

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARLY CRUZ

**A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO AO
ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO
ESPÍRITO SANTO: ALINHAVANDO ESCRITOS E ESCUTAS**

VITÓRIA
2007

CARLY CRUZ

**A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO AO
ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO
ESPÍRITO SANTO: ALINHAVANDO ESCRITOS E ESCUTAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação Especial: abordagens e tendências, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Santos Correa Barreto.

**VITÓRIA
2007**

C286c CRUZ, Carly.

A Construção de práticas de atendimento ao aluno com altas habilidades / superdotação no Espírito Santo : alinhavando escritos e escutas / Carly Cruz. – 2007.
102 f.

Orientador: Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação especial. 2. Altas habilidades. 3. Superdotação. 4. Prática pedagógica. I. Barreto, Maria Aparecida Santos. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDD 370

CARLY CRUZ

**A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE ATENDIMENTO AO
ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO
ESPÍRITO SANTO: ALINHAVANDO ESCRITOS E ESCUTAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação na linha de pesquisa Educação Especial: abordagens e tendências.

Aprovada em 4 de outubro de 2007.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida S. Corrêa Barreto
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof. Dr^a. Cristina Maria Carvalho Delou
Universidade Federal Fluminense
Membro

Prof^a. Dr^a. Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro

Prof^a. Dr^a. Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro

A Dona Ruth Figueiró Cruz, minha mãe e fiandeira e ao seu Cleuso Cruz (*in memoriam*), meu pai e artífice, pela força e sabedoria em todos os momentos de tessitura e moldagem do meu caminhar na vida.

Dedico também à professora Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto, minha orientadora, pela disposição e interesse em trilhar comigo e com outras pessoas estudiosas do assunto, pelas veredas das Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD) no Espírito santo.

AGRADECIMENTOS

Parafraseando o meu conterrâneo, Roberto Carlos:

Eu tenho tanto
Para lhes agradecer
Mas com palavras,
Não sei dizer...
Como é grande o meu amor, respeito e gratidão por vocês!!!

Namorado,
Amigos,
Amigas,
Irmãos,
Irmãs,
Parentes,
Pessoas do meu convívio,
Colegas de trabalho,
Crianças e adultos com atitudes de AH/SD,
Professores,
Chefes,
Ex- chefes,
Pessoas distantes fisicamente, mas próximas do meu coração. Enfim, pessoas que
eu amo...

Obrigada!

RESUMO

Analisa o Projeto de Atendimento ao Aluno Talento (PAAT), por meio dos documentos administrativos produzidos pela Secretaria da Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU) no período de 1991 a 2002, e pelos documentos orais frutos do depoimento dos profissionais que trabalharam na implementação do projeto, no período de 1995 a 2000. Traz, como aporte teórico, a abordagem Histórico-Cultural e, como metodologia principal, o Estudo de Caso. Utiliza metodologias coadjuvantes, como a Análise Documental, a História Oral e a Abordagem Multirreferencial. Contextualiza as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), bem como a inteligência e criatividade. Traça um panorama dos primórdios dos atendimentos aos alunos com AH/SD. Faz um contraponto entre os dados coletados e analisados e procura perceber o dito e o não dito entre os documentos escritos e os documentos orais produzidos sobre os meandros do atendimento realizado no PAAT. Por meio da análise dos dados, aponta o hiato entre os direcionamentos dos documentos escritos e a prática observada nos atendimentos. Foi possível identificar que a dificuldade em conceituar as AH/SD, bem como a falta de interlocução entre os profissionais sobre a área de estudo, desdobrou-se em práticas pedagógicas sem uma “rigorosa metódica”. Entretanto as análises mostram as possibilidades dessa dinâmica: a construção da construção de práticas pedagógicas intencionais para alunos que, independente da sua condição de pessoa com AH/SD, devem receber uma atenção que vise ao despertar das suas atitudes de AH/SD.

Palavras-chave: Atendimento especializado para alunos com atitudes de AH/SD. Prática pedagógica. Intencionalidade pedagógica. Constituição de sujeitos.

ABSTRACT

It analyzes the *Projeto de Atendimento ao Aluno Talentoso – PAAT* (Gifted Student Care Project) through the study of administrative documents produced by the *Secretaria da Educação do Estado do Espírito Santo – SEDU* (Office of the Secretary of State for Education of Espírito Santo) in the period of 1991-2002 and texts documenting oral accounts of professionals that worked in the implementation of the project in the period of 1995-2000. It brings as theoretical contribution the historical-cultural analysis of the project, and as main methodology the Case Study. It uses as supporting methodologies the Documental Analysis, the Oral History and the Multirreferencial? Approach. It contextualize High Abilities/Superdotação?-HA/SD, as well as Intelligence and Creativity. It draws a panorama of the origins of the HA/SD student care services. It analyses the collected data searching for contradictions between the administrative documents and the oral accounts of the daily routine of PAAT. Through the analysis of the data, it can be noticed the hiatus between the administrative written directions and the practice observed in the service. It was possible to identify that, difficulties in the conceptualization of HA/SD, as well as the lack of dialogue on the area of study among the professionals, unfolded as empty pedagogic practices. However the analysis shows value in that dynamics: the construction of the construction of pedagogic practices for students that, independent of his/her social standing as a person with HA/SD, should receive attention that seeks the awakening of their attitudes of HA/SD.

Keywords: Specialized services for students with attitudes of HA/SD. Pedagogic practice. Pedagogic intencionalidade. Subjects constitution.

A linha e o linho

É a sua vida que eu quero bordar na minha
Como se eu fosse o pano e você fosse a linha
E a agulha do real nas mãos da fantasia
Fosse bordando, ponto a ponto, nosso dia-a-dia

E fosse aparecendo aos poucos nosso amor
Os nossos sentimentos loucos, nosso amor
O ziguezague do tormento, as cores da alegria
A curva generosa da compreensão
Formando a pétala da rosa da paixão

A sua vida, o meu caminho, nosso amor
Você a linha, e eu o linho, nosso amor
Nossa colcha de cama, nossa toalha de mesa
Reproduzidos no bordado a casa, a estrada, a correnteza
O sol, a ave, a árvore, o ninho da beleza

Gilberto Gil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 A TRILHA DO CAMINHO METODOLÓGICO: ALINHAVANDO ESCUTAS E ESCRITOS.....	19
2 REVENDO ALGUNS PRINCÍPIOS ACERCA DA INTELIGÊNCIA, ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: IMBRICAÇÕES NECESSÁRIAS PARA A TRADUÇÃO DE SINGULARIDADES.....	27
3 INTELIGÊNCIA, ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: O DIÁLOGO COM O APORTE HISTÓRICO CULTURAL.....	42
4 O ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: VISÃO GERAL.....	50
5 DESVELANDO A CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROJETO DE ATENDIMENTO AO ALUNO TALENTOSO (PAAT): DO OFICIALMENTE DOCUMENTADO AO ORALMENTE CONSTRUÍDO.....	60
5.1 DO PAAT: A VISÃO ADMINISTRATIVAMENTE DOCUMENTADA.....	60
5.2 DO PAAT: A HISTÓRIA ORALMENTE CONSTRUÍDA.....	71
6 CONSTRUINDO CONSIDERAÇÕES.....	85
7 REFERÊNCIAS	91
APENDICE.....	95
APÊDICE– Roteiro de entrevista semi-estruturada.....	96
ANEXOS.....	97
ANEXO A – Lei nº. 4.544.....	98
ANEXO B – Resultado de busca sobre dissertações e teses.....	99
ANEXO C – Roteiro para Observação de Aspectos e Características de Superdotados/.....	100
ANEXO D – Ficha de Observação do Aluno.....	101
ANEXO E – Ferramentas para pensar.....	102

INTRODUÇÃO

É a sua vida que eu quero bordar na minha
Como se eu fosse o pano e você fosse a linha.
(Gilberto Gil)

Não pretendo teorizar sobre “A linha e o linho” de Gilberto Gil, mas não posso deixar de compartilhar com vocês uma das minhas trilhas sonoras *acadêmicas* preferidas. A belíssima canção de Gil embalou, juntamente com outras palavras musicadas (ou não), o meu ofício de edificar todo este trabalho.

Não foi fácil alinhar toda uma história, intencionando uma completude, retalho com retalho, num tempo e espaço altamente dinâmicos, como é o de todo trabalho acadêmico. No entanto, assim foi feita a minha pesquisa, que nasceu de um desejo, “que demorou a ser desejado”: analisar e refletir a história do Projeto de Atendimento ao Aluno Talentoso (PAAT), fruto de um trabalho empreendido pela Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo (SEDU), em parceria com a Associação Brasileira Para Superdotados (ABAHSD/ES), no período de 1995 a 2000.

Ressalto que tecer historicamente a trajetória do PAAT, num período aparentemente pequeno, diz de uma visão em que “[...] *a história não é simplesmente uma narrativa que permite um entendimento do passado; mais do que isso, a história se estabelece sobre bases materiais para explicar eventos que afetaram uma sociedade específica*” (ROSA; MONTERO, 1996, p.58).

Inicialmente iria falar apenas sobre a criatividade à luz do aporte histórico-cultural. Talvez trilhando esse caminho, a abordagem se faria de maneira tangenciada, menos profunda e mais “asséptica”, sobre a questão das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).¹ Não quis, em primeira instância, enveredar-me por esse estudo, pois, mesmo fazendo parte do PAAT, como professora, entre 2000

¹ Utilizarei a terminologia adotada pelo MEC na sua conceituação: Altas-Habilidades/Superdotação (AH/SD).

e 2005, não me sentia segura e/ou corajosa o bastante para penetrar nessa temática que eu entendia tão contraditória e complexa.

Este tema sempre me seduziu (e ainda seduz!) no entanto, no decorrer do tempo entre o início do curso de Mestrado e o período de qualificação do projeto de pesquisa, deparei-me com uma situação profissional que me obrigou a decidir academicamente

Por não ter conseguido licença em um dos meus empregos públicos (sou professora das redes municipal e estadual), fui impulsionada, de início, a me desdobrar entre leituras e atividades do Mestrado com as demandas do meu trabalho como professora do Projeto de Atendimento ao Aluno Talento. Nesse projeto, no qual vinha atuando desde o ano 2000, era desenvolvido um tipo de atendimento para alunos com indicativos de altas habilidades/superdotação, cujas perspectivas divergiam das minhas concepções. Detalharei mais adiante, neste texto, essa situação.

No olho desse furacão, no final de 2005, decidi, para o meu bem e também do curso de Mestrado, pedir licença sem vencimentos para melhor desenvolver o trabalho acerca da criatividade. Esperei o ano letivo terminar para, então, formalizar a solicitação. Antes que isso acontecesse, ainda em 2005, recebemos (eu a equipe de trabalho do PAAT) do MEC a notícia da implantação dos Núcleos de Atividades par Altas Habilidades/Superdotados (NAAH/S) no Espírito Santo.

Reviravoltas, sobressaltos, surpresas e o vislumbre de novas possibilidades! Foi o que senti ao ler as orientações enviadas pelo Ministério. Não, não sou ingênua, não acredito que apenas diretrizes formuladas em documentos administrativos, oficiais e/ou legais podem modificar um contexto pedagógico já naturalizado. Acredito, sim, no trabalho coletivo e participante como via de transformação e ressignificação de verdades já postas e impostas por nossa própria inércia diante do novo, sendo “criadora ou criatura “ de políticas públicas.

Não tive outra alternativa a não ser ordenar que caminho trilhar nesta avenida: o estudo sobre a criatividade como um processo de construção, quando optaria pela

licença do emprego, deu lugar a ao estudo de um processo que percebo carente de novo paradigma: o atendimento aos alunos com indicativos de AH/SD.

Perceber o PAAT, principalmente no meu desenvolvimento, foi um exercício realizado exaustivamente durante a escrita do trabalho em questão.

Tal exercício, que exigiu uma grande maleabilidade do meu pensamento, e exaustivas discussões com colegas, remeteu-me a uma reviravolta teórica, que me fez lembrar Assmann (2004), quando preconiza a necessidade de uma *viragem conceitual* nos processos educacionais.

Reviravoltas são necessárias, principalmente quando tais reviras e voltas se dão em campos processuais de conhecimento, dando ciência a

[...] todos e cada um de nós somos, em última instância, construtores ativos de nosso próprio desenvolvimento, sob as oportunidades e limites que nos são dados pelas interações com os outros, isto é, pelas relações dialógicas em que, ativamente, nos envolvemos ou deixamos de nos envolver (SIMÃO, apud SIMÃO; MARTINEZ, 2004, p. 48).

Logo se fazem necessários alguns esclarecimentos quanto a minha resistência inicial. Desde o encaminhamento dos alunos para o atendimento no PAAT,² do processo de identificação até o atendimento dos alunos, muitos hiatos, muitas lacunas me instigavam, como sujeito, profissional, professora e iniciante pesquisadora da área.

A pergunta “Quem é o sujeito superdotado?” apenas ecoava e entendê-lo dissociado da sua condição de sujeito “*encarnado*”³ e, ainda assim, fazer propostas de intervenção soava para mim como “fazer roupa sob medida, sem tirar as medidas”.

² A organização do PAAT será detalhada no Capítulo 5.

Apesar da política sistematizada por força de lei⁴ no Estado em relação ao atendimento realizado, dúvidas eram geradas na minha prática diária, quanto à pertinência desse atendimento, já que parto de uma ótica histórico-cultural em que

O outro existe numa seqüência histórica de uma relação que vai se transformando em um sistema de sentido, a partir do qual esse outro passa a ter uma significação no desenvolvimento psíquico da criança, tanto pela produção simbólica delimitada nesse espaço de relação, como pela produção de sentido que a acompanha (GONZALEZ REY, apud SIMÃO; MARTINEZ, 2004, p. 7-8).

Pensar nas AH/SD sob outro prisma, à luz do aporte Histórico-Cultural de Vigotski, (grafia escolhida por mim, quando não referenciado) percebendo-a como um espectro do ato criador, com o intento de entender a prática pedagógica empreendida no PAAT, passou a ser o meu objetivo. Mesmo que isso promovesse uma mudança radical no foco dado anteriormente ao atendimento, para uma perspectiva diferenciada de trabalho.

Tal situação me remete a Sacristán (1999), quando se refere às ações dos professores como pertencentes a eles mesmos e afirma que, mesmo nutrindo a experiência coletiva, histórica e cristalizada, situam-se nessa experiência, podendo não aceitá-la.

A abordagem Histórico Cultural à luz de Vigotski se fez consoante as minhas idéias e inquietações sobre as AH/SD desde o início dos meus estudos para esta pesquisa. Segundo Barreto (2003, p.69), “[...] partimos do princípio de que desenvolvimento humano é cultural como um processo vinculado à história da sociedade. Isso significa que, o desenvolvimento humano tem base e origens sociais”. Logo, o meu olhar para a questão das AH/SD sempre foi permeado de indagações que me submeteram às tensões, como a visão da Psicologia na metade do século XX, que, em sua proposta, definia parâmetros e padrões que visavam à explicação do como e do porquê, em relação às modificações ocorridas na infância e na adolescência e ao

³ Faço aqui uma referência à visão de sujeito sob o aporte de Najmano(vich. Ver em “O Sujeito Encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano”, de Denise Najmanovich.

⁴ ANEXO A.

novo paradigma que vem se consolidando nesse século, com uma visão relativista, integradora e contextual. Retomando Barreto (2003, p.70):

Cabe lembrar Vigotski quando afirma que a tarefa central da investigação é a apreensão dos processos de constituição do homem concreto nas relações sociais. Para realizar tal tarefa, não bastaria, segundo ele, observar e descrever os indivíduos, os sentidos já produzidos culturalmente, mas adentrar-se no movimento. O deslocamento de sentidos permite a esses indivíduos encontrar o sentido da própria existência, pois a constituição do homem concreto é o movimento contínuo na procura dos sentidos da existência concreta dele e dos outros com os quais ele se constitui.

Diante desse cenário, comecei, então, a pensar num processo de estudo que desse conta de abordar todo um trabalho pioneiro, reconhecido nacionalmente em várias publicações científicas,⁵ que, no entanto, ainda precisava ser desvelado quanto à sua prática.

O primeiro e fundamental passo foi dado quando resolvi inscrever, juntamente com minha orientadora do Mestrado em Educação e a Coordenadora do PAAT, um trabalho na Sessão Pôster do “2º Congresso Brasileiro e Educação Especial”, realizado na Universidade de São Carlos (UFSCar), em novembro de 2005, com o título: “OS VÁRIOS SENTIDOS DO PROJETO DE ATENDIMENTO AO ALUNO TALENTOSO: VEZ E VOZ DOS EX-ALUNOS”.

A temática principal da pesquisa foi analisar o trabalho desenvolvido nas intervenções do PAAT, por meio da escuta dos ex-alunos, por entender que, a partir da ótica dos alunos que já haviam passado por aquela experiência, o que eu até então indagava ou do que discordava poderia ser clarificado. Dessa maneira, pensei em desvelar, por meio das “falas escritas” dos ex-alunos, de que forma as experiências vivenciadas por eles no PAAT influenciaram no seu desenvolvimento cultural e também qual o sentido desse desenvolvimento nas suas experiências atuais. A amostra da pesquisa foi constituída por oito ex-alunos que responderam à

⁵ O trabalho realizado no PAAT foi divulgado pela ABAHSD e pela SEDU em vários eventos científicos durante a sua vigência. Posso destacar as participações em todas as edições do Seminário de Educação Inclusiva - ES, 1º Seminário Mercosul de Altas Habilidades/Superdotação – RS e Congressos internacionais na Bolívia, Portugal e Espanha.

solicitação. Os textos, em sua maioria, foram escritos no gênero carta e sua análise se baseou nos pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (1997, p. 14) que nos diz “[...] por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar”. Em suma, os resultados indicaram, sob o olhar dos ex-alunos, a importância do papel do outro e, nesse caso, o PAAT, nas suas inter-relações e como essas relações, constituíram/constituem as suas subjetividades hoje.

Então, nesse momento, vi que a percepção da importância do papel do PAAT como o “outro” nas relações dos ex-alunos mostrava mais que subjetividades, levando-me a uma busca de outros sentidos para um trabalho que foi marcante e continuava presente nos sujeitos-alunos.

Os sentidos subjetivos são portadores de uma emocionalidade autoproduzida associada às inúmeras fontes emocionais envolvidas com sua gênese. O sentido não representa nunca uma expressão psicológica pontual, mas expressa sempre a integridade inseparável de processos simbólicos e emocionais que legitimam uma zona do real para o sujeito (GONZALEZ REY, 2004, p.17).

Diante disso, percebi outras possibilidades do PAAT, aquelas que diziam além do sujeito aluno, mas também do sujeito professor. Comecei a pensar ser primordial buscar outros sentidos do PAAT, sobretudo os de ordem pedagógica e, assim, desvelá-los para um maior entendimento.

Intencionando fugir do viés autobiográfico que, com certeza, “contaminaria” a minha pesquisa (e contaminou, como poderá ser constatado no decorrer da leitura desse texto), pensei em buscar, em documentos administrativos e trabalhos acadêmicos produzidos sobre o PAAT, os outros sentidos do projeto. Portanto, ao fazer um estudo exploratório para o processo de qualificação do Mestrado, percebi que os documentos vislumbravam outro projeto, outra dinâmica de trabalho, outro sentido: o da prática pedagógica que ali vinha sendo edificada, tornando invisível, aos meus olhos, a profundidade e o dinamismo sempre presente do ato de educar.

Freire (2006, p. 55) diz que, “[...] educar exige a consciência do inacabamento”. Logo, pensar a construção das práticas pedagógicas do PAAT para além dos

documentos escritos e, também, envolver todos os implicados na sua elaboração e implementação foi a maneira que percebi para encontrar o sentido que procurava: a coerência do/no inacabado no trabalho lá desenvolvido.

Situando-me nas idéias de Freire (2006, p. 58-59), “[...] gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade”.

Desse modo, direcionei minha pesquisa objetivando analisar o Projeto de Atendimento ao Aluno Talentoso, à luz dos registros administrativos escritos e dos orais produzidos pelos sujeitos que participaram da sua elaboração e execução, buscando de maneira específica:

- a) analisar as perspectivas de práticas de atendimento do PAAT representadas em documentos administrativos produzidos sobre o projeto entre 1991 a 2001;
- b) relacionar as práticas de atendimento oralmente construídas sobre o projeto, como as previstas nos documentos escritos;
- c) compreender a perspectiva dos profissionais que elaboraram/atuaram/implementaram e vivenciam o projeto em sua gênese por meio de suas falas;
- d) analisar o que aproximou ou distanciou a perspectiva do trabalho pedagógico desenvolvido com a fala dos interlocutores com os documentos escritos durante a vigência do projeto (1995 até 2005).

Para o entendimento do que significaram as práticas pedagógicas do PAAT e das teorias que permeavam sua práxis, inicio contextualizando meu processo de pesquisa pelo aporte teórico escolhido e pelas opções metodológicas feitas. Em se tratando de um trabalho pedagógico com crianças com atitudes de altas habilidades/superdotação, realizo, então, um estudo do conceito, pois a categoria altas habilidades/superdotação tem sido abordada ao longo dos anos principalmente sob a ótica inatista.

Por isso, faço uma leitura da prática que se estabelece no PAAT sob essa abordagem, buscando as contradições do processo para o entendimento do percurso histórico, contrapondo com o aporte teórico histórico-cultural, já que tal aporte é forjado por elementos sociais, políticos, culturais e historicamente construídos e inseridos numa dinâmica de contínua construção. A tessitura que se desenvolve permite-me algumas considerações que intencionam compor as bases para um salto qualitativo nas práticas propostas pela área. Desenvolvo, portanto, o trabalho na seguinte seqüência: para melhor entendimento do percurso realizado na elaboração desta pesquisa, organizei-a em uma introdução e cinco capítulos.

Na introdução, descrevo o período de incubação das minhas idéias para a construção desta pesquisa, trazendo também alguns vieses da minha trajetória e dos meus desejos, concatenando-os com a temática central, ou seja, a construção de práticas pedagógicas para o atendimento de alunos com atitudes de AH/SD.

No primeiro capítulo, busco situar o leitor nos “labirintos” da minha pesquisa, tendo como enfoque os aspectos qualitativos da pesquisa, que, de acordo com Gonzalez Rey (2002, p. 56), devem

[...] implicar o desenvolvimento de um diálogo progressivo e organicamente constituído, como uma das fontes principais de produção de informação. No diálogo se criam climas de segurança, tensão intelectual, interesse, confiança, que favorecem níveis de conceituação da experiência que raramente aparecem de forma espontânea na vida cotidiana.

No tocante aos aspectos teórico-metodológicos, lancei mão do Estudo de Caso, bem como de metodologias coadjuvantes, como a Análise Documental, a História Oral e a Abordagem Multirreferencial.

Já no segundo capítulo, busquei clarificar os temas AH/SD e a Inteligência. Tarefa difícil e complexa, no entanto imprescindível para a compreensão do leitor sobre os assuntos focados neste trabalho. Trago também, neste capítulo, questões sobre inteligência, sem as quais ficaria difícil compreender os meandros das teorias sobre as AH/SD.

A partir do terceiro capítulo, inicio a discussão sobre o meu aporte teórico, a Teoria Histórico-Cultural, com a temática geral da pesquisa. Nesse diálogo, procuro aproximações de pensamentos e idéias sobre o tema abordado e seus desdobramentos

No quarto capítulo, trago um panorama dos programas de atendimentos especializados às pessoas com atitudes⁶ de AH/SD no Brasil e no Espírito Santo, especificamente no Projeto de Atendimento ao Aluno Talentoso, criado em 1995, em uma parceria da Secretaria de Estado da Educação e com a Associação Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação.

