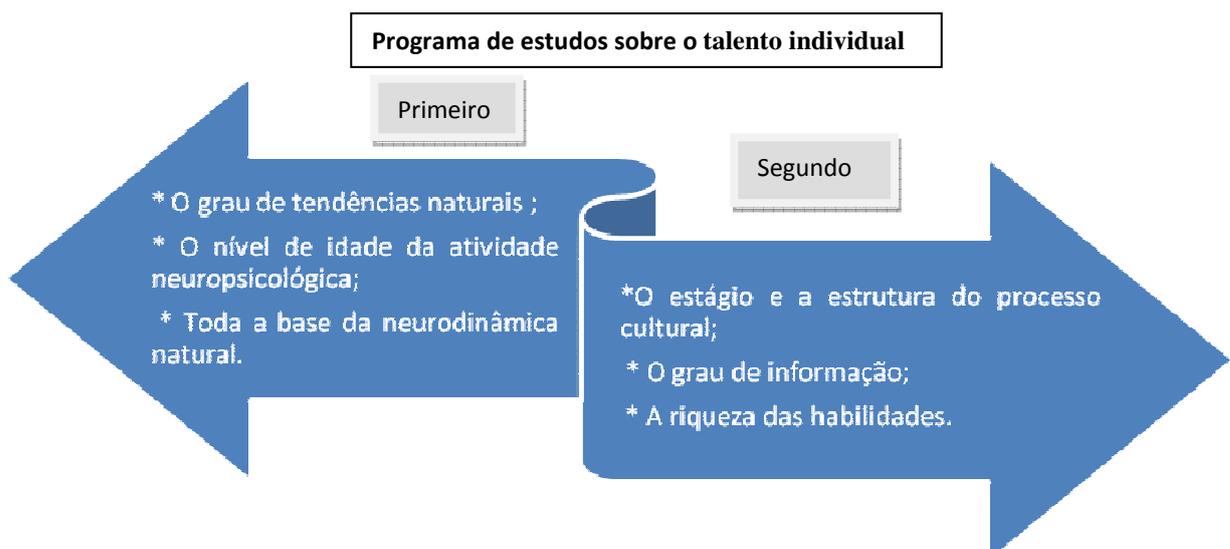


Gráfico retirado do texto de Vigotski. Diagnóstico do Desenvolvimento e Clínica Pedológica da Infância Difícil (Esquema de Investigação Pedológica), 1997, p. 41.

Essa discussão se faz pertinente para reiterar que tanto o desenvolvimento de talentos quanto o surgimento de dificuldades de aprendizagem tem um grande processo de constituição no ambiente, pois como coloca Vigotski (1997), o ser humano está com o potencial para ser desenvolvido, está em processo embrionário e, por esse motivo o meio social desempenha fundamental importância na constituição da pessoa. Os estudos da superdotação, das dificuldades e das aprendizagens não podem ser pautados unicamente pelas características inatas do homem, mas devem prever todo o seu desenvolvimento neuropsicológico que tem sua existência pautada pela influência e pelo meio ambiente. Somente assim, os pesquisadores que estudam a superdotação e as dificuldades de aprendizagem poderão compreender melhor a criança, pois como ressalta o autor, é no jardim de infância e nas escolas que se é possível ajudá-la a progredir em seu desenvolvimento de maneira racional.

Todos os desenvolvimentos adquiridos e aprimorados através das técnicas que vão sendo desenvolvidas darão às pessoas as possibilidades de serem muito mais do que se preconiza nos testes de QI, pois as transformações psicológicas são produto da influência social, das representações e fruto do ambiente sobre as aptidões inatas. Os alunos com grande capacidade, também necessitam ter esse desenvolvimento racional garantido, para não incorrer no erro de favorecer o aparecimento de dificuldades de aprendizagem que serão acentuadas se não lhes forem garantidos um acompanhamento adequado e um olhar especial às diferenças existentes.

CAPÍTULO II

O DESAFIO DE SABER ENSINAR A TODOS

Este capítulo inicia-se com algumas informações que permitem identificar o processo da implantação do NAAH/S, por ter sido por meio desta instituição que tornou-se possível localizar os alunos com AH/SD que frequentam escolas públicas em Goiânia, bem como compreender as formas de atendimento oferecidas a estes alunos pelo sistema de educação pública. Na sequência, encontram-se caracterizados os campos desta investigação: 1)- Escola A e Escola B, nome fictício dado às duas escolas públicas estaduais que recebem os alunos identificados pelo NAAH/S com indícios de AH/SD e que são sujeitos desta pesquisa; 2) - O Programa Aprender a Pensar, que também atende alunos com indícios de AH/SD, sujeitos desta pesquisa; 3) - o CMAI, que atende os alunos com dificuldade de aprendizagem que frequentam escolas municipais de Goiânia e que também são sujeitos desta pesquisa.

2.1 Inclusão

Incluir é sem dúvida um desafio que deve ser alcançado por todos que se envolvem na educação, pois não existe mais espaço para a segregação e a discriminação. A escola inclusiva deve pautar sua prática em uma visão de respeito às diferenças, sendo assim, todos os alunos podem aprender e conviver juntos, participando da comunidade escolar e social como um todo.

Nas décadas de 60 e 70, um paradigma chamou a atenção dos intelectuais preocupados com a educação especial no mundo inteiro e os termos Integração e Inclusão, começaram a fazer parte do vocabulário dos educadores.

2.2 No Brasil

O Brasil não ficou fora desse movimento e a educação inclusiva passou a ser uma das prerrogativas recomendadas em todos os dispositivos legais da década de 90 em diante, embora a significação do termo ainda seja ponto de discussão entre muitos educadores.

Nessa perspectiva, incluir, além de ter uma característica social e ética, passa a ter um caráter normativo, sendo regulada e normalizada por lei. Sabe-se que toda lei é motivada pelas necessidades apresentadas por uma comunidade. Diante disso, verifica-se que a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) surgiu diante da necessidade do rompimento com posturas arcaicas nas quais se exclui aquele que é diferente. Para que essa realidade possa ser modificada, faz-se necessário que os professores promovam mudanças em suas práticas e conceitos, alterando paradigmas que ainda fazem excluir muitos estudantes por apresentarem estilos e ritmos diferentes de aprendizagem.

2.3 Em Goiás

Em Goiás, o processo de discussão em relação à educação especial começou em 1953, respaldado pela Lei nº 926. Como reitera Almeida,

A educação especial em Goiás, na rede estadual, teve o seu início de forma isolada em 1953, por meio da Lei n. 926, que criou o Instituto Pestalozzi de Goiânia (IPG) para atender aos alunos com deficiência, apesar de ter sido inaugurado apenas em 25 de janeiro de 1955 (ALMEIDA, 2003, p. 44).

Foi nesse período que se deu o primeiro vestígio de uma educação especial em Goiás, ocasião em que a preocupação com a educação desses alunos passa a ser discutida e a ter um caráter sistematizado e pedagógico. Antes de 1953 “[...] não existia nenhuma informação oficial no âmbito do Estado quanto ao atendimento educacional dispensado especificamente às pessoas com deficiência pelo setor público”. Contudo, pela iniciativa privada, constatou-se que a Vila São Cotelengo, em Trindade - GO, desde a sua criação, em 1952, já dispensava proteção e assistência às pessoas com deficiência ali entregues (ALMEIDA, 2003, p.44).

A expansão que se deu em Goiás e nos demais estados brasileiros só foi possível graças à iniciativa do governo Federal. Em Goiânia, em 1973

[...] foi criada Seção de Ensino Especial, vinculada ao Departamento de Ensino Supletivo da Secretaria Estadual de Educação, passando, posteriormente, em 1976, a funcionar como Divisão de Ensino Especial na Unidade de Ensino de 1º Grau. Na época, contava com apenas dois funcionários e, em convênio com o CENESP, promoveu cursos de capacitação de pessoal docente, programas de bolsas de estudos e criou classes especiais no ensino regular, atendendo a alunos com deficiência mental educável, definidos pelo CENESP (1975, p.10) como: Alunos cujo funcionamento geral da inteligência, significativamente abaixo da média, está associado a alterações no comportamento adaptativo, tornando-os incapazes de aproveitamento regular do programa escolar. Entretanto, seu progresso no plano

social e ocupacional permite-lhes, na idade adulta, sustentar-se parcial ou totalmente. QI 50-55 a 75-90 (ALMEIDA, 2003, p. 44).

Nesse período, não havia ainda mudado o número de instituições de ensino especial, sendo a Pestalozzi de Goiânia a única a realizar serviço educacional para os alunos com deficiência. Contudo, na década de 70, um novo paradigma em relação às discussões e ações voltadas para o atendimento ao deficiente emerge no Brasil, a filosofia da integração, marco histórico que se iniciatrazendo mudanças também no cenário goiano. Essa nova filosofia trouxe controvérsias e muito sofrimento aos alunos que necessitavam de algum tipo de acompanhamento especial, pois transferia a responsabilidade pela deficiência ou diferença e ainda, do sucesso ou insucesso escolar para o aluno, acarretando segregação e exclusão. A escola, nesse sentido, se via eximidadada responsabilidade de modificar ou adaptar o seu sistema escolar de ensino para receber o aluno, cabendo tal adaptação a ele próprio.

Reconheceu-se a possibilidade de integração das pessoas com deficiência capazes de se adaptarem às escolas do ensino regular, principalmente por meio das classes especiais. Foram inúmeras as escolas regulares de todo o Estado que aderiram a esta modalidade de atendimento. Em 1979, o Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás, respaldando todas as ações voltadas para a educação das pessoas com deficiência, baixou normas gerais sobre o funcionamento dos estabelecimentos de Educação Especial no Estado de Goiás, por meio das Resoluções n. 255 e 256 (ALMEIDA, 2003, p. 45).

Em 1980 foi promulgada a Lei n° 8.780, de 23 de janeiro, que deliberava sobre o Sistema Estadual de Ensino de Goiás, em relação ao atendimento escolar aos alunos infra e superdotados. Contudo, a Lei 8.780 não contemplou os demais deficientes, mesmo tendo se reportado à Lei de Diretrizes e Bases - LDB/71, o que causou estranheza no meio educacional. Como pontua Almeida,

[...] com quase dez anos de atraso em relação à LDB/71, foi promulgada a Lei n. 8.780, de 23 de janeiro de 1980, que dispunha sobre o Sistema Estadual de Ensino de Goiás, entre outras providências. Em seu Capítulo III - Do Ensino de 1º grau, no art. 27, previa que “os infra e os superdotados receberão, nos termos do artigo 9º da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, tratamento especial, segundo regulamentação própria a ser baixada pelo Conselho Estadual de Educação”. No que se refere aos alunos com deficiência, apesar de se reportar à LDB/71, a Lei n. 8.780 causou estranheza no meio educacional pelo fato de não ter contemplado as pessoas com deficiência física e sensorial, as quais deveriam, pelo teor da lei, ser enquadradas como pessoas infra ou superdotadas (ALMEIDA, 2003, p. 45-46).

Em 1982 houve avanços na organização do ensino especial, pois foi extinta a ‘Divisão de Ensino Especial’ e implantada a Unidade de Ensino Especial - UEE, composta, na época, por uma equipe de 20 técnicos especializados. Isso se fez através da Portaria n. 1.674, e essa

Unidade era vinculada à Superintendência de Assuntos Educacionais da Secretaria Estadual de Educação (ALMEIDA, 2003). Essas mudanças só foram possíveis em decorrência das reivindicações das pessoas deficientes, que se organizavam para garantir melhores atendimentos. Os especialistas na área de educação foram uníssonos ao pontuar a criação dessa Unidade de Ensino Especial para o Estado.

O movimento das pessoas com deficiência destinava-se a pontuar que, em muitas ocasiões, os especialistas que emprestavam suas vozes aos deficientes, o faziam de maneira contrária e desvinculada das suas reais necessidades. O fato aponta para a importância de favorecer a emancipação social dos deficientes, os quais posicionaram e reivindicaram seus direitos, exercendo sua cidadania. Passam a serem, nesse momento, sujeitos de direitos e deveres, de ação e tomada de decisão. Sua imagem é desvinculada da visão de inferioridade que engloba uma postura paternalista daqueles profissionais que atuam junto a essas pessoas.

Nessa ocasião, o número de classes especiais no ensino regular aumentou para quarenta, abrangendo vários municípios e atendendo também ao aluno com deficiência auditiva. Iniciou-se, a partir daí, a sistematização do atendimento precoce, pré-escolar, primeiro, segundo e terceiro graus e profissionalização de alunos em todas as áreas de deficiência, dando-se também início ao atendimento à pessoa superdotada. Além disso, a UEE prosseguiu com a capacitação de pessoal docente e técnico, bem como fortaleceu os convênios com as instituições particulares. A intenção era a adoção de um modelo educacional e não mais clínico, como até então (ALMEIDA, 2003, p. 47).

Com a criação da Superintendência de Ensino Especial (SUPEE) em 1987, mudanças estruturais ocorreram, pois, pela primeira vez, a Educação Especial ganhava posição privilegiada, com papel de destaque na estrutura organizacional. Nesse momento, ligada diretamente à Secretaria de Educação, tal Superintendência não necessita de mais intermediários, o que possibilita maior agilidade na implantação de programas, além da expansão da oferta de vagas para os alunos com deficiência no estado de Goiás. Novas mudanças ocorreram em 1995, com a elaboração do documento “Educação Especial em Goiás”, como esclarece Almeida (2003), seguindo as orientações da Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) e respaldando-se no Conselho Estadual de Educação de Goiás. A SUPEE definiu o conceito, o objetivo e a clientela do ensino especial, como sendo

[...] um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange diferentes níveis e graus de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades do seu alunado. Destina-se a educando que necessita de assistência técnica especial no processo de sua aprendizagem, de forma temporária ou permanente, utilizando-se de profissionais especializados e quando necessário, de adaptações curriculares, recursos didáticos adequados, aparelhos e equipamentos especiais, que possam garantir a educação formal deste

educando. Sendo a Educação Especial parte integrante do Sistema Educacional geral, mantém as mesmas finalidades e objetivos do Ensino Regular e visa proporcionar aos alunos portadores de necessidades educativas especiais atendimento especializado no decorrer do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, de modo que suas potencialidades sejam trabalhadas ao máximo, segundo seu ritmo próprio e suas potencialidades, buscando oportunizar-lhes as condições necessárias ao pleno exercício dos seus direitos básicos e sua efetiva integração social e ocupacional na sociedade. São consideradas pessoas com necessidades educativas especiais (PNEE), os portadores de deficiência mental (leves/educáveis, moderados/treináveis, severos/dependentes, profundos/dependentes), deficiência auditiva (leve, moderada, severa e profunda), deficiência visual (cegos e portadores de visão subnormal), deficiência física, deficiência múltipla, condutas típicas e altas habilidades (SEE, SUPEE, 1995, p. 15 apud ALMEIDA, 2003, p. 49).

O percurso histórico até aqui delineado serve para que se possa entender que a educação do superdotado se fez inicialmente desvinculada à realidade da Educação Especial do Estado de Goiás. Como foi possível perceber, em 1950 instala-se o marco institucional, contudo essa realidade foi modificada em 1980 e, posteriormente, consolidada com a criação da Superintendência de Ensino Especial, seu órgão maior, responsável por emanar diretrizes, direcionar e orientar toda a política de operacionalização de ações voltadas para as pessoas com necessidades educativas especiais. Somente em “[...] 1999 a Superintendência de Ensino Especial, oficialmente, passa a adotar a sigla SUEE, abolindo, em definitivo, a sigla SUPEE, cuja adoção se deu em 1987” (ALMEIDA, 2003, p. 62).

O Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva foi oficialmente legitimado pelo Programa de Educação, de 1999 e pelo Plano Plurianual, de 2000/2003, em 09 de outubro de 2000. Na ocasião as autoridades competentes foram o Governador do Estado de Goiás, Sr. Marconi Ferreira Perillo Júnior, a Secretária Estadual de Educação, Dra. Raquel Figueredo Alessandri e o superintendente de Ensino Especial da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, Sr. Dalson Borges Gomes. O PEEDI foi coordenado e gerenciado pela SUEE. Contudo, como reitera Almeida:

Nas falas das autoridades ficou notória a preocupação excessiva dos nossos dirigentes com dados quantitativos. Praticamente não houve referência à importância das mudanças atitudinais da sociedade e da transformação da própria estrutura da SEE para que a inclusão de fato ocorra. As Superintendências de Ensino Fundamental e Médio sequer foram citadas, como se não fossem importantes para a implantação da escola inclusiva (ALMEIDA, 2003, p. 69).

A proposta de Goiás para a educação inclusiva passa a ter um contorno mais plausível, sendo norteador por discussões de mudança na filosofia de atendimento aos educandos com necessidades especiais que permeiam a inclusão de todos, independente de suas capacidades, etnias, níveis socioculturais e limitações.

Contudo, o que se percebe ao visitar duas escolas estaduais, uma das quais, nessa época, considerada referência em inclusão, é o discurso distanciado da prática. Ao entrar em contato com as escolas que atendem essas crianças ficam claras as dificuldades ali presentes. Muitos são chamados de “super-aloprados” pelos colegas e não são compreendidos pelos professores. Para que se efetive a proposta de inclusão se faz necessária uma ampliação nas práticas formativas, o que será benéfico para a ampliação do conhecimento. Esse fato evidenciou-se no processo da pesquisa em questão que todas as discussões e os direitos legais dão respaldo a uma educação para todos, contudo, na prática, essa realidade se distancia muito do que se preconiza na Constituição Federal e nas Leis vigentes.

No que tange à nossa Constituição Federal do Brasil, há uma prerrogativa em relação à garantia de uma educação para todos, quando se prevê a “[...] liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988). Tal garantia deve passar também aos alunos com altas Habilidades/ Superdotação - AH/SD que, por lei, têm acesso garantido à educação especial. Todavia, por diversos fatores, os direitos são quase sempre remetidos apenas às pessoas em situação de deficiência. Entretanto, como esclarece a gerência de Ensino Especial,

[...] a Educação Especial é uma das modalidades da Educação Nacional que permeia o sistema educacional em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. É oferecida como um conjunto de serviços e recursos especializados para complementar o processo de ensino - aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e demais necessidades especiais transitórias e/ou permanentes, contribuindo para o desenvolvimento de suas potencialidades (CARVALHO, 2012, s./ p.).

Para que isso ocorra todo o trabalho se faz

[...] por meio do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (Peedi), a Gerência de Ensino Especial coordena a ação pedagógica desenvolvida nas salas de aula comuns junto aos estudantes com necessidades especiais e, em atividades no contra turno, nas salas de recursos pedagógicos. Além disso, oferece suporte ao aprendizado na rede estadual a partir de sua Rede de Apoio à Inclusão (Reai), dos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs) e de quatro núcleos de atendimento aos estudantes, familiares e profissionais da rede pública (CARVALHO, 2012, s./ p.).

A rede de apoio à inclusão atualmente é formada por uma equipe multiprofissional, em que atuam: Assistentes Sociais, Fonoaudiólogos, Psicólogos, Intérpretes de libras e Instrutores, Professores de Atendimento Educacional Especializado e Apoio à Inclusão. Os Centros de atendimento Educacional Especializado (CAEE) objetivam eliminar barreiras existentes para uma efetiva inclusão de todos os alunos. Dentro desta proposta encontram-se

vários projetos, como o Re-Fazer, que se destina a alunos com autismo; o ASI, que tem como meta proporcionar autonomia, socialização e interação dos educandos com comprometimento intelectual e o Projeto FIT, que tem como objetivo proporcionar formação inicial para o trabalho dos educandos mais velhos com deficiência.

No contexto da Educação Inclusiva em Goiás, encontra-se o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), essa unidade de serviços prima por oferecer atendimento ao deficiente visual e suas famílias desde consulta oftalmológica, pois tem parcerias com outras instituições, até a formação de professores que atuam junto aos alunos, além de subsidiar recursos e materiais didáticos e pedagógicos ao Sistema de Ensino.

O Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) também faz parte da Rede de Apoio à Inclusão. Ele promove a capacitação dos profissionais da educação para o atendimento às pessoas com surdez, dando suporte técnico especializado em Libras e Português para surdos, bem como formação continuada em Libras aos profissionais da educação, aos familiares dos estudantes e à comunidade em geral.

O Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar - Projeto Hoje - oferece atendimento educacional especializado às crianças, jovens e adultos em situação de internação e reabilitação, com assistência médica diária ou periódica, possibilitando que iniciem ou deem continuidade aos seus estudos.

O NAAH/S objetiva atender demandas relacionadas aos alunos com superdotação, à formação de professores e orientação às famílias. Este núcleo, até o ano de 2011, realizou a observação e a potencialização dos alunos, porém, a partir do segundo semestre de 2012, passa a não mais atendê-los, pois entende a importância da escola em incluí-los em seu ambiente e nas Salas de Recursos Multifuncionais, permanecendo apenas focado na realização da formação de professores e no apoio e assessoramento às escolas.

2.4 Implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S

Em 2005 a Secretaria de Educação Especial do ministério da Educação (SUEESP), Brasília, em parceria com as Secretarias de Educação do Brasil, implanta os NAAH/S em todas as Unidades da Federação, com disponibilidade de recursos didáticos e pedagógicos e ainda formação para os profissionais atuarem na área. Os núcleos foram organizados para

atendimento às necessidades educacionais dos alunos com características de superdotação, além de dar apoio às famílias e aos professores.

A proposta de atendimento educacional especializado tem fundamento nos princípios filosóficos que embasam a educação inclusiva. Tem como objetivo formar professores e profissionais da educação para a identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação, oportunizando a construção do processo de aprendizagem e ampliando o atendimento, com vistas ao pleno desenvolvimento das potencialidades desses alunos (MEC, 2005, p. 5).

A proposta é de subsidiar a implantação dos núcleos, partindo da visão de educação pautada por uma postura filosófica inclusiva, que tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento do aluno. No que se refere ao desenvolvimento, esse documento de orientação de implantação dos NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal tem como foco orientar as ações voltadas para o atendimento ao aluno com superdotação, levando em consideração

[...] as habilidades de cada um, as diferenças apresentadas, as facilidades, as dificuldades, os aspectos emocionais, sociais, econômicos e familiares. Ainda há a questão do tempo envolvido, a partir do qual são considerados os processos individuais de desenvolvimento. Os traços de personalidade e os estilos de aprendizagem é que vão direcionar este tempo (MEC, 2005, p. 7).

Respeitar as diferenças e proporcionar um ambiente educacional que as perpassa faz parte da proposta inclusiva, pois ela compreende os diferentes ritmos e habilidades, proporcionando oportunidades para todos se apropriarem do conhecimento sistematizado. A escola, em resultado dos descompassos existentes em seu interior, no que se refere à apropriação do conhecimento por parte dos alunos, deve disponibilizar um espaço extraclasse para que as oportunidades dos educandos se ampliem. Esse espaço foi garantido pelo NAAH/S, unidade coordenada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação em parceria com a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e no caso de Goiás, também pela Secretaria Estadual da Educação.

Os alunos superdotados devem ter garantidos não só a sua matrícula e sua contagem no censo escolar, mas efetivamente fazer parte da escola, “[...] à medida que tenham suas necessidades educacionais atendidas, por meio da oferta de atendimento qualificado e específico” (MEC, 2005, p. 12).

Promover a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades/superdotação das escolas públicas de educação básica, possibilitando sua inserção efetiva no ensino regular e disseminando conhecimentos sobre o tema nos sistemas educacionais, nas comunidades escolares, nas famílias em todos os Estados e no Distrito Federal (MEC, 2005, p. 15).

Em Goiás o Núcleo foi implantado dia 03 de outubro de 2006 em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, por meio da Gerência de Ensino Especial. Atualmente encontra-se instalado no extinto Colégio Estadual Rui Brasil, dividindo esse espaço com outro Centro, o Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoios Visuais (CEBRAV), contando com uma área de 2.543,68m² e, destes, 2.130,15m² são de área construída. O NAAH/S se estabeleceu nesse mesmo espaço na parte térrea contando com sete salas, uma cozinha, banheiros e um pátio. Os profissionais desta unidade fazem parte do quadro de professores efetivos da Rede Estadual de Educação. O NAAH/S de Goiás dimensionou seu trabalho dividindo-o em três seguimentos:



Fonte: Dados do Gráfico retirados do texto: Disseminando as Altas habilidades/Superdotação no Estado de Goiás, 2011.

A Unidade de Atendimento à Família se responsabiliza pelo suporte teórico, emocional e social às famílias para que as estas possam compreender melhor o comportamento dos seus filhos, melhorando o convívio familiar. É fundamental o envolvimento da família no processo de desenvolvimento cognitivo e afetivo do educando que apresenta características de superdotação.

Já a Unidade de Atendimento ao Aluno tem a função de promover a identificação e o atendimento educacional especializado aos alunos com superdotação, em uma perspectiva biopsicossocial. Por esse motivo atua nessa unidade uma equipe multiprofissional, constituída pelas fases de Observação e de Potencialização de Talentos.

