

FREIRE, RENZULLI E AS OFICINAS INTERATIVAS PARA ALUNOS SUPERDOTADOS

FREIRE, RENZULLI AND THE INTERACTIVE WORKSHOPS
FOR GIFTED STUDENTS

Sonia Regina Alves Nogueira¹
Fernanda Serpa Cardoso²
Alice Akemi Yamasaki³
Ana Luiza Bastos⁴

Resumo:

Oficina Interativa (OI) é uma metodologia ativa de aprendizagem construída a partir do diálogo com as concepções trazidas pela Teoria de Superdotação de Renzulli e a Educação Problematizadora de Freire. O processo de criação da OI, enquanto estratégia de formação de professores para inclusão e oferta de atividades suplementares para alunos superdotados, evidencia que os autores defendem as atividades contextualizadas com o educando, o professor como orientador do aprendiz e proponente de práticas educativas dialógicas e reflexivas que contribuam para o desenvolvimento de capital social e econômico. Em 18 OI's executadas, a interação e o trabalho colaborativo são a tônica para a apropriação de saberes e reconhecimento de valores humanos.

Palavras-chave: Altas Habilidades ou Superdotação, Atendimento suplementar, Formação de Professores.

¹ Universidade Federal Fluminense

² Universidade Federal Fluminense

³ Universidade Federal Fluminense

⁴ Universidade Federal Fluminense

Interactive Workshop (IW) is an active learning methodology built from a dialogue with the conceptions presented by Renzulli's Giftedness Theory and Freire's Problematizing Education. The process of IW's creation, as a teacher's formation strategy for gifted students' inclusion and supplemental attendance, emphasizes that the authors defend contextualized activities with the pupil, the teacher as a learning guide and promote dialogical and thoughtful educational practices which contribute for the development of social and economic capital. On 18 executed IW's, the interaction and collaborative work are the key to knowledge appropriation and recognition of human values.

Keywords: Giftedness, supplemental attendance, Teacher education.

INTRODUÇÃO

Da mesma forma que o conceito/constructo de inteligência, a definição do que é ter altas habilidades ou superdotação (AH/SD) tem mudado ao longo do tempo, sendo hoje considerado como um fenômeno cuja concepção e reconhecimento dependem de valores culturais, que transcende um potencial meramente biológico e pode ser muito influenciado por fatores ambientais. Nesse sentido, a legislação brasileira conceitua alunos AH/SD como aqueles que apresentam “potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (BRASIL, 2009, art. 4º, III); e, além de a eles estender as políticas de inclusão, também garante políticas de atendimento (BRASIL, 2006; 2013).

Segundo o Censo da Educação Básica, em 2019 havia no Brasil 54.359 estudantes, nessa etapa de escolarização, indicados com Altas Habilidades ou Superdotação (INEP, 2020), tendo o número de alunos identificados crescido mais

de 140% em um ano. No entanto, quando se leva em conta que na população mundial encontramos em média 3 a 5% de pessoas superdotadas (MARLAND, 1972), o percentual brasileiro ainda é irrisório.

Embora amparada pela legislação e abrangendo um número tão abaixo da expectativa nacional, a parcela identificada desse público ainda não recebe o atendimento adequado para sua necessidade educacional especial, como a suplementação escolar oferecida pela própria escola, em contra turno, nas salas de recurso multifuncionais ou em instituições ou centros de pesquisa (VIRGOLIM, 2007; PÉREZ, 2018). A precariedade desse atendimento se deve tanto à falta de identificação realizada por profissionais qualificados, quanto à dificuldade em desenvolver atividades, dentro dos espaços escolares, que contemplem a esse grupo (SILVA, 2016).

Neste trabalho, apresentamos uma reflexão a partir das compreensões trazidas a um grupo de educadores, pelo psicólogo norte americano Joseph Renzulli e pelo educador brasileiro Paulo Freire, que nortearam a adaptação e a utilização de um tipo de metodologia ativa de aprendizagem (MORÁN, 2015; PAIVA *et al.*, 2016), originalmente desenvolvida para a sala de aula regular da educação básica, na oferta de atividades suplementares, em diferentes espaços, para alunos com comportamento superdotado. Assim, discorreremos brevemente acerca da concepção de superdotação e da teoria desenvolvida por Renzulli, sobre a educação problematizadora de Paulo Freire, as oficinas interativas, o tipo de metodologia ativa em questão, a partir da descrição e análise do método de criação, onde explicitamos as contribuições trazidas pelos dois autores, e, ao final, apresentamos algumas considerações.