O quinto capítulo é aquele que concentra o cerne da minha pesquisa, uma vez busco responder às minhas inquietações iniciais quanto às práticas pedagógicas tecidas/alinhavadas no PAAT, por meio da análise dos escritos e escutas coletadas durante a pesquisa.

Por fim, proponho uma reflexão em que repenso toda a temática tratada à luz das minhas idéias e questionamentos surgidos durante esta árdua, porém desafiante arte de tecer pesquisa.

⁶ A Concepção de AH/SD que eu vejo como mais próxima do meu referencial teórico é o Modelo Triádico de Renzulli. Em sua concepção, o autor fala de “comportamentos superdotados”. Nesse texto, optei por substituir essa expressão por “atitudes de AH/SD”. Tal opção se deve ao fato de, historicamente, a palavra “comportamento” remeter às idéias e princípios da Psicologia Experimental.

1 A TRILHA DO CAMINHO METODOLÓGICO: ALINHAVANDO ESCUTAS E ESCRITOS

[...] e a agulha do real nas mãos da fantasia. Fosse bordando, ponto a ponto, nosso dia-a-dia.
(Gilberto Gil)

Foi de fundamental importância, primeiramente, eu “assumir” a noção do que era (é) pesquisa em educação e aceitar a minha condição de pesquisadora nesse processo, para entender, de fato, que a contribuição da pesquisa científica, sobretudo em educação, deve ser a promoção de avanços para o conhecimento humano; compreendo também que, para essa realidade se concretizar, é necessária a apropriação, por parte do pesquisador, dos métodos, conceituações e conteúdos do objeto a ser investigado.

Trilhar essa avenida foi um processo altamente catártico, pois não bastava perceber o movimento do meu objeto de estudo, o PAAT, apenas como expectadora, mas também era preciso externar a minha imbricação nesse movimento.

Para dar conta dessa investigação, foi necessário um aporte teórico e uma organização metodológica que desse suporte à complexidade e dinâmica do processo investigativo. De acordo com Morin (1996, p.21), a idéia da complexidade demonstra “[...] a nossa confusão, nossa incapacidade para definir de maneira simples, para nomear de maneira clara, para dar ordem em nossas idéias”. Dessa forma, tal demonstração faz-se necessária para que nosso pensamento ou idéias não sejam reduzidos de maneira simplista.

Chamo de paradigma da simplificação ao conjunto de princípios que comandam/controlam a inteligibilidade próprios da cientificidade clássica, e que, ligados uns aos outros, produzem uma concepção simplificadora do universo (físico, biológico, antropossocial). Chamo de paradigma de complexidade, ao conjunto dos princípios de inteligibilidade que ligados uns aos outros, poderiam determinar as condições de uma visão complexa do universo (físico, biológico, antropossocial) (MORIN, apud MARTINS, 2000, p. 61).

A escolha da abordagem qualitativa, com cunho exploratório, permitiu-me, como dito, lançar mão de diferentes metodologias coadjuvantes para a coleta e análise dos dados no processo historicamente construído do meu objeto de pesquisa, pois

Quando se pensa em pesquisa científica, muitos acadêmicos e alunos, sobretudo no campo das Ciências antropológicas, pensam nas exigências formais de um projeto com uma integração perfeita, que implica uma série de etapas organizadas em uma sequência regular e invariável. Esse tem sido o modelo de projeto dominante na pesquisa hipotético-dedutivo, na qual se atribui ao projeto um papel reitor da lógica de pesquisa que, em realidade, a pesquisa muito dificilmente permite seguir (GONZALEZ REY, 2005, p. 79).

A organização metodológica dos processos que foram trilhados objetivaram analisar o Projeto de Atendimento ao Aluno Talentoso, desenvolvido no período de 1995 a 2000, à luz dos registros administrativos escritos e orais, produzidos pelos sujeitos que participaram da sua elaboração.

É importante esclarecer que o PAAT funcionou até o ano de 2005, entretanto a minha análise priorizou o período que antecedeu a minha entrada, em 2000, de forma mais distanciada, porém sob a minha ótica de participante até 2005. Para esse empreendimento, optei pelo Estudo de Caso que, segundo Triviños (1987, p. 133), “[...] é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”.

De acordo com o autor, essa definição é que determina as características do estudo, tendo em vista duas variantes: a natureza e a abrangência da unidade que pode mudar desde a análise de uma situação com apenas um sujeito ou uma situação mais complexa, como a interpretação de problemas de uma comunidade e os suportes teóricos que podem, a partir do recorte feito para análise da unidade, constituir-se em mais ou menos complexo.

Lüdke e André (1986) também apontam esse meio de investigação como específico, conforme a sua delimitação, possibilitando, assim, captar particularidades e singularidades envolvidas no contexto social e histórico do processo investigado.

Dessa forma, com o intuito de ter uma maior certificação sobre a escolha da metodologia mais adequada, constatei, após leituras e reflexões, que o meu estudo se “encaixava” muito bem nas sete “Características fundamentais do Estudo de Caso” elencadas pelas autoras, quais sejam:

- a) os estudos de caso visam à descoberta;
- b) os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”;
- c) os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda;
- d) os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação;
- e) os estudos de caso revelam experiências vicárias e permitem generalizações naturalísticas;
- f) os estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social;
- g) os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

O diálogo com as minhas fontes de pesquisa: as documentadas administrativamente e as oralmente produzidas pelos sujeitos que participaram do projeto, foi, sobremaneira, valorizado pelas metodologias por mim escolhidas.

As fontes documentais escritas foram compostas por documentos administrativos produzidos pela equipe responsável pela educação especial da SEDU sobre o PAAT e um trabalho monográfico, quais sejam:

- a) PROJETO PIC (POTENCIALIDADE, INTELIGÊNCIA E CRIATIVIDADE) -1994/1995;
- b) PROJETO DE ATENDIMENTO AO PORTADOR DE SUPERDOTAÇÃO - (sem data);
- c) PROJETO DE ATENDIMENTO AO ALUNO TALENTOSO (PAAT) -1994/1995;
- d) PROJETO DE ATENDIMENTO AO ALUNO TALENTOSO (PAAT) - 1996;
- e) PROJETO DE ATENDIMENTO AO ALUNO TALENTOSO (PAAT) - 2001;
- f) POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESPÍRITO SANTO – 2004;
- g) PROJETO DE ATENDIMENTO AO ALUNO TALENTOSO (PAAT). Identificação e atendimento dos alunos (trabalho monográfico) – 2003.

Segundo Lavine e Dione (1999, p. 166),

[...] um documento pode ser algo mais do que um pergaminho poeirento: o termo designa toda fonte de informações já existente. Pensa-se, é claro, nos documentos impressos, mas também em tudo que se pode extrair dos recursos audiovisuais e, [...] em todo vestígio deixado pelo homem.

Por meio da análise documental, é possível detectar problemas que necessitam ser mais aprofundados por outros métodos de investigação, bem como complementar informações oriundas de outras fontes.

A análise dos documentos escritos foi realizada, em primeira instância, como estudo exploratório para o meu projeto de qualificação em setembro de 2006 e depois revisado em dezembro e janeiro, visando ao refinamento do meu olhar para o mínimo de “contaminação possível” na interpretação do texto escrito.

Como processo coadjuvante, lancei mão também da História Oral, visto que tal abordagem me possibilitou uma outra ótica sobre o objeto estudado. As fontes orais foram construídas por meio de histórias orais (depoimentos), por entender que essa metodologia:

[...] tem como base um projeto de pesquisa e objetivos de trabalho que orientem a pesquisa – a escolha do assunto, dos sujeitos, a seleção e procedimento das entrevistas, as formas de apresentá-las e a edição do texto, visando ou não a publicação. Neste fazer, as narrativas orais constituem-se na principal fonte de pesquisa, as quais permitem, em situação de entrevista, a aquisição da coleta de dados. Importante, que tal condição, não exime a História Oral a consultas de outros suportes de pesquisa, sobre o tema em estudo (MONTENEGRO, 2003, p. 57).

A História Oral caracteriza-se como uma metodologia de pesquisa que busca ouvir e registrar as vozes dos sujeitos envolvidos na trama da pesquisa. Nesse caso, fundamentalmente, procurei criar possibilidades de manifestação para os sujeitos que foram ou não ativos nos documentos administrativos.

Como dito, outro ponto preponderante para o trabalho com a metodologia da História Oral é a importância do resgate da memória. Ao propor aos interlocutoras a retomada do passado, desencadeia-se um processo de busca pretérita,

possibilitando, assim, uma oportunidade de reflexão e ressignificação do seu passado, como, também, de si próprio. Desse modo, a História Oral imprime ao processo de retomada de memória a importância e a seriedade aos estudos do passado.

A leitura dos documentos administrativos deu-se pela ordem cronológica em que foram produzidos; o depoimento dos seis sujeitos, que doravante chamarei de interlocutoras, aconteceu após o contato telefônico para o convite e a marcação do local onde seria realizado.

Dos seis depoimentos coletados, dois foram realizados na própria residência das interlocutoras, dois ocorreram no local de trabalho, um foi num local marcado pela própria depoente e um realizou-se via correio eletrônico. O período da coleta de depoimentos foi de fevereiro a julho, dado os conflitos de horários entre mim e as interlocutoras. Todas as entrevistas foram áudiogravadas com autorização e transcritas posteriormente (exceto a enviada por correio eletrônico).

O procedimento que utilizei para colher os depoimentos foi a entrevista semi-estruturada, por meio de um roteiro (APÊNDICE) que, de acordo com Trivínõs (1987, p. 146), é

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Ao estruturar os questionamentos que nortearam as entrevistas, busquei contemplar as lacunas e indagações que percebi ao analisar as fontes documentais escritas na busca pelo desvelamento das práticas pedagógicas produzidas no PAAT, pois, de acordo com Delgado (2006, p.29),

[...] o maior desafio da análise das entrevistas consiste no fato de, valendo-se de depoimentos individuais e, por decorrência, singulares, construir evidências e estabelecer correlações e análises

comparativas que possam contribuir para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados da melhor forma possível.

Os contatos com as interlocutoras foram acontecendo num movimento crescente, ou seja, a partir da primeira depoente, escolhida por sua história e envolvimento até hoje com o projeto, os outros sujeitos foram surgindo nas falas e, por conseguinte, convidados a contar as “suas histórias vividas no PAAT”.

As entrevistas/depoimentos duraram, em média, uma hora. Embora o tempo demasiado não seja recomendado para tal, todas as interlocutoras que denominei de Alfa, Beta, Gama, Delta, Êpsilon e Dígama, responderam ao meu chamado de uma maneira muito peculiar, pois todas (com exceção de Dígama, que enviou seu depoimento via correio eletrônico) demonstraram disposição e acolhimento no decorrer da conversa. Foi interessante perceber, nas falas em relação à memória do PAAT, ora o distanciamento saudoso e surpreso sobre cada ponto que ia sendo discorrido por algumas, ora o passado *presentificado* decorrente da dinâmica de vida de outras.

Sem a intenção de desvelar particularidades, mas sim situar o leitor quanto aos traços gerais das interlocutoras, descreverei abaixo, sucintamente, um pouco de cada uma.

- a) ALFA→ pedagoga, técnica da SEDU, sócia- fundadora da ABAHSD e precursora, juntamente com BETA, dos estudos sobre AH/SD no âmbito do sistema de ensino estadual. Também atuou como professora do PAAT;
- b) BETA→ pedagoga, bióloga e farmacêutica, mestre e doutoranda da área de AH/SD, tendo apresentado sua dissertação de Mestrado na UNICAMP, em 1978, sobre as implicações do estudo das Ciências Naturais com um grupo de jovens potencialmente mais capazes que seus pares. Além disso, foi subsecretária de Educação Estadual, no período de 1986 até 1989, e também a primeira presidente da ABAHSD;
- c) GAMA→ é psicóloga e, na época da implementação do PAAT, estava desenvolvendo sua dissertação de Mestrado em Psicologia, tendo como locus de investigação o PAAT e os sujeitos (alunos) ali atendidos. Seu

trabalho visava a perceber a representação de escola pelos alunos considerados superdotados do projeto;

- d) DELTA→ foi uma das primeiras professoras do PAAT. Tendo formação em Artes Plásticas e Biologia, era professora do Estado na área de Deficiência Visual. Teve contato com pessoas que iriam fazer o curso oferecido pela SEDU sobre “Ferramentas para pensar”;
- e) ÈPSILON→ juntamente com DELTA, iniciou os trabalhos do PAAT como professora. É formada em Geografia e trabalhava na escola onde foi a primeira sede do PAAT. Não ficou muito tempo no projeto;
- f) DÍGAMA→ professora, sócia -fundadora da ABAHSD e, na época, diretora da escola que primeiro sediou o PAAT. Não chegou a ministrar aulas no PAAT, porém participava das reuniões da associação.

Diante do desafio de analisar os escritos e as escutas, tendo em vista a minha implicação com o estudo desenvolvido, o uso da abordagem multirreferencial, também como metodologia coadjuvante dando suporte às análises e reflexões acerca dos dados, tal abordagem configura-se por ter:

[...] como objetivo estabelecer um novo 'olhar' sobre o 'humano', mais plural, a partir da conjugação de várias correntes teóricas, o que desdobra em nova perspectiva epistemológica na construção do conhecimento sobre os outros fenômenos sociais, principalmente os educativos (MARTINS, 2004, p. 86).

A escolha por essa metodologia se dá sob uma ótica, que pretende dar mais visibilidade à pluralidade do objeto estudado, sob diferentes pontos de vista, o que permitiu o uso de procedimentos que possibilitassem atingir os objetivos propostos por mim inicialmente.

A minha ligação com a multirreferencialidade é recente, no entanto, nas leituras que fiz, inclusive do próprio Jacques Ardoino, que desenvolveu a idéia da abordagem em

1962, pude perceber a amplitude da contribuição “[...] epistemológica e metodologicamente, para a compreensão da dinâmica dos processos educativos, assegurando-se a complexidade que lhes é própria” (MARTINS, 2000, p. 5-6).

2 REVENDO ALGUNS PRINCÍPIOS ACERCA DA INTELIGÊNCIA, ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: IMBRICAÇÕES NECESSÁRIAS PARA A TRADUÇÃO DE SINGULARIDADES.

Uma parte de mim é permanente,
Outra parte se sabe de repente...
(Ferreira Gullar)]

Falar de superdotados, AH/SD, dotação, talento e outras tantas terminologias não é uma tarefa das mais fáceis, já que esse é um assunto multifacetado, dada a complexidade na explicitação de princípios básicos para sua compreensão.

Conceituar as AH/SD também não é um ato simplista, uma vez que tal conceito muitas vezes é visto somente como a mensuração, via teste psicométricos padronizados, para a aferição do quociente de inteligência (QI). A certificação do score obtido que, de acordo com Terman (1916), deveria ser maior que 120, o que

deixaria, de modo evidente e inquestionável, a pessoa submetida aos testes tarjada como superdotada para sempre. Assim, segundo Simonetti (2007, p. 1)

Quando se fala em altas habilidades/superdotação diversas são as abordagens sobre o tema. Enquanto a neurobiologia valoriza os mecanismos cerebrais, a psicopedagogia social busca fatores psicológicos, educacionais e sociológicos que possam determiná-las e a genética ressalta o papel dos genes. As dificuldades na escolha de um conceito de superdotação não residem apenas nas diferentes concepções sobre o conceito em si mesmo, mas, no que pode ser incluído no seu âmbito.

Dessa forma, a associação dos conceitos das AH/SD e inteligência é inevitável, fazendo, assim, necessária a explicitação e imbricação de algumas idéias para que a complexidade do tema seja mais bem compreendida nas suas singularidades.

O Dicionário Houais (p. 253) define inteligência objetivamente como “1 - capacidade de aprender. 2 - astúcia”. Vários outros sinônimos são utilizados pelo senso comum para explicá-la: razão, compreensão, percepção, agudeza e outros. Alguns teóricos também arriscaram apontar sua definição. Conforme Becker (2006, p. 45),

Binet dizia: ‘A inteligência é aquilo que o meu teste mede’ (apud GAUQUELIN, 1978, p. 315). Claparede, por sua vez, afirmava que a inteligência é a mais aperfeiçoada adaptação na escala dos seres (apud GAUQUELIN, 1978, p. 315). Piaget (1967) dizia que ela é a forma mais especializada de adaptação que se conhece - adaptação em todos os níveis: sensório-motor, simbólico, operatório concreto e a diversidade quase infinita de operações formais que se desenvolvem no decurso de toda a vida adulta e mesmo da velhice.

Antes do início do século XX, a inteligência e seus atributos não eram mensurados, sendo tal tarefa questionável nos tempos atuais, possível somente em 1905, a partir de Alfred Binet, psicólogo francês e seu colaborador Theodore Simon, que desenvolveram a primeira escala (teste), visando a medir o desenvolvimento infantil.

Segundo Morris e Maisto (2004), a intenção inicial da escala era a identificação de crianças com dificuldades na escola, portanto o seu referencial descritivo deu margem para a avaliação de crianças que apresentavam um desenvolvimento normal em termos cronológicos ou desempenho além do esperado para a sua idade. De acordo com os autores da escala, os baixos rendimentos apontavam uma

intervenção mais intencional para a aprendizagem desses alunos, não lhes creditando a responsabilidade pelo seu fracasso.

Já em 1912, William Stern, psicólogo alemão, cunhou o termo “QI” (quociente de inteligência), para representar o nível mental das pessoas e introduziu, na escala desenvolvida por Binet e Simon, os termos "idade mental" e "idade cronológica". Stern propôs que o QI fosse determinado pela divisão da idade mental pela idade cronológica. Assim, uma criança com idade cronológica de dez anos e nível mental de oito anos teria QI 0,8, porque $8 / 10 = 0,8$.

Em 1916, numa adaptação à Escala de Binet e Simon, Terman propôs multiplicar o QI por 100, a fim de eliminar a parte decimal, facilitando, assim, a leitura: $QI = 100 \times IM / IC$, em que IM = idade mental e IC = idade cronológica. Com essa fórmula, a criança do exemplo citado acima teria QI 80 e, por conseguinte, essa nova organização foi chamada de Escala Stanford Binet. Então, a classificação proposta por Terman para categorizar a inteligência aferida pela escala de Binet era a seguinte:

- QI acima de 140: Genialidade;
- 120 - 140: Inteligência muito acima da média;
- 110 - 120: Inteligência acima da média;
- 90 - 109: Inteligência normal (ou média);
- 80 - 89: Embotamento;
- 70 - 79: Limítrofe;
- 50 - 69: Cretino.

Partindo desses pressupostos, Terman (apud WINNER, 1998) e seus colaboradores trabalharam numa pesquisa considerada pioneira na área. Seu trabalho constituiu-se num estudo longitudinal com um grupo de 1.500 crianças em idade pré-escolar (nascidas entre 1903 e 1917) até a maturidade, durante 35 anos (1925 a 1959). Como sujeitos de sua pesquisa foram consideradas as crianças que apresentavam QI superior a 140, que, na época, foram chamados “os gênios de Terman”.

Terman pretendia comprovar que crianças com QI alto eram superiores não somente nas áreas acadêmicas, mas também em outros aspectos do desenvolvimento. Ele também pretendia provar que o QI alto na infância seria indicador de superioridade na fase adulta.

Os estudos de Terman contribuíram para desmistificar as idéias errôneas sobre o desenvolvimento sócio-afetivo dos “superdotados”. Seu estudo mostrou que a incidência de mortalidade, enfermidade, delinquência, insanidade e alcoolismo no grupo pesquisado era inferior às registradas no grupo da população em geral. No entanto o sucesso dos superdotados na fase adulta não foi comprovado nessa pesquisa.

De acordo com Winner (1998), o legado de Terman e seus colaboradores foi incontestável para o estudo atual das AH/SD, dado o seu ineditismo. Entretanto devemos perceber com criticidade a lacuna na articulação entre os “dons” hereditários com as experiências vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa⁷ e considerar as suas premissas resultantes de condições culturais, sociais e históricas do período do desenvolvimento do trabalho em questão.

As pesquisas de Terman influenciaram (e ainda influenciam) o modo de ver a superdotação, ou seja, como uma habilidade “global” acima da média, medida por teste de Q.I ou desempenho acadêmico. Penso que, em decorrência desses fatos, os vários mitos associados às AH/SD foram originados, evidenciando, a meu ver, as várias contradições e dúvidas sobre o assunto na atualidade.

Outro ponto que, historicamente, tem contribuído para a mitificação conceitual acerca da inteligência, logo das AH/SD, são os dados estatísticos, oriundos das mensurações por pontuações de QI. A mais comum que observamos é a gaussiana, ou seja, a que utiliza a Curva de Gauss⁸ para parâmetro de inteligência.

Apesar de ser a de mais fácil compreensão, a curva de Gauss não é a mais indicada para a utilização como parâmetro para balizar a inteligência (e tampouco as atitudes de pessoas com AH/SD). Os números estatísticos utilizados para apontar o número provável de pessoas no mundo com o quociente de inteligência acima de 120, considerados superdotados intelectualmente, utilizados por alguns testes

⁷ Para mais informações, ver Ajuriaguerra, 2. ed., 1980.

⁸ Resultante dos estudos do matemático alemão Carl Friedrich Gauss, também chamada de Normal ou do Sino, demonstra a distribuição normal de eventos estatisticamente.

psicométricos da atualidade, são usados dando a impressão de que a inteligência, como um construto complexo, é algo de fácil mensuração. Ressalto que, de forma alguma estou pondo à prova a validade dos testes psicométricos, no entanto discuto os atributos aferidos que, de acordo com uma leitura acrítica por parte do aplicador, não percebe o não dito, o não percebido e o não evidenciado, conforme as situações do avaliado.

Segundo a Lei das Probabilidades, as características humanas são distribuídas pela Curva de Gauss (ou normal). De acordo com Guenther (2000, p. 29),

[...] a maioria da população estará localizada na faixa média, seja em qualidade ou quantidade; a média é um valor que representa a apreciação da soma geral dos valores, se fossem distribuídos igualmente por toda a população.

Portanto, a Curva de Gauss leva em conta a média aritmética e os seus desvios, para mais ou para menos, sendo a inteligência um construto de nuances altamente subjetivas, segundo o aporte histórico-cultural. Penso que a mensuração via testes não pode constituir-se num único meio de classificar, de maneira ampla, amostras da população mundial como superdotada ou não, uma vez que as mensurações, via testes psicométricos, medem os aspectos específicos do conhecimento da pessoa a ele submetida, abarcando apenas a esfera intelectual e acadêmica, deixando de lado outros aspectos também considerados como atitudes de AH/SD. Trago Vigotski (2004, p. 432), que bem ilustra a questão posta:

Tolstói, por exemplo, ocuparia um dos primeiros casos se estudasse o seu dom para escrever, e provavelmente ocuparia um lugar modesto, talvez até um dos últimos, caso se estudassem as suas capacidades musicais, a sua aptidão para engenharia, o seu talento matemático. Tchekhov foi um médico bastante mediano e um grande artista. Também 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 em geral', existem predisposições especiais para essa ou aquela atividade.

Quando se leva em conta apenas a utilização de testes de inteligência para identificação de pessoas com atitudes de AH/SD, acaba-se encontrando aqueles que se destacam por suas características além da média no campo das habilidades

intelectuais ou acadêmicas, já citadas, e que, segundo a lei das probabilidades, são de 3 a 5% da população mundial. Porém, quando incluímos outras características e atitudes, como liderança, criatividade, capacidade psicomotora e artística, segundo Reis e Renzulli (1986), o percentual pode atingir de 15 a 30% da população.