Na Unidade de Atendimento ao Aluno a fase da observação se faz através de uma Avaliação Psicopedagógica⁶, pois requer um olhar tanto do Pedagogo quanto do Psicólogo Educacional, em uma perspectiva multidimensional, utilizando-se de vários instrumentos, como:

- Lista de indicadores de superdotação (Delou, 1987);
- Atividades do livro TOC, TOC... PLIM, PLIM! (Virgolim, Fleith & Neves Pereira, 1999);
- Indicadores de criatividade: alguns indicadores de criatividade do aluno, assim como testes formais, podem auxiliar o professor a identificar o educando superdotado (Virgolim, 2007);
- Nomeação por professores: os professores que estão diariamente envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos podem com facilidade ajudar na indicação de alunos com características de altas habilidades (Virgolim, 2007);
- Escala de Características Comportamentais de Alunos com Habilidade Superior – revisada (Renzulli & Cols, 2000);
- Indicação por parte de colegas de turma (Feldhusen, 1998; Renzulli & Reis, 1997);
- Autoindicação (Davis & Rimm, 1994);
- Escala de Características para Pais (Renzulli & Reis, 1997);
- Outras fontes (jogos, exercícios de criatividade e autoconceito);
- Aplicação de testes psicométricos (RAVEN, WISC III);
- Avaliação dos produtos: observação da qualidade de uma produção do aluno pode permitir que eles sejam identificados em suas características de talento;
- Estudo de caso da equipe multiprofissional de atendimento, considerando a qualidade, quantidade e a frequência do comportamento de superdotação.

A Unidade de Atendimento ao Professor é responsável pela formação do educador do ensino regular, bem como de toda a equipe multiprofissional que acompanha as escolas. Os professores que primordialmente têm sido formados são aqueles que estão diretamente envolvidos no processo de atendimento ao aluno superdotado nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), através de cursos de capacitação e de assessorias às escolas em que já foram identificados alunos com AH/SD, além da proposta de disseminação de conhecimento da área.

⁶ Informações contidas na dissertação referentes ao trabalho desenvolvido no NAAH/S Estão no texto: Disseminando as Altas habilidades/Superdotação no Estado de Goiás, 2011. Esta publicação foi desenvolvida com a intenção de atender aos objetivos da formação continuada dos educadores desenvolvido pelo Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação – NAAH/S Goiás.

Todo o atendimento desenvolvido no NAAH/S tem respaldo legal nas leis educacionais, segundo a LDB (Lei 9394/96) nos artigos Nº 58 a 60, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

Adaptações Curriculares, referentes às Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em 1998. Plano Nacional de Educação, na Lei 10172/01 em 09/01/01. No Parecer Nº 17/01 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica em 03/07/01. Na Resolução Nº 2 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica em 11/09/01e em 2002 institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica do Ministério da Educação referente às AH/SD.

Os alunos identificados foram no total, cinquenta e cinco de 2007 a 2011, sendo eles, dezoito de escolas estaduais, vinte e um de escolas conveniadas, 09 de escolas particulares, dois de escolas municipais, um do NAAH/S do Distrito Federal, dois do CEFET e dois da Universidade Federal.

Tabela nº 1 – Escolas Atendidas Pelo NAAH/S no Período de 2007 a 2011

2007	2008	2009	010	1ºsem./2011
ESTADUAIS - 22	ESTADUAIS - 15	ESTADUAIS - 22	ESTADUAIS - 7	ESTADUAIS - 22
MUNICIPAIS - 0	MUNICIPAIS - 0	MUNICIPAIS - 3	MUNICIPAIS - 5	MUNICIPAIS - 4
CONVENIADAS - 5	CONVENIADAS - 6	CONVENIADAS - 5	CONVENIADAS - 1	CONVENIADAS - 0
PARTICULARES - 0	PARTICULARES - 8	PARTICULARES - 15	PARTICULARES - 14	PARTICULARES - 7
INSTITUIÇÃO FEDERAL - 0	INSTITUIÇÃO FEDERAL - 0	INSTITUIÇÃO FEDERAL - 0	INSTITUIÇÃO FEDERAL - 2	INSTITUIÇÃO FEDERAL - 0
			APARECIDA - 7	
TOTAL: 27	TOTAL: 29	TOTAL: 45	TOTAL: 36	TOTAL: 33

* No período de 2007 a 2011, foram atendidas pelos NAAH/S Goiás um total de 170 escolas.

Fonte: Dados disponíveis em: <http://www.naahsgoiania.blogspot.com.br/search?updated-max=2011-10-25T20:15:00-04:00&max-results=3&start=3&by-date=false>.

Todo o processo de identificação não pode ser realizado sem a intenção de se oferecer um atendimento educacional especializado, pois se assim fosse, serviria para rotular a criança identificada. Percebe-se, contudo, que a realidade de atendimento ao superdotado ainda causa inquietude e perplexidade por ainda não estar alicerçada no meio educacional e por demandar maior aprofundamento teórico, além de práticas pedagógicas mais efetivas.

2.5. Caracterizando os Campos da Investigação

2.5.1 Escola A

A escola “A”, primeira a abrir espaço para a pesquisa, se caracterizava muito por essa Charge abaixo:



Contudo, tal realidade não só caracteriza esse espaço, pois ocorre em muitos ambientes escolares nesse imenso Brasil de tantas desigualdades sociais. A escola tem a capacidade de ser, por um lado, carregada de expectativas de uma melhora social e, por outro lado, de muitas frustrações, quando isso não se concretiza.

A escola é uma instituição onde as aprendizagens são obrigatórias, onde as coisas são organizadas para não se “sair dali” sem aprender. Onde não se deve ser possível ter êxito sem compreender. Nessa perspectiva, a obrigação de aprender é o fundamento da Escola... ainda que ela não explicita de que maneira, concretamente, essa obrigação deve ser exercida para permitir que todos a cumpram (MEIRIEU, 2005, p.38).

No primeiro dia de pesquisa de campo na escola “A”, ao apresentar a proposta de pesquisa, foi possível perceber que, apesar de certa desconfiança, ela foi bem receptiva tanto pela coordenadora do turno matutino quanto pela professora da Sala de Recursos, que posteriormente se tornaria a diretora. Todas as quartas-feiras a equipe multidisciplinar do Estado, composta por uma fonoaudióloga, uma psicóloga e uma assistente social deveriam comparecer à unidade escolar, todavia, somente a fonoaudióloga comparecia naquele dia e nos demais a equipe nunca estava completa.

As conversas registradas com essas profissionais ocorriam na biblioteca, o único espaço disponível da escola, o qual também era destinado à realização do atendimento dos alunos com necessidades especiais. O ambiente é pouco arejado, com inúmeras caixas de livros e materiais que compõem a Sala de Recursos enviada pelo MEC.

No primeiro momento os professores deixaram transparecer que, de alguma forma, a pesquisadora poderia ajudar a sanar os problemas da escola. Percebe-se certa curiosidade por parte de alguns profissionais do local em observar o trabalho de pesquisa ora proposto.

Os encontros com os alunos ocorreram inicialmente na biblioteca e depois, na sala de recursos. Os demais alunos pareciam não aceitar muito bem os educandos, sujeitos da pesquisa, os quais passaram pelo período de observação no NAAH/S, por apresentarem características de superdotação. Eram deixados isolados e chamados por apelidos pejorativos pelos demais estudantes, demonstrando não terem amigos dentro da escola. Existe uma grande ansiedade por parte dos alunos superdotados e uma cobrança significativa de sua aprendizagem por parte dos professores, evidenciadas pelo uso abusivo de atividades extras. Essa cobrança também é expressa pelos colegas e por eles próprios, que exigem bastante de si.

Outro fato marcante ocorreu em um dia em que a candidata ao cargo de diretora da escola permaneceu em reunião com todos os professores até após o recreio na biblioteca, fazendo sua campanha eleitoral. De repente, iniciou-se uma confusão na quadra, foi possível perceber que as demais pessoas que não participaram dessa reunião não se prontificaram a verificar o motivo de tanta agitação e gritaria. Havia muita correria, uns batiam nas portas dos banheiros, dois alunos se agrediam e os demais incentivavam a violência. Nenhum profissional da educação que compunha o quadro efetivo daquela escola estava preocupado no momento em cuidar dos adolescentes e crianças que estavam sob sua responsabilidade. Aquelas pessoas estavam mais preocupadas com a eleição. Percebe-se, portanto, haver certa confusão frente ao papel da escola.

A escola "A", em 1999, já era considerada referência em inclusão, sendo acompanhada e avaliada de maneira sistemática, segundo orientações e diretrizes da Secretaria de Educação Especial (SEE) e Superintendência de Ensino Especial (SUEE). Não se priorizou nenhum ano escolar e turno, apenas primou-se por buscar alunos que foram identificados com características de altas habilidades/superdotação pelo NAAH/S.

A escola "A" localizada, em um setor urbano de classe popular, foi fundada em 1964 e é administrada por uma diretora, uma coordenadora geral e uma secretária geral. No período da pesquisa houve eleição, mudando todo o quadro gestor. O grande anseio da Unidade de

Ensino, no período da pesquisa, era a reforma, pois se encontrava em situação precária em relação a sua estrutura física e ao seu pleno funcionamento. A sala dos professores molhava quando chovia, por esse motivo estava mofada e o banheiro não tinha a mínima condição de uso.

Na biblioteca havia inúmeras caixas empilhadas, pois a escola havia sido contemplada com a Sala de Recursos. Eram caixas contendo computadores enviados pelo MEC, além de materiais necessários para atendimento educacional especializado. Com a mudança de governo, a escola se viu obrigada a se organizar e montar a Sala de Recursos, mesmo não tendo condições devido à precariedade de seu espaço físico. Um ano se passara desde que ela havia sido contemplada com o KIT do MEC, que continuava inutilizado, apesar de haver muitos alunos com necessidades especiais. Tal sala passou a funcionar, desde então, na sala dos professores e estes foram deslocados para a biblioteca, em meio às caixas e aos livros, bem como aos alunos que ali frequentavam no horário do recreio. Todos os avisos e comunicados, e até “recados” eram colocados nesse ambiente sem nenhuma privacidade. A Sala de Recursos, então, ganha espaço e preeminência.

Encerrado o período de pesquisa, a escola começou a ser reformada e por esse motivo foi transferida para outro local, de maneira precária, nas dependências de um colégio vizinho. A unidade de ensino “A” tentava sobreviver à reforma, que se arrastou por um tempo muito maior do que se esperava. Nesse ínterim, finda-se o processo de pesquisa dessa escola e inicia-se na outra que ocupava o mesmo espaço físico, a escola “B”.

A unidade escolar funcionava nos três turnos e oferecia à comunidade, o ensino em uma perspectiva inclusiva. Era composta por alunos desde o 6º ano do ensino fundamental até a EJA (Educação de Jovens e Adultos).

2.5.2 Escola B

A escola “B” localiza-se na região sudoeste de Goiânia, assim como a “A”, porém possui grandes diferenças estruturais, pois é uma das instituições que aderiram à proposta de tempo integral, recebe verba considerável do Estado e consegue com isso, ter um ambiente físico mais organizado. Na parte posterior da escola há uma horta, quadra e demais espaços destinados a diversas atividades. Suas dependências físicas são conservadas e limpas.

Contudo, em algumas vezes que a pesquisadora esteve presente neste local, os policiais também se encontravam ali devido a problemas recorrentes de violência. Cada vez que o carro

da polícia parava na porta da escola parecia que se adentrava mais no pátio. Ali, o poder policial, parecia ser maior que o poder ou a influência exercida pelo ensino e pela aprendizagem. Alguns alunos estavam envolvidos com o tráfico de drogas, outros levavam armas para dentro da escola: o ambiente era de extrema violência. A fala de um aluno que estava na secretaria, em um determinado dia, deixava claro o clima ali existente: “Vocês desistiram de mim, agora vocês vão ver o que é bom pra tosse”. Alguns estudantes estavam sendo ameaçados de morte por outros, havendo até mesmo a intervenção do Ministério Público.

Nessa unidade também houve eleição e mudança de gestores, desse modo, a diretora passou a ser a coordenadora geral.

Outro grande problema enfrentado por essa escola está na falta de valorização do profissional, porque na rede de ensino integral os professores têm salários menores por serem impossibilitados de ministrar 25 aulas por semana, como ocorre nas escolas do currículo básico. A Unidade Escolar, muitas vezes, começa o semestre quase sem professores, e não é somente por conta dos salários essa desmotivação do trabalho em uma escola de tempo integral, outro fator é o excesso de cobrança, pois esta, na fala de uma professora, “precisa ser muito atraente no seu funcionamento vespertino, senão o aluno não se envolve”, visto que os atrativos externos são muitos. As aulas à tarde são escolhidas pelos próprios alunos e se o professor não obtiver estudantes suficientes para formar turma, dispõe de menos horas/aulas ainda.

A escola “B” apresenta um currículo básico pela manhã, com cinco aulas diárias: Ciências, Matemática, Geografia, Língua Portuguesa, História, Inglês e demais matérias. Já no turno vespertino são disponibilizadas as atividades permanentes que destinam duas aulas diárias para que os estudantes, orientados por professores, leiam, escrevam, pesquisem ou resolvam problemas matemáticos, bem como para utilizar laboratórios de informática, de línguas ou de ciências. Por fim, nas duas últimas aulas da tarde, que se encerram às 17 horas, os alunos podem escolher entre atividades curriculares artísticas e culturais como: aula de música, teatro, dança ou artes visuais, atividades esportivas como voleibol, futsal, xadrez ou dama, ou ainda exercícios de integração social nas áreas de empreendedorismo e educação ambiental.

Apesar das dificuldades encontradas dentro desse ambiente escolar, a escola chegou a 3,9 pontos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2009, quando a meta estipulada era de 2,9 pontos, o que sem dúvida reforça ainda mais a valorização desse núcleo pelos gestores estaduais. Ao todo, passam diariamente oitocentos e oitenta e cinco alunos por

seus corredores. Desse total, são trezentos e noventa e cinco estudantes de ensino médio, que ali ficam até o meio-dia, e duzentos e trintamatriculados na Educação de Jovens e Adultos - EJA, no período noturno. O restante, duzentos e sessenta estudantes do 6º ao 9º ano, passam o dia no colégio, que funciona em tempo integral desde outubro de 2006 e atende a diversas regiões da capital e entorno.

Como ainda é difícil encontrar uma instituição em um bom funcionamento em Goiânia. Um problema do colégio é a alta rotatividade de alunos. Temos estudantes de Aragoiânia, do Setor Madre Germana, do Garavelo e de tantos outros lugares distantes. Começamos com uma clientela e terminamos com outra. Os alunos, que saem às 5 horas da manhã de suas casas e retornam às 8 da noite, por vezes, não aguentam essa rotina dura (Coordenadora).

Muitos são os problemas presentes naquele ambiente, contudo o mais contundente é o da violência. Não se pode focar o problema da educação apenas no professor e isentar o Estado da formulação de políticas que contemplem o currículo e a gestão do sistema de ensino. Quando a grande preocupação do Estado está enraizada em uma política de maior competitividade, em uma perspectiva meritocrática, perde-se o foco, pois o professor sozinho não pode mudar essa realidade, já que o problema é muito mais amplo e histórico e perpassa outras esferas da sociedade.

[...] o professor, por si só, não é capaz de transformar a realidade que extrapola a própria escola e tem suas raízes no econômico e no sociopolítico. Mas sua competência, como profissional da educação, é, sem dúvida, um dos fatores de maior peso quando se pensa na melhoria da qualidade do ensino (MOYSÉS, 1994, p.14).

No primeiro dia de pesquisa de campo na escola “B”, ao apresentar a proposta do trabalho, foi possível perceber a expectativa por parte da unidade de ensino, haja vista que o aluno que seria foco da pesquisa é o que sem dúvida tem trazido mais problemas ao ambiente escolar e ao bom andamento das aulas. A boa recepção se deu em grande parte pela esperança de que algum benefício poderia ser trazido através da pesquisa e dos encontros do aluno com a pesquisadora, vez que a escola e os professores já não sabiam como lidar com o educando. Tal fato se confirmou ao término do período da coleta de dados, pois a coordenadora perguntou se o tempo de permanência da pesquisadora naquele local não poderia ser estendido.

Todos foram muito receptivos à proposta. Os encontros se deram na sala da coordenadora, um local que por diversas vezes era dividido por alunos enviados para a coordenação. Os dias em que a pesquisa era realizada eram sempre permeados por brigas, uso

de drogas e ameaças de morte entre os educandos. A professora de recursos e a coordenadora geral, ex-diretora, estavam sempre em contato com a pesquisadora. Alguns professores também vieram conversar sobre os alunos, como a de religião e o de história. Diversas são as inquietações que geram muitos problemas na escola, uma delas se deu com o advento da inclusão e com as indefinições dos seus papéis.

2.5.3 Programa Aprender a Pensar (PAP)

O terceiro local de pesquisa possui outra realidade, pois se encontra dentro da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, denominado Programa Aprender a Pensar (PAP), localizado no subsolo do Bloco C, na Área 04. O programa atende grupos de até 15 crianças e adolescentes na faixa etária de 7 a 14 anos utilizando a metodologia “Ferramentas para Pensar”, de Edward De Bono, que inclui ações de estímulo de desenvolvimento da criatividade, além de difundir a importância da organização de ideias e da construção de padrões de pensamento. Com duração de uma hora e meia, as aulas são realizadas semanalmente no durante um semestre.

O PAP foi criado há 21 anos e está ligado ao programa do Instituto Dom Fernando e também à Pró-Reitoria de Extensão e Apoio Estudantil da PUC Goiás. Atualmente, conta com outro programa que atende crianças com Síndrome de Down e deficiência auditiva, em parceria com outros profissionais, como fonoaudiólogos.

Nesse local encontram-se os alunos com superdotação, área na qual a coordenadora possui longa trajetória de estudo e atuação. É importante ressaltar também que ela proporcionou apoio técnico para a implantação do NAAH/S em Goiás, pelo MEC/SEESP.

No Programa Aprender a Pensar foram selecionados para sujeitos desta pesquisa cinco alunos. Estes frequentavam escolas particulares e eram oriundos de famílias com renda acima da média, cujos pais, em sua maioria, fizeram faculdade e possuíam bom poder aquisitivo. Os estudantes, além de frequentarem boas escolas e participarem desse programa, faziam aula de língua estrangeira e esporte. Dois desses alunos tinham sete anos e três tinham nove. Dois cursavam o segundo ano do ensino fundamental, outros dois, o quarto ano e um, o terceiro.

2.5.4 Centro Municipal de Apoio a Inclusão Maria Thomé Neto(CMAI)

A instituição atende educandos que frequentam escolas públicas municipais de Goiânia em uma perspectiva inclusiva. Para alcançar esse fim, tem revisto as políticas de inclusão com foco na diversidade, respeitando

[...] as diferenças dos sujeitos e as especificidades de suas culturas e aprendizagens, para garantir a igualdade de oportunidades como das demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro (Projeto Político Pedagógico CMAI Maria Thomé Neto, 2010, p. 5).

Os alunos, público-alvo da educação especial, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto N.6.571/2008, são de deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, e de superdotação.

No que concerne às diretrizes, a política que adota essa perspectiva inclusiva define que a educação especial é uma modalidade de ensino que abarca todos os níveis, etapas e modalidades. Para tanto, se faz pertinente que esses educandos recebam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas que seja a eles também garantida a oportunidade de estar no processo de ensino regular.

Essa instituição foi criada para auxiliar as escolas no processo de inclusão, além de atender aos educandos e às suas famílias, o que contribui para a formação do cidadão.

Em 2005, partindo da certeza das necessidades adjudicadas pelas novas demandas educacionais e primando por um fazer inclusivo, a Secretaria Municipal de Educação (SME) deu início à elaboração de um projeto que objetivou dar o apoio aos educandos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e necessitavam de atendimento especializado. No ano de 2006, a SME criou o CMAI, com a intenção de atender aos educandos com Necessidades Educacionais Especiais da Rede Municipal de Ensino do Município de Goiânia. O objetivo maior dessa instituição é o de

[...] subsidiar o processo de aprendizagem dos educandos com Necessidades Educacionais Específicas – NEE, deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas Unidades Escolares da Secretaria Municipal de Educação – SME de Goiânia, buscando assegurar condições de desenvolvimento e encaminhamentos específicos às suas necessidades adaptativas e de desenvolvimento, promovendo o respeito à diversidade como meta de superação das desigualdades e equiparação de oportunidades (Projeto Político pedagógico CMAI Maria Thomé Neto, 2010, p.12).

Em Goiânia foram criados dois Centros de Apoio à Inclusão, o CMAI Maria Thomé Neto, situado no setor Nova Suíça, e CMAI Brasil Di Ramos Caiado, no setor Rodoviário em Goiânia. A Lei de criação e denominação dos Centros Municipais de Apoio à Inclusão é de nº 8803, de 19 de maio de 2009.

O CMAI Maria Thomé Neto tem capacidade para atender em média 250 educandos por turno. Possui 28 salas de atendimentos, 01 sala para os profissionais, 01 de reunião, 01 de Serviço Social, 01 refeitório amplo, 01 quadra de esportes, sanitário feminino e masculino para educandos e familiares, 01 para profissionais e 01 adaptado para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Há também rampas de acesso e estrutura em conformidade com as normas de acessibilidade.

O centro conta com uma equipe multiprofissional, que atende os educandos e as suas famílias em diferentes áreas, como da: Psicomotricidade, Fisioterapia, Psicologia, Neuropedagogia, Libras/Português, Psicopedagogia, Arteterapia, Odontologia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Oficina de Culinária, Reabilitação Cognitiva, Terapiade Grupo, Dança / Teatro, Musicoterapia, Informática Educativa, Oficina Terapêutica e Espaço Criativo.

No CMAI foram dez alunos selecionados para participarem como sujeitos da pesquisa. Três deles tinham nove anos de idade, dois tinham dez, três tinham onze e dois, doze anos. Cinco alunos cursavam o 3º ano do ensino fundamental, três cursavam o 4º ano, um o 5º ano e um o 6º ano.

Em sua maioria, eram oriundos de família de baixa renda, com graves problemas de ordem econômica e social. Três dessas crianças moravam em uma instituição/abrigo, pois os pais os deixavam em condições de vulnerabilidades física, social, psicológica e econômica. Tais alunos apresentavam um rendimento escolar muito aquém do esperado e um deles possuía em seu prontuário uma hipótese diagnóstica de deficiência intelectual. Sua história misturava dor e amizade, pois os três, apesar de terem se conhecido apenas nessa instituição, haviam se ligado em laços de profundo companheirismo e afeição. Isso ficou evidente na sua proximidade quando os funcionários do abrigo os levavam até o CMAI.

Durante a pesquisa, uma das crianças pediu à pesquisadora para desenhar alguém importante para ele (esta não era uma atividade planejada para a ocasião). Sentindo-se livre para expressar seus sentimentos, fez seu próprio desenho junto à sua colega. Tal fato, somado à maneira deles se comportarem, deixou claro o cuidado que um exercia sobre o outro.

Os dez alunos apresentavam um déficit escolar muito acentuado. Três haviam sido reprovados pelo menos uma vez, quatro ainda não estavam alfabetizados e três encontravam-

se em processo de aquisição da leitura e da escrita, contudo, de maneira funcional, pois apresentavam grande dificuldade para realizar interpretação e produção textual.

CAPÍTULO III

ENCONTRO E DESENCONTRONO CAMINHO DO APRENDER - OS SUJEITOS DA PESQUISA

Como sujeitos dessas pesquisas foram selecionados dezoito alunos no total, sendo oito deles com superdotação e dez com dificuldades de aprendizagem. Estes sujeitos foram organizados em dois grupos: Grupo A, composto pelos alunos com dificuldades de aprendizagem e grupo B, composto pelos alunos com superdotação.

É importante pontuar que a maioria dos alunos do “Grupo A” não estava no ano escolar compatível com sua idade, mas esse fato também pode estar correlacionado a uma iniciação da vida escolar tardia. Muitos ainda estavam em processo de alfabetização. Apesar de 70% deles não terem sido reprovados, as dificuldades inerentes à defasagem escolar era presente em suas vidas. A tabela abaixo mostra como estavam os alunos do grupo A.

Tabela nº 2 - Alunos com Dificuldade de Aprendizagem – Escolas Municipais – Grupo A

Aluno	Escolarização	Idade	Situação Escolar
1	4º ano Agº D	11 anos	Reprovado – sim.
2	3º ano Agº C	11 anos	Reprovado – não – Distorção idade ano escolar.
3	3º ano Agº C	09 anos	Reprovado – não. Não está alfabetizado. Não sabe escrever seu nome corretamente.
4	4º ano Agº D	11 anos	Reprovado – sim.
5	3º ano Agº C	09 anos	Reprovado – não.
6	5º ano Agº E	12 anos	Reprovado – não – Está em processo de alfabetização.
7	3º ano Agº C	09 anos	Reprovado – não.
8	3º ano Agº C	10 anos	Reprovado – sim – Não está alfabetizado
9	4º ano Agº D	10 anos	Reprovado – não
10	6º ano Agº F	12 anos	Reprovado – não

Os alunos do grupo A em muitos casos, não ficaram retidos, esse fato se deve em parte pela proposta de ciclo, desenvolvida pela prefeitura de Goiânia. Cabe ressaltar que, de acordo com as Diretrizes Educacionais da SME, nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano a retenção só se fará mediante a decisão colegiada no final de cada ano vigente. Esse procedimento é permitido apenas ao final de cada etapa do ciclo, ou seja, a cada três anos de escolarização e após a realização de um trabalho específico no intuito de sanar as dificuldades do aluno, caso ele não consiga alcançar as metas estabelecidas.

