



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES (PROF-ARTES)**

Klévia de Oliveira Leal Fernandes de Lima

**TEATRO COLABORATIVO EM TEMPOS DE PANDEMIA:
A CRIAÇÃO CÊNICA E O DESENVOLVIMENTO DOS POTENCIAIS ARTÍSTICOS
EM ESTUDANTES SUPERDOTADOS**

Área de concentração: Ensino de Artes

Linha de pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Orientador: Prof. Dr. André Luís Gomes

BRASÍLIA – DF
2023

KLÉVIA DE OLIVEIRA LEAL FERNANDES DE LIMA

**TEATRO COLABORATIVO EM TEMPOS DE PANDEMIA:
A CRIAÇÃO CÊNICA E O DESENVOLVIMENTO DOS POTENCIAIS ARTÍSTICOS
EM ESTUDANTES SUPERDOTADOS**

Dissertação de mestrado apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Artes pelo programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes, da Universidade de Brasília.

BRASÍLIA – DF
2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados
fornecidos pelo(a) autor(a)

LL732t Lima, Klévia de Oliveira Leal Fernandes de
Teatro Colaborativo em Tempos de Pandemia: A criação
cênica e o desenvolvimento dos potenciais artísticos em
estudantes superdotados / Klévia de Oliveira Leal Fernandes
de Lima; orientador André Luis Gomes. -- Brasília, 2023.
162 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) --
Universidade de Brasília, 2023.

1. Teatro Colaborativo. 2. Altas Habilidades
Superdotação. 3. Multilinguagens Artísticas. I. Gomes, André
Luis, orient. II. Título.



Klévia de Oliveira Leal Fernandes de Lima

**TEATRO COLABORATIVO EM TEMPOS DE PANDEMIA:
A CRIAÇÃO CÊNICA E O DESENVOLVIMENTO DOS POTENCIAIS ARTÍSTICOS
EM ESTUDANTES SUPERDOTADOS**

Dissertação de mestrado apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Artes pelo programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes, da Universidade de Brasília.

Banca Examinadora:

Orientador: Prof. Dr. André Luís Gomes
Universidade de Brasília – UnB – Instituto de Artes/Ida

Prof^a Dra. Luciana Hartmann – Membro Externo ao programa
Universidade de Brasília – UnB – Instituto de Artes/PPGCEN

Prof. Dr. Fábio Travassos de Araújo – Membro Externo
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF

Prof. Dr. José Mauro Barbosa Ribeiro – Membro Interno (suplente)
Universidade de Brasília – UnB – ProfArtes

“O professor é, naturalmente, um artista, mas ser um artista não significa que ele ou ela consiga formar o perfil, possa moldar os alunos. O que um educador faz no ensino é tornar possível que os estudantes se tornem eles mesmos”.

(Paulo Freire)

Dedico este trabalho a minha
querida avó Raimunda Oliveira,
exemplo de força e luta,
chama de luz que agora ilumina o céu!
(1925 -2022)

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da minha vida, sustento e resposta as minhas aflições no percurso.

À minha mãe, inspiração na vida e na arte que com sabedoria acolhe os meus silêncios e ao mesmo tempo me incentiva com seu exemplo e discurso a viver novas histórias.

Ao meu amado esposo Antônio, pela paciência, apoio, partilha e por entender as minhas ausências no percurso acadêmico.

Aos meus filhos Gabriel e Gabriela pelo privilégio de experimentar um amor incondicional ao viver os surpreendentes desafios na atuação do complexo papel de ser mãe.

À minha irmã Kélvia, que com amor, resiliência e crença nas potencialidades individuais me ensina mais que livros e teorias na desconstrução de uma visão limitante diante das deficiências humanas.

A cada estudante que lecionei por serem coparticipe na minha formação profissional e humana, em especial as crianças envolvidas nesta pesquisa que mesmo diante dos desafios impostos pela pandemia, das fragilidades emocionais e de adequação ao ensino remoto, contribuíram generosamente com vivacidade e talento para continuidade da pesquisa.

À amiga Emanuela Lemos, professora e parceira de sala de recursos por embarcar nesta aventura pedagógica com generosidade, apoio e incentivo na transposição dos obstáculos surgidos durante as intervenções pedagógicas desta investigação.

Às amigas-professoras destes longos e produtivos anos de docência, minha admiração pelo compromisso, olhar sensível aos estudantes e crença na educação como elemento de transformação das realidades sociais.