É importante lembrar que, quando vemos propostas de identificação e atendimento aos alunos com atitudes de AH/SD, é claramente perceptível a preocupação com o desenvolvimento do academicismo e a intelectualidade. E, assim, onde ficam “Os alunos criativos”, “os líderes”, e os futuros atletas “medalhas de ouro”? Infelizmente, não os vemos tão facilmente, pois essas características os testes de inteligência não medem, isto é, não identificam tais habilidades.

Os testes também se restringem a classificar um indivíduo, relacionando o entendimento da condição de sua inteligência com um momento, de forma estática, desconsiderando o percurso do seu desenvolvimento ao longo de sua própria história, bem como a relação de sua história com a do contexto no qual está inserido.

Delou (2003), em sua tese, analisa três teorias da inteligência: as psicométricas, que iniciaram as práticas de avaliação por meio de testes de inteligência; a piagetiana e a sociocultural, que buscaram criticar a supremacia da utilização dos testes psicométricos, discutindo os “determinantes sociais” que relativizavam as idéias sobre inteligência; e a AH/SD, buscando principalmente os desdobramentos dessa discussão na escola.

Em suma, a autora procurou discutir o cerne da problemática quanto ao estudo das teorias psicológicas que predominaram e influenciaram a construção de práticas pedagógicas nos séculos IX e XX e, conseqüentemente, também exerceram influência sobre os vários conceitos sobre a AH/SD.

Delou esclarece:

No momento em que vários estudos sobre a escola estão sendo realizados e conhecimentos produzidos a partir de referenciais teóricos nascidos no âmbito da Nova Sociologia da Educação, não

significa dizer que se tenha abdicado da revisão das bases teóricas produzidas no âmbito da Psicologia e que por décadas fundamentaram e orientaram a formação e a prática docente. Pelo contrário, significa tomar consciência da base teórica em que foram construídos os conceitos de inteligência e superdotação e sua relação com os conceitos de sucesso e fracasso escolar praticados na maior parte do século XX. (2003, p. 49)

Uma das mais recentes revisões sobre inteligência foi realizada por Sternberg e seus colaboradores, em 1982, num projeto que teve por objetivo a organização de um tratado sobre o assunto.

Conforme a sua teoria, a inteligência envolve três tipos de habilidades: criativas, analíticas e práticas e, “[...] o mais importante é entender que a inteligência não é algo com o qual você nasce: você a desenvolve” (STERNBERG, 2006, p.9).

O autor atenta para uma questão muito comum nas escolas; a identificação dos alunos mais inteligentes pela sua capacidade de aprender bem e rápido as lições, sendo capazes de reproduzir mnemonicamente tudo que aprenderam, podendo, inclusive, decorar um livro ou uma enciclopédia inteira. “Enciclopédias ambulantes não são inteligentes. Ao contrário, são estúpidas”, (p. 9) diz o autor.

Sternberg define o conjunto integrado dessas capacidades que ele vê como necessárias para o indivíduo ter sucesso na vida (independente de como o sucesso é definido no meio social e cultural desse sujeito, como Inteligência Plena). Agrada-me a teoria de Sternberg pois ele toca num ponto que chamo de “nó górdio da educação”: a definição de sucesso.

Para o autor, historicamente, o sucesso dos alunos na escola sempre foi associado às boas notas e ao comportamento compatível com o esperado pelos professores. O autor pontua que a inteligência acadêmica não deve ser vista de forma negativa, mas também não pode ser considerada como a única forma de se obter sucesso.

Sternberg também enfatiza a importância do contexto cultural na composição da inteligência plena. A questão do sucesso já citada acima tem uma íntima ligação com o meio sociocultural, uma vez que “[...] ele não ocorre do abstrato; ele ocorre

relacionado a um conjunto de padrões ou expectativas, quer da própria pessoa quer dos outros” (STERNBERG; GRIGORENKO, 2003, p. 17).

Outra questão importante do pensamento de Sternberg acerca da inteligência plena é o que ele chama de “adaptar-se a, modificar e selecionar ambientes”. Segundo o autor, as pessoas mudam seu pensamento e atitudes para um ajustamento melhor ao ambiente. O autor cita como exemplo as adaptações a que os alunos precisam se submeter para uma melhor adequação à realidade escolar.

Em relação às AH/SD, vários registros históricos são apontados pela literatura. Alencar (2001) salienta que, mundialmente, o interesse da sociedade pelas pessoas que se diferenciavam por ter um potencial além dos seus pares é antigo. Segundo a autora, Platão defendia, em Atenas, a idéia de que as pessoas com o potencial (inteligência) superior deveriam ser selecionadas desde a mais tenra idade para que o Estado pudesse treiná-las e orientá-las e, obviamente, explorar esse potencial. Essas crianças eram chamadas de “Crianças de Ouro”.

Na China, as crianças que se destacavam eram consideradas “divinas” por essa cultura, dado que viviam num “[...] estado místico de receptividade a algum tipo de mensagem proveniente de entidades divinas” (Alencar, 2001, p 15). Por meio de testes, essas crianças eram discriminadas e encaminhadas para um atendimento especial no Palácio Imperial, onde eram altamente valorizadas, sobretudo pela imaginação criadora (ALENCAR, 2001).

Continuando, a autora destaca que, no século XI, na cidade de Constantinopla, foi fundada uma escola-palácio que recrutava meninos fortes e inteligentes para o desenvolvimento de suas habilidades, a fim de servir o Império turco (as meninas não eram consideradas fortes, nem inteligentes).

Assim como antigamente, hoje, questões culturais ditam fatores inerentes às definições. Chagas (2007) salienta que, no México, o conceito de AH/SD está totalmente imbricado num conjunto de habilidades como: lingüísticas, cultura geral, habilidades manuais e humanísticas. Chagas salienta, também, que o termo *gifted*

Complementando sua idéia, Landau (1999, p. 17) diz:

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

Percebo, assim, na concepção de Landau, o reconhecimento da importância do ambiente no desenvolvimento do sujeito superdotado, entretanto ela denota às habilidades da criança um caráter unicamente inatista. Ela também atribui ao sujeito, na condição de superdotado, uma capacidade de auto-formação bastante independente da interação com o outro.

Tendo base biológica, sob a ótica de Clark (apud SIMONETTI, 2006), a superdotação é um conceito de fundo biológico que serve como rótulo para alto nível de inteligência e indica desenvolvimento acelerado das funções do cérebro, o qual pode ser expresso por habilidades de alto nível. O avanço das neurociências nas investigações sobre inteligência mudou as formulações anteriores.

Já Winner (1999, p. 12-13) utiliza o termo superdotado para designar *crianças* com três tipos de características atípicas. São elas:

- **Precocidade**→ Segundo a autora, todas as crianças superdotadas são precoces, ou seja, desde começam a apresentar domínio em alguma área, que ela define como 'esfera organizada de conhecimento'.
- **Insistência e auto-suficiência**→ Neste caso, as crianças aprendem mais rápido do que a média e necessitam de pouca ou nenhuma ajuda dos adultos.
- **Interesse obsessivo pela área de domínio**→ Para a autora, as crianças superdotadas são '*intrinsecamente motivadas*' e demonstram um interesse '*obsessivo*' pelo domínio da sua '*esfera organizada de conhecimento*' (grifo do autor).

Para a autora, as crianças talentosas e criativas não são consideradas superdotadas. Complementando, Winner (1998), quando fala da biologia da

superdotação, traz a idéia da psicologia do “senso comum” que aponta a superdotação como totalmente inata. A autora cita exemplos, como o de Mozart, Picasso, Einstein e outros, como possuidores de habilidades tão além do comum para a maioria das pessoas, para os quais só cabe a explicação de que nasceram com elas, ou seja, nasceram gênios.

Por outro lado, a autora também traz a posição de alguns psicólogos que afirmam ser a superdotação totalmente obra do ambiente vivido pelo sujeito, alegando, inclusive, que um treinamento intensivo precoce explicaria a modificabilidade de níveis de excelência das habilidades de crianças prodígios com Síndrome de Savant⁹ e adultos potencialmente criadores.

A autora, após expor várias idéias e exemplificar algumas delas com a produção de crianças superdotadas e não superdotados, sintetiza a questão da biologia da superdotação da seguinte forma:

Em suma, o mito dos prodígios fabricados por adultos não se sustenta. Trabalho duro não é suficiente e as crianças precoces não são meros escravos do trabalho.

Elas não são crianças comuns que sabem como trabalhar duro. Não apenas não se pode fazer crianças comuns despenderem horas por dia em desenho ou xadrez. Ou matemática, mas mesmo que pudéssemos, como na China ou no Japão, estas crianças não atingiriam, com instrução, o que as crianças precoces atingem sozinhas.

E quanto à visão senso comum de que a superdotação é inata? Em sua forma extrema, esta visão deve também estar errada. A superdotação não pode ser inteiramente um produto do nascimento [...] apoio familiar, educação e trabalho duro podem determinar se um dom se desenvolve ou não. Não obstante, há consideráveis evidências para um forte componente inato embasado no cérebro para a superdotação (WINNER, 1999, p.118-119).

A autora traz elementos, como precocidade e auto-suficiência, que são altamente combatidos em questões que atentam para a constituição histórica e cultural do sujeito.

⁹ A Síndrome de Savant designa as características dos sujeitos que antigamente eram denominados de “Idiot Savant”, (Idiota Sábio). As pessoas nessa condição apresentam geralmente deficiência intelectual ou autismo associado a uma habilidade em nível normal ou a uma ilha de habilidades num nível prodigioso (WINNER, 1999).

Fremann e Guenther (2000) pontuam que pessoas superdotadas são aquelas que demonstram níveis de desempenho alto em um único campo ou múltiplos e/ou evidenciam potencialidade para o alcance de excelência em determinada(s) área(s). Ainda segundo as autoras, a celeuma em torno das “definições precisas” sobre as AH/SD é remota, daí a indicação para a identificação de AH/SD, por meio de observação do desempenho e interações entre pares.

Sternberg (apud PÉREZ, 2006) sugere o Modelo de Superdotação – WICS. Essa sigla, em inglês, que quer dizer sintetização de *sabedoria, inteligência e criatividade*. Conforme o autor, o modelo proposto serve de base para a identificação de pessoas superdotadas. Segundo sua concepção, a inteligência é a capacidade de o sujeito alcançar suas metas, dentro do seu contexto sociocultural, potencializando seus pontos fortes e compensando os fracos. A criatividade seria a capacidade de redefinir um problema, analisar e questionar concepções e assumir riscos. Já a sabedoria é a aplicação da inteligência e criatividade, objetivando o alcance de um bem comum por meio da imbricação de interesses inter, intra e extrapessoais.

Para Alencar e Fleith (2001, p. 52), “[...] superdotação é um construto psicológico a ser inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma pessoa”. As autoras sugerem que uma definição só deve surgir depois que houver uma discussão de metas ou objetivos gerais a serem alcançados em um determinado programa.

Na esfera das Políticas Públicas, o MEC/SEESP utiliza a seguinte definição:

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

Em outro documento (BRASIL, 1995b), o MEC não conceitua o termo talentoso e define as pessoas com altas habilidades/superdotação a partir da conceitualização utilizada pelo Conselho Americano (proposta por Sidney Marland, em 1972) como os que apresentam,

[...] notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora (BRASIL, 1995b, p.17).

Com a LDB nº. 9394/96, a Educação Especial ganha o Capítulo V contendo três artigos, 58, 59 e 60, nos quais o atendimento ao superdotado é mencionado duas vezes: uma citando a aceleração como forma de diminuição do tempo escolar e outra tratando do trabalho a ser desenvolvido com alunos que apresentem habilidades superiores em áreas artísticas, psicomotoras e intelectuais. Apesar do pequeno destaque dado, o avanço foi enorme para a área, pois deu maior visibilidade à temática no meio educacional brasileiro.

Complementando, após o exposto, trago para balizar esse trabalho, fazendo-o consoante a minha opção teórica, a abordagem histórico-cultural, o modelo Triádico de Renzulli (apud ALENCAR, 2001, p.138-139), desenvolvido a partir de pesquisas com pessoas criativas/produtivas¹⁰. Esse modelo aponta três aspectos inter-relacionados: *o envolvimento com a tarefa (motivação), a criatividade, e a capacidade acima da média*. É importante ressaltar que o autor não traz um “conceito” fechado sobre as AH/SDs e sim uma concepção oriunda de suas pesquisas e estudos.

Renzulli ressalta que cada aspecto isolado inclui uma série de características da pessoa que indicam o talento e que é na intersecção entre os três círculos que encontramos o **comportamento superdotado**. A malha que envolve o diagrama

¹⁰ “As pessoas criativas/produtivas são aquelas que enfatizam o uso do pensamento indutivo (e não o dedutivo), integram os processos de pensamento para um problema restrito que lhes interessa e têm uma forma de aprender muito mais investigativa, que busca a produção e não a reprodução de conhecimentos [...]” (PERÉS, 2006, p. 48).

deve ser entendida como o contexto, o ambiente e os pares, sem os quais os comportamentos de AH/SD não se evidenciariam.

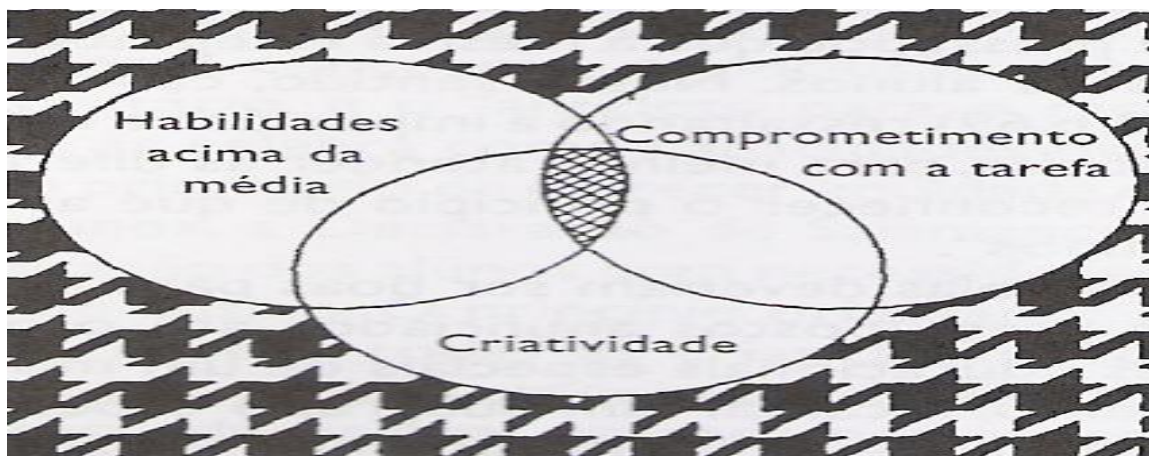


Figura 2: Modelo Triádico de Renzulli.

Dessa maneira, faz-se necessário esclarecer que os três aspectos apresentados por Renzulli (1990) devem ser assim entendidos:

Capacidade acima da média – Diz dos comportamentos observados, relatados ou demonstrados, que confirmam a expressão de traços consistentemente superiores, em relação a uma média em qualquer campo do saber ou do fazer. Esses traços seriam freqüentes e persistentes no sujeito.

Envolvimento com a tarefa – Diz dos comportamentos que demonstram um alto interesse e motivação pessoal nas atividades realizadas em áreas diferentes ou naquela de seu maior potencial.

Criatividade – Diz dos comportamentos manifestados por meio da demonstração de traços criativos, no fazer ou no pensar. A criatividade, na concepção de Renzulli, tem a ver com processos e não com produtos (grifo meu).

O autor enfatiza o caráter dinâmico de sua definição, ao afirmar que os comportamentos que, conforme dito, optei por chamar de atitudes, que apontam as AH/SDs “[...] são manifestações do desempenho humano que podem ser desenvolvidas em certas pessoas, em determinados momentos e sob determinadas

circunstâncias” (apud VIEIRA; BATISTA, 2006, p.167), deixando bem explícito que as AH/SD constituem aspectos para além do cognitivo, o que torna difícil ser sua constatação feita apenas por testes psicométricos.

Renzulli (apud PÉREZ, 2006, p. 41), pontua que, “[...] boa parte das interpretações errôneas e das controvérsias está na dificuldade para definir um conceito unitário, mas existem vários tipos de inteligência e, dessa forma, definições únicas não podem ser usadas para explicar este complicado conceito”.

Desse modo, vejo cada vez mais próxima a concepção de Renzulli com a abordagem histórico-cultural que permeou todos os olhares e escritas desta pesquisa. Essa teoria não enfatiza a pessoa e sim as suas atitudes, num tempo e espaço dinâmicos, buscando alternativas pedagógicas de intervenção cuja principal finalidade não é estigmatizar a pessoa com atitudes de AH/SD e sim considerá-la como um sujeito que tem o direito de ter suas necessidades atendidas.

Assim posto, necessária se faz a promoção de um diálogo do meu aporte teórico com as questões sobre inteligência e AH/SD e a criatividade, que vejo como aspecto de máxima importância na constituição da subjetividade, que aqui considero como

[...] a organização dos processos de sentido e de significação que aparecem e se originam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua (GONZALEZ REY apud SIMÃO; MARTINEZ, 2004, p. 81).

3 INTELIGÊNCIA, ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E CRIATIVIDADE: O DIÁLOGO COM O APORTE HISTÓRICO CULTURAL

[...] errei, quero uma chance pra recomeçar;
Dizem que pau que nasce torto, morre torto;
Ah, eu não sou pau, posso me regenerar.
(Antonio Carlos e Jocaí)

Segundo Blanck (1996, p. 31), “[...] assim como ‘a maioria dos gênios’ Vigotski deixou um sem números de trabalhos que se tornam cada vez mais modernos à medida que o tempo se vai”.

Vigotski me seduz não apenas pelo seu belo par de olhos azuis e pela capacidade de discursar por horas a fio (MOLL, 1996), mas pela sua contundente teoria que se desvela a cada leitura que faço.

Visto como um psicólogo crítico (MOLL, 1996), Vigotski iniciou sua carreira fazendo fortes críticas ao que ele chamou de crise da Psicologia, propondo, então, uma síntese entre os dois modelos vigentes na época (Rússia pós-revolução), a saber: a Psicologia como ciência natural e como ciência mental. A visão da Psicologia experimental (dentro da abordagem natural), que não considerava as funções psicológicas superiores do ser humano, e a Psicologia mentalista (abordagem mental), que não descrevia os processos complexos, era reducionista, não considerando o homem como ser biológico e social.

Logo, Vigotski propôs uma síntese entre essas duas correntes, visando à emergência de uma abordagem alternativa, que privilegiasse o desenvolvimento histórico-cultural das pessoas, pois acreditava severamente na determinação social da atividade mental.

Tal idéia provocou inúmeros desdobramentos nas concepções vigentes na Psicologia da época, principalmente a importância da “[...] linguagem e a tentativa de compreender os mecanismos por meio dos quais essa constituição social do homem acontece” (REY, apud MARTINEZ; SIMÃO, 2004, p. 78). Considerando a linguagem como constituinte das funções psicológicas superiores, percebemos um sujeito que fala e se constitui por meio da interação com o outro e que, num processo simultâneo ao seu, participa do desenvolvimento dos outros. Vygotsky (apud MARTINEZ, 2004, p. 78) afirma:

Toda a história do desenvolvimento psíquico da criança nos ensina que, desde os primeiros dias de vida, sua adaptação se consegue por meios sociais, por meio das pessoas circundantes. O caminho

que vai da coisa à criança e da criança à coisa passa através de outra pessoa. O trânsito da via biológica do desenvolvimento social é o elo central no processo de desenvolvimento, o ponto de virada radical da história do comportamento da criança. A linguagem joga aqui um papel de primeira ordem.

Ciente da impossibilidade de resumir as contribuições do aporte Histórico-Cultural em poucas linhas, trago duas questões basais para a sua compreensão.

Com a análise das relações entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski conquista a “ocidentalidade”. Sua idéia inicial e principal foi considerar que as funções psicológicas superiores tinham origem social. Sendo as funções psicológicas especificamente humanas, seu desenvolvimento se dá ontogeneticamente e a sua transmissão realiza-se pelo processo dialético entre o indivíduo e sua interação com o meio.

Outra questão também associada às relações entre desenvolvimento e aprendizagem foi a elaboração do conceito de zona de desenvolvimento proximal, que estabelece a distância entre o desenvolvimento que o indivíduo possui com o que ele pode potencialmente desenvolver: “A diferença entre o nível das tarefas que podem ser desempenhadas com o auxílio de adultos e o nível das tarefas que podem ser resolvidas com a atividade independente é que define a zona de desenvolvimento proximal da criança” (VYGOTSKY, apud ROSA; MONTERO, 1996, p. 75). Muitas outras questões sobre a teoria de Vigotski voltada para a educação poderiam ser tratadas nesta pesquisa, no entanto vou me ater às questões relativas ao ponto de ligação com a temática do meu estudo: o ato criador ou criatividade, como queiram.

A vida de Vygotsky na fase escolar (DELOU, 2002; BLANCK, 2000) mostra um menino academicamente acima da média, com múltiplos interesses e grande capacidade mnemônica. Era chamado por seus companheiros de “pequeno mestre” por causa das discussões altamente intelectuais que promovia aos 15 anos.

A perspectiva histórico-cultural instaurada por Vygotski concebe o processo de constituição do sujeito como inexoravelmente social, sendo a atividade criadora necessariamente mediada e constituída em contextos histórico, social e cultural.

De acordo com a Psicologia de Vygotskii (1987), a possibilidade de criar constitui-se, no desenvolvimento humano, em consonância com a constituição da consciência e revela uma relação entre o homem e seu entorno que supera a simples reprodução do que já é conhecido. O uso de ferramentas psicológicas, ou seja, de produções simbólicas que permitem conhecer e comunicar a realidade possibilita o desenvolvimento de processos psicológicos superiores e da consciência, a qual se relaciona, desse modo, com a atividade criadora.

Ao burilar o fenômeno criatividade ou atividade e suas manifestações sob as mais diversas formas e nas mais variadas situações, não percebia a sua tamanha complexidade.

Tomá-la sob o aporte histórico-cultural foi uma escolha imbricada de pensamentos intuitivos, concepções sobre a vida humana e, é claro, de um mergulho nas idéias vigotskianas.

O contato com padrões estéticos, modos de trabalhar matérias-primas, enfim, a apropriação do que há disponível socialmente revelam também que, em toda criação individual, há sempre um coeficiente social (VYGOTSKII, 1987). Nesse sentido, o sujeito é capaz de criar justamente a partir dos/nos encontros que estabelece com outros sujeitos, encontros esses mediatizados pelas possibilidades e limites das relações sociais em cada momento histórico.

Segundo Vygotskii (1987), a atividade criadora se realiza de forma circular e envolve diversos processos psicológicos superiores, entre os quais se destacam: a) a percepção de determinados aspectos da realidade e a acumulação, pela memória, dos elementos mais significativos para o sujeito dentre a totalidade dos aspectos percebidos; b) a reelaboração desses elementos por meio da fantasia, processo no qual estão presentes tanto a cognição quanto a vontade e o afeto, cuja influência nas combinações da imaginação se dá pela atração exercida pelo signo emocional comum; c) a objetivação do produto da imaginação, a qual, ao materializar-se na realidade, traz consigo uma nova força que se distingue por seu poder transformador em frente à realidade da qual partiu.