Por meio dos testes de avaliação pedagógica aplicados nestes alunos, foi possível perceber que entre os que foram aprovados e que ainda, ao longo do seu processo de escolarização, apresentavam distorções idade/ano escolar, dois dos sete entrevistados ainda não sabiam ler e nem escrever. O restante se encontrava em processo de alfabetização. Todos apresentavam dificuldade com a atenção e estruturação espaço-temporal, sendo esta última importante para a construção de conhecimentos relacionados ao pensamento lógico-matemático e também à escrita. Muitos alunos que não desenvolveram esta habilidade apresentavam escrita com inversões de letras, o que ficou evidenciado nas atividades pedagógicas propostas nesta pesquisa.

A maioria destes alunos apresentou baixa autoestima, isso ficou claro quando ao entrevistar um dos alunos do Grupo A, que chorou ao falar de suas dificuldades e os outros se inquietaram e mudaram seus comportamentos ao serem questionados sobre suas possíveis dificuldades. Esse fato muito se deve ao longo histórico de fracasso escolar que foi desenhado em suas vidas por não conseguirem alcançar o que a escola idealizou como padrão.

Em muitos casos, o sofrimento era estampado no olhar vazio desses alunos ao relatarem suas histórias de insucesso escolar, fato que marcou suas vidas, pois sabiam bem o lugar que tem o sucesso social no mundo em que se vive hoje. Eram conscientes que este fracasso extrapolava os muros da escola.

Essa realidade fica clara em seus relatos, pois eles tinham em sua história escolar, muitas marcas de tristezas e incertezas quanto à capacidade e possibilidade de terem sucesso para modificarem este quadro através dos estudos, já que a maioria vinha de situações precárias em relação à situação financeira.

Os pais de três dessas crianças perderam o pátrio poder, ou por viverem nas ruas ou por serem usuários de drogas e negligenciarem seus cuidados, deixando-os em situação de risco. Elas apresentavam expressivas dificuldades de aprendizado, déficits de conteúdo escolar, estando bem abaixo da média no desempenho esperado para a sua idade.

O processo de escolarização do Grupo B encontrava-se diferente do Grupo A, isso foi evidenciado por meio da produção escrita e da leitura. Todos esses educandos estavam alfabetizados e, em suas vidas não constava histórico de fracassos na escola. Contudo, dois deles vinham passando por dificuldades escolares mais contundentes, sendo os únicos a receberem queixa de dificuldade de aprendizagem pela instituição de ensino.

O Grupo B foi composto por oito alunos, três frequentavam escolas estaduais e cinco escolas particulares.

Tabela nº 3 Grupo B - Alunos com Superdotação

Aluno	Instituição	Escolarização	Idade	Situação Escolar	
1	Escola Estadual	“B”	8º ano	12 anos	Aprovado
2	Escola Estadual	“A”	7º ano	12 anos	Aprovado
3	Escola Estadual	“A”	7º ano	12 anos	Aprovado
4	Escola Particular		2º ano	7 anos	Aprovado
5	Escola Particular		3º ano	9 anos	Aprovado
6	Escola Particular		4º ano	9 anos	Aprovado
7	Escola Particular		2º ano	7 anos	Aprovado
8	Escola Particular		4º ano	9 anos	Aprovado

3.1 Desempenho dos alunos

3.1.1 Rendimento Acadêmico

Dos dezoito alunos que participaram da pesquisa, 70% apresentava dificuldade de aprendizado, esse fato foi atestado pelas trocas, omissões, erros ortográficos e dificuldades com as quatro operações matemáticas.

No que se refere aos alunos com características de AH/SD, as dificuldades eram mais pontuais, pois eles se sobressaíam em uma determinada área de seu interesse e apresentavam dificuldades nas demais, fato que sempre acontece por negligenciarem o estudo das disciplinas que geralmente não agradam este tipo de aluno.

Eles também podem camuflar as dificuldades apresentadas por uma excelente verbalização e um excelente raciocínio, contudo, quando necessitam colocar de maneira pontual o conhecimento sistematizado na área de dificuldade acabam demonstrando toda a sua ansiedade, frustração e até culpa, pois são muito cobrados.

Quanto à avaliação pedagógica de ciências, geografia e história 70% dos alunos que participaram da pesquisa apresentaram dificuldades com esses conteúdos. Muitos não sabiam coisas básicas como o estado em que moram ou o prefeito da sua cidade. Em sua grande maioria, responderam que o prefeito de Goiânia era o Lula. Muitos não sabiam o nome de seus pais, nem mesmo o dia do seu próprio aniversário.

Dos dez alunos selecionados pelo CMAI, 80% não conhecia o alfabeto, os dias da semana, meses do ano e nem o dia vigente do mês. Alguns sabiam de cor, os numerais até trinta, mas ainda não haviam internalizado o conceito numérico.

O fato que impossibilitou o melhor desempenho nas atividades em que cada um tinha domínio foi a dificuldade em relação à atenção e a ansiedade que aparentavam naquele momento, uma vez que estavam sendo avaliados. Os alunos do Grupo A apresentaram dificuldades significativas com a leitura, sendo que apenas três deles sabiam ler. Contudo, mesmo sabendo decodificar as palavras, ainda não conseguiam ter uma compreensão adequada do texto.

Os demais alunos do Grupo A, não conheciam o alfabeto e uma pequena parcela deste grupo conseguia ler, porém, era uma leitura silabada com dificuldade nas sílabas complexas. Estes, mesmo conseguindo realizar a leitura, de forma ainda pouco eficiente e intercortada, ao serem indagados sobre o significado do que haviam lido não conseguiam responder. Não souberam também as pontuações necessárias para produção de um texto.

Em relação à ortografia, a situação também não foi diferente. Eles não reconheceram os acentos básicos como: circunflexo, agudo, etc. Não conseguiram um rendimento mínimo nas avaliações diagnósticas de leitura, escrita, interpretação de textos, bem como noções básicas das quatro operações matemáticas, além de questões relacionadas a ciências, história e geografia utilizadas nessa pesquisa. Tais dificuldades levantadas se deram a partir de conteúdos básicos, os quais já deveriam ter sido apropriados pelos alunos de acordo com a sua idade/ano escolar.

O Grupo B, composto por alunos superdotados apresentou uma maior desenvoltura em relação à leitura e a escrita se comparado ao Grupo A. Contudo, 50% deles, apesar de nunca terem sido reprovados, apresentaram dificuldades em alguma área do conhecimento. Esses alunos demonstraram desempenho abaixo do esperado, principalmente na escrita, destacando os erros ortográficos e falta de criatividade ao realizarem atividades que requeriam produção textual. Alguns também revelaram dificuldades em relação aos conhecimentos matemáticos e às questões referentes à história, geografia e ciências.

Ao realizar atividades pedagógicas, aluna nº 02 do Grupo B, demonstrou dificuldade em matemática e em história, pois naquele momento não conseguiu concluí-las. Na ocasião, ela usava um a gasalho com capuz e, o incomodo foi tão grande que cobriu sua cabeça e ficou assim por um curto espaço de tempo. Tendo clareza de suas dificuldades, relata que estas se acentuam principalmente na disciplina de matemática com os conteúdos do 5º ano: potencialização e números racionais. Percebe-se uma discrepância entre sua capacidade com relação aos conteúdos desta disciplina e a delíngua portuguesa.

O aluno nº07 do Grupo B evidenciou algumas dificuldades pedagógicas que já haviam sido pontuadas pela mãe e pela professora. A primeira pareceu estar muito ansiosa em relação

às dificuldades de aprendizagem do seu filho, chegando a afirmar tal questão em sua presença. Essa declaração trouxe muita tristeza à criança, que já se sente muito cobrada, tanto pela escola, quanto por sua família.

Os integrantes do Grupo A, em sua maioria, apresentam mais dificuldades em relação à aprendizagem. Além de estarem frequentando uma instituição que atende a alunos com esse perfil, o que os caracterizam como tal, pareciam ter certeza de suas incapacidades, o que se explicam por suas inabilidades na escola. Este fato deixava-os fragilizados, com baixa autoestima, pois eram rotulados e aceitavam essas rotulações, internalizando a ideia de não conseguirem ser bons na escola e conseqüentemente também não teriam êxito em nada.

A prática de encaminhamentos de alunos com dificuldade de aprendizagem para especialistas são constantes, esse fazer redime a escola de seu papel. A maioria destas crianças é oriunda de um meio social desfavorecido, marcado pela ausência de capital econômico e escolar em suas famílias. Mediante pesquisa documental, percebeu-se ao verificar os registros contidos nos prontuários dos alunos na instituição municipal que, os pais deixam explícito o desejo pela melhora dos filhos tanto na escola quanto em suas casas. Ficam evidentes também, a angústia do desconhecido e a necessidade de que seus filhos venham a ter do êxito estudantil.

Para essas famílias, não existe nem a hipótese das crianças não estarem na escola, pois apesar de todas as dificuldades enfrentadas, o certo é que estejam matriculadas, mesmo que não tenham bom desempenho e não frequentem com regularidade, sendo as faltas ocasionadas por inúmeros motivos. A escola, apesar de em muitas ocasiões, não cumprir com seus objetivos, tem na sociedade o seu papel garantido, pois o que é relevante é que todas as crianças sejam escolares, não importando se estão aprendendo ou não.

3.2 ⁷Queixas dos Professores

As queixas apresentadas pelos professores, em relação às possíveis causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos foram divididas em duas: a queixa número um subdividida em: psicológica, comportamental e social. A queixa número dois, separada entre aprendizagem, atenção/memória, motora e audição, para que fosse possível realizar uma

⁷ No texto em questão a queixa está entendida como sendo os apontamentos realizados pelos professores em relação às dificuldades dos alunos. Sendo o motivo que levam os alunos muitas vezes aos atendimentos.

análise qualitativa. O objetivo foi obter justificativas para as dificuldades de aprendizagem dos alunos e saber qual o entendimento dos professores em relação a essa temática. Tal levantamento permitiu perceber que os educadores apresentavam justificativas muito diversificadas para o encaminhamento dos estudantes.

O professor, ao pontuar as queixas apresentadas para o encaminhamento de atendimento educacional especializado da aluna nº 07 do Grupo A, colocava como razão principal, fatores de ordem sociais e psicológicos. Os aspectos pedagógicos não foram pontuados pelos professores na queixa. Essa aluna já foi reprovada e ainda não estava alfabetizada. Porém, seu encaminhamento para a instituição que a atende no contraturno não estava direcionado às suas reais dificuldades escolares. Tais dificuldades eram muito expressivas e lhe causava constrangimento.

No Grupo A, as dificuldades mais frequentes foram relacionadas à leitura, escrita e ao raciocínio lógico-matemático. Para o Grupo B, os maiores problemas eram desmotivação, indisciplina, agitação, dificuldade em expressão escrita, perda do material escolar, desorganização, dificuldade na coordenação motora -tanto fina como grossa -, desatenção e erros ortográficos.

Embora as queixas fossem comuns entre os professores, ainda havia grande dificuldade em caracterizar o que realmente vem a ser dificuldade de aprendizagem, isso ficou evidente nos dados obtidos através das justificativas apresentadas pelas escolas. (As queixas foram levantadas por meio de questionário).

Queixas1:

- a) **Psicológica**- desmotivação, imaturidade, apatia, irritabilidade, tristeza, ansiedade, crise de risos, dependência;
- b) **Comportamental**- inquietude, indisciplina, agitação;
- c) **Social**- dificuldade de relacionamento, isolamento social.

Queixas2:

- a) **Aprendizagem**- dificuldades na escrita e na leitura, resistência à leitura e ao raciocínio lógico matemático, baixo rendimento escolar, defasagem acadêmica, dificuldade em

explicar o conteúdo através da escrita, erros ortográficos, recusa em realizar as atividades escolares, perda do material escolar e desorganização.

- b) *Atenção/memória*- desatenção, esquecimento fáclidos conteúdos aprendidos; dificuldade em memorização;
- c) *Motora*- dificuldade na coordenação motora, tanto fina como grossa;

Fica evidente que parte das dificuldades apresentadas está no âmbito das habilidades acadêmicas, contudo as questões emocionais não podem ser negligenciadas. O isolamento e a tendência à arrogância também causam transtornos.

Os alunos do Grupo A eram oriundos de escolas públicas e apresentavam expressivas dificuldades para aprender. Em muitas ocasiões demonstravam seu descontentamento por meio de comportamentos inadequados como indisciplina, ausência, desatenção, inquietação e agressividade. Sofriam dupla discriminação, por não conseguirem aprender e por serem atendidos em outra instituição. Todo o processo de atendimento gira em torno de queixas oriundas das escolas, que refletem não somente as dificuldades em âmbito pedagógico, mas em aspectos psicológicos, comportamentais, entre outros.

São muitas as queixas apresentadas pelos professores para explicar e encaminhar os alunos com dificuldades de aprendizagem para atendimento. A apatia também é pontuada como uma condição desencadeante desse quadro.

A aluna é apática durante as aulas, até mesmo na educação física. De vez em quando tem crises de riso. Não interage com os colegas e professores (Entrevista realizada com a professora da aluna nº 01, Grupo A, 2011).

Defasagem acadêmica em relação ao agrupamento que está. Troca e omite letras e sílabas. Demonstra resistência à leitura e a escrita. Dificuldade para memorizar (Entrevista realizada com a professora do aluno nº 05, Grupo A, 2011).

É desmotivado para a aprendizagem em sala de aula. Apresenta imaturidade, pois quer brincar o tempo todo. Se dispersa com facilidade. Tem noção de agrupamento, mas se confunde nos registros. Não domina a escrita e a leitura e seus registros apresentam omissões e confusões (Entrevista realizada com a professora do aluno nº 06, Grupo A, 2011).

Surgem, em todas as instituições de ensino, aqueles que são intitulados de alunos-problema: disléxicos, hiperativos, violentos, deficientes mentais, dentre outros. Esses rótulos são destinados aos que não se encaixam no padrão estabelecido pelo sistema vigente. A preocupação com a desatenção ficou evidente na fala de uma das professoras entrevistadas:

O aluno não apresenta dificuldade de compreensão para aprender os conteúdos ministrados, porém demonstra ser desatento, disperso (Entrevista realizada com a professora do aluno nº 01 do Grupo B, 2011).

É importante ressaltar que muitas vezes os alunos com déficit de aprendizagem escondem suas dificuldades através de comportamentos inadequados, recorrendo à indiferença, à indisciplina ou ao “bom comportamento”. Esquivam-se da frequência às aulas e fogem de suas responsabilidades; apresentam-se apáticos, desmotivados, desinteressados ou violentos.

Ele é muito desinquieto. É aquele aluno que acha que sabe muito, mas os professores acham que ele não sabe nada. Esse é o comentário que os professores fazem. A professora também comenta que os professores acham que ele não tem altas habilidades/superdotação, sendo um aluno muito questionador, mas também muito educado (Entrevista realizada com a professora do aluno nº 01 do Grupo B).

A fala dos professores referente aos alunos passa a ideia de imaturidade, desorganização, dificuldade em relação à linguagem, escrita, leitura, matemática, à falta de atenção e concentração. Acrescentaram que eles não conseguiam escutar e seguir instruções e, ainda, que eram agressivos e desobedientes. Essas duas realidades, tanto dos alunos quanto dos professores, foram evidentes nas entrevistas realizadas nesta pesquisa.

Em relação aos alunos com indícios de AH/SD, a dificuldade em uma determinada área do conhecimento pode ser compensada por outras habilidades. Nesse sentido, uma criança superdotada poderia apresentar dificuldade de aprendizagem em uma determinada área do conhecimento, contudo, ser brilhante em outra.

As dificuldades de aprendizagem dos superdotados são, muitas vezes, difíceis de serem observadas, uma vez que podem ser camufladas pela alta capacidade que têm.

A aluna não apresenta dificuldades cognitivas, foi encaminhada para um programa para desenvolver habilidades (Entrevista com a professora da aluna nº 05 do Grupo B).

Essa estudante, apesar de ter uma oratória brilhante e saber escrever com muita desenvoltura, apresentava dificuldades em matérias de ciências e história, o que foi constatado em sua entrevista e nas atividades avaliativas. Ela apontava a dificuldade de fazer amizades como um grande entrave em sua vida escolar, motivo que a fazia estar sempre na biblioteca, lugar do qual dizia gostar muito.

Acerca do Grupo A, composto pelos alunos com dificuldade de aprendizagem, a principal queixa colocada pelos professores foi a dificuldade com a escrita, leitura e

matemática. O mesmo não foi dito em relação ao Grupo B, dos estudantes com AH/SD, porém as dificuldades de alguns com produção textual e matemática ficaram evidentes nas avaliações pedagógicas.

Em relação à queixa dos alunos superdotados, uma professora relatou que:

O aluno não apresenta dificuldade de compreensão para aprender os conteúdos ministrados, porém demonstra ser desatento, disperso, e esse tipo de comportamento o leva a ser dependente dos outros (adultos) em sala de aula. Por qualquer motivo que ocorra em sua volta, perde o foco do que está fazendo, é lento na coordenação motora, tanto fina como grossa, e muitas das vezes não segue as linhas do caderno, apresentando muitos altos e baixos nas hastes das letras e números. Apresenta na escrita vários erros ortográficos (Aluno nº 07 do Grupo B).

Outro relato também deixa claro que, quando o aluno superdotado apresenta algum tipo de dificuldade de aprendizagem, ele não é reconhecido em suas habilidades. O que vem à tona é o mito da superdotação global, segundo o qual o estudante precisa ter um excelente desempenho em tudo. Veja o exemplo a seguir, relatado pela professora de ensino religioso em relação ao aluno nº 01.

Ele é um aluno normal, porém muito inquieto. Só percebi alguma diferença quando realizou uma atividade oral e ele respondeu tudo, pois se recusou a copiar as atividades do quadro e não responde nada no caderno. Como ele pode ter uma inteligência acima da média, se bagunça demais, como pode ser superdotado?

O professor de história também pontua algo importante sobre esse mesmo aluno, ao afirmar que

em relação aos aspectos intelectuais ele se destaca com sua capacidade de síntese. Enquanto os demais alunos copiam o parágrafo para responder a pergunta ele sintetiza de maneira objetiva e clara. Ele, contudo, é muito desorganizado, perde o material, não faz as atividades, é muito agitado e não consegue se organizar enquanto aluno. Gosta muito de escrever histórias em quadrinhos, o que também deixa clara sua capacidade de síntese. Ele sabe do seu potencial. (...) Sem o professor de apoio, os alunos que eram acompanhados agora não conseguem ficar nem dentro da sala de aula. O desempenho escolar deles caiu (Entrevista, ano 2011).

Essas queixas em relação ao aluno nº 01 do Grupo B, foram confirmadas durante a realização das atividades pedagógicas propostas para esta pesquisa, pois as executou com postura corporal inadequada, com a cabeça deitada sobre a mesa, reclamando de cansaço. Dizia que gostaria de responder depois. Contudo, quando a pesquisadora permitiu que ele respondesse a atividade oralmente, mudou o seu comportamento e respondeu com desenvoltura.

A coordenadora relatou que o aluno em questão, quando começou a frequentar a escola, subia até mesmo no telhado; era extremamente inquieto e permanecia assim até aquele momento. E fez um questionamento: “até que ponto é saudável para o aluno ser rotulado de superdotado?”.

Para uma das professoras foi um “susto” tomar conhecimento de que esse aluno tinha altas habilidades/superdotação:

Quando descobri que ele estava sendo acompanhado pelo NAAH/S, não pensávamos que era aquele aluno que não fazia nada, que só atrapalhava as aulas. O professor chega a ficar de cabelo em pé pelo comportamento do aluno. Está dando muito trabalho na escola e sempre foi assim (...) ele engana todo mundo.

3.3 Autoavaliação

Em entrevista, a alunan^o 02 do Grupo B, ao ser questionada se ela se considerava dotada de altas habilidades/ superdotação, respondeu que não, alegando ser “normal”. Nesse caso, a superdotação para ela está relacionada à anormalidade. Nessa escola, esses alunos são discriminados e rotulados, pois não existe um trabalho de potencialização de suas habilidades.

Mesmo convivendo com outros dois estudantes identificados com características de superdotação, a aluna respondeu que não sabia se na escola existia outros alunos superdotados. Vale ressaltar que um deles estudava na mesma sala da entrevistada. Ela também não se considerava criativa, contudo, apresentava uma capacidade dissertativa relevante. Passava boa parte de seu tempo na biblioteca, mesmo na hora do recreio ou no horário da aula de educação física, pois não se relacionavam com muitas pessoas.

Para os alunos superdotados fazer amizade não é algo fácil, principalmente no ambiente escolar, muitos preferem estar na biblioteca brincar no recreio. Em parte, isso se deve ao desejo de ler, mas fica evidente também a dificuldade de se relacionarem com seus colegas.

Dos dezoito alunos entrevistados, doze diziam ter dificuldades para compreender a explicação dos professores, e dez relataram não terem ajuda na escola para resolverem suas dificuldades e realizarem as atividades propostas em sala de aula. Contudo, dois afirmaram ter apoio que vem dos colegas, e não da professora.

Entretanto, o grupo de alunos superdotados, em sua maioria, apresentava expectativa de conhecimento, de inteligência e de sucesso na escola. E isso vale para aqueles que estudavam em instituições públicas e apresentavam dificuldade de aprendizagem, bem como para seus familiares, os quais acreditavam no potencial dos filhos, incentivando-os a estudar.

Em relação ao Grupo A, ficou evidenciado nas entrevistas que os estudantes reconheciam que apresentam dificuldade na escola, e todos gostariam de ter êxito em sua aprendizagem para serem valorizados. Alguns apresentavam comprometimentos mais severos, não conseguindo demonstrar um esquema referencial básico, como nome dos pais, nome da cidade onde mora, endereço, entre outros dados.

As crianças com dificuldades expressivas de aprendizagem muitas vezes têm consciência dessa limitação. Geralmente apontam onde falham quando são questionadas, contudo, não conseguem em muitos casos, dizer o que podem realizar e nem mudar essa realidade de insucessos.

“Eu acho que o aprendizado que eu tenho na escola não é suficiente” (Aluno nº 01 do Grupo B).

“Difícil é matemática, principalmente agora com essa nova matéria: potencialização, números negativos, números racionais. Depois do 5º ano, mais ou menos, estou com muita dificuldade” (Aluna nº 03 do Grupo B).

“Não sou boa para ler e nem escrever”(Aluna nº 01 do Grupo A).

“Difícil é fazer continhas” (Aluno nº 04 do Grupo A)- Ele não se encontrava alfabetizado e chorava ao falar sob suas dificuldades.

Existe uma lacuna entre o discurso e a prática exercida no ambiente escolar. É um hiato que tem permeado a transformação e adequações da prática ao seu discurso. Tal realidade produzida na escola pode estar encobrendo a lógica do fracasso escolar e até contribuindo para a sua produção e manutenção (DELOU, 2001).

É importante que o professor observe o aprendizado de seus alunos como um processo complexo e multifacetado, no qual, em seu percurso de apropriação, pode haver dificuldades e erros. Contudo, isso não pode ser qualificado como problema ou patologia. O modo de aprender do estudante perpassa sua história cultural e social, mas também é inerente à prática pedagógica do professor e ainda à relação deste com o aluno. A visão que o professor tem do educando faz diferença, pois esse profissional pode determinar, através de suas crenças, o que o aluno pode ou não aprender. Ele demonstra desconfiança quanto às capacidades cognitivas e potencialidades dos alunos, as quais ficam predeterminadas por sua condição social, cultural, econômica e familiar. As opiniões dos educandos são influenciadas pelas opiniões dos seus professores, que

[...] captam e interiorizam as normas de excelência, o que acaba sendo problemático, pois há professores que agem de modo contraditório. Uns evitam dar mais oportunidades aos alunos “mais brilhantes” para que estes provem ler melhor, compreendam mais depressa, acabem antes dos outros, deem respostas para tudo, confirmando que são os melhores, enquanto que outros professores fazem questão

de ressaltar as hierarquias, de felicitar em público os melhores e assinalar os que vão pior. As hierarquias de excelência seriam onipresentes porque todos estão sujeitos ao juízo de valor de um professor e dos demais alunos. Em qualquer situação de ensino coletivo haveria sempre alunos que se comparariam aos outros, no que diz respeito ao desempenho escolar (DELOU, 2001, p. 34).

Esses estudantes muitas vezes apresentam um autoconceito muito baixo, pois internalizaram a fala de outrem e as aceitaram como verdades incontestáveis e irrefutáveis. Tal postura foi muito mais contundente no Grupo A.

O aluno nº 01 do Grupo B apresentou potencial, contudo tinha dificuldade no seu processo de escolarização. A escola não conseguia lidar com ele e nem ajudá-lo em seus entraves, pois estava envolvida com outras situações-problema. É uma instituição de tempo integral, com um índice de violência muito alto. Sempre que visitada para a realização da pesquisa, havia uma viatura de polícia em sua entrada e, durante penúltima visita, ocorreu briga na porta da escola entre duas estudantes.

Um dos alunos entrevistados, quando questionado se sentia alguma dificuldade para aprender, respondeu

“Na escola é difícil, porque eu não dou conta nem de ler e nem de escrever” (Aluno nº 10 do Grupo A)- Dizia sentir um pouco de dificuldade para compreender a explicação da professora e para estudar.

Explica-se que suas dificuldades são inerentes a um problema psicológico. Essa explicação está externa ao ambiente escolar e traz a doença como fator preponderante. Ele relatou ainda que não conseguia realizar sem a ajuda de alguém, as tarefas propostas pela professora e que o que mais gostava na escola era de jogar futebol.