Ao meu orientador Dr. André Luís Gomes pela condução generosa do processo de orientação e sensibilidade diante das minhas limitações no percurso da investigação. À Dra. Luciana Hartmann e ao Dr. Fábio Travassos que aceitaram prontamente o convite para compor a banca e contribuíram com suas análises assertivas e respeitadas para o delineamento deste trabalho.

À turma de mestrado 2/2020 que viveu as problemáticas em ser docente e pesquisador neste inimaginável cenário pandêmico sob o lema “ninguém larga a mão de ninguém”.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) pela concessão da redução de carga com afastamento remunerado para estudos. À Universidade de Brasília (UnB) e ao Programa

de Mestrado Profissional em Arte (ProfArtes) por dar espaço e visibilidade às pesquisas realizadas por professores na área das artes e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio a pesquisa e à educação pública, gratuita e de qualidade.

A todos indistintamente, que de alguma forma me conduziu a esse momento, muitíssimo obrigada!

RESUMO

As Altas Habilidades ou Superdotação é uma temática de interesse crescente nos ambientes escolares, sobretudo, pela busca de formas mais assertivas para identificar e atender as necessidades educativas especiais dos estudantes. Com relação às aprendizagens estéticas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o reconhecimento dos potenciais notáveis é dificultado devido à ausência de um professor com formação em Arte e processos de ensino-aprendizagem voltado às multilinguagens artísticas. Nessa perspectiva, esta pesquisa tem por objetivo analisar a contribuição da criação dramaturgica e cênica a partir de um processo colaborativo para a identificação e o desenvolvimento dos potenciais estéticos em estudantes com altas habilidades ou superdotação (AHSD). Trata-se de um estudo com caráter qualitativo, de natureza exploratória, com delineamento de pesquisa-ação, realizado a partir dos princípios do Teatro Colaborativo. A investigação contou com a participação de 30 (trinta) estudantes com idades entre 6 e 11 anos, com indicações de Altas Habilidades Superdotação para atendimento na área acadêmica e talento artístico. As intervenções metodológicas para a apreensão dos conceitos cênicos (dramaturgia, ator, espectador, espaço cênico, figurino, cenário) efetivaram-se em criações colaborativas experienciadas em dois momentos, sendo o primeiro no ensino remoto, mediado por tecnologias, devido à restrição das aulas em decorrência da pandemia do COVID-19, e no segundo momento, no modelo presencial de ensino em uma sala de recursos de AHSD de uma escola pública do Distrito Federal. Os resultados apontam a importância da observação atenta do professor aos interesses e características individuais dos estudantes e a efetivação de uma prática pedagógica com a promoção de um ambiente rico em experimentações nas multilinguagens artísticas para que os talentos sejam evidenciados e devidamente acompanhados. Espera-se com os dados da pesquisa, alicerçada no processo de criação teatral colaborativo, contribuir para minimizar as lacunas na identificação das características e comportamentos de superdotação em estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em relação aos potenciais estéticos e as aprendizagens nas multilinguagens artísticas.

Palavras-chave: Teatro Colaborativo, Altas Habilidades ou Superdotação, Aprendizagem Colaborativa.

ABSTRACT

High Abilities or Giftedness is a theme of growing interest in school environments, especially due to the search for more assertive ways to identify and meet the special educational needs of students. With regard to aesthetic learning in the Early Years of Elementary School, the recognition of outstanding potential is hampered due to the absence of a teacher trained in Art and teaching-learning processes focused on artistic multilingualism. In this perspective, this research aims to analyze the contribution of dramaturgical and scenic creation from a collaborative process for the identification and development of aesthetic potentials in students with high abilities or giftedness (AHSD). This is a qualitative, exploratory study with an action-research design, based on the principles of Collaborative Theater. The investigation had the participation of 30 (thirty) students aged between 6 and 11 years, with indications of High Abilities and/or Giftedness for assistance in the academic area and artistic talent. The methodological interventions for the apprehension of scenic concepts (dramaturgy, actor, spectator, scenic space, costumes, scenery) were carried out in collaborative creations experienced in two cases, the first being in remote teaching, mediated by technologies, due to the restriction of classes as a result of the COVID-19 pandemic, and second in the face-to-face teaching model in an AHSD resource room in a public school in the Federal District. The results point to the importance of the teacher's close observation of the students' interests and individual characteristics and the implementation of a pedagogical practice that promotes an environment rich in experimentation in artistic multilingualism so that talents are evidenced and properly monitored. The research data, based on the process of collaborative theatrical creation, is expected to contribute to minimizing gaps in the identification of characteristics and behaviors of giftedness in students in the early years of Elementary School, in relation to aesthetic potentials and learning in artistic multilingualism.

