

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Filosofia e Ciência – Campus de Marília  
Programa de Pós-Graduação em Educação

DANIELLI CRISTINA PIMENTA MAGIONI

**APRENDIZAGEM COOPERATIVA NA PRÁTICA ARTÍSTICA EM CRIANÇAS E  
ADOLESCENTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Marília

2018

DANIELLI CRISTINA PIMENTA MAGIONI

**APRENDIZAGEM COOPERATIVA NA PRÁTICA ARTÍSTICA EM CRIANÇAS E  
ADOLESCENTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para à obtenção do título de Mestre. Linha de pesquisa: Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Alessandra de Moraes

Coorientador: Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Miguel Cláudio Moriel Chacon

Marília

2018

Magioni, Danielli Cristina Pimenta.

M194a Aprendizagem cooperativa na prática artística em crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação / Danielli Cristina Pimenta Magioni. – Marília, 2018.  
130 f. ; 30 cm.

Orientadora: Alessandra de Moraes.

Coorientador: Miguel Cláudio Moriel Chacon.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018.

Bibliografia: f. 113-116

1. Superdotados. 2. Tutoria entre pares estudantes. 3. Arte – Estudo e ensino. I. Título.

CDD 371.95

DANIELLI CRISTINA PIMENTA MAGIONI

**APRENDIZAGEM COOPERATIVA NA PRÁTICA ARTÍSTICA EM  
CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Dissertação de Conclusão de Curso para  
obtenção do título de Mestre em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da  
Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, na área de concentração  
Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano

**BANCA EXAMINADORA**

Orientadora: Alessandra de Moraes, professora doutora da Unesp de Marília

---

Coorientador: Miguel Cláudio Moriel Chacon, professor doutor da Unesp de Marília

---

1º Examinador: Raul Aragão Martins, professor doutor da Unesp de Marília

---

2º Examinador: Soraia Napoleão Freitas, professora doutora da Universidade de Santa Maria

---

Marília, 27 de fevereiro de 2018.

Dedico este trabalho aos alunos do Programa de Atenção ao Aluno Precoce com Comportamento Superdotado, sem vocês não seria possível enxergar a fascinante capacidade que existe no ser humano e até onde ele pode chegar. Vocês veem a magia presente na arte, cooperam entre si e respeitam o trabalho dos professores. Vocês são maravilhosos! Foram minha inspiração, sempre. Dedico-o ainda, a todos que colaboraram direta ou indiretamente para que este sonho se tornasse realidade.

## **AGRADECIMENTOS**

Em especial, meus agradecimentos a Universidade Estadual Paulista-Unesp, pela oportunidade em realizar a Pós-Graduação em nível de Mestrado.

Aos membros da banca que dedicaram seu tempo e atenção ao meu trabalho.

Agradeço imensamente, a minha queridíssima orientadora Prof<sup>a</sup> Alessandra de Moraes, que me encorajou sabiamente de forma sutil, firme e verdadeira, não poupando esforços para me auxiliar e abrindo meus olhos à Aprendizagem Cooperativa. Ao meu caríssimo coorientador, Prof<sup>o</sup> Miguel Chacon, que apresentou a Superdotação e incentivou a minha habilidade artística, dando a oportunidade em conhecer e desenvolver o projeto com os alunos do programa PAPCS.

Agradeço, ainda, a todos meus familiares, amigos e professores que participaram e apoiaram toda a minha trajetória, em especial a minha mãe Sueli e filha amada Laura.

*“Trabalhar no espírito para primeiro mudar a si mesmo e depois agir com a  
integração, cooperação e o amor. Esse é o caminho”.*

*Eduardo Marinho*

## RESUMO

Atualmente o processo de inclusão é cada vez mais emergente na sociedade, sendo assim, tornar-se-á relevante garantir acessos disponíveis a todos, mas a igualdade não garante o direito diante de todas as diferenças e desigualdades, por isso a equidade visa favorecer e garantir oportunidades, de maneira integrada ao indivíduo em seu meio de forma justa, favorecendo o respeito e compreensão dentro das capacidades e limitações de cada pessoa no convívio social. Esta dissertação teve como objetivo geral o desenvolvimento de um programa com estratégias da Aprendizagem Cooperativa no âmbito da sensibilização artística, dentro do Programa de Atenção ao Aluno Precoce com Comportamento Superdotado (PAPCS), de uma universidade pública do estado de São Paulo, com o intuito de favorecer o desenvolvimento de habilidades cooperativas e da empatia, a integração do grupo, e o desenvolvimento de habilidades artísticas na construção de uma produção coletiva do gênero HQ (história em quadrinhos). Torna-se pertinente ressaltar que tal proposta foi inovadora no âmbito das Altas Habilidades/Superdotação, por se tratar de um tema pouco abordado, nesse caso a dissertação traz um amparado inédito de pesquisa no campo de enriquecimento artístico dentro da perspectiva da Aprendizagem Cooperativa. A pesquisa foi de delineamento quase experimental, composta por Grupo Experimental, no qual a variável independente esteve presente (ou seja, os sujeitos receberam a intervenção planejada). Participaram da intervenção sete alunos (crianças e adolescentes), a qual foi realizada durante o desenvolvimento das atividades do PAPCS, e abordou com o uso de estratégias cooperativas conteúdos que contemplaram a formação estética, como também atividades direcionadas para desenvolver habilidades artísticas específicas ao gênero. Para a averiguação da eficácia da intervenção foram utilizados instrumentos de avaliação na forma de pré e pós-teste, além da avaliação processual das sessões e respectivas criações relatadas em cada etapa. A implementação da proposta apresentada nessa dissertação, resultou em uma atividade que, utilizando-se de estruturas cooperativas na realização de uma atividade artística, pôde favorecer a integração do grupo, a empatia, a interdependência positiva e o desenvolvimento de habilidades artísticas de maneira expressiva com intencionalidade no uso de técnicas de desenho com inter-relação entre linguagem verbal e não verbal para elaboração do gênero relacionado ao HQ.

**Palavras Chave:** Aprendizagem Cooperativa. Habilidade Artística. Altas Habilidades/Superdotação.



## ABSTRACT

Currently, the inclusion process is increasingly present in society, so it will become relevant to guarantee access available to all, but equality does not guarantee the right to all differences and inequalities, so equity aims to favor and guarantee opportunities, in an integrated way to the individual in their environment in a fair way, favoring the respect and understanding within the limitations of each person in the social life. The dissertation has as general objective the development of a program with strategies of Cooperative Learning in the scope of artistic awareness, within the Program of Attention to the Early Pupil with Gifted Behavior (PAPCS), of a public university of the state of São Paulo, with the intention of to promote the development of cooperative skills and empathy, the integration of the group, and the development of artistic skills in the construction of a collective production of the genre HQ (comics). It is pertinent to emphasize that this proposal was innovative in the scope of High Abilities / Giftedness, because it is a subject little discussed, in this case the dissertation brings an unprecedented support of research in the field of artistic enrichment within the perspective of Cooperative Learning. The dissertation is of a quasi experimental design, composed by Experimental Group, in which the independent variable is present (thas is, the subjects receive the planned intervention). Seven students (children and adolescents) took part in the intervention, which was carried out during the development of the PAPCS activities, and approached with the use of cooperative strategies that contemplated the aesthetic formation, as well as activities directed to develop artistic skills specific to the genre. For the evaluation of the effectiveness of the intervention, evaluation instruments were used in the form of pre and post-test, besides the procedural evaluation of the sessions and respective creations reported in each stage. The implementation of the proposal presented in this dissertation resulted in an activity that, using cooperative structures in the accomplishment of an artistic activity, was able to favor group integration, empathy, positive interdependence and the development of artistic abilities in an expressive way with intentionality in the use of drawing techniques with an interrelationship between verbal and non-verbal language of the elaboration related of a HQ genre.

**Keywords:** Cooperative Learning. Artistic Skill. High Abilities/Giftedness.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Caracterização dos participantes .....	54
Quadro 2 - Habilidades, funções e personagens do HQ.....	59
Quadro 3 - Participação na Intervenção .....	60
Quadro 4 - Cronograma da intervenção .....	61
Quadro 5 - Comparação entre pré e pós-teste.....	100
Gráfico 1 - Como Trabalhamos em Grupo.....	101
Gráfico 2 - Autoavaliação.....	103
Figura 1 - Modelo dos Três Anéis .....	45
Imagem 1- Rascunho de capa.....	75
Imagem 2 – Enredo inicial.....	76
Imagem 3 – Rascunho The Big Kremlin .....	77
Imagem 4 – Esboço artístico .....	78
Imagem 5 – Versão de capa final .....	79
Imagem 6 – Rascunho de folha .....	79
Imagem 7 – Estudo de quadrinho 1 .....	80
Imagem 8 – Versão artística (quadrinho 1) .....	81
Imagem 9 – Esboço de quadrinho 2 .....	81
Imagem 10 – Esboço de quadrinho 2 .....	82
Imagem 11 – Esboço de quadrinho 3 .....	82
Imagem12 – Rascunho de cena da máquina.....	83
Imagem 13 – Alien abatido .....	83
Imagem 14 – Versão artística final de cena da máquina .....	84
Imagem 15 – Quadro de armas.....	84

Imagem 16 – Esboços de página 3 .....	85
Imagem 17 – Esboços de página 4 .....	85
Imagem 18 – Esboços de página 5 .....	86
Imagem 19 – Esboços de página 6 .....	86
Imagem 20 – Esboços de página 7 .....	87
Imagem 21 – Esboços de página 8 .....	87
Imagem 22 – Esboços de página 9 .....	87
Imagem 23 – Esboços de página 10 .....	87
Imagem 24 – Estudo de quadro 10 .....	88
Imagem 25 – Estudo de cenário de quadro.....	88
Imagem 26 – Esboço de página 10.....	88
Imagem 27 – Estudo de personagem – Akira.....	89
Imagem 28 – Estudo de personagem – Meng Hao.....	89
Imagem 29 – Estudo de personagem – Yushimato .....	90
Imagem 30 – Estudo de personagem – Athena .....	90
Imagem 31 – Rascunho de personagem – Athena.....	91
Imagem 32 – Estudo de personagem – Yushimato .....	91
Imagem 33 – Estudo de personagem – Yushimato .....	92
Imagem 34 – Estudo de personagem – Nigara.....	93
Imagem 35 – Estudo de personagem – Edwe.....	93
Imagem 36 – História de vida de Dark Bob .....	94
Imagem 37 – História de vida de Meng Hao.....	95
Imagem 38 – História de vida de Edwe.....	96
Imagem 39 – História de vida de Yushimato .....	97
Imagem 40 – História de vida de David Milstone.....	98

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AH/SD	Altas Habilidades/ Superdotação
CDF	Cabeça de Ferro (sinônimo de inteligência)
EMEF	Educação Municipal de Ensino Fundamental
FFC	Faculdade de Filosofia e Ciências
GE	Grupo Experimental
HB	Caracterização de um lápis comum, para escrita.
HQ	História em Quadrinho
MEC	Ministério da Educação
PAPCS	Programa de Atenção ao Aluno Precoce com Comportamento Superdotado
PRECE	Programa de Educação em Células Cooperativas do Ceará
QI	Quociente de Inteligência
QIS	Quociente de Inteligências
RPG	Generic Universal RolePlaying System
SECADI	Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
1.1 Objetivos.	18
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>19</b>
2.1 A Aprendizagem Cooperativa e seus efeitos no desenvolvimento do indivíduo.	19
2.2 Condições de desenvolvimento e sistematização da Aprendizagem Cooperativa.	30
2.3 Altas Habilidades/Superdotação.	39
2.4 Arte, cultura, sensibilização e o gênero das histórias em quadrinhos.	48
2.5 Relação entre a Arte e as Altas Habilidades/Superdotação.	50
<b>3 MÉTODO</b>	<b>53</b>
3.1 Delineamento da pesquisa.	53
3.2 Participantes e local da pesquisa.	53
3.3 Aspectos éticos.	55
3.4 Os instrumentos para avaliação da eficácia do programa.	55
3.5 Forma de análise dos resultados.	56
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÕES</b>	<b>58</b>
4.1 A intervenção.	58
4.2 Cronograma da intervenção.	61
4.3 Relatos da intervenção.	62
4.3.1 Relatos da primeira intervenção: aplicação dos instrumentos de pré-testes.	62
4.3.2 Relato da segunda intervenção: explanação da proposta e separação dos papéis.	62
4.3.3 Relato da terceira intervenção: atividades de ilustração e desenvolvimento das narrativas em concordância aos desenhos.	64
4.3.4 Relato da quarta intervenção: montagem do material, continuação das produções (linguagem visual e linguagem verbal).	66
4.3.5 Relato da quinta intervenção: continuação dos esboços para edição do rascunho final.	67
4.3.6 Relato da sexta intervenção: continuação dos esboços em comunhão a linguagem verbal e visual, início dos desenhos e falas finais.	68

4.3.7	Relato da sétima intervenção: continuação da narrativa e construção de falas e desenhos em versões elaboradas.	69
4.3.8	Relato da oitava intervenção: correção dos pontos negativos e finalização.	71
4.3.9	Relato da nona intervenção: continuação dos desenhos das cenas e integração dos balões de falas finais.	71
4.3.10	Relato da décima intervenção: construção dos desenhos nos quadros finais e término das falas para os balões.	72
4.3.11	Relato da décima primeira intervenção: início das aplicações de pós-teste.	73
4.3.12	Relato da décima secundária intervenção: continuação da aplicação do pós-teste e finalização da proposta de atividade cooperativa.	74
4.4	Etapas da construção dos quadros de HQ.	75
4.5	Resultados da aplicação dos instrumentos de pré e pós-teste e da avaliação da Aprendizagem Cooperativa.	99
4.6	Discussões.	104
<b>5.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.</b>	111
	<b>REFERÊNCIAS</b>	113
	<i>Sites Utilizados</i>	116
	Anexo A – Carta de Autorização	118
	Anexo B – Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes	119
	Anexo C – Como Trabalhamos em Grupo.	121
	Anexo D – Autoavaliação de cada Participante sobre sua Atuação no Grupo	123
	Apêndice A – Termo de Consentimento livre e esclarecido	124
	Apêndice B – Termo de Assentimento livre e esclarecido	127
	Apêndice C – Questionário de Habilidades Artísticas	129

## 1 INTRODUÇÃO

Refletindo sobre a situação da aprendizagem na Educação Básica, temos uma divergência entre o progresso da humanidade e a evolução dos métodos de ensino. Diante disso, visando a uma alternativa para o desenvolvimento de práticas eficazes em sala de aula, além do incentivo às habilidades sociais, com o intuito de melhorar a situação do ensino nas escolas, viu-se oportuno conhecer e estimular práticas cooperativas. Essas práticas são utilizadas e vivenciadas no método da Aprendizagem Cooperativa, que incentiva a autonomia e o trabalho grupal de forma cooperativa.

Na verdade, o modelo de ensino tradicional é pauta de reflexão pelos educadores, acerca de sua eficácia, pois a cada dia alunos e professores são estigmatizados e desestimulados pela máxima exigência e desenvolvimento de habilidades que, para tanto, são vistas como desnecessárias, porque os conteúdos propostos na estrutura atual não condizem com o que a sociedade exige, ou, muitas vezes, são insuficientes. Necessita-se que a educação interfira nas relações sociais de forma positiva, e isso é claro, já que é no contexto de sala que a maioria das crianças e adolescentes percebe e vivencia as relações interpessoais. A depender da maneira como essas relações são desenvolvidas e vão sendo construídos os valores dentro da sociedade, notamos um clima de desrespeito, falta de autonomia e falta de compromisso, além das relações destrutivas de preconceito, violência e *bullying* as quais, a cada dia, se maximizam entre nossos jovens.

Pela relevância do tema e a premência de um modelo significativo que contemple educação, valores e sociedade, a presente dissertação expõe a importância da Aprendizagem Cooperativa como um método de ensino eficaz, que prioriza a troca, a cooperação e a interdependência positiva.

De acordo com Díaz-Aguado (2015), a Aprendizagem Cooperativa, ao ser incorporada como uma atividade que faça parte do cotidiano de sala de aula, legitima a conduta de pedir e prestar ajuda, aumentando tanto o repertório social dos alunos, quanto suas oportunidades de aprendizagem. Assim, a expectativa na aplicação de um programa que inclua estratégias de Aprendizagem Cooperativa, é a de favorecer a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, proporcionando uma atmosfera sociomoral mais cooperativa e democrática, com trocas entre pares em um clima de respeito mútuo. Conforme Piaget (1932/1994), as relações entre os iguais constituem uma condição necessária para a autonomia, e, por esse motivo, Espíndola e Mousinho (2010) citam a importância das vivências cotidianas, nas quais o aluno incorpore

valores básicos, como justiça, tolerância, solidariedade, amor e respeito pelos direitos e deveres, exercidos em sociedade.

Torna-se oportuno considerar a estrutura competitiva que existe na maioria das salas de aula, fato relacionado por Díaz-Aguado (2015), a qual relaciona à interdependência negativa prejudicial ao aprendizado individual, além de incentivar a rejeição entre os pares e até mesmo a ocorrência do *bullying*. Refletindo sobre as estruturas de aprendizagem e em como os elementos dentro de sala são distribuídos, segundo a visão de Pujolàs (2002), temos, por exemplo, a organização do grupo de alunos, distribuição do material, explicação do professor (intensa ou moderada), clima escolar e métodos de avaliação; todos esses aspectos influenciam positiva ou negativamente na aprendizagem. De acordo com Pujolàs (2002), as estruturas de aprendizagem podem ser caracterizadas como: individualista, competitiva e cooperativa; nesse sentido, o autor afirma que as experiências da Aprendizagem Cooperativa, em comparação com a competitiva e a individualista, estimulam as relações positivas entre os alunos. Reforçando essa ideia, sobre a eficácia da cooperação no trabalho com os alunos, Díaz-Aguado indica que o trabalho em grupo aumenta a motivação e a ajuda mútua.

A Aprendizagem Cooperativa, ao contrário, permite criar uma situação na qual a única forma de alcançar as metas pessoais é por meio das metas do grupo; isso faz com que a aprendizagem e o esforço sejam mais valorizados entre os companheiros, aumentando a motivação geral pela aprendizagem, a ajuda mútua e a oportunidade, aos alunos que se destacam por um desempenho elevado ou baixo, de ensinar (ou aprender com) seus companheiros, o que contribui para a conquista dos objetivos compartilhados. (DÍAZ-AGUADO 2015, p. 103).

Justamente por conta da importância e relevância da Aprendizagem Cooperativa, podemos diferenciá-la das estruturas individualista e competitivas, as quais, muitas vezes, excluem e prejudicam a aprendizagem, pois não motivam a ajuda ao outro, ou seja, estimulam a auto compensação e não a troca de experiências. Munari (2010, p. 46), ressalta a opinião de Piaget sobre as relações entre os pares, realçando que, “[...] para que as realidades morais se constituam é necessária uma disciplina normativa, e para que essa disciplina se constitua é necessário que os indivíduos estabeleçam relações uns com os outros.” Através dessas relações com o outro são garantidas a motivação, a confiança e a interação harmônica da vida em sociedade que sentimos falta, nos dias atuais. Refletindo sobre esse ponto, a Aprendizagem Cooperativa pode incentivar as atividades em grupos, para que a relação com o outro aconteça e o indivíduo possa entender o outro compreendendo a si mesmo, como também integrar conteúdos que englobem a ação reflexiva de vida e construção de sua cultura. Investir na cooperação e abordar, de modo transversal, conteúdos éticos e culturais como objetos de estudo



e reflexão, supõem um aumento de repertório e entendimento do “eu” e do mundo em que se está, suas condições, necessidades, deveres e direitos como ser humano, além de fortalecer as sensações adquiridas através do exercício de reflexão, expressão e cooperação.

A partir de uma reflexão sobre a relação de troca e saberes que são adquiridos através da trajetória da humanidade, pensando em suas convivências, produções e evoluções, associamos uma educação voltada aos valores antropológicos, como a ciência do homem que se desenvolve de maneira multicultural, em sua evolução física, social e cultural. Nesse sentido, Barbosa (2008, p. 96) salienta que o ser humano é capaz de múltiplas competências culturais: “[...] a multiculturalidade se traduz no respeito, e na valorização das singularidades, realçando o caráter único da história de uma vida.” A autora ainda cita a Arte na educação como expressão pessoal e como cultura, um instrumento para identificação cultural e desenvolvimento individual; logo, a arte pode ser vista como uma relação entre o homem e os objetos. Por esse motivo, podemos pensar em estruturas cooperativas a serem trabalhadas em criações e produções artísticas, pois, se o produto feito pelo artista não pertence somente a ele, mas sim a todos os que contemplam e interagem com sua criação, em si, a ação artística já é propriamente cooperativa. “[...] um modo de relação dos homens com os objetos, cujas características variam segundo as culturas, os modos de produção e as classes sociais.” (CANCLINI, 1984, p.11).

Dessa forma, a implementação do programa de Aprendizagem Cooperativa com sensibilização artística, visa a uma alternativa para o estímulo e incentivo ao conhecimento, norteando os envolvidos em direção à prática de valores positivos, numa sociedade visando a atitude cooperativa. Assim, ela propicia a autonomia e o domínio de competências curriculares como cidadão consciente e crítico de suas atitudes. O uso de estratégias cooperativas na aprendizagem favorece um progresso eficaz mais democrático. Johnson, Johnson e Stanne (2000, p. 7) abordam a Aprendizagem Cooperativa por meio do desenvolvimento de uma da Meta Análise, afirmando que “[...] existem mais de 900 estudos de investigação validando a eficácia da Aprendizagem Cooperativa sobre os esforços competitivos e individualistas” e ainda justificam que a estratégia contribui para o uso generalizado da variedade de métodos disponíveis para o professor.

As estratégias da Aprendizagem Cooperativa garantem eficácia tanto no desempenho positivo na matéria abordada, quanto nas relações interpessoais, essa afirmação está presente nas investigações e estudos realizados por Johnson, Johnson e Stanne (2000), como também por Slavin, (1989), ambos citados por Díaz-Aguado (2015), quando a autora relata que o sucesso da técnica depende do objetivo que queremos alcançar e das características específicas

dos alunos como idade, motivação e autonomia. Portanto, “[...] para a melhoria do desempenho, a Aprendizagem Cooperativa deve prestar uma especial atenção à conquista conjunta da interdependência positiva com a responsabilidade individual” (DÍAZ-AGUADO, 2015, p. 277).

Ora, para que o programa de intervenção seja eficiente e significativo no processo de ensino aprendizagem é necessário definir o objetivo a ser alcançado na atividade proposta aos alunos, deixando claro onde eles deverão chegar, para isso, contamos com a aplicação das técnicas e métodos da Aprendizagem Cooperativa como um auxílio nessa especificação. Um ponto importante a ser destacado, além de salientar com clareza o objetivo aos alunos, deve-se conhecer o grupo e seu nível cognitivo, a fim de que o conteúdo não seja, exageradamente acima da capacidade. No caso da aplicação, presente nesta dissertação, com alunos precoces e com comportamento superdotado, estar atento para que a atividade não seja monótona e enfadonha, a ação deve ser equilibrada, ao ponto de manter o desafio e instigar a reflexão, visto que alunos com AH/SD tendem a percepção e entendimento rápido acabando por desenvolver a atividade com facilidade.

Diante o exposto, baseando-se em Díaz-Aguado (2015, cap. 5) que cita algumas das condições necessárias para que as estratégias de Aprendizagem Cooperativa tenham êxito. São elas:

- Definição de grupos específicos.
- Apropriação pelos alunos dos objetivos da tarefa.
- O professor deve dar instruções para a realização da tarefa.
- Formação de grupos heterogêneos.
- Igualdade de oportunidade para o êxito.
- Interdependência positiva.
- Interação social estimulante.
- Aprendizagem de condutas, atitudes e interações sociais positivas.
- Acesso à informação que devem aprender.
- Oportunidades para completar as tarefas de processamento da informação requerida.
- Dar o tempo necessário para a aprendizagem.
- Responsabilidade individual.
- Reconhecimento público para o êxito acadêmico do grupo.
- Reflexão e avaliação sobre o próprio funcionamento dentro de cada grupo.

Levando em consideração as práticas em salas de aula, em instituições de ensino, e propostas sobre didática e aprendizagem, vemos na Aprendizagem Cooperativa um apoio

grupais, ou seja, o ser humano é um ser social que adquire suas habilidades por meio das relações interpessoais, mostrando a importância do trabalho cooperativo. As relações sociais acontecem até mesmo na internet, onde o espaço e distância não são relevantes, mas existe a disponibilidade em compartilhar com o outro, isso aproxima quem está longe. Vemos nisso a necessidade do homem contemporâneo em se inserir a um grupo, de maneira que a formação de grupos cooperativos impulsiona e valoriza o contato e interação pessoal, melhorando as relações e unindo os alunos, os quais futuramente poderão agregar esses valores ao ambiente de trabalho, em que a interação é essencial para o progresso e o trabalho em grupo. Na maioria das vezes, notamos, no ambiente de trabalho nas mais diversas instituições, a falta de união, a competição desleal, valores associados as relações interpessoais e ao modo como nos relacionamos com o outro, porque, quando incentivamos a autonomia, a empatia e a cooperação temos mais humanidade e compreensão, estimulamos valores morais e isso melhora as relações em si.

A hipótese do início da pesquisa foi a de que com a implantação de estruturas cooperativas no desenvolvimento de atividades artísticas grupais, seria possível favorecer a melhoria da convivência, o desenvolvimento de habilidades cooperativas, e a motivação para a aprendizagem, além de ampliar o repertório cultural dos alunos. Tendo em vista que a proposta foi realizada em um grupo específico com alunos participantes de um programa de atenção ao aluno precoce com comportamento superdotado, temos algumas particularidades, como, por exemplo, um aluno com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) carregam o estereótipo de não gostarem de trabalhar em grupo e preferir realizar suas tarefas sozinho, percepção que foi analisada pela ótica cooperativa aplicada à construção de uma história em quadrinhos (HQ), podendo-se perceber que os alunos com AH/SD desenvolveram a atividade de forma cooperativa compartilhando seus conhecimentos e interagindo com os outros membros do grupo de forma natural e espontânea. Com esse gênero escolhido para a atividade, procurando-se verificar se os alunos conseguiriam elaborar a proposta e se cada aluno pôde executar o seu papel específico, voltando-se para uma criação coletiva. Portanto, supomos, a partir de uma perspectiva cognitivo-evolutiva do desenvolvimento moral, que é possível ampliar os contextos atuais de cultura e ética dos participantes do Programa de Atenção ao Aluno Precoce com Comportamento Superdotado (PAPCS), apoiados a métodos ativos de cooperação, criação artística e sensibilização, além de comprovar que os alunos e adolescentes com AH/SD trabalham muito bem cooperativamente.

## 1.1 OBJETIVOS

Esta dissertação teve como objetivo geral o desenvolvimento de um programa com estratégias de Aprendizagem Cooperativa, no âmbito da sensibilização artística, dentro do Programa de Atenção ao Aluno Precoce com Comportamento Superdotado ( PAPCS ) de uma Universidade Pública do Estado de São Paulo, com o intuito de favorecer o desenvolvimento de habilidades cooperativas e da empatia, a integração do grupo, o desenvolvimento de habilidades típicas da construção de um HQ e a sensibilidade artística no trabalho cooperativo.

Os objetivos específicos foram:

- Identificar se o planejamento e desenvolvimento da intervenção com estratégias de Aprendizagem Cooperativa com a inclusão de técnicas artísticas e reflexão cultural, em um programa específico com alunos com AH/SD, no âmbito da disciplina de Arte atingiu seu objetivo.
- Verificar a eficácia do programa aplicado na qualidade e nível de integração da turma participante, no desenvolvimento da empatia, da tolerância, na capacidade para a cooperação, nas relações dos alunos entre si e no nível de criatividade, ao desenvolver habilidades artísticas de produções.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 A Aprendizagem Cooperativa e seus efeitos no desenvolvimento do indivíduo.**

O processo de aprendizagem dentro das instituições educativas, é realizado com base no relacionamento entre os pares, porque a troca faz parte do desenvolvimento humano e de transmissões de experiências; quando tratamos de conhecimento e aprendizagem, não devemos esquecer que ambos fluem de forma espiral e contínua, construindo-se e desconstruindo-se entre relações de experiências adquiridas no decorrer da vida, não estando dissociados das questões sociais e emocionais, visto que toda vivência faz parte da construção do ser e, conseqüentemente, de sua aquisição de conhecimento. Quando o aluno vai à escola, ele carrega consigo as estruturas emocionais e intelectuais próprias da sua vivência, em seu ambiente familiar, o mesmo acontece quando esse aluno retorna da escola para sua casa, após o período escolar, levando suas vivências, aprendizados e suas relações e interações pessoais, transformando-os em um círculo contínuo de aprendizado entre aluno, escola e família, e, conseqüentemente, a sociedade.

As questões morais que guiam as atitudes humanas em sociedade são concebidas a partir dessa relação de troca e experiências entre os pares. Se essa afirmação torna pertinente a reflexão, quer dizer que o educador pode auxiliar seus alunos a se tornarem precursores do processo de aprendizagem, assimilando conceitos morais e estimulando a reflexão em situações-problema que envolvam escolhas. Mas esse processo de aprendizagem, baseado nas trocas de experiências, só passa a ser significativo, quando os alunos aprendem entre si, trocam experiências e têm a oportunidade de ensinar, refletindo sobre o que está sendo aprendido. Para que os alunos possam fazer essa ação reflexiva, a atividade de ensino proposta precisa ser dinâmica e espontânea, fazendo com que suas relações com o grupo aconteçam de maneira a favorecer a cooperação e não o individualismo, de sorte a poder externar à sociedade os valores desenvolvidos.

Há inúmeros motivos que geram o fenômeno das relações interpessoais elas acontecem a todo o momento e auxiliam no crescimento pessoal, pois o homem é um ser social que necessita de interação, podemos refletir sobre o exposto desde a pré-história, com os vestígios encontrados nas cavernas com os desenhos rupestres. Nesse período, os homens das cavernas faziam registros de suas ações, com desenhos em formas geométricas. Esses registros tinham como suporte as cavernas, grutas e pedras, utilizando-se de pigmentos retirados da natureza, como frutos, flores, cascas de árvores, sangue de animais, entre outros. A finalidade desses

desenhos era mágico-fenomenista, para que tivessem boa caça. Refletindo sobre as ações dos homens pré-históricos, podemos perceber que a formação de grupos para a caça era primordial ao sucesso do grupo, em que a cooperação era crucial para a sobrevivência.

Por esse motivo, no processo de aprendizagem, o docente deve estar ciente que a orientação ao trabalho cooperativo é fundamental para despertar nos alunos o interesse e a curiosidade em aprender, porque somente assim o aluno poderá tomar consciência do trabalho desenvolvido, reconhecendo a importância e relevância de sua atividade dentro do grupo.

Quando pensamos em conhecimento não podemos dissociar o fato que ele é construído desde os primeiros momentos de vida, de maneira que cada aluno traz sua construção e repertório cultural, decorrente de suas interações sociais, para a sala de aula. Percebemos que o conhecimento não é estático, mas, maleável e construtivo que vai se adaptando às novas descobertas e saberes, em um processo de construção, desconstrução e progresso, que nunca acaba por esse motivo, a interação e a cooperação entre os pares, no ambiente educativo, são potencialmente geradoras de transformação e reflexão sobre a aprendizagem.

Em um mundo onde a tecnologia privilegia o imediatismo e o individualismo, práticas de reflexão auxiliam em questões emocionais, significando que o sujeito, em contato com o meio e o objeto, busca organizar e reagir às situações desse ambiente, porque é através do convívio e da interação com seu semelhante que o aluno é educado e vai exercitando seus hábitos, desenvolvendo suas atitudes e assimilando seus valores numa ação intelectual transformadora contínua. A desmotivação, dentre diversos outros fatores, pode ser decorrente do fato de que estamos em uma era digital em que a tecnologia é fantástica e inovadora, encantando e estimulando os jovens desde muito cedo.

Nessa perspectiva, adaptar conteúdos digitais e incorporá-los ao cotidiano escolar pode ser uma ação produtiva para o processo de ensino. Uma das maneiras para que isso aconteça, é utilizar jogos, internet, multimídias, vídeos e músicas, meios através dos quais, se pode trabalhar de forma contextualizada com as questões sociais, adaptando situações corriqueiras e interagindo com a vida do aluno, fazendo-os refletir sobre os fenômenos que ocorrem em sociedade. A utilização de filmes atuais em sala de aula é um estímulo bom e interessante que pode quebrar a rotina e incentivar o aprendizado, mas não é suficiente e nem pode ser a única alternativa, como também utilizar *slides*, mídias e várias alternativas pode não ser significativo. Muitas vezes, para garantir a ação intelectual e a aprendizagem, o educador não precisa estar “conectado”, já que ações reflexivas que garantam autonomia e cooperação, incentivando a empatia, podem ser usadas de forma prática. Como exemplo disso, adaptar dilemas morais que

despertem a sensibilização para algumas situações cotidianas pode fazer os alunos refletirem sobre as diferentes perspectivas que podem estar presentes em sua vida. Os dilemas de Kohlberg adaptados a algum filme escolhido, podem também favorecer um conflito interno e uma desconstrução emocional, os quais motivarão os alunos a pensar sobre seus atos, possibilitando, por meio de discussões e reflexões em grupos, o desenvolvimento de habilidades cooperativas, uma vez que oportunizam a troca de perspectivas, o entendimento e a negociação interpessoal.

Para que essa estratégia de ensino seja completa e ganhe espaço na vida do adolescente, ele precisa enxergar o significado e o benefício em adquirir o conhecimento, caso contrário, o aprendizado pode perder-se. Segundo Lefrançois (2008), em sua pesquisa sobre Piaget, o conhecimento é uma teoria da aprendizagem, pois só existe aprendizagem quando há desenvolvimento, portanto, o sujeito desenvolve-se e aprende sobre o mundo e sobre si mesmo. Diante disso e refletindo sobre a evolução tecnológica em que os alunos estão inseridos e influenciados por tamanha dinâmica, o aluno pode envolver adquirir grandes informações e conhecimentos com facilidade através da internet e dos meios de comunicação, cada vez mais rápidos e eficientes, mas que acabam por convergir com uma educação igualitária e inquisitória. O conhecimento não se limita apenas à informação, porém, esta deve ser trabalhada para que se construa a inteligência e a moralidade. Logo, o conhecimento por si só não basta, ele deve ser utilizado na produção e continuação da vida:

Mas a inteligência pode ser cega e está afeta o poder do conhecimento, uma vez que o poder não é intrínseco àqueles que produzem conhecimento, mas àqueles que controlam os produtores de conhecimento. Um enorme poder flui do conhecimento, mas não daqueles que o produzem. Portanto, não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade. (PIMENTA, 1997, p. 44-45.)