A TEORIA DE SUPERDOTAÇÃO DE RENZULLI

A pesquisa sobre superdotação é especialmente marcada pelo trabalho de Joseph Renzulli. Desde a década de 1970, o psicólogo dedica-se a estudar o tema e faz questão de enfatizar

que usa o termo “superdotado” como adjetivo para qualificar um comportamento, e não como substantivo para identificar pessoas. Evidenciando que em sua concepção de superdotação há necessidade de transformar os potenciais em desempenhos (RENZULLI, 2014a), o autor discute o desenvolvimento de comportamentos superdotados que estão relacionados ao tempo, às pessoas e às circunstâncias, e podem ser aprimorados de acordo com as associações que faz. Segundo ele, a superdotação pode afluir e submergir em diferentes períodos da vida de um indivíduo. É uma característica influenciada tanto por fatores genéticos (que incluem a autoestima elevada, coragem, alta motivação e persistência), quanto por fatores ambientais (como personalidade e nível educacional dos pais e oportunidades diversificadas). Ou seja, se a característica genética não receber o estímulo adequado, o comportamento superdotado poderá submergir.

No Modelo dos Três Anéis, o pesquisador analisa os três conjuntos de traços (dimensões do potencial humano que contribuem para a criatividade produtiva) cuja interação na construção de pensamentos e ações caracteriza a superdotação: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, altos níveis de criatividade e de comprometimento com a tarefa. A partir dessa concepção, ressalta a existência de dois tipos de superdotação: o escolar ou acadêmico – identificado tradicionalmente por testes de conhecimento; e, o produtivo-criativo – cujos indivíduos superdotados, em geral, apresentam pontuações abaixo dos índices estabelecidos tradicionalmente para superdotação em testes de QI (RENZULLI, 2014a).

Ao apontar esses tipos de superdotação, o pesquisador também apresenta dois propósitos para a identificação e educação de pessoas com comportamento superdotado: (1) proporcionar aos jovens oportunidades que potencializem sua autorrealização através do desenvolvimento de um conjunto de áreas de desempenho; (2) aumentar o reservatório na sociedade de pessoas que irão ajudar a solucionar problemas atuais. Para tal, indica a necessidade de se criar e aperfeiçoar programas

que atendam ao *modus operandi* destes indivíduos, focando nas suas peculiaridades. Nesse sentido, desenvolveu um sistema voltado à identificação de alunos com comportamento superdotado denominado de Modelo de Identificação das Portas Giratórias, e o Modelo Triádico de Enriquecimento – MTE (REZULLI, 2014b, 2018).

O MTE é um modelo de atendimento aos AH/SD pautado em três tipos de atividades: TIPO I - Atividades Exploratórias; TIPO II - Atividades de Treinamento em Grupo e TIPO III - Investigações de Problemas Reais Individuais ou em Pequenos Grupos. O MTE é a base teórica e curricular do que Renzulli denomina Modelo de Enriquecimento para toda a escola (*Schoolwide enrichment model - SEM*) (REZULLI; REIS, 1997), que amplia a oportunidade de acesso ao enriquecimento curricular para alunos “aproximadamente 10 - 15% abaixo dos 5% superiores” com objetivo de proporcionar a cada aluno "as oportunidades, recursos e o incentivo necessário para atingir seu máximo potencial", o que demanda "substituir a aprendizagem dependente e passiva", usualmente praticada nas escolas, "por uma aprendizagem independente e engajada" (REZULLI, 2014.b, 2018).

Renzulli costuma usar imagens para traduzir de forma resumida e simplificada suas teorias (2014b, 2018). Na apresentação imagética que fez do Modelo dos Três Anéis usou de um diagrama de Venn-Euler, em que três anéis representam os conjuntos de traços e cuja intersecção simboliza o comportamento superdotado. A interferência dos fatores ambientais no fenômeno da superdotação é representada por uma imagem de fundo com o padrão de tecelagem *pie de poule* (pé de galinha), popularizado pela estilista Coco Chanel, designado em inglês pelo termo *houndstooth* (dente de cão).

Vale destacar que Renzulli (2004) afirma ter escolhido aquele padrão de fundo devido a que, ao contrário do padrão do tabuleiro de xadrez, "o *houndstooth* parecia ser mais representativo da interação entre personalidade e o ambiente". Uma breve análise dos diagramas para confecção

do padrão *houndstooth* indica a complexidade requerida para a sua construção, com um número de traçados, tanto perpendiculares quanto diagonais, maior que o de um diagrama do padrão xadrez quadriculado simples. Tal análise indica ser essa complexidade da trama o que, para o autor, representaria melhor as interações que identificou e evidenciou existir, embora não aprofundadas à época em suas pesquisas.