Logo, ao ser objetivada, a criação materializa projetos imaginativos de seu produtor. Desse modo, a Psicologia Histórico-Cultural parte do pressuposto de que a imaginação, ao condensar fragmentos diversos oriundos da vivência social de cada ser humano, permite projetar o que ainda não existia concretamente, constituindo-se, assim, como condição para toda e qualquer transformação em diferentes esferas da realidade.

Nessa perspectiva, portanto, não se pode definir a criatividade como um dom, como algo inerente ao sujeito, visto que a possibilidade de criar resulta de um aprendizado que pode ocorrer ao longo da história de cada pessoa. Essa, por sua vez, está irremediavelmente ligada ao contexto histórico e, por isso, às condições concretas de que dispõe o sujeito para atuar e conhecer, já que a atividade caracteristicamente humana é semioticamente mediada, enfim, cultural.

Para Vigotski, a educação é um mecanismo cultural de desenvolvimento que altera o curso normal dos processos naturais. A ação pedagógica que se dá em ambientes formais, como na escola ou em outras situações, em que as ações acontecem de maneira deliberada, será sempre promotora de reelaboração da constituição do sujeito cultural por meio de processos artificiais, ou seja, por meio de modelos culturalmente repassados, mediados intencionalmente.

Vigotskii (1987) diz que é a capacidade criadora do ser humano que transforma a realidade presente com projeções no futuro. A imaginação ou fantasia é a atividade cerebral utilizada para tal percurso. O autor salienta que a imaginação, que comumente é associada a algo irreal, não se ajusta à realidade. Na Psicologia, tem uma conotação diferente: são atividades manifestadas em todos os campos da vida cultural, que possibilitam a criação artística, científica e técnica. Assim sendo, não percebo possível a dissociação da criatividade dos processos “inteligentes”.

Vigotskii esclarece que tudo que está ao nosso redor foi criado pelo ser humano, sendo o mundo cultural produto da imaginação e criação estritamente humana.

Citando Ribeau (1987, p. 10), ¹¹ diz que “[...] todos os objetos da vida diária, sem excluir os mais simples e habituais, vêm a ser algo assim como fantasia cristalizada”, ¹² reforçando tal tese.

Por isso, Vigotskii (1987, p. 10-11) chama a atenção para a idéia errônea de que a criação é privilégio dos chamados gênios, autores de grandes obras de arte e de grandes cientistas. Ele nos diz que “[...] estamos de acordo em reconhecer, e conhecemos com facilidade a criação na obra de um Tolstoi, de um Edison, de um Darwin, mas nos recusamos a admitir que essa criação não exista na vida do homem do povo”. ¹³

Desse modo, segundo o autor, existe criação não somente onde se estabelecem marcos históricos, mas também onde o ser humano imagina, modifica e cria algo novo, mesmo que *insignificante*. Para Vigotskii, insignificante não quer dizer menor em importância, mas sim de menor visibilidade diante da obra de pessoas expoentes.

Os conceitos de inteligência desenvolvidos por variados teóricos podem ou não incluir o conceito de criatividade. Assim sendo, também temos o conceito de altas habilidades/superdotação e suas respectivas formas de identificação relacionados ou não com a observação da criatividade.

Vigotski pontua a importância da criação coletiva, que agrega todas as criações *insignificantes* individuais, compondo tudo que é criado pelo gênero humano. Nesse sentido, reforçamos a visão do autor quanto à importância da relação do individual e do social no desenvolvimento humano. O autor complementa o pensamento quando diz que

[...] se tomarmos outro exemplo, como o das crianças superdotadas, aqui também esbarramos na necessidade de mudança de alguns

¹¹ Teórico empirista, criador da Psicologia Experimental e contemporâneo de Vigotski.

¹² As traduções do livro “Imaginacion y el arte em la infancia” são de minha responsabilidade.

¹³ Vigotski, ao destacar Tolstoi, Edison e Darwin, atribui-lhes o que chamou de genialidade, ou seja, pessoas que apresentaram “[...] extraordinário significado histórico para a vida da sociedade”. Mais informações em (VIGOTSKI, 1929, apud, DELOU; BUENO, 2001).

procedimentos e regras gerais da educação [...] tanto o gênio quanto o idiota são, na fase infantil, o mesmo objeto preciso de educação como qualquer criança dessa faixa etária (VIGOTSKI, 2004, p. 430).

O autor também pontua sobre a idéia errônea de que a criação é privilégio dos chamados gênios, autores de grandes obras de arte e de grandes cientistas. Ele nos diz que *“estamos de acordo em reconhecer, e conhecemos com facilidade a criação na obra de um Tolstoi, de um Edison, de um Darwin, mas nos recusamos a admitir que essa criação não existe na vida do homem do povo”* (Vigotskii, 1987 p.10-11). Desse modo, segundo o autor existe criação não somente onde se estabelecem marcos históricos, mas também onde o ser humano imagina, cria, modifica e cria algo novo, mesmo que insignificante.

Vigotskii aponta para a importância da criação coletiva, que agrega todas as criações *insignificantes* individuais, compondo tudo que é criado pelo gênero humano. Nesse sentido, reforçamos a visão do autor quanto a importância da relação do individual e o social no desenvolvimento humano, logo na constituição das funções psicológicas superiores, onde destacamos a criatividade.

Martinez (2004, p.85) considera a criatividade *“[...] como um processo complexo da subjetividade humana, incluindo ambas as suas dimensões: individual e social”*.

Ainda segundo a autora, partindo da perspectiva histórico-cultural é certo afirmar que

[...] o social na criatividade expressa-se no mínimo em duas dimensões: em uma dimensão social mais geral configurada por instituições, normas, códigos morais e de relação, pelos diferentes climas que dominam os cenários sociais em que o sujeito se expressa etc. e em uma dimensão relacional, em que os aspectos culturais aparecem muito mais singularizados a partir dos espaços produzidos por sujeitos em relação, espaços estes que terão um caráter processual configurado no mesmo espaço da relação.” (MARTINEZ, 2003, p. 86)

Verifica-se que é na dimensão relacional que reside um dos grandes diferenciais da idéia de criatividade, partindo de uma perspectiva histórico-cultural, em comparação com as outras tradicionalmente estudadas. Neste contexto o papel do sujeito e do

outro são imprescindíveis, não sendo o sujeito-aluno passivo, ou aquele que tem a criatividade reprimida e o professor “sujeito de poder”, ou aquele que poda ou revela. Os dois, sujeito-aluno e sujeito-professor, fundem-se numa nova unidade de sentido da criatividade. A autora ainda pontua que o enfoque histórico-cultural.

A concepção de Vigotski sobre inteligência vem, portanto, dialogar com a noção de criatividade e pressupõe a ação do contexto em seu movimento histórico.

De Masi (2003), sociólogo italiano contemporâneo, vê a invenção do futuro (idéia bastante próxima à colocada por Ribeau e Vigotski) pela descoberta da criatividade, tratando-a como um movimento coletivo resultante de grupos criativos. De Masi relata ainda que, hoje as descobertas não acontecem mais por “insight” individual de gênios, mas sim nas organizações coletivas, de grupos criativos. O pensamento do autor nos faz pensar e refletir sobre as possibilidades do espaço escolar/de atendimento especializado, como uma dessas organizações que possam criar coletivamente.

As possibilidades criativas de que falo, a partir de Vigotski, referem-se ao fazer tanto do professor quanto do aluno, num movimento dinâmico no espaço escolar e além dele, que permita novas formas de ensino e aprendizagem intencionais.

Continuando, penso na mudança da representação do espaço de atendimento pedagógico a partir de uma perspectiva criativa, em que “[...] indivíduos e grupos se articulam em diferentes formas e níveis para atingir o que se representa **como determinados objetivos educativos**” (MARTINEZ, 2005, p.104, grifo meu). Corroboro o pensamento de Delou (2002, p. 94), quanto à idéia de que

Efetivamente, a contribuição de Vigotski não se reduziu às críticas que fez, mas, principalmente, porque ele promoveu uma verdadeira reconceitualização e recriação teórica sobre a inteligência de consequências sociais muito importantes até os dias atuais, numa época em que a tecnologia não dispunha de recursos avançados para que as pesquisas pudessem ser realizadas com maior precisão, todavia, também contribuindo conceitualmente com as discussões sobre superdotação e talento na escola.

Logo, Sternberg, com a sua teoria de inteligência plena, e Renzulli tendo a criatividade como destaque em um dos anéis do seu modelo triádico, aproximam-se daquilo que realmente vejo como pontuais nas atitudes de pessoas com AH/SD, estreitando, assim, a abordagem histórico-cultural com a temática em questão nesta pesquisa.

4 O ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: VISÃO GERAL

Saiba: todo mundo foi Neném
Einstein, Freud e Platão também.
Hitler, Bush e Sadam Hussein.
Quem tem grana e quem não tem.
(Arnaldo Antunes)

As várias facetas do processo de identificação derivam das muitas concepções que embasam o tema — AH/SD. Algumas controvérsias de cunho filosófico, psicológico ou social surgem das leituras feitas sob os diversos ângulos dessas concepções, que muitas vezes remetem à construção de mitos ou idéias de senso comum, sendo um dos motivos o número pouco significativo de pesquisas na área.

Como exemplo bastante significativo, pode-se citar Ferreira (2002) que resgata a história do Grupo de Trabalho de Educação Especial — GT 15 — do período da sua criação, de 1991 até 2001, com o objetivo de destacar a criação do grupo, bem como a sua consolidação por meio de trabalhos, dentro da Associação Nacional da Pós-Graduação em Educação (ANPED), e caracterizar a produção de 138 trabalhos nesse período de dez anos.

Tais trabalhos, organizados em modalidades:

Foram apresentados e discutidos no GT, de 1991 a 2001, 90 trabalhos e 30 comunicações, além dos trabalhos encomendados. Os trabalhos foram constituídos basicamente de relatos de pesquisa empírica ou teórica concluída, ensaios temáticos ou ainda relatos/reflexões de experiência. As comunicações revelaram-se uma modalidade bastante flexível, para a qual concorriam não só pesquisas em andamento ou concluídas, mas textos que muitas vezes se caracterizam mais como reflexões pessoais, revisões bibliográficas ou ainda divulgações institucionais. A partir de 1997, os pôsteres (18 apresentados até 2001) substituíram as comunicações orais (FERREIRA, 2001, p. 5).

Ferreira (2001, p. 9) destaca que, durante esse período:

[...] Estudos com a pessoa superdotada e com o portador de condutas típicas só foram apresentados recentemente, e em pequeno número. No único trabalho sobre altas habilidades, Reis e Col. (2001) relataram a história de vida de uma jovem com deficiência física e portadora de altas habilidades intelectuais.

Num conjunto de 90 trabalhos apresentados por dez anos no GT Educação Especial, em que 88 traziam como sujeito pessoas com necessidades educacionais especiais, apenas um tratou das altas habilidades/superdotação. Logo, podemos constatar que o desconhecimento acerca dessa área tem um motivo bem evidente: a pouca disseminação do assunto em eventos de suma importância para a educação brasileira.

Alguns estudos recentes são mais freqüentes no campo da Psicologia, que comumente é considerada a área de direito ao estudo da inteligência e suas manifestações. No entanto, mesmo dentro dessa área, as pesquisas sobre os atendimentos especializados aos alunos com AH/SD são raras.

Em uma busca realizada na Biblioteca Digital da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), que foi a primeira universidade a oferecer Mestrado em Psicologia, em 1978, com uma linha de pesquisa na área de Superdotação, encontrei registro em uma tese e nenhuma dissertação que abordava esse tema.

Em diversos contatos telefônicos com a Biblioteca Central da referida universidade, também não fui muito feliz; recebi mensagens eletrônicas acusando o registro do meu pedido, no entanto nenhuma outra informação me foi repassada. No Banco de Teses e Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES), busquei com as palavras-chave “altas habilidades/superdotação” e encontrei sete registros de dissertações e dois registros de teses e, mesmo assim, nenhum trabalho tratava do atendimento aos alunos (ANEXO B).

Já nos cadastros da Biblioteca Digital da Universidade de Brasília (UNB), localizada no Distrito Federal, pioneiro no atendimento aos alunos com AH/SD, encontrei apenas um registro de dissertação tratando do atendimento especializado.

O trabalho sob o título “Avaliação das Práticas Educacionais Implantadas em um Programa de Atendimento a Alunos Superdotados e Talentosos” é uma dissertação do Curso de Mestrado da UNB, de Maia-Pinto, R.R. (2002), no Curso de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento.

A autora buscou avaliar o rendimento acadêmico e a criatividade dos alunos atendidos em programas de enriquecimento para superdotados e talentosos, visando a contribuir para a tomada de decisão sobre as mudanças a serem introduzidas no atendimento, objetivando torná-lo mais eficiente. O estudo envolveu 77 alunos de ensino fundamental e médio, 11 professores que atuavam no programa e seis mães de alunos. Foram utilizados instrumentos para investigação da influência do programa no rendimento dos alunos e os resultados apontaram que os alunos com habilidades acadêmicas apresentaram um resultado superior aos da área artística. A pesquisa indicou ainda que, apesar do conhecimento teórico, os professores não conseguiam traduzir essa teoria em prática.

Maia-Pinto (2002) mostra uma lacuna no atendimento especializado para os alunos com AH/SD: a prática que privilegia, na maioria das vezes, áreas acadêmicas e considera a criatividade apenas sob o enfoque artístico, sobretudo, onde há produtos visíveis.

Segundo Morin (2001), complexidade bem traduz a temática em questão: a trama inseparável (o conhecimento, o saber, a inteligência, a criatividade, etc.) constituída por elementos diferentes (subjetivos, inatos, culturais, sociais, educacionais, etc.).

Prosseguindo, vejo como marco referencial, pela busca, identificação e encaminhamento a programas especiais para o superdotado, o ano de 1957, logo após a conquista do espaço pela Rússia com o lançamento do Satélite Sputnik.

Temendo perder a supremacia na corrida espacial, os Estados Unidos da América-EUA promoveram uma intensa busca aos seus alunos com alto rendimento intelectual e acadêmico, visando à formação de escolas especiais para a “promoção e aproveitamento” da inteligência a serviço da nação.

Tal fato, o lançamento do satélite pela Rússia, causou tamanho impacto nos EUA, que Tannenbaum (apud Alencar, 2001) psicólogo e teórico sobre Altas Habilidades/ Superdotados, ao dissertar sobre as atividades de pesquisas norte-americanas em 1986, dividiu-as em um primeiro período, o pré-Sputinik e o segundo, o pós-Sputinik.

Muitos projetos de caça ao talento foram fomentados visando a identificação de alunos mais capazes e os testes de Q.I. eram os principais balizadores para a escolha e segregação ¹⁴ dos alunos, uma vez que somente a capacidade intelectual era (e ainda é em algumas situações) considerada para a identificação dos superdotados.

No Brasil, a preocupação com a educação diferenciada para o superdotado data de 1924, com a recomendação do médico Ulisses Pernambuco de aplicação de teste de inteligência para o ingresso de alunos no curso normal no Recife-PE.¹⁵

De acordo com Delou (2007), o primeiro atendimento aos alunos superdotados no Brasil data de 1929, por conta da Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Rio de Janeiro, que previa o atendimento especializado aos *super-normaes* (termo utilizado na época por Leoni Kaseff). Entretanto, a autora salienta que essa iniciativa não garantiu direitos legais aos alunos, uma vez que não foi acompanhada pelas políticas públicas estaduais e nem federais.

Com a professora Helena Antipoff, em 1945, os estudos e os primeiros atendimentos aos alunos superdotados foram sistematizados. Segundo Novaes (apud DELOU, 2007), Antipoff, reuniu um grupo de alunos bem dotados da zona sul do Rio de Janeiro, na Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte (fundada por ela em 1932), que desenvolvia atividades em literatura, teatro e música. Ficou assim estabelecida a gênese dos atendimentos especializados aos alunos com atitudes de AH/SD no Brasil.

¹⁴ Tipo de programa ou modelo de escola específico para superdotados (ainda hoje adotado em alguns países)

¹⁵ Ulisses Pernambuco ou Pernambucano foi um médico psiquiatra ousado e polêmico que, em 1924, abandonou temporariamente a Medicina para tornar-se diretor da Escola Normal do Recife.

Antipoff teve sua formação universitária em Paris e Genebra. Chegou ao Brasil em 1929 e, considerada uma das pessoas mais pontuais do movimento da Escola Nova no Brasil, foi convidada pelo governo de Minas Gerais para implantar um instituto de Psicologia no Estado, que visava à abertura de uma Escola de Aperfeiçoamento de Professores, objetivando a formação de docentes que iriam atuar na reviravolta conceitual do ensino fundamental nas escolas primárias.

Conforme o projeto da escola, o estudo da Psicologia era basal, daí a escolha de Antipoff para iniciar o trabalho de estudo e pesquisas em Psicologia da Educação no País, uma vez que, tendo sido aluna e estagiária de Claparède (que afirmava ser o estudo da Psicologia o caminho para o conhecimento do objeto da educação: o aluno), ela se constituía como a profissional ideal.

A contribuição de Antipoff para a educação brasileira perdura até os dias de hoje. Conhecedora e defensora dos direitos humanos, não se conformava em ver cenas de tamanho descuido com crianças num país sem guerras ou revoluções. Seu legado continua com as várias atividades desenvolvidas pelas entidades filantrópicas das Sociedades Pestalozzi do Brasil.

Legalmente, sob a influência de Antipoff, o termo superdotado (não aceito por ela) aparece pela primeira vez na LDB nº. 5.692/71, em seu art. 9º:

“[...] os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1995, p. 9).

Isso indica a obrigatoriedade do atendimento especial, mesmo de maneira pouco clara.

Três modelos educacionais que tradicionalmente foram implementados para o atendimento de alunos com Altas Habilidades/Superdotados e Talentosos são apresentados por Alencar (2001): *enriquecimento*, *aceleração* e *segregação*, que poderão realizar-se tanto nas escolas como em atividades extraclasse, quais sejam:

- **Enriquecimento** — esta modalidade pode configurar-se de várias maneiras. Uma delas consiste na promoção de situações que possibilitem a adição de novas unidades para o estudo do conteúdo já proposto pelo programa da disciplina. Outra forma é o aprofundamento de um tópico específico fazendo com que o aluno utilize uma gama maior de informações no domínio do assunto estudado. O desenvolvimento de projetos individuais ou ainda o oferecimento de cursos em áreas do seu interesse também são outras possibilidades de enriquecimento.

É importante salientar que o objetivo dessa modalidade independente da maneira que se apresente. É, segundo Landau (1990) cultivar talentos, promover interesses, desafiar potenciais e despertar a criatividade do superdotado, uma tarefa difícil e fascinante. Para satisfazê-la, há dois requisitos essenciais: o primeiro é a atmosfera de segurança, o outro, de liberdade.

Aceleração — apresenta-se como o cumprimento do programa escolar em menos tempo. Esta prática, que se encontra respaldada legalmente na LDB nº. 9.394/96, art. 59, e na Resolução CEE nº. 058/95, pode tomar forma com a entrada precoce na escola ou promoção para a série subsequente. Outra alternativa é a condensação de dois ou mais anos de estudo em um; cursos a distância e outros. O conteúdo a ser desenvolvido nesta prática será o mesmo que o dos outros alunos da mesma série, porém cumprido em menos tempo.

Posicionamentos prós e contra essa modalidade são apontados por diversos teóricos e especialistas da área. Particularmente, vejo que a garantia de um direito não pode dar margem a atitudes deliberadas por parte de pais ou escolas que, ao primeiro sinal de um dado potencial acadêmico acima da média do aluno, associado à inabilidade do professor em lidar com essa situação, apontam, como única solução, o avanço para a série seguinte.

No entanto entendo que a aceleração é uma alternativa válida para o desenvolvimento do aluno, entretanto ressalto que este deve ser respeitado durante

todo o desenrolar do processo, principalmente sendo ouvido e informado quanto às mudanças na sua vida escolar. Garantir a preservação da sua integridade intelectual emocional é condição *sine qua non* para o sucesso desta modalidade.

Segregação — esta modalidade apresenta-se como uma alternativa polêmica. Sugere-se que o aluno seja separado dos seus colegas de turma por algum período da aula e seja levado a ser reunir com outros de mesmo nível intelectual e, então, trabalhar em projetos ou assuntos do seu interesse. Apesar de alguns especialistas apontarem como benéfica essa separação, oponho-me a essa idéia, pois ela fere um dos princípios da educação inclusiva, que é o da aprendizagem pela diversidade. Uma coisa é oferecer atendimento especializado em horário contrário ao que o aluno estuda, outra é privá-lo da companhia de seus pares na escola, em horário de aula.

Em suma, as modalidades de atendimento ao aluno com atitudes de AH/SD apresentadas e analisadas refletem sobre a condição desse aluno, numa dimensão dinâmica que necessita de variados tipos de intervenções factíveis e ambientes para o seu pleno desenvolvimento.

A Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990, que resultou na “Declaração Mundial de Educação Para Todos”, e a “Declaração de Salamanca”, em 1994, que reafirmou o direito ao acesso e permanência de todas as crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas, marcaram a década de 90 como a década da discussão sobre a inclusão, inclusive dos alunos com atitudes de AH/SD.

Em atendimento ao preconizado na Constituição Federal de 1988, em seu art. 205 que aponta a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios do ensino, e o art. 208, que dispõe, no inciso III, sobre o “atendimento educacional especializado”, que deve ser disponibilizado em todos os níveis de ensino escolar aos alunos com necessidades educacionais especiais, o MEC lança, em 1995, a série de documentos intitulada “Diretrizes”, com o objetivo de dar suporte aos sistemas para a organização dos seus atendimentos.

Os volumes 9 e 10 foram destinados, respectivamente, ao oferecimento de subsídios para a organização e funcionamento de serviços para área de AH/SD e exposição de diretrizes para o atendimento dos alunos com AH/SD e Talento.

No documento “Subsídios Para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial - Área de Altas Habilidades”, o Capítulo III dá indicações, partindo das diretrizes traçadas pelo MEC, de como deve ser organizado o atendimento especial para os alunos com AH/SD.

A título de ilustração do complexo contexto da temática, destaco que o documento prevê que o atendimento a ser prestado nas escolas comuns e nas salas regulares deverá levar em conta o desenvolvimento do potencial do aluno considerando o seu desenvolvimento global e a sua formação como pessoa e cidadão.

No entanto, caso o professor da sala regular não possua formação na área, “[...] o atendimento deverá ser proporcionado aos educandos por outro professor em sala de recursos” (p. 29). Ou seja, de acordo com o descrito, a formação da *pessoa cidadã*, na condição de superdotada no ensino regular, está atrelada à formação específica do professor nessa área, do contrário, o aluno deverá ser “*formado como cidadão*” em uma sala de recurso ou outro tipo de atendimento especializado; não na classe regular, não com o seu professor e muito menos com os seus pares.

O documento 10 (BRASIL, 1995), “Diretrizes Gerais Para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talento”, curiosamente, traz, no seu conteúdo, aspectos como a fundamentação legal, conceituação, identificação e outros pontos fundamentais para subsidiar a organização do atendimento que foi explicitado no documento anterior, o de nº. 9.

Questões “de ordem” à parte, o documento, apesar de tentar ser cuidadoso no trato das AH/SD, não se pautando apenas em uma definição e falando da identificação *a priori* como um processo sem normas ou medidas preestabelecidas, anuncia a importância do atendimento aos alunos, no primeiro parágrafo do texto, como uma “vantagem”, uma vez que eles, por meio da sua

condição, poderão atuar “[...] no desenvolvimento técnico-científico, cultural e artístico do País, contribuindo para a solução de problemas e elevando o nível de vida dos cidadãos. Desse modo, poderão agilizar as transformações sociais” (BRASIL, 1995, p. 25).