De acordo com o que foi apresentado, pode-se perceber a grande importância das condições para a produção do conhecimento, porque ele afeta a vida em sociedade. Notamos, assim, a relevância da troca de experiências entre professor-aluno e aluno-aluno, no desenvolvimento da informação e do conhecimento. Nesse sentido, trabalhar com contextos atuais, pode instrumentar o docente e estimular o aluno à reflexão, se dentro desse ambiente forem abordadas situações-problema, possibilitando um olhar democrático que valoriza o ser humano, de tal forma que, o educando possa dominar os conhecimentos básicos e as habilidades de uma maneira significativa e contínua que, posteriormente, utilizará para enfrentar os desafios da vida prática, no trabalho ou nas lutas sociais, de forma crítica e reflexiva, em prol da democratização da sociedade, compreendendo a realidade que o cerca e agindo sobre ela. Pode-

se asseverar, por conseguinte, que à medida que o educando vai interagindo com o meio ambiente e as pessoas, ele vai assimilando as informações necessárias, e a partir disso vão sendo construídos seus valores morais.

Mesmo sabendo da situação das instituições de ensino, com suas limitações, e das inovações tecnológicas a que muitas crianças e jovens estão acostumadas, mas que não chegam às escolas, incluindo várias outras dificuldades com que os educadores se deparam, ao longo de sua trajetória educacional, procuramos, através de estratégias e estudos, garantir qualidade ao desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, como também oferecer ao educador oportunidades didáticas cooperativas. Dessa forma, o educador adquire estratégias significativas capazes de ajudá-lo na incorporação de seu plano escolar, ações criativas que motivam e sensibilizam os alunos, embora dentro de uma estrutura inadequada à modernidade presente.

Em escolas públicas estaduais, no Brasil, temos poucos relatos de estabelecimentos que, independentemente da aplicação da Aprendizagem Cooperativa, valorizam a liberdade na aquisição e desenvolvimento do saber e entender. Uma dessas escolas, que valoriza a autonomia, chamada de escola democrática, está localizada dentro da Grande São Paulo. Trata-se da EMEF Amorim Lima, no Butantã, onde o aluno é o precursor do seu desenvolvimento intelectual e social pautado por questões morais e interativas, a qual está longe da realidade de muitas escolas brasileiras.

Ao contemplar métodos de aprendizagem ou didática de ensino, fazemos a reflexão a propósito dos padrões utilizados nas escolas atuais de uma maneira geral, as escolas adotam métodos de ensino voltados à concepção de transmissão e assimilação de conteúdos e não priorizam valores sociais, morais ou emocionais, de sorte que o conteúdo é o ponto determinante do ensino. Em países europeus, temos relatos do uso da Aprendizagem Cooperativa, mas, no Brasil é uma prática pouco utilizada, que ganha espaço nas propostas de ensino-aprendizagem. Como exemplo, Firmiano (2011) mostra o PRECE – Programa de Educação em Células Cooperativas do Ceará, o qual emprega a Aprendizagem Cooperativa para garantir a autonomia intelectual e atual na sociedade, no *site* do programa, encontram-se dados acerca de como o método da Aprendizagem Cooperativa é aplicado e o quão importante e significativo está sendo, para a pessoas locais:

A célula de estudo funciona assim: um grupo de pessoas se reúne para compartilhar conhecimentos e conseqüentemente, suas histórias de vida. Não há professor, os próprios estudantes se tornam facilitadores das disciplinas com que tem mais afinidade. Eles se apoiam mutuamente e juntos superam suas deficiências de aprendizagem preparando-se assim para ingressar no



ensino superior. Ao ingressarem na universidade, esses estudantes retornam às suas comunidades para gerirem as Escolas Populares Cooperativas e atuarem nas células estudantis. Esse retorno é o principal diferencial do PRECE. Na comunidade, o universitário torna-se exemplo de superação para os demais, o que estimula outros jovens a também quererem entrar para a universidade. Esse método tem transformado a história de centenas de jovens no semiárido cearense. Desde a primeira aprovação mais de 500 estudantes de origem popular já ingressaram no ensino superior através do PRECE.<sup>1</sup>

No contexto brasileiro, temos também relatos do uso da Aprendizagem Cooperativa em Universidades Federais e Estaduais, no estado de São Paulo. Nessa linha, podemos observar a experiência realizada na disciplina de Engenharia de Produção, em São Carlos, pelo professor adjunto Roberto Martins (1999), que denominando a estratégia da Aprendizagem Cooperativa como Método Ativo de ensino, visto como uma alternativa real para romper com o método expositivo de transmissão de conhecimento. No entanto, o professor Roberto Martins, ressalta alguns pontos positivos e negativos do método e da sua aplicabilidade, no caso do negativo, está principalmente ligado ao tempo de aula insuficiente para o desenvolvimento das práticas. Ambos os casos evidenciados acima, fazem a reflexão sobre o uso da Aprendizagem Cooperativa como um método de ensino em que pode ser desenvolvido as diversas disciplinas em vários âmbitos da prática, como, por exemplo, em revisões de conteúdos e troca de experiências para reflexão e crítica (MARTINS, 1999).

Nesse sentido, podemos refletir sobre o fato de que a Aprendizagem Cooperativa é benéfica e eficaz, nos diversos níveis de ensino e torna-se pertinente como uma proposta educativa produtiva e compatível ao desenvolvimento atual da humanidade. No caso do PRECE, relatado acima, vemos que a Aprendizagem Cooperativa pôde ser um contínuo que beneficiou toda a comunidade local através de suas práticas baseadas em valores cooperativos e morais, e assim notamos que existiu um retorno social que amplia conceitos e aumenta a possibilidade de troca e partilha entre os pares.

Considerando questões pertinentes à relação do homem com o meio, e refletindo sobre alguns pensadores importantes da Psicologia, como Vygotsky e Piaget, temos a definição de que o homem é um ser social e a referência do meio interfere na sua construção moral e na sua forma de agir consigo e com o outro, aspecto que ajuda na aquisição de habilidades específicas, como cooperação, empatia e moral. O fato da sociedade estar ligada às informações e tecnologias de comunicação gera uma série de incertezas, principalmente nas questões voltadas para as relações interpessoais, nos diversos casos de abusos, intolerância e falta de respeito

---

<sup>1</sup> Disponível em: [http://www.prece.ufc.br/?page\\_id=381](http://www.prece.ufc.br/?page_id=381). Acesso em: 23 maio 2017, às 00h07.

mútuo, os quais vêm aumentando a cada dia, dentro de uma sociedade contemporânea que deveria ter superado essas situações, “[...] com a chegada e o crescimento acelerado da tecnologia, surgiu uma nova forma de intimidação, que ultrapassou o aspecto físico presencial - o *cyberbullying* - uma forma dissimulada de *bullying*, em que as agressões são virtuais” (TOGNETTA; BOZZA, 2010).

O exposto não é um fato exclusivo do Brasil, e acontece em países mais desenvolvidos, como Estados Unidos e China, onde medidas preventivas são implantadas. O problema, nesses casos, é partir do erro momentâneo e não de onde ele surgiu e, desse modo, a reflexão empática que advém do exercício de reflexão se torna necessária e a cooperação para estímulo dessa reflexão agrega valores de referência. O que chama a atenção, nos casos de *cyberbullying*, é como os valores éticos e morais dos jovens são refletidos nas manifestações virtuais:

Pudemos confirmar nossa hipótese de que os alunos cuja admiração é por virtudes éticas em que há inclusão de si e do outro, não são autores de *Cyberbullying*. Isso ocorre porque os valores morais como justiça, dignidade e generosidade são valores centrais para esses sujeitos, os quais são capazes de levar em conta os sentimentos alheios e assim agir moralmente. (TOGNETTA; BOZZA, 2010, p. 19).

Diante disso, podemos refletir sobre como o *bullying* e o *cyberbullying* estão ligados às questões das relações interpessoais e identificação com o outro, pois mudam-se os meios de exposição, que se estende além dos portões das escolas, ganhando proporções imensas, quando tais ações são distorcidas em mídias e “*viralizadas*” em redes sociais, ou seja, um número maior de pessoas pode ver, julgar e disseminar o fato, mas a razão é a mesma, a falta de empatia e de valores morais e éticos. Como vemos no relato de Tognetta e Bozza, (2010), quando o aluno possui virtudes morais, age de acordo com seus princípios e é capaz de refletir sobre o outro e sobre suas ações. Em contrapartida, Díaz-Aguado (2015) traça um perfil que caracteriza adolescentes com iniciação ao *bullying*, situações nas quais o agressor tem a tendência de utilizar a força para dominar ou intimidar, tem dificuldade para se colocar no lugar do outro, tem falta de empatia, é impulsivo, tem baixa tolerância, sente dificuldade em cumprir normas e tem problemas de relacionamento com os professores ou autoridades. Para esses casos, tanto Díaz-Aguado, quanto Tognetta e Bozza; priorizam a utilização de valores morais e éticos, para impedir que a ação depreciativa aconteça, e relatam que é função da escola dar alternativas cabíveis ao problema.

Díaz-Aguado (2015) numera alguns fatores importantes para a mudança de perspectiva no setor educacional, comprovando com relatos de condutas sociais a qual expõem-se, como o acesso às informações e as tecnologias da comunicação, à educação para a cidadania baseada

em valores morais, ao desafio da interculturalidade, à luta contra a exclusão e preconceitos, à prevenção da violência de gênero e violência dentro das escolas. Todo esse contexto atual influencia na forma como adquirimos conhecimento e o transmitimos, pois, a recepção não é almejada, mas a incorporação e a ação reflexiva, ou seja, o fazer, a troca e o reconstruir são mais produtivos que o receber. Incentivar valores cooperativos garante um ambiente menos hostil e mais humano aos alunos, assim como a mudança de perspectiva em olhar o outro como parte integrante do seu processo de aprendizagem já garante uma reflexão acerca do outro. Para sanar e erradicar o *bullying* escolar, Díaz-Aguado (2015) faz uma série de colocações e ações que podem ser aplicadas em sala de aula como, “ensinar valores de igualdade e respeito mútuo”, “favorecer a capacidade de se colocar no lugar do outro, coordenando direitos e deveres”, “ensinar a valorizar a si mesmos”. As ações mencionadas remetem às habilidades cooperativas estimuladas na prática da Aprendizagem Cooperativa, porque nelas se assimilam boas relações interpessoais e se favorecem as relações saudáveis entre os pares.

A habilidade cooperativa, como qualquer outra adquirida pelo homem, não é inata, uma vez que as interações sociais, influências e atitudes de referência na construção do ser estimulam ou desestimulam suas ações e, conseqüentemente, agregam valores de referência e desenvolvimento de algumas habilidades específicas. Como exemplo disso, podemos citar a aquisição da habilidade motora fina, a qual está associada a trabalhos manuais específicos para o desembaralhar motor e, se uma criança não é exposta a situações com o uso e estímulo de alguns materiais, não conseguirá adquirir habilidade específica ao longo da vida, até o momento em que a atitude se torne necessária. Do mesmo modo, a habilidade cooperativa deve ser estimulada com contextos e situações reais, e somente assim se pode praticar valores democráticos de que a sociedade necessita, valores como igualdade e respeito. Conforme afirmam Munari (2010, p.105), “[...] a cooperação conduz a um conjunto de valores especiais tais como o da justiça baseada na igualdade e o da solidariedade.”

A ação prática é extremamente importante para o aperfeiçoamento e a construção de novos esquemas e do desenvolvimento de habilidades, motivo pelo qual a atitude cooperativa precisa ser praticada em vários níveis, para que se torne natural e o homem possa fazer uso desses mecanismos no decorrer de sua vida e em diversos ambientes nos quais possa estar. Mas essa prática deve partir da vontade, que pode vir da motivação, dada por um tutor, que indica o caminho e as ferramentas necessárias para a realização das tarefas, a fim de obter sucesso com o processo, ou vir do próprio sujeito com automotivação interna.

A forma com que as relações interpessoais estão ocorrendo, exige um amparo diferente dos modelos atuais de educação tradicional de aquisição passiva no processo de aprendizagem, pois como vimos anteriormente o mundo digital dispõe de formas interessantes, práticas e rápidas, tornando o ensino tradicionalista desestimulante para o aluno. A sociedade muda e os mecanismos de conhecimento também devem mudar; logo, na perspectiva cooperativa o sujeito pode agir e favorecer sua reflexão na aprendizagem e assim, o professor passa a ser o tutor desse processo e não apenas um transmissor, porque atribuir toda a responsabilidade da aprendizagem apenas ao professor não é compatível ao desenvolvimento pessoal de aquisição do conhecimento, já que o mesmo acontece também interiormente com o próprio agente.

Pensar e adaptar-se a uma nova maneira de ensino e prática em sala de aula, modificando o tradicionalismo não é uma atitude simples ou rápida, e a mudança ocorre de forma gradativa, visto que temos um padrão pré-estabelecido e os recursos são instáveis, contudo, por outro lado, através da Aprendizagem Cooperativa, estimulamos habilidades que devem ser trabalhadas em sala de aula, principalmente para desenvolvimento pessoal e psicológico nos alunos, como a autoestima, a interdependência positiva, a capacidade para trabalho em grupo e a interação social, valores extremamente necessários ao contexto atual de sociedade. Na Aprendizagem Cooperativa, existe a mudança de perspectiva, no olhar através do outro, tentando entender as necessidades individuais respeitando os limites e as superações de cada um e, acima de tudo, sabendo apropriar-se dos benefícios do trabalho cooperativo.

No ensino tradicional, a troca de experiências não acontece de forma cooperativa o que vemos são carteiras enfileiradas onde o aluno recebe o conteúdo passivamente, sem reflexão e sem troca de experiências, uma ação de transmissão e recepção na qual o aluno, muitas vezes, não consegue desenvolver o conhecimento. Trata-se de um ciclo vicioso que passa de geração em geração, onde os educadores, gestores e coordenadores ficam se questionando de onde vem o erro, qual conteúdo adaptar. A ação deve ser intrínseca do ser e estimulada através de estruturas cooperativas, nesse caso, desenvolver as habilidades cooperativas é essencial ao progresso educacional. Se a ação individualizada incentiva a competição, perdemos a intenção de comunhão e partilha; por outro lado, valorizar e incentivar a cooperação garante o desenvolvimento de estruturas empáticas, estimula a troca com o outro e oportuniza o aprendizado em outras perspectivas, garantindo um ensino integral de oportunidades.

A sociedade tem características individualistas, algo comum a muitos povos e grupos sociais. Nesse prisma, temos a busca para atingir objetivos e metas impostas, inseridas precocemente nas escolas, nas próprias relações familiares com pequenas competições, e até

mesmo na fase adulta, dentro do mercado de trabalho, de sorte a atingir e superar metas de vendas ou alcançar percentuais maiores, numa empresa. A competição não é necessariamente algo ruim, porque traçar metas para atingir resultados torna-se muito benéfico, se é uma atitude bem aplicada e estimulada, mas um incentivo inadequado pode levar à competição e ao individualismo exagerado e prejudicial, ou seja, aquele que ultrapassa os limites morais de respeito ao próximo.

No contexto atual, além das competições formais por resultados, na escola e no trabalho, as quais interferem nas relações interpessoais, temos a presença das tecnologias que fazem parte do cotidiano e auxiliam em tarefas comuns, como na comunicação, mas esse recurso, tão comum nos dias de hoje, pode condicionar as pessoas e inibi-las nas relações sociais. Se refletirmos sobre o desenvolvimento humano e os processos de aprendizagem, desde o nascimento, temos que as pessoas nascem e se desenvolvem por meio de processos e interações havidas nas relações interpessoais, de acordo com Vigotski (2001), portanto, não é saudável ao homem a reclusão e o individualismo, se necessitamos de interações interpessoais que não são supridas através de imagens virtuais ou páginas sociais. Contudo, a consequência do individualismo, da autocompensação e da competitividade pode estar diretamente relacionada as questões às agressões ocorridas dentro das escolas como *bullying*, e fora dela, como o *cyberbullying*, visto que os adolescentes manifestam nas redes sociais seus valores morais e éticos

Tal como já ressaltamos anteriormente, a habilidade cooperativa não é inata no indivíduo, faz parte de um conjunto de estímulos, construção e desconstrução de técnicas e maneiras de execução de tarefas, o compartilhar de forma integrada e dependente na construção do bem comum, podendo gerar uma série de conflitos, os quais são necessários para o desenvolvimento, a superação e a adaptação a situações novas. Isso se dá quando não estamos habituados à cooperação em grupo, quando fomos condicionados e incentivados ao individualismo, apesar de ser uma atitude que exija reflexão; por outro lado, o homem consegue desenvolver-se melhor por meio da cooperação. Atividades mais complexas que necessitam de empenho e dedicação fluem de forma mais harmônica, quando trocamos informações e ideias.

Se formos mais idealizadores e pensarmos nas interfaces sociais, já que estamos na era digital, a troca de experiência, as vivências, as emoções e as “curtidas” não acontecem sem a interação com o outro, de modo que, embora inconscientemente utilizamos a cooperação e a interação até quando estamos sendo individualistas e postando fotos de nós mesmos, para chamar a atenção. A atitude pode não ser nobre, mas a intenção inconsciente é de aproximação,

inteirar-se com o outro, sentir-se aceito e acolhido, na verdade, sensações muito próximas daquelas adquiridas na ação cooperativa, que valoriza a troca e oportuniza as relações saudáveis.

Uma ação que possibilite o desenvolvimento de estruturas cooperativas deve ser pensada de uma maneira que favoreça as relações interpessoais e a integração do grupo, de forma onde a atividade não se concretize sem a ajuda de todos, porque cada indivíduo tem sua importância dentro do grupo cooperativo. O aluno deve sentir que tem importância na progressão da atividade, e isso faz com que ele tenha responsabilidade para o sucesso do todo, estimulando seu desenvolvimento para alcançar o êxito entre os pares.

Além do estímulo à interdependência positiva, a Aprendizagem Cooperativa, de acordo com Díaz-Aguado (2015), aumenta a possibilidade de aprender habilidades sociais e interativas, sorte a ensinar o desenvolvimento moral. Pode-se dizer que através da interação com o outro o indivíduo tem a oportunidade de diferenciar perspectivas e coordená-las, na busca, por exemplo, de consenso comum.

O trabalho conjunto e a cooperação são muito importantes na construção da autonomia, muitas vezes, os alunos, em momentos de aula expositiva, não conseguem compreender o conteúdo exposto, precisando de mais estímulos e visões diferentes sobre o assunto; ora, por meio da distribuição de tarefas específicas em grupos, o professor pode explorar as aptidões e garantir aquisições em outra perspectiva de aprendizagem, além da troca de experiência que incentiva o progresso.

As principais mudanças que se dão na prática da Aprendizagem Cooperativa, em grupos de alunos e nos indivíduos, manifestam-se nas relações entre os iguais, por exemplo, na tolerância com o outro, no companheirismo e até mesmo no respeito às diferenças. Díaz-Aguado (2015, p.103, 104), ressalta que “[...] em contextos muito diferentes foi comprovado que a conduta de ajudar tem consequências psicológicas muito positivas para a pessoa que a exerce.” Para exemplificar e comprovar suas palavras, Díaz-Aguado descreve a fala de duas alunas, Joana (11 anos) e Sara (15 anos), quando questionadas sobre o trabalho em grupo:

Joana (11 anos, 6º ano da educação primária): *“Você gostou de trabalhar em grupo? Sim. Se há algo que eu não sei, eles podem me ensinar, e, se eles não sabem algo, eu posso lhes ensinar. Se estamos sós, não podemos. Como se aprende mais? Sozinho ou em grupo? Em grupo, muitíssimo mais. Por que? Porque você pode contar aos demais algo que aprendeu. Se está sozinho, é como alguns “CDFs”, que guardam só para eles, para que os demais não saibam. Em grupo, isso não acontece”*.

Sara (15 anos, 4º ano da Educação Secundária Obrigatória): *“Como sua é nota é dividida por todo o grupo, então se você não estuda, não só se prejudica, mas*

também prejudica seus companheiros. E isso faz você estudar mais”. (DÍAZ-AGUADO, 2015, p. 104).

Como podemos perceber, no relato das alunas acima, os efeitos da Aprendizagem Cooperativa em grupos são positivos, e os próprios alunos identificam e valorizam essa troca de saberes, porque, têm a oportunidade de aprender e ensinar entre eles numa relação face a face. Muitas vezes, nessas relações, os alunos sentem dificuldade em se relacionar; isso acontece por falta de competências sociais necessárias ao trabalho cooperativo. De acordo com Lopes e Silva (2009), essas competências sociais podem ser ensinadas pelos educadores, da mesma forma que as matérias escolares, através de comandas e guias simples, como falar um de cada vez; elogiar o outro; pedir ajuda; partilhar materiais; falar baixo, para não atrapalhar os outros; aceitar as diferenças; ser paciente; registrar ideias entre outros. Os autores ainda sugerem etapas de sugestões a serem aplicadas em sala, como o “Torvelinho ou turbilhão de ideias” o qual consiste em uma técnica de grupo com liberdade para expressar o que pensam, a fim de obter ideias e soluções para um assunto.

Todavia, para refletir sobre os efeitos do grupo e pensando sobre a dinâmica inclusiva necessária a todas as pessoas, temos que levar em consideração os alunos com necessidades especiais que são inseridos nas escolas básicas e devem ter todo o apoio necessário. Segundo os estudos de Díaz-Aguado (1994, 2015), programas que incluem a Aprendizagem Cooperativa e a dramatização de conflitos na diversidade, mostraram eficácia na investigação experimental de 20 aulas, portanto, aptos a “[...] favorecer todos os alunos (com e sem necessidades especiais), um significado mais adaptativo da deficiência, a satisfação com a educação integrada e uma compreensão mais desenvolvida e relativista das diferenças”. Por conseguinte, nesse caso, podemos sustentar que a Aprendizagem Cooperativa favorece a integração de alunos com necessidades especiais, em seu ambiente de ensino, e os ajuda na autonomia e confiança entre os colegas.

No entanto, nem todo aluno com necessidades especiais tem necessidade de apoio educacional, no caso de crianças e adolescentes precoces ou com altas habilidades/superdotação, por exemplo, a dificuldade e os problemas são outros, e geralmente não estão ligados ao conteúdo. Na maioria das vezes, um aluno com AH/SD, tem mais facilidades nas aquisições de conteúdo, mas tem problemas comportamentais, sociais e de inserção em grupos. Se pensarmos na sistemática das estruturas cooperativas e na distribuição de funções, no grupo de trabalho, veremos que a Aprendizagem Cooperativa favorece a heterogeneidade, portanto, mesmo alunos com AH/SD poderão interagir e se desenvolver muito bem, dentro dos grupos. Obviamente, que a atividade deve ser planejada e pensada pelo

professor, para que não aconteça a interdependência negativa e, por isso, deve-se levar em consideração as premissas básicas de aplicação da Aprendizagem Cooperativa e investigação de nível cognitivo.

## 2.2 Condições de desenvolvimento e sistematização da Aprendizagem Cooperativa

Compreendendo que a Aprendizagem Cooperativa é uma prática necessária às condições da sistematização do ensino atual e pode significar avanços no setor educacional, deve-se atentar à reflexão sobre o que a prática cooperativa pode acrescentar. Para a compreensão aprofundada e sistematizada do termo, foram levantadas algumas hipóteses e verificada as raízes etimológicas da palavra; em “Aprendizagem”, ou seja, compreendendo o ato de aprender, que se faz entender. Tornar-se-á pertinente ressaltar a autonomia que o nome traz, a palavra em si, ligada ao aprender a adquirir conhecimento. Dessa maneira, de acordo com o Dicionário “*Dicio de Português online*”:

“Aprendizagem” – Substantivo feminino de ação, processo, efeito ou consequência de aprender; aprendizado. A duração do processo de aprender; o tempo que se leva para aprender. O exercício inicial sobre aquilo que se conseguiu aprender; experiência ou prática. Etimologia: Aprendiz + agem.<sup>2</sup>

Ainda no mesmo dicionário podemos encontrar os sinônimos: estágio, experiência, prática, tirocínio, aprendizado. Observamos, ainda, outras definições aproximadas aos significados, mas de maneira mais explicativa, como no *Wikipédia*: “A Aprendizagem é o processo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos, comportamentos ou valores são adquiridos ou modificados, como resultado de estudo, experiência, formação, raciocínio e observação [...]”. Diante das explanações, pode-se entender que a aprendizagem é um conjunto de ações associadas ao ato de internalizar conhecimento, em outras palavras, reter conhecimento. Entretanto, para a completa compreensão da expressão “Aprendizagem Cooperativa”, detenhamos a atenção na palavra “Cooperação”, do latim “Cooperare”, que significa trabalhar junto, ou seja realizar um trabalho, ato ou efeito de cooperar, prestação de auxílio para um fim comum; colaboração, solidariedade, expressões de acordo com o *Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. No referido dicionário, disponível no formato digital, temos expressões de “Não cooperação”, relevante à reflexão: “a) rejeição em cooperar; falta de colaboração; b) desobediência civil”. Este último é pertinente ao descumprimento das leis civis, ou seja, a não cooperação pode ser prejudicial à sociedade, portanto, temos na

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.dicio.com.br/aprendizagem>. Acesso em: 23 maio 2017, às 00h07.



classificação da ação do fazer em conjunto, a ideia de benefício da sociedade. Nesse sentido, cooperar tem como sinônimo a colaboração com o outro, a partilha.

Logo, atentando-se à raiz etimológica de cooperação como instrumento de troca, e de aprendizagem como ação de receber conhecimento e internalizá-lo, a Aprendizagem Cooperativa tem como significado a troca de saberes, por meio da cooperação.

Tendo em conta o exposto sobre a significação dos termos “Aprendizagem Cooperativa”, vistos separadamente, compreende-se o ato de aprender na cooperação, junto e em conjunto aos seus semelhantes, como uma ação que beneficia a sociedade. Supondo-se que o aprender seja autônomo ao indivíduo, e sistematizando que, quando compartilhamos nossas experiências, o aprendizado se torna mais significativo e consolidado, esse conhecimento não seria mais produtivo se construído cooperativamente? A conceituação da ação cooperativa age além, ela aplica-se no campo sentimental, imaginário e intelectual: o fazer junto de forma cooperativa, em um método de aprendizagem, ganha novas formas e sistemáticas.

Nesse sentido, Lopes e Silva (2009) salientam que Johnson, Johnson e Stanne (2000) referem-se ao método da Aprendizagem Cooperativa como um modelo de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos, de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto, para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos outros colegas.

A concepção de Aprendizagem Cooperativa não é recente, já que o homem trata sobre cooperação antes mesmo do desenvolvimento da escrita, como as civilizações antigas, desde os homens das cavernas, que, com a Arte Rupestre registraram momentos de cooperação em casas e cenas do cotidiano, sendo eles determinados a um objetivo específico. Outro exemplo de povos que trabalhavam em conjunto é explicitado por Lopes e Silva (2009, p. 7): “Em diversos escritos antigos, entre os quais se encontra a Bíblia e o Talmude, aparecem referências explícitas à necessidade de colaboração entre os indivíduos”. Dessa forma citam o Antigo Testamento, no livro de Eclesiastes:

É melhor serem dois do que um só, obterão mais rendimento no seu trabalho. Se um cair, o outro levanta-o. Mas ai do homem que está só: se cair não há ninguém para o levantar! Também, se dormirem dois juntos, aquecer-se-ão mutuamente: mas um só homem como se há-de aquecer? Se um dominar outro que está sozinho, dois resistem-lhe: o cordel triplicado não se rompe facilmente (Eclesiastes; 4,9 - 12 apud LOPES; SILVA, 2009, p. 07).

Atualmente, o tema é pertinente e objeto de estudo das novas concepções de educação. Nesse sentido, a Aprendizagem Cooperativa é citada por autores como Johnson, Johnson e Stanne (2000), Díaz-Aguado (2015), entre outros, que conceituam e explicitam as estratégias e práticas cooperativas de forma clara aos educadores que atuam nos vários níveis de ensino. Essa

nova perspectiva vem sendo discutida principalmente no ensino superior, pois, de acordo com Johnson et al. (2000), a Aprendizagem Cooperativa assegura que, se aplicada de maneira cuidadosa e eficiente, leva os alunos ao envolvimento cognitivo, físico, emocional e psicológico, dentro da construção do próprio conhecimento. Para Niza (apud COSTA, 2015), a Aprendizagem Cooperativa é, no contexto escolar, um modelo de educação no qual vários participantes trabalham juntos, inseridos em pequenos grupos e tendo por base a ajuda e a confiança mútua, para a concretização de um objetivo comum e claramente definido. Dessa maneira temos a interdependência positiva e a interação, as quais promovem o compartilhamento entre o grupo, uma troca que pode auxiliar o dia a dia, em ambientes variados como no trabalho e em áreas educacionais, gerando maximização de conhecimentos.

No entanto, a aplicação da Aprendizagem Cooperativa deve ser cuidadosamente pensada e elaborada dentro da metodologia, com estratégias específicas de implementação, segundo Díaz-Aguado (2015), tendo em vista o perfil dos integrantes, montagem e seleção dos grupos cooperativos, tempo adequado para execução da atividade, técnicas e alternativas para o compartilhamento e sucesso da atividade. Assim, toda a metodologia deve estar calcada no compartilhamento de informações e envolvimento de todos os participantes, de tal forma que cada um seja agente ativo da ação. O professor também desenvolve um papel importante no processo cooperativo, sua atitude deve ser de estímulo aos alunos, organização, seleção e distribuição de tarefas, instigando a busca e não partilhando somente de resultados, porém, igualmente das dúvidas e questionamentos. Dessa maneira, essa prática, comparando-a à prática do ensino tradicional, é distinta exigindo treino e reflexão, além de uma nova visão e postura do profissional.

Para que o processo não seja falho, Díaz-Aguado (2015) cita fatores que devem ser levados em consideração, para que haja eficácia na aplicação, como, por exemplo, “Definição de Objetivos Específicos” a serem alcançados, “Interdependência Positiva”, “Igualdade de Oportunidade para o Êxito”, entre outras estratégias visando ao progresso, pois; “[...] a Interdependência Positiva, cria situações em que os alunos trabalham em conjunto, em pequenos grupos, para maximizar a aprendizagem de todos os membros, partilhando os recursos, dando apoio mútuo e celebrando juntos o sucesso.” (LOPES; SILVA, 2009, p. 16). Nessa perspectiva, a individualidade ou competitividade não é o foco principal, mas a partilha, a comunhão. Eliminam-se diversas situações geradoras de *bullying*, exclusão ou exploração entre os pares. Os autores realçam a importância de estabelecer os objetivos da interdependência

positiva de forma mútua, bem como a partilha de recursos e distribuição de papéis complementares aos participantes.

[...] desenvolver uma identidade única como indivíduos, uma identidade social baseada entre outros aspectos no seu passado étnico, histórico e cultural e uma identidade superior que os liga a todos os outros membros da sociedade. Ao mesmo tempo, precisam de compreender a identidade social dos colegas e respeitá-los como colaboradores e amigos. (LOPES; SILVA, 2009, p. 17).

A fim de reforçarmos a relevância da interdependência positiva, citamos Costa (2015, p. 9) que ressalta “[...] as competências de entreaajuda e interdependência devem ser incutidas desde muito cedo, para que estes conceitos e valências se enraízem e estejam presentes em todo o percurso formativo dos indivíduos”. Como notamos, garantir a interdependência positiva no grupo é crucial para o desenvolvimento das habilidades cooperativas e essa atitude deve ser ensinada desde muito cedo aos alunos.

Outro fator relevante é a “Responsabilidade Individual e de Grupo”, visto por Lopes e Silva (2009) como um dos elementos essenciais da Aprendizagem Cooperativa, pela qual o grupo deve assumir a responsabilidade por alcançar seus objetivos, cada um com sua função. Por outro lado, Costa (2015) cita que a responsabilização do grupo se refere à avaliação global dos resultados do mesmo, ou seja, a avaliação final referente aos resultados da atividade em todos seus processos, desde o início da atividade até o término; com isso, os participantes poderão avaliar sua atitude e progresso com e sem a cooperação, percebendo as vantagens e desvantagens ao experimentarem trabalhos com o uso da Aprendizagem Cooperativa.

Um aspecto fundamental para o desenvolvimento da Aprendizagem Cooperativa segundo Díaz-Aguado (2015), baseia-se na própria aprendizagem, atitudes e interações positivas e condição para o êxito. Na visão de Lopes e Silva (2009), essa capacidade acontece na interação face a face, pois só assim se efetivam as possibilidades de os alunos em trabalharem em conjunto e, assim, promoverem o sucesso uns dos outros e estabelecerem entre si as relações pessoais que são essenciais para o desenvolvimento dos valores plurais. Nesse sentido, os autores Lopes e Silva, tratam o termo como “Interação Estimuladora, preferencialmente Face a Face”.

As “Competências Sociais”, relatadas por Lopes e Silva (2009, p.18) como “[...] o quarto componente da Aprendizagem Cooperativa, consiste em ensinar aos alunos algumas competências interpessoais e grupais imprescindíveis ao trabalho em grupo.” De acordo com o exposto, a habilidade em cooperar torna-se mais complexa que outras atitudes grupais:

A aprendizagem cooperativa é intrinsecamente mais complexa do que a competitiva ou individualista, porque exige que os alunos aprendam não só as matérias escolares (execução de tarefas), mas também as práticas

interpessoais e grupais necessárias para funcionar como parte de um grupo (trabalho de equipe). Para que haja uma verdadeira cooperação devem ensinar-se aos alunos competências sociais como, por exemplo: saber esperar pela sua vez; elogiar os outros; partilhar os materiais; pedir ajuda; falar num tom de voz baixo; encorajar os outros; comunicar de forma clara; aceitar as diferenças; escutar activamente; resolver conflitos; partilhar ideias; celebrar o sucesso; ser paciente a esperar; ajudar os outros, etc. (LOPES; SILVA, 2009, p. 18-19).

Sobre a capacidade social para a interação, as habilidades estimuladas são pertinentes em diversos níveis na vida em comunhão com o outro, e incluindo valores que muitas vezes são esquecidos ou deixados de lado na sociedade, principalmente em se tratando da atualidade, quando a moral deve ser compreendida com mais veemência, pois o que vemos é a depreciação dos valores sociomoraes. Competências citadas, tanto por Díaz-Aguado (2015), quanto por Lopes e Silva (2009), como “saber esperar pela sua vez” ou “resolver conflitos”, dentro do contexto educacional atual, devem ser exploradas mais profundamente, sendo estimuladas e precisas, na Aprendizagem Cooperativa. Mas, para que se completem as condições de desenvolvimento da Aprendizagem Cooperativa, temos também o “Processo de Grupo ou Avaliação do Grupo”, quando a este, Lopes e Silva (2009) fazem diversas pontuações que permitem uma reflexão avaliativa:

1) que os grupos de aprendizagem se concentrem na preservação do grupo, 2) facilitar a aprendizagem das competências sociais, 3) assegurar que os membros recebam feedback pela sua participação e 4) lembrar aos alunos que têm de praticar de forma consistente as competências colaborativas ou de cooperação. (LOPES; SILVA. 2009 p. 19).