Quando perguntado sobre o que menos gostava no ambiente escolar, respondeu:

“Fazer algumas coisas que a gente é obrigado. Fazer sanduíche para ganhar ponto”. Ele explicou que essa é uma atividade extra, pois sua escola é de tempo integral (Aluno nº 10 do Grupo A).

Relatou também que é um aluno ruim: “não dou conta de fazer quase nada”. Dizia ter envolvimento com o que realizava, pois, quando a professora passava tarefa tinha que fazer mesmo quando não conseguia.

A estudante nº 02 do Grupo B pontuou que se via “como uma pessoa muito fácil de aprender. Por exemplo: a professora de matemática me ensina agora eu já estou fazendo em dois minutos”. Quando questionada se ela se considerava uma pessoa inteligente, respondeu que sim, pois “não existe gente burra, só não quer usar a inteligência”. Reiterou sua

dificuldade em história, alegando que o conteúdo é muito grande. Mas colocou que o aprendizado recebido da escola era suficiente.

O aluno nº 01 do Grupo B, quando perguntado se ele se achava uma pessoa inteligente, respondeu: “Sim, pois eu não estudo para as provas e tiro notas boas”. Também se considerava um aluno com altas habilidades/superdotação, por ter QI alto, contudo dizia que só se envolvia com atividades das quais gostava. Ele alegou não ser criativo porque não tinha muitas ideias, que de fato são necessárias para que uma pessoa assim seja assim considerada. Nesse caso, ele não estaria dentro do critério de identificação adotado pelo MEC, que tem como aporte teórico Renzulli e a tríade dos três anéis: envolvimento com a tarefa, habilidade acima da média e criatividade.

Quando necessitava responder questões pedagógicas se mostrou muito inquieto, por meio de ações como bater o tempo todo com o lápis na mesa, passar a mão na cabeça, girar a cadeira e arrancar pedaços do estofado. O educando disse: “Tenho dificuldade de explicar as coisas, sei o que é, mas não sei explicar”. Percebeu-se que ele necessitava de mediação para responder e, quando tinha essa mediação, podia expor com clareza, apresentando maior capacidade oral do que escrita. Essa realidade educativa pautada pela mediação ultrapassa o entendimento da Zona de Desenvolvimento Proximal ou imediata, proposta por Vigotski:

O que hoje a criança faz com o auxílio do adulto, fará amanhã por conta própria. A zona do desenvolvimento imediato pode determinar para nós o amanhã da criança, o estado dinâmico do seu desenvolvimento que leva em conta não só o já atingido, mas também o que se encontra em processo de amadurecimento (VIGOTSKI, 2010, p. 480).

O aluno nº 04 do Grupo B relatou

“Entendo pouco o que a professora está falando. Respeito. Observo. É muito legal na escola.”

Esse aluno considerava-se inteligente: “Respeito, aprendo, estudo e faço as provas”. Contudo, não conseguia explicar o que seria envolver-se com a tarefa e ser criativo. Para a primeira pergunta respondeu que se achava envolvido naquilo que fazia, pois jogava lixo no lixo. Ao segundo questionamento respondeu que se achava criativo, porque era “um pouquinho obediente na escola”, correlacionando criatividade e obediência.

Ele dizia entender um pouco da explicação da professora, principalmente em Matemática. Quando questionado se sentia dificuldade para aprender, relatou que “não, só um pouquinho”. E explicou, “quando tenho alguma dificuldade, a professora chama o colega para me ajudar”.

O aluno nº 04 do Grupo A relatou: “Na escola é difícil, porque eu não dou conta nem de ler e nem de escrever”. Dizia sentir um pouco de dificuldade para compreender a explicação da professora e para estudar. Também comentou que na maioria das vezes não conseguia realizar sozinho as tarefas que a educadora propunha.

O estudante nº 05 do Grupo A reconheceu que tinha dificuldades para aprender, contudo não sabia dizer quais eram suas causas. Dizia que o mais complicado para ele na escola era fazer tarefa, haja vista que esse estudante era o que apresentava maiores problemas de aprendizado, não conseguindo escrever ao menos o primeiro nome. Com 09 anos de idade, cursava terceiro ano. Para ele o mais fácil na escola “é ficar nela”. O aluno também não sabia informar sua idade, tampouco seu nome completo.

Sabe-se que todas as crianças na sociedade atual têm que assumir uma função: a de ser uma criança escolar. Sua vida está conformada a essa incumbência inescapável que, atualmente, é instada a se exercer cada vez mais cedo. Como coloca Ribeiro, “A escola é o espaço inevitável do fazer-se criança; é o espaço onde se realiza a caracterização desse ser. Contudo, é alto o preço que pagam algumas crianças por não se conformarem ao que delas se espera nesse lugar de fazer-se criança” (RIBEIRO, 2007, p. 15).

A aluna nº 03 relatou na entrevista que a escola não era organizada. O local estava em reforma e foram transferidos para outro ambiente. Ela dizia, “a escola é estadual; se fosse particular seria tudo arrumadinho”. Outra dificuldade apontada por essa estudante foi a indisciplina: “o professor perde muito tempo tentando fazer com que os alunos fiquem quietos na sala. Como as salas estão sem forro, se conversa aqui, atrapalha lá, e ao contrário também”. Ela afirmou que a dificuldade em prestar atenção nas aulas se devia às precárias condições dos repartimentos, pois o barulho de uma sala atrapalhava a outra.

A maioria dos educandos entrevistados apresentou dificuldade para entender a explicação da professora. Um deles, aluno nº 05 do Grupo B, pontuou as causas de suas dificuldades: “É porque minha sala tem 18 alunos e eles ficam conversando; às vezes eu não entendo o que a professora explica”.

Outro estudante, o nº 06 do Grupo B, relatou que a dificuldade para compreender a sua professora é porque “quando ela explica, fala como se eu fosse adulto e eu não entendo”. O aluno nº 07 do Grupo B reiterou “escola é legal”, contudo entende pouco do que a educadora fala. Sua dificuldade é maior em relação à matemática.

3.4 Resultados da Avaliação

O insucesso escolar tem afetado os dois grupos, contudo, os alunos que estudam em escola particular sentem mais a pressão pelo insucesso. Isso se dá porque os pais investem tempo e dinheiro na educação de seus filhos, que devem retribuir com altos índices de aprovação escolar. Os pais da classe trabalhadora investem em um sonho de um futuro melhor para os seus filhos, que estão no momento sendo frustrados pelas dificuldades enfrentadas em seu percurso escolar. O trauma das crianças é grande, pois em diversos casos são levados a se tratar com muitos especialistas, sendo submetidos a exames, laudos e tratamentos na busca de uma resposta para a devida “falta”, como pontua Charlot (2000).

Na pesquisa foi possível acompanhar um pouco da rotina dos alunos do Grupo B, que frequentavam as escolas estaduais. Observou-se que alguns professores disponibilizavam materiais acadêmicos com nível de complexidade superior ao necessário para os estudantes, com conteúdo fora de sua área de interesse. Alguns cobravam deles uma postura de adulto, esquecendo-se de que eram crianças ou adolescentes. Os estudantes eram também discriminados e não recebiam o atendimento que é tão preconizado nas literaturas especializadas sobre a superdotação.

Evidenciou-se nesta pesquisa a dificuldade em se aceitar as diferenças, e oportunizar um ensino de qualidade a todos. Também fica claro, através dos dados levantados, que o fracasso escolar, infelizmente, ainda permeia o ambiente educacional e faz parte da realidade tanto dos superdotados quanto dos demais alunos.

Tal quadro tem uma trajetória histórica, pois se encontra na escola desde sua origem e perdura até hoje. O ambiente escolar, nessa perspectiva, faz das crianças com algum tipo de dificuldade ou diferença uma peça de xadrez a ser manipulada por diversos especialistas, que definem, em muitos casos, o lugar que elas devem ocupar na família, na escola e na sociedade.

As avaliações aligeiradas que não se preocupam em entender a dificuldade que muitos alunos enfrentam, ao frequentar escolas com péssima estrutura física dão espaço para diagnósticos equivocados. Além disso, a valorização exacerbada dos testes psicométricos deixam marcas profundas na criança ao longo de sua vida estudantil. A explicação do fracasso escolar fica, então, amparada pelos rótulos e estigmas delegados aos alunos. Deste modo a possibilidade de perceber tais estudantes e suas potencialidades é quase nula; o olhar fica preso apenas em suas dificuldades.

Como bem esclarece Vigotski (2010), as crianças com alto QI, quando inseridas no processo escolar, passam a ter o nível de coeficiente intelectual reduzido em comparação com as outras crianças; elas podem estar adiantadas, mas perdem em relação a si mesmas.

Esperávamos que as crianças que chegassem à escola com o QI alto tivessem melhor desenvolvimento que todas as demais no processo de aprendizagem. Ocorre que elas se tornam as últimas, uma vez que a escola exerce uma influência negativa sobre o seu desenvolvimento mental ao reduzir-lhe o ritmo. Quem mais ganha com as condições da aprendizagem escolar são as crianças de QI baixo, enquanto as de QI médio conservam seu ritmo (VIGOTSKI, 2010, p. 496).

Desenvolver um trabalho pedagógico que potencialize as habilidades é algo a ser considerado. O modelo educacional vigente e a maneira com a qual o ensino tem sido ministrado, de forma repetitiva e sem sentido, muito explica o déficit de rendimento de alunos com capacidade acima da média, reiterado por Vigotski.

A prática de encaminhamentos das crianças com dificuldade de aprendizado para especialistas é constante. Esse fazer redime a escola de seu papel. As crianças, em sua maioria, são oriundas de um meio social desfavorecido, marcado pela ausência de apoio econômico e escolar em suas famílias.

Estar fora da escola é estar fora da possibilidade de ascensão social e de uma posição que garanta uma sobrevivência mais digna, que não esteja fadada a história de vida dos próprios pais. Essa é a visão da família em relação ao poder da escola de determinar o futuro dos seus filhos.

No Grupo A havia alunos que apresentavam comportamentos de apatia, desmotivação, desatenção, tristeza e isolamento. As explicações para tal são inúmeras, e ainda decorrem de preconceitos e estereótipos que permeiam e orientam o fazer pedagógico.

Existe um grande dilema ao observar o problema da dificuldade de aprendizagem do interior escolar e refletir sobre suas questões práticas. Questiona-se apenas o potencial dos alunos e seu comportamento.

O trabalho de pesquisa desenvolvido com os estudantes que apresentam inteligência acima da média e dificuldades de aprendizagem traz o seguinte resultado: dos oito alunos pesquisados, mais de 50% possuem algum tipo de problema escolar, como de conduta, socialização, interação professor/aluno e aluno/aluno, de trocas ortográficas, dificuldades expressivas em uma disciplina e na elaboração de textos.

Entretanto, esse grupo, em sua maioria, apresenta expectativa de conhecimento, de inteligência e de sucesso na escola. Isso vale para aqueles que estudam em escolas públicas e

apresentam dificuldade de aprendizagem, bem como para seus familiares, os quais acreditam no potencial dos filhos, incentivando-os a estudar.

A escola, em muitas ocasiões, não tem conseguido lidar com a diversidade do ser humano, embora o ensino deva atender a todos, com suas diferenças individuais, sociais e econômicas. Nesta pesquisa os alunos do Grupo B, com características de AH/SD, apresentaram entraves de aprendizado. Esse fato deixa cair por terra a explicação da ideologia do “dom”, segundo a qual a dificuldade de aprendizagem estaria ligada à aptidão intelectual. Contudo a pesquisa evidenciou que mesmo a criança com superdotação, com habilidade acima da média em determinada área de interesse, envolvimento com a tarefa e criatividade pode apresentar dificuldades de aprendizagem. Fica claro ainda que existe uma grande dificuldade em se aceitar as diferenças individuais, proporcionando preconceitos e estigmas. As escolas ainda não conseguem oportunizar um ensino de qualidade a todos, independente de suas potencialidades ou dificuldades. Evidencia-se, através dos dados levantados, que o fracasso escolar ainda permeia, infelizmente, o ambiente escolar e faz parte da realidade dos alunos com superdotação.

Trabalhar com esses alunos que vêm de um histórico de fracassos escolares é um grande desafio, pois são estigmatizados, já que muitos passaram pelas mãos de vários especialistas, os quais relacionam, muitas vezes, a sua incapacidade a doença. Sendo assim, a principal missão para quem lida com essas crianças e adolescentes é conscientizá-las de que possuem habilidades e potencialidades a serem desenvolvidas e são capazes de aprender. Para isso é importante compreender que os estudantes assimilam conhecimento de modo diferente e que a maneira com a qual se apropriam dele deve ser direcionada a encontrar estratégias adequadas para a aprendizagem.

Toda a relação estabelecida dentro do ambiente escolar passa pela relação de poder, segmentação e burocratização do trabalho pedagógico e isso, sem dúvida, tem causado problemas, como a desmotivação e o desinteresse por parte dos professores. Somente nessas tessituras do cotidiano, inerentes ao fazer pedagógico, que é possível entender como os problemas que acontecem ao longo do processo escolar desencadeiam outros, externos aos muros da escola, passando a afetar o estudante. É apenas no fazer diário que essa realidade se deixa desvelar.

Os problemas inerentes à escola têm perdurado ao longo da história da educação, e pouco tem sido feito em nível governamental no Brasil. É de fundamental importância acabar com a exclusiva vinculação do fracasso escolar à vida externa à escola. Tal fator acarreta em culpar apenas as famílias e as crianças envolvidas, quando se deve olhar o que tem ocorrido

em seu interior, nas salas de aula, reuniões de professores e salas dos gestores. Dentro desses ambientes existem respostas a muitas perguntas referentes às dificuldades de aprendizagem, as quais têm gerado a repetência e a evasão, culminando no baixo desempenho escolar, principalmente em relação aos filhos da classe menos privilegiada.

O fracasso escolar tem sido alimentado por práticas pedagógicas classificatórias, como bem esclarece Delou (2001), ao reiterar que essa forma hierarquizante avaliativa traz em si outros mecanismos, um deles o de homogeneizar o atendimento pedagógico, que se torna

[...] despersonalizado, massificante e controlador, reproduzindo desigualdades sociais em vez de corrigi-las. Temos corrido o grave risco de alimentar o mito de que o sucesso escolar está reservado somente aos alunos que estudam em escolas particulares, que têm oportunidades econômicas diferenciadas das oportunidades dos alunos das escolas públicas, cujos pais se caracterizariam por possuírem escolaridade superior e maior participação na sociedade (DELOU, 2001, p. 17).

Essa maneira de avaliar e rotular os alunos perdura, e se agrava com relação aos estudantes com dificuldade de aprendizagem, que não são vistos e nem ouvidos, tornando-se um problema para a escola. Esta, ao mesmo tempo em que produz o fracasso escolar em suas várias dimensões, também o denuncia. Quando se fala nesse déficit, coloca-se em jogo a relação entre sucesso ou insucesso do aluno, e apenas uma pequena parcela de crianças tende a ter êxito no ambiente escolar.

O tema fracasso-sucesso escolar está posto pela realidade social com toda premência. No nosso entender o que resulta pouco atraente não é o tema que continua desafiante, mas a forma de encará-lo. O que continua preocupante não é apenas a teimosia com que se repetem por décadas os mesmos índices de reprovação, mas, também, a teimosia em continuarmos fazendo as mesmas análises clínicas e individuais. Como se estivéssemos diante de uma epidemia, uma doença crônica que se impõe à nossa competência profissional e à nossa ousadia pedagógica. Esse caráter objetivo, anterior, do fracasso, como algo externo ao processo de ensino e à sua organização, parece-me um dos aspectos mais preocupantes. Por que o pensamento educacional brasileiro tem tantas dificuldades em ultrapassar essas velhas concepções? (ARROYO, 1992, p. 46).

É nesse sentido que a visão de fracasso escolar deve se ater não apenas a um prisma ou um foco, mas expandir-se para as questões inerentes à sociedade, às políticas públicas que regulamentam a educação, ao fazer pedagógico, à atuação do professor e sua relação com o aluno, principalmente aquele marginalizado pela sociedade. Pois, como reitera Bossa (2002), a escola “[...] objetiva responder a um ideal de educação e traz consigo a dimensão do impossível. Preparada para receber a criança ideal” (p. 12). A demanda que vem da sociedade é de uma criança idealizada que carrega em si a ânsia pelo êxito e pelo sucesso. Estes demandam ser competitiva e competente para ser inserida no mercado de trabalho. Como

pontua Arroyo (1992) “a escola, enquanto modelo social e cultural de funcionamento organizativo, [...] é produtora dos fracassos e dos sucessos” (p. 47).

A escola, então, pautada por essa criança ideal, coloca todas as suas inquietações, impossibilidades, frustrações e culpas no educando devido à impossibilidade de realizar seus ideais. A sociedade, com a necessidade de promover êxito profissional, tem gerado esse mesmo ideário no ambiente educacional, considerando os alunos inaptos que por sua vez sofrem todo tipo de pressão, não conseguindo, em muitos casos, se escolarizarem. Existe uma busca incansável pela perfeição, a qual leva à necessidade de rotular os alunos que não se enquadram nesse perfil.

As hierarquias existentes no interior da escolapodem, ao mesmo tempo, mostrar ou ocultar as desigualdades. Isso se faz na estrutura do currículo, na essência do trabalho escolar, na maneira de avaliar. Como reitera Delou, o raciocínio inerente a esse sistema é o que impõe

[..] um conceito de êxito escolar com o aval da sociedade e do Estado, dando-lhe caráter de “verdade” e de “coisa julgada”, determinando os destinos escolares através de parâmetros que a escola seria capaz de reconhecer. Logo, para atingir aquela excelência imposta pela escola, o aluno precisaria demonstrar competências que julga não tão “límpidas” quanto a escola pensa serem, considerando a excelência, com frequência, “uma questão de conformismo ou de hábito” (DELOU, 2001, p. 34).

Essa interiorização de bons hábitos passa a ser comparada a uma postura de adquirir o conhecimento de maneira automática, bastando para isso ter uma boa memória, ser um bom observador e ter uma postura de imitação e aceitação de regras pré-estabelecidas. Esse aluno, muitas vezes, pode não ter aprendido o conteúdo, apenas memorizado, acionando mecanismos como o de “colar” na prova, copiar os trabalhos de um colega mais experiente, entre tantos outros.

Aspira-se que cada criança, ao iniciar o seu percurso civilizatório, seja ao menos igual à maioria em seu desenvolvimento afetivo, social, cognitivo e, principalmente, que aprenda na escola.

Os que conseguem êxito são colocados em primeiro lugar e os demais ficam no outro extremo, tendo julgadas sua competência e qualidade. Esse conceito de competência pessoal está intrinsecamente ligado ao tempo escolar de uma pessoa, o qual possa ser quantificado em termos de sucesso das crianças na escola, que é determinado por notas. Esse, sem dúvida, é um conceito presenciado a partir da modernidade, período de valorização do conhecimento escolar, e faz uma correlação entre valores de status e o conhecimento aprendido no interior da instituição de ensino.

Os alunos que apresentam baixo desempenho escolar são considerados como crianças “problemas”, rapidamente enquadradas de acordo com notas e escalas. Esse limite exige um diagnóstico realizado por especialistas ou por professores. Tais diagnósticos geralmente são pautados na desestruturação familiar, na subnutrição, no déficit de atenção, com ou sem hiperatividade na dislexia, e em tantos outros fatores que categorizam e impossibilitam a mudança.

O conceito de normalidade está nas concepções científicas mais indefinidas e difíceis. Como corrobora Vigotski,

[...] na realidade não existe nenhuma norma, mas se verifica uma multiplicidade infinita de diferentes variações, de desvios da norma, e frequentemente é muito difícil dizer onde o desvio ultrapassa aqueles limites além dos quais já começa o campo do normal. Tais limites não existem em nenhum lugar e, neste sentido, a norma é um conceito puramente abstrato de certa grandeza média dos casos mais particulares e, na prática, não é encontrada em forma pura, mas sempre em certa mistura de formas anormais. Por isso não existe quaisquer fronteiras precisas entre o comportamento normal e o anormal (VIGOTSKI, 2010, p. 379).

3.5 Crianças Superdotadas com Dificuldades de Aprendizagem: tesouros perdidos

Às vezes, dificuldades de aprendizagem são vivenciadas por pessoas extremamente talentosas que apresentam habilidade acima média nas áreas acadêmicas, no envolvimento com a tarefa e na criatividade. Esse fato ficou evidenciado na pesquisa em questão a partir das entrevistas e das análises das atividades desenvolvidas com essas crianças.

As crianças superdotadas apresentam características individuais distintas, com desenvolvimento variável. Assim, podem ser brilhantes em determinada área e precisarem ser mediadas e estimuladas em outra, pois seu desenvolvimento demanda orientação de uma pessoa mais experiente. Sua capacidade acima da média não exige a escola de disponibilizar a elas um atendimento educacional especializado e de reorganizar o trabalho pedagógico que consiga atender às suas necessidades. Estas não são somente de ordem cognitivas, mas resvalam em aspectos pessoais, emocionais e de interação social.

A escola deve proporcionar um desenvolvimento global, evitando atividades rotineiras e repetitivas, pois acarretam em desmotivação e desinteresse. O ambiente escolar pode vir a ser um lugar danoso à realização de potencialidades; um ambiente monótono, com pouco incentivo, que promove desempenhos insatisfatórios, apesar do alto potencial cognitivo do aluno. O desestímulo e as frustrações ocorrem, muitas vezes, porque o professor não deixa espaço para a criação e autoria de pensamento.

Os educandos com AH/SD precisam aprender a ter um bom hábito de estudo, pois tendem a dispersar sua atenção ao fazer muitas atividades ao mesmo tempo. Isso se deve à sua curiosidade aguçada e a necessidade de aprender em diversas áreas de interesse, o que dificulta que eles consolidem um conhecimento ou aprimore-o. É necessário que eles aprendam a manter-se em uma ação e a concluí-la. Pode acontecer o contrário: o envolvimento ser extremo em uma área apenas. Nesse caso, os demais ramos do conhecimento ficam negligenciados, porém no período escolar essas disciplinas serão necessárias e tal postura pode trazer prejuízos.

Quando a superdotação é compreendida como uma habilidade geral e uma capacidade para aprender todas as coisas com facilidade, parece incompreensível que uma pessoa possa ser ao mesmo tempo superdotada e demonstrar dificuldade de aprendizagem. Contudo, entende-se que há uma desarmonia no desenvolvimento dessa criança que diz respeito à discrepância entre a idade cronológica e a idade mental. É perfeitamente aceitável que mesmo um estudante que se sobressaia em uma determinada disciplina tenha dificuldade em outra. Essa discussão, como pontua Vigotski (2010), deve pautar-se por uma redefinição entre o conceito de talento geral e abstrato pelo conceito de aptidão especial e concreta.

Essa correção se justifica com igual clareza tanto para uma criança deficiente quanto para um escritor genial. Todo talento é necessariamente um dom especial para alguma coisa. Não são raros casos em que semi-idiotas podem brilhar por uma memória fenomenal que causaria inveja aos gênios. Tudo isso mostra uma coisa: não existe nenhum “talento geral”, existem diversas predisposições especiais para essa ou aquela atividade (VIGOTSKI, 2010, p. 432).

Nas atividades pedagógicas desenvolvidas com os alunos superdotados, e também com os dados obtidos através das entrevistas e queixas da escola, foi possível perceber que os estudantes superdotados com dificuldade de aprendizagem apresentaram:

- Maior facilidade para expressar suas ideias oralmente do que colocá-las por escrito;
- Dificuldade para escrever corretamente as palavras;
- Atitudes de intolerância com os colegas, gostando muito de criticar; arrogância; dificuldade de lidar com o outro e aceitar as diferenças;
- Textos escritos com pouca criatividade, mostrando discrepância entre a oralidade e a escrita;
- Dificuldade em recortar;
- Comportamento de irritação e briga com os colegas, chegando a chamar os demais de retardados;

- Tristeza, inquietude, agitação e isolamento;
-
- Facilidade para dispersar a atenção;
- Indisciplina;
- Desorganização e perda do material escolar;
- Dependência dos adultos;
- Dificuldade com a coordenação motora, o que impossibilita até mesmo seguir a linha do caderno; caligrafia ilegível;
- Dificuldade com ortografia, gramática e pontuação;
- Hesitação em expor suas áreas de limitações;
- Medo da pressão externa exigindo que sejam sempre os melhores;
- Rotulação, pois o termo superdotado é colocado como pejorativo no ambiente escolar pelos alunos, tornando-se um fardo para quem tem de sustentá-lo;
- Déficit pedagógico em relação aos conteúdos de história, ciências e geografia;
- Criticidade exagerada consigo e com os outros;

Os aspectos relacionados à escola percebidos durante o processo de pesquisa, mais contundentes, foram:

- Incompreensão das necessidades dos alunos;
- A instituição escolar, por causa das muitas dificuldades enfrentadas pelo aluno, não consegue percebê-lo enquanto como estudante com características de superdotação;
- Ausência de um trabalho de potencialização;
- Cobrança excessiva;
- Falta de profissionais qualificados para atuarem com os estudantes.

Os educandos superdotados que não apresentam dificuldade para aprender são denominados por Winner (1998) de globalmente superdotados. Possuem características de precocidade no domínio e excelente compreensão da linguagem, iniciada antes da fase de alfabetização. Revelam gosto significativo pela leitura, além de terem muita persistência em buscar informações sobre temas de seu interesse. Isso somente é possível pela habilidade verbal precoce, fato que possibilita que essa criança, na mais tenra idade, absorva bastante conhecimento de mundo através dos livros. Eles também gostam muito de aprender e buscam, de maneira frenética, conhecer cada vez mais. Essa inquietude em buscar o conhecimento pode ser confundida como um comportamento hiperativo.