Trago, para amenizar o impacto causado pelo texto oficial, Felisberto (2004, p. 74) quando diz:

A Escola não deve confundir AH/SD com perfeição. Exigência demasiada e expectativas altas demais trazem danos emocionais evidentes, não somente aos AH/SD, mas a todas as pessoas. O que cabe à Escola e à sociedade é ensinar ao AH/SD, assim como a todos os alunos, a lidarem com as emoções. Cabe também à Escola aprender com eles. Esta estrada de mão dupla é o único caminho possível para a inclusão, já que esse processo só se realiza quando há ‘participação de’ e “ganho para” todos.

Com a LDB nº. 9.394/96, a Educação Especial ganha um capítulo contendo três artigos em que o atendimento ao superdotado é mencionado duas vezes: uma citando a aceleração como forma de diminuição do tempo escolar e outra tratando do trabalho a ser desenvolvido com alunos que apresentem habilidades superiores em áreas artísticas, psicomotoras e intelectuais. Apesar do pequeno destaque dado, o avanço foi enorme para a área, pois deu maior visibilidade à temática no meio educacional.

Visto que o processo de atendimento especializado ao aluno com atitudes de AH/SD vem sendo preconizado em leis e normas, no entanto estudos aprofundados sobre a sua dinâmica, bem como a sua prática pedagógica são escassos no momento, pretendi, com esta pesquisa, olhar para a minha própria realidade: a de professora de um projeto de atendimento que busca entender a construção de sua prática.

Dessa forma, no próximo capítulo, enveredo por um caminho muito interessante e controvertido: analisar o PAAT por meio dos documentos administrativos escritos e os oralmente produzidos pelos sujeitos já aqui descritos.

Ressalto que a análise feita doravante foi exclusivamente realizada mediante os documentos escritos e tentei, de forma muito cuidadosa, não impregná-la com a prática que eu vivenciei no projeto.

5 DESVELANDO A CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS DE ATENDIMENTO DO PAAT: DO ADMINISTRATIVAMENTE DOCUMENTADO AO ORALMENTE CONSTRUÍDO

[...] quero a unimultiplicidade,
Onde cada homem é sozinho,
A casa, da humanidade[...]
(Ana Carolina e Tom Zé)

5.1 DO PAAT: A VISÃO ADMINISTRATIVAMENTE DOCUMENTADA

No início do ano de 1988, uma equipe de profissionais da Secretaria Estadual de Educação (SEDU) e outras pessoas interessadas em questões da inteligência, talento e superdotação, sentiu a necessidade de um maior conhecimento do assunto. Iniciou-se assim um grupo de estudos para aprofundamento destas questões (SILVA, 2003, p. 8).

Assim é descrito o início dos trabalhos que culminariam no PAAT. O texto que se segue é resultante das análises feitas nos documentos administrativos escritos/produzidos pela SEDU e num trabalho monográfico já citado.

De acordo com um dos documentos analisados, as idéias do grupo encontraram eco em 26 de julho de 1991, com a promulgação da Lei Estadual n.º 4.554, que trata especificamente do “[...] estudante talentoso ou superdotado do tipo intelectual, acadêmico, criativo, social, psicomotor, de talento especial para artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou técnicas [...]” (ESPÍRITO SANTO, 1991, p. 6).

Em outro documento analisado, foi registrado que um grande número de familiares e educadores solicitava à SEDU orientações sobre como lidar com seus filhos ou alunos com indicativos de AH/SD. Assim, a idéia de se organizar um grupo para tais discussões tomou corpo. Nasceu, dessa forma, a Associação Brasileira Para Superdotados (ABSD) Seção ES,¹⁷ em 19 de novembro de 1991, e, a partir de 2002, passou a ser denominada Associação Brasileira Para Altas Habilidades (ABAHSD – ES).

Sócios da ABAHSD/ES, um grupo de professores e técnicos da SEDU promoveram de início uma jornada intitulada “Questões de Inteligência e Superdotação”, cujo objetivo era sensibilizar a comunidade acadêmica e outros interessados acerca da temática.

Os participantes dessa jornada assumiram o compromisso de se aprofundar no assunto e iniciaram um grupo de estudos que se mantém até hoje nas dependências da ABAHSD/ES, situada no município de Vitória.

O primeiro projeto desenvolvido pela ABAHSD/ES derivado dos estudos realizados foi o Potencialidade, Inteligência e Criatividade (PIC) cujos objetivos se baseavam na promoção de seminários e encontros, visando à orientação dos pais e profissionais das escolas, à prestação de assistência à família na orientação dessas crianças e à promoção de cursos para técnicos e professores da SEDU. A partir de então, surge o PAAT, que toma corpo com o objetivo geral de:

¹⁷ A ABSD-ES era uma seccional da ABSD Nacional que foi a primeira associação desse tipo no Brasil, fundada em 1978, no Rio de Janeiro - RJ.

Proporcionar ao aluno com altas habilidades/superdotado 'condições necessárias ao desenvolvimento de suas habilidades, levando em consideração as características sócio-econômicas e o contexto sócio-cultural da sociedade em que vive, favorecendo sua auto-realização, aumentando a possibilidade de se tornar fator de desenvolvimento e dinamização da sociedade de modo geral e plena satisfação de modo específico' (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 1991, p. 4).

Durante o período de 1991 até 1994, foram realizadas várias etapas preparatórias, para que, no dia 27 de junho de 1995, em uma Escola Estadual, localizada no município de Serra/ES, o PAAT iniciasse seu atendimento.

Os alunos encaminhados para o atendimento foram indicados pelos professores e pela equipe técnica da escola. Para que esses profissionais tivessem condições mínimas de observar e indicar esses alunos, foram realizados, no ano de 1994, trabalhos de sensibilização e preparação desses profissionais a partir de seminários, palestras, oficinas e grupos de estudos.

No início do ano de 1995, os professores de quarta a oitava série que participaram da preparação receberam um instrumento de observação contendo uma lista de indicadores baseada na literatura especializada que apontava sinais de superdotação (ANEXO C). No final do período letivo (1995), foi realizada uma avaliação geral das atividades desenvolvidas com a participação dos alunos, professores e técnicos envolvidos no projeto.

Segundo os relatos (não registrados formalmente no documento analisado), os alunos consideraram o projeto de suma importância para sua vida escolar e pessoal, pois as atividades desenvolvidas contribuíram para uma melhor organização e estruturação do seu pensamento. Apesar da satisfação com a proposta de trabalho desenvolvida, a maioria dos alunos pertencentes às famílias de baixa renda manifestou logo a necessidade de trabalhar durante o dia e dar prosseguimento aos estudos no período noturno, o que dificultou a continuidade do trabalho com o grupo em questão.

Os professores e técnicos consideraram primordial a continuidade do projeto, com a condição de o atendimento acontecer numa unidade escolar mais bem localizada,

com espaço físico específico para tal trabalho e a ampliação do atendimento a um número maior de alunos.

Em 1996, o PAAT passou a funcionar em outro estabelecimento de ensino da rede estadual, no município de Vitória, sob a forma de sala de recursos com uma proposta de enriquecimento. O grupo responsável pelo andamento do projeto era composto por dois professores, uma psicóloga (contratada como professora, já que, no quadro funcional da SEDU, não existe a função do psicólogo escolar) e uma técnica pedagógica da Equipe de Educação Especial da SEDU.

Em 2002, foi realizado o primeiro processo de avaliação do PAAT. Tal procedimento foi empreendido por meio de um trabalho monográfico apresentado no ano de 2003, intitulado “Projeto PAAT: identificação e avaliação dos alunos”, apresentado como requisito mínimo para a conclusão do Curso de Especialização- *lato senso* em Educação Especial Para Bem Dotados, pela Universidade de Lavras - MG (SILVA, 2003).

Com esse estudo, foi possível constatar, sob o prisma dos entrevistados, o grande diferencial do projeto na vida acadêmica, emocional e social dos alunos participantes. Ao mesmo tempo, o estudo evidenciou alguns pontos que, em nosso entender, deveriam ser reconsiderados no que tange ao atendimento ocorrido por quase dez anos.

Os atendimentos especializados, oferecidos em classes regulares, em salas de recurso, em escolas especiais e em outras modalidades para os alunos que apresentam necessidades especiais educacionais, estão cada vez mais buscando um apoio que vise a dar condições a esse indivíduo de ter maior convivência com os seus pares, procurando fazer da diferença um fator de aproximação.

Continuando, trago agora para esta trama em um processo um pouco mais avançado de tessitura, uma análise da sua organização por meio dos documentos relativos ao PAAT, pela qual, conforme seus objetivos gerais e específicos, situar a realidade escrita.

Ressalto que nas análises feitas levei em consideração o que o estava registrado nos documentos.

Consoante o projeto original, escrito em 1991, cujo objetivo geral foi citado, as atividades especificamente desenvolvidas pelo PAAT eram:

- Sensibilizar a sociedade e em particular a comunidade educativa, para a necessidade de favorecer ao Superdotado oportunidades a que tem direito como cidadão brasileiro, para desenvolver suas capacidades e talentos;
- Buscar articulação entre órgãos públicos e particulares, a fim de superar lacunas do sistema sócio-educacional e beneficiar o desenvolvimento das habilidades e aptidões dos Superdotados;
- Procurar a identificação do Superdotado de modo global, o mais cedo possível, numa ótica multidisciplinar, adotando procedimentos que ofereçam garantia científica e adequabilidade;
- Estimular o aperfeiçoamento contínuo dos professores e especialistas, para que possam identificar alunos superdotados, incorporar novos técnicos e metodologias e buscar alternativas de atendimento válidas e inovadoras;
- Favorecer a realização de projetos experimentais, estudos de investigação e pesquisas que tragam contribuição científica para a educação de Superdotados;
- Adequar estabelecimento de ensino de forma a propiciar condições físicas e materiais ao atendimento de alunos Superdotados;
- Promover um atendimento flexível, iniciando sua implantação de forma gradativa, levando em consideração os recursos humanos e financeiros disponíveis (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 1991, p. 4).

Percebe-se, então, na abrangência das ações, um certo afã derivado do contexto político e histórico de alguns fatos: a atualização da Constituição Estadual que

incluiu o superdotado negligenciado na Constituição Federal; a promulgação da Lei Estadual n.º 4.544 e a fundação da ABAHSD-ES.

Portanto, nesses primeiros escritos, a não ser no objetivo geral, o sujeito com AH/SD é indefinido, demonstrando claramente a preocupação com as atividades a serem desenvolvidas em detrimento de para quem eram desenvolvidas.

Na segunda versão do projeto, datada de 1994/1995, o objetivo geral continuou o mesmo, no entanto os objetivos específicos sofreram uma significativa mudança, como se pode observar a seguir:

- Integrar disciplinas afins, em áreas de estudo, de modo a organizar um trabalho pedagógico de mais qualidade e eficácia, objetivando a melhoria da produtividade das escolas envolvidas;
- Implantar e implementar a interdisciplinaridade no trabalho educativo, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem;
- Adequar o espaço escolar de forma a propiciar condições físicas e materiais do atendimento de alunos com altas habilidades;
- Contactar outros profissionais e instituições que desenvolvem projetos na área de capacitação profissional;
- Executar projeto de atendimento a Portadores de Altas Habilidades, na informática, através do CIED ¹⁹ (p. 9).

Nessas novas ações, há uma retomada do projeto para o espaço escolar, objetivando trabalhos de cunho acadêmico e apontando uma preocupação com a garantia ao acesso mínimo às tecnologias.

A necessidade de parcerias continuou, mas a preocupação com o caráter científico da ação foi minimizada, como se pode perceber ao se comparar os seguintes dois objetivos específicos da primeira versão:

¹⁹ Equipe da SEDU responsável pelos laboratórios de informática na época.

- Buscar articulação entre órgãos públicos e particulares, a fim de superar lacunas do sistema sócio-educacional e beneficiar o desenvolvimento das habilidades e aptidões dos Superdotado;
- Procurar a identificação do Superdotado de modo global, o mais cedo possível, numa ótica multidisciplinar, adotando procedimentos que oferecem garantia científica e adequabilidade (p. 8).

Como objetivo único sobre o assunto, apresenta, na segunda versão: “[...] contactar outros profissionais e instituições que desenvolvem projetos na área de capacitação profissional”.

Ainda nessa segunda edição, o aluno superdotado é definido por meio de indicadores mínimos para o seu atendimento no projeto. As características elencadas para esse fim foram:

- apresentar grande curiosidade, envolvendo-se em muitos tipos de atividades exploratórias;
- ter boa memória;
- ter boa compreensão da realidade decidindo com facilidade;
- gostar de situações desafiadoras;
- aprender rápido na área de sua dotação e interesse (p. 6).

A listagem apresentada acima sugere que o aluno que não se encaixasse nessas características não seria considerado superdotado, mas poderia continuar fazendo parte das atividades do projeto. O interessante é que essa listagem, como tantas outras comuns sobre superdotação, aponta alguns comportamentos que podem ou não ser generalizados entre os sujeitos superdotados.

De acordo com Freeman e Guenther (2000, p.46), as checklists:

São listas de características, traços e comportamentos atribuídos a crianças mais capazes; variam consideravelmente, e alguns itens: podem ser confusos ou pouco claros. Outros, ao invés de serem específicos a aptidões, podem ser qualidades sócio-culturais. Por exemplo, uma criança que faz muitas perguntas pode ser curiosa, ou estar tentando aparecer e chamar a atenção, ou talvez venha de uma família onde perguntar é estimulado, ao passo que outras crianças podem ser encorajadas a procurar informações por si mesmas, sem perguntar.

Logo, podemos perceber que os indicadores fornecidos pelo documento estreitavam e/ou impediam o estabelecimento de um processo de identificação confiável que, conseqüentemente, comprometia as possibilidades de atendimento. É importante destacar que, em nenhum momento do texto, o conceito adotado sobre superdotação é explicitado para balizar as ações educacionais propostas pelo projeto.

O texto traz também orientações quanto à identificação desse aluno mediante a observação e preenchimento de uma ficha de observação do aluno pelos professores (ANEXO D). Após esse tipo de aferição proposta, os alunos selecionados seriam encaminhados para o atendimento especializado nas salas de recursos.

O projeto apresenta um anexo (não datado) justificando uma nova reestruturação pautada em dificuldades para o seu desenvolvimento. O texto não deixa claro os meandros das dificuldades passadas.

Problemas, como a falta de professores especializados e o espaço físico inadequado, apontados como motivadores das reestruturações, poderiam ser sanados, de acordo com o documento, com o uso de uma metodologia diferenciada de trabalho. Para tanto, foi oferecida uma capacitação sobre o instrumental teórico 'Ferramentas para pensar', (ANEXO E) cujo desdobramento foi a reelaboração dos objetivos específicos. Os novos objetivos específicos foram:

- Oferecer uma metodologia não acadêmica, enriquecida e diversificada;

- Implantar e implementar a interdisciplinaridade no trabalho educativo, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem;
- Favorecer o reconhecimento social do talento dessa escola e outros grupos sociais;
- Adequar o espaço escolar de forma a propiciar condições físicas e materiais do atendimento de alunos com altas habilidades;
- Contatar outros profissionais e instituições que desenvolvem projetos na área de capacitação profissional, inclusive na área de informática (CIED) (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 1994, p. 9).

A diferença nas duas propostas de trabalho da mesma versão do projeto, entre as duas listagens de objetivos específicos é gritante. O que chama mais a atenção é a mudança de uma postura acadêmica para uma dita não acadêmica.

Esmiuçando mais o final do documento, percebe-se que, com a nova metodologia, não seriam mais necessários materiais diferenciados nem espaços adequados, uma vez que as atividades que necessitariam desse local foram suprimidas do programa, evidenciando que, neste caso, as mudanças propostas para a manutenção de um programa educacional foram feitas à revelia da importância de uma prática pedagógica.

É interessante constatar que, por falta total de condições físicas, materiais e humanas para o desenvolvimento de um trabalho minimamente decente, uma ação pedagógica tenha que ser modificada tão drasticamente. Também é duro perceber que, em nenhum momento, foram mencionados os prejuízos que poderiam ser causados aos alunos com o modelo de atendimento proposto previamente e nem os ganhos que eles teriam com o novo molde.

A terceira versão do projeto (1996) apresenta poucas alterações, continuando, inclusive, a conter os mesmos objetivos gerais e específicos. Destacamos que, neste documento, aparece pela primeira vez a inclusão do teste WISC²⁰ na identificação dos alunos indicados. A quarta e última versão do projeto (2001) apresenta como novidade a modificação total dos objetivos:

Objetivo Geral:

- Proporcionar ao aluno portador de altas habilidades condições necessárias ao desenvolvimento de suas habilidades.

Objetivos Específicos:

- Desenvolver aptidões latentes;
- Trabalhar os aspectos psicossociais, psicomotor e a integração entre iguais;
- Estabelecer o intercâmbio, orientação e troca de informações com a escola e a família do aluno talentoso (p. 5).

A importância do foco dado a uma nova concepção de atendimento que, a nosso ver, delimita as ações de trabalho ao campo psicológico, imprimiu ao projeto uma nova dinâmica. A identificação dos alunos indicados ao atendimento no projeto passou a ser feita por meio do crivo dos testes psicométricos (o Wisc especificamente).

Tal situação, utilizada de maneira unilateral, também não colaborava para uma visão mais clara do aluno a ser avaliado, pois, segundo Guenther e Freeman (2000), crianças com elevada capacidade, mas que não conseguem “traduzir” a linguagem dos testes psicométricos, têm poucas chances de serem reconhecidas e consideradas superdotadas.

A veemência da identificação da pessoa com altas habilidades/superdotado/talentoso está intimamente ligada à definição de um programa especial de atendimento. Salientamos que, na identificação do aluno com Altas Habilidades/Superdotado, os testes individuais ou coletivos, além de respeitar o rigor científico e serem aplicados por profissionais preparados, não deverão configurar-se como única fonte de informação, respeitando “[...] assim, o contexto sociocultural das classes médias e altas urbanas não estigmatizando crianças de nível sócio-econômicos desfavorecidos ou pertencentes a outros segmentos culturais” (BRASIL, 1995, v. 9, p. 24).

O processo de identificação deve combinar técnicas de observação com os resultados das avaliações aferidas com os testes individuais ou coletivos. Os questionários e inventários para o levantamento de características individuais são também de grande valia para o processo de avaliação, bem como a opinião do professor regente, que poderá registrar, em instrumento próprio, dados relevantes referentes ao aluno observado. É preciso destacar que todos esses instrumentos não devem se tornar regras a serem obedecidas, mas sim pontos a serem observados cuidadosamente.

Acrescento a importância da observação do aluno em outros contextos além da escola, como passeios, visitas monitoradas, participação em campeonatos ou outra atividade do seu interesse. Considero que, nesses momentos, o aluno consegue manifestar seu potencial, por exemplo, a liderança, a fluência verbal, a capacidade cinestésica e outros de uma forma mais livre, sem a pressão direta que, algumas vezes, é exercida por pais ou professores.

Podemos afirmar que todo e qualquer processo de identificação do aluno com altas habilidades/superdotado não pode constituir-se num fim em si mesmo.

Sintetizando, todas as versões foram analisadas cronologicamente, visando a uma linha de melhor compreensão. Agora, passarei para o outro lado da história, o oralmente construído. Nesse percurso, é importante pontuar a singularidade de cada depoimento, pois as tensões e os conflitos múltiplos que cada depoente viveu/vive estão para além do fato de uma época da vida, terem participado da construção de uma idéia (a construção de práticas de atendimento ao aluno com atitudes de AH/SD).

5.2 DO PAAT: A HISTÓRIA ORALMENTE CONSTRUÍDA

Após uma leitura criteriosa de cada depoimento, organizei tópicos temáticos a partir do roteiro geral da entrevista semi-estruturada. Penso que, assim, a “escuta” das falas ganharam uma melhor interpretação, compreensão e organização para o entendimento dos objetivos propostos para este trabalho. Os tópicos temáticos foram assim organizados:

- a) gênese do PAAT;
- b) conceituação de superdotação/ referencial teórico;
- c) práticas pedagógicas / intencionalidade pedagógica;
- d) visão do PAAT pelas interlocutoras: ótica atual.

A escolha de cada tópico temático deu-se em função dos propósitos da pesquisa já explicitados inicialmente nos objetivos desta pesquisa. Após pinçar as falas e organizá-las de acordo com a temática, fui alinhavando os fragmentos, procurando sentidos de aproximações e distanciamentos entre os dois tipos de documentos analisados.

- **Sobre a gênese do PAAT**

Ao analisar o documento que se referia à organização administrativa do PAAT, o distanciamento entre as duas histórias, a produzida por meio da escrita e a oralmente côs as singularidades postas, que me levaram a perceber a multiplicidade de perspectivas no que se referia à sua origem:

Aí eu comecei [...] quando eu assumi a subsecretaria, eu conheci o projeto de Brasília e foi assim, quando eu assumi a subsecretaria , eu disse: ‘Puxa vida, agora eu tenho tudo em minhas mãos’. Porque é muito mais fácil arrumar os contatos. Então eu comecei a manter os contatos. Aí fizemos um grupo na educação especial [...] teve um congresso em Salvador em que eu participei. Embora ele tenha sido como todo congresso de educação especial mais voltado para a área de deficiência, também teve também a área de criatividade. Foi

muito interessante. Quando eu saí da subsecretaria em 90, nós já tínhamos um grupo lá dentro que acreditava no projeto (BETA).

Beta foi uma das precursoras do PAAT. Em sua fala, percebo as nuances da gestação do projeto, desde sua fase mais embrionária até sua elaboração e execução. Trata-se de um dado que os documentos não trazem: a maneira como os sujeitos, em suas relações, constituem formas de viabilizar e projetar idéias, bem como os contornos que ganham os projetos em sua execução. As versões acerca do surgimento do projeto são diferenciadas e pontuadas sob a ótica de cada depoente:

Foi a partir do curso que teve, as 'Ferramentas para Pensar', porque todos os professores tinham esse curso, com exceção da GAMA. GAMA não tinha o curso, só que ela estava estudando sobre superdotados, não lembro como foi isso, não, mas ela já sabia alguma coisa [...], por ela ser psicóloga ela entrou, só que ela também estava conosco no grupo de estudos, então foi aprendendo ali, ela pegava as perguntas e a gente sabia que ela estava fazendo mais que a gente (ALFA).

Sob o ponto de vista de ALFA, também precursora do projeto, o início foi percebido de maneira diferenciada. Tal fato se reflete na fala de GAMA, como exposto abaixo:

*[...] eu estava na graduação ainda em 94, quando teve aquele seminário na Escola Técnica. Fiquei lá no decorrer de todo o seminário. Eu tava no 3º ano da faculdade, aí comecei, fui lá, vi aquelas discussões, peguei os anais, li, achei interessante, fiz trabalho na faculdade [...] eles me convidaram [...] fui também assistir o curso, foi um curso até difícil. Era no sábado, o dia inteiro. Na época, uma correria, muito trabalho, aí foi um momento de criação do PAAT. Lá no curso eu conheci a **ALFA**, que conhecia a associação com todo mundo, a BETA, a galera toda, então era a transição do PIC pro PAAT, aí começa a história (GAMA).*

A narrativa, aqui vista como modo de tornar mais visível a explicitação e a organização que o professor elabora dele próprio, torna a própria narrativa um

momento dele, de ressignificações e desvelamento do sujeito (OLIVEIRA, 2006, p. 7). Dessa forma, o sujeito professor se descortina sob vários prismas.