Key words: Collaborative Theater, High Abilities or Giftedness, Collaborative Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Giotto Di Bondone - A Lamentação (1305).....	36
Figura 2: Dante Alighieri – Divina Comédia (1307-1321)	36
Figura 3: Capa do Livro “Histórias Reais de um mentiroso”.....	47
Figura 4: Cartaz de Divulgação do filme: “Vip’s”	47
Figura 5: Capa do Livro: “O menino que descobriu o vento”.....	48
Figura 6: Cartaz de divulgação do filme: “O menino que descobriu o vento”.....	48
Figura 7: Diagrama em referência ao Modelo dos Três Anéis de Joseph Renzulli	53
Figura 8: Intervenção L – Aula síncrona no <i>Googmeet</i>	86
Figura 9: Produções dos Estudantes – Desenho do Autoconhecimento.....	87
Figura 10: Intervenção 2 – Aula síncrona “Fato ou <i>Fake</i> ”	89
Figura 11: Desenho “Fato Ou <i>Fake</i> ” do estudante Arthur A	90
Figura 12: Produção em vídeo “Fato ou <i>Fake</i> ” do estudante Arthur M	90
Figura 13: Produção artística “Fato ou <i>Fake</i> ” da estudante Marianna.....	90
Figura 14: Desenho e colagem “Fato ou <i>Fake</i> ” da estudante Alice	90
Figura 15: Máscara Celular. Criação artística do estudante Téó.....	92
Figura 16: Máscara Pula Corda. Criação artística do estudante Davi	92
Figura 17: Máscara Cesta Básica. Criação artística da estudante Alice	93
Figura 18: Jogo teatral virtual “Não faça o que eu faço, faça o que eu digo”	93
Figura 19: HQ “O Planeta Arret e o Monstro Invisível”. Criação do estudante João Eduardo	95
Figura 20: A Pandemia. Desenho criado no aplicativo <i>Color</i> pelo estudante Victor Heron	95
Figura 21: Uma extra-arretiana – Criação cênico-fotográfica da estudante Helena.....	96
Figura 22: Os arretianos e o Anoroc Surviv. Desenho da estudante Anita	96
Figura 23: Vingadores Extra-Arretianos e a batalha contra Koronus. Desenho do estudante João Eduardo	96
Figura 24: Personificação de objetos. Desenhos realizados pelos estudantes Pedro e Ana Carolina	98
Figura 25: Personificação de Objetos. Desenhos realizados pelos estudantes João Eduardo e Arthur A.....	99
Figura 26: Encontro Virtual com os autores da obra literária – Jogo Teatral	100

Figura 27: Processos de composição do enredo, personagens e ilustração	101
Figura 28: Atividade de personificação de objetos no <i>GoogleMeet</i>	102
Figura 29: Atividade semiestruturada em sala virtual – personificação de objetos	102
Figura 30: Intervenção 6 – Teatro de Objetos no Ambiente Virtual	103
Figura 31: Intervenção 7 – Criação de enredo e personagens (fantoques)	105
Figura 32: Criação de caixa cenário/personagens: Gilda, Laurinha e Pandêmico. Estudantes Ana Carolina e Arthur A	106
Figura 33: Dramaturgia: Arquivo coletivo, leitura e apreensão do texto literário	109
Figura 34: Idealização e criação de personagens.....	110
Figura 35: Pesquisa de imagem/criação de figurinos	110
Figura 36: Processo de criação e customização de figurinos	111
Figura 37: Processo de criação e customização de figurinos	111
Figura 38: Processo de criação dos cenários	112
Figura 39: Produção de nave espacial com conhecimentos de robótica.....	113
Figura 40: Elaboração de croquis/automaquiagem	114
Figura 41: Preparação de elenco/ensaios/dramaturgia	116
Figura 42: Preparação para ensaio fotográfico	119
Figura 43: Exposição das cenas-fotográficas e processo teatral na escola.....	120
Figura 44: Exposição das cenas-fotográficas e processo teatral na CRE/NB	120
Figura 45: Relato/fotografia resultante da proposta de criação de personagens	124
Figura 46: Mensagens de texto/imagens referentes à criação cênica	125
Figura 47: Atividades de criação cênica desenvolvidas no ensino remoto	127
Figura 48: Criação e personificação de personagem para a encenação teatral.....	128
Figura 49: Produção de cenário em colaboração.....	130
Figura 50: Produções em vídeo “Fato ou <i>Fake</i> ”	134
Figura 51: Criação de personagens (fantoques), enredo e caixa-cenário	135
Figura 52 Cenas-fotográficas dos personagens	135
Figura 53: Produções artísticas dos estudantes (desenhos e histórias em quadrinhos)	138
Figura 54: Processos de criação dos núcleos figurino e cenário	139
Figura 55: Atividade aplicada em sala virtual (interesses e habilidades).....	140
Figura 56: Programação com arduino na plataforma <i>web</i> / encarnação de personagem.....	141