No início do Século XXI, reconhecido como um dos maiores pesquisadores na área da superdotação, Renzulli (2002) inicia a chamada Operação *Houndstooth*, na qual discute alguns fatores, designados por ele como componentes co-cognitivos - "fatores que interagem e realçam os traços cognitivos" -, que contribuem para o desenvolvimento das capacidades humanas. Ele elenca um conjunto de seis componentes co-cognitivos e treze sub-componentes (apresentados a seguir entre parênteses): otimismo (esperança e sentimentos positivos com o trabalho árduo), coragem (independência psicológica/intelectual e convicção moral), romance com um tópico ou disciplina (absorção e paixão), sensibilidade para questões humanas (insight e empatia), energia física/mental (carisma e curiosidade) e visão/sentido de destino (sentido de poder para mudar as coisas, sentido de direção e busca de objetivos).

Os objetivos propostos para a Operação *Houndstooth* foram conduzir uma pesquisa científica sobre os seis componentes co-cognitivos e tentar determinar como várias intervenções relacionadas à escola podem promover os tipos de comportamento associados a cada um dos componentes. Dessa forma, o autor volta-se para as questões de como a educação de superdotados poderia contribuir para o crescimento do capital social:

O que eu reconheci, mas não enfatizei na época, foi que um exame científico de um conjunto mais focado de componentes "houndstooth" é necessário para nos permitir entender mais plenamente as fontes de comportamentos talentosos e, mais importante, as maneiras pelas quais as pessoas transformam

seus dons talentosos em ação construtiva. [...] Uma melhor compreensão das pessoas que usam seus dons de forma socialmente construtiva pode nos ajudar a criar condições que expandam o número de pessoas que contribuem para o crescimento do capital social e econômico? Podemos influenciar a ética e a moralidade dos futuros líderes industriais e políticos para que valorizem a felicidade nacional bruta tão ou mais do que o produto nacional bruto? (RENZULLI, 2002)

Atualmente, Renzulli apresenta sua teoria sobre superdotação como sendo composta por quatro sub teorias: o Modelo dos Três Anéis, o Modelo Triádico de Enriquecimento, a Operação *Houndstooth* e o Modelo de Enriquecimento para toda a escola. Segundo a literatura produzida pelo pesquisador, podemos afirmar que ao assumir a Teoria de Superdotação de Renzulli estamos buscando o aprimoramento das capacidades e talentos dos educandos, em geral e superdotados, de modo a contribuírem tanto para o desenvolvimento do capital econômico quanto do capital social.

A EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA DE PAULO FREIRE

O educador brasileiro Paulo Freire, por sua vez, apresenta um olhar antropológico, histórico e sociológico sobre a educação e discute as possibilidades de se desenvolver uma prática pedagógica que superem a tradição da domesticação nos processos de escolarização e de formação, ressaltando o caráter formativo da reflexão do ser humano, diante de situações vividas e problematizadas em contexto educacional (FREIRE, 1987; 1999). Nesse sentido, suas obras enfatizam que o ser humano é um ser de cultura (FREIRE, 1987; 1997; 2001), cujo conhecimento é apropriado em decorrência de um diálogo que provoque a consciência reflexiva (FREIRE, 1987; 2001) frente a desafios que o mesmo vai se deparando ao longo de suas vivências e embates com a realidade.

Enquanto método, a educação problematizadora busca desencadear questionamentos sobre situações-limite conhecidas pelos participantes do círculo de cultura, porém nem sempre discutidas, reflexiva e coletivamente; e, através da interação *imersão - emersão - reimersão* dos sujeitos em perspectiva dialógica e coletiva sobre a realidade, contribui para que o ser humano possa *ser-mais*, indo além de suas *situações-limite* (FREIRE, 1987). No momento inicial do círculo de cultura, procede-se ao reconhecimento da *imersão* - de que (todos os participantes) estamos mergulhados em determinada situação-problema ou tema. Nesse sentido, Freire afirma que “ninguém educa ninguém, os homens se educam em comunhão” (Freire, 1987), insistindo na força educativa de um processo dialógico, “de criação, capaz de gerar outros atos criadores; (...) na qual o homem desenvolve (...) a atividade e a vivacidade da invenção e da reinvenção, características dos estados de procura.” (FREIRE, 1980, p.41).