Mesmo que o sujeito que relata tenha como matéria a própria vida, ainda assim, a narração não se confunde com a vida vivida. No relato autobiográfico, organiza-se uma representação que o sujeito faz de sua vida. A narrativa implica, portanto, a construção de uma perspectiva a partir da qual o sujeito se olha, 'se fala' e fala sobre os outros e sobre seu trabalho.

Percebo, no entanto, em alguns momentos, aproximações acerca do que, para GAMA e DÍGAMA, foi o “detonador” do surgimento do PAAT, ou seja o PIC.

Quando a primeira semente foi lançada, a idéia inicial era o Projeto de Incentivo à Criatividade- PIC. Uma proposta para trabalhar e estimular a criatividade de um grupo de alunos da Escola CRETA. Ao ser transferido para a Escola de segundo Grau SAMOTRÁCIA, recebeu a denominação de PAAT (DÍGAMA).

DELTA não expressa, em seu depoimento, o começo, já que sua participação se deu quando o projeto já havia começado. Portanto a gênese, para ela, se constitui no momento em que inicia sua atuação.

Essa etapa inicial que era de conscientização de professores, dessa clientela que existia, dessa intenção da SEDU representado pela ALFA. Eu não estava presente nessa etapa, aí eu comecei e trabalhar na SEDU e soube desse projeto que tinha e estava nessa etapa mais assim, e não tinha sido efetivado com o aluno e eu gosto muito de colocar a mão na massa, então vamos colocar a mão na massa, já tinha todo um trabalho lá no início (DELTA).

Assim, a gênese do PAAT é percebida diferentemente, pois os olhares dos sujeitos estão atrelados ao momento vivido, experienciado, momento único e singular, mas que, ao mesmo tempo, constitui a história de um projeto pioneiro e inovador.

É interessante perceber a dificuldade de interlocução advinda das diferentes visões sobre uma mesma realidade, que ganha novas perspectivas de acordo com o olhar lançado sobre ela e que está presente nas narrativas dos sujeitos envolvidos em

questões básicas, em alguns momentos, como o início do trabalho de atendimento, uma vez que o documento escrito o justifica de maneira bem clara.

Tal fato não é privilégio da área de AH/SD, mas sim de uma política educacional voltada em, recorrentemente, estruturar projetos sem antes estudá-los, experimentá-los, para depois certificar-se de sua viabilidade e/ou limites. Os desdobramentos de ações iniciais como as descritas acima nos sugerem que

Os próprios efeitos educativos dependem da interação complexa de todos os aspectos que se entrecruzam nas situações de ensino: tipos de atividades metodológicas, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais, etc. Entender essa situação e planejá-las para que contribua para determinados propósitos implica um campo de conhecimento mais amplo no qual se atendam a todos os elementos e às suas interações (SACRISTÁN, 2000, p. 203).

- **Conceituação de superdotação/referencial teórico**

Apesar de ser ponto pacífico a não existência de uma única conceituação para as AH/SD, compreendo, como primordial, pelo menos em relação às propostas de intervenção e atendimento, uma idéia consoante sobre o tema entre os profissionais que irão atuar e os princípios do trabalho a ser desenvolvido. Ao questionar as interlocutoras sobre a conceituação de AH/SD que tinham e utilizavam no PAAT (intimamente ligada à sua identificação), as falas foram bastante divergentes e vagas.

Por um lado, era percebida a não definição e a falta de clareza sobre quem era esse sujeito:

A gente entrou assim sem saber mesmo quem era esse pessoal [...] eu achei muito complicado trabalhar com eles (ÈPILSON).

Por outro, há uma tentativa de definição desse sujeito, que, no entanto, é vaga e contraditória:

Eu já tenho um tempo fora, aquela definição bonitinha que sai naturalmente se perde um pouco (DELTA).

É um sujeito especial, precisa de atenção, vale a pena trabalhar com ele.(EPILSON).

Nota-se, em algumas falas, necessidade de respaldo que justifique o dito em algum referencial. Entretanto não se percebe a articulação dele com a prática. Outros fatores acabam por interferir no raciocínio e na resposta à clara pergunta sobre qual o conceito de superdotação:

Pelo conceito de Renzulli, que norteava o que a gente fazia. As atividades de grupo, as visitas mais voltada para o enriquecimento [...], eu mudei a minha concepção no decorrer do atendimento, automaticamente muda a prática, a práxis, quer dizer, fundamenta de um jeito e as coisas acontecem de outro e honestamente, eu não tive nenhuma vez a preocupação de ler o projeto. Honestamente eu nunca parei pra pensar assim: - 'A gente tem que mudar o projeto'. Era tão difícil da gente conseguir um maço de papel, era tudo tão complicado na relação administrativa [...] (GAMA).

Entendia como superdotação alguém com muito conhecimento e inteligência além dos padrões normais (DÍGAMA).

De todas as colocações feitas, somente DÍGAMA conceituou claramente o seu entendimento. No entanto suas respostas foram enviadas por correio eletrônico, o que talvez tenha facilitado a organização do texto. Nenhuma das outras interlocutoras formulou um conceito, seja próprio ou de algum teórico (GAMA cita Renzulli, mas não descreve a sua concepção).

Partindo das vozes das interlocutoras, percebe-se que a atenção estava focalizada no próprio ato de pensar (seu sentido). Sob a ótica vigtskiana, a definição de conceito científico envolve a sua estrutura semiótica – leva à consciência reflexiva, ao discernimento, ao controle voluntário do ato de pensar ou, em outras palavras, ao domínio do pensamento. Ao atingir formas de pensamento mais elaboradas, a palavra passa a ser o símbolo para o conceito.

Com a apropriação dos conceitos científicos, as generalizações deixam de ser elementares e ganham complexidade; o próprio pensamento adquire outro caráter, mais denso, por exigir o desenvolvimento de uma série de funções psicológicas, como a abstração, memória lógica, atenção voluntária, entre outras.

A importância do aprendizado dos conceitos científicos reside no fato de estes permitirem ao indivíduo um modo mais sofisticado de pensar e, portanto, de ampliar sua consciência, levando-o a apropriar-se da produção humana e nela se objetivar.

O pensamento (que se realiza na palavra) não está apenas mediado externamente por signos, mas também internamente por significados. A construção do pensamento e da linguagem e todos os processos neles relacionados abarcam não só o desenvolvimento do aspecto cognitivo, mas também o afetivo-emocional, gerado pela motivação.

Todo processo cognitivo tem como base a emoção que, tal como o pensamento e a linguagem, também é internalizada pela mediação, como expressa a fala de Alfa:

Eu não sei se a gente tinha essa noção, eu não lembro [...]. Eu acho que a gente seguia mais as questões, a definição do MEC. Era o que a gente tinha de mais concreto [...]. Eu acho que a gente ficava mais baseado no MEC mesmo..

Divergentes e vagas, essas palavras sintetizam a dificuldade que uma grande maioria de pessoas envolvidas na área, inclusive eu, tem com a idéia de assunção de um conceito das AH/SD.

Estou ciente da dificuldade de identificação das pessoas com AH/SD ter uma definição única para essa condição. É como dar passadas num terreno de “areia movediça”, ou seja, instável e perigoso. No entanto como trabalhar pedagogicamente com um aluno que não conhecemos? Como aplicar propostas e acompanhar resultados sem saber para quem direcionar?

De acordo com Vieira e Baptista (2006, p. 170),

A identificação desses educandos não é um processo fácil, pois não existe um perfil único que possa defini-los. São pessoas que apresentam características próprias na sua interação com o mundo; características essas representadas por uma forma peculiar de agir, e organizar seus pensamentos.

Nesse sentido, Peréz (2006, p. 51) indaga o porquê da identificação:

Para que identificamos? Para emitir um diagnóstico oficial de uma condição que a pessoa já sabe que tem? Para rotulá-la? Não seria melhor detectá-la para conhecer seu potencial e suas necessidades e assim poder auxiliar os professores quanto às práticas pedagógicas que deveriam ser desenvolvidas para atender adequadamente suas diferenças de aprendizagem em qualquer área do saber ou do fazer humano?

Em suma, a questão da conceituação das AH/SD, outro nó górdio da educação, desdobra-se aqui, neste caso, em uma política de atendimento tangenciada e superficial, que privilegiava os números, os dados estatísticos, deixando o fazer educacional para o aluno com atitudes de AH/SD num plano inferior.

- **Práticas pedagógicas, intencionalidades pedagógicas**

Quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas no início do projeto, as falas nos trazem a constatação de que, apesar dos objetivos previstos nos documentos escritos, cada depoente tem uma visão bem peculiar da dinâmica desenvolvida:

[...] quando a gente começou, eu, a DELTA, a ÊPSILON e a DÍGAMA, estávamos todas nós [...] éramos nós quatro com a BETA dentro do grupo de estudos, tendo um apoio, assessoria. Então nós cinco tínhamos mais ou menos o mesmo pensamento porque a gente estava construindo, fizemos o curso tinha o grupo de estudos e

a gente tava ali pra discutir juntas. Entrou GAMA nesse grupo, ela tinha um olhar como psicóloga. Além de professora, tinha a experiência de ter dado aula, professor que era formado em curso normal (ALFA).

Então a gente tentou possibilitar para os nossos alunos coisas diferentes que a escola não podia, aprofundar em algumas coisas que a gente até sabia. A gente trabalhava as ferramentas, então a gente tinha os nossos objetivos de fazer uma pesquisa de conhecer, de explorar a parte histórica, mas era dentro das nossas limitações (ALFA).

Eu acho assim: não tem como pensar no PAAT sem pensar ele num referencial de Psicologia. A minha formação é toda em Psicologia, minhas discussões são todas lá, e a gente, no decorrer dos encontros, das conversas, do próprio atendimento da criança [...], nós fizemos altos momentos de estudo pra definir quem era o sujeito do PAAT naquele momento (GAMA).

Eu não sei, sabe? Eu acho que a concepção de homem influencia também. Eu tenho uma visão humanística de centralizar a pessoa, de valorização do potencial; eu posso pegar uma atividade tradicional de cobrir pontinhos e fazer ali uma abordagem que vai promover um crescimento [...] não dá pra gente prever com tanta precisão, mas é uma abordagem que funciona. Acho que o PAAT sempre foi mais, sem sombra de dúvidas, que esses documentos (GAMA).

Eu acho que eu participei da elaboração do projeto, mas não voltamos mais nele para trabalhar (ÈPSILON).

*Eu acho que **eles** estavam muito preocupados em trabalhar com as crianças naquilo que a escola não trabalhava (ÈPSILON, grifo meu).*

[...] essa resposta é muito mais profunda do que eu possa falar [...]. E a nossa intenção era fazer algo que realmente nem a gente sabia, porque, na prática, não tinha ninguém pra falar: 'Faça isso, o modelo

é esse!’ Não tinha isso. Nós tínhamos uma intenção muito boa que a cada dia ia se construindo (ALFA).

A ótica do PAAT naquele momento era essa, em grupo a gente trabalhava habilidades cognitivas [...] desenvolvimento de habilidades cognitivas, intrapessoais e interpessoais obviamente (GAMA).

Você tem que ter um ponto de partida, tem que ter uma direção. O que cada um quer fazer, é muito complicado. Agora, as nossas atividades eram discutidas com o grupo. Dentro daquelas ferramentas, a gente discutia e chegava nas propostas, a gente não chegava e falava: ‘Hoje nós vamos fazer isso’. Todo mundo com o material bonitinho, não! A gente fazia e depois a gente discutia. Teve gente que colocava como positivo isso e tinha gente que colocava como negativo, então existia uma democracia, não era tão fechado e o resultado também se discutia para valorizar o que cada indivíduo fazia dentro das suas diferenças individuais (DELTA).

Falar de práticas pedagógicas, bem como de suas intencionalidades exige, antes de tudo, um refinamento de olhar para perceber a subjetividade do grupo em questão, por meio dos sentidos subjetivos da diversidade de aspectos apontados nas falas das interlocutoras.

Freire (2002, p. 42) nos diz que “[...] ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. Nessa perspectiva, “[...] O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que a rigorosidade do pensar certo procura”.

Apesar de algumas falas trazerem informações quanto ao pensamento do grupo colocado em discussão, percebe-se que há um hiato que se inicia na conceituação das AH/SD.

Interessante é pontuar que o instrumental teórico “Ferramentas Para Pensar”, de Edward de Bono, é lembrado recorrentemente. Em uma conversa informal com

ALFA, após seu depoimento, ela chegou a dizer que, para ela, “[...] *a utilização do instrumental era a única forma de trabalhar no PAAT*”, uma vez que o curso feito, citado várias vezes nos depoimentos, somente abordou essa metodologia. Os outros trabalhos realizados na intervenção eram, como disse DELTA:

[...] discutidos com o grupo. Dentro daquelas ferramentas, a gente discutia e chegava nas propostas, a gente não chegava e falava: ‘Hoje nós vamos fazer isso’. Todo mundo com o material bonitinho, não! A gente fazia e depois a gente discutia [...].

Desvelar essa dinâmica de atendimento não foi fácil, entretanto alguns pontos saltaram ao meu olhar, inclusive como também participante dessa dinâmica. Reporto-me novamente a Freire (2002, p. 28): “[...] ensinar exige rigorosidade metódica”.

Revendo as falas das interlocutoras, pude perceber a ausência da “rigorosidade metódica”, citada quanto às atividades desenvolvidas, à intencionalidade pedagógica, enfim, à práxis do trabalho no PAAT. “[...] ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito. Mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (FREIRE, 2002, p. 29).

O cotidiano dos profissionais que atuavam no PAAT era reinventado continuamente. Não faço aqui apologia às metodologias impermeáveis à mudanças, mas, sim, pontuo a importância da formação de saberes do professor para que ele não caia, desapercivelmente, no ritmo do imprevisto.

Ao retornar à fala de Alfa, “[...] *por que na prática não tinha ninguém pra falar: ‘Faça isso, o modelo é esse!’*. Não tinha isso, nós tínhamos uma intenção muito boa que a cada dia ia se construindo”, nota-se que o direcionamento necessário para orientar os trabalhos do projeto não existia. Percebi uma sinalização de pedido de socorro, que não se sabia ao certo para quem era dirigida, no entanto era formalizada de maneira muito consciente. Talvez ALFA estivesse tomando para si as palavras de

Freire (2002, p. 110): “[...] enquanto presença não posso ser omissão mas um sujeito de opções”.

- **Visão do PAAT a partir das interlocutoras: ótica atual**

Foi difícil descortinar esta última parte dos depoimentos. As idéias, fontes, memórias, por não serem sistematizáveis, foram se revelando no processo. Fontana (2002, p. 64) diz:

A multiplicidade e o conflito, que vivemos nas relações sociais em que nos constituímos, também se produzem dentro de nós. Somos uma multiplicidade de papéis e de lugares sociais internalizados que também se harmonizam e entram em choque.

Cada fala sintetiza o significado do vivido na construção da construção de práticas no PAAT. Na análise que sucederá doravante, buscarei ver o sentido das aproximações e distanciamentos em relação à unimultiplicidade²¹ dos vários prismas da/na constituição do projeto.

Se não fosse pela coragem nossa, não teríamos o que temos hoje. Nós fomos muito corajosas (ÈPSILON).

Eu acho que, na verdade, tinha que ser assim ‘propor ao aluno talentoso superdotado condições, dentro do possível e das nossas possibilidades limitadas, de um atendimento’. A gente fazia dentro das nossas possibilidades e eu acho que a gente fez até bastante, porque dentro das nossas possibilidades foi uma época que a gente fez mais do que agora (ALFA).

²¹ Termo cunhado por Ana Carolina e Tom Zé e título de uma música de autoria dos dois.

Durante todos os momentos de fala de ÉPILSON, notei um distanciamento claro e declarado (não de maneira austera), em relação aos trabalhos desenvolvidos no PAAT. Já ALFA, apesar de demonstrar a sua fragilidade diante dos conceitos e práticas do projeto, manteve-se o tempo todo “bancando” a empreitada.

Curiosamente, na análise final, ÉPILSON mostrou-se mais confiante, pareceu-me mais forte do que ALFA. Entretanto é importante pontuar que ÉPILSON passou pouco tempo no projeto (mais ou menos um ano e meio) e ALFA permaneceu até a sua migração para o NAAHS/ES, conforme citado no início deste trabalho. A construção do projeto por ÉPILSON teve um ponto final, ao contrário do de ALFA, que ainda está em processo.

Eu não vi no PAAT um acompanhamento dessa criança na família e na escola. Para mim faltou isso. Será que o que eu fiz realmente a escola deu atendimento diferenciado? As crianças ficavam lá, depois iam embora... Eu morro de vontade de voltar a ver essas crianças. Será que eu dei alguma contribuição? É igual a você, professora, às vezes você dá alguma contribuição e nem sabe, como é que elas estão hoje... Algumas eu sei, mas são duas ou três. Elas se realizaram? Elas desistiram das coisas que gostaram por que não tiveram apoio? (BETA)

O que aponta BETA é de fundamental importância para uma retomada do que chamamos de avaliação. De acordo com Vigotski, deve-se construir processos e não apenas acompanhá-los e analisá-los. Complementando a idéia, Fontana (2002, p. 69) alerta:

[...] mais do que analisar o sentido produzido, o que interessa é o movimento em que ele vai sendo produzido, reproduzido e transformando, o movimento que sustenta e desloca a configuração apreendida e a regula.

De nada valem avaliações e preenchimentos de fichas no final do ano letivo, sem que o processo tenha sido avaliado e revisto em sua mudança. BETA alerta para a

importância do acompanhamento do aluno para além do atendimento, que, como pude notar, na pesquisa desenvolvida com ex-alunos do PAAT e relatada na introdução, traz retornos relevantes à retroalimentação do processo de avaliação.

Considero que a riqueza do trabalho desenvolvido no PAAT encontra-se justamente na multiplicidade das visões e perspectivas em relação a ele, tendo como referência aqueles que lhe deram vida.

Assim, nos questionamentos que me faço em relação aos percursos do PAAT, aonde chegamos e aonde pretendemos chegar, percebo que ele foi apenas o início de um trabalho pioneiro e intenso na construção da sua construção.

O PAAT foi um marco inicial e valeu a pena. Não tínhamos muitas informações, mas tentamos direcionar um caminho novo que não sabíamos onde iria chegar (DÍGAMA).

6 CONSTRUINDO CONSIDERAÇÕES

Ergueu no patamar quatro paredes sólidas.
Tijolo com tijolo num desenho lógico...
(Chico Buarque)

Apesar de não ter sido minha intenção produzir solidez e logicidade no meu campo de pesquisa, a obra de Chico Buarque me remete a uma realidade que vê a plasticidade que toda concretude deve ter. As AH/SDs, temática por mim escolhida, é um exemplo disso. As contradições e contrapontos sobre conceituação, identificação e, sobretudo, o atendimento especializado a esse alunado exigiram, para a escrita da pesquisa, muito mais que um “desejo que demorou a ser desejado”.

Iniciei este trabalho trazendo o que me motivou a investigá-lo: a tessitura de uma análise sobre o Projeto de Atendimento ao Aluno Talento, à luz dos registros administrativos escritos e dos orais produzidos pelos sujeitos que participaram da sua elaboração e execução, buscando, especificamente, entender as perspectivas dos documentos administrativos produzidos pela SEDU e relacionar os depoimentos que “formataram” os documentos orais produzidos com os documentos escritos, compreender a perspectiva dos profissionais por meio de suas falas, bem como analisar a aproximação e o distanciamento entre os dados .

A discussão sobre o atendimento aos alunos do PAAT, que eu tanto questionava, tinha algo muito mais profundo. Os meandros dessa história precisavam ser reconstruídos. O contraponto da história escrita com a história oralmente construída, de certa forma, revelou a identidade do PAAT, que espero contribua para outras ações e seus desdobramentos na proposição de atendimento a esses alunos.

Mas a que identidade me reporto?

Fala-se tanto em construções de práticas pedagógicas que, às vezes, se esquece de que a prática não se faz sozinha, sobretudo num campo tão árido como o das AH/SD.

As dificuldades de definição, conceituação, identificação e intervenção pedagógica dos alunos com atitudes de AH/SD às vezes me colocavam num lugar muito desconfortável no dia-a-dia do meu trabalho.

A descrença por parte das pessoas em geral e também do meio acadêmico me fez repensar, por diversas vezes, a continuidade do meu trabalho no PAAT. No entanto, quando atendia crianças tão diferentes no seu modo de ser, agir e interagir com o mundo, eu pensava: “Ele tem algo diferente!”. Às vezes, pelo simples fato de observar coisas que eu ainda não havia observado, de encontrar modos de resolver problemas de uma maneira ímpar ou, simplesmente, o jeito diferenciado de lidar com as situações típicas do dia-a-dia.

Gonçalves (2007), citando Smolka (2004), diz que atualmente as crianças têm vivenciado, num mundo de informações, mensagens, apelos e outras linguagens e que é extremamente plausível a busca de novos olhares para esse sujeito/aluno em relação aos outros.

Então está posto: como se deu a construção de práticas de atendimento ao aluno com atitudes de AH/SD no PAAT, no período de 1995 a 2005? Ouso dizer, em movimentos dialogicamente contraditórios em que:

Novidade, mudança e desenvolvimento são, portanto, palavras chave da perspectiva dialógica. Entretanto, referem-se aqui, não só ao conteúdo do diálogo, mas principalmente ao desenvolvimento dos atores, propiciados pelas exigências impostas em suas relações com outrem (SIMÃO, 2005, p. 35).

Assim sendo, o movimento da construção de construções de práticas do PAAT remeteu todo o seu trabalho a uma contínua relação de construção da sua identidade.

Ao confrontar os documentos escritos, que são estáticos, inertes, com os documentos orais produzidos, altamente dinâmicos e mutantes, percebi questões nevrálgicas que merecem ser consideradas, sob a minha ótica, no que diz respeito às práticas realizadas no PAAT, quais sejam:

A conceituação da pessoa com atitudes de AH/SD — não intenciono, neste trabalho, redefinir conceitos ou concepções, mas discuti-los à luz dos sujeitos sob essa condição, pois, ao se empreender a defesa dessa ou daquela definição, perde-se o foco no aluno e no seu potencial.

A discussão sobre o que de fato é superdotação, talento, altas habilidades voltadas sempre para a via intelectual direciona, obviamente, a promoção da identificação e também do atendimento sob este viés. Gardner (apud PÉREZ, 2006) não faz restrição, se considerarmos inteligência, talentos ou habilidades como sinônimos. Entretanto ele rechaça a idéia da divisão de habilidades intelectuais mais complexas, das mais simples, como a música, artes plásticas e outras,

Renzulli(apud PÉREZ, 2006) recomenda atenção às finalidades e critérios para a definição das AH/SDs. Ele ressalta que a principal finalidade das conceituações deve ser o acréscimo de conhecimento à nossa condição humana e chama a atenção para a utilização desta ou daquela conceituação para fins políticos, pois as conceituações é que determinarão a oferta de programas especializados. Portanto, penso que as escolhas de conceituações sobre as AH/SDs devem oferecer condições para orientar trabalhos pedagógicos e construção de instrumentos

fidedignos de avaliação individual, sendo o aluno parâmetro dele mesmo no seu desenvolvimento, em qualquer campo do conhecimento.

A formação de professores — ao lançar mão de Paulo Freire recorrentemente neste texto, não se pode deixar de se contaminar freirianamente. A maneira poética e pungente na colocação de suas idéias me fez refletir sobre o quanto o meu trabalho no PAAT foi intencional. “Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica” (FREIRE, 2006, p. 141).

A aplicação de atividades inócuas, que não objetivam nada além do suposto desenvolvimento global do aluno, de nada adianta. A intencionalidade pedagógica, aliada ao interesse do aluno, é imprescindível para um bom atendimento especializado.