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO DE SUPERDOTADOS: TRAJETÓRIA, VISIBILIDADE E MOBILIZAÇÃO	18
1.1 As bonitezas de estar no mundo	18
1.2 A problemática na identificação das habilidades artísticas no Ensino Fundamental I.....	22
CAPÍTULO 2 - TEATRO COLABORATIVO: PRINCÍPIOS FUNDANTES E POSSIBILIDADES ESTÉTICAS DE CRIAÇÃO EM COLABORAÇÃO NA INFÂNCIA	27
2.1 Educação para as Altas Habilidades ou Superdotação	28
2.2 Mitos na identificação das Altas Habilidades ou Superdotação.....	39
2.3 Superdotação - A teoria em quatro partes	50
CAPÍTULO 3 - O ENSINO DE ESTUDANTES SUPERDOTADOS: HISTÓRIA, ESTUDOS, MITOS E DIÁLOGOS	58
3.1 Da criação coletiva ao processo colaborativo.....	58
3.2 A criação cênica na infância e as aprendizagens em colaboração.....	67
CAPÍTULO 4 - A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DE CRIAÇÃO CÊNICA NO AEE AHS: MÉTODO, PESQUISA E PROCESSOS COLABORATIVOS DE APRENDIZAGEM	76
4.1 O percurso da pesquisa	77
4.1.2 Contexto da pesquisa	80
4.2 Participantes	82
4.3 Procedimentos metodológicos	83
4.4 A aplicação da pesquisa-ação	84
4.4.1 A criação cênica no atendimento virtual.....	84
4.4.2 O processo cênico colaborativo no atendimento presencial	106
CAPÍTULO 5 - DISCUSSÕES DOS RESULTADOS	122
5.1 Experiência – ambiente estimulador, interesse, ação pedagógica	123
5.2 Aprendizagem Colaborativa – possibilidades, interação e criação compartilhada	129
5.3 Criação Cênica Colaborativa – potencialidades para as multilinguagens	132
5.3.1 Talento para as Artes Cênicas.....	133
5.3.2 Talento para as Artes Visuais	137
5.3.3 As Multilinguagens – potenciais latentes	140
CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
CAPÍTULO 7 - REFERÊNCIAS	148

CAPÍTULO 8 - ANEXOS	154
Anexo 1 – Ficha de Identificação do estudante	154
Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	160

INTRODUÇÃO

As Altas Habilidades ou Superdotação é uma temática de interesse crescente nos ambientes educativos, sobretudo, pela busca de formas mais assertivas para identificar e atender pedagogicamente interesses e habilidades específicas desse público. Estudantes com altas habilidades ou superdotação são descritos como aqueles que demonstram potenciais acima da média em uma ou mais áreas do conhecimento, elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e na realização de atividades em áreas de seu interesse, com rápido domínio de conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2008).

Em referência aos potenciais estéticos, vários fatores podem dificultar o reconhecimento das potencialidades numa sala de aula regular, como o desconhecimento das características desses estudantes, a perpetuação de estereótipos sobre a superdotação e a ausência de práticas educativas em Arte voltadas às diversas linguagens artísticas. Nos anos iniciais do ensino fundamental essa problemática acentua-se devido à falta de um professor com formação específica para o ensino-aprendizagem em Arte e a ênfase do planejamento didático voltado ao letramento matemático e a língua materna.

Atuando como professora especialista em sala de recursos, considero que tais aspectos impactam diretamente na identificação dos potenciais estéticos dos estudantes e na escassez de encaminhamentos ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) para as diversas linguagens artísticas. Diante dessa constatação este trabalho compartilha as experiências de aprendizagens enriquecedoras desenvolvidas com estudantes do AEE AHSD do Ensino Fundamental I, a partir da prática do Teatro Colaborativo. As concepções teóricas são embasadas na perspectiva de Superdotação do psicólogo e professor norte-americano Joseph Renzulli (2014; 2018), pesquisadores da Pedagogia do Teatro e estudiosos do processo colaborativo de criação cênica no Brasil como Antônio Araújo (2006; 2015), Rafael Ary (2015) e Luís Abreu (2003). Tratamos ainda, das contribuições de Lev Vigotski (2009) sobre os processos imaginativos e criativos da criança e a importância das interações sociais para o desenvolvimento e aprendizagem na infância.