As crianças assim podem facilmente ser erroneamente diagnosticadas como hiperativas ou com transtorno de déficit de atenção. Estas crianças são buscadoras de estímulos: se elas não forem suficientemente estimuladas, produzirão estimulação para si mesmas com atividade (WINNER, 1998, p. 26).

Outra característica relacionada à criança globalmente superdotada, na Conceção de Winner (1998), está na capacidade de captar as coisas com maior facilidade e de terem uma memória extraordinária, além de vocabulário extenso.

Winner (1998) aponta uma lista de características de crianças superdotadas:

Primeiros sinais

- Atenção e Memória de Reconhecimento;
- Preferência por novidades;
- Desenvolvimento físico precoce;
- Linguagem oral precoce;
- Super-reatividade a ruídos, dor e frustração;

Estilos de aprendizagem

- Aprendizagem com instrução mínima;
- Curiosidade;
- Persistência e concentração;
- Energia;
- Percepção “metacognitiva”;
- Interesses obsessivos.

Habilidades Relacionadas à Escola

- Leitura – conseguem ler antes dos 04 anos, com instrução mínima. Gostam muito de ler;
- Número – são fascinadas por números e relações numéricas;
- Memória – têm memórias prodigiosas para informações verbais e matemática;
- Raciocínio lógico e abstrato – sobressaem em Raciocínio lógico e abstrato;
- Caligrafia – embora gostem de escrever, apresentam dificuldade com a caligrafia, pois elas são capazes de pensar mais rápido do que podem escrever.

Aspectos Sociais

Gostam de brincar sozinhas;

Preferência por companhia de crianças mais velhas.

Aspectos Afetivos

Interesse por questões filosóficas e preocupação com aspectos morais e problemas políticos.

Humor

Excelente senso de humor.

As características acima descrevem o superdotado que não apresenta dificuldades para aprender. Contudo, existem superdotados com entraves de aprendizagem. As dificuldades encontradas em relação à leitura e à matemática foram descartadas por muitos estudiosos, dentre eles Terman. Isso muito se deve “[...] ao mito difundido da superdotação global, apenas recentemente que educadores e psicólogos começaram a reconhecer casos de crianças superdotadas com distúrbio de aprendizagem” (WINNER, 1998, p.44).

Terman descartou este fato, alegando que as desigualdades em habilidades encontradas em crianças superdotadas não eram diferentes da proporção de desigualdades encontradas em crianças com QI comum. Quando comparou um grupo de suas crianças com um grupo não superdotado, ele verificou que as crianças superdotadas eram ligeiramente mais desiguais em seu perfil de habilidades verbais e numéricas. Mas ele optou por enfatizar o fato de que as diferenças entre os grupos superdotados e não superdotados eram pequenas (WINNER, 1998, p. 42).

Como reitera Winner, as desigualdades entre o desempenho das crianças academicamente superdotadas que apresentam distúrbios de aprendizagem em algum domínio não é algo incomum, pois “tipicamente, estas crianças sobressaem em raciocínio verbal abstrato e parecem muito inteligentes e motivadas fora da escola, mas encontram problemas sérios com tarefas escolares” (WINNER, 1998, p. 44).

Os resultados da pesquisa indicaram que estudantes que atribuíam suas dificuldades escolares aos fatores externos, à falta de apoio dos professores, problemas de estrutura física na escola e quantidade de alunos por sala, aparentavam ser menos ansiosos. Isso mostra que a situação de fracasso escolar, apesar de difícil, pode ser superada, com a devida orientação. Destaca-se aqui a importância do meio ambiente enquanto fonte de influência para a formação das crenças das crianças, as quais começam a acreditar naquilo que os professores dizem a seu respeito. Como pontua Pato (2010), profecia que tende a se realizar na vida de cada aluno.

As escolas podem contribuir para amenizar a ansiedade causada pelos constantes episódios de dificuldade de aprendizagem. Uma ação favorável é a implantação de uma proposta de atendimento diferenciado com base na potencialização dos talentos desses alunos. Contudo, as escolas que fizeram parte dessa pesquisa ainda não apresentam uma iniciativa com tal finalidade. Há o projeto pedagógico que foi elaborado e pensado em condições educacionais adequadas para os estudantes, considerando o paradigma da diversidade. Mas o que se percebe é uma realidade divergente; apesar do discurso emblemático de um ambiente escolar para todos, presencia-se na verdade uma escola massificante, que ensina a todos de maneira igual e exige de maneira desigual.

Diante deste quadro, a presença do diferente, daquele que foge do padrão estabelecido, como os alunos que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial, aqueles com algum tipo de deficiência ou os superdotados trazem à tona as contradições inerentes ao ambiente escolar, criando um impasse que necessita ser resolvido. Existe um distanciamento entre a teoria e a prática, elemento que obstaculiza a inclusão, um problema grave da educação brasileira.

A história da educação brasileira tem demonstrado, através de altos índices de repetência e evasão, o aumento do fracasso escolar, que tem sido denunciado pelos números crescentes de pesquisas nos últimos anos.

Os problemas da indisciplina frequentemente vivenciados pelas crianças nessa situação de fracasso são, na maioria das vezes, resultados de incompreensões reiteradas no cotidiano escolar e de insucesso nas demandas escolares. Dessa forma, acabam por se sentirem incapazes, gerando sentimentos de frustração e comportamentos inadequados dentro da escola. Esse fato ficou evidenciado na realização da pesquisa, pois se percebe que a violência no interior da escola é uma realidade. A sala da coordenação fica sempre cheia de estudantes, os quais se percebem excluídos tanto da sociedade, que o empurra cada vez mais para a periferia da cidade, quanto da escola, que delega à polícia a sua função.

A visão pessimista dessa relação entre aprender e não aprender parte de um pressuposto da falta, pois é feita uma leitura negativa de toda a realidade que perpassa a história do aluno. Contudo, ao olhar para a criança com dificuldade de aprendizagem, deve-se ter em mente não a falta que se origina no início desse processo escolar, mas exercitar uma maneira de perceber essa relação. Charlot (2000) sugere uma leitura positiva da situação, contrária à que trata todas as coisas partindo de uma leitura analítica dominante.

Praticar uma leitura positiva é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que falham e às suas carências. É,

por exemplo, perguntar-se o que sabem (apesar de tudo) os alunos em situação de fracasso – o que eles sabem da vida, mas também o que adquiriram dos conhecimentos de que a escola procura prover-lhes. (CHARLOT, 2000, p. 30).

Deixar de realizar a leitura apontada pelo autor é deixar de lado o não saber, as incapacidades, postura que por si só reitera a situação de aniquilamento do aluno e de sua ligação de conhecimento com a escola. Nesse sentido, a questão, como pontua Charlot, deve ser o que está ocorrendo com o educando, qual a sua maneira de aprender, o que significa o aprendizado para ele, como são estabelecidas suas relações nesse ambiente escolar. Tal visão busca, portanto, “[...] compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e, não ‘o que falta’ para essa situação ser uma situação bem-sucedida” (CHARLOT, 2000, p. 30). Nesse sentido, o estudante não é visto mais em sua incompletude, mas em outra dimensão, a de sujeito da relação entre quem aprende e o conhecimento a ser aprendido.

Como esclarece Charlot, um sujeito é:

- Um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais;
 - Um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade.
- Esse sujeito:
- Age no e sobre o mundo;
 - Encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber;
 - Produz-se ele mesmo, e é produzido, através da educação. (CHARLOT, 2000, p. 33).

Abordar essa realidade entre o sujeito e a sua ligação com mundo se faz pertinente e necessário, pois a relação escolar se faz consigo mesmo, com os outros e com o saber (CHARLOT, 2000).

Nascer é entrar nessa condição humana. É nessa relação com o outro que se faz necessária a produção, a aprendizagem, uma atividade a ser desempenhada por um homem que já ocupa um lugar social. A aprendizagem, logo, garante a hominização, que é a capacidade de inserção do humano nesse singular corpo biológico. É a história ímpar de um homem, e da socialização, que lhe permite a entrada em uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando o seu lugar como membro partícipe.

Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por parte.

Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem sou, quem é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p. 53).

É nesse movimento de aprender que se elabora o próprio percurso de construção singular, pois a construção individual perpassa a mediação social. Esse fazer que se entremeia na relação com o outro, se faz também presente no processo educacional, pois “a educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda” (CHARLOT, 2000, p. 54).

O que não pode deixar de fazer partedas discussões é que, sem dúvida, todo lugar de saber é um lugar de poder. Essa relação está instaurada na escola, pois é dentro dela que os alunos podem adquirir certo domínio do mundo, aprendendo a se apropriar do conhecimento social e historicamente construído.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema fracasso escolar não é novo no Brasil, assim como a preocupação com a qualidade do ensino, e com o êxito escolar também não o são. Esse debate coincide com a constituição da educação para as massas, pois houve uma diminuição das barreiras formais para se adentrar no sistema de ensino, levando a uma ampliação do acesso. Esse processo que se deu com a segunda fase da industrialização brasileira, no início da segunda metade do século XX.

As indagações referentes à qualidade de ensino foram aumentando ao longo do tempo. Maneiras de se confirmar as impressões sobre os resultados pedagógicos do trabalho escolar, foram implementadas a partir de mecanismos de avaliação do próprio sistema de ensino. Isso se deu através de aplicações de provas padronizadas, realizadas nacionalmente por alunos dos níveis fundamental e médio. Os índices encontrados denunciam a precariedade das condições nesse setor e também alertam sobre o baixo desempenho dos educandos.

Essa é uma forma de determinar um padrão, fato evidenciado na sociedade moderna, que tenta estabelecer um princípio de normalidade e de qualidade. O discurso dessa sociedade tem parâmetros em relação ao que seja 'normalidade' ou o contrário disso, 'patológico'. Tais parâmetros desconsideram o ritmo que cada aluno tem e, rotula aqueles que são considerados lentos como 'doentes'.

Se por algum motivo uma criança não aprende no mesmo ritmo ou da mesma maneira que a maioria, então, ela está fora do padrão esperado. Nesse sentido, é qualificado como anomalia aquilo que se caracteriza como sendo um desvio estatístico, pois grande parte delas consegue aprender, realizando uma determinada atividade em um determinado tempo cronológico. O ato de ler e de escrever aos sete anos, por exemplo, é considerado normal, no entanto, se as crianças não conseguem desenvolver essas habilidades com a idade mencionada, são vistas como alguém fora da normalidade.

De acordo com a proposta deste trabalho, ao estudar a possível relação entre as altas habilidades/superdotação e a dificuldade de aprendizagem, buscou-se apreender como esta dificuldade se manifesta no comportamento escolar dos alunos com as duas características apresentadas, analisando seu desempenho escolar e focando nos fatores pedagógicos e nas queixas pontuadas pelos professores. Um fato evidenciado nessa pesquisa é que os alunos dos dois grupos são estigmatizados e rotulados, mas em sua maioria não recebem a potencialização de seus estudos, como lhes é garantido por lei.

Analisar esses dois grupos foi uma condição necessária para a obtenção de dados que permitissem assimilar como a escola enfrenta a dificuldade de aprendizagem do aluno com AH/SD. Ficou evidente que o maior embaraço é da própria unidade escolar que, diante da dificuldade de aprendizagem do educando, independente da especificidade apresentada, não sabe como proceder.

A literatura a respeito da superdotação tem se preocupado em estabelecer conceitos e em estudar a identificação e as modalidades de programas que visam atender a esses alunos, mas deixa de lado aspectos significativos, como as possíveis dificuldades de seu aprendizado. Sabe-se que o tema ora proposto deve ser posteriormente aprofundado, a fim de que os alunos com características de superdotação e com dificuldades de aprendizagem, possam receber um ensino de qualidade já que se sentem fragilizados e cobrados, e não conseguem se perceber com tais potencialidades.

É importante mencionar a possibilidade de problemas emocionais e de desajustes que podem sofrer os alunos com superdotação, se estes não tiverem suas necessidades educacionais, sociais e familiares atendidas. Eles necessitam do contato com seus pares e, para isso a Sala de Recursos é fundamental, pois ali podem desenvolver um trabalho de grupo, dentro da área de interesse de cada um, favorecendo o seu desenvolvimento integral. Esses alunos podem sofrer com as possíveis dificuldades enfrentadas em relação à apropriação do conhecimento sistematizado, o que pode culminar em seu fracasso escolar.

Um bom ensino perpassa a criatividade, sendo uma das características do superdotado, que traz em si o inusitado. Este é um fenômeno multifacetado do comportamento humano, que permite encontrar o diferente no que já é conhecido e, também de desvelar o novo, sendo uma experiência que se constitui de aprendizagem significativa e transformadora, pois conduz a realização e a formação de adultos criativos.

Cada pessoa nasce, em certa medida, criativa, sendo que o meio é determinante para que essa capacidade se faça necessária e se desenvolva.

A manifestação da criatividade não acontece no vazio, está sempre associada ao conhecimento de uma pessoa, acompanhada da ousadia em procurar opções diferentes e originais. Contudo, para que a criatividade se aflore é providencial que o ambiente favoreça a estimulação, a liberdade e a segurança.

Infelizmente, o pensamento que tem pautado a nossa sociedade está apoiado em conceitos rígidos em relação ao que se deve ser incentivado e desenvolvido nas crianças, sem, contudo, olhar para as diferenças e capacidades individuais.

Nesse sentido, o superdotado deve ser visto em suas competências, naquilo que pode ser mediado e auxiliado para que o seu potencial se intensifique e assim, não passe a sentir-se frustrado pelos insucessos.

A criança superdotada é igual às demais, o que a distingue é o seu talento, sendo uma falácia dizer que elas encontrariam um caminho para o desenvolvimento de suas potencialidades em quaisquer circunstâncias e sem a mediação necessária.

O sistema de ensino tem sido padronizado, utilizando-se das mesmas normas para todos os alunos indefinidamente.

Sem dúvida a escola pode tornar-se lugar de expressão de potencialidades ou de dificuldades, pois é um dos espaços sociais onde não somente o superdotado, mas todos os alunos podem apresentar o melhor ajuste ou o pior desajuste. Em relação ao aluno superdotado sua capacidade superior nem sempre o ajuda nos estudos, pois a rotina pode levá-lo ao tédio, aborrecimento ou rebeldia. Desse modo, tais fatores podem provocar um desempenho insatisfatório ou mesmo o fracasso escolar.

Os mitos que foram evidenciados com mais proeminência na pesquisa, foram três dos nove anteriormente citados.

O que ficou mais evidenciado foi o mito da superdotação global. Quando se fala em um superdotado, este está invariavelmente relacionado a uma habilidade acadêmica, pois se reserva a essa denominação, crianças com aptidões em linguagem (oral e escrita) e matemática, áreas muito valorizadas no ambiente educacional. Esse fato em muito se deve aos testes de inteligência desenvolvidos para medir tais conhecimentos, produzindo um escore global. Os alunos para serem admitidos em programas de atendimento educacional especializado, precisam obter altas pontuações nesses testes, presume-se que possuem uma capacidade intelectual geral que possibilite ter êxito em tudo. É correlacionada a essa pressuposição a ideia de que esse indivíduo tem recursos suficientes para desenvolver suas habilidades por si só, não sendo necessária a intervenção ou mediação de um professor.

Por esse motivo não se pode deixar de pontuar que o aluno com altas habilidades/superdotação necessita de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras que estimulem seu potencial. A criança e o adolescente com superdotação podem apresentar dificuldade de aprendizagem, tendo discrepância entre o seu potencial real e a sua realidade escolar.

Na pesquisa, em questão, evidenciou-se que os estudantes superdotados apresentam um rendimento aquém de seu potencial. E isso se deve ao fato de que o aluno com AH/SD pode ficar desmotivado com as atividades implementadas em sala de aula, pois, muitas vezes

fazem parte de um currículo ou métodos de ensino que priorizam a repetição, tornando as aulas monótonas e pouco estimuladoras. Eles também enfrentam cobranças excessivas dos professores, dos colegas e de si próprios.

Outro mito que também permeia o ambiente educacional está relacionado à distinção entre talento e superdotação. Essa postura adotada de supervalorização de habilidades que se podem quantificar traz em seu constructo teórico, uma hierarquia de inteligências. Dessa forma, a Superdotação estaria confinada às inteligências linguística e lógico-matemática e, as Altas Habilidades ou o talento, às demais inteligências.

Essa visão tem sido questionada, pois se pauta por um simples teste de QI, como sendo suficiente para identificar as altas habilidades/superdotação. Não existe distinção entre superdotação ou talento para muitos teóricos que estudam esse tema no Brasil. Pérez (2008), é um das autoras que comunga pela não diferenciação. Alguns autores, europeus ou norte-americanos, diferenciam talento de superdotação, destinando o primeiro termo ao destaque na inteligência musical, corporal-cinestésica ou espacial e o segundo termo às capacidades acadêmicas.

Por fim, o último mito que permeou essa pesquisa foi o do QI excepcional, pois embora as crianças com altas habilidades em arte ou música sejam chamadas de talentosas e não superdotadas, para muitos autores, elas não poderiam fazer o que fazem sem ter um alto QI. Em muitas ocasiões, estudantes ditos talentosos são considerados de maneira diferenciada dos que são vistos como superdotados. Isso ocasiona distorções e confusão em relação ao tratamento destinado a eles.

Uma grande dificuldade enfrentada pelos alunos superdotados está na maneira repetitiva de repassar os conteúdos, que são muitas vezes vistos pelos professores como inquestionáveis. Está também na maneira de pautar a aprendizagem com foco na memorização que, impossibilita que haja espaço para dúvidas e descobertas, traz o desinteresse do aluno pela escola, pois as aulas tornam-se pouco atrativas.

A escola tem exercido um papel nada favorável para o aprendizado dos alunos ali inseridos, sendo em grande parte, responsável por não permitir um ensino criativo. Contudo, essa realidade não é culpa apenas dos professores, mas de todo o sistema que não tem se preocupado em garantir verdadeiramente um ensino de qualidade para todos.

A realidade das escolas é muito precária, em sua grande maioria, há prédios depredados, salas lotadas, pouco espaço para as discussões e reflexões sobre a prática diária dos professores, fato evidenciado nesta pesquisa.

Deve-se admitir que a escola tem um papel importante na vida de cada criança ali inserida. Modificar as condições em que os alunos estão aprendendo é fator preponderante para que eles consigam vencer suas dificuldades e possam se tornar pessoas que valorizam o ensino e a aprendizagem não apenas no ambiente escolar, mas em toda a vida.

Esta pesquisa permitiu concluir que a escola traz em seu bojo, a importância de um papel muitas vezes insubstituível na vida desses educandos, tendo a capacidade de marcá-los de forma quase que decisiva. Os acontecimentos ali observados trouxeram a triste confirmação de que existe uma seleção velada para os alunos que dependem apenas da escola para adquirir o conhecimento, pois não apresentam requisitos básicos que, para a escola deveriam ser adquiridos anteriormente, na interação social. Na verdade, dependem muitas vezes das oportunidades que esse ambiente escolar lhes proporciona.

Contudo, o que fica evidenciado é que a escola ainda tem dificuldade de garantir a todos a aquisição do conhecimento sistematizado, tratando as dificuldades de aprendizagem como fatores inerentes ao aluno. Para aquele que apresenta a correlação entre dificuldade de aprendizagem e superdotação essa realidade ainda se torna mais dura, pois equívocos permeiam essa relação entre o aluno e a escola.

Um deles diz respeito à crença de que o aluno com altas habilidades não apresenta dificuldade de aprendizagem; outro é que os alunos superdotados não precisam ser acompanhados, pois teriam condições suficientes de desempenharem seus papéis como estudantes de maneira autônoma e sem a mediação de uma pessoa mais experiente. Os professores não têm conseguido ajudar os alunos a superarem suas dificuldades, levando-os muitas vezes o mesmo ao insucesso escolar.

REFERÊNCIA

ALENCAR, E. M. L. S. **Psicologia**: introdução aos princípios básicos do comportamento. Petrópolis: Vozes, 1976.

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

ALENCAR, E. M. L. S. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ALENCAR, E. M. L. S. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, maio/ago. 2007.

ALMEIDA, D. B. Do especial ao inclusivo? Um estudo da Proposta de Inclusão Escolar da Rede Estadual de Goiás no Município de Goiânia. São Paulo, 2003. Tese (Doutorado) - UNICAMP/SP.

ARANHA, M. L. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, M. Fracasso – Sucesso: o peso da cultura e do ordenamento da educação básica. **Em aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, jan./mar. 1992.

BOSSA, N. A. **Fracasso escolar**: um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. MEC. SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnologia, 1998.

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

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

_____. **Ensaio pedagógico para a implantação de núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação**. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO, L. R. **Gerência de ensino especial**: rede de apoio à inclusão. Disponível em: <http://www.educacao.go.gov.br/ensino/especial/>. Acesso em: 10 abr. 2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Banco de Teses. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html>. Acesso em: 10 jun. 2012.

COLLARES, C. A. L., MOYSÉS, M. A. A. Educação ou saúde? Educação X saúde? Educação e saúde! **Cadernos Cedes**, São Paulo: Cortez/Cedes, n. 15, 1985.

COLLARES, C. A. L., MOYSÉS, M. A. A. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: A Patologização da Educação.** Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf. Acesso em: 20 out. 2011.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

DELOU, C. M. C. Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

ELIAS, N. **Mozart: a sociologia de um gênio.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FLEITH, D. S. Psicologia e educação do superdotado: definição, sistema de identificação e modelo de estimulação. **Cadernos de Psicologia**, 1999.

FLEITH, D. S. **Altas habilidades/superdotação.** Brasília: MEC, 2006.

FREITAS, S. N. **Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas.** Santa Maria: UFSM, 2006.

FRANCO, S. R. K. **O construtivismo e a educação.** 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. C. **Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas.** São Paulo: EPU, 2000.

GAMA, M. C. S. S. **Educação de superdotados: teoria e prática.** São Paulo: EPU, 2006.

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

GARDNER, H. **Inteligência: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

GARRET, H. E. **Psicologia.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1977.

GHIRALDELLI JR, P. **O que é pedagogia.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

GIGLIO, Zula Garcia; WECHSLER, Solange Muglia. BROGATO, Denise (Orgs.). **Da criatividade à inovação**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOULART, B. I. **Psicologia da educação**: fundamentos teóricos aplicações à prática pedagógica. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidade e talento**: um conceito de inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GUENTHER, Z. C. **Capacidade e talento**: um programa para a escola. São Paulo: EPU, 2006.

KAMII, C. DEVRIES, R. **Jogos em grupo**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado**. 2. ed. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

DÓRIA, M.M. C. **Psicologia científica geral**: um estudo analítico do adulto normal. 7. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1972.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

METTRAU, M. B. Representação social da inteligência e as altas habilidades. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA ABSD – Inteligência: Patrimônio Social, XI, **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 1997.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1999.

MOYSÉS, M. A. A.; LIMA, G. Z. Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples? **Ande**, n. 5, p. 57, 1982.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Sobre alguns preconceitos no cotidiano escolar. In: **Alfabetização**: passado, presente, futuro. São Paulo: FDE, 1993. (Série Ideias, 19).

MOYSÉS, L.M. **O desafio de saber ensinar**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

NASCIMENTO, L. C. R. Grandes escritores e suas histórias de fracasso escolar. In: **Cadernos do CEOM** – Chapecó: Argos, 2008, ano 21, n.28 – memórias, História e Educação. Disponível em: <http://apps.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/170/78>. Acesso em: 10 jan. 2012.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PÉREZ, S. G. P. B. Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta. 2008. Tese (Doutorado em Educação). - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2002.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **A epistemologia genética**: sabedoria e ilusões da filosofia; problemas de psicologia genética. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

_____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

_____. **Seis estudos de psicologia**. 21. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

_____. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PIRES, D. A. A Representação Social da Inteligência em Familiares de Adolescentes Considerados Superdotados. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Psicologia, Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2002.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Centro Municipal de Apoio a Inclusão Maria Thomé Neto, 2010.

REGO, T. C. **Vigotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RENZULLI, J. S. O que é essa coisa chamada Superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre RS, ano XXVII, v. 1, n. 52, p. 45-130, 2004. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/375/272>. Acesso em: 20 out. 2011.

ROSA, S. S. **Construtivismo e mudança**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SARAMAGO, J. **Viagem a Portugal**. 2. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 1984.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SISTO, F. F., BORUCHOVICH, E. , FINI, L. D. T., BRENELLI, R. P. & MARTINELLI, S. C. (Orgs.). **Dificuldade de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TIBALLI, E. F. A. **Avaliação pedagógica do aluno com dificuldade de aprendizagem**. Goiânia: PUC Goiás, 1984. (Relatório de pesquisa).

TIBALLI, E. F. A. **O fracasso escolar: a constituição sociológica de um discurso**. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Diagnóstico do desenvolvimento e clínica pedológica da infância difícil: esquema de investigação pedológica**. Trad. Achilles Delari Junior (Org.). Umuarama PR: Produção voluntária e independente, 1997. Disponível em: http://www.4shared.com/file/55971081/d96ff395/Vigotski_-_Diagnostico_do_desenvolvimento_e_clinica_pedologica_da_infancia_dificil.html. Acesso em: 14 out. 2011.