Defendo uma formação de professores para atuar nessa área, com a própria formação de professores. Explico: para atuar em qualquer área da Educação Especial, e aqui, em especial, com as AH/SDs, o professor precisa ser formado primeiramente para ser bom professor, depois, ser capaz de criticamente receber as informações, estar aberto às mudanças, às tensões e contradições do ato de educar e, por fim, estudar; estudar muito os processos dinâmicos das teorias da sua área de atuação. O refinamento do pensamento refina também o olhar, tornando, assim, mais visíveis os potenciais, os talentos e as habilidades dos alunos envoltos pela névoa do desconhecimento.

Registros sistematizados das práticas desenvolvidas — que professor não tem resistência aos registros diários de sua prática? Fugindo das generalizações, me incluo nessa legião de profissionais que, certos de sua prática, não constroem a sua história, nem a dos alunos. Todo processo educativo pressupõe desenvolvimento; se não registramos esse desenvolvimento, como saber de todo o trabalho desenvolvido?

No campo das AH/SD, a observação assistida, aqui tomo emprestado o termo utilizado por Guenther (2000), é uma grande aliada para indicações e encaminhamentos eficazes. Não podemos nos dar o luxo de ficar repetindo práticas

anos a fio e depois escrever na ficha do aluno “Em observação”. Isso é desrespeitoso e antiético. Se sabemos como orientar o aluno após a análise das observações e outras intervenções, ótimo; se não, não devemos criar ou forçar habilidades que o aluno não tem interesse em desenvolver.

Por fim, vendo o passado e atuando no presente é que vislumbrei perspectivas de futuro.

Toda essa retomada feita no Projeto de Atendimento ao Aluno Superdotado por meio da minha pesquisa fizeram-me repensar os meus posicionamentos anteriores. Falar da gênese do PAAT é falar da minha própria constituição dentro da área, pois, ao analisar as práticas, escritas e escutas, analisei, também, a minha imbricação nesse processo.

O PAAT foi um “rito de passagem” no trabalho com AH/SD no nosso Estado: pioneiro, diferente, desconhecido, desacreditado, mas extremamente necessário para o futuro estabelecimento de Políticas Públicas para o aluno que pensa de maneira diferenciada os vários modos de estar no mundo.

Estamos agora com outra frente: o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação- NAAHS/ES, que é

... uma iniciativa para a introdução das políticas e ações públicas na área de educação com as Secretarias Estaduais de Educação de todo país. O projeto coordenado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e não se trata de modelos para serem implantados, mas sim de ações de implementação das políticas de inclusão. As noções de inclusão se tornam uma prática à medida que passam a fazer parte dos conceitos e valores de cada pessoa individualmente e da força da equipe de trabalho. Assim serão valorizadas as diferenças dos alunos como forma de contribuição para o desenvolvimento do grupo e suas capacidades. (MEC/SEESP, 2005,p. 11)

Digo estamos, porque, a partir de agora, o olhar não será somente meu, mas de toda uma equipe que, contraditoriamente, dialogará e, metodicamente, buscará mais rigorosidade nas práticas a serem empreendidas.

Pensando nas diferenças dos sujeitos e no processo criador que se expressa no produto resultante e na pessoa que cria, dialeticamente, sendo toda essa relação construída culturalmente, me atenho, neste momento, em *imaginar* um programa de atendimento que sempre busquei, ou seja, que perceba o aluno criativamente, ativamente e de maneira prospectiva, uma vez que, segundo Vygotskii (1980), é por meio da imaginação que nós construímos nossa realidade presente ou, como ele mesmo enfatizou, citando Ribeau, *cristalizamos o futuro*.

8 REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, J de. **Manual de psiquiatria infantil**. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 1980.

ALENCAR, Eunice Soriano de. **Criatividade e educação do superdotado**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. Tradução de Rosângela Batista de Carmargo. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. Revisão da tradução Sidiney Barbosa. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo a sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 2004.

BAPTISTA, Cláudio Roberto et al. **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; **VIEIRA**, Nara Joyce Wellausen. Educação e altas habilidades... sim, mas como? In: BAPTISTA, Cláudio Roberto et al. **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. Revisão da tradução Sidiney Barbosa. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. **A representação da morte na criança da periferia**: um estudo de caso. 2003.169 f. Tese de (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, 2003.

BECKER, Fernando. Inteligência e cooperação. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre, ano X, n. 38, p. 44-47, maio/jun. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial**: área de altas habilidades. Brasília: Secretaria de Educação, 1995. (Série Diretrizes, 9).

_____. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos**. Brasília: Secretária de Educação, 1995. (Série Diretrizes, 10).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Especial. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental. Superdotação e Talento**. Brasília: Secretária de Educação, 1999. v.1.

_____. **Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Secretaria de Educação, 2001.

_____. **Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação-NAAH/S: documento orientador**. Brasília: Secretária de Educação, 2006.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes de Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília: Editora do Brasil, 1996.

CORREIA, Vasti Gonçalves de Paula. **Processos de inclusão escolar**: um olhar prospectivo e multirreferencial sobre os saberes–fazeres de um grupo de educadores. 2006. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **Historia Oral**: memória, tempos, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **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. 240 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 2001.

FELISBERTO, **Cláudia Guimarães**. “Sou” altas habilidades/superdotado em inclusão, na instituição de ensino formal. 2004. 144 f. Trabalho de Conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia)-Centro Capixaba de Ensino Superior, Serra, 2004.

FERREIRA, Júlio Romero. **O GT da produção especial**: análise da trajetória e da produção apresentada (1991 – 2001). São Paulo: UNIMEP, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/encomendados/trajetoriaproducao15.doc>>. Acesso em: 22 ago. 2006.

FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano (org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artemed, 2007.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Soraia Napoleão. **Educação e altas habilidades/superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2006.

GONZÁLEZ_REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2005.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Secretária de Estado da Educação e Cultura. Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico Setor: Educação Especial. **Projeto de atendimento ao portador de superdotação**. Vitória [1994]. p.9.

_____. Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico Setor: Educação Especial. **Projeto de atendimento ao aluno talentoso (PAAT)**. Vitória, 1996.

_____. Gerência de Desenvolvimento da Educação. Subgerência de Desenvolvimento da Educação Básica e Profissional: equipe de educação especial. **Projeto de atendimento ao aluno talentoso (PAAT)**. Vitória, 2001.

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

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2000.

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

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues. **Avaliação das práticas educacionais implementadas em um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.teses.cpd.unb.br/VirTeses/renata%20rodrigues%20maia%20pinto.doc>>. Acesso em: 22 ago. 2006.

MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio- histórica. Porto Alegre: Artemed, 1996.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: **SCHNITMAN**, Dora Fried. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: ArtMéd, 1996.

MORRIS, Charles G.; MAISTO, Albert A. **Introdução à psicologia**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. A narrativa como possibilidade de abordagem dos conhecimentos produzidos pelo professor sobre sua prática. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, TRAJETÓRIAS DE PESQUISA. 2006, Domingos Martins - ES, **Anais...** Domingos Martins - ES: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, TRAJETÓRIAS DE PESQUISA, 2006. 1 CD-ROM.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. O atendimento educacional ao aluno com altas habilidades/superdotação na legislação da Região Sul do Brasil: os lineamentos para concretizar uma quimera. In: FREITAS, Soraia Napoleão.

Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2006. p. 151.

SILVA, Maria da Penha Costa Benevides. **Projeto de atendimento ao aluno talentoso (PAAT):** identificação e atendimento dos alunos. 2003. 35 f. Monografia (Pós-Graduação em Educação) – Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Especialização a Distância. Educação Especial para Talentosos e Bem Dotado. Universidade Federal de Lavras – UFLA, Vitória, 2003.

SIMONETTI, Dora Cortat. Altas Habilidades-revendo concepções. Vitória ABAHSD/ES. 2006. Disponível: em <WWW.altashabilidades.br>. Acesso em: 15 jun. 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKII, L. S. **Imaginación y el arte em la infância.** México: Hispânicas, 1987.

VIGOTSKI , L.S. **Psicología Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WINNER, Helen. **Crianças superdotadas:** mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed, 1998..

APÊNDICE

APÊNDICE - Roteiro de entrevista semi-estruturada

ORIENTAÇÃO PARA DISSERTAÇÃO

Data- 21/12/06

Participantes- Prof^a Cida e orientanda Carly Cruz

Local-Sala da Direção do Centro de Educação

Horário- das 14:00 às 17:30

Anotações importantes para dissertação

Contatos com os profissionais envolvidos na elaboração do PAAT

- Alfa
- Beta
- Gama
- Delta
- Êpsilon
- Dígama

Roteiro de questões para os depoimentos:

- Biografia das interlocutoras;
- A gênese do PAAT e a implicação das interlocutoras
- Referencial teórico/ Conceito de AH/SD que embasava o projeto;
- Materiais/técnicas utilizadas no projeto;
- Prática Pedagógica/Intencionalidade pedagógica e formação continuada.

ENTREVISTA SEMI- ESTRUTURADA, AUDIOGRAVADAS DE ACORDO COM A DISPONIBILIDADE DAS INTERLOCUTORAS LOGO APÓS AS FÉRIAS ESCOLARES, OU SEJA EM FEVEREIRO DE 2007.

ANEXO

Anexo B- Resultado de busca sobre dissertações e teses

Anexo C— Lista de indicadores das AH/SD

Anexo D- Ficha de Observação de Alunos

Anexo E- Ferramentas para pensar



PNI = EL ENFOQUE DE LAS IDEAS

P = Positivo.

Los aspectos positivos de una idea - razones por las cuales le gusta.

N = Negativo.

Los aspectos negativos de una idea - razones por las cuales no le gusta.

I = Interesante.

Los aspectos que encuentra interesantes en una idea.

En lugar de decir que a usted le gusta una idea o por el contrario, que no le agrada, usted puede utilizar un PNI. Al hacerlo, usted enumera primero los aspectos positivos, después los aspectos negativos y por último, aquellos aspectos que no se consideren ni positivos ni negativos, sino simplemente interesantes. Usted puede utilizar un PNI como una forma de enfocar las ideas, las sugerencias y proposiciones. Usted puede pedirle a una persona que haga un PNI sobre una idea, o por el contrario, se le puede pedir a usted que lo haga.

EJEMPLO

IDEA: Se deben eliminar todos los asientos de los autobuses.

P: Podrían caber más personas en un autobús.
Sería más sencillo subir y bajar del autobús.
Sería más económico fabricar y reparar los autobuses.

N: Los ancianos y los inválidos no podrían utilizar los autobuses.
Los pasajeros se caerían si el autobús se detiene violentamente.
Sería muy difícil llevar las bolsas con la compra o los niños pequeños.

I: Es una idea interesante. Podría traer como consecuencia la fabricación de dos tipos de autobuses: unos con asientos y otros sin ellos.
Es una idea interesante ya que el mismo autobús podría llevar a cabo mayor cantidad de trabajo.
Es una idea interesante pues la comodidad tiene menos importancia en un autobús.

PRACTICA

1. Por decreto, todos los carros deben pintarse de color amarillo brillante.
2. Las personas deberían usar distintivos para indicar si ese día están de buen humor o no.
3. Todos los estudiantes deberían pasar tres meses de cada año ganando dinero.
4. Se les debería permitir a los equipos de fútbol, cambiar cualquier número de jugadores en cualquier momento durante el juego.
5. Debería existir un canal especial en la televisión, dirigido especialmente para la gente joven.

PROCESO

Discusión: ¿Cuándo resulta más útil un PNI? ¿Acaso nos fijamos siempre en todos los puntos positivos y negativos de una idea? ¿Es un PNI una pérdida de tiempo? ¿Te resulta fácil hacer un PNI?

PRINCIPIOS

- a. El PNI es importante ya que sin su ayuda se puede incurrir en el error de no utilizar una idea valiosa, la cual aparentemente no lo era tanto al comienzo.
- b. Sin la ayuda de un PNI es muy poco probable ver las desventajas de una idea que nos gusta mucho.
- c. El PNI puede demostrar que las ideas no son solamente positivas o negativas, sino que pueden también ser interesantes si éstas conducen a otras ideas.
- d. Sin la ayuda de un PNI la mayoría de los juicios que se emiten están basados en las emociones personales de ese momento, y no en el valor de la idea en sí misma.
- e. Con la ayuda de un PNI usted está en capacidad de decidir si le gusta o no una idea después de haberla analizado, en lugar de hacerlo antes.

PROYECTO

1. Se les debe prohibir a todos los carros la entrada al centro de las ciudades, de manera que las personas pudieran caminar libremente.
2. Toda persona joven debe tomar en adopción a una persona anciana para cuidarla.
3. Se les debería permitir a las personas trabajar diez horas diarias durante cuatro días para poder tener el resto de la semana libre, en lugar de trabajar ocho horas durante cinco días.

CTF = LOS FACTORES A CONSIDERAR

CTF = CONSIDERE TODOS LOS FACTORES

Quando usted tiene que escoger entre tomar una decisión o simplemente pensar en algo, siempre existen varios factores que se deben tomar en consideración. Si usted omite algunos de estos factores, su elección aparentemente será correcta en ese momento, pero más adelante se demostrará que está equivocada. Al observar el proceso de pensamiento de otras personas, trate de ver cuáles de los factores fueron omitidos.

EJEMPLO

Hace algunos años en una ciudad de Venezuela se aprobó una ley en la cual era necesario que todos los nuevos edificios tuviesen en el sótano estacionamientos amplios para los autos de las personas que trabajan en ellos. De esta manera, todos los que trabajan allí, tenían siempre un lugar donde estacionar. Después de un tiempo fue necesario cambiar esta ley, ya que resultó ser un grave error. ¿Cuáles fueron las razones?

Las personas responsables de apoyar esta ley olvidaron considerar un factor. El hecho de facilitar el estacionamiento de los autos estimuló a todas las personas a que fuesen manejando a su sitio de trabajo, y así la congestión del tráfico en las calles se convirtió en un problema aún mayor.

PRACTICA

1. Un hombre compra un auto de segunda mano para su familia, y al hacerlo toma en consideración los siguientes factores: Que la persona que lo está vendiendo, sea su dueño; El precio del auto; la marca del auto y el color; La potencia del motor y la velocidad que puede desarrollar; Que todas las partes mecánicas funcionen perfectamente; Que sea lo suficientemente grande para la familia.
2. ¿Cuáles son los factores que omitió?
3. Haga un CTF completo acerca de los factores a considerar al elegir una carrera.
4. Un inventor ideó una pastilla para reemplazar el desayuno, muy pequeña pero con el contenido alimenticio y vitamínico necesario. Después de tomar esta píldora no se siente hambre durante cinco horas. ¿Se debe permitir esa pastilla? ¿Cuáles son los factores a considerar?

5. ¿Cuáles son los factores que debería considerar al escoger su estilo de peinado?
6. Si se tiene que entrevistar a una persona que aspira ser Profesor, ¿qué factores debemos considerar?

PROCESO

Discusión: ¿Resulta fácil pasar por alto los factores importantes? ¿En qué momento es más importante considerar todos los factores? ¿Cuál es la diferencia entre un PNI y un CTF? ¿Qué ocurre cuando otras personas omiten algunos factores? ¿Es acaso necesario considerar todos los factores, o únicamente los más importantes?

PRINCIPIOS

- a. Es útil hacer un CTF antes de escoger, decidir o planificar.
- b. Es mejor considerar primero todos los factores y luego escoger solamente los más importantes.
- c. Es posible que usted tenga que pedirle a otra persona que le indique si usted omitió algunos factores importantes.
- d. Si usted omitió algún factor importante, su respuesta puede ser aparentemente correcta, pero más adelante demostrará ser equivocada.
- e. Si usted hace un CTF basado en el proceso de pensamiento de otra persona, es posible que pueda decirle a esa persona, cuáles de los factores han sido omitidos.

PROYECTO

1. ¿Qué factores debe usted tomar en cuenta cuando va a diseñar una silla?
2. Una pareja joven se siente indecisa en cuanto a su futuro, no saben si deben casarse enseguida o esperar un tiempo. ¿Qué factores deben tomarse en consideración para tomar su decisión?
3. ¿Cuándo va a decidir en qué forma va a pasar usted sus vacaciones, qué factores debe tomar en cuenta?

REGLAS

PI

Algunas reglas se han establecido para evitar confusiones: por ejemplo, una de éstas es la obligación de manejar por el lado derecho de la carretera.

Algunas reglas se han establecido para ser disfrutadas: por ejemplo, las reglas del fútbol establecen el juego.

Algunas reglas han sido establecidas por las organizaciones y son dirigidas a sus propios miembros: por ejemplo, la regla de que los soldados deben usar uniformes cuando están de servicio.

Algunas reglas han sido establecidas con el propósito de evitar que unos se aprovechen de otros, por ejemplo, la regla de que está prohibido robar.

En términos generales, se establecen las reglas con el propósito de hacer la vida más fácil y mejor para la mayoría de las personas.

PF

PRACTICA

1. Usted es miembro de un comité, el cual está tratando de establecer ciertas reglas dirigidas a los padres para que las obedezcan al tratar a sus hijos. ¿Puede usted pensar en 4 reglas principales?
2. Haga un PNI con respecto a las reglas establecidas para los padres en el problema anterior.
3. En la mayoría de los países los autos se conducen del lado derecho de la carretera. Se ha sugerido que Inglaterra debe de cambiar del lado izquierdo al derecho para ser como todos los demás países. ¿Cuáles son los factores a considerar? Haga un CTF acerca de esta situación.
4. Un grupo de personas navega a una isla con el propósito de comenzar una nueva vida, abolir el uso de dinero, el concepto de propiedad, así como todas las reglas antiguas. Sin embargo, muy pronto se dan cuenta de que nadie quiere hacer las labores pesadas necesarias para producir los alimentos y construir las casas. Haga un CTF con respecto a esta situación y luego invente algunas reglas.
5. Se propone una nueva regla con respecto a los matrimonios. En lugar de casarse para siempre los cónyuges pueden permanecer casados durante cinco o diez años, como ellos lo prefieran. Haga un PNI acerca de esta idea.

PROCESO

Discusión: ¿Cuáles reglas son malas? ¿Quién determina las reglas?
¿Para qué sirven las reglas? ¿Cuándo son útiles?

PRINCIPIOS

- a. Una regla debe ser ampliamente conocida y comprendida por todos, además debe ser posible de obedecer.
- b. Una regla no es mala simplemente porque no le guste a algunas personas.
- c. Una regla debe establecerse en beneficio de la mayoría de aquéllos que deben obedecerla.
- d. Aquéllos que tienen la obligación de obedecer una regla deben estar en capacidad de comprender su propósito.
- e. Las reglas deben revisarse cada cierto tiempo para ver si todavía están vigentes.

PROYECTO

1. Si usted fuese director de un plantel:
¿Cuáles serían las reglas que insistiría en implantar?
2. Si usted tuviese que organizar una competencia para escoger un campeón comedor de perros calientes, ¿qué reglas pondría?
3. ¿Considera usted que deben existir reglas para las huelgas industriales?

Pb = PRIORIDADES

Pb = Prioridades Básicas

Algunos aspectos son más importantes que otros. Algunos factores son más importantes que otros. Algunos objetivos son más importantes que otros. Algunas consecuencias son más importantes que otras. En el proceso de pensamiento acerca de una situación, una vez que usted se ha formado un número determinado de ideas, debe decidir cuáles de éstas son las más importantes de manera de poder resolver algo respecto a estas ideas. Después de hacer un PNI, un CTF, un PMO y un C y S, puede hacer un PB para escoger los aspectos más importantes, aquéllos a los cuales usted debe darle prioridad y resolver primero.

EJEMPLO

Alguien desea pedirle prestada cierta cantidad de dinero. Usted escoge las siguientes prioridades entre una serie de factores:

- ¿Tiene usted dinero?
- ¿Puede permitirse prestarlo?
- ¿Confía Ud. en la persona que le pide el dinero prestado?
- ¿Cuándo le devolverá la persona este dinero?

PRACTICA

1. Al hacer un CTF para escoger un trabajo, usted debe considerar los siguientes factores: el salario, las oportunidades de ascenso o de promoción en el cargo, las personas con las cuales Ud. tendría que trabajar, el ambiente del trabajo, la distancia que tendría que recorrer para trasladarse al sitio de trabajo, el interés o disfrute del trabajo. Si Ud. tuviese que escoger las tres prioridades básicas entre estos factores ¿cuáles escogería?
2. Un padre descubre que su hijo ha robado una caña de pescar de una persona que se encontraba pescando. ¿Cuáles deberían ser las prioridades del padre al enfrentarse con su hijo de 10 años?
3. Haga un PMO con respecto a la compra de prendas de vestir, y luego haga un Pb acerca de los objetivos que encuentre.
4. ¿Cuáles son los factores más importantes, en su opinión al decidir si a Ud. le agrada o no una persona? Enumere las tres prioridades básicas.
5. Si Ud. estuviese dirigiendo una línea de autobuses ¿Cuáles serían sus prioridades?

PROCESO

Discusión: ¿Son naturales las prioridades o es necesario hacer un esfuerzo especial para seleccionarlas? ¿Son las prioridades obvias en todos los casos? ¿Cuándo resulta más útil establecer prioridades? ¿En qué forma escoge Ud. las prioridades?

PRINCIPIOS

- a. Es muy importante obtener primero tantas ideas como sea posible y luego comenzar a escoger las prioridades.
- b. Diferentes personas pueden tener diferentes prioridades en una misma situación.
- c. Usted debe saber exactamente la razón por la cual escogió algo como una prioridad.
- d. Es muy difícil escoger los aspectos más importantes y luego comenzar por el otro extremo, rechazando los menos importantes, para observar, lo que nos queda.
- e. No se deben ignorar las ideas, aun cuando no fuesen escogidas como prioridades, y deben ser consideradas después de éstas.

PROYECTO

1. Al dirigir un plantel, ¿Cuáles, en su concepto, deberían ser las prioridades?
2. ¿Cuáles son las razones por las cuales un programa de televisión se puede considerar interesante? Haga un CTF y luego un Pb.
3. Si usted estuviera a cargo de donar dinero para la investigación, ¿Cómo escogería colocar ese dinero? ¿Cuáles serían sus prioridades?

C y S = CONSECUENCIAS

La invención del motor de gasolina permitió la fabricación de automóviles, de aeroplanos, la industria petrolera así como una gran cantidad de contaminación ambiental. Si todas esas consecuencias se hubiesen podido prever en ese momento, quizás se hubiesen utilizado motores eléctricos o de vapor en los automóviles.

Todo nuevo invento, proyecto, ley o decisión, trae consecuencias que se pueden observar, durante mucho tiempo después.

Cuando se piensa en una acción siempre se deben considerar las consecuencias de la misma.

Consecuencias Inmediatas

Consecuencias a corto plazo (de 1 a 5 años).

Consecuencias a mediano plazo (de 5 a 25 años).

Consecuencias a largo plazo (de 25 años en adelante).

EJEMPLO

Un hombre importó conejos para el Estado Guárico con el objeto de darle cierto tipo de diversión a sus amigos, quienes no tenían animales para cazar. Las consecuencias inmediatas fueron positivas ya que sus amigos tuvieron muchas presas para cazar. Las consecuencias a corto plazo también fueron positivas, ya que el conejo suministraba una fuente alimenticia opcional. Las consecuencias a largo plazo fueron extremadamente negativas debido a que los conejos se convirtieron en tal plaga en el Estado Guárico que dañaron terriblemente las cosechas.