A pesquisa transcorreu em uma escola pública do Distrito Federal e as intervenções metodológicas contemplaram os 30 estudantes de anos iniciais do ensino fundamental, com idades entre 6 e 11 anos, que frequentavam o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

em Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) da sala de recursos em que a pesquisadora atuava como professora.

Considerando as características, habilidades, aptidões e vulnerabilidades de estudantes superdotados, bem como, as problemáticas suscitadas na identificação dos potenciais artísticos nos anos iniciais do ensino fundamental esta investigação traz como questão central **analisar as possibilidades de contribuição de um processo de criação teatral colaborativo para a identificação e o desenvolvimento dos potenciais artísticos em estudantes com altas habilidades ou superdotação.**

Além disso, no decorrer das abordagens, buscamos **identificar os potenciais de aprendizagens nas multilinguagens artísticas em estudantes do AEE AHSD durante um processo de criação cênica colaborativa** a partir da adaptação literária da obra “O Planeta Arret e o Monstro Invisível” de Martha Moraes. Do mesmo modo, visamos **compreender como a apreensão de conceitos e recursos cênicos criados pelos estudantes (enredo dramaturgico, personagens, ator, figurino, cenário, trilha sonora) favorece a identificação dos interesses artísticos.**

No percurso da pesquisa, os procedimentos metodológicos previstos para a coleta de dados precisaram ser alterados com a intenção de responder as questões de pesquisa. Tais modificações aconteceram em decorrência dos diversos aspectos e variantes que integram uma pesquisa de ação pedagógica com crianças, sobretudo, com estudantes superdotados. Isto porque, no processo de construção do saber, os estudantes apresentaram-se como protagonistas do conhecimento, participando ativamente do planejamento e execução das atividades, de acordo com suas habilidades potenciais e/ou áreas de interesse, sendo essencial um constante redirecionamento das estratégias anteriormente objetivadas.

Outro fator responsável por mudanças no plano inicial de pesquisa se deu devido à alternância do modelo de ensino no contexto pesquisado: inicialmente presencial e depois remoto mediado por ferramentas digitais, passando pelo sistema híbrido e finalizando novamente com retorno ao ensino presencial. Essa circunstância atípica no cenário educacional brasileiro decorreu das medidas sanitárias e de biossegurança no enfrentamento da pandemia do COVID-19¹, particularidades que serão retomadas no decorrer dos capítulos.

¹ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda e potencialmente grave causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019 na província de Hubei, China. Devido à elevada transmissibilidade num curto período de tempo, o SARS-CoV-2 tomou proporções globais e foi elevado ao *status* de pandemia, ceifando milhares de vidas em 2020. (<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>).

Face aos aspectos gerais por hora delineados e considerando a diversidade de interesses e estilos de aprendizagens de estudantes superdotados, o foco da nossa pesquisa tem como escopo, portanto, a análise de uma experiência estética de criação teatral colaborativa e suas possibilidades de contribuição para a identificação e desenvolvimento dos potenciais artísticos em estudantes indicados ao AEE AHSD.

Assim, esta investigação se propõe as seguintes questões:

- De que maneira as experiências de aprendizagens vivenciadas em um processo teatral colaborativo podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades estéticas em estudantes indicados ao AEE AHSD?
- De que modo uma prática teatral colaborativa pode auxiliar no reconhecimento dos potenciais artísticos em estudantes indicados ao AEE AHSD?
- Como a pesquisa e a apreensão dos conceitos e recursos cênicos pelos estudantes pode favorecer o mapeamento dos interesses e habilidades potenciais nas diversas linguagens artísticas no AEE AHSD?

Com base nessas indagações, estruturamos a dissertação em seis capítulos. No primeiro, **“Educação de superdotados: trajetória, visibilidade e mobilização”** apresentamos um breve relato das memórias da pesquisadora com as experiências estéticas na escola, passando pelos caminhos percorridos na formação em Arte e como professora de Anos Iniciais na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Na sequência, contextualizamos a problemática envolvida na identificação de estudantes superdotados no campo das artes, em especial, nos primeiros anos do ensino fundamental.