VIGOTSKI, L. S. Genial'nost. *Bol'shaja Medicinskaja Enciklopedija*. v. VI. 1929. Cristina Maria Carvalho Delou e José Geraldo Silveira Bueno (Orgs.). In: A genialidade, segundo Vigotski. Publicado em. 22 de junho de 2010. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0259.html>. Acesso em: 15 mar. 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIRGOLIM, A. M. R.; FLEITH, D. S.; PEREIRA, M. S.N. **Toc, Toc... Plim, Plim! Lidando com as emoções**: brincando com o pensamento através da criatividade. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

VICTOR, C. PIRES, M. C. A; OLIVEIRA, R. S. (Orgs.). Disseminando as altas habilidades/superdotação em Goiás. Núcleo de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), 2011.

VOYAZOPOULOS, R. et al. Cuidado com o QI. In: BERGÉS-BOUNES, M.; CALMETTES – JEAN, S. (Org.). **A cultura dos superdotados?** Porto Alegre: CMC, 2010.

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

PLASTINO, C. A. A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigma. In: ZAIA, Brandão (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ANEXOS



Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação



Pesquisa de Mestrado na Linha de Pesquisa “Aprendizagem Escolar: Processos e Dificuldades”.

Orientanda: Elisângela Moreira Borges

Orientadora: Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi

Ficha 01

1. Nome do aluno:

2. Motivos pelos quais o aluno apresenta dificuldade de aprendizagem.

Nome do professor: _____

Série/ Ano/ Ciclo que leciona : _____

Data __/__/__

Ficha 02**Entrevista com o/a aluno/a****1. Identificação**

Nome: _____

Data de nascimento: _____ Sexo _____

Naturalidade: _____

Nome do pai: _____

Profissão: _____

Nome da mãe: _____

Profissão: _____

Nome do responsável com quem mora: _____

Relação de parentesco com o responsável: _____

Endereço: _____

2. Escolaridade

1º ano de escolarização

Idade: _____ Série: _____

Escola: _____

Série em curso: _____

Reprovação: _____

Nº de reprovações: _____

Séries: _____

Interrupções: _____

Ano: _____

Série: _____

Razão: _____

3. Compreensão das dificuldades de aprendizagem

- ✓ Você sente alguma dificuldade para aprender?

- ✓ Você sente alguma dificuldade para compreender a explicação da professora?

- ✓ Você sente dificuldade para estudar?

- ✓ Você sabe dizer as causas das dificuldades que enfrenta para aprender?

4. Relação familiar com a dificuldade

- ✓ Em casa, alguém lhe ajuda nas tarefas escolares? Quem? De que forma?

- ✓ A pessoa que lhe orienta nas tarefas de casa consegue lhe ajudar a resolver com mais facilidade os exercícios escolares?

5. Relação escolar com a dificuldade

- ✓ Na escola, alguém lhe ajuda a resolver suas dificuldades para realizar as tarefas?
Quem?

- ✓ Na sala de aula você consegue realizar, sozinho, as tarefas que a professora propõe para os alunos?

- ✓ Do que você mais gosta na escola?

- ✓ Do que você menos gosta na escola?

- ✓ Você gostaria de dizer alguma coisa sobre seus estudos ou sobre a escola?

6. História Oral → Gostaria de saber sobre os momentos marcantes que você viveu durante a sua vida escolar.

- ✓ O que foi fácil?

- ✓ O que foi difícil?

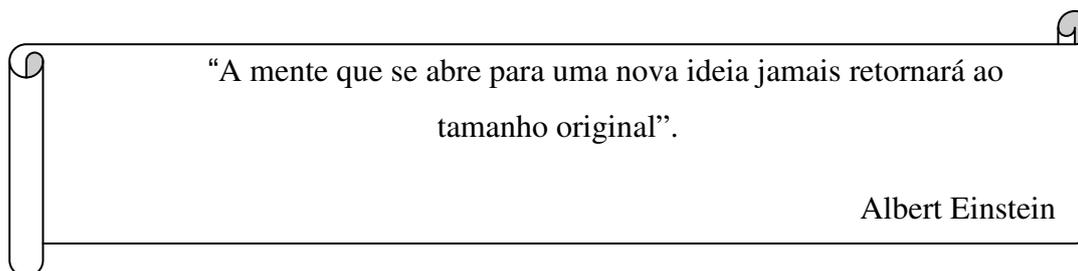


Pontifícia Universidade Católica de Goiás
 Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
 Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
 Curso de Mestrado



ALUNO: _____

DATA: _____ ANO ESCOLAR: _____ IDADE: _____



Através da frase acima, descreva como você se vê em relação ao aprendizado escolar.

Você se considera uma pessoa inteligente? Por quê?

Você se considera um aluno com Altas Habilidades/ Superdotação? Por quê?

Você é uma pessoa que se envolve com aquilo que faz?

Você se considera uma pessoa criativa? Por quê?



Pontifícia Universidade Católica de Goiás
 Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
 Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação



Avaliação pedagógica do 2º ano – Língua Portuguesa

QUESTÃO 01 - LEIA O TEXTO E PREENCHA OS ESPAÇOS COM AS PALAVRAS LISTADAS AO LADO:

A CASA E O SEU DONO

ESSA CASA É DE CACO
 QUEM MORA NELA É O _____
 ESSA CASA É TÃO BONITA
 QUEM MORA NELA É A _____
 ESSA CASA É DE CIMENTO
 QUEM MORA NELA É O _____
 ESSA CASA É DE TELHA
 QUEM MORA NELA É A _____
 ESSA CASA É DE LATA
 QUEM MORA NELA É A _____
 ESSA CASA É ELEGANTE
 QUEM MORA NELA É O _____
 E DESCOBRI DE REPENTE
 QUE NÃO FALEI EM CASA DE GENTE.

Abelha
 Jumento
 Anta
 Macaco
 Chita
 Elefante
 Morcego
 Pata
 Ema
 Javali

QUESTÃO 02 -ESCOLHA UM ANIMAL ENTRE OS QUE SÃO CITADOS NO TEXTO E ESCREVA UM TEXTO SOBRE ELE.

QUESTÃO 03 – ENCONTRE A RESPOSTA PARA CADA ADIVINHA E COLOQUE O NÚMERO CORRESPONDENTE NOS PARENTESES:

O QUE É O QUE É

1. TEM BICO, MAS NÃO BICA; TEM ASA, MAS NÃO VOA.
2. NASCE VERDE, VIVE PRETO E MORRE VERMELHO. NÃO PODE FALTAR NUM CHURRASCO.
3. TEM COROA, MAS NÃO É REI. TEM ESPINHOS E NÃO É PEIXE.
4. NA ÁGUA EU NASCI NA ÁGUA ME CRIEI, MAS SE NA ÁGUA ME JOGAREM, NA ÁGUA MORREREI.

RESPOSTAS:

- | | |
|---------------|--------------|
| () O BULE | () O CARVÃO |
| () O ABACAXI | () O SAL |
| () O CASCO | () O ALHO |

QUESTÃO 04—ESCREVA NAS LINHAS ABAIXO AS PALAVRAS QUE A PESQUISADORA VAI DITAR:

- | | |
|----------|----------|
| 1. _____ | 2. _____ |
| 3. _____ | 4. _____ |
| 5. _____ | 6. _____ |



Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação



Avaliação pedagógica do 2º ano – Matemática

QUESTÃO 01 - Complete a tabela dos numerais

1		3			6				10
	12			15				19	
			24			27			30
31		33			36		38		
	42			45				49	

QUESTÃO 02 – Alice foi à loja de brinquedos, comprou uma boneca e pagou com uma nota de (20 reais).



Observe os valores dos brinquedos e depois responda às questões abaixo:



Bola 8 reais



Boneca 12 reais



Bloco mágico 15 reais



Petecas 10 reais

a) Alice recebeu troco? _____

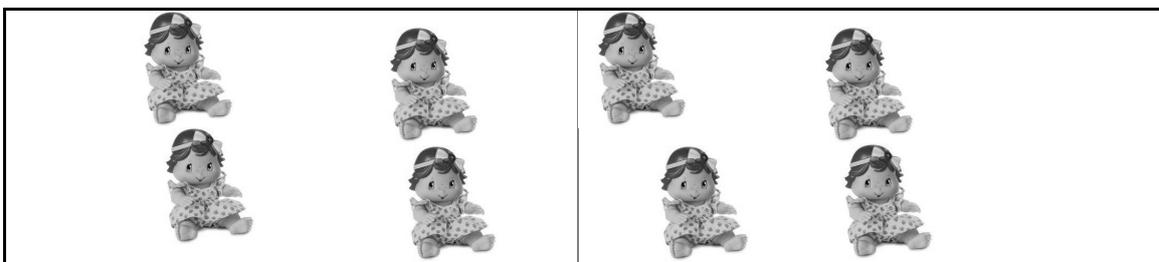
b) De quanto foi o troco de Alice? _____

c) Se ao invés da boneca, Alice tivesse escolhido o par de petecas e a bola daria para ela pagar?

d) Sobraria troco? _____

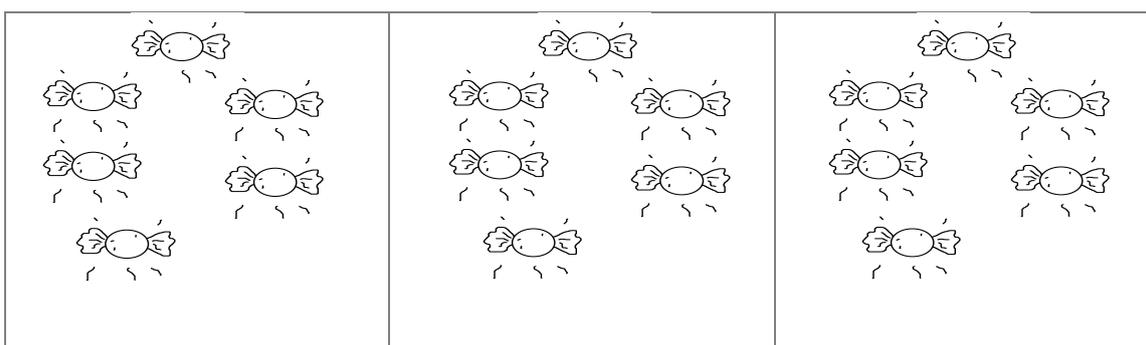
e) Qual brinquedo Alice poderia comprar para ter 5 reais de troco?

QUESTÃO 03 - Observando as figuras complete os espaços



a) 2 vezes 4 bonecas são _____ bonecas

b) 2×4 _____



a) 3 vezes 6 bombons são _____ bombons

b) 3×6 _____

c) Se formos dividir o total de bombons entre 3 crianças, quanto cada uma receberia?



Pontifícia Universidade Católica de Goiás
 Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
 Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação



Avaliação pedagógica do 2º ano – Ciências

QUESTÃO 01 - Coloque um X na mão que corresponde à atitude correta:



QUESTÃO 02 – Coloque o número correspondente na gravura que representa os sentidos.

1 audição

3 visão

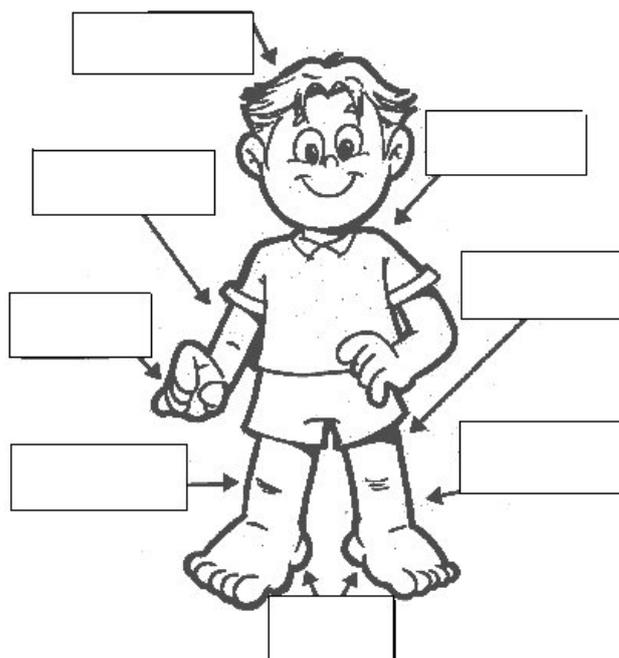
5 paladar

2 olfato

4 tato



QUESTÃO 03 – Escreva o nome das partes do corpo humano



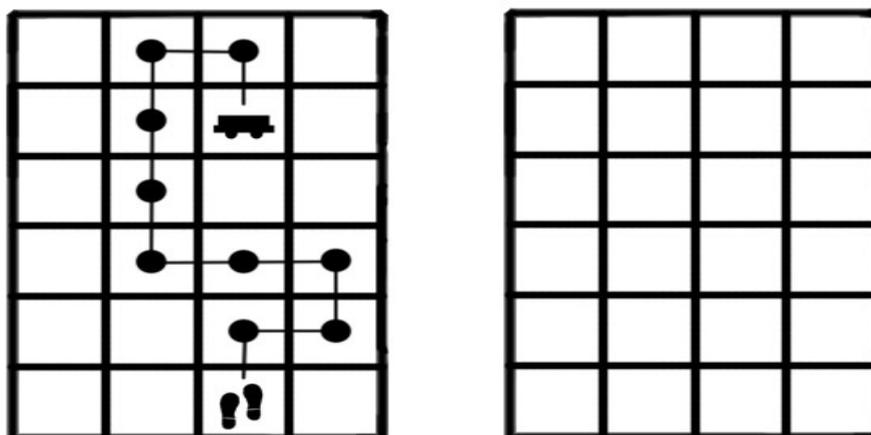


Pontifícia Universidade Católica de Goiás
 Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
 Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação



Avaliação pedagógica do 2º ano – Geografia

QUESTÃO 01 – Observe o primeiro quadro e depois reproduza o desenho no segundo quadro.



QUESTÃO 02 - Os lugares onde as pessoas moram são construídos de formas bemvariadas. Como é o lugar onde você mora? Desenhe o bairro onde fica sua casa.

QUESTÃO 03 - Quem mora do lado esquerdo da sua casa? E do lado direito?



Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação



Avaliação pedagógica do 2º ano – História

1 SEMANA TEM 7 DIAS

1º DIA	DOMINGO
2º DIA	SEGUNDA-FEIRA
3º DIA	TERÇA-FEIRA
4º DIA	QUARTA-FEIRA
5º DIA	QUINTA-FEIRA
6º DIA	SEXTA-FEIRA
7º DIA	SÁBADO

1. RESPONDA:

A) QUE DIA É HOJE? _____

B) QUE DIA DA SEMANA FOI ONTEM?

C) QUE DIA DA SEMANA SERÁ AMANHÃ?

D) QUAL É O DIA DA SEMANA QUE VOCÊ MAIS GOSTA? _____

E) QUAIS SÃO OS DIAS DA SEMANA QUE VOCÊ **VEM** PARA A ESCOLA?

F) QUAL É O DIA DA SEMANA QUE VOCÊ TEM AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTES?

2. ESCREVA O DIA DA SEMANA QUE VEM ANTES DE:

A) _____ DOMINGO

B) _____ SEXTA

C) _____ SEGUNDA

D) _____ QUINTA

E) _____ QUARTA

F) _____ SÁBADO

G) _____ TERÇA

3. QUAL É O SEGUNDO DIA DA SEMANA?

4. QUAL É O QUINTO DIA DA SEMANA?



Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação



Avaliação pedagógica do 3º ano – Língua Portuguesa

Chapeuzinho Amarelo

Era a Chapeuzinho amarelo.
Amarelada de medo.
Tinha medo de tudo, aquelaChapeuzinho.
Já não ria.
Em festa não aparecia.
Não subia escada
nem descia.
Não estava resfriada,
mas tossia.
Ouvia conto de fada e estremecia.
Não brincava mais de nada,
nem amarelinha.
Tinha medo de trovão.
Minhoca, pra ela, era cobra.
E nunca apanhava sol,
porque tinha medo de sombra.
Não ia pra fora pra não se sujar.
Não tomava banho pra não descolar.
Não falava nada pra não engasgar.
Não ficava em pé com medo de cair.
Então vivia parada,
Deitada, mas sem dormir,
Com medo de pesadelo.

(HOLLANDA, Chico Buarque de. In: Literatura comentada. São Paulo: Abril Cultural, 1980.)

Questão 01 – Marque a resposta correta com relação à menina do texto.

- () brincava de amarelinha.
- () gostava de festas.
- () subia e descia escadas.
- () tinha medo de tudo.

QUESTÃO 02 - De acordo com o texto Chapeuzinho Amarelo tinha medo de tudo. Releia o texto e escolha duas situações que ela demonstra medo.

a)

b)

QUESTÃO 03 - Escreva uma história na qual você também sentiu medo.

QUESTÃO 04 – Ditado de texto.



Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação



Avaliação pedagógica do 3º ano – Matemática

QUESTÃO 01 – Responda no espaço em branco

- a) Qual é o número maior, 64 ou 36 _____
- b) João ganhou 8 balinhas de sua mãe e chupou 5, com quantas balinhas João ficou?

- c) Maria comprou 5 figurinhas, ela ganhou mais 4. Com quantas figurinhas Maria ficou?

QUESTÃO 02 – Elabore e resolva um problema que envolva a adição.

QUESTÃO 03 – A professora trouxe uma lista de sugestões para o próximo passeio. Iremos para o lugar mais votado.

Zoológico	5
Circo	8
Clube	10
Parque	7

Qual o local de passeio mais votado?

QUESTÃO 04 – Arme e efetue as operações abaixo:

$2 + 3 =$

$326 + 58 =$

$72 : 9 =$

$286 - 184 =$

$431 + 156 =$

$328 - 56 =$

$23 \times 4 =$

$15 \times 12 =$

$7 \times 7 =$

$124 \times 5 =$

$3 \times 5 =$

$326 - 58 =$

$25 + 33 + 44 =$

$2 \text{ dezenas} + 53 \text{ unidades} =$



Pontifícia Universidade Católica de Goiás
 Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
 Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação



Avaliação pedagógica do 3º ano – Ciências

QUESTÃO 01 – Observe as figuras abaixo e complete as frases com as palavras que estão no quadro:

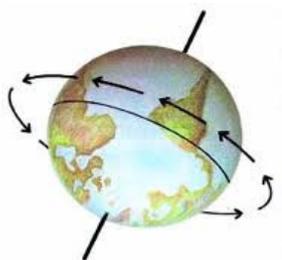
Terra – Rotação – Translação – Oito



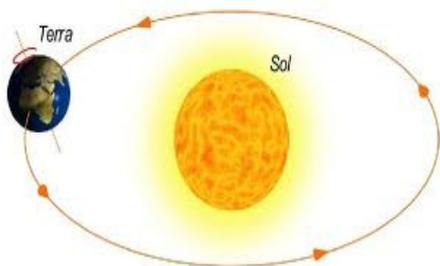
Este é o planeta _____.



O sistema solar é formado por _____ planetas.



O movimento que a terra faz em torno de si mesma se chama _____.



O movimento que a terra faz em torno do sol se chama _____.

Questão 02 – Coloque **S**na afirmativa correta e **N**na afirmativa incorreta.

Para proteger o nosso planeta devemos:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Respeitar as florestas | <input type="checkbox"/> Desperdiçar água |
| <input type="checkbox"/> Jogar papel no chão | <input type="checkbox"/> Economizar água |
| <input type="checkbox"/> Matar os animais | <input type="checkbox"/> Jogar lixos nos rios |
| <input type="checkbox"/> Cuidar dos jardins | <input type="checkbox"/> Reciclar o lixo |

Questão 03 – Ligue a figura ao quadro correspondente:





Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação



Avaliação pedagógica do 3º ano – Geografia

Questão 01 - Observe a figura e responda as questões



- Qual é o nome da rua onde está localizada a sorveteria? _____
- Escreva os nomes das ruas que são paralelas à rua da sorveteria _____
- Cite as ruas perpendiculares a Rua Rio Grande do Sul _____

Questão 02 – Observe o desenho indicando os pontos cardeais e em seguida responda o ponto cardinal que indica a posição da biblioteca, da lanchonete, do banco e do hospital. Procure na figura da questão anterior.



A biblioteca fica _____

A lanchonete fica _____

O banco fica _____

O hospital fica _____

Questão 03 – Responda as perguntas sobre o bairro onde você mora:

Eu moro no bairro: _____

Marque o quadradinho que se refere ao seu bairro

- | | |
|--------------------------|---------------|
| <input type="checkbox"/> | É residencial |
| <input type="checkbox"/> | É comercial |
| <input type="checkbox"/> | É industrial |
| <input type="checkbox"/> | É pequeno |
| <input type="checkbox"/> | É grande |

Continue pintando o que há em seu bairro

- | | |
|--------------------------|-------------------|
| <input type="checkbox"/> | Ruas asfaltadas |
| <input type="checkbox"/> | Áreas de lazer |
| <input type="checkbox"/> | Muitas lojas |
| <input type="checkbox"/> | Poucas lojas |
| <input type="checkbox"/> | Açougue |
| <input type="checkbox"/> | Salão de beleza |
| <input type="checkbox"/> | Supermercado |
| <input type="checkbox"/> | Locadora de vídeo |
| <input type="checkbox"/> | Posto de saúde |
| <input type="checkbox"/> | Posto de Gasolina |
| <input type="checkbox"/> | Depósito de gás |
| <input type="checkbox"/> | Farmácia |
| <input type="checkbox"/> | Orelhão |
| <input type="checkbox"/> | Padaria |



Pontifícia Universidade Católica de Goiás
 Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
 Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação



Avaliação pedagógica do 3º ano – História

Questão 01 - Observe o mapa abaixo e depois responda:

Nome do Estado que você mora _____

Nome do País onde você mora _____

Quais os Estados que fazem divisa com Estado onde você mora



Questão 02 – Complete com os numerais

30 – 24 – 07 – 60 – 12

O ano tem _____ meses.

Os meses têm _____ dias.

A semana tem _____ dias.

O dia tem _____ horas.

A hora tem _____ minutos.

Questão 03 – Responda as perguntas sobre o seu município

A qual Estado pertence o seu município _____

Qual o nome do Município que você mora _____

O nome do prefeito de sua Cidade _____

Em seu município tem algum rio? Qual o nome dele? _____



Pontifícia Universidade Católica de Goiás
 Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
 Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação



Avaliação pedagógica do 4º ano – Língua Portuguesa

Questão 01 - Observe a tirinha e responda:



Copyright © 2001 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Quem são os personagens que participam dessa história?

Para quem realmente a Mônica comprou o vestido? Explique.

Reescreva o texto com outro final.

QUESTÃO 02- O texto a seguir é uma música e está fora de ordem. Enumere a ordem correta, observando o começo, o meio e o fim.

As ovelhas iam para baixo
 Maria ia também.
 As ovelhas iam para cima,
 Maria ia também.

Um dia, todas as ovelhas
 foram para o Pólo Sul.
 Maria foi também. E
 atchim!

Maria ia sempre com as
 outras. Depois todas as
 ovelhas foram para o
 deserto. Maria foi também.

Era uma vez uma ovelha
 chamada Maria. Onde as outras
 ovelhas iam, Maria ia também.

QUESTÃO 03- Auto ditado: Escrever de maneira correta as palavras do texto com

Ditado de palavras

1- _____
 2- _____
 3- _____

Ditado de frases

1- _____

Ditado de texto

1- _____
 2- _____
 3- _____
 4- _____
 5- _____
 ~



Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação



Avaliação pedagógica do 4º ano – Matemática

QUESTÃO 01 – Resolva os problemas:

Lista Criativa

Desafios Matemáticos

1. Hoje Mônica carregou 9 livros pra biblioteca e 15 pra sala de aula. Quantos livros Mônica carregou hoje?

DICA: Pra resolver esse problema você deve juntar as quantidades.

_____ = _____



2. Ontem Mônica leu 24 gibis. Hoje ela leu a metade. Quantos gibis foram hoje? Responda apresentando o cálculo.

_____ = _____



3. Se Maurício lê pra turminha 3 histórias por noite, quantas histórias serão lidas em uma semana?

_____ = _____



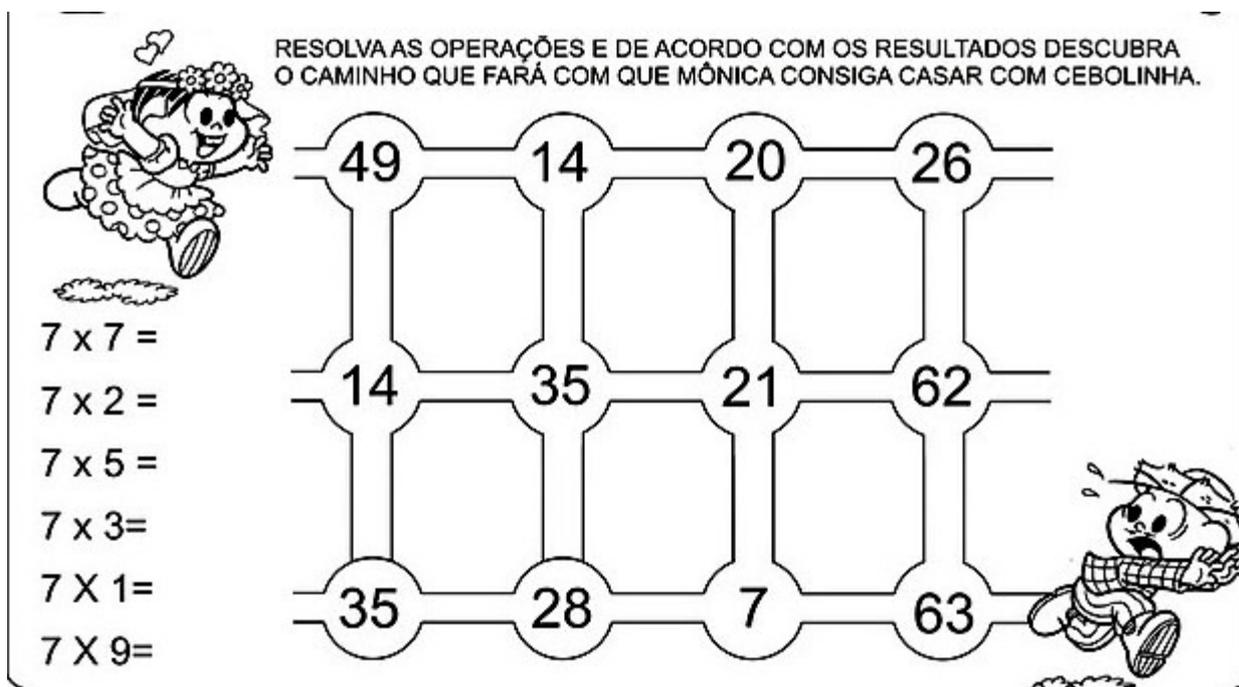
3. Quais operações foram utilizadas na resolução dos problemas acima?