Por sua vez, Díaz-Aguado (2015) expõe a necessidade do tempo pertinente à realização da atividade e avaliação do grupo, que pode se refletir sobre todo processo do conhecimento, discutir e rever problemáticas.

Na Aprendizagem Cooperativa, existem muitas maneiras avaliativas do processo e da aquisição do conhecimento. Uma forma prática são as formações de duplas produtivas para troca de conteúdos e conhecimentos, de maneira que o aluno troca informações e experiências realizadas a partir do processo de aprendizagem, revisa conteúdos estudados antes de passar por um processo avaliativo individual; essa troca de conhecimento, antes de uma prova, mostra-se muito eficaz em resultados, porque os alunos têm a oportunidade de revisar conteúdos e assimilar o que não ficou totalmente compreendido. Dentro das instituições de ensino, a avaliação é utilizada como ferramenta fundamental para basear os níveis de aprendizagem de cada aluno e para analisar os conteúdos programados no calendário escolar, porém obviamente, esse método não deveria ser o único, mas é o que geralmente acontece na maioria das escolas

brasileiras. Em um processo de ensino cooperativo, até mesmo a avaliação individual se torna produtiva, quando se faz o uso das duplas dentro de uma recapitulação processual do conteúdo específico de cada disciplina, pois os alunos se sentem mais confiantes e conseguem explicar suas dúvidas com seus iguais.

Slavin (1995) considera existirem quatro perspectivas teóricas principais responsáveis por explicar os efeitos produzidos pela Aprendizagem Cooperativa: perspectivas de motivação, perspectivas de coesão social, perspectivas cognitivas de desenvolvimento e perspectivas cognitivas de elaboração. Compreendendo cada perspectiva em sua singularidade e com propriedade temos um modelo com excelência o qual pode contribuir para a solução de diversos problemas pertinentes ao sistema de ensino.

Tratando dos fatos negativos, que podem comprometer o modelo, os autores pesquisados no estudo, levantaram um aspecto comum, o elemento tempo. A distribuição e organização das aulas no ensino regular da rede estadual, municipal e particular são padronizadas em quantidades de aulas/dia, e esse padrão que não oportuniza um tempo hábil, capaz de colaborar para o desenvolvimento de toda a prática cooperativa, mesmo que existindo estratégias dentro da Aprendizagem Cooperativa para serem utilizadas em cinquenta minutos, tempo de uma hora/aula, muitas vezes um prolongamento e aprofundamento de um trabalho grupal contínuo seria muito mais produtivo. Por esse motivo, a efetivação da Aprendizagem Cooperativa, de forma eficiente deve ser, se possível, incorporada integralmente dentro dos princípios que a regem, e o professor/tutor deve planejar suas aulas, levando em consideração o tempo disponível e a própria estruturação do ensino.

Na estruturação específica para o desenvolvimento da Aprendizagem Cooperativa, é necessário a organização dos tipos de grupos que caracterizarão a forma de trabalho desenvolvido e que possam garantir o sucesso dessa atividade. Conforme Díaz-Aguado (2015, p. 293), “[...] nem todas as formas de trabalho em grupo podem ser consideradas como de Aprendizagem Cooperativa”, nesse caso, a autora cita os grupos que em suas características, não possuem os requisitos da cooperação, esses grupos podem ser de interdependência negativa, nos quais os alunos percebem os demais como rivais a derrotar; ou os grupos de difusão de responsabilidade, em que a tendência a se ajudarem é mínima e eles não se sentem responsáveis pelo que os outros realizam. Para a formação dos grupos o professor deve estar atento e garantir a heterogeneidade, como ressalta Díaz-Aguado:

É imprescindível que a formação das equipes não se realize de acordo com os grupos ou amizades previamente existentes, mas por meio de procedimentos que garantam a heterogeneidade. Em nossas investigações, as equipes de aprendizagem foram estabelecidas pelos professores de acordo com esses

procedimentos, explicando-se suas razões. Assim transmitiu-se, também, uma atitude contrária às segregações, a favor da tolerância e da construção da igualdade. Tem especial relevância manter esse critério para promover a tolerância, que se desenvolve, em boa medida, pelo fato de compartilhar e alcançar com colegas, que pertencem a outros grupos, objetivos fortemente desejados. Como consequência dessa experiência, os alunos estabelecem uma identidade comum e descobrem que, apesar de suas diferenças, têm semelhanças. Outra das vantagens desses grupos, que os próprios alunos reconhecem depois de ter trabalhado neles, superando os obstáculos iniciais, é que eles trabalham mais do que se estivessem com seus amigos, visto que com estes seria mais difícil concentrar-se na tarefa e inibir distrações. (DÍAZ-AGUADO, 2015, p. 295).

Nesse caso, temos três formas de grupos-padrão citados por Lopes e Silva (2009): Grupos Formais, Grupos Informais e Grupos de Base.

Os **Grupos Formais**, de acordo com os autores, são aqueles que podem funcionar por uma hora, como também por semanas, e neles pode-se desenvolver qualquer matéria de qualquer programa de ensino, desde que reformulados à forma cooperativa. Neste tipo específico, o professor deve ter em conta alguns itens, como; especificar os objetivos da lição, refletir sobre as decisões antes da aula, explicar a tarefa e a interdependência positiva aos alunos, supervisionar e intervir com apoio aos alunos, avaliar a aprendizagem e ajudá-los a identificar a eficácia do trabalho em grupo.

Nos **Grupos Informais**, o prazo em que funcionam é muito curto, ideal para alguns minutos ou por uma hora aula. Lopes e Silva (2009) relatam que o professor pode utilizar esse tipo de grupo, durante uma atividade de ensino como aula expositiva, demonstração ou até um filme, e que, como especificidade do grupo, deve concentrar os alunos na matéria em questão, promover um clima propício à aprendizagem, criar expectativas sobre o conteúdo, assegurar o processamento cognitivo e encerrar a lição.

Por fim, os **Grupos de Base**, que, por sua vez, têm seu funcionamento mais longo, podem ser formados com membros permanentes por aproximadamente um ano. O objetivo central, segundo Lopes e Silva (2009, p. 22), é “[...] possibilitar que os seus integrantes deem uns aos outros o apoio, a ajuda, o estímulo e o auxílio que cada um necessita para ter um bom desempenho escolar”, sorte a garantir esforço nas suas tarefas, em um relacionamento duradouro. A hipótese, nesse último caso, é a de que, com a confiança compartilhada entre os pares, seja possível garantir um estímulo ao conhecimento, à aprendizagem e ao desenvolvimento social, valores necessários à sociedade e que devem ser pensados e incentivados.

Portanto, como vemos, nas definições dos grupos citados tanto por Díaz-Aguado, quanto por Lopes e Silva, eles devem favorecer a colaboração de todos os envolvidos, para que

sustentem a cooperação entre os membros do grupo. Justificando a reflexão, pode-se argumentar que, “[...] mais do que um simples trabalho de grupo no qual podemos sempre encontrar alunos que não participam, este tipo de aprendizagem está bem definido para assegurar a profícua colaboração de todos os intervenientes”(COSTA, 2015, p. 12-13). E, a partir dessa definição de grupo, planejar as funções que deverão ser exercidas por cada membro, a fim de que não exista a interdependência negativa.

O discurso inicial do professor, dirigido ao aluno, sobre a atividade em grupo, causa euforia, porque, na maioria das vezes, os alunos gostam muito de realizar atividades grupais, entretanto, o que vemos dentro de grupos, fora dos princípios cooperativos, não agregam um bom desenvolvimento cognitivo, nem valoriza as potencialidades de cada aluno, o que gera uma série de problemas interpessoais, como o *bullying*, a falta de autonomia dos estudantes, entre outros problemas relacionados ao desinteresse ou à violência. Muitos alunos gostam do trabalho em grupo para justamente não fazer nada, em outras vezes, alguns simplesmente fazem o trabalho sozinhos e se sentem injustiçados por dividir uma nota que deveria vir do esforço de todos, mas que não aconteceu. Díaz-Aguado (2015) relata que frequentemente se observa uma segregação que impede o estabelecimento de relações interétnicas de amizade; em outros momentos a autora ainda afirma que, em outros momentos, a estrutura competitiva existente na maioria das salas de aula pode ser caracterizada por uma interdependência negativa, onde o esforço em aprender pode ser desestimulado. Por outro lado, os grupos cooperativos, formados adequadamente dentro dos princípios da Aprendizagem Cooperativa, “[...] permite criar uma situação na qual a única forma de alcançar as metas pessoais é através das metas de grupo”, (DÍAZ-AGUADO, 2015, p. 286), de maneira que o esforço de cada membro é valorizado, trabalha-se com a ajuda e respeito mútuo, compartilhando-se de motivação.

Dentro dos grupos específicos, deve-se atentar aos papéis exercidos por cada aluno, ou seja, sua função específica para o sucesso do mesmo. Segundo Lopes e Silva (2009), para um clima cooperativo, deve-se garantir uma margem de autonomia aos alunos, na execução de suas tarefas e estes devem ser capazes de exercer essa autonomia. A definição de papéis é essencial ao desenvolvimento e progresso do grupo, visto que garante o empenho específico e função de cada um na atividade, ficando também mais fácil identificar e organizar as ações e os progressos da aprendizagem.

Lopes e Silva (2009) citam alguns papéis baseados nas concepções de Gaudet et al (1998):

- **Verificador:** procura certificar-se de que todos os membros do grupo compreenderam bem a tarefa. Convida os membros a manifestar o seu acordo ou desacordo quanto às ideias emitidas e a justificar a sua resposta. Verifica se os documentos estão completos e se o grupo satisfaz as exigências do trabalho. Preocupa-se em consultar os membros do seu grupo sobre pontos precisos.
- **Facilitador:** orienta a execução da tarefa do seu grupo. Lê as instruções ou as reformula, se alguém não as compreende bem, procura certificar-se se cada aluno desempenha o papel que lhe foi atribuído e concede a palavra a todos os colegas. Se necessário, distribui o material. Coordena as diversas etapas envolvidas na realização das atividades.
- **Harmonizador:** ocupa-se com a manutenção da atenção dos colegas de grupo na tarefa, colocando questões. Procura prevenir os conflitos; para o conseguir, recorda as normas que favorecem o respeito e a entreajuda, encoraja os colegas a desempenhar o seu papel e propõe soluções para regular os conflitos.
- **Intermediário:** faz a ligação entre o grupo e o professor, consulta cada membro do grupo, antes de pedir ajuda ao professor. O intermediário é o único membro da equipe que pode pedir ajuda ao professor e deslocar-se, se houver necessidade disso.
- **Guardião ou Controlador do Tempo:** certifica-se de que o trabalho será terminado a tempo, sugere ao grupo divisões de tempo para cada etapa de realização. Faz notar aos membros toda a perda de tempo inútil, e se necessário contabiliza o tempo de intervenção de cada um dos colegas e intervém discretamente, para evitar interromper qualquer um deles, durante uma intervenção.
- **Observador:** observa, anota e contabiliza os comportamentos em relação a uma competência ensinada. Realça os processos feitos pelo grupo.

Contudo, o autor ressalta que outros papéis são possíveis e o próprio professor pode criá-los, de acordo com suas necessidades e proposta de atividade, de forma que o professor tem a liberdade de decidir e planejar em que função poderia desenvolver certa habilidade e competência no aluno:

Diferentes autores propõem diferentes papéis que os alunos podem desempenhar nos grupos de aprendizagem cooperativa. A opção do professor em atribuir diferentes papéis aos elementos do grupo depende dos objetivos, das características da tarefa e da idade dos alunos. Devem ser encarados como sugestões, cabendo sempre ao professor decidir quais utilizar e inclusivamente poderá inventar outros. (LOPES; SILVA, 2009 p. 24)



A atribuição de papéis também é citada por Díaz-Aguado (2015), como estratégia capaz de contribuir para estabelecer condições básicas à colaboração em diversos objetivos, como: interdependência positiva, responsabilidade individual e igualdade de *status*. A autora destaca quatro tipos específicos:

- **Moderador:** cuida para que o tom da voz e o ruído se mantenham dentro dos limites adequados e distribui os turnos de participação entre os membros do grupo, para que estes se ajustem aos critérios previstos.
- **Porta-voz:** escreve e comunica as respostas, de acordo com as pautas estabelecidas (pergunta quando falta algo, pede explicações, comunica ao conjunto da classe os resultados do trabalho da equipe).
- **Observador:** observa o comportamento de todos os membros do grupo em relação aos objetivos propostos e pergunta ao grupo sobre seu cumprimento, e em função disso, preenche as fichas de autoavaliação.
- **Coordenador da tarefa:** controla o cumprimento dos passos definidos para a realização da tarefa, faz as perguntas para comprovar que o mais importante foi entendido, revisa e controla o tempo, para poder concluí-la.

Como visto, são diversas as formas de organização e distribuição de papéis dentro dos grupos da Aprendizagem Cooperativa, logo, a discussão que se faz refere-se à maneira como esses papéis vão ser separados. De acordo com Díaz-Aguado (2015), deve-se garantir a heterogeneidade dos grupos, para evitar a segregação, por isso, deve-se levar em conta as potencialidades de cada aluno e atentar ao fato de que a diversidade da classe deve ser distribuída de tal forma que garanta a inclusão, de gênero, etnia, cognição ou afetividade. Mas, na criação e distribuição dos papéis, também se pode levar em consideração a atividade proposta, a qual pode-se criar outras funções novas a serem utilizadas, sorte que o professor deve estar atento a essas distribuições e planejar, a fim de estimular o grupo em suas reflexões e construções do aprender.

### 2.3 Altas Habilidades/Superdotação

Por vezes, já ouvimos ou vimos um aluno ser chamado de “CDF”, gênio, sabe tudo, ou outra denominação, que pode rotular o indivíduo por um longo período ou para a vida inteira. Frequentemente, esses rótulos devem-se às suas habilidades, por destoar do chamado “comum” dentro da sociedade, pois como suas características são surpreendentes chamam a atenção, de tal sorte que causam espanto. Uma criança que se desenvolve melhor ou apresenta alguma

habilidade acima da média em uma ou mais área de domínio pode ser considerada precoce, prodígio, ou superdotada, sendo todas variações de um mesmo fenômeno, as altas habilidades (CHACON e PAULINO, 2011). Em todo caso, independente das denominações, Winner (1998) aponta para nove mitos que envolvem essas crianças, em seu livro “Crianças Superdotadas - mitos e realidades”, onde a autora aborda os seguintes aspectos: Superdotação Global, Talentosa, mas não Superdotada, QI Excepcional, Biologia versus Ambiente, O Pai Condutor, Esbanjando Saúde Psicológica, Todas as Crianças são Superdotadas, As Crianças Superdotadas se tornam Adultos Eminentes. Diante do exposto, conceitua-se a explicação de Ellen Winner (1998), sobre cada mito:

- Superdotação Global: aquela criança que é boa em tudo, ou seja, o habilidoso acadêmico que tem aptidões na parte oral e escrita, como também na matemática, sendo essas habilidades mais valorizadas nas escolas;
- Talentosa, mas não Superdotada: quando a criança tem habilidades específicas na área artística por exemplo, em dança, música, atletismo, entre outras modalidades, como se essas crianças fossem diferentes das academicamente superdotadas;
- QI Excepcional: supõe-se que crianças com altas habilidades artísticas também tenham QI alto, porém os testes de QI não medem especificamente as habilidades artísticas;
- Biologia versus Ambiente: contrasta-se o mito de que a superdotação é inata e ignora o desenvolvimento de aptidões, com outro que, sustenta a ideia de que a superdotação se desenvolve com treinamentos intensivos em qualquer criança;
- O Pai Condutor: são afirmações de que as crianças são “fabricadas” a partir do estímulo e atenção dos pais;
- Esbanjando Saúde Psicológica: a visão de que as crianças superdotadas são excepcionalmente morais e esbanjam saúde física e psicológica, com atitudes superiores aos demais alunos;
- Todas as Crianças são Superdotadas: afirmações feitas por educadores de que; todas as crianças têm aptidões, em alguma área específica, e potencial igual para aprender, tanto na área acadêmica quanto na artística;
- As Crianças Superdotadas se tornam Adultos Eminentes: as crianças superdotadas são vistas com QI elevado e criatividade bem desenvolvida, por isso, no futuro, adultos criativos;

Como notamos, nos aspectos citados acima, existem vários mitos que rodeiam as crianças superdotadas e esses mitos podem segregar ou excluir essas crianças dos seus ambientes

de convívio. Por esse motivo, deve-se uma atenção maior às crianças precoces ou com altas habilidades/superdotação (AH/SD), pois existem particularidades específicas que devem ser vistas na educação especial, por serem público-alvo da mesma.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial, Brasil (2008), as crianças e adolescentes com AH/SD, são consideradas público-alvo da educação especial, assim como todas as modalidades de deficiência, e dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, fato que os leva ao direito à atenção especializada, mas para trabalhar com as AH/SD a que se considerar as especificidades próprias de cada criança ou adolescente, pois cada um tem sua área de domínio que deve ser adequadamente estimulada e enriquecida, além do âmbito psicológico e emocional.

A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SECADI), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), criou materiais didático-pedagógicos para auxiliar as famílias e professores. Esses volumes estão disponíveis no *site* do MEC e contemplam tópicos comuns relacionados às AH/SD: Encorajando Potenciais, Orientação a Professores, Atividades de Estimulação de Alunos, O Aluno e a Família. Além da SECADI, há a “Associação Brasileira para Altas Habilidades/Superdotados” e programas de incentivo voltados à Educação Especial como o PAPCS, os quais abordam questões sobre o tema e trabalham para o estímulo das potencialidades dos alunos e seu enriquecimento. As questões suscitadas por esta pesquisadora a respeito do que está contemplado nos documentos oficiais e dos materiais que o governo disponibiliza é: - As estratégias de oferta de materiais sobre o assunto são suficientes para efetivamente munir os professores para identificar, avaliar e enriquecer esses alunos dentro de suas necessidades específicas? e, se sim, - Todos os alunos são contemplados dentro do sistema da Educação Básica Brasileira?

Podemos considerar que a atenção educacional especializada aos alunos superdotados, não é ideal, porque esses alunos, por vezes, sofrem *bullying*, tanto dos seus pares quanto por parte dos professores, de sorte que geralmente se afastam de suas habilidades ou as escondem para não receber rótulos ou serem excluídos, além disso, não estão expostos adequadamente ao estímulo necessário à sua condição para a potencialização de suas habilidades.

A identificação da possibilidade de AH/SD nos alunos, para que exista uma ação construtiva de enriquecimento é necessário que se desenvolvam suas potencialidades, mas essa atitude pode ser prejudicada pela ideologia igualitária presente nas escolas, aquelas que priorizam o currículo nivelador comum, no qual todos os alunos estão dispostos a um mesmo modelo de ensino que, muitas vezes, não condiz com o cognitivo individual. Priorizar um

ensino comum a todos, dentro de um ciclo igualitário não garante a equidade, pois não respeita as individualidades e necessidades especiais de cada aluno. Porém, a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, Brasil (2008) contempla esses alunos em seu público-alvo, e os mesmos precisam ser identificados para, assim, conseguir o que lhes é de direito, ou seja, enriquecimento, aceleração ou agrupamento, cada qual acompanhado de ações específicas ao atendimento.

Nas AH/SD, deve-se levar em consideração que o aluno, com essa característica, não necessita especialmente ser bom nos estudos escolares, academicamente, pois a sua área de domínio pode estar ligada a uma ou várias áreas do conhecimento que, muitas vezes, não são notadas no ambiente escolar. Para tanto, observamos duas teorias mais conhecidas e utilizadas, as quais sustentam o exposto: a Teoria das Inteligências Múltiplas do psicólogo Howard Gardner (1983, 2000), e a Teoria dos Três Anéis, Renzulli (1996):

Os dois conceitos adotados para os instrumentos propostos (Teoria das Inteligências Múltiplas e Teoria dos Três Anéis) já são bastante conhecidos e existem bibliografias suficientes sobre eles. A sincronia entre o conceito multidimensional que propõe a existência de oito Inteligências (lógico-matemática, linguística, espacial, musical, corporal-cinestésica, naturalista, intrapessoal e interpessoal) não hierarquizadas e o conceito de superdotação, entendida como a intersecção de três grupamentos de traços – habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade – permite propor indicadores de AH/SD em qualquer uma dessas inteligências. (PÉREZ, 2009, p. 302).

Tratando-se das múltiplas inteligências, como vimos na citação de Pérez (2009), o psicólogo Gardner (1983, 2000) afirma que o ser humano possui múltiplas inteligências, e assim, o autor afasta-se da ideia de inteligência unitária e propõem várias inteligências, e para explicar isso combina à ideia de ações humanas aos papéis que desenvolvemos na vida, nossas aptidões e habilidades. Com efeito, a teoria de Gardner baseia-se em evidências:

Gardner acredita que as evidências mais sólidas das IM vêm de estudos de pessoas outrora normais que sofreram uma lesão cerebral por derrame ou trauma. Em particular, ele encontra evidências de inteligências separadas na preservação ou no colapso de uma determinada capacidade depois do dano cerebral. Por exemplo, alguns pacientes que sofreram derrame podem não apresentar nenhum prejuízo na fala, mas são incapazes de se orientar no hospital ou em casa; outros podem apresentar o padrão oposto de forças e déficits. Que essas duas capacidades possam estar isoladas uma da outra dessa maneira ajuda Gardner a sustentar a noção de inteligência separadas governando a linguagem e o pensamento espacial. (GARDNER; KORNHABER; WAKE, 1998, p. 216).

Gardner, a fim de reforçar sua teoria, alude aos chamados *savants* e prodígios; os prodígios são aqueles que demonstram excepcionalidade em alguma área específica, antes da

idade da maioria das crianças, enquanto os *savants* ou *idiots savants* (como eram chamados), conforme Gardner, Kornhaber e Wake (1998, p.216), “[...] são indivíduos com um baixo QI, que apresentam algumas habilidades notáveis. Por exemplo, eles podem ser capazes de desenhar com perfeição, tocar piano de ouvido.” Percebemos, por conseguinte, que os argumentos apresentados por Gardner são cabíveis para a reflexão acerca das Múltiplas Inteligências, pois cada indivíduo as utiliza de maneira distinta e pode desenvolvê-las de várias formas, por serem capacidades distintas.

Os textos referentes à teoria foram elaborados inicialmente tratando de sete inteligências específicas, contudo, o autor complementa a tese com mais dois tipos de inteligências, de maneira que, temos nove inteligências abordadas. Deve-se atentar, quanto às pesquisas e teses de Gardner, que o autor não conceitua a inteligência como associada a uma coisa, a algo que pode ser definido, mas, a um determinado potencial, do qual podemos acionar pensamentos e conteúdo. As inteligências expostas por Gardner, Hornhaber, Wake (1998, p. 217- 221) podem ser caracterizada da seguinte forma:

- **Inteligência Linguística:** capacidade de fala, da sintaxe, da gramática, da semântica e da pragmática, inteligência associada aos escritores, poetas e tantos outros que fazem uso da linguagem.
- **Inteligência Lógico-Matemática:** habilidade em avaliar relações abstratas, resolver problemas matemáticos e utilizar números, identificação própria dos cientistas, engenheiros, entre outros.
- **Inteligência Musical:** ligada à comunicação, criação e compreensão de sons que envolvem tom, timbre e ritmo. Noção vista nos compositores e músicos.
- **Inteligência Espacial:** é a percepção de informações visuais ou espaciais, geralmente são típicas de pessoas que possuem habilidades nas artes visuais, além de artistas, como também cirurgiões e navegadores.
- **Inteligência Corporal-Cinestésica:** habilidade em utilizar o corpo para ações motoras amplas e específicas, como os dançarinos, ginastas e atletas.
- **Inteligência Interpessoal:** capacidade de distinguir entre os sentimentos, as crenças e as intenções, ou seja, compreender os sentimentos dos outros, habilidades que notamos em terapeutas por exemplo.
- **Inteligência Intrapessoal:** é a capacidade de discriminar seus próprios sentimentos, autoconhecimento e motivação. Essa inteligência leva as pessoas a tomarem decisões.

Diante das explicações sobre a teoria das Múltiplas Inteligências de Gardner, podemos entender melhor as predileções específicas de cada indivíduo e traçar personalidades, compreendendo melhor a causa de algumas dificuldades no ambiente escolar e destacando habilidades típicas. Ao aluno com AH/SD, conhecer as Múltiplas Inteligências, pode levá-lo à consciência de sua área de domínio, e assim, poder potencializá-lo, essa identificação por habilidade é importante para seu desenvolvimento pessoal e progresso educacional.

De certa forma, Vygotsky e Luria (1996) fazem uma série de comparações entre uma criança por eles denominada bem-dotada e uma deficiente, caracterizando a questão do talento cultural, pois, mesmo uma pessoa com AH/SD, pode apresentar deficiência em algumas áreas. Os autores ainda justificam, argumentando que o grau de desenvolvimento cultural de uma pessoa se expressa não só pelo conhecimento por ela adquirido, mas também por sua capacidade de usar objetos em seu mundo externo e, acima de tudo, usar racionalmente seus próprios processos psicológicos, (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 237).

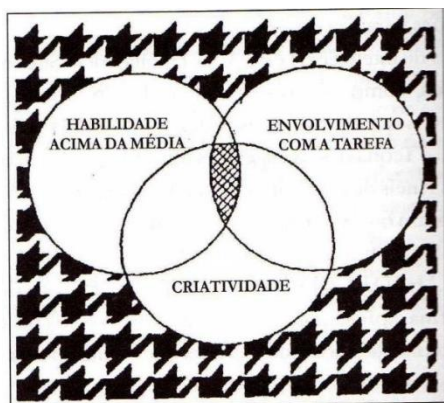
Por outro lado, Renzulli (1978, 1986), trata especialmente do fenômeno que leva um indivíduo às AH/SD. Com isso, o autor elabora a Teoria dos Três Anéis, a qual compreende: habilidade acima da média; comprometimento com a tarefa e criatividade, ou seja, uma tríade que ocasiona uma interrelação entre si, o fenômeno que chamamos de AH/SD. Desta maneira, integrado às questões do meio como a família, escola e amigos, temos a intersecção que define a superdotação, portanto para Renzulli (2014):

As áreas de desempenho em que uma pessoa pode ser reconhecida como “superdotada” são determinadas pela necessidade e pelos valores da cultura vigente e tanto acadêmicos como leigos têm debatido a velha questão de como certas habilidades humanas, personalidades humanas, personalidades e condições ambientais contribuem para aquilo que chamamos de superdotação. (RENZULLI; 2014, p. 216).

O autor ainda ressalta um plano de ação para o enriquecimento, de modo a promover a superdotação produtivo-criativa, a razão para criar uma educação para o superdotado, cujo intuito é elaborar estratégias de enriquecimento, “[...] é aumentar a quantidade de pessoas, na sociedade, que ajudarão na solução de problemas da civilização contemporânea, transformando-se em produtoras de conhecimento e arte, em vez de meras consumidoras das informações existentes.” (RENZULLI, 1986, p. 223). Diante do exposto, cabe a reflexão sobre o porquê de no século XV se identificaram tantas pessoas extraordinárias, visto que o clima e foco em questão era o desenvolvimento intelectual. Portanto, o estímulo ao enriquecimento intelectual garante um progresso significativo à humanidade, e investir nos jovens com AH/SD é, com certeza, uma estratégia lógica e racional.

Para conceituar a Teoria dos Três Anéis de Renzulli, atentamos para as condições que os envolvem e a intersecção existente entre eles. Na Figura 1, vemos o modelo dos três anéis. Na Figura 1, vemos o modelo com o anel “Habilidade acima da Média”, faz referência ao desenvolvimento de alguma habilidade, diferentemente e acima dos demais, essa habilidade pode ser no campo acadêmico, por exemplo, aprender a ler e escrever precocemente ou desenhar com alto nível de expressividade sem aulas artísticas para tal ato. O anel “Envolvimento com a Tarefa” mostra o envolvimento e dedicação do ser para com sua habilidade, e podemos citar o exemplo de artistas como Michelangelo Buonarroti e Mozart, incansáveis e apaixonados por suas expressões e criações artísticas. Por fim, o anel da “Criatividade”, constitui um ato impulsionador que transforma gerações e liga a inteligência ao ato em si, a reflexão e a ação propriamente dada, transformação de idealização na própria realidade. Cada esfera dos anéis tem suas particularidades e juntas formam a Superdotação. Para completar o diagrama temos o fundo “pied-de-poule” que representa a intersecção entre personalidade e, o meio ambiente.

**Figura 1- Modelo dos Três Anéis - Diagrama de Venn.**



Fonte: Renzulli (1986).

Para completar a Teoria dos Três Anéis de Renzulli e alguns conceitos formados a partir da superdotação, a autora Winner (1998), ressalta as peculiaridades das crianças superdotadas, exemplificando a respeito do QI acima da média e da fúria em persistir na tarefa que lhe interessa, (WINNER, 1998, p. 73), “[...] perseverança e perfeccionismo é típico de crianças superdotadas em qualquer domínio”. A autora ainda relata que exames e testes para detectar o nível de QI, quando, acima da média, não deve constituir o único instrumento para identificação de alunos superdotados, pois, em muitas áreas de aptidões específicas esses alunos não seriam detectados, contudo, não os descarta, considerando que, os testes de QI são instrumentos importantes para averiguação.

Muitas perguntas referentes à aquisição ou natureza da superdotação estão sendo debatidas, como, por exemplo: se a superdotação é algo biológico, hereditário, treinamento, influência do meio ou espiritual. A respeito desse tema, Winner (1998) cita alguns tópicos explanando sobre o assunto, enfatizando que um dos mitos concernentes à superdotação está ligada aos altos níveis de QI; conseqüentemente, a autora conclui que as crianças superdotadas podem ou não terem QIs gerais acima da média, e para provar o exposto faz remeter aos *savants*, ou seja, palavra francesa que designa uma pessoa com grande talento intelectual, mas com algum déficit de desenvolvimento, os quais, apresentam algum tipo de retardo, autismo ou ambos, condição que não os impede de serem capazes de desempenhar altos níveis artísticos e muitos vezes até matemáticos.

Um dos fatores que evidencia alunos com AH/SD está associado à inteligência e a criatividade, de modo que alguns autores expõem esse diferencial baseando-se em pessoas que se destacaram em diversos campos e várias habilidades, como artistas, físicos, filósofos, cientistas entre tantos outros que contribuíram para o progresso e avanços significativos da humanidade. A curiosidade é outro elemento impulsionador para as AH/SD, surgindo muito cedo nos talentosos gênios, por exemplo, o artista Picasso desenhava com destreza desde os 8 anos de idade, enquanto Jean Piaget foi menino prodígio que se interessou por História Natural aos 11 anos.

Sabemos que alunos com AH/SD, de forma geral, são bem diferentes entre si, mas existem algumas características em comum que podem ser abordadas. A esse respeito, López e Gutiérrez (2011), enfatizam que as crianças com AH/SD não são apenas caracterizadas por um alto quociente intelectual (QI), todavia elas se destacam em um conjunto de aspectos, como inteligência, criatividade, envolvimento na tarefa, entre outros. Porém, as autoras traçam algumas características, não comprovadas, mas que geralmente são apresentadas por esse perfil de aluno (LOPÉZ; GUTIÉRREZ, 2011. p. 28):

- Aprendem rápido e facilmente, quando estão interessados.
- Têm uma capacidade superior para resolver problemas.
- Usam conhecimento adquirido e habilidades de raciocínio, para resolver problemas teóricos e práticos complexos.
- Incorporam um vocabulário avançado na linguagem oral, que usam com uma estrutura linguística complexa.
- Entendem ideias complexas e abstratas.



- Manipulam símbolos e ideias notoriamente abstratos, incluindo a percepção e gestão das relações entre ideias, eventos e /ou pessoas.
- Formulam princípios e generalizações graças à transferência de aprendizagem.
- Têm um comportamento extremamente criativo na produção de ideias, objetos e soluções.
- Apresentam profundo interesse e, às vezes, são apaixonados por alguma área de investigação intelectual.
- Mostram iniciativa para seguir os projetos de outras pessoas.
- Preferem desenvolver passatempos, de acordo com sua própria escolha.
- Mostram uma capacidade excepcional para a aprendizagem autodirigida, embora possivelmente apenas em atividades extracurriculares.
- Evidenciam independência no pensamento, uma tendência ao não conformidade.
- Tendem a ser perfeccionistas, intensamente autocríticos e a aspirar a altos níveis de desempenho, ou seja, querem se destacar.
- Têm uma grande sensibilidade e consistência com respeito a si mesmos e aos outros, aos problemas do mundo e às questões morais.
- Podem ser intolerantes às fraquezas humanas.

Assim, procuramos entender como acontece e o que desencadeia a criatividade e como ela está ligada a inteligência. Gardner (1996), ressalta o que é necessário para explicar a atividade criativa que está baseada em três elementos centrais e na própria relação existente entre eles nessas relações, encontra-se o “indivíduo”, que se relaciona com o mundo objetivo do trabalho e com os outros seres humanos, tendo-se, por conseguinte, um triângulo criativo.

Diante da abordagem do autor, refletimos sobre a Teoria dos Três Anéis, de Renzulli (1986), e a proposta triangular apresentada ao ensino da Arte, por Ana Mae Barbosa (1991), ambas com estruturas com pilares essenciais baseados na criatividade; por esse motivo a arte valoriza tanto a exposição da criatividade quanto a produção do ser, relacionando os círculos em bases criativas. Para completar, a teoria das Múltiplas Inteligências, refletimos sobre como a criatividade pode ser um elemento impulsionador para o desenvolvimento e/ou a própria ação da inteligência, sendo ela executada por meio de habilidades adquiridas e planejadas num conjunto de pensamento e prática. Ora, seria, portanto, coordenados de maneira tão habilidosa que destaca o indivíduo com AH/SD dos demais.

## 2.4 Arte, cultura, sensibilização e o gênero das histórias em quadrinhos

O conceito e a função da Arte foram, desde muito tempo, discutidos e modificados no decorrer da história da humanidade; a princípio, quando pensamos nas raízes da Arte, temos as expressões comunicativas feitas pelos homens das cavernas, que mostra como eles viviam e como acreditavam que os desenhos eram algo mágico-fenomenista, ou seja, desenhava-se para que acontecesse. Nesse período é que surgem as primeiras formas geométricas, bases de desenhos e construções que usamos até hoje, seja para traçar algumas formas ou para construções arquitetônicas.