No segundo capítulo **“O ensino de estudantes superdotados: história, estudos, mitos e diálogos”** situamos o contexto histórico e os princípios legais que sustentam a educação de superdotados, com a discussão de alguns mitos que dificultam a identificação desses estudantes por professores do ensino regular. Apresentamos os estudos do pesquisador norte-americano Joseph Renzulli e suas contribuições para a compreensão da superdotação e para uma identificação mais assertiva, explicadas com base no desenvolvimento de suas quatro subteorias: o Modelo dos Três Anéis, a Operação *Houndstooth*, as Funções Executivas e o Modelo Triádico de Enriquecimento.

A estrutura do terceiro capítulo **“Teatro Colaborativo: princípios fundantes e possibilidades estéticas de criação em colaboração”** discorre sobre a trajetória histórica do Teatro Colaborativo como estilo cênico e aborda seus princípios fundantes, alicerçados na não

hierarquização de funções e na disponibilidade de espaços dialogados para criação. As concepções são apresentadas e analisadas a partir da perspectiva de importantes pesquisadores brasileiros em criações cênicas colaborativas como Antônio Araújo, Luís Abreu e Rafael Ary. À escrita final do capítulo discutimos os fundamentos balizadores da criação estética na infância e os processos de aprendizagem em colaboração tendo por base a teoria do pesquisador e psicólogo russo Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934).

No quarto capítulo **“A experiência estética de criação cênica no AEE AHSD: método, pesquisa e processos colaborativos de aprendizagem”** expomos o método aplicado para a investigação e especificamos os participantes e o contexto da pesquisa. Também, delineamos as ações pedagógicas realizadas no período de aulas remotas com os estudantes do AEE AHSD e descrevemos as intervenções aplicadas no ensino presencial, a partir da criação cênica colaborativa.

Os capítulos subsequentes são compostos pelas discussões dos resultados obtidos, tendo por base o diálogo com as literaturas especializadas apresentadas nos capítulos anteriores. Neles, exporemos nossas conclusões sobre o processo de criação cênica colaborativa com os estudantes do AEE AHSD e nossas considerações sobre as temáticas percorridas nesta investigação.

CAPÍTULO 1

Educação de superdotados: trajetória, visibilidade e mobilização

"Quando eu era menino, os mais velhos perguntavam: - Que é que você quer ser quando crescer? Hoje não perguntam mais. Se perguntassem, eu diria que quero ser menino."
(Fernando Sabino)

1.1 As bonitezas de estar no mundo

Quando me dispus a escrever sobre a temática Arte e Superdotação percebi que esta produção, de certa forma, se mistura com minha própria história. Tecendo os acontecimentos que levaram à pesquisa, eu me encontrei nas palavras e, sobretudo, nas entrelinhas. No resgate das minhas experiências percebo que o caminho começou a ser percorrido ainda na infância.

Uma das minhas primeiras lembranças afetivas em relação à escola é do meu uniforme: jardineira xadrez vermelha, blusa de tergal branca e nos pés tênis *Conga* das mesmas cores para combinar. O lanche acondicionado em um bernal carmim com o meu nome gravado. Que saudades eu tenho do meu querido Jardim de Infância do Cruzeiro Velho!². Lembro-me com carinho da *minha* querida Tia Gema e das suas inúmeras canções para tudo: música para o lanche, para a fila, a entrada, a saída e até para *ouvir* o silêncio. Confesso que cantar nunca foi meu forte, pois, devido à minha timidez, a voz saía sempre trêmula e desafinada.

Já os cheiros e as cores dos meus primeiros anos de escolarização são com certeza de tintas, pincéis, massinhas de modelar, cola colorida e de tudo mais que me enchia os olhos e a alma de imaginação. A cada encerramento de ano letivo fazíamos uma foto de recordação, sentados à frente de uma carteira decorada com blocos lógicos, pincéis, tintas, cadernos e brinquedos. Ao fundo, uma parede de azulejos brancos, por hora enfeitados com nossos desenhos pintados com tinta guache: nossa obra de Arte e grande motivo de orgulho! Segundo relatos da minha mãe, neste período, já me destacava pelo interesse por materiais artísticos (meu presente preferido em celebrações) e sinalizava uma habilidade para as Artes Visuais, pois ainda pequenina ganhei alguns concursos de desenho na escola.

² Região administrativa do Distrito Federal.