Para construir a superação das situações-limite (FREIRE, 1981), provocando rupturas e fissuras sobre as vivências dos educandos, buscando romper com a visão de mundo imobilista e fatalista (FREIRE, 1999), a educação problematizadora desafia educadores e educandos a *emergirem* (FREIRE, 1998), movimentando-se na investigação de estudos que auxiliem no entendimento da realidade, com a presença de estudiosos e especialistas se necessário, somados ao acesso a diferentes resultados de pesquisa científica. Freire insiste que a *emersão* deve ser acompanhada de conhecimentos novos e aprofundados, que possam revelar criticamente as transformações e mudanças significativas e desiguais, diante das possibilidades de viver e existir que a humanidade foi conquistando na luta por seus direitos (FREIRE, 2001), com a proposição de ações criativas e que ampliam e aprofundam os saberes acumulados pela humanidade.

O educador contribui metodologicamente com relação a esse aprofundamento de conhecimento ao tratar da evolução da curiosidade, entre aquela inicialmente ingênua

(senso comum) e a seu gradativo desenvolvimento metódico e rigoroso, que ele identifica como curiosidade epistemológica (FREIRE, 1999). As leituras de mundo existentes no círculo de cultura (FREIRE, 1996), o acesso a novas tecnologias (GADOTTI *et al.*, 1995) e o desenvolvimento de novas práticas em outros grupos e territórios possibilitam a formulação coletiva de propostas alternativas aos problemas inicialmente apontados, desencadeando a etapa de *reimersão* do grupo diante da situação-limite inicialmente identificada. É uma vivência educativa que implica numa aprendizagem com superação, que cultiva e aguça constantemente a curiosidade, de um momento inicial ingênuo até uma aprendizagem mergulhada nas conquistas culturais, tecnológicas e científicas, que a caracterizam como curiosidade epistemológica:

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (...) A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital.

(...) Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípua da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. (FREIRE, 1999, p. 34-35)

A educação problematizadora também exige que se agregue uma dimensão ética (FREIRE, 1999; 2000) na

proposição das novas formas de superação dos problemas identificados, modos de viver que respeitem e valorizem a dignidade humana. Ao ler o mundo, educador e educando precisam conhecer e reconhecer que há um conjunto de valores e uma ética que marcará a própria movimentação no e com o mundo, dimensionando os passos e a condução das “soluções” e das propostas: “Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo” (FREIRE, 1999, p. 21).

Ao assumir uma educação problematizadora, o processo de investigação temática permite que o educando incorpore, em diálogo com o educador e com as particularidades e singularidades de sua comunidade, conhecimentos científicos e culturais cada vez mais sofisticados. O diálogo permanente propõe a ruptura com práticas educativas autoritárias e domesticadoras, desafiando educadores a promoverem rico momento de troca de saberes, valorizando o respeito às experiências e ao conhecimento decorrente das situações vivenciadas pelos indivíduos.

AS OFICINAS INTERATIVAS

Nosso trabalho com estudantes da educação básica nasce na pesquisa sobre a formação de professores, a partir do paradigma científico emergente (Santos, 2010), e da busca por formas de transpor as barreiras colocadas à efetivação da interdisciplinaridade nas escolas públicas fluminenses. Essa busca foi desenvolvida ao longo de mais de dez anos *no chão* de diversas escolas que, além de um currículo com uma distribuição bimestral de conteúdos obrigatória em todas as disciplinas escolares, guardavam entre si a similaridade de estarem localizadas em (ao lado de, ou circundada por) comunidades carentes e atenderem majoritariamente seus moradores.

Nessa trajetória, deparamo-nos com a tarefa de disponibilizar conhecimentos e uma visão unificada e crítica das Ciências da Natureza a estudantes que não conseguiam imaginar o quanto estas interferem com o modo de vida moderno; em escolas sem laboratórios de ciências ou com espaços designados como tal, mas sem nenhuma infraestrutura; e, sem laboratórios de informática ou acesso à rede mundial de computadores. A construção de estratégias para trabalhar com os alunos dessas escolas nas aulas de Biologia, Física, Matemática e Química, usando recursos construídos com materiais de baixo custo ou recicláveis, com os alunos realizando atividades de pesquisa, experimentação investigativa, simulações de júris e audiências públicas, rodas de conversa, rodas de história, produções artísticas, projetos para feiras de ciências, entre outros, culminaram no tipo de atividade que denominamos *Oficina Interativa* (OI) e que, desde 2016, vimos também adaptando e aprimorando para o atendimento suplementar de alunos com comportamento superdotado.