Após o período pré-histórico, o homem evoluiu e a Arte tomou novos rumos, os egípcios marcavam nas paredes dos templos e túmulos, suas crenças e rituais com desenhos, esses desenhos representavam cenas de como eles cantavam e dançavam com intenções. As relações comerciais também começaram a acontecer e alguns povos criavam vasos adornados para armazenamentos utilitários que eram adornados com figuras da representação da figura humana. Os gregos, conseqüentemente deram início aos jogos olímpicos e externavam suas vitórias e lutas com pinturas em vasos de cerâmica. Portanto, a Arte foi-se transformando junto à construção da própria cultura humana e evoluindo com ela.

A Arte, durante séculos, adquiriu seu significado como expressão de emoções, em forma utilitária, em fins religiosos, e até trouxe à tona seu papel crítico nas ações humanas. Adquirir conhecimento sobre a trajetória artística garante entender melhor as ações humanas e conseqüentemente a si mesmo, por seu caráter evolutivo integrado às ações humanas. A evolução artística da sociedade passou por grandes revoluções industriais e tecnológicas, tendo avanços na ciência, na medicina e nos meios de comunicação.

O século XIX consolidou o capitalismo como o modo de produção dominante, bem como as grandes cidades e a imprensa. Surgia então uma nova sociedade, altamente urbana e industrial, com muitos milhões de seres humanos anônimos circulando, trabalhando, produzindo, consumindo. Essa sociedade tão grande, formada por tantas pessoas, tão heterogênea e complexa, acabou gerando códigos e regras próprios. Dentre essas regras, uma nova para os produtores de cultura chamada mercado: muitos artistas profissionais passariam a criar para vender entretenimento ao grande público. O grande público leitor também era uma novidade, e seu surgimento só foi possível com a implantação da educação pública. (FEIJÓ, 1997, p. 10).

Nesse período de avanços e significações que surgem novas teorias para a Arte, a qual passa a integrar os meios de comunicação, fazer parte deles, tratamos aqui de propagandas, imagens, cores, um chamativo visual em prol do consumismo e do avanço industrial, nesse

contexto surgem as “historietas”, também conhecidas como *comics*, *charges*, tirinhas, entre outras designações. A trajetória das Histórias em Quadrinhos (HQs) é longa, mas conceituam-se dois avanços, no contexto da sociedade, que influenciaram mais precisamente seu desenvolvimento: o início do capitalismo, o qual desenvolveu a cultura de massa, portanto, os HQs são produtos feitos para esse público e outro marco essencial para o progresso desse gênero, agora mais elaborado, o surgimento do computador, no século XX, com a mídia impressa, de modo que, “[...] ao longo do século XX, o cinema, o desenho animado e a televisão mantiveram significativa interface com os quadrinhos, amadurecendo mutualmente suas linguagens” (Mendo 2008, p. 9).

Consequentemente, os HQs mudaram o suporte, o veículo e os materiais utilizados, mas, em todos os casos, são pequenas histórias em quadros, dispostas de forma dinâmica e humorada para entretenimento nos jornais e notícias. Aos poucos, as historietas foram tomando estrutura e ganhando espaços maiores, com características mais elaboradas, com balões, onomatopeias, separação por quadros e emprego de heróis, nas suas narrativas de ação e aventura. Foi através de uma grande popularidade que as HQs foram ganhando espaço além dos jornais e ficando conhecidas como gênero.

A popularização das HQ também esteve ligada a momentos históricos de crise. Fato como a “quebra” da bolsa de Nova York em 1929 trouxe graves consequências econômicas e sociais. A diminuição do poder de consumo levou a população a encontrar nos *comics* um caminho de fuga psicológica [...]. É nesse contexto que surgem os super-heróis: personagens onipresentes que têm soluções para os perigos vividos pelos humanos comuns. (MENDO, 2008, p. 16-17).

Atualmente, os HQs são usados como estratégias interpretativas de textos, como reconhecimento humorístico, sarcástico e imagético, no meio educativo com reflexões e colocações que unem a linguagem verbal e a visual.

Tanto a história da HQ quanto a Arte em si, nas suas diversas manifestações, expressam ações e reflexões humanas, por isso, para compreender o fazer artístico é necessário conhecimento e sensibilidade. Com efeito, não obstante o fato de a Arte ser cooperativa, pois o artista não produz sozinho, sua exposição só acontece quando a produção é transmitida e sentida pelo outro, por isso para existir Arte, deve haver o homem, o contexto, o fazer, e só através dessas construções surge a obra e o fruir, ou seja, o artista sente e produz, apresenta a obra, o outro adquire, sente e interage com as intenções do artista, somente com essa fruição existe Arte.

Nessa linha, a sensibilização artística integrada à Aprendizagem Cooperativa pode ser uma alternativa ao estímulo e progresso do conhecimento, e através dela, outras abordagens podem ser feitas, sendo usadas várias linguagens artísticas, as quais venham a acionar competências diversas no aluno e levá-los a várias experimentações culturais.

## **2.5 Relação entre Arte e Altas Habilidades/Superdotação**

Compreendendo que uma das grandes potencialidades encontradas em pessoas com AH/SC está ligada a fatores de criatividade acima da média, envolvimento extremo e integrado com a tarefa, reconhecemos que no mundo das artes, existe grande conformidade. O fazer artístico exige habilidade na modalidade em que se executa, podendo esta ser na área do desenho (Artes Visuais), dança (Corporal-Cinestésica), canto (musical), entre outras relacionadas; para se destacar, o artista pratica, expõe, interage e sente, por isso, precisa de dedicação, habilidade e criatividade, ou seja, os Três Anéis da teoria Renzulliana.

Emocionalmente pode-se dizer que há equivalência artística entre superdotação e Arte, quando, em sua singularidade e individualidade, tanto o aluno com AH/SD, quanto o artista, externam suas emoções por meio da obra ou de suas criações. Como exemplo temos grandes gênios, como o inglês Isaac Newton, com suas ideias sobre gravitação universal, ligado a habilidades matemáticas; na área artística, temos Michelangelo Buonarroti, incansável escultor que não se interessava por outra coisa a não ser pela sua arte.

Agregando das teorias de Gardner e Renzulli, observamos, na Arte e na superdotação, ligações importantes quanto ao desenvolvimento de habilidades específicas e inteligências voltadas à criatividade, mas isso não significa que todo artista tenha AH/SD, porque, como em toda habilidade e/ou profissão existem distinções: pela criatividade aparente ou não, pela originalidade, uma pessoa com AH/SD pode não se desenvolver bem em algumas áreas e pode errar como qualquer outra pessoa.

A Arte, para um aluno com AH/SD, não precisa ser especificamente para potencializar suas habilidades artísticas, todavia pode estimular outras áreas que envolvem a criatividade:

O ensino de arte para alunos com necessidades educacionais especiais não tem a intenção de formar artistas, mas visa criar condições para o acesso às diversas linguagens artísticas, ao conhecimento estético e artístico sobre e a partir de técnicas de produção artística, de forma a permitir o desenvolvimento dos alunos e potencializar suas habilidades. (CAVALHEIRO; FERNANDES, 2016, p. 56-57).

Questões voltadas à psicomotricidade, arte terapia para problemas comportamentais e estímulos podem ser usadas como enriquecimento, pois a Arte contempla várias linguagens úteis na vida cultural, social e emocional do aluno. Essa ação de conscientização da dificuldade do outro garante uma evolução das sensibilidade e emoção, sendo pertinente à inspiração artística, fundamental para o desenvolvimento da criatividade e elaboração de projetos.

Para Winner (1998), as crianças artisticamente superdotadas coordenam uma série de sistemas operatórios visuais e criam com grande desenvoltura acima da média, no caso dos desenhos (crianças visualmente artísticas), elas geralmente são autodidatas e fazem desenhos com detalhes realísticos. Outra particularidade encontrada e citada pela autora se concentra na obsessão pela atividade e criatividade, de maneira que, sem que o ambiente externo interfira em sua ação, a criança sente a necessidade de criar, explorar novos desafios. Conseqüentemente, os desenhos se tornam mais fluídos e com detalhes ricos, os quais não ficam presos a moldes e técnicas acadêmicas específicas, típicas de aulas formais de desenho. Podemos tomar como exemplo de artistas considerados prodígios, Pablo Picasso e Wolfgang Amadeus Mozart, que apresentaram alta habilidade e maturidade artística desde muito cedo, e foram além dos conceitos formais, superando seus mestres.

Em ambos os casos, a criança apresentou talentos artísticos incomuns durante os primeiros anos de vida; foi fortemente encorajada pelo pai, que também era uma artista praticamente e professor de forma da arte; e havia superado o pai e outros mestres locais já no início da adolescência. Ambos foram para centros europeus de arte onde, ao cabo de poucos anos, estavam fazendo a sua arte tão bem quanto possível; e depois passaram os anos restantes seguindo suas próprias inclinações artísticas, coincidiram ou não com os gostos prevalentes. É claro, Picasso viveu muito mais do que Mozart, e conseguiu durante sua vida um sucesso e aclamação que só chegaram a Mozart quase um século depois de sua morte. (GARDNER, 1996, p. 112-113).

No contexto artístico uma pessoa possui habilidade visual-motora de criação quando consegue reproduzir uma imagem, e a maneira como ela reproduz essa imagem pode estar ligada a sua cultura, ambiente ou experiências a que ela é exposta desde muito cedo, como, uma criança com pais artistas, na área plástica, a qual tem contato com o material específico desde muito cedo e isso ajuda a prática e uso desses materiais; em contrapartida, uma criança que convive com esculturas pode-se desenvolver melhor nessa área, mas, para que uma criança se destaque de forma excepcional na área artística, ela não reproduzirá apenas o que aprendeu, mas irá progredir extremamente de maneira estética e criativa.

A habilidade central da criança visualmente artística é uma precocidade visuo-espacial-motora que possibilita captar o contorno de objetos tridimensionais em uma superfície bidimensional. Esta habilidade capacita as crianças a fazer

desenhos que se assemelham ao trabalho de artistas adultos de diversas formas. (WINNER, 1998, p. 64-65)

Mas, o que pode definir a criatividade? Fator importante para o desenvolvimento de várias atividades humanas, sendo no trabalho ou nas ações diárias do indivíduo, para Gardner (1996), a superestrutura que explica a atividade criativa pode ser dividida em três elementos centrais:

1. A relação entre a criança e o mestre. Num estudo desenvolvimental, é natural procurarmos continuidades, assim como disjunções, entre o mundo da criança talentosa, mas ainda não-formada, e campo do mestre confiante. Igualmente importante num estudo da criatividade é a sensibilidade às maneiras inovadoras de aproveitar a visão de mundo da criança pequena.
2. A relação entre o indivíduo e o trabalho em que está empenhado. Cada indivíduo trabalha em um ou mais domínios ou disciplinas em que utiliza sistemas simbólicos existentes ou planeja novos. Ao longo dessas páginas, eu me preocupo com as maneiras individualistas de adquirir perícia, depois trabalhar, e por último revisar a natureza desses domínios.
3. A relação entre o indivíduo e as outras pessoas do seu mundo. Embora muitas vezes se imagine que os indivíduos criativos trabalham em isolamento, o papel das outras pessoas é crucial em seu desenvolvimento. Neste estudo, eu examino o papel das famílias e dos professores durante os anos formativos, assim como o papel das pessoas que prestaram um apoio crucial no período em que uma descoberta criativa parecia iminente. (GARDNER, 1996. p, 9-10).

Em face das palavras de Gardner, acima reproduzidas, notamos a importância da interação com o outro para o processo de criação criativa, uma tríade que une “outras pessoas”, “indivíduo” e “trabalho”. Por esse motivo, o autor defende que toda a ação criativa se origina da relação entre o indivíduo e o mundo do trabalho, e conseqüentemente, dos laços entre o indivíduo e os outros seres humanos. Da mesma forma acontece com a Arte, a qual só passa existir quando acontece a fruição entre indivíduo, o que também se dá na Aprendizagem Cooperativa, pois todos os membros são igualmente importantes e exercem funções em uma atividade que necessita de interação.

### 3 MÉTODO

#### 3.1 Delineamento da pesquisa

A pesquisa é de delineamento *quase experimental*, em que se busca verificar o efeito de uma variável independente (a Intervenção com estratégias de Aprendizagem Cooperativa no âmbito de técnicas artísticas) sobre variáveis dependentes (desenvolvimento da empatia, da tolerância, habilidades cooperativas, qualidade de interação e nível de criatividade ao desenvolver habilidades artísticas de produções). É composta, portanto, por um Grupo Experimental, no qual a variável independente esteve presente, ou seja, os sujeitos receberam a intervenção planejada, (BREAKWELL et al, 2010).

Neste estudo, a pesquisadora foi a professora do Grupo Experimental, que além de ajudar na elaboração dos desenhos e tutorá-los nas atividades, desenvolveu a intervenção de forma planejada e integrada às atividades do grupo. Nele, participaram com a observação outros pesquisadores, (Mestrandos e Doutorandos), integrantes do PAPCS.

#### 3.2 Participantes e local da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp, campus de Marília, especificamente no PAPCS, vinculado ao Departamento de Educação Especial. No PAPCS são atendidas crianças precoces e adolescentes superdotados, por uma equipe de bolsistas de graduação do Programa de Pós-graduação em Educação, nível de Mestrado e Doutorado, sob a coordenação do Professor Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon.

O PAPCS surgiu informalmente em 2008 como um trabalho denominado "Programa de atendimento e auxílio a alunos Talentosos, Altas Habilidades/Superdotados e Gênios" (PROGEN), oficializado como Projeto de Extensão na Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) em 2011. O PAPCS como pesquisa, tem o objetivo em atender às necessidades de orientandos de Iniciação Científica, Mestrandos e Doutorandos, voltados ao estudo da Precocidade e da Superdotação. Como extensão objetiva: a identificação, avaliação diagnóstica de alunos; oferecimento de atenção educacional especializada; capacitação de professores; orientação e enriquecimento familiar. Os encontros acontecem:

- Grupo de Estudos: reuniões quinzenais com a equipe multidisciplinar para estudos e planejamentos das atividades.

- Trabalho de Enriquecimento Pedagógico: sextas-feiras (semanalmente) das 8h30min às 12h00min e das 13h30min às 17h00min.
- Trabalho de Enriquecimento e Informação aos Pais e/ou Responsáveis: sextas-feiras (semanalmente) das 8h30min às 12h00min e das 13h30min às 17h00min.

Fizeram parte da investigação crianças e adolescentes, de ambos os sexos, de nove a 15 anos de idade, da turma do PAPCS do período vespertino, no total de sete participantes, sendo feita a intervenção (Grupo Experimental - GE). O grupo participou da aplicação dos instrumentos de pré-teste ao início da intervenção, e de pós-teste ao fim da mesma. Portanto, como segue abaixo no Quadro 1, o GE foi constituído por um grupo heterogêneo de meninos e meninas com idade variada. Consta no Quadro 1, as iniciais, gênero e idade dos participantes do grupo (GE):

#### **Quadro 1- Caracterização dos participantes**

<b>Sigla</b>	<b>Idade</b>	<b>Gênero</b>
<b>A</b>	9 anos	Menino
<b>C</b>	11 anos	Menino
<b>E</b>	13 anos	Menino
<b>B</b>	14 anos	Menina
<b>L</b>	14 anos	Menina
<b>I</b>	16 anos	Menina
<b>D</b>	17 anos	Menino

Fonte: dados da pesquisa, 2018.

A atividade de prática artística foi sistematizada baseando-se no método da Aprendizagem Cooperativa, utilizando as características do gênero HQ, nesse caso, contou com uma investigação acerca do gênero, e utilizou-se de técnicas específicas de construção como desenho de personagens, construção de cenário, divisão de quadros, adaptações de falas para balões, uso de onomatopeias, e distribuição de funções específicas por habilidades dos alunos.

Todos os encontros para as aplicações foram realizados no PAPCS, no horário típico e comum do programa, além das aplicações, a pesquisadora contou com o auxílio de um grupo criado no aplicativo “WhatsApp” para troca de informação e ideias sobre a produção, como também para manter os alunos informados sobre a evolução do HQ quando havia a falta de algum participante nos dias da intervenção.



### 3.3 Aspectos éticos

A presente dissertação, assim como sua execução, foi autorizada formalmente pela instituição na qual foi realizada, mediante assinatura de carta de autorização, (Anexo A).

A participação dos adolescentes na pesquisa foi condicional à apresentação de *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (Apêndice A) e respectivas anuências, e assinatura de *Termo de Assentimento Livre e Esclarecido* (Apêndice B), pelos responsáveis legais dos participantes, nos quais estão explicitados os objetivos e procedimentos da pesquisa, seus possíveis riscos e benefícios, com a garantia do anonimato da identidade, a forma de utilização dos dados provenientes da investigação, as informações para o contato com a pesquisadora, em qualquer momento da investigação, dentre outros esclarecimentos. O *Termo de Consentimento* foi apresentado em duas vias, sendo que uma ficou retida pelo participante da pesquisa e uma arquivada pela pesquisadora. Este projeto foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, campus de Marília-SP, recebendo parecer favorável (CAAE: 68488117.0.0000.5406).

### 3.4 Os instrumentos para a avaliação da eficácia do programa

Para a realização de um diagnóstico inicial e a fim de se averiguar a eficácia do Programa de Intervenção, foi aplicado no Grupo Experimental (GE), antes do início da intervenção (pré-teste) e logo após o desenvolvimento da intervenção (pós-teste), os seguintes instrumentos:

#### **Pré-teste:**

- Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes (EECA; Bryant, 1982), adaptada para a utilização no Brasil por Koller, Camino e Ribeiro (2001) - (Anexo B).
- Questionário de Conhecimentos Artísticos, específico para avaliação diagnóstica voltada às Artes e conhecimentos gerais de análise do domínio das habilidades e conteúdo dos alunos (elaborado pela pesquisadora) - (Apêndice C).

#### **Pós-teste:**

- Como Trabalhamos em Grupo – Formulário A, (LOPES; SILVA, 2009), formulários A e B adaptados - (Anexo C).

- Autoavaliação de cada Participante sobre sua Atuação no Grupo. (LOPES; SILVA, 2009), avaliação do trabalho em grupo, participação individual, reflexão sobre o trabalho do grupo cooperativamente - (Anexo D).
- Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes (EECA; Bryant, 1982), adaptada para a utilização no Brasil por Koller, Camino e Ribeiro (2001) - (Anexo B).

Para a avaliação das habilidades artísticas no superdotado, foi criado um questionário baseado nos padrões dos três eixos de aprendizagem exigidos dentro da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (BRASIL, 1996), em que a lei estabelece que a área em Educação Artística deve ter a identificação por Artes como conteúdo específico e não apenas como atividade. Neste caso, a proposta triangular formulada pela professora Doutora Ana Mae Barbosa (apud apostila de Arte proposta Anglo do 6º ao 8º ano do ensino Fundamental II), com base no ensino da Inglaterra e dos Estados Unidos em 1960 e profissionais como John Dewey e norteada pelas influências de Paulo Freire, propôs os três eixos de aprendizagem em Artes: o fazer artístico, ou seja, a produção; a apreciação de obras de arte, como leitura visual; o conhecimento sobre a História da Arte que amplia o repertório de contextualização histórico-social. O questionário procurou englobar as habilidades artísticas de forma ampla sobre o conceito do que é Arte, mas compreendendo que a avaliação artística deve ser processual, com observação de etapas de produção e análise no uso da criatividade em situações diversas.

Assim, além dos instrumentos supracitados, o Programa foi avaliado qualitativamente e de modo processual pela pesquisadora/professora, logo após o término de cada sessão de intervenção. Durante o término de cada atividade foram analisados as criações e os progressos efetivos em cada grupo de trabalho e comparados progressivamente.

### **3.5 Forma de análise dos resultados**

A análise dos dados foi de natureza *quanti-quantitativa*, uma vez que foram utilizados recursos mistos para a coleta dos dados de avaliação do programa em questionários na forma de pré e pós-teste. Além desses instrumentos, cada intervenção foi planejada, desenvolvida, observada e analisada pela pesquisadora, que registrou todo o processo em suas diferentes etapas. Assim, foi possível traçar uma avaliação do progresso e dos objetivos alcançados dentro da sistemática da Aprendizagem Cooperativa.

Com relação aos dados quantitativos, coletados pelos instrumentos de pré e pós-teste e pelos questionários de avaliação da Aprendizagem Cooperativa, no último caso o cálculo das respostas foi feito em frequência absoluta e relativa. Quanto à Escala de Empatia, foi calculada a média das pontuações obtidas pelos participantes e para a verificação da significância das diferenças entre tais médias, no pré e pós-teste, foi utilizado o teste t de amostras dependentes (pareado). (LEVIN; FOX, FORDE, 2012).

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 4.1 A Intervenção

Os grupos de trabalho foram divididos em equipes heterogêneas, igualando-os em tipos de habilidades e gênero, de acordo com Gardner (1996), e assim, para que os grupos não reproduzam as desigualdades nas atividades. Díaz-Aguado (2015) destaca algumas condições para a eficácia da Aprendizagem Cooperativa, e entre elas a formação de “grupos heterogêneos” e que garanta “igualdade de oportunidade para o êxito”, outro quesito importante é a “interdependência positiva”.

A prática das técnicas desenvolvidas pelos grupos na Aprendizagem Cooperativa foi dividida em etapas evolutivas, começando com a formação de pequenos grupos de 2 alunos, que se ampliaram de forma gradual durante as atividades. Usamos ferramentas e atividades grupais como: estudos sistemáticos e pesquisas, debates e críticas sobre conteúdos multiculturais, e incentivo acadêmico para o projeto artístico, como por exemplo o uso do giz pastel oleoso em técnica aplicada, uso de aquarela e nanquim para elaboração de técnica própria para desenho, entre outros. Vale ressaltar que as atividades foram distribuídas e planejadas, a pesquisadora foi responsável pelas comandas, para que ocorresse o incentivo à autonomia dos participantes, como por exemplo na separação dos grupos, distribuição das tarefas, seleção do material didático, objetivos das atividades e a maneira que deveriam ser realizadas.

O início ocorreu no dia 23 de junho de 2017 com a aplicação do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”; “Termo de Assentimento Livre e Esclarecido”; “Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes (EECA; Bryant, 1982)”; “Questionário de Conhecimentos Artísticos”. Após aplicação dos questionários foi feita uma explanação sobre os objetivos da atividade artística, formação dos grupos e desenvolvimento.

A proposta foi sistematizada em integração com a atividade em (RPG), ou seja, *Role Playing Game*, conhecido como jogo de ação, que se baseia em livros de RPG que consideram uma narrativa com regras específicas para elaboração de cenário, personagens, o que contribui para que a história se desenvolva. O livro escolhido para a atividade foi o Grupos *Módulo Básico*, de Steven Jackson (1991) (*Generic Universal RolePlaying System* - traduzido livremente como Sistema de Roleplaying Genérico e Universal). O RPG consiste em um jogo não eletrônico, que se baseia em uma narrativa grupal, onde cada participante tem um personagem com características peculiares entre si, uma vez que cada um irá complementar a habilidade do outro para o progresso de uma missão específica, neste caso, existe algumas regras e os participantes

podem optar em ter algumas vantagens, compradas com pontuação, ou desvantagens onde ganham mais pontos. Por exemplo, se algum personagem tiver intenção de conseguir inteligência acima da média, pode fazê-lo comprando essa inteligência com seus pontos, se não for possível, pode adquirir mais pontos com uma desvantagem simples, como ser daltônico. Essas condições estão presentes no livro de RPG e são construídos com a ajuda de um tutor (mestre do jogo), e assim a narrativa se estende após suas construções físicas e psicológicas. Diante o envolvimento dos alunos com a atividade de RPG apresentada pelo mestrando Lucas Almeida Prado de Moraes, e a proposta cooperativa explanada, foi sugerido ao grupo que fosse elaborado um (HQ), na qual cada um desempenharia uma função e o êxito da produção ficaria à responsabilidade de todos do grupo. A proposta agradou aos membros do grupo que aderiram à ideia e começaram seus planejamentos.

A princípio, definiu-se o tipo de grupo, de acordo com a disposição dos alunos, pois o PAPCS possui uma equipe duradoura durante o ano, porém pequena, por isso, para iniciar a atividade cooperativa, considerou-se essa particularidade, caracterizando-os como um grupo base, já que os alunos realizam as atividades durante todo o ano letivo. Quanto à estrutura dos grupos de trabalho, para o desenvolvimento da produção artística, levou-se em conta o número de alunos, primeiramente foram formadas duas duplas e um trio, cujo critério foi a valorização da habilidade de cada membro nas tarefas que seriam desenvolvidas. Assim foram organizados um trio de ilustradores de personagens; uma dupla de escritores e dramaturgos da narrativa; e uma dupla de contextualizador/cenógrafo/produtor, e a tarefa de direção, revisão e finalização ficou a cargo da equipe toda na atividade. De modo concomitante, houve o trabalho conjunto entre as duplas e o trio para a produção do HQ, garantindo-se desse modo a heterogeneidade e a interdependência positiva na realização da proposta. O quadro abaixo mostra a sistemática e classificação de habilidade e função, como também seus personagens dentro do HQ:

**Quadro 2: Habilidades, funções e personagens do HQ**

Alunos	Idade	Gênero	Habilidade/Função	Personagem
A	nove anos	Menino	Pesquisador e revisor ortográfico	Dark Bob
C	11 anos	Menino	Contextualizador e pesquisador	David
E	14 anos	Menino	Escritor	Fergus
B	14 anos	Menina	Ilustradora, cenógrafa e contextualizadora	Akira

L	14 anos	Menina	Cenógrafa e produtora	Nigara
I	16 anos	Menina	Ilustradora e cenógrafa	Yushimato
D	17 anos	Menino	Produtor e escritor	Meng Hao
AR	28 anos	Menino	Mestrando, ajudante geral, motivador (colaborador)	Edge
DA	32 anos	Menina	Pesquisadora, ilustradora e tutora (colaboradora)	Atena

Fonte: dados da pesquisa, 2018

O tempo previsto para elaboração da atividade foi de 10 encontros de aproximadamente 2 horas cada, ficando após a finalização a responsabilidade da pesquisadora em separar o material, para sua edição e distribuição de um exemplar para cada integrante, como incentivo à participação. Porém, toda a intervenção totalizou 12 encontros, utilizando cerca de 2h30min em cada aplicação. Segue a presença de cada aluno:

### **Quadro 3: Participação na Intervenção**

<b>Alunos</b>	<b>Quantidade de participação</b>
A	Oito vezes
B	Nove meses
C	Nove meses
D	Oito vezes
E	Dez vezes
I	Seis vezes
L	Doze vezes

Fonte: dados da pesquisa, 2018.

No término da intervenção foram reaplicados os questionários para análises de resultados de pré e pós teste, com o objetivo de tabular a intervenção e fazer as devidas comparações, sendo assim, esse processo final é caracterizado como uma avaliação do efeito da Aprendizagem Cooperativa.

## 4.2 Cronograma da intervenção

**Quadro 4: Cronograma**

<b>Data da Intervenção</b>	<b>Atividades</b>	<b>Participantes presentes</b>	<b>Participantes ausentes</b>
23/06/2017	Aplicação dos instrumentos de pré-teste.	D, C, L e E	I, A e B
18/08/2017	Explicação da proposta e distribuição dos papéis; continuação da aplicação dos instrumentos de pré-teste.	L, C, A, B, D e E	I
25/08/2017	Atividades de ilustração e desenvolvimento das narrativas em concordância aos desenhos; discussões sobre o início da narrativa; realização de pesquisa sobre o gênero; produção da primeira página do HQ; propostas de história; adequações ao gênero e explicação de ideias e metas.	A, C, B, I, D, L e E	Não houve
01/09/2017	Montagem do material; continuação das produções (linguagem verbal e linguagem visual); apresentação de pesquisa para enriquecimento sobre o gênero; início das atividades de ilustração de cenário e personagens e desenvolvimento das narrativas em concordância aos desenhos.	A, B, C, D, I e L	E
17/09/2017	Continuação de esboço para edição de rascunho final.	A, C, L, I e E	B e D
22/09/2017	Continuação dos esboços em comunhão a linguagem verbal e visual, início dos desenhos e falas finais.	B, C, E e L	A, I e D
29/09/2017	Continuação da narrativa e construção de falas e desenhos em versões elaboradas.	A, B, C, E e L	I e D
06/10/2017	Continuação dos desenhos e falas finais.	B, C, E, I e L	D e A
27/10/2017	Continuação dos desenhos das cenas e integração aos balões de falas finais.	A, B, C, D, I e L	E
17/11/2017	Construção dos desenhos nos quadros finais e término das falas para os balões.	A, B, D, E e L	I e C
24/11/2017	Avaliação grupal e início das aplicações de pós-teste.	D, L e E	A, B, C e I
01/12/2017	Continuação das aplicações do pós-teste e finalização.	A, B, D, E, I e L	C

Fonte: dados da pesquisa, 2018.

### **4.3 Relatos da intervenção**

#### **4.3.1 Relato da primeira intervenção: aplicação dos instrumentos de pré-teste.**

O início da intervenção ocorreu no dia 23 de junho de 2017 às 14h, com a aplicação dos instrumentos de pré-teste e explanação da atividade que seria realizada. Nesse dia os alunos responderam ao questionário sociométrico, a escala de empatia, o questionário artístico e assinaram o termo de assentimento, assim como seus responsáveis assinaram o termo de consentimento. Não foi possível a aplicação dos instrumentos em todos os alunos, pois muitos faltaram na ocasião devido à proximidade do período de recesso. Ao total quatro alunos (D, C, L e E) responderam aos questionários.

Diante a explanação da proposta em criar um HQ em conjunto, de forma cooperativa, dando continuidade à atividade em RPG que os mesmos participaram, os alunos apresentaram-se curiosos e animados, relatando nunca terem criado algo “juntos de verdade”. Nesse caso, a motivação já estava presente antes mesmo do início do efetivo exercício.

Um ponto importante observado na aplicação da escala de empatia, foi quando o aluno (D) disse não conhecer os colegas de grupo, e não ter amizade ali, mesmo em um grupo pequeno e contínuo em que se encontram semanalmente. Além disso, ele ressaltou que apesar de eles realizarem atividades grupais, agem individualmente, não trabalhando de forma cooperativa, em que a produção de algo depende do trabalho cooperativo e integrado de todos os membros do grupo. Os demais participantes presentes assumiram gostar dos membros, mas não foi notado nenhum caso evidente de amizade.

Tem-se a expectativa de que a intervenção proposta possa favorecer uma união mais afetiva no grupo e dar oportunidade a laços de amizades, que eles possam além de conhecer melhor o outro, colocar-se no lugar interagindo e compartilhando saberes, confiar e trabalhar de forma harmônica. Outra questão a ser analisada é de que se essa relação de partilha acontecerá apenas com a proposta ou se a partir dela eles passarão a trabalhar cooperativamente dentro de outras atividades desenvolvidas no programa.

#### **4.3.2 Relato da segunda intervenção: explanação da proposta e separação de papéis.**

Para início da intervenção do dia 18 de agosto, foi feita uma explanação inicial acerca de toda a ideia de trabalho e proposta para a produção do HQ de forma cooperativa; nesse dia estavam presentes 6 alunos (L, C, A, B, D e E). Os alunos demonstraram interesse e curiosidade



em relação à atividade. Após a explicação, foram questionados pela pesquisadora sobre suas habilidades específicas e em qual área cada um poderia contribuir especialmente para a realização do HQ.

A aluna (L) foi a primeira interrogada, e por sua vez relatou que gostava de criar histórias (enredo) e que tinha facilidade para elaboração de desenhos. Portanto combinou-se que desempenharia o papel de cenógrafa e produtora, onde participaria de todo processo de criação e ajudaria nas interrelações das imagens, falas e sequenciações. A aluna demonstrou satisfação com o papel.

O aluno (C) foi selecionado como contextualizador, por ter prática em pesquisas e ser uma ação que muito lhe agradaria, junto ao aluno (A), ambos mais jovens do grupo, sendo que o último também faria a revisão escrita do produto final, de modo a identificar possíveis erros ortográficos ou de expressão inadequada. A ambos ficou acordado uma pesquisa inicial, a qual começaram imediatamente enquanto os outros presentes discutiam possibilidades para início do HQ.

A aluna (B) e aluno (A), haviam faltado na sessão passada, por isso nesse dia, ficaram respondendo aos pré-testes. O que chamou atenção, em relação a aluna (B) em sua participação foi a pergunta sobre a hipótese da aplicação, “qual a perspectiva nessa atividade cooperativa? Por que você acha pertinente a cooperação?”. Em resposta, a pesquisadora explicou os princípios da Aprendizagem Cooperativa e a importância da cooperação em sociedade como prática de inclusão e equidade. A aluna ficou pensativa e disse: “É difícil ser cooperativo numa sociedade capitalista onde a competitividade exige que sejamos egocêntricos, mas muito sensível e bonita sua perspectiva, parabéns pelo trabalho e boa sorte, espero que dê certo”. A ciência de uma sociedade que privilegia poucos em detrimento de outros, condição imposta e relatada pela aluna será assunto de reflexão e discussões posteriores.

Em contrapartida, os alunos (D e E), discutiram sobre o planejamento da produção e decidiram em conjunto traçar a história pertinente a cada personagem, de onde vieram e suas características mais marcantes. Decidiram também como essa informação seria disposta dentro do HQ. Na sequência, apresentaram ao grupo e todos concordaram que seria relevante abordar dentro da história a vida de cada personagem. Teve-se início, então, às produções, onde cada um (D, E, A, C e L), individualmente, produziu por 40 minutos suas respectivas histórias. Após esse período, cada participante leu sobre seu personagem e história, e dialogaram sobre suas características. A proposta de construção da história foi relatada como uma maneira de

identificação dos membros, para que todos se conhecessem e percebessem características para as produções de falas e desenhos.

É pertinente ressaltar que nesse dia as alunas (I e B), não estavam presentes na aplicação dos pré-testes no primeiro dia de intervenção, conseqüentemente, centraram em fazê-los e participaram das discussões passivamente, por esse motivo a produção e planejamento da ilustração foi adiada para a próxima intervenção, assim como a história do seu personagem. Em comum acordo, decidiram começar a narrativa na próxima semana, assim como a apresentação de pesquisas feitas pelos contextualizadores (C e A).