PRACTICA

1. Se inventa un nuevo robot electrónico para reemplazar toda la mano de obra humana en las fábricas. Se publica el invento. Haga un C y S acerca de esta noticia.
2. Se sugiere una nueva ley en la cual se permita a los niños en edad escolar que abandonen la escuela y comiencen a ganar dinero tan pronto como ellos lo deseen, después de la edad de doce años. Haga un C y S acerca de esta sugerencia, desde el punto de vista de una gran persona que abandona la escuela muy joven, desde el punto de vista de la sociedad en general.
3. Un nuevo dispositivo permite detectar cuando una persona está diciendo una mentira. Haga un C y S acerca de este punto.
4. Mientras un joven se encuentra viajando de vacaciones, su mejor amigo comienza a salir con su novia. ¿Qué piensa usted que sucederá cuando este joven regrese?

5. Se mudan tantos extranjeros de una misma nacionalidad a una comunidad que se igualan en número a los venezolanos que allí viven.

Haga un C y S inmediato y a corto plazo.

PROCESO

Discusión: ¿Tienen acaso importancia las consecuencias a largo plazo? Si no es fácil darse cuenta de las consecuencias, por qué preocuparnos por ellas? ¿Cuándo resulta más útil tomar en cuenta las posibles consecuencias? ¿Quién es el responsable de prever las consecuencias?

PRINCIPIOS

- a. Es posible que otras personas puedan ver las consecuencias de sus acciones con más facilidad que usted mismo.
- b. Es importante saber si las consecuencias son reversibles o no.
- c. Las consecuencias inmediatas y las consecuencias a largo plazo pueden ser opuestas; las consecuencias inmediatas pueden ser positivas y las consecuencias a largo plazo puede que sean negativas o lo contrario.
- d. Usted debe ver las consecuencias, no sólo en la forma que éstas le afectan a usted, sino además en la forma que afectan a otras personas.
- e. Usted debe hacer un C y S completo antes de decidir cuáles son las consecuencias de las que debe preocuparse.

PROYECTO

1. Si se acaba todo el petróleo y la gasolina del mundo ¿qué sucedería?
2. Todos los exámenes escolares fueron abolidos. Haga un C y S acerca de esta idea.
3. ¿Cuáles serían las consecuencias de una discusión airada con sus padres?

PMO = OBJETIVOS

PROCESO

Discusión: ¿Es necesario siempre conocer perfectamente los propios objetivos? ¿Cuándo resulta mas útil conocer los objetivos? ¿Qué ocurre si usted no tiene objetivos? ¿Que importancia tienen los objetivos de los demás?

PRINCIPIOS

- a. Si usted sabe exactamente cuales son sus objetivos, es mas fácil alcanzarlos.
- b. Ante una misma situación, diferentes personas pueden tener diferentes objetivos.
- c. En la búsqueda hacia un objetivo final pueden presentarse una serie de objetivos de menor importancia y cada uno es consecuencia del anterior.
- d. Los objetivos deben estar suficientemente cerca, ser lo suficientemente reales y factibles como para que una persona realmente trate de alcanzarlos.
- e. Pueden existir muchos objetivos, pero unos son más importantes que otros.

PROYECTO

- 1.Cuál es la diferencia que existe entre el PMO del líder de un sindicato y el Presidente de una Gran Industria? Examine los aspectos diferentes y los similares.
2. Usted se ha propuesto diseñar un tipo de casa completamente original. ¿Cuáles serían sus objetivos?
3. ¿Cuáles son los objetivos del sistema de exámenes escolares?

PLANIFICACION

Planificación significa adelantarse a una situación, a través del proceso de pensamiento para ver cómo se va a realizar esta acción. Quizás significa llevar hasta un sitio determinado, realizar una acción o llegar a organizar ciertos factores para que todo funcione sin tropiezos. Al planificar un proyecto se debe establecer un programa de lo que se va a realizar, será más necesario establecer un plan de acción claro.

PR

a

b

c

d

e

EJEMPLO

PR

1

Un general planifica cómo se va a ganar una batalla.

Un joven planifica sus vacaciones.

Un capitán de un equipo de fútbol planifica cómo va a ganar un juego.

2

Un gerente de una compañía planifica un paseo al campo.

Un gerente de una compañía planifica la organización del horario de trabajo.

Una joven planifica su carrera al graduarse de bachiller.

3

PRACTICA

1. El centro de una ciudad se ha convertido en un barrio pobre y el gobernador desea remediar esta situación. ¿Cuáles son los factores a considerar y cuáles son los objetivos que se deben tener? Haga un CTF y PMO con respecto a ambos.
2. Con respecto al problema anterior, ¿qué planes se deben hacer? Organice el plan en tres etapas.
3. Haga un C y S a corto y mediano plazo, con respecto al plan mencionado anteriormente.
4. Su objetivo es ganar dinero y usted tiene la posibilidad de escoger tres de los siguientes objetos que enumeramos a continuación: 5 bicicletas, un caballo, 2.000 libros antiguos, una tonelada de pintura roja, una imprenta y una receta para salchichas. Haga un programa demostrando cómo usaría usted sus tres alternativas.
5. Trace un plan para facilitar a las personas a encontrar el trabajo más agradable para ellos.

PROCESO

Discusión: ¿Qué dificultades entraña al planificar? ¿Cuándo es necesario hacer planes? ¿Cuál es el factor más importante de la planificación? ¿Cuáles son las desventajas de tener un plan?

PRINCIPIOS

- a. Al planificar es necesario saber exactamente lo que se quiere obtener (PMO).
- b. Siempre debe tenerse un plan alternativo, en caso de que algo salga mal en el primer plan.
- c. El valor de una planificación depende de sus consecuencias (C y S).
- d. Mantenga su plan tan sencillo y directo como le sea posible.
- e. Considere todos los factores (CTF) muy cuidadosamente y obtenga toda la información que le sea posible antes de hacer su plan.

PROYECTO

1. Usted obtiene un permiso para cambiar la escuela y convertirla en una discoteca durante las noches.
Haga un plan demostrando como lo haría, haga también un PNI sobre esta idea.
2. Se han encontrado enormes huellas en la nieve en los Himalayas. Se supone que estas huellas pertenecen a un ser misterioso llamado el abominable hombre de las nieves. Planifique una expedición para obtener más información acerca de esta criatura extraña y tome fotografías si es posible.
3. ¿Cómo podría usted prevenir los secuestros aéreos?
¿Puede usted trazar un plan para evitarlos?

APO = ALTERNATIVAS

PROCESO

Discusión: ¿Cuál es el objeto de buscar más alternativas? ¿Cómo saber cuál es la alternativa mejor o más adecuada? ¿Cuándo debemos dejar de buscar otras posibilidades? ¿Cuándo resulta más útil buscar nuevas alternativas?

PRINCIPIOS

- a. Si a usted no se le ocurren otras alternativas, debe pedir ayuda de otras personas.
- b. Usted debe continuar buscando nuevas alternativas hasta que encuentre una que realmente le guste.
- c. Casi siempre existe una alternativa, aun en casos en los cuales parece imposible.
- d. Es imposible saber si la explicación obvia es la mejor, hasta no haber examinado otras posibilidades.
- e. Es sencillo buscar otras alternativas cuando no se está satisfecho, pero buscarlas cuando esté conforme exige un esfuerzo deliberado.

PROYECTO

1. El dueño de una fábrica sabe que si le paga a sus obreros los salarios que éstos reclaman, y que posiblemente merecen, perderá dinero y tendrá que cerrar la fábrica. Esto traerá como consecuencia desempleo en esa área. ¿Qué alternativas tiene el dueño de la fábrica?
2. Una joven desea contraer matrimonio, pero tiene que permanecer en su casa cuidando a su padre que es un anciano. ¿Qué alternativas existen en este caso?
3. En la lucha contra la contaminación ambiental. ¿Qué alternativas existen?

DECISIONES

Algunas decisiones son fáciles de tomar y otras por el contrario, muy difíciles. En todo momento es necesario tomar decisiones: qué tipo de indumentaria debemos usar en cada circunstancia, qué disco debemos comprar, si debemos salir o no, en qué forma debemos divertirnos, qué carrera debemos escoger, si debemos gastar dinero en algo o ahorrarlo. Algunas veces es necesario decidir si debemos hacer algo o no. Algunas veces la decisión es producto de una selección entre varias alternativas, otras veces esta decisión es impuesta, como por ejemplo, cuando usted llega a una encrucijada en el camino y tiene que decidir cuál de las vías debe tomar. En el momento de tomar decisiones es útil estar seguros acerca de los factores a considerar (CTF), los objetivos (PMO), las prioridades (PB), las consecuencias (C y S), y por supuesto las alternativas (APO).

PRACTICA

1. Un policía observa, en la noche, una luz extraña proveniente de un depósito. En ese momento se encuentra solo y debe tomar una decisión rápida acerca de lo que debe hacer.
2. Un joven vive en su casa con su madre que es viuda y no puede encontrar un empleo en la ciudad donde vive. Un día le ofrecen un empleo en otra ciudad muy distante a la suya. Su madre le dice que ella está muy vieja para poderse mudar y hacer nuevos amigos. El joven tiene que tomar una decisión entre aceptar el empleo y dejar a su madre, o rehusar el empleo y permanecer en su casa.
3. Una joven tiene dos novios, uno de los cuales es un hombre tranquilo y trabajador, y el otro es más apuesto y más divertido, pero muy inestable. Ambos desean contraer matrimonio con ella, y ésta debe decidir a quién va a elegir.
4. Los padres de una niña inválida deben decidir si la van a enviar a una escuela especial o a una escuela común y corriente.
5. Un parlamentario tiene puntos de vista muy personales con respecto a la pena de muerte, la cual él no desea volver a poner en vigencia. Sin embargo está consciente de que la mayoría de los votantes están a favor de que se vuelva a establecer para crímenes tales como matar a un policía.

PROCESO

Discusión: ¿Por qué unas decisiones son más fáciles de tomar que otras? ¿Cuáles son los aspectos más importantes que hay que considerar para tomar una decisión? ¿Cómo puede usted decir si la decisión que usted tomó es la correcta? ¿Es acaso mejor pensar antes de tomar una decisión o simplemente tomarla y luego ver qué ocurre?

PRINCIPIOS

- a. Siempre se debe estar en capacidad de reconocer las verdaderas razones que existen detrás de cualquier decisión suya.
- b. Es importante saber si puede cambiar de opinión en cuanto a una decisión que ya ha sido tomada.
- c. El hecho de no tomar una decisión es en realidad tomar la decisión de no hacer nada.
- d. Las decisiones son muy difíciles de tomar si usted no está preparado para renunciar a algo con el objeto de ganar algo más.
- e. Al tomar una decisión usted debe considerar todos los factores (CTF), estudiar las consecuencias (CyS), estar muy seguro de los objetivos (PMO), estimar las prioridades (PB) y encontrar todas las alternativas posibles (APO). Una vez que usted haya realizado esto, tomar una decisión es mucho más sencillo.

PROYECTO

1. El dueño de un negocio muy importante ha sido secuestrado. Sus secuestradores exigen una enorme suma de dinero para liberarlo. La policía sabe que si dan el rescate, otras personas serán secuestradas para pedir una recompensa. Si no se entrega el dinero, los secuestradores matarán al hombre.
¿Cómo debe tomarse esta decisión?
2. Un empleado encargado de proveer viviendas sabe que si hace un esfuerzo por encontrarles casas a las personas sin hogar de su comunidad, las personas de otras comunidades se enterarán y se mudarán a esta comunidad. De esta manera nunca se podrá resolver el problema. ¿Qué debe él decidir?
3. ¿Cómo deciden las personas gastar su dinero?

OPV = PUNTO DE VISTA

Muchas situaciones del proceso de pensamiento involucran a otras personas. Lo que estas personas piensan forma parte de la situación, así como también los factores, las consecuencias, los objetivos, etc. Estas otras personas pueden tener puntos de vista muy diferentes, a pesar de encontrarse en la misma situación, y sin embargo, ven los hechos de forma distinta. Tener la capacidad de poder decir cómo piensan otras personas y tratar de ver los hechos desde el punto de vista de otros, es un aspecto muy importante del proceso de pensamiento. Esto es lo que significa hacer un OPV. Una persona puede tomar en cuenta diferentes factores (CTF), ver diferentes consecuencias (C y S), tener diferentes objetivos (PMO), o prioridades (PB). De hecho, todos los procesos de pensamiento que hacemos nosotros mismos, pueden estarlo haciendo otras personas simultáneamente, pero de una manera diferente.

*embargo
(same problem)*

hecho = facts

EJEMPLOS

Un vendedor está tratando de vender un carro deportivo de segunda mano. Su punto de vista es demostrar su línea aerodinámica, su potente motor, sus cauchos nuevos, cómo se adapta a la personalidad del cliente es saber si alguna vez fue chocado, cuánto cuestan los repuestos, cuán usados están las diferentes partes del carro, qué cantidad de gasolina consume y cómo se puede comparar con otros carros que el cliente ha visto.

PRACTICA

1. Un padre le prohíbe fumar a su hija de 13 años, ¿Cuál es el punto de vista del padre, y cuál es el de la hija?
2. Un inventor descubre un método totalmente nuevo para fabricar telas, su invento significa que de cada 20 personas empleadas para fabricarlas, en el futuro sólo será necesaria una. Haga un OPV para el inventor, el dueño de la fábrica, los obreros y el público en general que comprará las telas.
3. El vecino vende su casa a un precio alto a una familia con perros. Algunas personas del vecindario protestan acaloradamente, mientras que otras no les importa.
¿Cuáles son los puntos de vista de la persona que vende la casa, de la familia con perros, de las personas que protestan y de aquellos a quienes no les importa?
4. Hay una huelga de transporte y las personas tienen muchas dificultades para llegar a sus trabajos, ¿Cuántos puntos de vista diferentes se encuentran involucrados en esta situación?

5. Un joven se niega a obedecer a su profesor durante la clase, éste envía al joven a hablar con el director, el cual lo expulsa. Los padres del joven protestan ante la medida. ¿Cuáles son los puntos de vista del joven, del profesor, del director, de los padres y de los compañeros de clase?

PROYECTO

1. Un abogado está defendiendo en los tribunales a un hombre a quien él considera culpable de haber robado cierta cantidad de dinero. ¿Cuál es el punto de vista del abogado, el juez, el acusado y el jurado?
2. Existe un proyecto para demoler algunas casas viejas y construir en este sitio un conjunto de modernos edificios de apartamentos y calles anchas como las actuales que separan los edificios. ¿Cuáles son los puntos de vista de los proyectistas, de los arquitectos, de los habitantes de las casas y de los niños que viven en esas casas?
3. Todas las personas hablan continuamente acerca de la contaminación ambiental, sin embargo, limpiar el medio ambiente cuesta grandes sumas de dinero. ¿Cuáles son los puntos de vista de las siguientes personas: el hombre común y corriente, el organismo al cual corresponden los problemas de contaminación, los industriales y el gobierno?

PRINCIPIOS

- a. Usted debe estar en capacidad de ver el punto de vista de los demás, aunque esté de acuerdo con éste o no.
- b. Todo punto de vista puede ser correcto para la persona que lo sostiene, pero no al extremo de imponérselo a otras personas.
- c. Cada persona tiene diferentes posiciones, formaciones, conocimientos, intereses, valores, aspiraciones, etc. Por esto, no debe sorprendernos cuando personas que se encuentran en una misma situación tienen puntos de vista que difieren enormemente entre sí.
- d. Trate de ver si la otra persona puede captar su punto de vista.
- e. Trate de enumerar las diferencias y similitudes entre los puntos de vista.

PROCESO

Discusión: Si dos puntos de vista diferentes. ¿Cuál de los dos es el correcto? ¿Por qué habríamos de enfadarnos si otra persona no comprende nuestro punto de vista? ¿Por qué es necesario ver el punto de vista de otra persona? ¿Debe basarse su conducta sólo en su punto de vista, o también en el de otra persona?



REPÚBLICA DE VENEZUELA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

PROGRAMACION DE CURSO A PRENDER A PENSAR

OFICINA SECTORIAL
DE
PLANIFICACION Y PRESUPUESTO

01.82. J/a.

OP
SP

Walter Hernández

A LOS MAESTROS

Imuloharung

Como es de tu conocimiento durante el año 1.981 se inició, por disposición del Ministerio de Educación, la generalización del método " APRENDER A PENSAR " con la idea de aplicarlo a los alumnos de 4º, 5º y 6º grado. Los seminarios dictados para todos los maestros del país constituyeron la fase inicial de este proceso tendente a desarrollar, en los estudiantes, habilidades básicas de pensamiento, lo que contribuirá, según se ha comprobado en experiencias realizadas, a mejorar de manera significativa el rendimiento escolar.

Se ha podido verificar que hay ciertos procesos mentales, que representan pre-requisitos para el aprendizaje de determinadas materias, que no se ejercitan ni se desarrollan de manera expresa a través de la conducción del proceso de enseñanza - aprendizaje correspondiente al pensum normal de clases. Los objetivos de las distintas asignaturas, si bien son importantes desde el punto de vista conceptual y de contenidos, no representan la base fundamental del desarrollo intelectual para el logro de un individuo creativo, independiente, seguro de sí mismo y capaz de aprender por sí sólo a través de la aplicación de métodos y sistemas de pensamiento que le faciliten la toma de decisiones, la resolución de problemas y el aprendizaje a través de procesos; fuentes todas de desarrollo del potencial creador del individuo.

Frente a esta situación se buscan, en la actualidad, alternativas instruccionales que sustituyan a las tradicionales y permitan contribuir a resolver algunos de los problemas que se detectan en la formación del estudiante.

Una de las alternativas más viables para atacar la situación es la de trabajar, a todos los niveles del sistema educativo, con el desarrollo de la inteligencia a través de la práctica de habilidades para pensar y la incorporación de una metodología que, además de servir de vehículo al desarrollo cognoscitivo, opere en otros aspectos de la personalidad, relacionados con la concientización de ciertos procesos mentales y con el desarrollo de actitudes y valores, para que en forma integral aporten a la formación de un individuo capaz de generar ideas y de contribuir a su propio crecimiento intelectual y personal, en armonía con las necesidades del medio social en el cual se desenvuelve y sobre el que debe, a su vez, actuar para propiciar mejoras.

La experiencia ha demostrado que esto sólo es posible si el desarrollo de las habilidades básicas a las cuales nos referimos se enseñan :

- 1.- Como un área específica donde se atiende en forma especial el logro de la comprensión y aplicación de los instrumentos de pensamiento que sirven para activar los procesos mentales, cognoscitivos o intelectuales.
- 2.- Con un énfasis en el desarrollo de actos conscientes y deliberados dirigidos a practicar y mejorar las habilidades intelectuales.
- 3.- A través de actividades que enfatizan en la aplicación de procesos en lugar de contenidos.
- 4.- A través de ejercicios que comprenden situaciones variadas, unas concretas de la vida real, otras abstractas y poco relacionadas con la experiencia y otras del mundo de la fantasía. Este hecho promueve la transferencia, la creatividad y la posibilidad de relacionar el pensar con la acción.

La experiencia realizada, hasta el momento, con el Proyecto " APRENDER A PENSAR ", ha dado, como ya hemos dicho, resultados altamente satisfactorios para lograr cambios significativos en habilidades intelectuales en los niños. Es importante señalar que los docentes han sido el factor fundamental en este proceso y que en gran parte, el éxito logrado se debe a la mística y gran espíritu de servicio de todos nuestros maestros.

.../...

Considerando que la aplicación de esta metodología constituyen una alternativa recomendable y teniendo presente sus particulares características, se ha determinado que las lecciones (herramientas), se traten, en una primera etapa, separadas de las materias contempladas en los Programas de Estudio.

Con el objeto de facilitar la ubicación de las lecciones en el tiempo, te estamos enviando, en esta oportunidad, el calendario de las mismas, dividido en tres etapas, correspondientes a cada uno de los tres grados (4º, 5º y 6º). Pero es importante destacar que nuestro propósito es señalar la secuencia en la cual deben verse las lecciones, en ningún momento pretendemos que la misma sea rígida. Cada maestro, debe asumir la responsabilidad de avanzar en la aplicación del método, de acuerdo al ritmo de sus propios alumnos.

Consciente de tu constante preocupación en mejorar la educación a través de un mensaje permanente de esperanza para tus alumnos, estamos seguros de seguir contando contigo en esta hermosa misión de forjar una nueva Venezuela.



GABRIEL ZAMBRANO CHAPARRO
Director General de la Oficina Sectorial de
Planificación y Presupuesto.

PROGRAMACION DE CURSO " APRENDER A PENSAR "
PRIMERA ETAPA

PERIODO DE CLASE	PROCESO DE PENSAMIENTO	COMPONENTE DEL PROCESO
1	Positivo, Negativo, Interesante (PNI).	Decisiones, Expansión y Contracción de Ideas.
2	Práctica de PNI.	
3	Transferencia de PNI.	
4	Proyecto sobre PNI.	
5	Considere todos los factores (CTF).	
6	Práctica de CTF.	
7	Transferencia de CTF.	
8	Proyecto sobre CTF.	
9	Reglas.	Consolidación
10	Proyecto sobre reglas.	
11	Consecuencia y Secuelas (C y S).	Decisiones, Expansión y Contracción de Ideas.
12	Práctica de C y S.	
13	Transferencia de C y S.	
14	Proyecto sobre C y S.	
15	Propósito, Metas, Objetivos PMO.	Decisiones, Expansión y Contracción de Ideas.
16	Práctica de PMO.	
17	Transferencia de PMO.	
18	Proyecto sobre PMO.	

Las etapas se convertirán en los programas de cada grado una vez que el Proyecto se institucionalice.

PERIODO DE CLASE	PROCESO DE PENSAMIENTO	COMPONENTE DEL PROCESO
19	Planificación.	Consolidación
20	Proyecto sobre Planificación.	
21	Prioridades Básicas (PB).	Decisiones, Expansión y Contracción de Ideas.
22	Práctica de PB.	
23	Transferencia de PB.	
24	Proyecto sobre PB.	
25	Alternativas, Posibilidades, Opciones APO.	
26	Práctica de APO.	
27	Transferencia de APO.	
28	Proyecto sobre APO.	
29	Decisiones.	Consolidación
30	Proyecto sobre Decisiones.	Consolidación
31	Otros Puntos de Vista OPV.	Decisiones, Expansión y Contracción de Ideas.
32	Práctica sobre OPV.	
33	Transferencia de OPV.	
34	Proyecto sobre OPV.	
35	Práctica sobre patrones de Pensamiento.	
36	Práctica sobre patrones de Pensamiento.	
37	Proyectos sobre patrones de Pensamiento.	
38	Proyecto.	

PÉRIODO DE CLASE	PROCESO DE PENSAMIENTO	COMPONENTE DEL PROCESO
39	Reconozca.	ORGANIZACION
40	Práctica de Reconozca.	
41	Transferencia de Reconozca.	
42	Proyecto.	Práctica para aplicación integrada de Herramientas y procesos.
43	Analice.	ORGANIZACION
44	Práctica de Analice.	
45	Transferencia de Analice.	
46	Proyecto.	Práctica para aplicación integrada de Herramientas y procesos.
47	Compare.	ORGANIZACION
48	Práctica de Compare.	
49	Transferencia de Compare.	
50	Proyecto.	Práctica para aplicación integrada de Herramientas y procesos.
51	Selecciones.	ORGANIZACION
52	Práctica de Selecciones.	
53	Transferencia de Selecciones.	
54	Proyecto.	Práctica para aplicación integrada de Herramientas y procesos.
55	Encuentre otras maneras (EOM).	ORGANIZACION
56	Práctica de EOM.	ORGANIZACION DEL PENSAMIENTO
57	Transferencia de EOM.	