As OI consideram como premissa: (1) serem de cunho científico, tendo uma situação problema como ponto de partida; (2) serem realizadas com materiais de baixo custo e (3) terem como foco a formação de sujeitos de direito (CANDAUI, 2012), conscientes de seus deveres. O método de construção de OI's tem início na análise de cinco perguntas: *para quem? o quê? por quê? quando? e onde?* Do ponto de vista da formação de professores para atuarem com diferentes tipos de alunos, essas perguntas têm se mostrado fundamentais para ajudar os licenciandos a romperem com a concepção tradicional do papel do professor e pensarem estratégias em que atuem como orientadores do aprendizado e não como donos do saber.

Durante o processo de reflexão que permitirá responder as cinco questões, amparamo-nos na intersubjetividade sempre com vistas a colaborar com a formação de cidadãos planetários (MORIN, 2000) preocupados com o *bem viver* de todos (FLEURI, 2019) e, portanto, para uma formação

que proporcione o reconhecimento de valores morais e éticos (CORTINA, 2005) e que contribua para a promoção da dignidade humana (SOARES, 2004). Daí nossa afinidade com a Educação Problematizadora de Paulo Freire quando buscamos aprimorar práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do pensamento, criticidade e processo de reflexão dos estudantes. Em todas as suas etapas, o método de criação de uma OI é também um processo de formação de licenciandos e mestrandos, conforme se perceberá a seguir.

Destacamos que a pergunta *para quem?* não entra em conflito com o pensamento de Renzulli (2004) sobre substituir o *quem* e o *como* pelo *porquê*, quanto aos propósitos da educação de superdotados. O *para quem* é o nosso dispositivo análogo ao estudo do meio trazido por Freire (2003), sem o que o educador não estaria preparado para participar do círculo de cultura, uma vez que nenhuma ação pedagógica pode ser planejada para *alunos genéricos*, pois sem o conhecimento das peculiaridades de cada grupo o planejado pode se mostrar totalmente inútil na prática. Nesse sentido, Renzulli (2004) alerta para a necessidade de se atender ao *modus operandi* e interesses dos estudantes, focando nas suas peculiaridades, e apresenta o Portfólio Completo do Talento, instrumento individual que coleta, classifica, revisa e analisa os interesses de cada estudante para propor ações e orientar seu desenvolvimento educacional.

Embora os alunos com comportamento superdotado sejam o público *para quem* desenvolvemos as OI's, não prestamos atendimento continuado ao longo do ano a estudantes de uma turma ou aos de uma escola na sala de recursos. Como não contamos com apoio financeiro, e com os recursos humanos de que dispomos, oferecemos atendimento suplementar tanto através de atividades esporádicas, com grupos diferentes de alunos e com três a seis horas de duração, quanto através de cursos de férias, com duração máxima de 5 dias, num total de 20 horas. Recebemos estudantes com idade de 7 a 18 anos, oriundos de diferentes localidades e/

ou escolas, classes socioeconômicas e culturas familiares; todos identificados e avaliados por especialistas em seus locais de origem, possuindo comportamento superdotado em diferentes tipos de inteligência, entre os oito propostos por Gardner (2001). Portanto, um público bastante heterogêneo que impõe condições e desafios para responder as perguntas: *o quê? e por quê?*

O levantamento dos temas dá início a um círculo de cultura permanente ao longo do qual a OI será elaborada, com a presença dos educadores-pesquisadores e os licenciandos e/ou mestrandos, que chamamos *oficineiros*, interessados na construção coletiva da OI. Os *oficineiros*, em fase de planejamento, apresentam para o grupo suas sugestões e, em conjunto, decidem quais temas (*o que*) serão estudados, planejados e aplicados na OI. A escolha de temas que abranjam áreas diferentes é muito importante devido a heterogeneidade do grupo. Essa característica precisa ser constantemente lembrada se pretendemos observar o que orienta Paulo Freire quando afirma que todos os saberes necessitam ser respeitados e em um ambiente de aprendizagem é importante respeitar cada um deles, inclusive de acordo com a cultura dos estudantes (FREIRE, 1999).

Os temas escolhidos sempre deverão proporcionar reflexões que contribuam para a formação de cidadãos planetários. Logo, devem estar associados a questões atuais, conectados com a realidade à qual todos os estudantes têm acesso, mesmo que nela não estejam todos originalmente imersos. Por exemplo, o uso de metais na atualidade, os hábitos alimentares contemporâneos ou os preconceitos praticados pela sociedade moderna. E, apesar de não oferecermos atendimento continuado, a escolha dos temas também considera a orientação de Renzulli (2004) acerca de selecionar assuntos de interesse dos alunos e cujo aprofundamento de estudos conduza à resolução de problemas reais, de forma a delinear o *porquê* de cada tema.