#### **4.3.3 Relato da terceira intervenção: atividades de ilustração e desenvolvimento das narrativas em concordância aos desenhos.**

Nesta intervenção, 25 de agosto de 2017 teve a participação dos cinco alunos, portanto, duas faltas pelos alunos (A e B). Iniciou-se o processo narrativo do gênero quadrinhos, em que os alunos se dispuseram em carteiras próximas, uns aos outros, e iniciaram uma discussão e troca de opiniões para a construção narrativa. O planejamento foi traçado a partir da dissertação de cada história de vida dos personagens (retomada de conteúdo do acordo da semana passada); o aluno (E) sugeriu que fizéssemos a história de forma invertida, ou seja, cada membro contaria a história do outro, para que, através das percepções do outro pudessem entender melhor sobre si mesmos, todos do grupo concordaram e acharam a opção produtiva e, assim, sucedeu. Os alunos debateram muito sobre a trajetória e curso da narrativa e possibilidades, focando em construções amplas (como em um livro), discutindo sobre detalhes não pertinente ao gênero “quadrinhos”. Por esse motivo, a pesquisadora interveio, explicando sobre as características do HQ e lembrando sua função imagética que concilia linguagem verbal com linguagem visual, sempre estimulando a imaginação do leitor. Nesse momento, notou-se a dificuldade em minimizar e priorizar pontos específicos, além de transformar em concreto algo presente em suas ideias, característica de alunos com AH/SD no campo acadêmico. Uma fala destaque naquele momento foi do aluno (E), “estamos pensando em quantas páginas? Duzentas? Ou umas cem?”. E ainda posteriormente indagou: “Mas poderemos fazer um livro depois?”. O gênero escolhido necessita de uma linguagem prática e rápida, com falas curtas, onde o contexto pode ser subentendido ou explicitado por imagens ou a imaginação do leitor; por esse motivo a relevância em relacionar a fala de (E) com a característica do gênero, nesse sentido a pesquisadora percebeu a necessidade em reservar um momento no próximo encontro para apresentar as pesquisas dos alunos (C e A), sobre as características do gênero HQ. Mesmo nessa

sessão, em vários momentos, a pesquisadora os tutorou sobre as características do gênero e para que eles tornassem suas ideias exequíveis.

Posteriormente os alunos juntaram-se por habilidade, sendo que (D, E, C e L) ficaram concentrados na narração da primeira página do HQ, enquanto (I) com a tutoria da pesquisadora, estava focada na ilustração inicial e seleção de cenas chave para o quadrinho. É importante destacar que tivemos duas faltas neste dia, o aluno (A) que estava responsável em trazer a pesquisa para enriquecer o grupo, e a aluna (B), responsável pelas ilustrações e conexões entre linguagem verbal e visual. A falta dos dois alunos influenciou no desenvolvimento da atividade, de certa forma, pois atrasou o processo que poderia ser mais produtivo, uma vez que cada aluno é essencial ao progresso da atividade, não cabendo a nenhum indivíduo a substituição do papel dentro da produção.

Ao desempenhar seus papéis, o aluno (E), escolheu utilizar um aplicativo do celular para digitação da narrativa, enquanto (D) preferiu papel e caneta. As primeiras produções seguem como esboço:

Dissertação inicial de (D): “Alguns anos no futuro, uma grande guerra acabou quase exterminando a raça-humana. Nesse contexto, os humanos tiveram que se adaptar ao novo meio hostil. Coisas como honra, compaixão e piedade foram deixadas de lado e apenas quatro polos urbanos passaram a concentrar os sobreviventes, elas são New York, X, Y, Z...”

Dissertação inicial de (E): “Alguns séculos no futuro a terceira guerra mundial acabou por exterminar as formas de vida da terra...”

Após a explanação de suas construções, a pesquisadora interveio para que criassem, juntos, um possível início com o qual todos estivessem de acordo. Depois da leitura dos dois (E e D), o grupo selecionou os pontos importantes e criou a narrativa inicial, página I:

“Alguns séculos no futuro, uma grande guerra acabou por exterminar grande parte das formas de vida do planeta. Coisas como honra, compaixão e piedade foram perdidas na busca pela sobrevivência”.

Após a narração foi escolhida a ilustração do cenário inicial, pensada a partir da imagem da Rússia na cidade de Moscou reverenciando o Grand Palácio do Big Kremlin, mas não de forma literal. Os alunos discutiram sobre uma imagem que refletisse o ano de 3500 pós-guerra alienígena, cabendo à aluna (I) a construção evolutiva da cidade e a destruição do cenário. A aluna (I) destacou-se neste dia com sua facilidade artística e imagética para contextualizar as falas e idealizar as imagens de ação do HQ, sendo importante relatar que em declaração dos

mestrandos do programa, a aluna já havia feito HQs e/ou tirinhas, sendo assim, já havia tido contato construtivo com o gênero.

Ao final, foi discutido a eficiência do grupo e ressaltada a importância de maior agilidade na produção das páginas, portanto, para o próximo encontro ficou acordado a produção de 6 páginas contextualizadas em linguagem verbal e visual.

Diante à dificuldade de abstração do concreto e transcrição ao gênero, para o próximo encontro a pesquisadora planejou levar um slide com as bases de produções em quadrinhos, demonstração de HQs de super-heróis e cômicos, além de tirinhas, junto as pesquisas dos alunos (C e A) para enriquecimento do grupo. A intenção foi fornecer conteúdo suficiente e reflexão acerca do gênero para que o grupo pudesse progredir mais ativamente.

#### **4.3.4 Relato da quarta intervenção: montagem do material, continuação das produções (linguagem verbal e linguagem visual).**

A intervenção que ocorreu neste dia 01 de setembro, teve a participação de 6 alunos, entre o grupo tivemos a falta do aluno (E), conseqüentemente a narração das falas ficou prejudicada, mas os alunos desenvolveram de imediato alternativas. Começou-se com a sistematização do conteúdo trabalho na semana passada, a pesquisadora tutorou-os a começar a leitura das produções, e assim, o aluno (D), leu as 3 páginas criadas do HQ, de forma a contextualizar e explicar para a aluna (B) o conteúdo da atividade passada.

Após esse diálogo, o aluno (C), apresentou sua pesquisa direcionada ao gênero quadrinhos com o uso de apresentação de texto em “*word*”, feito por ele na semana antecedente. O aluno, falou sobre os balões de fala, tipos de letras utilizados na linguagem verbal e onomatopeias.

O outro pesquisador e contextualizador (A), expôs sua pesquisa oralmente, sem recursos gráficos, munido de giz e utilizando a lousa; como em uma aula expositiva. Esse aluno, priorizou características específicas como o uso de interjeições e onomatopeias, recursos de estética dos balões, como a sequência pode ser distribuída ao longo da história, finalizando com os tipos de balões com intenções.

Após a dissertação da narrativa, os alunos discutiram por onde continuar e chegaram à conclusão que deveriam continuar a criar os esboços das folhas discutindo entre si as possibilidades, e assim, foi feito. A pesquisadora desenhou em lousa as 3 páginas prontas e

mais três a serem produzidas, conseqüentemente eles dialogavam e a pesquisadora completava os quadros.

Durante as discussões de produção, a aluna (L) expos ao grupo que havia trazido uma sequência com ideias para as folhas de HQ, compartilhou com o grupo e os membros gostaram, mas até esse dia, não foi possível utilizar sua produção, porque no desenvolvimento das páginas, eles não chegaram a parte narrativa correspondente ao trecho.

A narrativa em concordância com as folhas e demonstração em lousa foi produtiva, pois eles conseguiram planejar, discutir e criar em harmonia as 3 páginas seguintes. Para o próximo encontro, levando em consideração o feriado da Independência do Brasil, a pesquisadora sugeriu que se adiantasse a produção, ficando a cargo dos escritores dramaturgicos produzir as falas, para preencher os espaços pré-estabelecidos, e aos ilustradores prepararem os esboços dos desenhos de páginas para o próximo encontro.

#### **4.3.5 Relato da quinta intervenção: continuação dos esboços para edição de rascunho final.**

A intervenção nessa data 17 de setembro, contou com a participação de cinco alunos, sendo que (B) e (D) não estavam presentes. A falta desses alunos atrasou a narrativa e a continuidade do HQ, uma vez que o aluno (D) desempenhou o papel de produtor/escritor das atividades e (B) o de contextualizadora entre imagem e fala. Por conta das faltas, a pesquisadora teve que intervir mais na tutoria e questioná-los com mais frequência para o desenrolar do HQ. Outro fator que prejudicou o planejamento e cumprimento dos acordos, foi o fato dos alunos não trazerem os esboços desenhados nem as falas pré-formadas, atividade que foi acordada para realizarem em casa e discutirem quando se encontrassem, diante o não cumprimento do combinado e a falta dos alunos, o grupo contou com um período maior para o término da produção.

O início da sessão se deu com o questionamento da pesquisadora sobre qual seria a progressão do dia, e como os alunos a fariam. Se iriam continuar o esboço de onde havia parado na intervenção passada, fazendo os esboços a partir da página 6; ou se eles iriam retomar as páginas feitas e elaborar versões finais dos esboços já realizados. Eles decidiram continuar e apenas no final retomar com as versões finais para edição gráfica mais elaborada.

A princípio o aluno (E) leu as folhas de esboço desenvolvidas na intervenção passada, pois o mesmo havia faltado, assim inteirou-se do andamento. Em seguida a pesquisadora e o

grupo iniciaram a discussão sobre a próxima página. A partir da página 6, os alunos começaram a produzir os quadros do HQ, linguagem verbal e visual integradas e orientadas pelos alunos. Eles davam suas ideias, faziam esboços de como seria e chegavam a decisão de cada quadro. A sequência foi produtiva e os alunos fizeram o esboço de 4 páginas.

A pesquisadora apresentou a proposta para que as alunas (L) e (I), trouxessem o esboço do desenho da primeira página no HQ, que consiste em uma evolução do “Big Kremlin” em Moscou, Rússia no ano 3500, onde acontece a narrativa do HQ. A proposta da abertura não é simplesmente uma cópia do Big Kremlin, mas uma evolução destruída pós-guerra alienígena, o que exigirá dos desenhistas muita criatividade e habilidade para sua construção.

#### **4.3.6 Relato da sexta intervenção: continuação dos esboços em comunhão a linguagem verbal e visual, início dos desenhos e falas finais.**

A intervenção que ocorreu no dia 22 de setembro, contou com a participação de quatro alunos, sendo que os alunos (A, I e D) faltaram. Levando em consideração que para a Aprendizagem Cooperativa fluir com eficácia é necessário a participação de todos os membros do grupo, a falta dos três alunos mudou a sequência do HQ, impedindo-os de progredir na narrativa (linguagem verbal). Por conseguinte, a pesquisadora apresentou ao grupo, vários materiais artísticos para que eles pudessem escolher qual seria o mais adequado para a construção das imagens e arte final dos desenhos. Com a mesa cheia de lápis, canetas hidrográficas coloridas, giz de cera, gizes pastéis oleosos, guache, estojo de aquarela, barra de carvão vegetal e lápis HB para luz e sombra, os alunos se encantaram e a inspiração junto a criatividade começou a surgir. Os mestrandos participantes do programa escolheram alguns materiais e começaram a colorir aleatoriamente, sem tema ou exigência, dando vazão à inspiração.

A pesquisadora explicou sobre a falta dos alunos e instruiu que diante os materiais expostos eles comessem os desenhos já combinados com todos do grupo, os alunos concordaram e cada um escolheu o que queria realizar. O aluno (C), optou por fazer um quadro de desenho que representava uma cena de ataque (quadro 2 da página 3 do rascunho do HQ), as alunas (B e L) juntaram-se, sem qualquer indicação e foram juntas fazer a página inicial, ou seja, a abertura do HQ, foram pesquisar no computador a imagem do The Big Kremlin e começaram a preparar o esboço juntas, de forma cooperativa. O aluno (E) chegou poucos minutos depois do início, com sua chegada a pesquisadora apresentou os materiais artísticos e

deu-lhe a opção de escolha entre fazer os desenhos ou seguir com a proposta e montar as falas já combinadas, ele escolheu a escrita das falas, sentou-se com o celular e os rascunhos já elaborados pelo grupo e começou a definir a linguagem verbal de cada balão nos quadros. A pesquisadora também se inteirou na produção artística com o desenho de uma página do HQ, que consistiu na criação do esboço da página da máquina do tempo e desintegração dos personagens que fizeram a viagem no tempo. Definiu-se também com a interação dos alunos (E, C) e a pesquisadora alguns aspectos estéticos das folhas do HQ, divisão de quadros e formatos de bordas.

Nessa aplicação, o que mais chamou a atenção da pesquisadora foi o empenho dos alunos presentes e a cooperação que acontecia entre eles que, a todo momento, pediam opiniões uns aos outros, trocavam ideias e informações.

Pouco tempo antes do término a pesquisadora perguntou a cada aluno sobre a proposta da Aprendizagem Cooperativa na construção do HQ, se eles estavam gostando e sentindo a cooperação entre si. O aluno (E) disse que estava muito legal, que era mais interessante dessa maneira, a aluna (L) concordou que estava gostando também, e a aluna (B) declarou que sentia falta dessa troca (cooperativa) em diversos campos em sua vida, que realmente estava sentindo a parceria e cooperação, sentia-se mais envolvida e relatou que era uma “excelente essa proposta”.

Para terminar o aluno (E) enviou por “*WhatsApp*”, grupo de aplicativo de celular criado para troca de informações entre os alunos, as falas produzidas por ele para que os outros alunos que faltaram pudessem ler e se inteirar do andamento do HQ. A aluna (B) levou o rascunho criado com a aluna (L) para terminá-lo em casa e trazer na próxima intervenção para fazer a versão final.

A intervenção foi produtiva, apesar das faltas, e a empatia entre os membros do grupo já é notada, como também a qualidade da produção.

#### **4.3.7 Relato da sétima intervenção: continuação da narrativa e construção de falas e desenhos em versões elaboradas.**

Para início da sétima intervenção, que ocorreu no dia 29 de setembro, contou-se com a participação de cinco integrantes, sendo que (I e D) faltaram. Vale ressaltar que o aluno (D), por conta da faixa etária e época escolar, estava em avaliações finais de ingresso na faculdade, justificando-se, assim, suas faltas consecutivas.

A início, a pesquisadora perguntou ao grupo sobre a possível evolução do HQ e assim o grupo decidiu, depois de uma breve conversa, em aprimorarem o que já haviam terminado. Neste ponto da construção do gênero, os alunos terminaram a narrativa do primeiro volume, em um ponto alto da história que caracteriza o primeiro volume da edição.

As alunas (B e L), focaram na continuação das construções dos desenhos e trouxeram, em rascunho pré-definido, a capa do HQ. Diante disso, ambas focaram em versões finais com técnicas artísticas na construção dos quadros do HQ. Destacamos aqui a maneira que a aluna (L) estava fazendo suas construções, utilizando-se de técnicas artísticas e padrões para pilares do desenho, para desenvolver essa habilidade a aluna foi instruída pela pesquisadora de forma muito sutil, em cada dia de intervenção, por isso, o uso adequado dessas técnicas, em benefício às construções, foi um passo importante dado pela aluna.

Outra atitude observada pela pesquisadora foi sobre o aluno (A), este, por sua vez, focou nas construções de algumas onomatopeias, seus desenhos e sons, criando possíveis usos para o HQ. O aluno ficou focado nos materiais artísticos e suas possíveis utilizações, traçando, desenhando e experimentando tais materiais.

Por outro lado, o aluno (C) ficou um pouco afastado do grupo em si, não interagiu livremente, nem propôs suas ideias ao grupo, contentou-se em fazer alguns traços com lápis sem relação à proposta. A pesquisadora interagiu apenas uma vez, propondo alguma construção de sua escolha, para aproximá-lo, mas como essa proximidade não ocorreu, o aluno foi observado a partir de suas ações independentes.

O aluno (E) continuou suas produções de falas finais, a partir da página 7, onde parou na intervenção passada. Ao fim da intervenção, o aluno havia terminado todas as construções de falas finais.

Pode-se notar, que a intervenção deste dia foi feita com atividades mais focadas, dessa forma cada aluno mostrou sua habilidade para construir o que já era combinado pelo grupo, sendo autônomos e criativos, testando e experimentando suas ideias. Mas, além da autonomia, o que chamou a atenção foi como eles interagiam uns com os outros quando propunham algo diferente do combinado, eles realmente perceberam que todos faziam parte daquela construção e que qualquer mudança deveria ser compartilhada no grupo, pois ao longo das intervenções passaram a compreender a construção do HQ como uma produção coletiva.



#### **4.3.8 Relato da oitava intervenção: construção dos desenhos e falas finais.**

Com a intenção de começar as finalizações, a pesquisadora foi específica sobre a agilidade dessas produções aos alunos. Neste dia, 06 de outubro, contamos com a falta dos alunos (D e A), mas como as produções seriam específicas, neste dia os alunos focaram em suas produções individuais.

A princípio as alunas (L e B), mostraram suas construções artísticas a aluna (I) que havia faltado na intervenção passada, estava por sua vez, muito envolvida na construção de personagens, escolhendo, assim, desenhar todos os personagens e suas características de corpo inteiro. A escolha da aluna (I) foi muito importante para o desenrolar das construções artísticas, visto que era preciso estudos dos desenhos dos personagens para a produção de suas ações junto ao cenário.

As alunas (L e B), continuaram em suas produções artísticas de desenho de cena de cada quadro, sempre interagindo com os outros e buscando opiniões da criação, a pesquisadora também produziu um quadro explanando sobre o uso da aquarela e caneta nanquin (tinta preta a base de carvão), técnica artística muito usada por figurinistas.

A pesquisadora orientou os alunos (C e E) para transferirem as falas para os balões no computador, sendo assim eles ficaram juntos escolhendo tipo de letra, estilo de balões e adaptando as falas a eles. Pôde-se perceber que ambos agiram em conjunto, trocaram dúvidas e pesquisaram juntos.

Finalizou-se esta intervenção com propostas de término e tarefas para alguns alunos, pois na semana seguinte não haveria intervenção em razão do feriado. As alunas (L e B) ficaram responsáveis em terminar artisticamente o desenho e pintura do quadrinho que estavam realizando, enquanto o aluno (E) deveria salvar todas as falas construídas para serem impressas na próxima intervenção.

#### **4.3.9 Relato da nona intervenção: continuação dos desenhos das cenas e integração aos balões de falas finais.**

Com o intuito de progredir mais rapidamente na construção do HQ, no dia 27 de outubro, a intervenção iniciou-se com as ilustrações por parte das alunas (I, B e L) e a pesquisadora (DA). Os outros alunos (D, C e A), foram orientados pela pesquisadora a ler a

descrição da história do seu personagem e corrigir possíveis erros para adaptá-los na página do quadrinho.

Neste dia o aluno (E) faltou, e pelo fato dele ser um dos escritores, a narrativa final e montagem dos balões foi interrompida, para ser retomada na próxima intervenção.

Houve progresso na construção visual, mas ainda não foi concretizada nenhuma página final em versão definitiva para escaneamento. Apenas pequenos quadros isolados.

Vale ressaltar que a aluna (I), por iniciativa própria, sempre levava um desenho para adiantá-lo em sua casa, atitude que contribuiu muito para a produção da imagem dos personagens.

Para a próxima intervenção que ocorreu após quinze dias, por causa de feriado semanal, foi planejada a continuidade dos desenhos, ação necessária para o progresso do HQ e adaptação dos balões e falas para as imagens.

#### **4.3.10 Relato da décima intervenção: construção dos desenhos nos quadros finais e término das falas para os balões**

Esse dia, 17 de novembro, contou com a participação de 5 alunos (L, D, B, A e E), a princípio foi feita uma discussão, proposta pela pesquisadora, para o término da atividade, a fim de a ação ser otimizada em suas partes mais importantes. Nesta discussão, concluiu-se que, para aquele momento do HQ, dever-se-ia progredir nos desenhos de personagens/cena e na finalização das histórias de vida dos personagens.

Após a discussão iniciou-se os trabalhos, os alunos (D, E e A) focaram nas construções de vida dos personagens, ou seja, terminaram de criar a história que conta sobre a vida do seu próprio personagem, depois disso, resumiram e adequaram as histórias dos outros personagens para digitação final dentro do HQ.

Enquanto um grupo focava na escrita, as alunas (B e L) continuaram os desenhos, a aluna (B) ficou focada no término da primeira página para a capa do HQ, enquanto (L) ficou construindo cenários dos quadros de cena.

Neste dia, a ação de continuação dos desenhos foi prejudicada pela falta da participante (I), pois ela é responsável pela construção da imagem dos personagens e sem eles as duas integrantes que criam os desenhos não podem terminar os quadros em sua totalidade.

Para a próxima intervenção não ficou acordado com os alunos uma continuação no HQ em si, mas sim a aplicação dos pós-teste para avaliação final do trabalho cooperativo.

#### 4.3.11 Relato da décima primeira intervenção: início das aplicações de pós-teste.

A intervenção que ocorreu neste dia 24 de novembro, contou com a participação de apenas 3 alunos (D, L e E). Pelo fato de ser o final de semestre do grupo, a pesquisadora orientou e explicou aos alunos sobre o pós-teste, da sua importância nessa etapa e combinou com os alunos a continuação do término do HQ, em sua arte final, subsequente à finalização do projeto. Com a confirmação e aceitação dos três alunos, a pesquisadora entregou alguns testes para que, inicialmente, respondessem individualmente. Os testes aplicados foram fundamentos em Lopes e Silva (2009, p. 59, 60, 61, 63):

- Escala de Empatia. (Anexo B).
- Como Trabalhamos em Grupo – Formulário A. (Anexo C).
- Autoavaliação de cada Participante sobre sua Atuação no Grupo. (Anexo D).

Após a aplicação dos questionários individuais, a pesquisadora reuniu os alunos para uma discussão em grupo que visava a opinião de cada um sobre trabalhar de forma cooperativa. Neste momento, a pesquisadora pôde perceber que os três alunos, ali presentes, gostaram muito de participar dessa atividade, que a forma que foi planejada, em conjunto, pôde efetivar o desenvolvimento do HQ.

A princípio a pesquisadora perguntou ao grupo se eles gostaram de participar da atividade de construção do HQ, e todos confirmaram. O aluno (D), disse que a princípio não sabia ao certo como seria, e que não pensou que se desenvolveria da forma que aconteceu, mas que se surpreendeu. Já o aluno (E) disse que já havia construído um HQ, mas não daquela forma, que foi bem mais difícil que pensava, mas que bem interessante. A aluna (L), disse que gostou de tudo, que achou produtivo e que trabalhar de forma cooperativa foi importante para conhecer melhor os alunos do grupo.

A pesquisadora questionou sobre os pontos positivos e os negativos da atividade, todos disseram que os pontos negativos estavam relacionados às faltas dos alunos, que se todos tivessem participado em todas as aplicações o HQ já teria terminado. Questionados pela pesquisadora se as faltas teriam ocorrido por falta de interesse na atividade, eles negaram, disseram que era devido a compromissos fora do programa como provas, ficar doente, ou ter um compromisso inadiável.

Nesse dia, a pesquisadora pôde notar o efeito do trabalho cooperativo de maneira significativa nos alunos, que foi prazerosa e produtiva a atividade. Comparando os benefícios da Aprendizagem Cooperativa, citados por Díaz-Aguado (2015), pode-se confirmar que nessa

atividade os alunos foram empáticos no trabalho em grupo de forma cooperativa e respeitosa, efetivando as habilidades de cada um e adaptando seus conhecimentos ao progresso do HQ.

Para o próximo encontro, foi combinado que os testes seriam aplicados àqueles que faltaram e que os outros poderiam continuar nas produções do HQ.

#### **4.3.12 Relato da décima segunda aplicação: continuação da aplicação do pós-teste e finalização.**

A intervenção deste dia, 01 de dezembro foi a última do ano e possivelmente a última da atividade, por esse motivo a pesquisadora viu a importância na continuação da aplicação do pós-teste. Nesse dia estavam presentes os alunos (I, B, D, L, A e E), com a falta do aluno (C).

Como continuidade, os alunos (L, D e E) que tinham respondido os questionários de pós-teste, continuariam as produções do HQ. A aluna (L), continuou nas construções de cenário de quadros, utilizando a técnica do giz pastel oleoso. O aluno (D) inovou, trouxe uma ideia pré construída para mostrar ao grupo, trouxe os desenhos de personagens feitos pela aluna (I) scaneado em pen drive e transformado em modelo estilizado, o aluno utilizou um filtro no programa “*Photoshop*” e realçou os traços do desenho, para tal atividade ele baixou um programa chamado “*Topaz Clean*” no site. Essa possibilidade apresentada pelo aluno (D) serve para ser difundido na web; a ideia foi muito bem aceita pelo grupo, pois está de acordo com a realidade dos alunos que utilizam os meios digitais para propagar suas criações. A partir dessa alternativa foi dada a oportunidade de transformar todo HQ, após o término, de forma estilizada digital, uma forma nova para sua divulgação. Consequentemente os alunos (E e D), juntaram-se para continuar essa ideia no computador.

Esse dia marcou o fim da aplicação da Aprendizagem Cooperativa na construção do HQ, visto que os alunos entrariam em período de recesso até o mês de março, quando retornarão ao programa de atenção ao aluno precoce (PAPCS). Leva-se em consideração que o HQ não foi finalizado em sua arte final de construção dos desenhos, mas a proposta de aplicação do projeto foi sistematizada em cima de conclusões periódicas que não dependem dessa finalização e sim da aplicação da Aprendizagem Cooperativa com alunos precoces de comportamento superdotado.

Como acordo entre os alunos, a pesquisadora continuará a atividade e finalização da arte final do HQ no ano subsequente até o seu término, desse modo os alunos poderão ter um

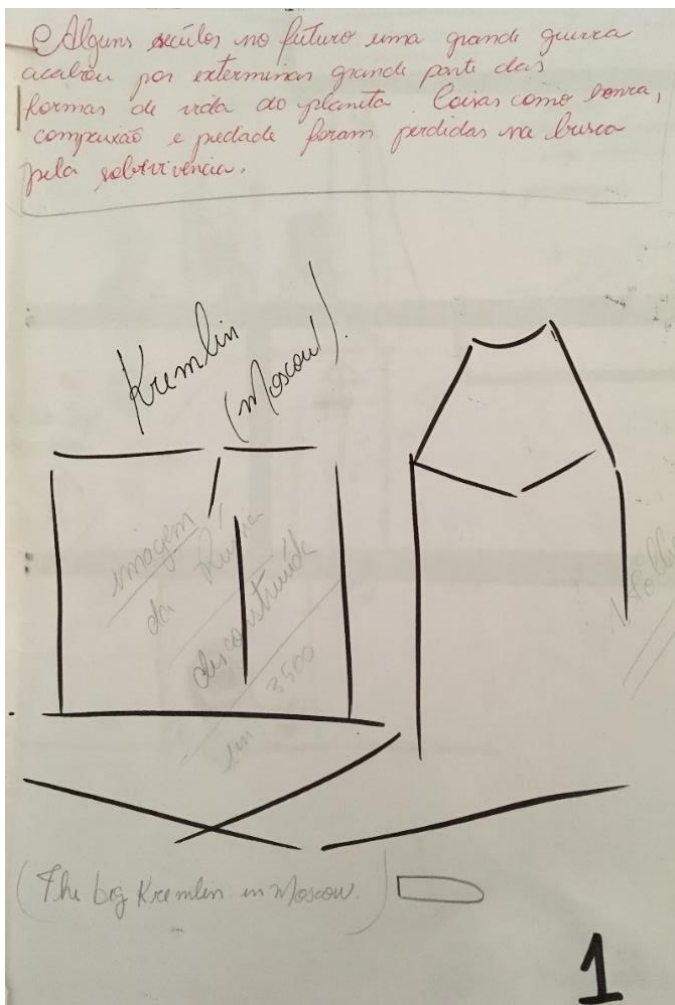
exemplar finalizado e publicado em meio digital com o nome de todos os integrantes da atividade.

#### 4.4 Etapas da construção dos quadros de HQ

Para a organização do HQ os alunos construíram as narrativas concomitantes às imagens, sendo assim, toda a produção foi gradativa e rascunhada em modelo de esboço para que, somente no final, fossem criadas as páginas com construções finais.

Temos a primeira página do esboço (Imagem 1), que condiz a capa de abertura do HQ, sequentemente temos a (Imagem 3), o desenho rascunhado como o uso de técnicas artísticas aplicadas, e uma sequência que finaliza a capa como o uso da perspectiva e giz pastel oleoso em sua construção (Imagens 4 e 5).

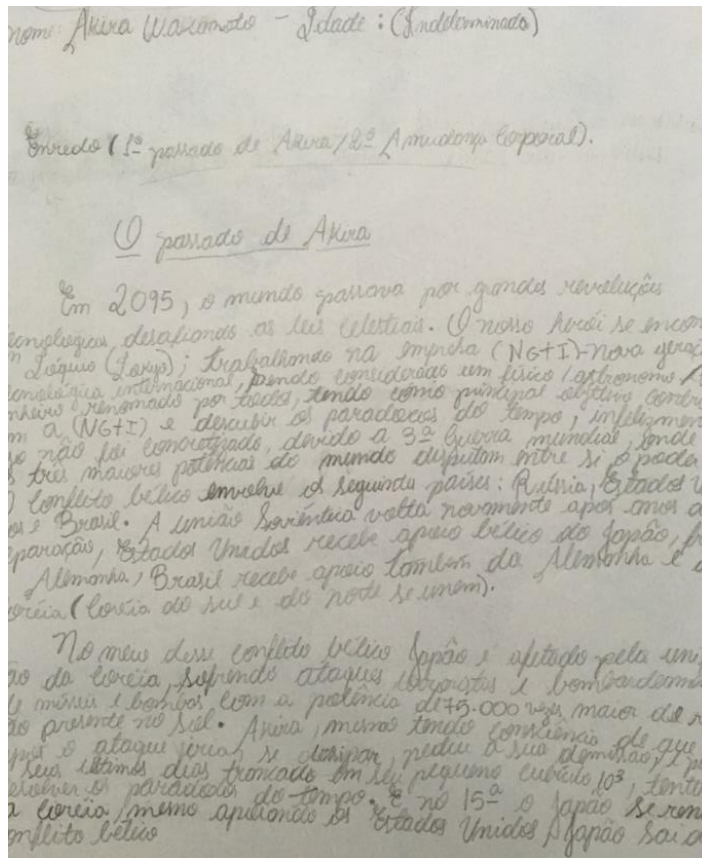
##### Imagem 1 - Rascunho de capa



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Descrição: “Alguns séculos no futuro uma grande guerra acabou por exterminar grande parte das formas de vida do planeta. Coisas como honra, compaixão e piedade foram perdidas na busca pela sobrevivência.”(descrição elaborada por “B e L” – fonte: dados da pesquisa, 2018).

## Imagem 2 - Enredo inicial.



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Descrição do texto: Enredo inicial.

“Nome: Akira Wakamoto – Idade: (Indeterminado)

Enredo (1º passado de Akira/ 2º a mudança corporal)

O passado de Akira

Em 2095, o mundo passava por grandes revoluções tecnológicas, desafiando as leis celestiais. O nosso herói se encontra em Tóquio (Tokyo); trabalhando na empresa (NGTI) – nova geração tecnológica internacional, sendo considerado físico/astrônomo/engenheiro renomado por todos, tendo como principal objetivo contribuir com a (NGTI) e descobrir os paradoxos do tempo, infelizmente as três maiores potências do mundo disputam entre si o poder. O conflito bélico envolve os seguintes países: Rússia, Estados Unidos e Brasil. A União Soviética volta novamente após anos de separação, Estados Unidos recebe apoio bélico do Japão, França e Alemanha. Brasil recebe apoio também da Alemanha e da Coreia do Sul (Coreia do Sul e do Norte se unem).

No meio desse conflito bélico, Japão é afetado pela unificação da Coreia, sofrendo ataques terroristas e bombardeamento de mísseis e bombas com a potência de 75.000 vezes maior de radiação presente no sol. Akira, mesmo tendo consciência de que após o ataque iria se dissipar, pediu a sua demissão, e passou os seus últimos dias trancado em seu pequeno cubículo 10<sup>3</sup>, tentando

resolver os paradoxos do tempo. E no 15º o Japão se rende a Coréia, mesmo apoiando os Estados Unidos, Japão sai do conflito bélico”. (descrição elaborada por “B” – fonte: dados da pesquisa, 2018).

Como pode-se observar na Imagem 1, tem-se um rascunho básico, feito de forma integrada a todos os participantes, idealização da imagem com seu planejamento e introdução da narrativa.

Progressivamente, após algumas intervenções, as alunas “B” e “L”, pesquisaram sobre a imagem real do “Grande Palácio The Big Kremlin” em Moscou, para utilizá-la de base na construção do cenário de capa, e assim puderam rascunhar o esboço utilizando técnicas de composição por sugestão à perspectiva, como na Imagem 3.

**Imagem 3: Rascunho The Big Kremlin.**



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Sequencialmente iniciou-se a produção artística da versão final de capa pela aluna “B”, que utilizou a releitura do esboço, perspectiva para áreas tridimensionais e a técnica de coloração com giz pastel oleoso, orientada pela pesquisadora. Observamos a versão final em duas imagens.

**Imagem 4 - Esboço artístico.**



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

**Imagem 5 - Versão de capa final.**

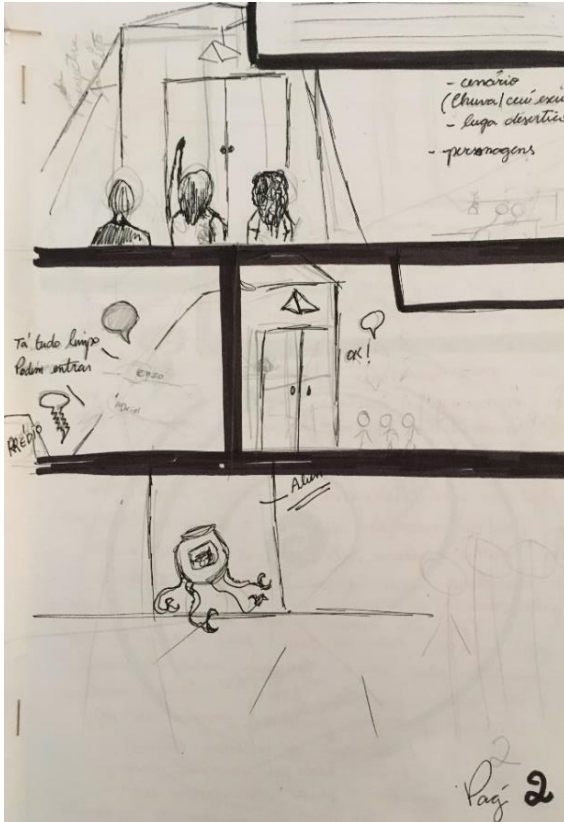




Fonte: dados da pesquisa, 2018.