O mundo dos livros também me foi apresentado muito cedo, antes mesmo de entrar para o período de alfabetização. Era fascinada pelos desenhos das letras e das ilustrações dos livros infantis. Em razão do meu interesse, tive aulas particulares em casa duas tardes por semana e aos miúdos cinco anos já lia e escrevia. Devido à precocidade fui encaminhada para estudar em uma conceituada escola para normalistas, e por estar alfabetizada, minha mãe conversou com a coordenação para que eu pudesse ser promovida para a 1º série do Ensino Fundamental (que hoje corresponde ao 2º ano do Ensino Fundamental). Para constatar minha aptidão me ofereceram um livro, cujo título ou tema nem sequer me recordo, mas a lembrança da expectativa da minha mãe e da inabilidade emocional com a situação nunca pude esquecer. Resultado: a famosa timidez de enrubescer a face e tremular a voz impediu que as palavras saíssem de minha boca e sem perceberem a assincronia entre meu potencial e emocional cursei pela segunda vez a Educação Infantil.

Para muitos, o fato de ter cursado por duas vezes o pré-escolar não foi visto com bons olhos, mas hoje como educadora percebo o quanto essas experiências foram fundamentais para minha escolha profissional. A experimentação de materiais e diversos suportes para desenhar e pintar, os cortes e recortes, as construções com sucatas, a apreciação de fascinantes histórias literárias e suas encenações, as aulas de consciência corporal e a musicalização, me levaram aos caminhos da Educação e da Arte. Por isso, como Fernando Sabino, hoje (e sempre!) quero *voltar a ser menino* encantada pelos processos de aprender, “que vão se dando de tal maneira que quem ensina aprende, pois reconhece um conhecimento antes aprendido.” (FREIRE, 2001).

No Ensino Fundamental II acontece um hiato nas minhas lembranças em relação às experiências com Arte na escola. Não há um evento significativo que consiga me lembrar, e talvez por uma necessidade, mesmo que inconsciente há época, insisti para que a minha mãe me matriculasse em um curso de desenho ao final desta etapa de ensino. No curso conheci novas técnicas e materiais específicos de desenho, o que reascendeu meu desejo em voltar a produzir. Apesar de não haver recordações mais expressivas na escola em relação às linguagens artísticas foi justamente fora dela, que o Teatro encontrou espaço para novas possibilidades de experimentação artística.

O movimento escoteiro me arrebatou dos 7 aos 20 anos de idade enquanto proposta filosófica e ideológica e me proporcionou um ambiente diversificado de experiências significativas nas mais diversas áreas. Nesse contexto, mesmo sem os conhecimentos

aprofundados sobre a composição teatral, erámos estimulados a escrever nossos enredos dramaturgicos, elaborar e produzir figurinos e cenários, criar canções e “sonoplastias mateiras” e atuar em nossas próprias histórias. A metodologia ocorria numa relação bidirecional de produção na qual erámos estimulados a atuar ora como *aprendentes*, ora como *ensinantes* dos processos de criação. O ápice culminava em encenações partilhadas ao redor de uma crepitante fogueira num momento de comunhão com nossos amigos e familiares.

O estreitamento com o fazer teatral incidiu da *práxis* pedagógica, percebida como limitada para a efetivação de uma Pedagogia Teatral, me impulsionando a buscar formação continuada nos cursos ofertados pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação (EAPE) da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Em busca da ampliação e legitimação de um “saber de experiência feito” (FREIRE, 2001) escolho como temática central da investigação no percurso acadêmico os saberes cênicos, almejando minimizar o tensionamento da atuação docente e a validação dos conteúdos cênicos (re)elaborados na prática teatral com estudantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No ensino médio o desejo em ser *ensinante* ficou mais claro e com isso, escolhi cursar o magistério na mesma escola de normalistas que um dia acolheu e potencializou meus sonhos infantis. Em 1998, após concluir o antigo curso Normal³, essa vontade se cristalizou e ingressei na Secretaria de Educação do Distrito Federal como professora de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como na infância, o encantamento em proporcionar a descoberta das letras (e do mundo!) me levaram às turmas de alfabetização, num entendimento que nossa função como docente é “mostrar aos educandos as bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, conhecendo, intervindo e apropriando-se dele” (FREIRE, 2001 p. 16). Uma apropriação que só é possível com o domínio e uso da Linguagem e do intercâmbio social que ela promove, oportunizando a transformação do pensamento e do meio em que se vive (VYGOTSKY, 2009).