De certa forma os porquês incluem as motivações para a escolha dos temas, mas as transcende. Estão naturalmente relacionados aos interesses dos estudantes e aos objetivos propostos para as OI, mas, especialmente, às reflexões morais e éticas que se espera desencadear no sentido de promover a criticização do pensamento, a consciência de ser e estar no e com o mundo, de despertar para a importância de produzirmos capital social. No caso dos exemplos de temas acima citados incluem, respectivamente, proporcionar reflexões críticas sobre: os efeitos na natureza e na vida humana dos métodos de extração e purificação de metais; o direito humano a uma alimentação saudável e as consequências de não ser respeitado, apesar das garantias legais; e, como as diferentes violações à dignidade humana se apresentam na modernidade.

Reuniões de estudo e reflexão coletiva e interdisciplinares, tanto do tema contextualizador da OI, como também dos conhecimentos científicos que agrega são promovidas com a perspectiva de compor um quadro complexo e abrangente, que permita aos oficinairos identificarem formas de provocar o diálogo entre os saberes de senso comum e os conhecimentos específicos oriundos de estudos científicos. Nesse processo começam a serem delineadas as problematizações iniciais da oficina, assim como as estratégias para promover a transição entre a curiosidade ingênua e a epistemológica que integrarão o seu andamento pedagógico. À semelhança, Renzulli sugere um conjunto de questões para explorar novas indagações.

Por fim, analisa-se *quando?* e *onde?* a ação se dará. Neste caso o *quando* é naturalmente determinado pela data da atividade, mas também varia entre os tipos de atendimento, esporádico ou Cursos de Férias, além de o tempo de duração poder ser de uma hora e dez minutos ou de três horas, ou mesmo de seis a nove horas (caso dos workshops), o que interferirá com a amplitude e a profundidade das discussões realizadas na OI.

Completada a análise das cinco questões iniciais os oficinairos estão prontos para começar a confecção

do andamento pedagógico e dos recursos e materiais da OI, pois possibilidades e limitações proporcionadas pelos temas, espaços e recursos associados já foram apropriadas pela equipe, permitindo que, finalmente, possa-se planejar o *como*. Lembrando que a problematização dialogada é o eixo estruturador da oficina, esse é um momento bastante delicado, pois é quando os oficinairos se mostrarão prontos ou não para abdicarem do papel tradicional de professor. São então instigados a descreverem e detalharem pedagogicamente os procedimentos metodológicos, de modo que a sequência didática da OI respeite e desafie gradativamente os saberes existentes entre os educandos superdotados. É justamente a formulação e reformulação do andamento pedagógico que vai propiciando, cada vez mais, aos oficinairos apropriarem-se da postura de membros do círculo de cultura que se processará ao longo da OI, mas conscientes de que ali serão os adultos responsáveis (ARENDDT, 2016).

O aspecto que norteia a construção do andamento pedagógico e a preparação dos materiais de apoio são as expressões *desafio e superação em grupo*. Toda OI deve se constituir num círculo de cultura, ser pautada no diálogo, facilitando o processo ativo e, principalmente, o trabalho coletivo, uma vez que a inteligência interpessoal (GARDNER, 2001) é uma das mais difíceis de ser trabalhada com os indivíduos que apresentam comportamento superdotado; além de ser fundamental para o desenvolvimento de empatia e alteridade, requeridos quando se pretende promover a dignidade humana através da produção de capital social. Assim, cabe ressaltar que quando os estudantes são convidados a solucionarem, em grupo, as situações problemas apresentadas, o objetivo não é criar um ambiente de concorrência ou competitividade, mas sim uma possibilidade de colaboração (FREIRE, 1987).

Os oficinairos pesquisam, selecionam ou criam os materiais que servirão como desencadeadores das discussões a serem promovidas junto aos alunos com comportamento superdotado. De modo geral, são utilizados vídeos (na íntegra

ou editados), imagens e reportagens encontradas na internet e de livre acesso, ou mesmo pequenos experimentos. Para a problematização inicial dos temas citados anteriormente, por exemplo, foram usados: a projeção de um painel com diversas fotografias dos mais variados objetos de uso cotidiano que são feitos, total ou parcialmente, de metais com a pergunta "o que estes objetos têm em comum?"; para despertar a consciência de que seus sentidos são manipulados cotidianamente, os estudantes participaram de uma série de experimentos sensoriais; e, para reconhecerem a prática do preconceito, assistiram a uma sequência de 5 trechos de materiais audiovisuais, de 30 a 60 segundos de duração cada, que mostravam explicitamente alguns preconceitos sendo praticados, e outros que demandavam maior atenção para serem identificados.