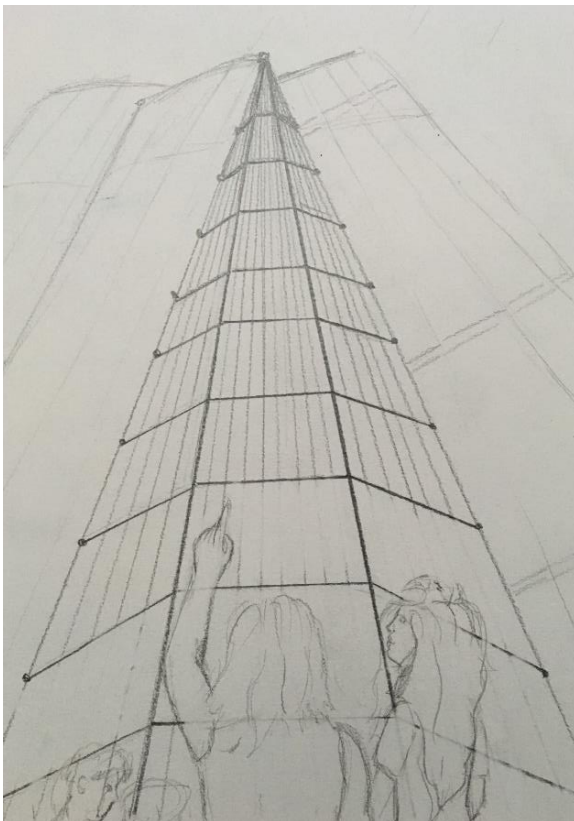
Gradativamente as produções foram construídas na mesma sistemática da capa, com discussões entre os participantes; elaborações de balões com as falas; rascunhos de desenhos; versões de esboços e desenhos de cena finais, como demonstram as imagens.

**Imagem 6 - Rascunho de folha.**



Fonte: dados d pesquisa, 2018.

### Imagem 7 - Estudo de quadrinho.



Fontes: dados da pesquisa, 2018.

**Imagem 8 - Versão artística (quadrinho 1).**

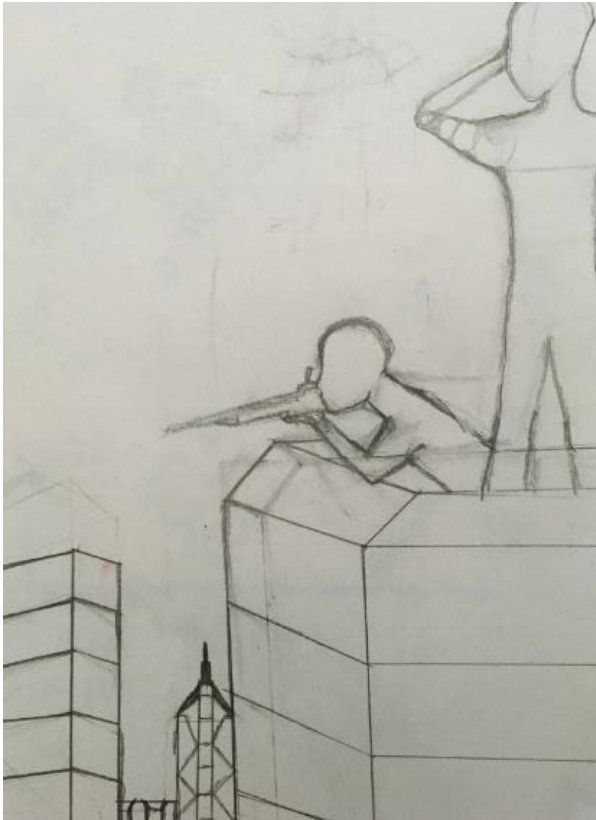
Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Como pode-se perceber na Imagem 6, temos o rascunho com as intenções de fala e narrativa dialogando com as imagens, e observamos os estudos de quadrinhos (à esquerda), com os traços de perspectivas e enquadramento de personagens. A etapa de cada página é demorada, porque exige o entendimento de toda a construção do HQ e a integração entre a narrativa à ação dinâmica das imagens. Somente após os estudos de cada cena, balões de fala e rascunhos, chega-se à versão artística final, mas não definitiva, pois a integração das falas elaboradas será feita em mídia através do scanner das páginas.

**Imagem 9 – Esboço de quadrinho 2.**

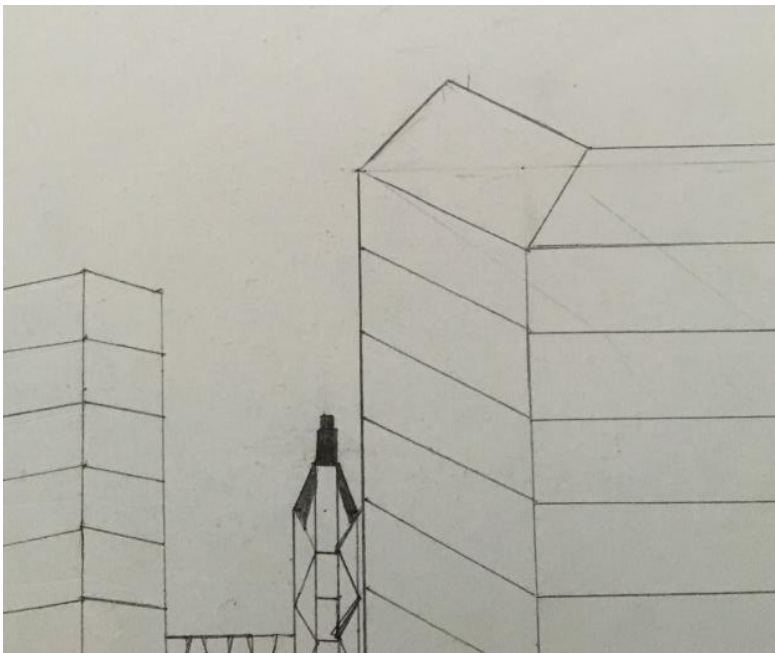
Fonte: dados da pesquisa, 2018.

**Imagem 10 – Esboço de quadrinho 2.**



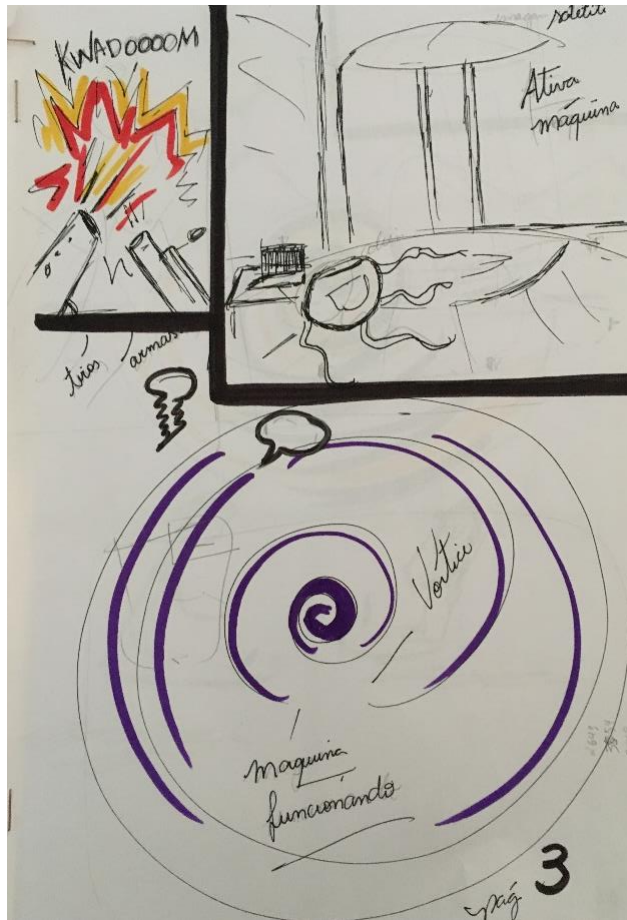
Fonte: dados da pesquisa, 2018.

**Imagem 11 – Esboço de quadrinho 3.**



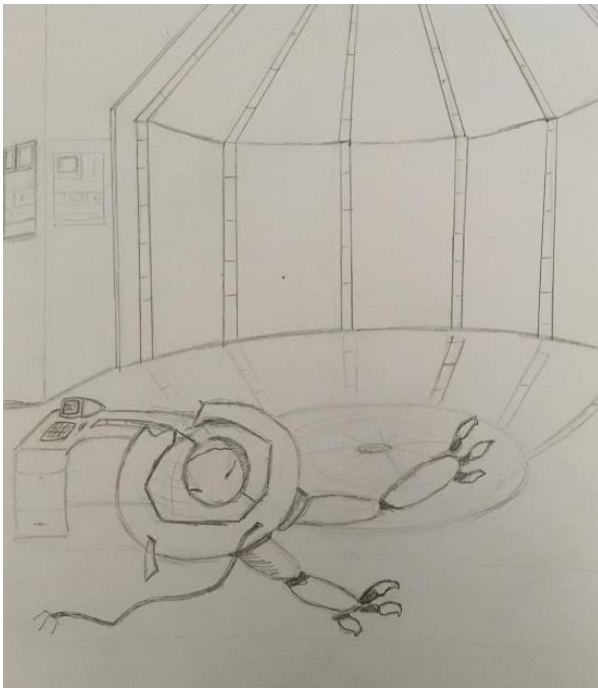
Fonte: dados da pesquisa, 2018.

**Imagem 12 - Rascunho de cena da máquina.**



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

**Imagem 13 - Alien abatido.**



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

**Imagem 14 - Versão artística final de cena da máquina.**



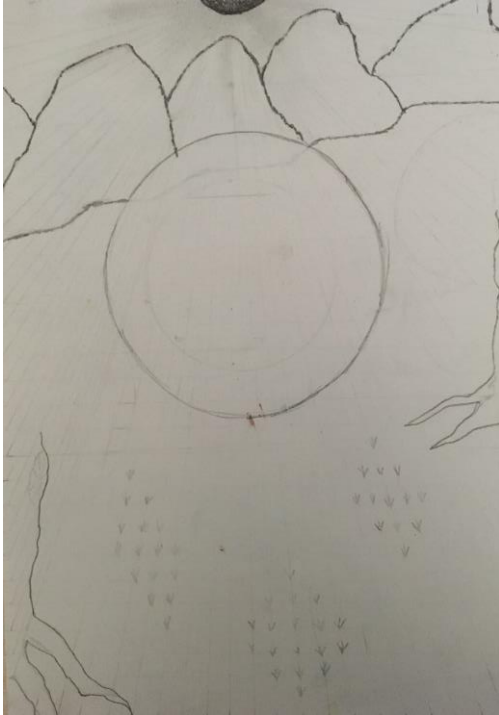
Fonte: dados da pesquisa, 2018.

**Imagem 15 - Quadro de armas.**



Fonte: dados da pesquisa, 2018

**Imagem 16 – Esboço de página 3.**



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

**Imagem 17 – Esboço de página 4.**



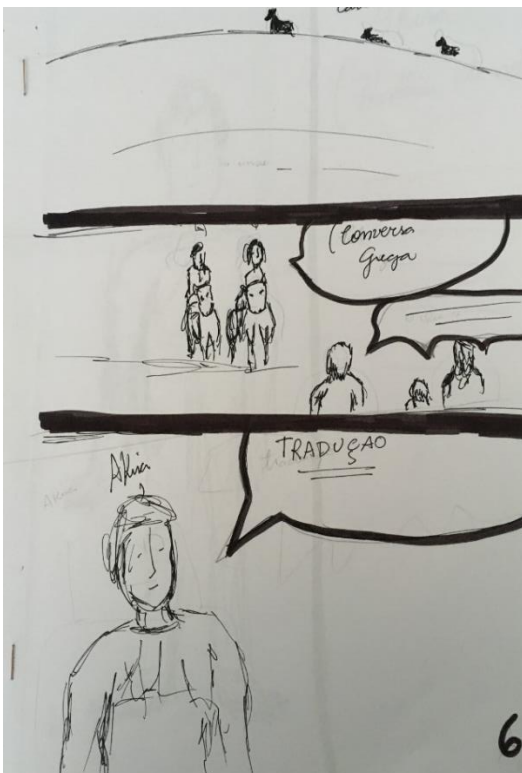
Fonte: dados da pesquisa, 2018.

**Imagem 18 – Esboço de página 5.**



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

**Imagem 19 – Esboço de página 6.**

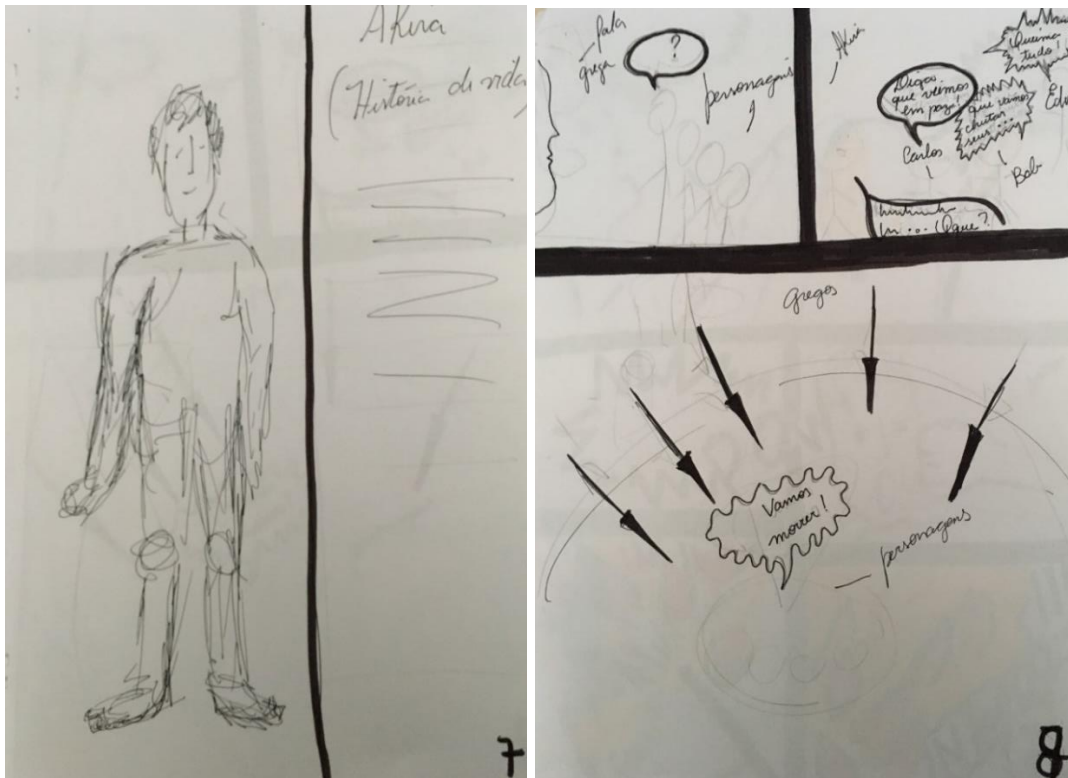


Fonte: dados da pesquisa, 2018



Imagem 20 – Esboço de página 7.

Imagem 21 – Esboço de página 8.



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Imagem 22 – Esboço de página 9.

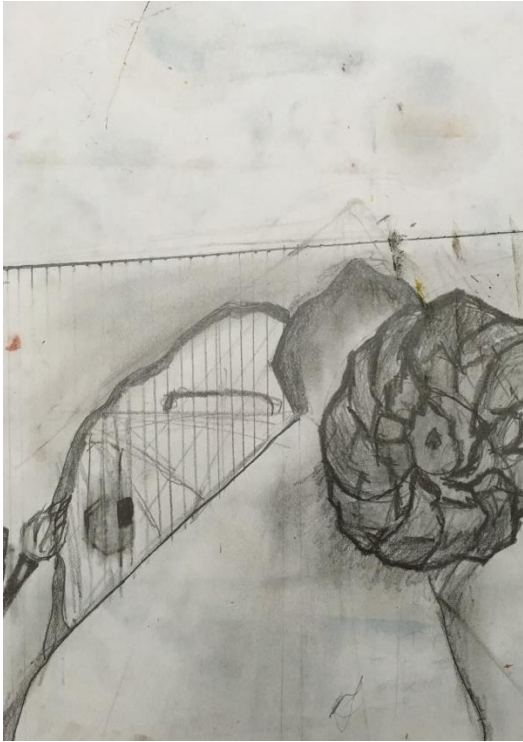
Imagem 23 – Esboço de página 10.



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

**Imagem 24 – Estudo de quadro 10.**

**Imagem 25 – Estudo de cenário de quadro.**



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

**Imagem 26 – Esboço do quadro 10.**

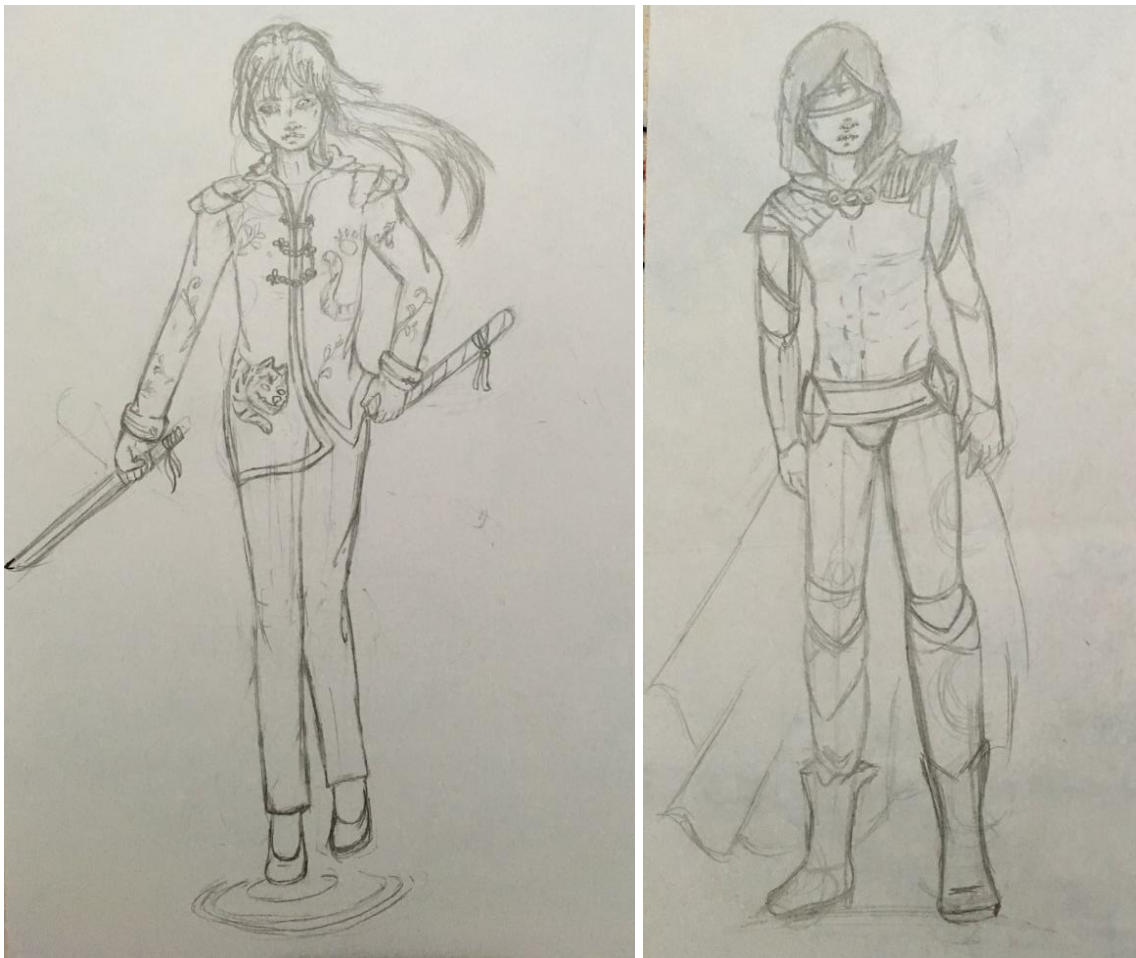


Fonte: dados da pesquisa 2018.

Além dos esboços e estudos de cena, foram registrados os estudos de personagens que serão inseridos nas imagens de cena, na produção final do HQ. Imagens 27 à 36 - Estudo de personagens.

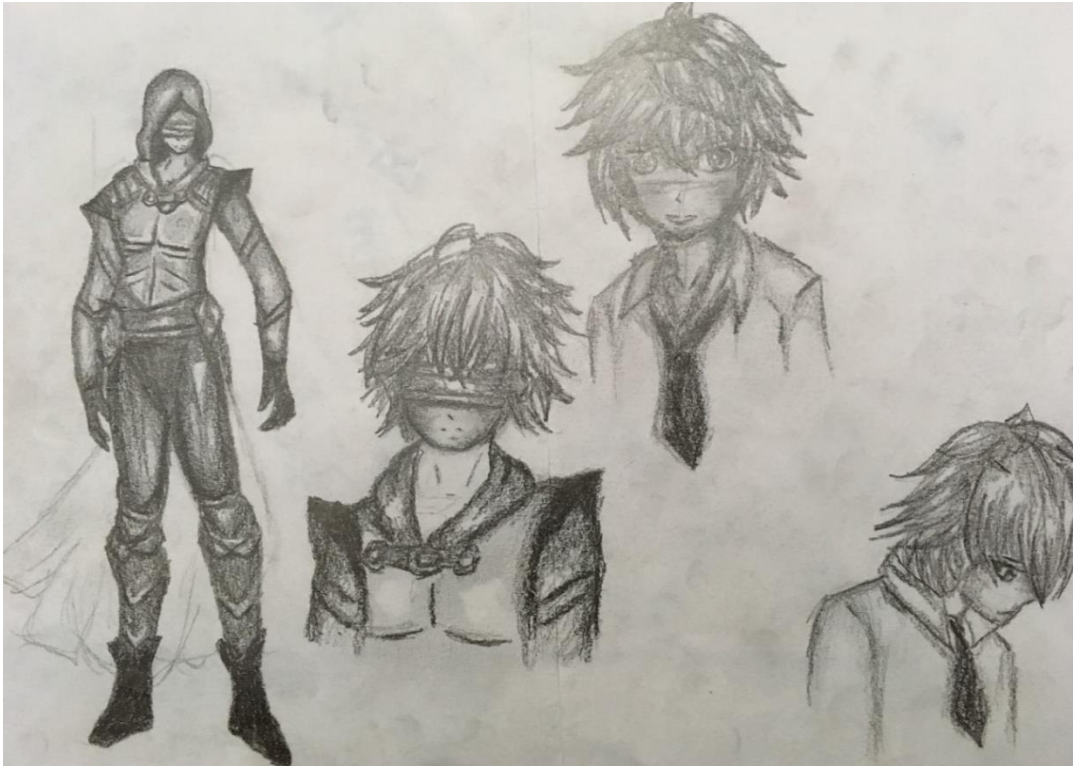
**Imagem 27 – Estudo de personagem - Akira.**

**Imagem 28 – Estudo de personagem - Meng Hao.**



Fonte: dados da pesquisa, 2018

**Imagem 29 – Estudo de personagem - Menh Hao.**



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

**Imagem 30 – Estudo de personagem – Athena.**



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

**Imagem 31 – Estudo de personagem - Athena**



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

**Imagem 32 – Estudo de personagem – Yushimato.**



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

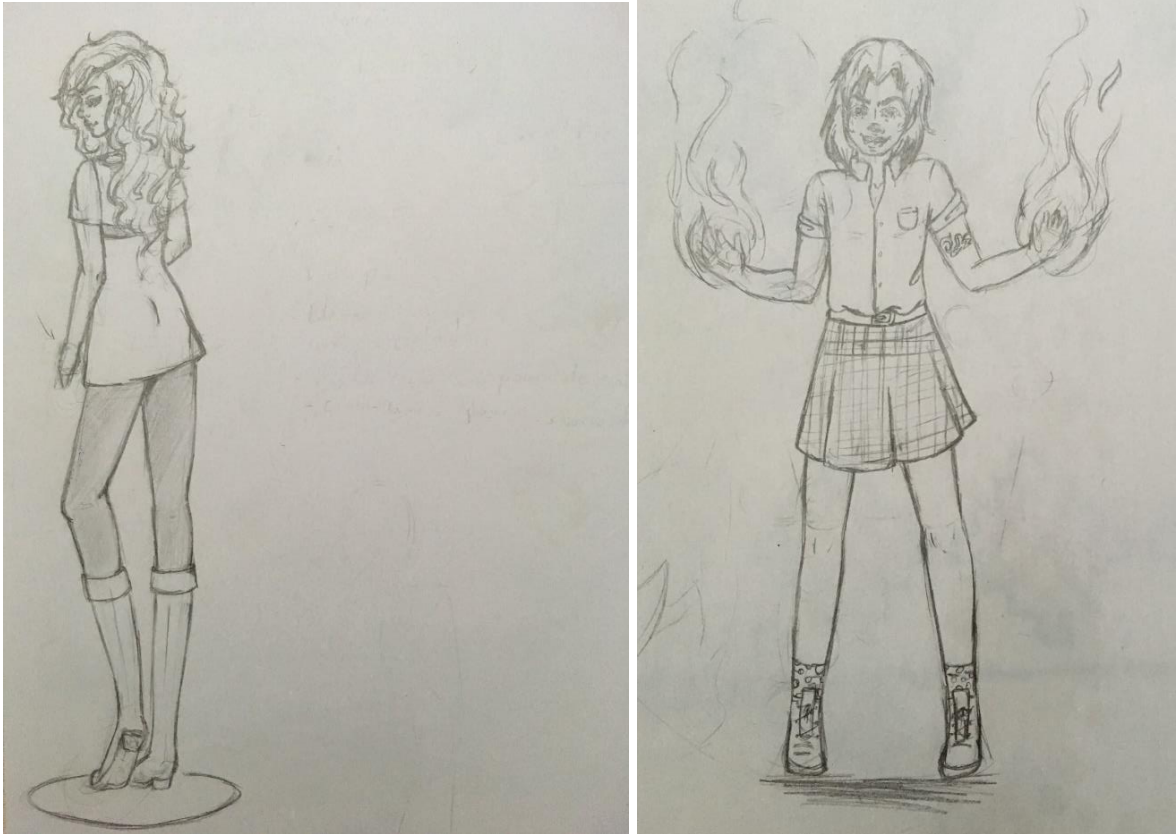
**Imagem 33 – Estudo de personagem – Yushimato.**



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

**Imagem 34 – Estudo de personagem – Nigara.**

**Imagem 35 – Estudo de personagem – Edwe.**

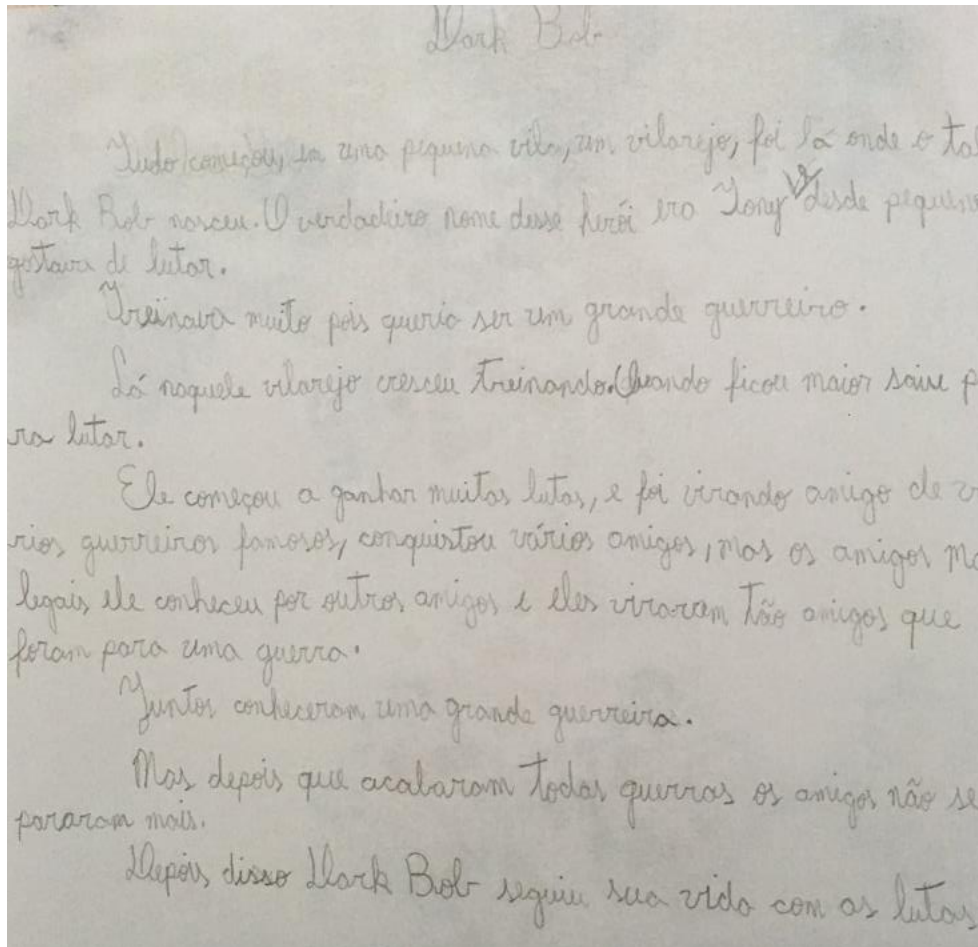


Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Foram criadas, pelos participantes, as histórias de cada um desses personagens para compor as páginas do HQ em uma sequência cronológica autoexplicativa. Alguns HQs atuais utilizam a dinâmica de inserção de vida dos personagens, no meio das cenas, para conceituar atitudes com reações psicológicas, por sua dinâmica mais fluente tornar a leitura mais emocionante.

Como podemos notar na sequência de Imagens de 37 à 43, os alunos criaram as histórias de vida de cada um de seus personagens, revisaram e finalizaram com resumo para ser adaptado dentro da HQ em consonância as imagens. Imagens 36 à 40 – Histórias de vida dos personagens.

### Imagem 36 – História de vida de Dark Bob.



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Descrição: História de vida de Dark Bob:

“Dark Bob

Tudo começou, em uma pequena vila, um vilarejo, foi lá onde o tal Dark Bob nasceu. O verdadeiro nome desse herói era Tony e desde pequeno gostava de lutar.

Treinava muito pois queria ser um grande guerreiro.

Lá naquele vilarejo cresceu treinando. Quando ficou maior saiu para lutar.

Ele começou a ganhar muitas lutas, e foi virando amigo de vários guerreiros famosos, conquistou vários amigos, mas os amigos mais legais ele conheceu por outros amigos e eles viraram tão amigos que foram para a guerra.

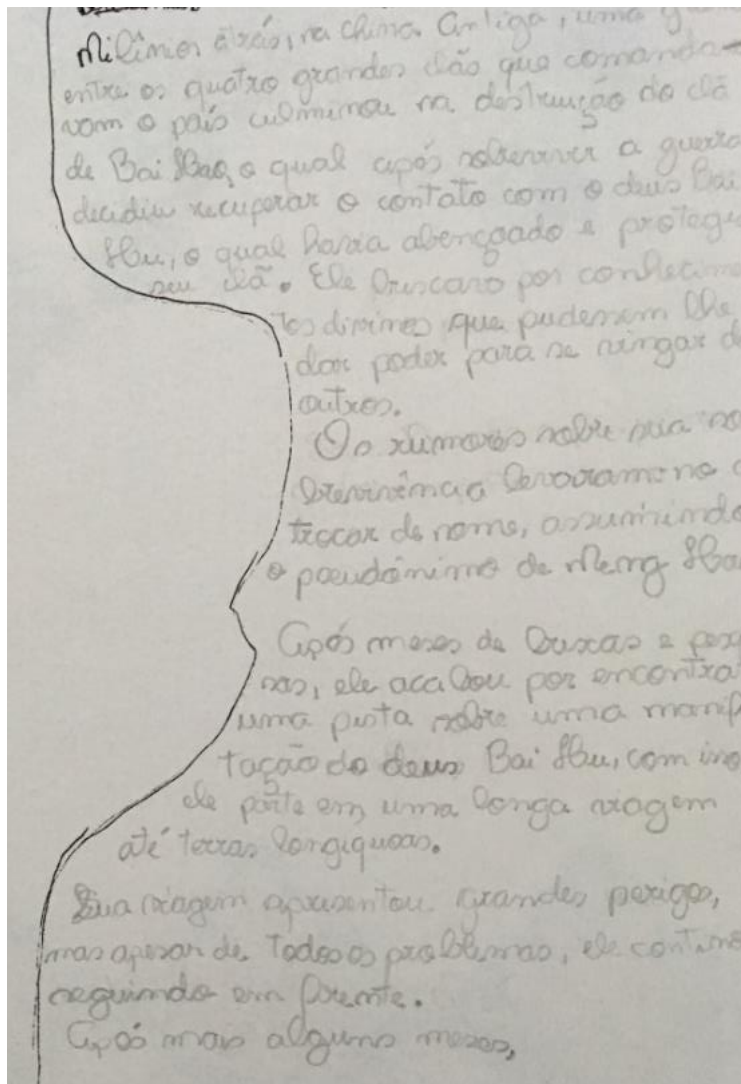
Juntos conheceram uma grande guerreira.

Mas depois que acabaram todas as guerras os amigos não se separaram mais.

Depois disso Dark Bob seguiu sua vida com as lutas”. (Descrição feita por “A” – Fonte: dados da pesquisa 2018).



### Imagem 37 – História de vida de Meng Hao.



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Descrição: História de vida de Meng Hao:

Milênios atrás, na China Antiga, uma guerra entre os quatro grandes clãs que comandavam o país culminou na destruição do clã Bai Hao, o qual após sobreviver a guerra decidiu recuperar o contato com o deus Bai Hu, o qual havia abençoado e protegido seu clã. Ele buscava por conhecimentos divinos que pudessem lhe dar poder para se vingar dos outros.

Os rumores sobre sua sobrevivência levaram-no a trocar de nome, assumindo o pseudônimo de Meng Hao.