QUESTÃO 02 – Complete o quadro

Antecessor	Numeral	Sucessor
-----	120	-----
76	-----	-----
-----	-----	88
-----	25	-----

QUESTÃO 03 – Faça o que se pede

RESOLVA AS OPERAÇÕES E DE ACORDO COM OS RESULTADOS DESCUBRA O CAMINHO QUE FARÁ COM QUE MÔNICA CONSIGA CASAR COM CEBOLINHA.



$7 \times 7 =$
 $7 \times 2 =$
 $7 \times 5 =$
 $7 \times 3 =$
 $7 \times 1 =$
 $7 \times 9 =$

<http://ideiacriativaensinofundamental1.blogspot.com/2011/06/atividade-multiplicacao-tabuada-7.html>

QUESTÃO 04 – Resolva as expressões numéricas:

a) $32 + 8 + [7 + (6 : 2) - 3]$

b) $5 - 3 + [6 \cdot 2 + (7 - 5) + 3]$

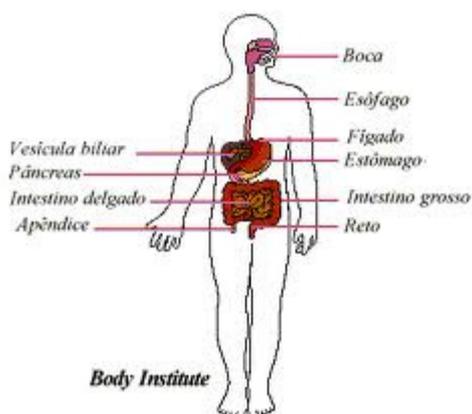


Pontifícia Universidade Católica de Goiás
 Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
 Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

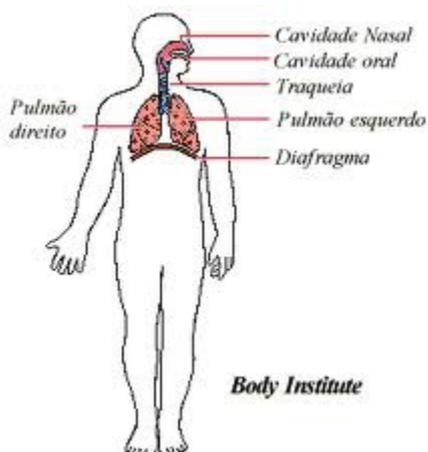


Avaliação pedagógica do 4º ano – Ciências

QUESTÃO 01 – Ligue a figura ao nome do sistema que ela representa.



Sistema Respiratório

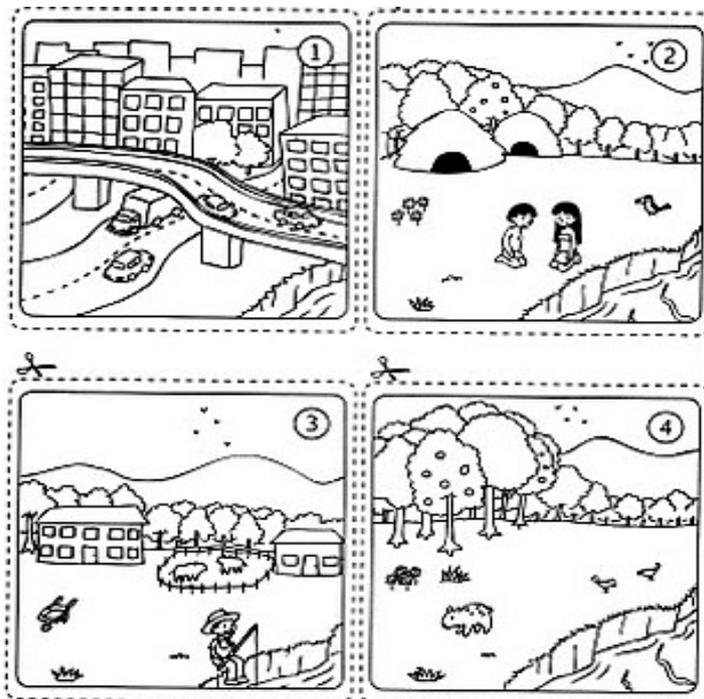


Sistema Nervoso



Sistema Digestório

QUESTÃO 02 – Os quadros abaixo demonstram como a paisagem se transformou à medida que o tempo foi passando. Observe as mudanças ocorridas e depois coloque os números representando as transformações na sequência correta.



<http://sementedoamanha3ano.blogspot.com/2011/03/avaliacao-sobre-espaco-geografico.html>

Coloque aqui os números indicando
a sequência correta:



Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

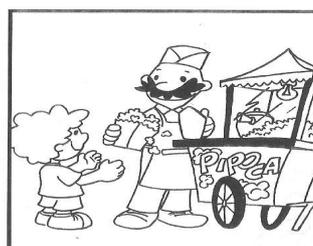


Avaliação pedagógica do 4º ano – Geografia

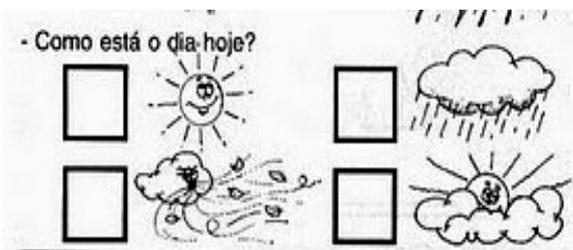
QUESTÃO 01 – Escreva no espaço abaixo o nome das profissões:

IDENTIFIQUE AS PROFISSÕES

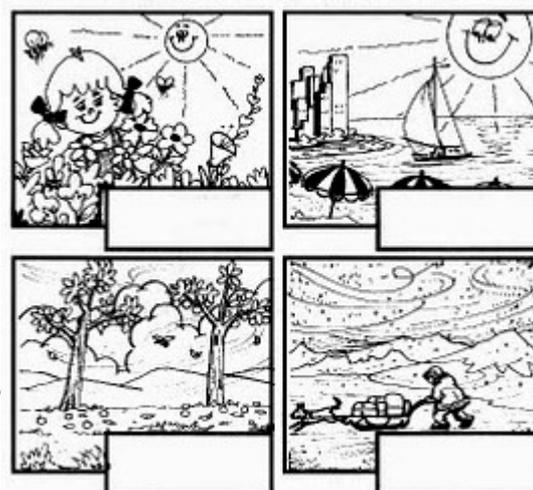




QUESTÃO 02 – Responda as questões sobre o tempo e sobre o clima:



Escreva nos quadrinhos as estações do ano de acordo com a figura:



QUESTÃO 03-Utilizando o desenho dos pontos cardeais, e observando o mapa, escreva nos espaços abaixo os estados das regiões destacadas.



MAPA POLÍTICO DO BRASIL



Região Sul _____

Região Sudeste _____

Região Norte _____



Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação



Avaliação pedagógica do 4º ano – História

QUESTÃO 01 – Leia alguns artigos da nossa constituição e indique em cada um deles:

DI – Direitos DE - Deveres

Todos são iguais perante a lei (Artigo 5º)

O serviço militar é obrigatório nos termos da lei (Artigo 143)

Idade mínima de 14 anos para admissão ao trabalho (Artigo 226, Parágrafo 3º)

Competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios:
Preservar as florestas, fauna e a flora.

QUESTÃO 02 – Complete os espaços em branco com a informação que se pede:

PODERES	MUNICÍPIO	ESTADO	PAÍS
Executivo	-----	Governador	-----
Legislativo	Vereadores	-----	Deputados federais e Senadores
-----	xxx	Juízes (Tribunais estaduais)	Juízes (Supremo Tribunal Federal)

QUESTÃO 03 – Observe a quadrinha abaixo e depois responda:

Sobre qual o momento da história do Brasil a personagem da tirinha abaixo está falando:

- () Proclamação da República;
 () Abolição dos escravos;
 () Independência do Brasil.



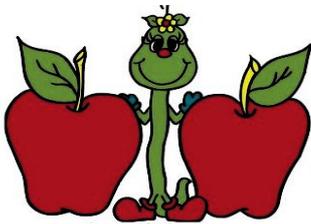


Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação



Avaliação pedagógica do 5º ano – Língua Portuguesa

QUESTÃO 01- Leia o texto abaixo e depois responda:



Produção Textual

Biscoito é um bichinho muito levado que vive todo alegre dentro de uma linda maçã na macieira da casa de Dona Rosa. Ele vive aprontando das suas a todo momento. É um bichinho impossível!

Imaginem vocês que Biscoito durante as férias escolares decidiu mudar-se pra uma maçã super charmosinha e delicada que estava em cima da mesa, dentro da fruteira de Dona Rosa.

Então, não deu outra; mudou-se mesmo o bichinho levado a fim de nas férias aprontar das suas com Dona Rosa. Só havia um probleminha com o qual Biscoito não contava... A maçã era feita de cera!

<http://ideiacriativaensinofundamental1.blogspot.com/>

O texto que você leu, conta a história de um bichinho que vive dentro de uma maçã. Que bichinho é este?

- a) Gato c) Cachorro
b) Minhoca d) Borboleta

QUESTÃO 02 – Leia o panfleto ao lado e responda:

Com que intenção esse panfleto foi produzido?

- A) Vender um produto.
B) Fazer propaganda do dia do rio.
C) Convidar para um evento.
D) Ensinar uma receita

DIA DO RIO

24 DE NOVEMBRO

TEMPO DE DECOMPOSIÇÃO DE MATERIAIS JOGADOS NOS RIOS, NOS LAGOS E NO MAR

PAPEL 	DE 3 A 6 MESES	NYLON 	MAIS DE 30 ANOS
PANO 	DE 6 MESES A UM ANO	PLÁSTICO 	MAIS DE 100 ANOS
FILTRO DO CIGARRO 	5 ANOS	METAL 	MAIS DE 100 ANOS
CHICLE 	5 ANOS	BORRACHA 	TEMPO INDETERMINADO
MADEIRA PINTADA 	13 ANOS	VIDRO 	1 MILHÃO DE ANOS

Consulte com o Serviço de Meio Ambiente. Não jogue lixo nos rios, lagos, lagoas, córregos e nas ruas.

QUESTÃO 03- Ditado

Ditado de palavras

1-	_____
2-	_____
3-	_____
4-	_____
5-	_____
6-	_____

Ditado de frase

1-	_____

Ditado de texto



Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação



Avaliação pedagógica do 5º ano – Matemática

QUESTÃO 01 – Alice comprou uma pizza para o jantar de seus filhos, um total de 6 crianças.

Represente em forma de fração em quantas partes Alice deverá dividir a pizza.

Faça o desenho representando o pedaço que cada criança recebeu e coloque a fração na frente.

Agora escreva por extenso as frações abaixo:

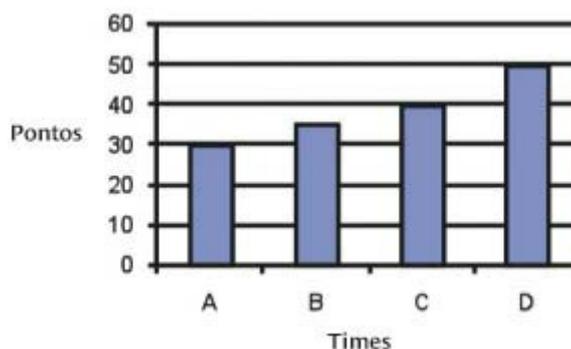
$$\frac{3}{17} = \underline{\hspace{10cm}}$$

$$\frac{5}{100} = \underline{\hspace{10cm}}$$

$$\frac{1}{6} = \underline{\hspace{10cm}}$$

$$\frac{1}{2} = \underline{\hspace{10cm}}$$

QUESTÃO 02 - O gráfico abaixo mostra a quantidade de pontos feitos pelos times A, B, C e D no campeonato de futebol da escola. De acordo com o gráfico, quantos pontos o time C conquistou?



A) 50

B) 40

C) 35

D) 30

QUESTÃO 03 – Arme e efetue as operações abaixo:

$$286 - 184 =$$

$$431 + 156 =$$

$$328 - 56 =$$

$$23 \times 4 =$$

$$15 \times 12 =$$

$$7 \times 7 =$$

$$124 \times 5 =$$

$$3 \times 5 =$$

$$326 - 58 =$$

$$25 + 33 + 44 =$$

$$2 \text{ dezenas} + 53 \text{ unidades} =$$

QUESTÃO 04 – Resolva as expressões numéricas:

a) $17 + 3 [2 - (5 \times 3) + (6 \times 4)]$

b) $10 - 5 [2 + (20 : 2) - 4]$

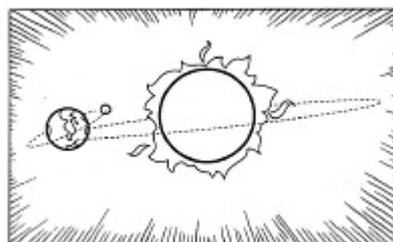
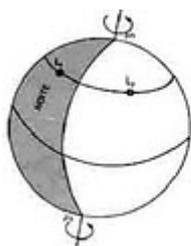


Pontifícia Universidade Católica de Goiás
 Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
 Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação



Avaliação pedagógica do 5º ano – Ciências

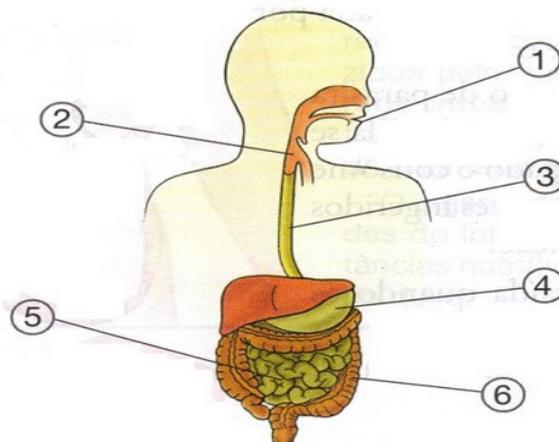
QUESTÃO 01 -Escreva o nome dos movimentos da terra que cada desenho está representando



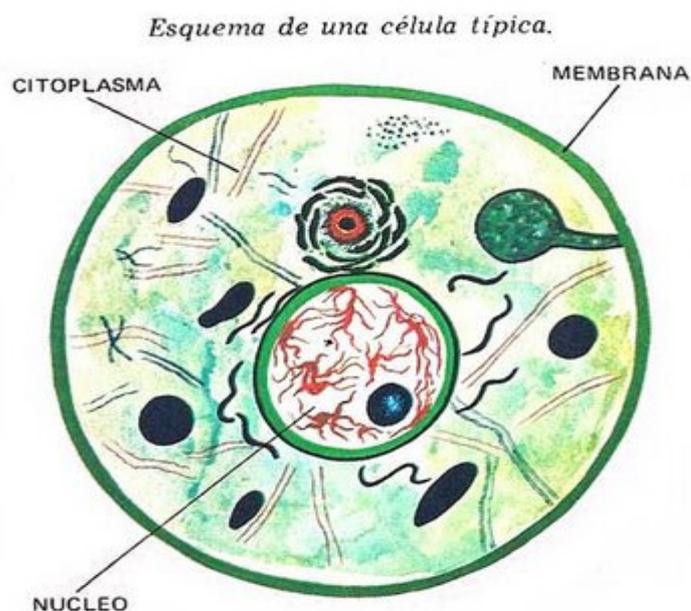
Quanto tempo leva o movimento da Terra que produz o dia e a noite?

() 12 horas () 6 horas () 24 horas

QUESTÃO 02 – Escreva o nome de cada órgão do sistema digestório (boca, faringe, esôfago, estômago, intestino delgado, intestino grosso).



QUESTÃO 03 – Observe a imagem abaixo, ela representa a imagem de uma célula



Leia as afirmativas abaixo e marque a afirmativa falsa:

- () As células são estruturas básicas do ser vivo. São elas que determinam a forma dos seres vivos assim como também as funções de cada parte do corpo.
- () As células formam os seres vivos. Mas, existem seres vivos que são formados apenas por uma única célula.
- () No corpo humano existem vários tipos de células e elas desempenham as mesmas funções.
- () As células do corpo humano são unidades minúsculas e só podem ser vistas com o auxílio do microscópio.



Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação



Avaliação pedagógica do 5º ano – Geografia

QUESTÃO 01 – Observe o mapa do Brasil



Circule o estado em que você mora.

Faça um x nos estados que compõem a região que se encontra o seu estado.

Escreva abaixo o nome dos estados da região sul

Qual é o menor estado do nosso país _____

Localize no mapa os estados brasileiros banhados pelo Oceano Atlântico e escreva o nome deles



Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação



Avaliação pedagógica do 5º ano – História

QUESTÃO 01 – Marque um X nas medidas tomadas por D. João que trouxeram benefícios para o Brasil:

- () A instalação de fábricas na Colônia.
 () A abolição dos escravos.
 () A criação do Banco do Brasil, da Casa da Moeda, da Biblioteca e do Teatro Real
 () A inconfidência mineira.

QUESTÃO 02- Observe os dados da tabela abaixo e responda as perguntas.

Tabela 2 - Percentual dos adolescentes em relação à etnia

Etnia	Frequência	%
Branca	477	64,8
Negro/Preta	119	16,2
Parda	106	14,4
Mista	8	1,1
Mulato	9	1,2
Não consta informação	17	2,3
Total	736	100

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822010000200017&script=sci_arttext

Os dados da tabela mostram o que: _____

A frequência maior é da etnia branca ou dos mulatos? _____

A porcentagem da etnia branca é maior que a etnia negra? _____

Quais as etnias apontadas na tabela: _____



Pontifícia Universidade Católica de Goiás
 Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
 Programa de Pós-Graduação Stricto *Sensu* em Educação
 Curso de Mestrado



Proposta de avaliação pedagógica para o sexto ano do ensino fundamental

Como os cães e os homens se tornaram companheiros?

Alegres, companheiros e bonitinhos, os cães acompanham o homem há milhares de anos. Mas você já parou para pensar por que a gente se dá tão bem com esse parente de lobos e raposas?

Para saber, é preciso imaginar como era a vida antigamente. Há mais ou menos 12 mil anos, as pessoas precisavam caçar para comer. Claro que os cachorros também. Os cães perceberam que, se não atacassem, podiam ficar perto dos homens e comer a comida que sobrava. E foram se aproximando. Aos poucos, os homens descobriram também que podiam ter a ajuda dos cães para caçar. Um colaborava com o outro e a parceria deu certo. Mesmo quando não precisavam caçar, os homens continuaram pedindo a ajuda dos cães. Eles cuidavam de rebanhos de vacas e ovelhas, tomavam conta da casa e eram ótimos companheiros.

Revista Recreio, n.52, 8/3/2001

Responda:

a. *Qual é o assunto abordado no texto?*

b. *Os cães são parentes de que outros animais?*

c. *Segundo o texto, como os cães colaboravam com os homens?*

Ditado de texto

Atividade de matemática

1. A produção de suco de uva da propriedade do Senhor João, não foi muito boa, o agricultor perdeu muito de sua produção, devido às pragas que estragaram a sua plantação. Pergunta-se: quantas garrafas de suco foram produzidas no total? Como dividir essas garrafas de suco de uva igualmente entre três compradores?



2. Calcule o resultado das expressões:

a) $3x(5+2)=$

b) $2x(3+4x5) - 7 =$

c) $3(x+1) + 2(2x - 3) = 5(x - 1) + 8 =$

3. Arme e efetue as operações abaixo:

a) $465 + 799 =$

b) $58 + 29 =$

c) $480:6 =$

d) $36:3=$

e) $45 \times 5=$

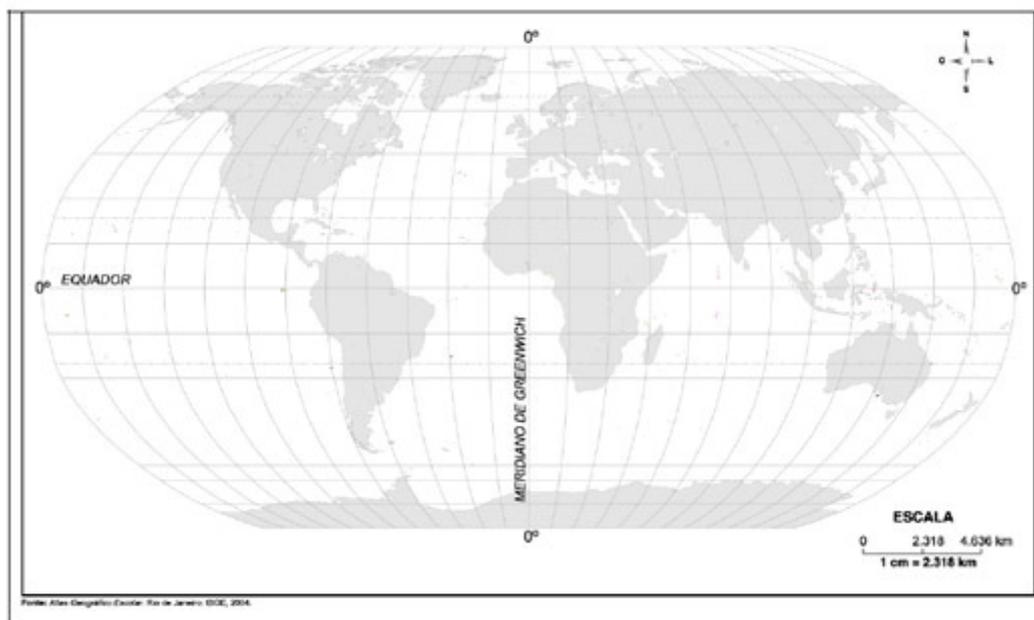
f) $122 \times 15 =$

g) $754-540=$

3. Elabore e resolva um problema que envolva multiplicação.

Geografia

1. Observe o mapa-múndi e responda às questões.



http://www.colecaoegusto.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=348:avaliacao-continentes-e-oceanos&catid=34:4o-serie-5o-ano&Itemid=16

a) Escreva no mapa os nomes dos seis continentes e dos cinco oceanos.

b) Quais continentes são atravessados pela linha do Equador?

c) Qual oceano separa a América da África e da Europa?

d) Pinte de amarelo o Hemisfério ocidental e de laranja o Hemisfério oriental.

e) Qual continente está totalmente situado no Hemisfério ocidental?

2. Assinale com V as afirmativas verdadeiras e com F as afirmativas falsas.

- ❖ () No seu dia-a-dia, você convive com diferentes paisagens;
- ❖ () Formas de relevos (montanhas, serras) e vegetação são exemplos de elementos naturais;
- ❖ () Casas, prédios, pontes são exemplos de elementos culturais;

3. Qual a diferença entre espaço geográfico e espaço natural?

HISTÓRIA

- ✓ A década de 1970 faz parte de um período que os historiadores denominaram **ditadura militar (1964-1984)**. Ao longo desses 20 anos, os cidadãos brasileiros não puderam escolher o presidente da República e o Brasil foi governado pelos militares.



A partir das informações e da imagem acima, pontue algumas características marcantes desse período.

Explique com suas palavras a Charge acima.

Que mudanças ocorreram no modo de vida dos brasileiros da era da ditadura militar para os dias atuais?