A fase final da confecção da OI ocorre com sua simulação pedagógica, em que os oficinairos a realizam com a participação dos demais membros da equipe. Nessa simulação será verificado se cada etapa da oficina atinge os objetivos propostos; se os recursos e materiais escolhidos são necessários e adequados para auxiliar nas problematizações que contribuirão para a imersão, emersão e reimersão; se a participação ativa está realmente sendo estimulada permanentemente por meio dos desafios lançados em forma de interrogações e questionamentos; se os questionamentos propostos contribuem para a investigação e apropriação de novos conhecimentos, especialmente durante a emersão; se o oficinairo assume a função coordenadora e mediadora, auxiliando aos alunos a apreender, compreender e questionar a situação da realidade a qual estão sendo (re)apresentados; se o diálogo problematizador *alinha/nivela* as percepções de realidade que cada aluno traz de suas vivências, promovendo o compartilhamento de saberes entre educador e educandos. Tal diálogo e troca de saberes permite ao oficinairo ajustar a proposta da oficina, ao longo desta execução pedagógica, para que cada um dos conceitos subsequentes mantenham o

espírito de desafio e alimentem a passagem entre a curiosidade ingênua e a curiosidade epistemológica.

A simulação pedagógica é também o momento em que se determinam os índices que serão utilizados pela equipe de observadores (não participantes e totalmente participantes) para a avaliação qualitativa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986) da OI durante sua realização com os alunos com comportamento superdotado. Os registros dos observadores são analisados durante a reunião de avaliação final, completando o último momento do círculo de cultura de confecção de uma OI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao criar propostas educativas interdisciplinares para garantir a imersão do aluno com comportamento superdotado na problematização de situações reais, possibilita-se a discussão e aprofundamento de conhecimentos específicos de uma ou mais das Ciências e para tal, desde 2016, até o presente, nossa equipe desenvolveu e realizou 18 OI's com vários grupos de estudantes com comportamento superdotado, que trataram de temas que vão da robótica no dia a dia, passando pelos direitos humanos, até a literatura de cordel.

Essas experiências mostraram que ao provocar os alunos com comportamento superdotado, podemos oferecer atividades problematizadoras que apresentem um novo sentido sobre o conhecimento e seu aprendizado, culminando quando o próprio aluno sinta necessidade de adquirir novos conhecimentos para seguir na interpretação dos fatos. Da mesma forma o processo de criação promoveu a transição dos licenciandos envolvidos da curiosidade ingênua acerca das metodologias ativas e dos alunos com comportamento superdotado para a curiosidade epistemológica, a ponto de alguns licenciandos já estarem aptos a coordenarem o círculo de cultura de elaboração de OI.

Algumas dessas OI's foram adaptadas de atividades desenvolvidas para a sala de aula regular, e outras foram adaptadas para ela a partir das desenvolvidas para os alunos com comportamento superdotado. Um ponto que sempre observamos no processo de construção, é que as atividades planejadas devem ser de fácil execução em qualquer ambiente, sem necessidade de salas de informática ou laboratórios de ciências, a priori, uma vez que a realidade da maioria das escolas brasileiras é a ausência de tais espaços.

O método que desenvolvemos para a criação das OI confirma e explicita o diálogo que estabelecemos com Paulo Freire e Joseph Renzulli. A fase de problematização inicial, em que as discussões fornecidas despertam para a consciência de se estar imerso, é análoga à aproximação a um tema proporcionada por atividades Tipo I. A segunda etapa da oficina corresponde à emersão, quando ocorre a elaboração/apropriação de conhecimento científico que permitirá responder à problematização inicial, é análoga ao aprofundamento de estudos propiciados por atividades Tipo II. A fase final, quando o conhecimento apropriado é usado para explicar o problema inicial e também algo novo, corresponde à reimersão e confirma a transição da curiosidade ingênua para a epistemológica. Assim, mesmo que o atendimento não tenha uma continuidade que permita o desenvolvimento anual de um determinado projeto relacionado a um problema real, a OI como um todo possui tal característica. Enfim, entrelaçando Renzulli e Freire, a OI se assemelha a uma atividade Tipo III em discussão e reflexão, busca desenvolver etapas que instiguem a superação da curiosidade ingênua, para que os estudantes superdotados possam verbalizar seus conhecimentos, sua *situação-limite* naquele tema, e passar a envolver-se com o encadeamento de novas questões, desencadeando processos que despertem uma curiosidade epistemológica provocada pelos questionamentos propostos. Por outro lado, como sempre traz elementos éticos e socioambientais associados aos conhecimentos disponibilizados e apropriados pelos

estudantes, permite a especulação sobre outras questões além das trabalhadas.