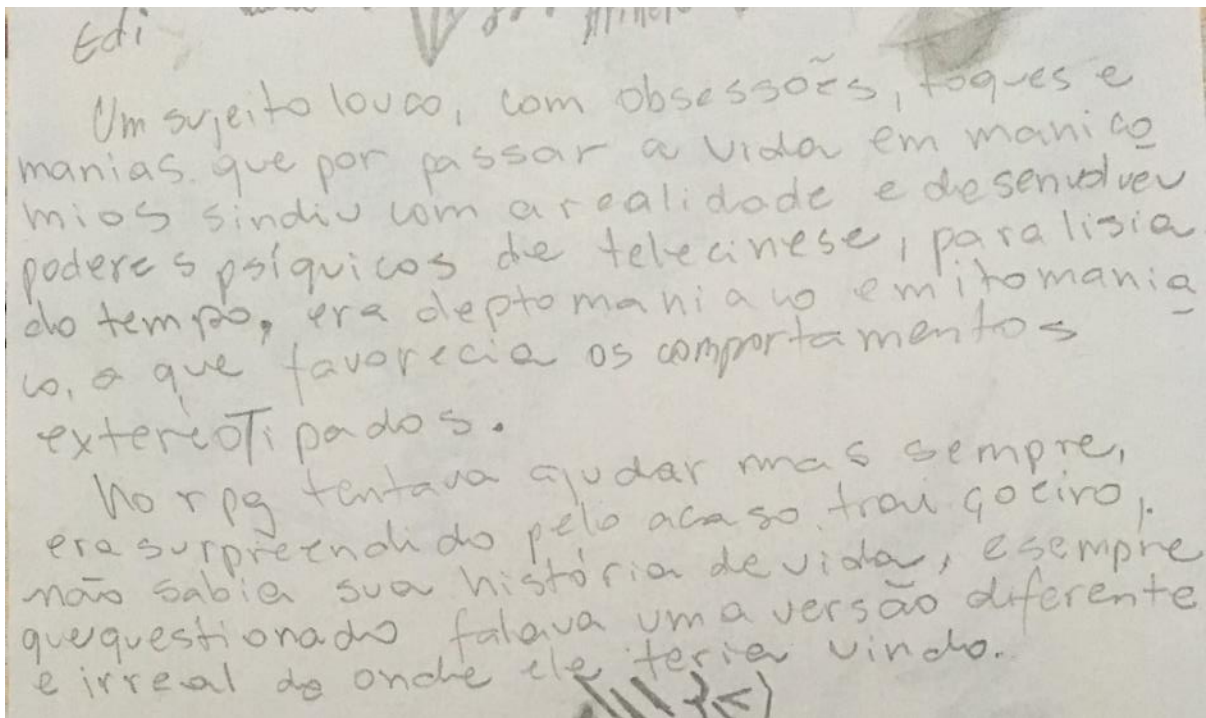
Após meses de buscas e pesquisas, ele acabou por encontrar uma pista sobre uma manifestação do deus Bai Hu, com isso, ele parte em uma longa viagem até terras longínquas.

Sua viagem apresentou grandes perigos, mas apesar de todos os problemas, ele continuou seguindo em frente.

Após mais alguns meses, (...)

(Descrição feita por “D” – Fonte: dados da pesquisa 2018).

### Imagem 38 – História de vida de Edwe.



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

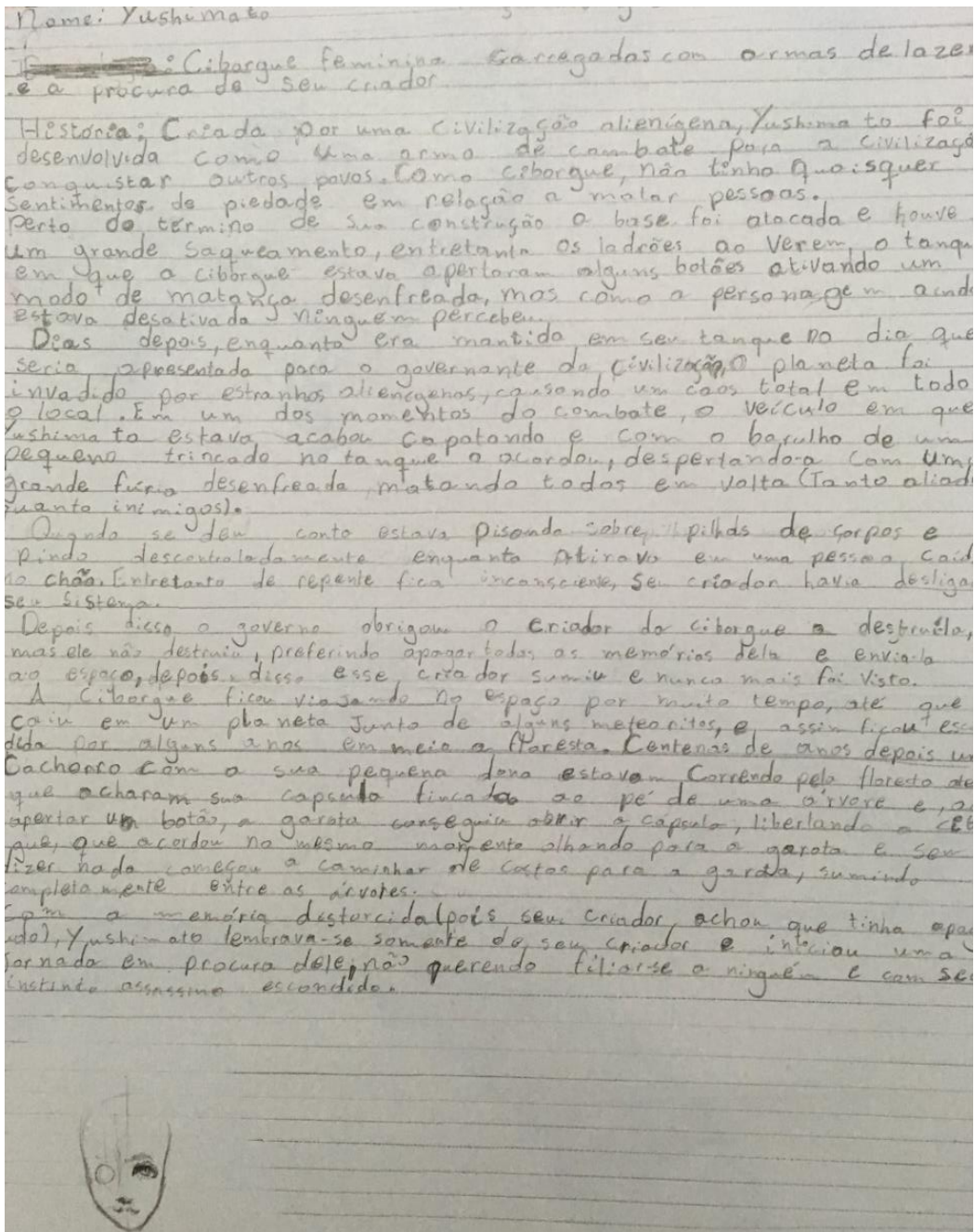
Descrição: História de vida de Edi:

“Um sujeito louco, com obsessões, toques e manias que por passar a vida em manicômios cindiu com a realidade e desenvolveu poderes psíquicos de telecinese, paralisia do tempo, era cleptomaníaco e mitomaníaco, o que favorecia os comportamentos estereotipados.

No RPG tentava ajudar, mas sempre era surpreendido pelo acaso traiçoeiro, não sabia sua história de vida, e sempre que questionado falava uma versão diferente e irreal de onde ele teria vindo.”

(Descrição feita por “AD” – Fonte: dados da pesquisa 2018).

### Imagem 39 – História de vida de Yushimato



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Descrição: História de vida de Yushimato:

Ciborgue feminina carregada com armas de lazer e a procura de seu criador.

História: Criada por uma civilização alienígena, Yushimato foi desenvolvida como uma arma de combate para a civilização conquistar outros povos. Como ciborgue, não tinha quaisquer sentimentos de piedade em relação a matar pessoas.

Perto do término de sua construção a base foi atacada e houve um grande saqueamento, entretanto os ladrões ao verem o tanque em que a ciborgue estava apertaram alguns botões ativando um modo de matança desenfreada, mas como a personagem ainda estava desativada ninguém percebeu.

Dias depois, enquanto era mantida em seu tanque, no dia que seria apresentada para o governante da civilização, o planeta foi invadido por estranhos

alienígenas, causando um caos total em todo o local. Em um dos momentos do combate, o veículo em que Yushimato estava acabou capotando e com o barulho de um pequeno trincado no tanque a acordou, despertando-a com uma grande fúria desenfreada, matando todos a sua volta (tanto aliados, quanto inimigos).

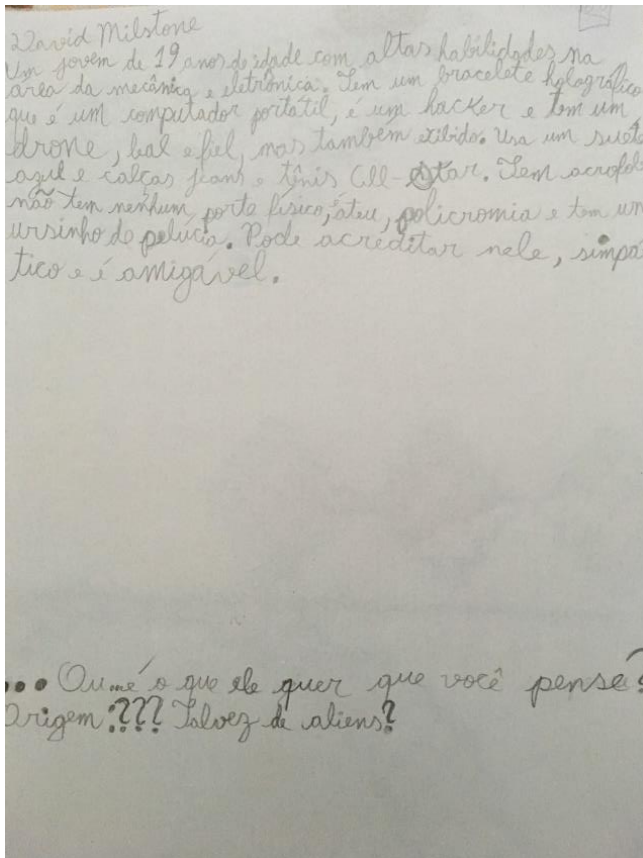
Quando se deu conta estava pisando sobre pilhas de corpos e rindo descontroladamente enquanto atirava em uma pessoa caída no chão. Entretanto de repente fica inconsciente, seu criador havia desligado seu sistema.

Depois disso o governo obrigou o criador da ciborgue a destruí-la, mas ele não destruiu, preferindo apagar todas as memórias dela e enviá-la ao espaço, depois disso esse criador sumiu e nunca mais foi visto.

A ciborgue ficou viajando no espaço por muito tempo, até que caiu em um planeta junto de alguns meteoritos, e assim ficou escondida por alguns anos em meio a floresta. Centenas de anos depois, um cachorro com a sua pequena dona estavam correndo pela floresta até que acharam sua cápsula fincada ao pé de uma árvore e, ao apertar um botão, a garota conseguiu abrir a capsula, libertando a ciborgue, que acordou no mesmo momento olhando para a garota, e sem dizer nada começou a caminhar de costas para a garota, sumindo completamente entre as árvores.

Com a memória distorcida (pois seu criador, achou que tinha apagado tudo), Yushimato lembrava-se somente do criador e iniciou uma jornada em procura dele, não querendo filiar-se a ninguém e com seu instinto assassino escondido. (Descrição feita por “T” – Fonte: dados da pesquisa 2018).

#### Imagem 40 – História de vida de David Milstone



Fonte: dados da pesquisa, 2018

Descrição: História de vida de David

David Milstone

Um jovem de 19 anos de idade com altas habilidades na área mecânica e eletrônica. Tem um bracelete holográfico que é um computador portátil, é um hacker e tem um drone, leal e fiel, mas também exibido. Usa um suéter azul e calças jeans e tênis All-Star. Tem acrofobia, não tem nenhum porte físico, é ateu, policromia e tem um ursinho de pelúcia. Pode acreditar nele, simpático e amigável.

...Ou...é o que ele quer que você pense? Origem??? Talvez de aliens?

(Descrição feita por “C” – Fonte: dados da pesquisa 2018).

#### **4.5 Resultados da aplicação dos instrumentos de pré e pós-teste e da avaliação da Aprendizagem Cooperativa.**

A sondagem inicial, para integrar a atividade de HQ com o método da Aprendizagem Cooperativa, foi realizada a fim de investigar as habilidades artísticas, portanto, foi aplicado o “Questionário Artístico” elaborado pela pesquisadora, e assim pode-se levantar hipóteses sobre a influência da Arte e as experiências sobre o assunto com alunos. Os participantes também responderam a “Escala de Empatia” (Anexo B) que, por sua vez, foi usada também no pós-teste para uma comparação e avaliação dos efeitos da Aprendizagem Cooperativa sobre essa variável.

Com a aplicação dos pré-testes, a pesquisadora pôde refletir sobre a sistemática da escolha do gênero para iniciar a atividade com os alunos do PAPCS, de forma a garantir que os princípios da Aprendizagem Cooperativa acontecessem e houvesse a integração do grupo nesta construção.

Ao analisar os testes (pré e pós), podemos perceber que a atividade de construção do HQ, dentro da perspectiva da Aprendizagem Cooperativa, demonstrou a melhoria da empatia entre os alunos e entre o grupo em si, tanto na análise dos dados, quanto na observação feita nas intervenções durante todo o desenvolvimento da atividade. O processo foi gradativo, os alunos foram aos poucos integrando-se aos outros e cooperando na medida que a atividade ia se desenvolvendo.

Entre os participantes que tiveram um aumento significativo dos níveis de empatia, em comparação aos pré e pós-teste, destacamos “B” e “E”, em que no caso do primeiro participante o aumento foi de 0,19 pontos (em uma escala com valor máximo de 1) em relação ao início da atividade, agora tratando do participante “E”, o aumento foi de 0,14. Em outros dois casos, “C” e “L”, também aumentaram seus níveis de empatia, no entanto em 0,4, enquanto “A” e “I” mantiveram-se nos mesmos níveis. Porém o aluno “D” que no início apresentou um nível alto

de empatia, o maior entre os participantes do grupo, com 0,95, teve no pós-teste um resultado inferior ao pré-teste em 0,6 pontos.

Para a verificação da significância das diferenças entre as médias obtidas na Escala de Empatia, no pré e pós-teste, foi utilizado o teste t de amostras dependentes (pareado). O resultado obtido foi de  $t = -1$ , não sendo significativo para  $p < 0,05$ . Apesar disso, não podemos deixar de considerar que houve avanços e que esses foram coerentes com o desenvolvimento da intervenção e participação dos integrantes do grupo, uma vez que “E” e “L” foram os alunos que mais participaram, em relação à presença e envolvimento na atividade e que mais demonstraram ganhos na Escala de Empatia, já os que foram mais ausentes “D”, “I” e “A”, reduziram ou mantiveram-se nos mesmos índices.

Segue o quadro comparativo entre o pré e pós-teste do resultado da escala de empatia, como também as características de gênero, idade e participação.

**Quadro 5: Comparação entre pré e pós-teste da Escala de Empatia**

Aluno	Idade	Gênero	*Pré-teste	*Pós-teste	Participações na intervenção
A	nove anos	Menino	0,67	0,67	Oito vezes
C	11 anos	Menino	0,67	0,71	Nove vezes
E	14 anos	Menino	0,48	0,62	Dez vezes
B	14 anos	Menina	0,38	0,57	Nove vezes
L	14 anos	Menina	0,67	0,71	Doze vezes
I	16 anos	Menina	0,62	0,62	Seis vezes
D	17 anos	Menino	0,95	0,81	Oito vezes

Fonte: dados da pesquisa, 2018.

\*O valor na escala é de 0 a 1, sendo que quanto mais próximo de 1 maior o grau de empatia.

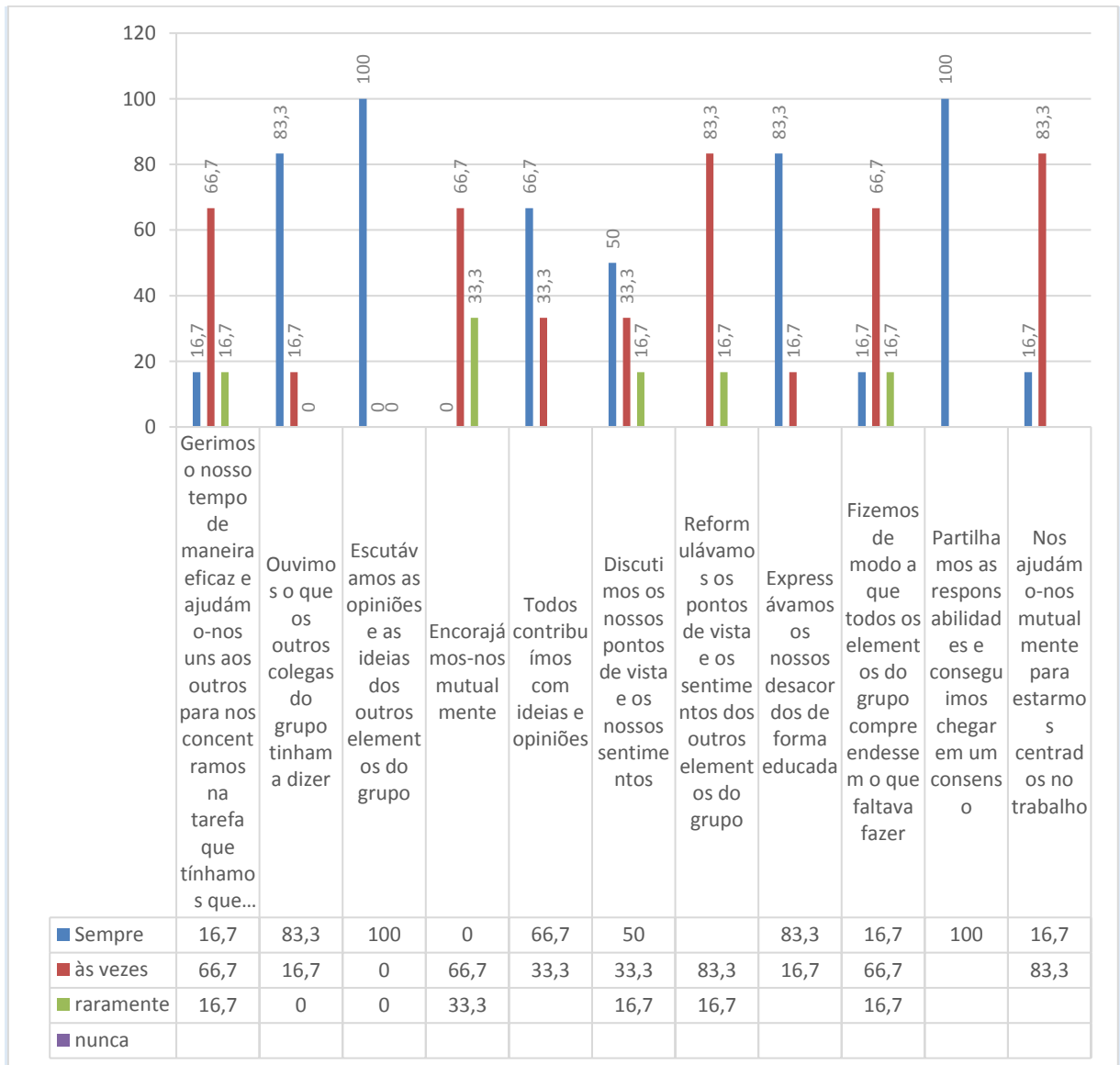
Para avaliar a participação, interação e desenvoltura dos alunos nas atividades com o grupo, foram adaptados dois instrumentos de Lopes e Silva (2009) (Anexo C e D), em que cada integrante respondeu, com relação a algumas questões, as diferentes atitudes dentro do grupo, por meio da graduação “sempre; às vezes; raramente; nunca”.

Observando o Gráfico 1, “Como Trabalhamos em Grupo”, podemos perceber que os maiores índices destacados na cor azul, indicam que os alunos conseguiram trabalhar em cooperação uns com os outros, e acima de tudo, trabalharam dividindo responsabilidades com

interdependência positiva. Assim, destacamos alguns pontos abaixo que obtiveram índices altos:

- Geriram o tempo de maneira eficaz e ajudaram um ao outro para se concentrar na tarefa.
- Escutaram as opiniões e as ideias dos outros membros do grupo.
- Encorajavam-se mutuamente.
- Contribuíram com ideias e opiniões.
- Discutiram os pontos de vista e os sentimentos.
- Expressaram os desacordos de forma educada.
- Partilharam as responsabilidades e chegaram a um consenso.

**Gráfico 1: Como Trabalhamos em Grupo – Formulário A**



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

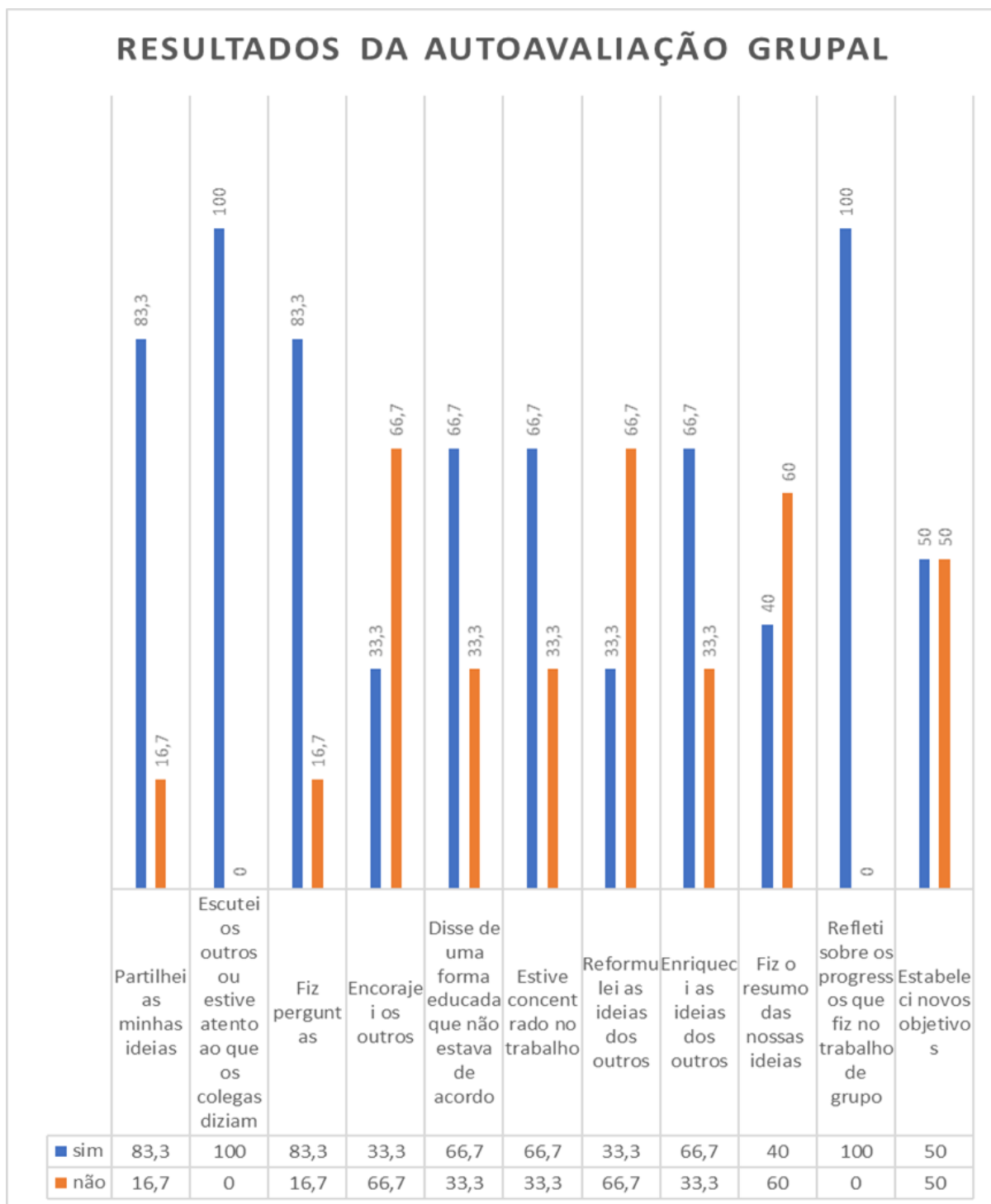
Um ponto relevante nesse gráfico a ser destacado, é que o índice na cor roxa que represente o valor “nunca”, não aparece no gráfico, e o índice na cor verde “raramente”, aparece com uma frequência muito baixa, isso significa que o grau de parceria e respeito mútuo entre os participantes foi alto, visto que os valores negativos são mínimos.

Ressaltamos que a cada intervenção a pesquisadora observava a maneira que cada membro se portava na atividade e em como cooperavam com o grupo, o progresso foi notável, a tal ponto que era perceptível o quanto os alunos assumiram a atividade grupal, identificando o objeto “HQ” como um produto de construção partilhada. Para exemplificar essa percepção, antes de qualquer modificação ou intervenção no HQ, cada membro apresentava ao grupo a ideia e só após uma discussão e aceitação todos faziam as interferências propostas, quando a ação não era do agrado de todos, eles conversavam educadamente e chegavam a um consenso justo a todos. Durante a aplicação da proposta não houve brigas, nem alteração do volume da voz ou, até mesmo, percepção de desrespeito, pelo contrário, foi notada uma grande parceria entre o grupo, a qual aumentava gradativamente em cada encontro.

Como recurso de autoavaliação final, os alunos responderam um questionário (Anexo D), cujos dados constam no Gráfico 2. Por meio dele puderam refletir sobre a atividade em grupo e em como cada membro agiu dentro da proposta, a partir de sua própria perspectiva. Os pontos positivos ressaltados na avaliação foram: “Escutei os outros ou estive atento ao que os colegas diziam”; “Refleti sobre os progressos que fiz no trabalho em grupo”; todos totalizando 100% das respostas. Essas questões mostram que os alunos foram empáticos com os outros e puderam, por meio do grupo, refletir sobre suas ações. Negativamente, a avaliação chamou a atenção nas respostas: “Encorajei os outros”; “Reformulei as ideias dos outros”, ambas com índice de 66,7 % das respostas, porém, apesar de ressaltar um ponto negativo, justifica-se o fato da pergunta interferir na opinião dos outros membros, ou seja, os alunos com AH/SD pertencentes ao programa PAPCS, desde o início mostraram-se muito motivados, por esse motivo não havia necessidade em encorajar um ao outro. A outra questão citada, interfere na opinião alheia, o quê, durante a intervenção, não houve, mas sim uma conversa sincera, discutindo os pontos de vista e chegando todos a um consenso comum.



Gráfico 2: Autoavaliação de cada Participante sobre sua Atuação no Grupo



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Como notamos nos Gráficos 1 e 2, a atividade de construção do HQ com estratégias do método da Aprendizagem Cooperativa foi eficaz e aumentou o nível de empatia dos

participantes, vale lembrar que o processo foi gradativo e que além dos dados, aqui mostrados, a pesquisadora pôde observar o grupo mais unido, interagindo e trocando experiências entre si.

#### 4.6 Discussões

Diante a apresentação dessa dissertação e conhecendo a Aprendizagem Cooperativa, seus princípios e sua sistemática de trabalho, apoiada a uma visão diferente do que vemos nas escolas atuais, de forma tal que os alunos possam interagir uns com os outros e desenvolver competências e habilidades dentro do envolvimento interpessoal, garantindo integração social mais humana, dificilmente conseguimos retroceder ao professor transmissor e detentor de conhecimento. É claro que a implantação da Aprendizagem Cooperativa como um modelo de ensino na Educação Básica é algo novo e seu caminho a concretização é longo exigindo muitas pesquisas, mas além disso, uma mudança de perspectiva e uma adaptação que pode ser feita didaticamente a partir do educador e com apoio da gestão. Diante o fato, ressaltamos a importância de um modelo de ensino que valorize e oportunize a inclusão e integração de todos os alunos e que consiga melhorar o clima de respeito colaborando com a diminuição da violência em sala de aula, além do enriquecimento intelectual e a valorização das relações sociais.

O modelo inclusivo, ânsia em superar a escola exclusiva de educação especial, propõe metodologias e estratégias construtivistas e cooperativas, capazes em suas definições atender à diversidade dentro da sala de aula, de educar todos os alunos em escolas comuns. Esta diversidade natural, resultado das diferenças individuais, é inicialmente considerada como uma característica da sociedade e, portanto, da escola. Uma vez aceito de forma natural, é abordado não com o objetivo de que todos os indivíduos alcancem os mesmos objetivos, mas avaliando até que ponto cada um pode alcançá-lo. (TORRES; REULA; BIONDI, 2011, p.167-168).

É também dever da escola a construção de valores culturais, próprios à vida em sociedade, pois, como vimos ao longo da dissertação, e baseando-se em Díaz-Aguado (2015), as competências sociais podem ser ensinadas e aprendidas. Na Aprendizagem Cooperativa, por sua estrutura dinâmica e acolhedora, é possível desenvolver e trabalhar contextos que valorizem tais competências.

Como consequência do acolhimento, refletimos sobre a escola inclusiva real, que garante o acesso e progresso de todos, nesta dissertação abordamos a aplicação da proposta com um público específico da Educação Especial, alunos com AH/SD, que necessitam e têm o direito ao enriquecimento intelectual diferenciado, mostrando assim, que a Aprendizagem

Cooperativa pode ser trabalhada com grupos heterogêneos em vários níveis, e além, em várias sistemáticas e disciplinas.

Para esse público em especial, encontramos um grande fato a ser comparado e discutido sobre a cooperação, como vimos na literatura, com as contribuições de Winner (1998), na caracterização dos mitos sobre os alunos com AH/SD, que na maioria das vezes, esses alunos são tímidos e não tem boa socialização com os outros, gostando de passar grande tempo sozinhos. De acordo com a autora, “a visão da criança superdotada bem ajustada aplica-se apenas à criança moderadamente superdotada e deixa de fora os extremos”, (WINNER, 1998, p. 17). Por esse motivo, crianças com altos níveis de inteligência ficam desajustadas nas suas relações sociais e tendem ao isolamento. Como alternativa e solução ao engajamento social e integração desses alunos os autores, citados na dissertação, concordam que a Aprendizagem Cooperativa, em sua proposta, estabelece um clima adequado à inclusão. “Uma das estratégias mais relevantes da escola inclusiva é a metodologia cooperativa, que sustenta aprendizagem na interação social entre iguais e no estabelecimento de um clima adequado que facilite a aprendizagem múltipla”, (TORRES; REULA; BIONDI, 2011, p.168). E assim, traçam estratégias relevantes ao desenvolvimento da metodologia cooperativa para ser trabalhada em sala com a variedade e individualidade de cada aluno, seja com AH/SD ou não, integrando-os socialmente. Sobre esse aspecto, Díaz-Aguado (2015) relata a aplicação da Aprendizagem Cooperativa em grupos com alunos com necessidades educativas especiais, o que pode ser muito produtivo, desde que o professor siga os princípios básicos de implementação. Enquanto Winner (1998), vê na Aprendizagem Cooperativa uma solução aos valores igualitários sociais, mas deixa a reflexão se a medida seria justa aos alunos com AH/SD, visto que os mesmos poderiam não desenvolver totalmente suas habilidades mais efetivamente.

A solução que apela aos nossos valores igualitários – embora não seja necessariamente justa ou a mais efetiva para os superdotados, é estabelecer ambientes de aprendizagem cooperativa nos quais crianças de níveis de habilidade amplamente variáveis aprendem juntas. Em tal arranjo, os estudantes trabalham juntos em grupos pequenos de habilidades mistas para resolver problemas. Quando feita corretamente, a aprendizagem cooperativa pode ser bastante efetiva. Alguns alegam que as crianças superdotadas podem aprender bem em tais grupos e que elas não precisam estar com crianças de habilidades igualmente alta. Porém, o que isso significa, usualmente, é que as crianças superdotadas se tornam professoras das menos dotadas[...]. Nós não sabemos os custos e os benefícios reais da aprendizagem cooperativa para crianças superdotadas, porque não temos pesquisas suficientes comparando crianças superdotadas colocadas em grupos cooperativos de habilidades mistas com as colocadas em grupos homogêneos de alta habilidade. (WINNER, 1998, p.211).

Como vimos, a autora faz uma ressalva de que ainda não foi comprovado os benefícios reais da aplicação da Aprendizagem Cooperativa em grupos com alunos com AH/SD com grupos de alunos mistos. Por sua vez, nesta intervenção, na aplicação feita no PAPCS atendemos alunos em um grupo heterogêneo no que se refere ao gênero, idade e habilidades, porém homogêneo em consideração às AH/SD ou até mesmo, propensos a ela. Em todo caso, com a intervenção, vemos que a Aprendizagem Cooperativa tem seus efeitos na integração do grupo, que entre eles o trabalho teve grandes avanços e a proposta foi efetiva. Progressivamente deixamos a reflexão que para existir uma maior comprovação da Aprendizagem Cooperativa com alunos com AH/SD e seus efeitos na integração de alunos que não apresentam essa característica, seria necessária outra intervenção, dessa vez, com um grupo de alunos com AH/SD junto a alunos que não demonstram essa característica em sala de aula, integrando-os socialmente e analisando em seu progresso.

Pode-se dizer que a atividade foi bem-sucedida, e houve um progresso artístico grande, além disso, os alunos utilizaram de habilidades cooperativas para desenvolver na íntegra a proposta. A princípio notava-se pouca integração no grupo, mesmo assim, todos participaram dentro de suas possibilidades e desenvolveram **habilidades cooperativas** (MÁS; NEGRO; TORREGO, 2012) gradativamente, como as de: integração recíproca ao grupo; oferecer e prestar ajuda; respeito à opinião, turno da palavra e habilidade de cada um; compartilhamento de experiência; o respeito, contribuição no aprimoramento e incentivo ao trabalho do outro; a superação de desafios em grupo; reconhecimento do valor de cada um para a obtenção de êxito no trabalho; expressar pontos de vista a respeito da tarefa que se está realizando; tomar decisões compartilhadas baseadas no consenso e na negociação; correção, elaboração e explicação de textos para a construção da história de cada personagem do HQ; a crítica respeitosa com relação as ideias de cada um; e a capacidade de integrar ideias diferentes em uma única conclusão.

Estiveram presentes elementos que são essenciais para o desenvolvimento da Aprendizagem Cooperativa, com destaque inicial à **responsabilidade individual** que por sua vez, garantiu a **interdependência positiva**. Nesse caso, no grupo do PAPCS, os alunos trabalharam cada um com seu papel específico, ou seja, cada integrante tinha uma função dentro da construção do HQ e essa condição foi importante para garantir a responsabilidade individual e a interdependência positiva dentro do grupo. Como cita Díaz-Aguado (2015, p. 287), “o estabelecimento da interdependência positiva com a responsabilidade individual também é favorecido ao se definirem papéis diferentes para cada um dos membros do grupo que compõem.” A responsabilidade individual é uma habilidade que garante que todos participem

da atividade, e a partir disso aprendam juntos motivando a interdependência positiva, visto que juntos terão mais benefícios e maior performance para desenvolver a atividade do que sozinhos.