-
-
-
-
- ✓ O homem costuma organizar os bens materiais que produz em unidades de produção. Assim, em nossos dias, a fábrica e a fazenda são unidades de produção. No feudalismo, o feudo era a unidade de produção. Alguns senhores feudais eram proprietários de centenas, às vezes até mais de mil, dessas unidades. Explique a composição do feudo a partir da ilustração abaixo:

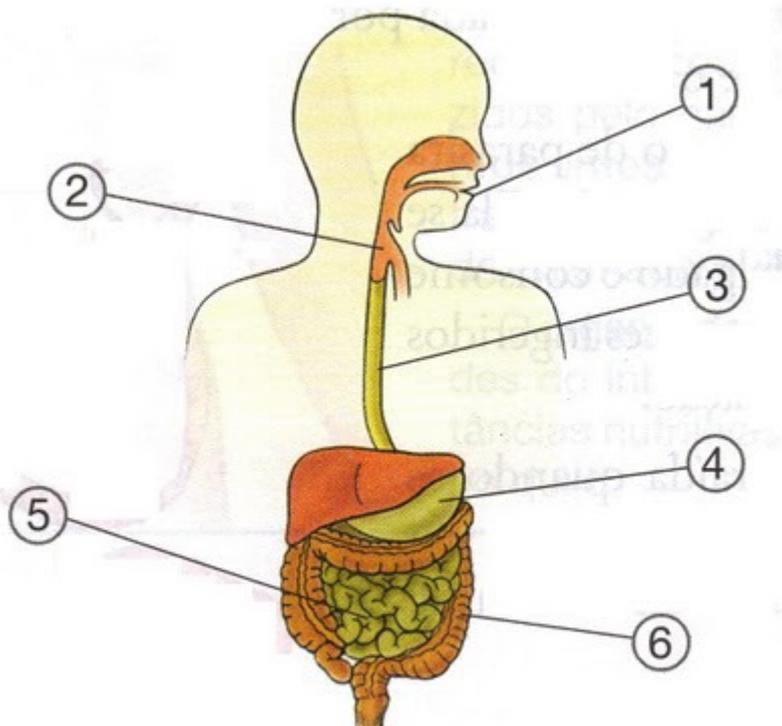


Desenho representa os elementos de um feudo.

Oswaldo Sequetin

CIÊNCIAS

1. Escreva o nome de cada órgão do sistema digestor, de acordo com os números indicados:



2. Agora, numere as informações de acordo com os números dos órgãos identificados acima:

- () Nela ocorrem os processos de mastigar, triturar e moer os alimentos.
- () Conduz os alimentos da faringe até o estômago.
- () Impele o bolo alimentar para o esôfago.
- () Mistura os alimentos com o suco gástrico.
- () Armazena os restos de alimentos que serão eliminados na forma de fezes.
- () Termina a digestão e absorve as substâncias nutritivas e a água dos alimentos.

✓ **A importância da água para os seres vivos**

Estamos tratando de um assunto que é de interesse de todos nós. Apesar desse problema não ser novo, continua sendo tratado de maneira leviana. Será que precisamos sentir a escassez da água em nossas vidas para darmos conta do seu valor?



<http://pedagogas2004->

1. Quais as suas utilidades da água?

2. O que se pode fazer para protegê-la?



Cadeias Alimentares

As espécies que vivem em um mesmo ambiente estão ligadas entre si, como elos de uma grande corrente. O motivo que as une é o alimento: uns servem de alimento aos outros, transferindo-lhes a matéria que forma seus corpos e a energia que acumulam para realizar as suas funções vitais. A partir dessa afirmação explique a imagem abaixo:



Quais são os componentes dessa cadeia alimentar?



Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação
Curso de Mestrado



Proposta de avaliação pedagógica para o sétimo ano do ensino fundamental

A fada que tinha ideias

Clara Luz era uma fada, de seus dez anos de idade, mais ou menos, que morava lá no céu com a senhora fada sua mãe. Viveriam muito bem se não fosse uma coisa: Clara Luz não queria aprender a fazer mágicas pelo livro das fadas. Queria inventar as suas próprias mágicas.

- Mas minha filha - dizia a fada mãe - todas as fadas sempre aprenderam por esse livro. Por que só você não quer aprender?

- Não é preguiça, não, mamãe. É que não gosto do mundo parado.

- Mundo parado?

-É. Quando alguém inventa alguma coisa, o mundo anda. Quando ninguém inventa nada, o mundo fica parado. Nunca reparou?

- Não...

-Pois repare só.

A fada mãe ia cuidar do seu serviço, muito preocupada. Ela morria de medo do dia em que a rainha das fadas descobrisse que Clara Luz nunca saíra da lição I, do livro.

A rainha era uma velha fada muito rabugenta. Felizmente vivia num palácio, do outro lado do céu. Clara Luz e a mãe moravam numa rua toda feita de estrelas, chamada Via - Láctea. A casinha delas era de prata e tinha um jardim todo de flores prateadas.

- Minha filha faça uma forcinha, passe ao menos para a lição II... - pedia a fada mãe, aflita.

- Não vale à pena, mamãe. A lição I já é tão enjoada, que a II tem que ser duas vezes pior.

- Mas enjoada por quê?
- Ensina a fabricar tapete mágico.
- Pois então? Já pensou que maravilha saber fazer um tapete mágico?
- Não acho, não. Tudo quanto é fada só pensa em tapete mágico. Ninguém tem uma ideia nova!

Fernanda Lopes de Almeida

1. Qual é o título? E quem é o autor?

2. Qual o nome da fada?

3. Que problema preocupava a fada mãe?

4. O que acontece quando ninguém inventa nada no mundo?

Observe a tirinha e responda:



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6079

1. No primeiro quadro, percebemos que o Cascão estava para entrar em sua casa. O que acontece?

2. Escreva uma história sobre a tirinha acima.

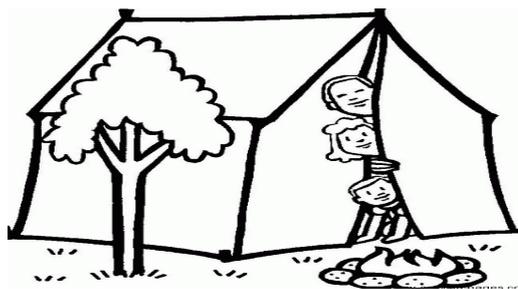
Ditado de texto

Atividade de matemática

O Acampamento

Algumas crianças vão passar um final de semana acampando em um local em meio à natureza. Para que tudo saia conforme o necessário observe as informações abaixo, referentes às barracas a serem usadas no acampamento:

Cada barraca tem capacidade para 6 crianças.



Para armar uma barraca são necessárias 8 estacas.

<http://professorajanainaspolidorio.wordpress.co>

- ✓ Qual é o número de barracas para as seguintes quantidades de crianças?

Barracas	2	15	30	42
Crianças	12			

- ✓ Quantas estacas deverão ser usadas para as seguintes quantidades de barracas?

Barracas	21	33	46	56
Estacas				

- ✓ O total de crianças que irão participar do acampamento é de 54. Quantas barracas e quantas estacas serão necessárias?
-

Imigração Matemática

Durante a 2ª Guerra Mundial, muitas pessoas fugiram para países onde não havia guerra, como o Brasil. Mesmo após a guerra, por causa da enorme destruição, muitos procuraram melhores lugares para viver.

Observe a tabela que se segue, referente aos imigrantes que chegaram em nosso país entre 1.939 e 1.947:

<p>Entrada de Imigrantes no Brasil</p> <p>1.939 até 1.947</p>

Nacionalidade	Número de Pessoas
Alemães	4.351
Espanhóis	
Italianos	6.034
Portugueses	
Japoneses	
Diversos	23.812
Total	91.341

(www.memorialdoimigrante.sp.gov.br)

http://professorajanainaspolidorio.wordpress.co

Há algumas informações em branco na tabela. Leia as dicas abaixo e complete essas informações:

- A quantidade de alemães menos 2.637 é equivalente à quantidade de imigrantes espanhóis.

- A quantidade de imigrantes portugueses é equivalente ao dobro de imigrantes diversos mais 3.569.
- A diferença entre imigrantes alemães e japoneses é pequena: apenas 114 pessoas, sendo que foram os alemães que fizeram parte do grupo maior entre essas duas nacionalidades.

Ao terminar de fazer seus cálculos, some todos os números de imigrantes e compare com o total. Se seus cálculos estiverem corretos, o número será igual ao total da tabela.

✓ Resolva as expressões abaixo:

a) $7-3+1-2 =$

b) $15 - 1 - 2 + 5 =$

c) $74+ \{10-[5-(6-4) +1]\} =$

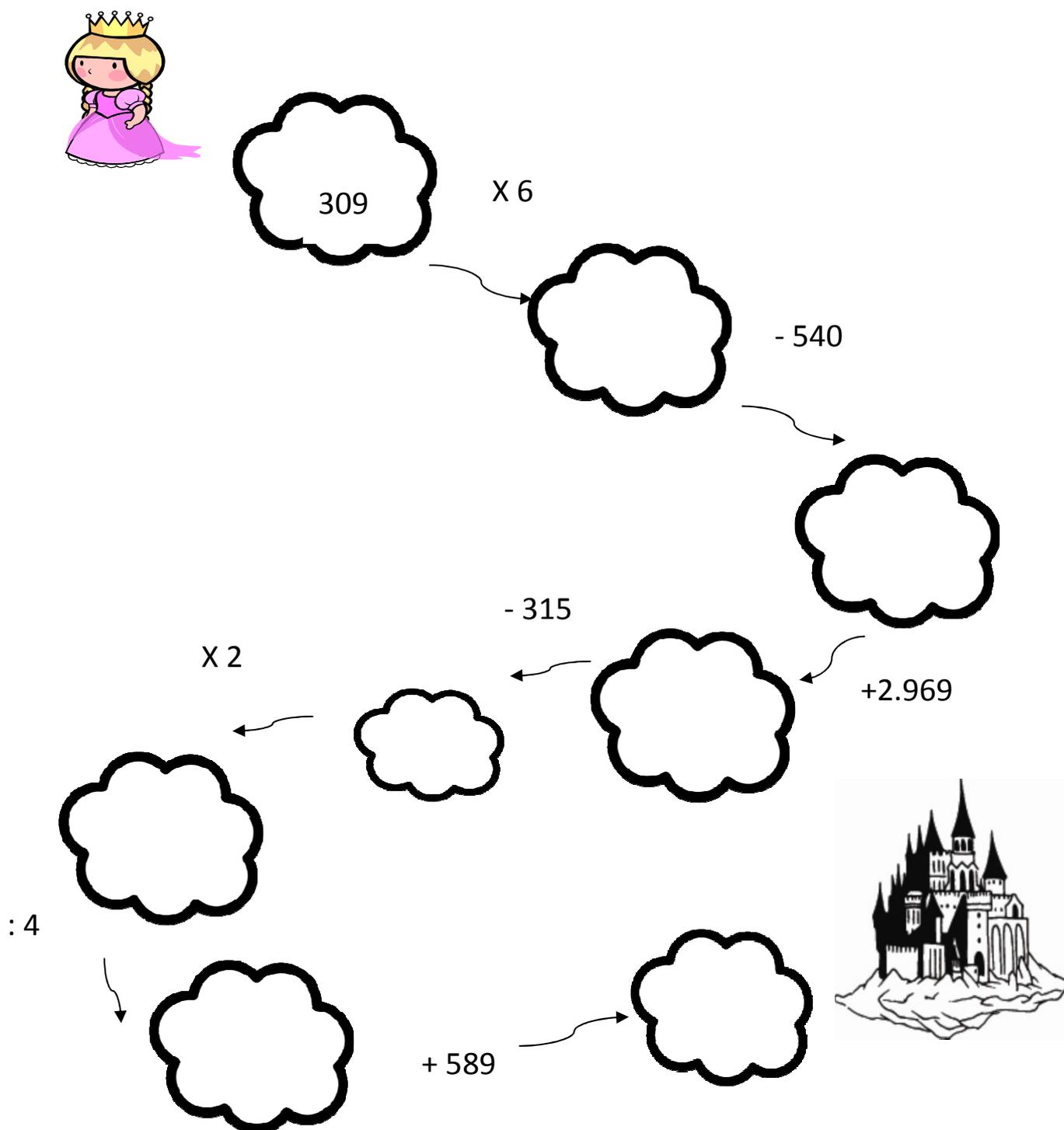
d) $15+ [(3 \times 6-2)-(10-6:2) +1] =$

e) $50-\{40-3 \times [5-(10-7)]\} =$

A Princesa Bela Bela

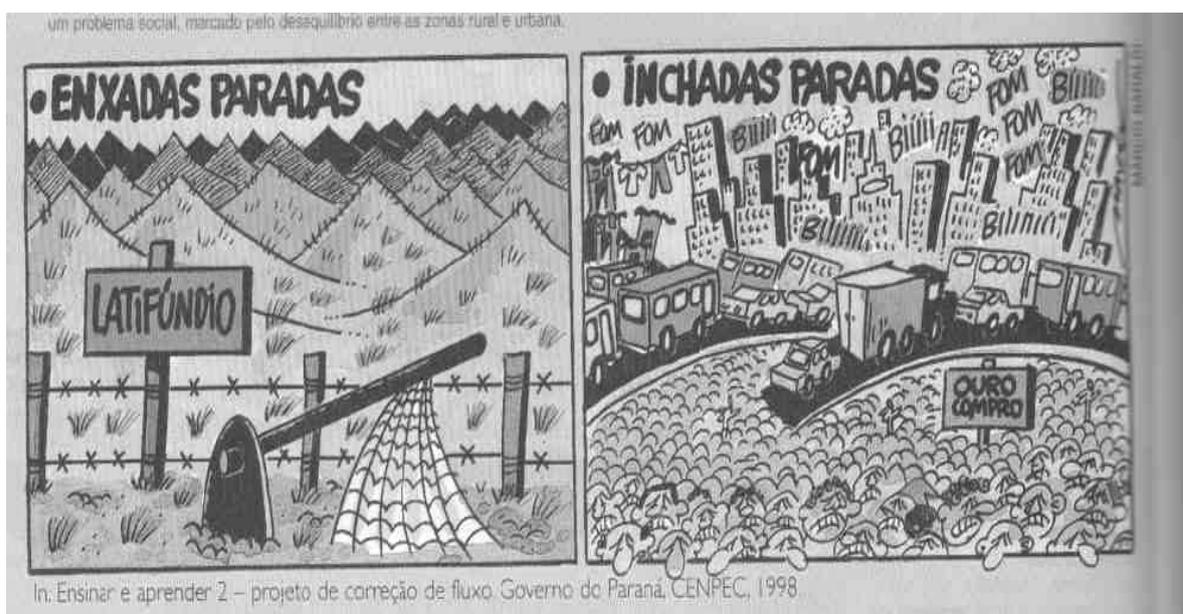
A Caminho do Castelo

A Princesa Bela tem pressa em chegar ao seu castelo. Para ajudá-la, complete o caminho com os resultados das operações:



GEOGRAFIA

Observe a charge a seguir:



Responda:

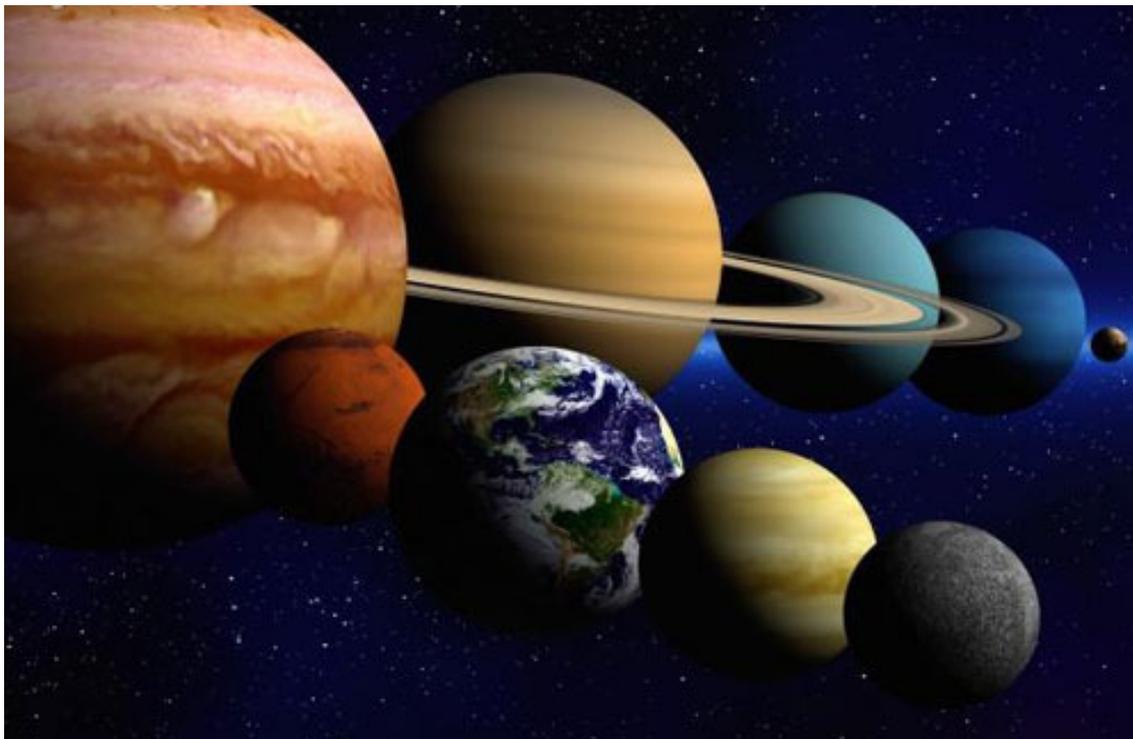
- ❖ Que tipo de paisagem – urbana ou rural- é retratado na charge?

- ❖ O que representa o quadro “Enxadas paradas”?

- ❖ Como você descreveria a situação retratada no quadro “Inchadas paradas”?

- ❖ A charge retrata algum problema social? Qual?

Os astros



Assinale um X nas afirmações corretas.

- () Astros são corpos celestes que podem ter luz própria ou não.
- () Os planetas são astros que não possuem luz própria e giram ao redor de uma estrela.
- () O sistema solar não apresenta uma estrela.
- () As estrelas são astros que giram ao redor dos planetas.
- () A Terra é um astro do sistema solar.

Relacione as colunas.

- | | |
|----------------|---|
| (a) Lua | <input type="checkbox"/> () estrela do sistema solar |
| (b) Júpiter | <input type="checkbox"/> () caminho que um planeta percorre em torno do Sol. |
| (c) Sol | <input type="checkbox"/> () satélite natural da Terra |
| (d) Telescópio | <input type="checkbox"/> () maior planeta do sistema solar |
| (e) Órbita | <input type="checkbox"/> () instrumento utilizado para observar os astros |

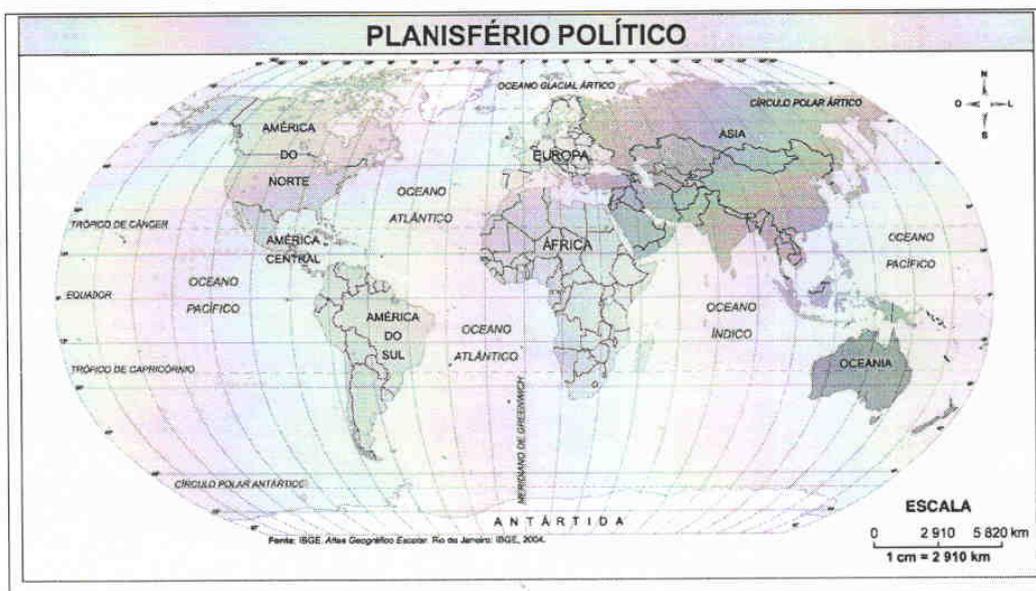
Responda às questões.

a) Quais são os dois movimentos realizados pelo planeta Terra? Como eles ocorrem?

b) Quais são as estações do ano? Como elas ocorrem?

c) Como é a forma da Terra?

Observe o mapa-múndi e responda.



a) Qual o nome da linha imaginária que divide a Terra em Hemisfério norte e Hemisfério sul?

b) Como se chama a linha que divide a Terra em Hemisfério oriental e Hemisfério ocidental?

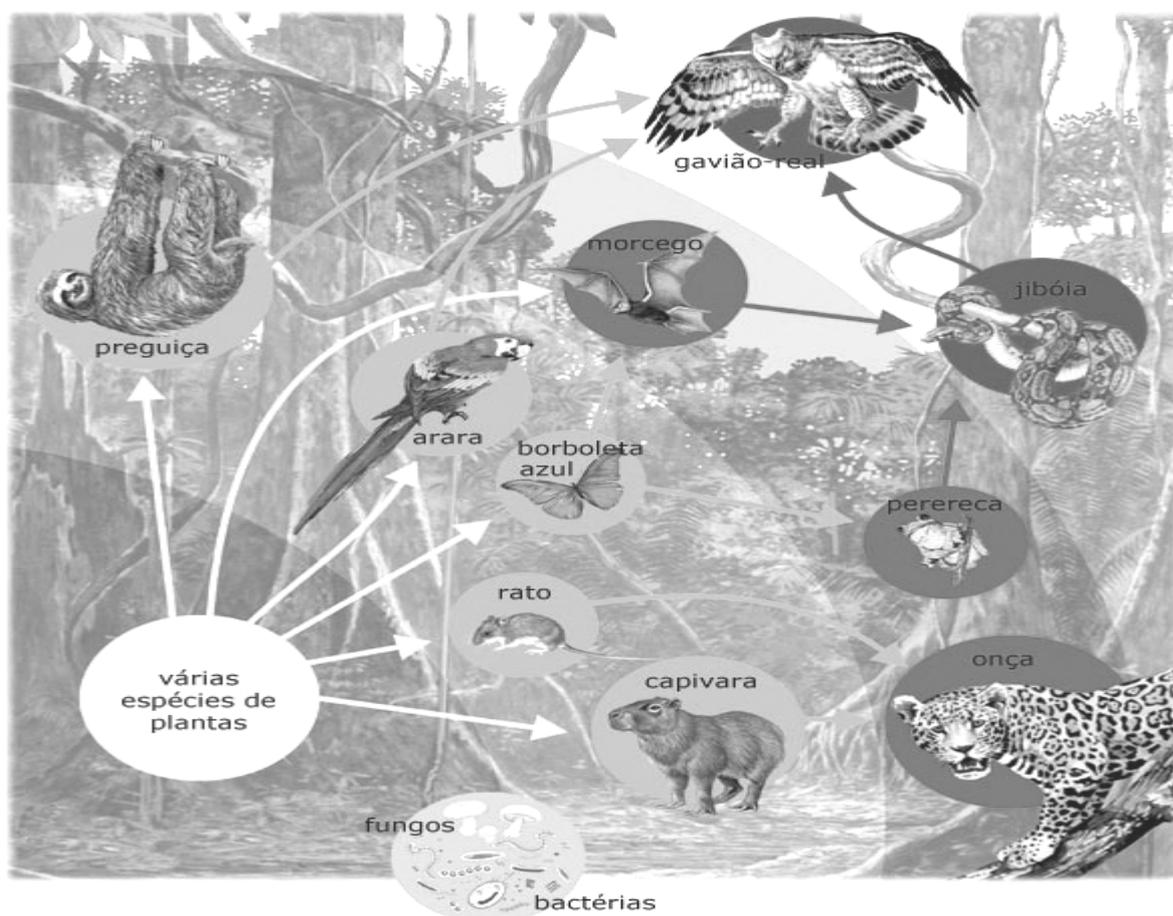
http://www.editoranacional.com.br/pdf/Ativ_5ano_

CIÊNCIAS

A cadeia alimentar

Nossa alimentação é muito variada. Numa única refeição podemos comer tanto alimentos de origem vegetal quanto de origem animal: arroz, feijão, bife e couve, por exemplo. Nesse caso, estamos sendo, ao mesmo tempo, consumidores primários e consumidores secundários.

Muitos outros animais também têm uma alimentação variada. Um organismo pode se alimentar de diferentes seres vivos, além de servir de alimento para diversos outros. O resultado é que as cadeias alimentares se cruzam na natureza, formando o que chamamos de cadeia alimentar.



Uma cadeia alimentar de floresta tropical.

(Extraído de: Fernando Gewandszajder. *Ciências - O Planeta Terra - 5ª série*. São Paulo, Ática, 2001.)

✓ Complete as lacunas abaixo:

A _____ é uma sequência de seres vivos que dependem uns dos outros para se alimentar. É a maneira de expressar as relações de alimentação entre os _____ de uma _____/ecossistema, iniciando-se nos _____ e passando para os consumidores _____ e _____, por esta ordem. Ao longo da cadeia alimentar há uma transferência de energia e de nutrientes, sempre no sentido dos produtores para os consumidores.

HISTÓRIA

1. Com a implantação da empresa açucareira no Brasil, os colonizadores foram deixando a atividade extrativista (extração do Pau-Brasil), e iniciando a montagem de uma organização produtiva. Responda:

✓ Po que a extração do Pau-Brasil era uma atividade predatória?

✓ Por que a empresa açucareira era uma organização produtiva?

2. O que define o sentido da colonização do Brasil?

3. Explique a afirmação, definindo as características do plantation - “ A economia do Brasil colonial não se reduz à plantation exportadora”.

Observe a foto abaixo e responda:



Explique a realidade dessa foto, partindo de uma análise histórica da ocupação do homem ao longo dos anos.