Por fim, se as OI's constituirão uma forma de expandir o número de jovens talentosos que se comprometam tanto, ou mais, com a produção de capital social, do que com o econômico, não sabemos. Mas, têm se mostrado ferramenta útil para ampliar a visão de mundo daqueles que participaram de nossos círculos de cultura, como no caso do jogo sugerido por um dos estudantes na oficina sobre os preconceitos praticados pela sociedade moderna, ao ser solicitado que usasse sua capacidade acima da média e algo que gostasse muito de fazer para sugerir uma ação que combatesse um dos preconceitos discutidos: "o jogador percorrerá duas fases, na primeira praticará uma série de preconceitos, na segunda sofrerá esses preconceitos e poderá refletir sobre eles"; recebendo a sugestão de um colega "coloque um sistema de pontuação qualitativo, que no final o jogador possa ver seu nível de felicidade".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, Hannah. A Crise na Educação. In: ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro William Barbosa de Almeida. São Paulo Perspectiva, 2016. p. 221-247

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Documento orientador núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação – NAAH/S**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Resolução nº4. 2009**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.mct.gov.br/>. Acesso em: 10 mai., 2013.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto Nº 12.796**. Brasília, DF, 2013. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 02 dez., 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep,2020. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 mar., 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em Direitos Humanos no Brasil: gênese, desenvolvimento e desafios atuais. In: Angela Randolpho Paiva (Org.) **Direitos humanos em seus desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro, Editora PUC-RJ/ Editora Pallas, 2012. p. 17-34.

CORTINA, Adela. Educar na cidadania. Aprender a construir o mundo juntos. In: CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania**. Editora Loyola, São Paulo, 2005. p.171-197.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 32ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, Tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Conversidade**: Diálogos entre universidade e movimentos sociais. João Pessoa; Ed. do CCTA, 2019. 145p.
- GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. São Paulo: Cortez, 1995.
- GARDNER, Howard. **Inteligência**: um conceito reformulado. Tradução de Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa Em Educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARLAND, Sidney. P. **Education of the gifted and talented**: report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1972.
- MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. III. (Orgs.) Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015 - Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/bibliografia-PGCIMA-canela.pdf>. Acesso em ago. 2018.
- MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira. et al. **Metodologias ativas de ensino aprendizagem**: revisão integrativa. SANARE, Sobral - V.15 n.02, p.145-153, Jun./Dez. - 2016 - 145-153. Disponível em <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/viewFile/1049/595>. Acesso em: 05 ago., 2018.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barreira. Altas habilidades/superdotação e a política educacional: uma cronologia da história de letras no papel e omissões na prática. In: VIRGOLIM, Angela Márgda Rodrigues. (Org.) **Altas Habilidades/Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**, Porto: Editorial Juruá, 2018.

RENZULLI, Joseph Salvatore. Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 33-40, 57-58, 2002.

RENZULLI, Joseph Salvatore. O que é esta coisa chamada de superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de 25 anos. **Educação**. Tradução de Pérez, Susana Graciela Pérez Barreira. Porto Alegre, RS, ano XXVII, n 1, p.75-121, jan/abr, 2004.

RENZULLI, Joseph Salvatore. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: Virgolim, Angela Márgda Rodrigues; Konkiewitz, Elisabete Castelon. **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas, SP: Papirus, 2014a. 480p.

RENZULLI, Joseph Salvatore. Modelo de enriquecimento para toda a escola. **Revista Educação Especial**. V. 27, n. 50, p. 539-562, set./dez. 2014b.

RENZULLI, Joseph Salvatore. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o Século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, Angela Márgda Rodrigues (org.). **Altas Habilidades/ Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba: Juruá, 2018. 354p. cap.1, p. 19-42.

RENZULLI, Joseph Salvatore; REIS, Sally. **The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for educational excellence**, 2 ed., Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso Sobre As Ciências**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Rosilaine Cristina. **O Silenciamento Sobre o Trabalho com Alunos Precoces com Comportamento de Superdotação em Momentos de HEC e ATPC**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/146720/silva_rc_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 12 nov., 2019.

SOARES, Maria Victoria Benevides. Cidadania e Direitos Humanos In: CARVALHO, Jose Sérgio (Org.). **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 43-65.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. **Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais**. Brasília, DF: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004719.pdf>. Acesso em: 17 nov., 2015.