Outro elemento presente na intervenção foi a **igualdade de oportunidade para o êxito**, pois apesar da formação grupal dos alunos do PAPCS ser heterogênea em nível cognitivo, gênero e idade, a distribuição dos papéis de produção do HQ foi feita com base nas habilidades específicas de cada aluno, por isso a estrutura e organização permitiu que cada um trabalhasse dentro do seu nível cognitivo, desempenhando seu papel em atividades diferentes. Como vimos pelos autores Torre, Reula e Biondi (2011) a Aprendizagem Cooperativa é convertida em ferramenta de inclusão, porque constitui um modelo que valoriza a diversidade e a heterogeneidade. Desse modo, a sistemática organizacional adotada na intervenção foi importante para garantir a igualdade dentro do grupo e assim intensificar a chance ao êxito.

Com essa possibilidade, sendo ela de igualdade de oportunidade, garantiu-se ao grupo a **interação promotora**, ou seja, eles trocaram opiniões e desenvolveram estratégias para garantir o desenrolar da atividade, além do apoio mútuo e ajuda recíproca entre eles. O que foi percebido em maior intensidade na intervenção foi como eles confiaram uns nos outros e no trabalho desempenhado pelo outro na atividade, desenvolvendo tolerância e respeito com os companheiros mais jovens, assim, os mais habilidosos tomaram uma postura de tutores oferecendo ajuda e contribuindo com sua experiência.

Também foi possível perceber o desenvolvimento do **processamento interindividual de informação**, ou seja, como explicam os autores:

A aprendizagem cooperativa: aumenta a variedade e a riqueza de experiências que a escola oferece para os estudantes, ajudando-os a desenvolver maiores habilidades intelectuais e a melhorar suas capacidades de expressão verbal e compreensão; favorece o confronto de diferentes pontos de vista, que levam a conflitos cognitivos e à reestruturação da aprendizagem, através da busca de novas soluções e a assimilação de perspectivas diferentes das nossas; promove o intercâmbio dialógico, que se traduz em produções nas quais os estudantes são mais ricos e mais bem-sucedidos, pois são baseados em propostas e soluções de assuntos com diferentes experiências e conhecimentos; reduz a ansiedade dos alunos, o que permite participação e envolvimento maior nas tarefas de aprendizagem; permite a adaptação dos conteúdos ao nível dos alunos, com o que eles são facilitados nos processos de recepção, compreensão, retenção e armazenamento de informações [...]. (TORRES; REULA; BIONDI, 2011, p. 234, tradução nossa).

Dessa forma, com a observação da intervenção, notamos o confronto de diversos pontos de vista em que os alunos davam explicações de suas opiniões e exemplos. Em um dos casos, no início da construção do HQ, foi discutido sobre o gênero da produção e suas características, e houve muitas opiniões sobre como adequar uma história dentro dos moldes dos quadrinhos,

mas eles conseguiram. Através de técnicas cooperativas, a pesquisadora separou duplas e selecionou alguns alunos para uma pesquisa mais aprofundada do gênero e assim transmitir ao grupo essa informação, com a ação, eles conseguiram chegar a um acordo que atendesse ao gênero, e iniciaram o rascunho do HQ.

Houve no decorrer das intervenções uma discussão e reflexão sobre o trabalho de forma periódica, onde os alunos podiam avaliar como progrediram juntos naquele dia e apontar o que poderia ser melhorado. Além disso, ao final, ocorreu a **avaliação grupal** com o uso de instrumentos de autoavaliação e avaliação do trabalho em grupo, outro elemento da Aprendizagem Cooperativa, onde aconteceu uma avaliação de todo o processo de construção do HQ.

Por esse motivo, houve enriquecimento tanto artístico quanto intelectual e sociomoral dos alunos, pois eles puderam ter contato com uma atividade integradora que valorizou as habilidades de cada um e estimulou a ajuda mútua, a cooperação e valores sociais grupais. Desse modo, pode-se dizer que os alunos utilizaram e desenvolveram habilidades cooperativas na intervenção, como: destrezas de funcionamento, habilidades de formulação e habilidades de fermentação.

Habilidades de funcionamento: visando orientar os esforços para a realização de tarefas e a manutenção de relações de trabalho efetivas (tempo de controle, expressar pontos de vista, pedir e oferecer ajuda, negociar conflitos, chegar a acordos ...).

Habilidades de formulação: projetadas para aprofundar o estudo, estimulam o uso de estratégias de raciocínio superiores e melhoram o domínio e a retenção de materiais (resumir, corrigir, elaborar, verificar a compreensão, explicar ...).

Habilidades de fermentação: projetadas para incentivar conflitos sociocognitivos que ajudam aprofundar os conteúdos (criticar ideias sem criticar pessoas, integrar ideias diferentes em uma única conclusão, expandir a resposta de outro, adicionando informações, produzir várias respostas...). (TORRES; REULA; BIONDI apud JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 2011, p. 236 – 237, tradução nossa).

No decorrer da atividade, pôde-se notar o envolvimento do grupo e a dedicação na construção do HQ, de tal forma que eles começaram a trazer propostas inovadoras para sua continuação, ação típica de um aluno com AH/SD. Vemos nesse caso, a ocorrência dos três anéis de Renzulli (1978/1986, p. 223): habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Portanto, pode-se dizer que a proposta favoreceu o enriquecimento reflexivo nos alunos ao buscar formas de interação com a atividade, a motivação a novas possibilidades e meios alternativos nessa construção.

Os alunos demonstraram-se definitivamente fantásticos, tanto em suas produções artísticas, quanto em sua facilidade em adaptar um novo modelo didático para atender a proposta dada, como um desafio a ser alcançado. A pesquisadora não teve problemas relacionados à motivação, visto que esta condição já estava explícita nos alunos desde o início da atividade.

Uma reflexão importante a ser considerada foi a complexidade da proposta, a construção de um HQ não é uma tarefa de nível fácil, mas sim uma atividade intelectualizada que demanda tempo, habilidade e dedicação, ainda mais uma construção em parceria à uma narrativa de ação RPG criada por eles. Modelar o imagético à construção física de um produto, dentro de uma sistemática cooperativa, realmente é um trabalho para alunos no nível desses do programa, com altas habilidades, níveis altos de criatividade e envolvimento com a tarefa.

Considera-se, portanto, que a hipótese almejada no início da aplicação foi alcançada e que os resultados foram além do esperado, a princípio o objetivo era implantar estruturas cooperativas que favoreceriam a integração do grupo, nesse caso, o objetivo foi satisfatório. Outra meta idealizada estava condicionada ao desenvolvimento de habilidades cooperativas e da empatia, que, como pudemos notar no decorrer das aplicações ocorreu de forma natural e progressiva, o que foi confirmado com o instrumento de pré e pós-teste.

Além desses objetivos gerais, houve a intenção de favorecer a habilidade técnica de desenho com integração de linguagem verbal e não verbal (visual), dentro da construção de um HQ, assim essa ação foi feita com grande qualidade estética e intelectual, adequada ao gênero proposto e integrada às habilidades de cada aluno.

Ademais, vale ressaltar que se observou uma limitação destacada na aplicação, visto tanto pela pesquisadora quanto pelos alunos, que foi o elemento “tempo”, considerado curto para a complexidade da atividade, fator que foi intensificado em razão das faltas ocorridas por alguns participantes. Como a proposta foi planejada e modelada para ser executada coletivamente e com alto grau de interdependência positiva, quando qualquer um dos alunos faltava, havia prejuízo no desenrolar da trama do HQ, uma vez que cada integrante tinha um papel crucial na elaboração.

Como relatado na última aplicação, o HQ não foi finalizado, faltando a arte final dos desenhos e encadernação gráfica, mas essa finalização não interfere de forma alguma nos resultados aqui apresentados, pois a intenção da proposta era de sistematizar e desenvolver a Aprendizagem Cooperativa e verificar seus efeitos no PAPCS. Contudo, diante a

disponibilidade dos alunos, essa finalização será feita ao retorno do recesso dos alunos, além da adaptação aos meios digitais proposta dada por eles.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta apresentada nesta dissertação foi de trabalhar com os alunos do programa PAPCS, que possuem comportamento precoce e/ou AH/SD, e, nesse contexto, utilizar as estratégias que contemplem a Aprendizagem Cooperativa e seus princípios na integração de atividades artísticas visuais para a construção intelectual de um HQ. A intenção, nessa aplicação, foi de favorecer as relações interpessoais, a autonomia e a empatia do grupo, sempre motivando a cooperação entre seus membros, a criatividade, a integração do grupo dentro da sistemática do programa, e assim, fomentar um ambiente cooperativo que pudesse ser visualizado e vivenciado com os alunos.

De acordo com as discussões, observações e análises dos resultados do pré e pós-teste, pode-se dizer que a atividade proposta atingiu seus objetivos, pois conseguiu fazer com que os alunos vivenciassem uma situação cooperativa dinâmica na construção de um produto artístico grupal. No entanto, deve-se atentar ao fato que houve faltas de alguns alunos em determinados encontros e isso prejudicou o andamento do HQ, que não foi completamente terminado e resultou também, em um índice menor de empatia por parte desses alunos, em contrapartida, aqueles participantes que estiveram mais presentes na atividade, com poucas ausências, foram os que apresentaram maior avanço nas pontuações comparativas entre o pré e pós-teste na Escala de Empatia.

Ressaltamos ainda que, ao observar o grupo, a pesquisadora pôde notar que eles estavam interagindo melhor uns com os outros, conversando, rindo e trocando opiniões diversas, ou seja, mais envolvidos entre si. Em diálogo com os alunos, a pesquisadora notou uma reflexão ativa sobre o que é cooperar, e que os participantes entenderam e compartilharam suas ideias, conhecimentos e sentimentos. Relato da aluna (B):

“...apenas tenho que lhe agradecer por tudo, e por esse trabalho primoroso que a senhora nos apresenta, por um momento pude refletir um pouco mais, e ver que a racionalidade e egocentricidade estão atrapalhando a convivência de muitos lares. E que um dia possamos semear o amor incondicional na vida de outras pessoas.” (Aluna B, 14 anos).

A participante (B), questionou, no início da intervenção, sobre a relevância em trabalhar cooperativamente em um mundo individualista. Porém, agora, após a atividade, a explanação feita pela aluna indica como o processo foi eficiente e pôde fazê-los refletir sobre o outro, o mundo e em como as relações interpessoais interferem na vida das pessoas.

Um fato interessante na aplicação da Aprendizagem Cooperativa com alunos com AH/SD foi a maneira que eles desenvolveram diversas habilidades cooperativas e a rapidez

com que fizeram isso, sabendo que essa condição não foi instantânea, mas de alguma forma a capacidade dos alunos em tomar decisões e adaptarem-se rapidamente a situação foi essencial para o progresso da atividade e para que essas habilidades se desenvolvessem.

Sendo assim, concluímos a proposta de aplicação da Aprendizagem Cooperativa no PAPCS, dentro de uma perspectiva artística com o intuito de favorecer habilidades cooperativas e da empatia, incentivando a interdependência positiva não competitiva e mais acolhedora, valorizando as habilidades de cada membro e melhorando as relações interpessoais do grupo, ciente que são necessários novos estudos e aplicações que utilizem os princípios da Aprendizagem Cooperativa em alunos com AH/SD, de forma a integrá-los e potenciá-los dentro da educação básica, com grupos de alunos que não possuem essa peculiaridade, garantindo assim um ensino integrado as questões morais, e que incentivem as relações entre os iguais de forma harmônica, evitando exclusões, bullying e preconceitos.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. T. B. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Lei 9394. LDB – **Lei das Diretrizes e Bases da Educação**, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Adaptações Curriculares - Educação Especial. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Lei de Diretrizes e Base da Educação. LDB. Legislação Educação Especial.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

BREAKWELL, G. M.; FIFE-SCHAW, C.; HAMMOND, S.; SMITH, J. A. **Métodos de pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Artmed. 2010.

BRYANT, B. K. **An index of empathy for children and adolescents**. Child Development, v. 53, p.413-425. 1982.

CAVALHEIRO, J. M.; FERNANDES, V. L. P. O Ensino de Artes Visuais para Alunos com Altas Habilidades e Superdotação. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Santa Catarina, v. 12, n. 2, p. 56, 57, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/7885>. Acesso em: 09 jul. 2017.

CHACON, M. C. M.; PAULINO, C. E. Reflexões sobre precoces, prodígios, gênios e as altas habilidades, com base na neurociência cognitiva. **Revista Educação Especial** (UFSM), v. 24, p. 181-194, 2011.

COSTA, J. P. **Aprendizagem Cooperativa: presença ou ausência no ensino das artes visuais em Portugal**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino das Artes Visuais) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2015.

DÍAZ-AGUADO, M. J. **Da violência escolar à cooperação na sala de aula**. Americana: Adonis, 2015.

FEIJÓ, M. **Quadrinhos em ação: um século de história**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1997. (Coleção Polêmica).

FIMINIANO, E. P. **Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula**. Programa de Educação em Células Cooperativa – PRECE - Ceará, 2011. Disponível em: [https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/vw/1I8b0SK4wNQ\\_MDA\\_b3dfd\\_/APOSTILA%2](https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/vw/1I8b0SK4wNQ_MDA_b3dfd_/APOSTILA%2)

ODE%20Aprendizagem%20Cooperativa%20-%20Autor-%20Ednaldo.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.

GARDNER, H. **Mentes que criam: uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi.** Trad. Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_; MINDY, L. K.; WARREN, K. W. **Inteligência: múltiplas perspectivas.** Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_; KORNHABER, M. L.; WAKE, W. K. **Inteligência: múltiplas perspectivas.** Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JACKSON, S. **GURPS Módulo Básico.** São Paulo: Cambuci, 1991.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; STANNE, M. B. **Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis.** Researchgate, Universidade do Estado de Minnesota (EUA), jan. 2000. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/220040324>. Acesso em: 10 jan. 2018.

LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da Aprendizagem.** Tradução: Vera Magyar. 5. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LEMANN, F. Fundação Lemann. **Conselho de Classe.** Uma visão dos professores sobre a educação no Brasil. Disponível em: [http://www.fundacaolemman.org.br/wpcontent/uploads/2015/04/conselho\\_de\\_classe.pdf](http://www.fundacaolemman.org.br/wpcontent/uploads/2015/04/conselho_de_classe.pdf) Acesso em: 10 jan. 2018.

LEVIN, J.; FOX, A. J.; FORDE, D. R. **Estatística para Ciências Humanas.** 11. ed. 2012. Pearson. 2012.

LOPES, J.; SILVA, H. S. **A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor.** Lisboa: Lidel, 2009.

LOPÉZ, A. M.; GUTIÉRREZ, A. M. Conceptos generales del alumno con altas capacidades. Cap. I. In: SEJO, J. C. T.; BOAL, M. T.; BUENO, A.; CALVO, E.; EXPÓSITO, M.M.; MAILLO, I.; MIGUEL, A.; MORUNO, P.; MOYA, A.; RODRÍGUEZ, G.; RUIZ, V.; SÁNCHEZ, M.; TORREGO, Y.; VEJA, S.; ZARIQUIEY, F. **Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo: um modelo de respuesta educativa.** Madrid: Fundación SM, 2011a, cap. 1, p. 13-36.

MARTINS, R. A. **Aprendizagem ativa e cooperativa: relato de uma experiência.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA, XVII.1999, Natal. **Anais...** Natal: UFRN/ABENGE, 1999.

MÁS, C.; NEGRO, A.; TORREGO, J. C. Creación de condiciones para el trabajo en equipo em el aula. In. TORREGO, J. C.; NEGRO, A. **Aprendizaje cooperativo en las aulas: Fundamentos y recursos para su implantación.** Madrid: Alianza, 2012. p. 105-138.

MENDO, A. G. **Histórias em Quadrinhos: Impresso vs. WEB.** São Paulo: Editora UNESP, 2008.

MUNARI, A. **Jean Piaget.** Tradução e organização de Daniele Saheb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Passamana, 2010.

PASQUALI, L. **Psicometria**: teoria dos testes na psicologia e na educação. Petrópolis: Vozes, 2013.

PÉREZ, S. G. P. B. A Identificação das Altas Habilidades sob uma Perspectiva Multidimensional. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 35, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 16 dez. 2017.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus 1994. (Original publicado em 1932).

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores** - unidade teoria e prática. São Paulo. Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. Para uma re-significação da Didática – ciências da educação, pedagogia e didática: uma revisão conceitual e uma síntese provisória. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo. Cortez, 1997. p. 40-45.

PUJOLÀS, P. **El aprendizaje cooperativo**. Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula. Documento de Trabajo, Laboratorio de Psicopedagogía, Universidad de Vic, Zaragoza, 2002.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. (Ed.). **The triad reader**. Mansfield Center: Creative Learning, 1986.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Desafios na identificação de alunos intelectualmente dotados**. Campinas: Papirus, 2014.

SLAVIN, R. Cooperative learning and achievement: six theoretical perspectives. In: AMES, C.; MAEHR, M. (Org.). **Advances in motivation and achievements**. Greenwich: JAI Press, 1989.

SPÍNDOLA, M.; MOUSINHO, S. H. A Construção dos Valores no Ambiente Escolar: um estudo de caso. **Revista Científica em Educação a Distância**, v. 01, n. 01, p.10-18, abr./ out. 2010.

TIBA, I. **Ensinar aprendendo**: novos paradigmas na educação. 18. ed. São Paulo: Integre, 2006.

TOGNETTA, L. R.; BOZZA, T. L. *Cyberbullying*: quando a violência é virtual - Um estudo sobre a incidência e sua relação com as representações de si em adolescentes. In: GUIMARAES, Á. M.; PACHECO E ZAN, D. D. **Anais do I Seminário Violar**: Problematizando juventudes na contemporaneidade. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2010. CDROM ISSN: 2178-1028.

TORRES, P. M.; REULA, M. S.; BIONDI, F. Z. La cultura de la cooperación. El aprendizaje cooperativo como herramienta de diferenciación curricular. In: SEIJO, J. C. T.; BOAL, M. T.; BUENO, A.; CALVO, E.; EXPÓSITO, M.M.; MAILLO, I.; MIGUEL, A.; MORUNO, P.;

MOYA, A.; RODRÍGUEZ, G.; RUIZ, V.; SÁNCHEZ, M.; TORREGO, Y.; VEJA, S.; ZARIQUIEY, F.; **Alumnos com altas capacidades y aprendizaje cooperativo: um modelo de resposta educativa**. Madrid: Fundación SM, 2011a, cap. 6, p. 167-197.

\_\_\_\_\_. La red de aprendizaje. Elementos, procedimientos y secuencia. In: SEIJO, J. C. T.; BOAL, M. T.; BUENO, A.; CALVO, E.; EXPÓSITO, M.M.; MAILLO, I.; MIGUEL, A.; MORUNO, P.; MOYA, A.; RODRÍGUEZ, G.; RUIZ, V.; SÁNCHEZ, M.; TORREGO, Y.; VEJA, S.; ZARIQUIEY, F. **Alumnos com altas capacidades y aprendizaje cooperativo: um modelo de resposta educativa**. Madrid: Fundación SM, 2011b, cap. 7, p. 199-251.

VIGOTSKI, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a História do Comportamento: o Macaco, o Primitivo e a Criança**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

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

#### **Sites utilizados:**

<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=a3ke>. Acesso em: 22 maio 2017, às 14h10.

<https://www.dicio.com.br/aprendizagem/>. Acesso em: 23 maio 2017, às 00h07.

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Aprendizagem>. Acesso em: 23 maio 2017, às 00h26.

<http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/7885>. Acesso em: 09 jul. 2017, às 15h13.

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12679:a-construcao-de-praticas-educacionais-para-alunos-com-altas-habilidadesuperdotacao>. Acesso em: 09 jul. 2017, às 15h22.

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32300>. Acesso em: 09 jul. 2017, às 16h25.

<http://www.lendo.org/teoria-inteligencias-multiplas-gardner/>. Acesso em: 09 jul. 2017, às 19h06.

<http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/7885>. Acesso em: 09 jul. 2017, às 21h48.

<http://dc.clicrbs.com.br/sc/nos/noticia/2016/07/mentes-brilhantes-conheca-as-caracteristicas-do-cerebro-de-pessoas-com-altas-habilidades-cognitivas-os-superdotados-6647719.html>. Acesso em: 16 jul. 2016, 07h08min. Atualizada em: 18 jul. 2016, 10h56.

<http://www.topazlabs.com/downloads>. Acesso em: 19 dez. 2017, às 14h32.

[https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/vw/1I8b0SK4wNQ\\_MDA\\_b3dfd\\_/APOSTILA%20ODE%20Aprendizagem%20Cooperativa%20-%20Autor-%20Ednaldo.pdf](https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/vw/1I8b0SK4wNQ_MDA_b3dfd_/APOSTILA%20ODE%20Aprendizagem%20Cooperativa%20-%20Autor-%20Ednaldo.pdf). Acesso em: 06 jan. 2018, às 17h16.

**ANEXO A****CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

DECLARO, para os devidos fins, que Alessandra de Moraes e Danielli Cristina Pimenta Magioni, poderão realizar o projeto de pesquisa intitulado como "Técnicas de aprendizagem cooperativa no desenvolvimento da sensibilização artística em crianças e adolescentes participantes do programa de atenção ao aluno precoce com comportamento superdotado", no Centro de Estudos da Educação e da Saúde — CEES, Unesp, Campus de Marília.

Dra. Cristiane Rodrigues Pedroni  
Supervisora do CEES

**Faculdade de Filosofia e Ciências - Centro de Estudos da Educação e da Saúde —CEES-  
"Dr. Heraldo Lorena Guida"**

Avenida Hygino Muzzi Filho, 737 CEP 17525-000 Marília SP — Tel. 14- 3414-9529 -  
[cees@marilia.unesp.br](mailto:cees@marilia.unesp.br)

## ANEXO B

Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes (EECA; Bryant, 1982)

Leia, cuidadosamente, depois marque se a sentença descreve você (“sim”) ou (“não”):

	Sim	Não
1. Fico triste de ver uma menina que não encontra alguém com quem brincar.	1	2
2. Pessoas que beijam e abraçam em público são tolas.	1	2
3. Meninos que choram porque estão felizes são tolos.	1	2
4. Eu realmente gosto de ver pessoas abrindo presentes, mesmo quando eu não ganho um presente para mim.	1	2
5. Ver um menino que está chorando me faz sentir vontade de chorar.	1	2
6. Eu fico aborrecido quando vejo uma menina sendo machucada.	1	2
7. Mesmo quando eu não sei por que alguém está rindo, eu também começo a rir	1	2
8. Às vezes, eu choro quando assisto TV.	1	2
9. Meninas que choram porque estão felizes são tolas	1	2
10. *É difícil, para mim, ver o porquê de outra pessoa ficar aborrecida.	1	2
11. Eu fico chateado quando eu vejo um animal sendo ferido.	1	2
12. Fico triste de ver um menino que não encontra alguém com quem brincar	1	2
13. Algumas canções me deixam tão triste que eu sinto vontade de chorar	1	2
14. Eu fico aborrecido quando eu vejo um menino sendo machucado.	1	2
15. Adultos às vezes choram, mesmo quando eles não têm motivo para estarem tristes	1	2
16. É bobagem tratar cachorros e gatos como se eles tivessem sentimentos humanos	1	2
17. **Eu fico furioso (a) quando vejo um colega de aula fingindo que precisa de ajuda da professora todo o tempo.	1	2
18. Crianças que não têm amigos, provavelmente não querem ter	1	2



19. Ver uma menina que está chorando me faz sentir vontade de chorar durante um filme triste ou quando está lendo um livro triste	1	2
20. Eu acho engraçado quando alguma pessoa chora durante um filme triste ou quando está lendo um livro	1	2
21. Eu sou capaz de comer sozinho todos os meus biscoitos, mesmo quando eu vejo que alguém está olhando para mim e querendo um	1	2
22. * Eu não me sinto aborrecido quando um colega está sendo punido pela professora por não obedecer às regras da escola	1	2

- \*Itens que apresentam baixas correlações
- \*\* Itens com correlação negativas

## ANEXO C

### Como Trabalhamos em Grupo

Nome:.....Data:.....

Elementos do grupo:.....

Pensem na maneira como o vosso grupo executou a tarefa. Assinalem a resposta adequada de acordo com a escala proposta.

Hoje, no nosso grupo:

1. Gerimos o nosso tempo de maneira eficaz e ajudámo-nos uns aos outros para nos centrarmos na tarefa que tínhamos que realizar.

SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
--------	----------	-----------	-------

2. Ouvimos o que os outros colegas do grupo tinham a dizer.

SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
--------	----------	-----------	-------

3. Escutávamos as opiniões e as ideias dos outros elementos do grupo.

SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
--------	----------	-----------	-------

4. Encorajámo-nos mutuamente.

SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
--------	----------	-----------	-------

5. Todos contribuímos com ideias e opiniões.

SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
--------	----------	-----------	-------

6. Discutimos os nossos pontos de vista e os nossos sentimentos.

SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
--------	----------	-----------	-------

7. Reformulávamos os pontos de vista e os sentimentos dos outros elementos do grupo.

SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
--------	----------	-----------	-------

8. Expressávamos nossos desacordos de forma educada.

SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
--------	----------	-----------	-------

9. Fizemos de modo a que todos os elementos do grupo compreendessem o que faltava fazer.

SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
--------	----------	-----------	-------

10. Partilhámos as responsabilidades e conseguimos chegar a um consenso.

SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
--------	----------	-----------	-------

11. Nós ajudámo-nos mutuamente para estarmos concentrados no trabalho.

SEMPRE	ÀS VEZES	RARAMENTE	NUNCA
--------	----------	-----------	-------

Exemplo de dificuldade que o nosso grupo encontrou:

.....

Para resolver a dificuldade, nosso grupo:

.....

## ANEXO D

### Autoavaliação de cada Participante sobre sua Atuação no Grupo

1. Partilhei as minhas ideias?
2. Escutei os outros ou estive atento ao que os colegas diziam?
3. Fiz perguntas?
4. Encorajei os outros?
5. Disse de uma forma educada que não estava de acordo?
6. Estive concentrado no trabalho?
7. Reformulámos os pontos de vista e os sentimentos dos outros elementos?
8. Enriqueci as ideias dos outros?
9. Fiz o resumo de nossas ideias?
10. Refleti sobre os progressos que fiz no trabalho de grupo?
11. Estabeleci novos objetivos?

## APÊNDICE A

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Responsáveis

#### **Título da Pesquisa: “APRENDIZAGEM COOPERATIVA NA PRÁTICA ARTÍSTICA EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO”**

**Nome dos (as) Pesquisadores (as):** Danielli Cristina Pimenta Magioni – mestranda do Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado – Unesp, campus de Marília-SP.

1. **Natureza da pesquisa:** o(a) seu(sua) filho(a) (ou o menor por quem é responsável legal) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade desenvolver e avaliar um Programa de Educação com Técnicas de Aprendizagem Cooperativas e Sensibilização Artística, que busca favorecer o desenvolvimento de habilidades cooperativas e da empatia, a integração do grupo, a formação de valores sociomoraes e culturais, e a sensibilidade artística no trabalho cooperativo nas crianças participantes. As atividades serão realizadas por meio de oficinas oferecidas durante o Programa de Atenção ao Aluno Precoce com Comportamento Superdotado que seu filho (a) participa.

2. **Participantes da pesquisa:** Os participantes serão aproximadamente de 18 crianças, com idade média de 4 a 15 anos, participantes do Programa, localizado na cidade de Marília/SP.

3. **Envolvimento na pesquisa:** A sra (sr.) tem liberdade de aceitar ou não a participação do seu filho(a) na pesquisa, em qualquer fase da mesma, sem qualquer prejuízo para o seu filho(a).

Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa.

4. **Sobre os questionários:** durante a pesquisa seu filho(a) responderá questionários sobre amizade, cooperação, empatia e de conhecimentos gerais e voltado à arte. Assim como poderá participar das atividades planejadas. Algumas atividades serão gravadas em áudio e vídeo apenas para fins didáticos e de pesquisa.

5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não oferece riscos ao seu filho(a), sendo que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

6. **Confidencialidade:** na publicação de resultados desta pesquisa, a identidade de seu filho(a) será mantida em sigilo.

7. **Benefícios:** procura-se com esta pesquisa favorecer, nas crianças participantes do Programa de Intervenção, o desenvolvimento da capacidade cooperativas e da empatia, a integração do grupo, a formação de valores sociomoraes e culturais, e a sensibilidade artística no trabalho cooperativo.se.

8. **Pagamento:** o sr. (a) e seu filho(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu filho (a) participe desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo o desenvolvimento do trabalho de pesquisa.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

### Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em meu filho(a) .....(ou o menor por quem sou responsável legal) a participar da pesquisa.

Marília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_

Nome do Participante da Pesquisa  
Pesquisa

RG do Participante da

\_\_\_\_\_

Nome do Responsável pelo Participante da Pesquisa

RG do Responsável

\_\_\_\_\_

Assinatura do Pesquisador

Pesquisador: Danielli Cristina Pimenta Magioni (14) 991466283  
Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, campus de Marília – SP.  
E-mail: [pepperdani@hotmail.com](mailto:pepperdani@hotmail.com)

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Dra. Simone Aparecida Capellini  
Vice-Coordenadora: Dra. Cristiane Rodrigues Pedroni  
Telefone do Comitê - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho: (14) 3402-1300 E-mail: [cep@unesp.marilia.br](mailto:cep@unesp.marilia.br)

**Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em meu filho(a) (ou o menor por quem sou responsável legal) a participar da pesquisa.

Marília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Nome do Participante da Pesquisa RG do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Nome do Responsável pelo Participante da Pesquisa RG do Responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

Pesquisador: Danielli Cristina Pimenta Magioni (14) 991466283

Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, campus de Marília – SP.

E-mail: pepperdani@hotmail.com

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Dra. Simone Aparecida Capellini

Vice-Coordenadora: Dra. Cristiane Rodrigues Pedroni

Telefone do Comitê - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho: (14) 3402-1300

E-mail: [cep@unesp.marilia.br](mailto:cep@unesp.marilia.br)

## APÊNDICE B

### Termo de Assentimento

Alunos

#### **Título da Pesquisa: “APRENDIZAGEM COOPERATIVA NA PRÁTICA ARTÍSTICA EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO”**

**Nome dos (as) Pesquisadores (as):** Danielli Cristina Pimenta Magioni – mestranda do Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado – Unesp, campus de Marília-SP.

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade desenvolver e avaliar um Programa de Educação com Técnicas de Aprendizagem Cooperativas e Sensibilização Artística, que busca favorecer o desenvolvimento de habilidades cooperativas e da empatia, a integração do grupo, a formação de valores sociomoraes e culturais, e a sensibilidade artística no trabalho cooperativo nas crianças participantes. As atividades serão desenvolvidas por meio de oficinas oferecidas durante o Programa de Atenção ao Aluno Precoce com Comportamento Superdotado do qual você participa.

**Participantes da pesquisa:** Os participantes serão aproximadamente de 18 crianças, com idade média de 4 a 15 anos, participantes do Programa localizado na cidade de Marília/SP.

**Envolvimento pesquisa:** durante a pesquisa você responderá questionários sobre amizade, cooperação, empatia e respeito de conhecidos gerais e voltados à arte. Assim como poderá participar das atividades planejadas. Algumas atividades serão gravadas em áudio e vídeo apenas para fins didáticos e de pesquisa.

Para participar deste estudo, o responsável por você precisa autorizar assinando um termo de autorização chamado Termo de Consentimento. Você não vai precisar pagar nada para participar e também não receberá nada pela sua participação nesta pesquisa. Você pode fazer qualquer pergunta se tiver alguma dúvida sobre sua participação, a qualquer hora, que será respondida. O responsável por você pode retirar a autorização ou não querer mais sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária, ou seja, você participa se quiser, e o fato de você não querer participar não levará a qualquer castigo ou modificação na



forma em que você será atendido. Seu nome será mantido em segredo, ou seja, só os pesquisadores saberão e não irão contar para mais ninguém. Sua participação nesta pesquisa não apresenta risco nenhum para você. Você poderá saber os resultados da pesquisa, se quiser, quando ela acabar.

Este termo tem duas cópias, sendo que uma cópia será guardada pelos pesquisadores, e a outra ficará com você.

#### ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade (caso possua) \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos desta pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei fazer novas perguntas, e o meu responsável poderá mudar a decisão de eu participar se ele quiser. Tendo a autorização, do meu responsável já assinada, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo e me foi dada a chance de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Marília, de \_\_\_\_\_ de 2017 .

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

Pesquisador: Danielli Cristina Pimenta Magioni  
(14) 991466283 Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP,  
campus de Marília – SP.

E-mail: [pepperdani@hotmail.com](mailto:pepperdani@hotmail.com)

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Dra. Simone Aparecida Capellini  
Vice-Coordenadora: Dra. Cristiane Rodrigues Pedroni  
Telefone do Comitê - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho: (14)  
3402-1300  
E-mail: [cep@unesp.marilia.br](mailto:cep@unesp.marilia.br)

## APÊNDICE C

### Questionário De Habilidades Artísticas

- 1- Você já desenvolveu alguma atividade artesanal?
- 2- Você gosta de fazer desenhos? Qual desenho você mais gosta de fazer?
- 3- Que material artístico você mais gosta de usar?
- 4- Você já fez alguma escultura?
- 5- Entre as atividades artísticas (desenho, pintura, escultura, música, teatro e dança), qual delas você mais gosta? Por quê?
- 6- Você se destaca em alguma? Explique.
- 7- Você acha que tem uma boa coordenação motora?
- 8- Trace abaixo uma reta contínua de aproximadamente 20 cm sem o auxílio de régua.
- 9- Qual artista que você mais admira?
- 10- Qual pintor você mais admira?
- 11- Qual estilo musical você mais gosta?
- 12- Você gosta de esportes? Qual?
- 13- Você já visitou algum museu?
- 14- Você se considera criativo?
- 15- Quando tem algum evento de apresentação na escola, você participa?

- 16- Na área matemática, você gosta de geometria?
- 17- Quando você tem aula de Artes na escola, você fica feliz? Explique.
- 18- Você acredita que ao elaborar algum projeto ou fazer um desenho, devemos ser organizados?
- 19- O que você acha do Grafite?
- 20- Você já viu ou ouviu fala sobre o quadro da Mona Lisa?
- 21- Porque é importante a humanidade fazer Arte?
- 22- O que é Arte para você?
- 23- Você acha que as cores têm função? Transmitem emoções e sensações?
- 24- Quando você está triste o que gosta de fazer?
- 25- Quando você está feliz o que gosta de fazer?
- 26- Se você fosse fazer uma pintura e estivesse feliz que cores você usaria?
- 27- Se você fosse fazer uma pintura e estivesse triste que cores usaria?
- 28- Você prefere fazer um trabalho em grupo ou sozinho? Por quê?
- 29- Observe a obra abaixo e diga o que você acha que o artista tentou transmitir com ela.



30- Qual a sensação ao ver essa obra?