A busca pela autorrealização do saber estético aconteceu com a graduação em Arte, concretizada em 1999 quando iniciei no curso de Licenciatura em Artes Plásticas pela Universidade de Brasília – UnB. Inúmeros foram os desafios, desde a habilitação específica para ingressar no curso à aquisição da leitura, escrita e produção em Arte. Neste caminho

³ O Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, estabelecia em seu artigo 1º, que o Ensino Normal, ramo de ensino profissionalizando do segundo grau, teria as seguintes finalidades: prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias, habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas e desenvolver e propagar os conhecimentos e as técnicas relativas à educação da infância. O Curso Normal foi extinto com a publicação da LDBEN nº 9394/96.

acadêmico e profissional, eu me legitimei na criança que fui, ávida e encantada por aprender, mas também me reconheci em alguns de meus estudantes com potenciais ofuscados pela escassez de métodos de ensino-aprendizagem singulares, ausência de reconhecimento das potencialidades e despreparo emocional. Essas experiências e reflexões contribuíram em minha busca por aperfeiçoamento, “para humildemente, repensar o pensado e rever minhas posições frente aos diferentes caminhos que o desejo em aprender nos faz percorrer” (FREIRE, 2001). Pelos diferentes caminhos, as questões relativas ao desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem em crianças com necessidades educativas especiais continuavam latentes e provocando inquietações.

Trilhar os caminhos da docência, acima de tudo, pela intercorrente estrada da Educação Especial, exige de nós professores, formação constante, novas habilidades e estratégias “não havendo melhor forma de ensinar, mas diferentes formas de ensino, em que o aprendiz é visto como um ser em formação constante, com necessidades e características distintas marcando seu desenvolvimento”. (CONTIERO, 2018). Na condição de educadora-aprendiz, procurei trilhar o melhor percurso para atender minhas limitações quanto às práticas pedagógicas com estudantes com necessidades educativas especiais e, em função disso, em 2005, me especializei na área de Educação Especial. Foi a primeira proximidade com a temática da superdotação, porém sem muita profundidade. Lembro-me como o desconhecimento sobre as características e os comportamentos de estudantes com altas habilidades era praticamente unânime entre os futuros professores especialistas, e hoje, de volta à academia, quase 20 anos depois, constato uma realidade similar.

Rememorando os 25 (vinte e cinco) anos de docência percebo como as experiências que num primeiro momento me pareceram difíceis e desafiadoras em relação aos modos de ensinar (e aprender!), acabaram sendo essenciais para buscar formação continuada, rever conceitos e posicionamentos e abrir-me a novas escolhas profissionais. E foi assim, em decorrência do meu fazer pedagógico com enfoque nas singularidades de aprendizagem de meus estudantes que em meados de 2017, fui (re)apresentada à modalidade do ensino especial com o convite da Coordenação Regional de Ensino para assumir a sala de recursos do Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades ou Superdotação (AEE AHSD) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Neste *novo* caminho, sigo *menino* e sempre *aprendiz*.

1.2 A problemática na identificação das habilidades artísticas no Ensino Fundamental I

Conforme pontuamos, percebemos que uma grande parcela da comunidade escolar desconhece a educação de superdotados como uma categoria de ensino pertencente à Educação Especial. Nessa modalidade, há uma visibilidade e mobilização de luta **importantíssima, necessária e com muitos caminhos ainda a percorrer** pelos direitos das pessoas com deficiência sensorial, física, linguística, mental ou intelectual, e com isso, um empenho maior da sociedade em garantir o cumprimento das legislações conquistadas por esse público. Entretanto, mesmo com a conquista de direitos e políticas públicas na área da Educação Especial, as falhas na identificação de estudantes altos habilidosos no sistema educacional impactam na destinação de recursos públicos e fomento de pesquisas educacionais sobre a superdotação (VIRGOLIM, 2014). Com isso, constantemente, o estudante com altas habilidades é esquecido nos discursos políticos pedagógicos, seja dentro da escola, seja fora dela, na comunidade (VIRGOLIM, 2012).

A baixa incidência de cursos de capacitação para professores em atuação e a lacuna na formação acadêmica dos futuros docentes em graduação nas diversas licenciaturas, corroboram para a não identificação dos potenciais, levando à limitação ou mesmo ausência, de propostas educativas que atendam as necessidades desses estudantes. Além dos saberes específicos sobre as características e comportamentos de superdotação é necessário ofertar capacitação aos professores, equipar as escolas com recursos pedagógicos diferenciados e aplicar métodos de ensino adaptado às necessidades desses estudantes, com suplementação curricular e acompanhamento educacional especializado.

Com efeito, o desconhecimento e a diversidade de abordagens teóricas sobre o tema oferecem margens para conceituações frágeis e estereotipadas, quando não, preconceituosas (PEREZ, 2004). Reiteradamente, os comportamentos superdotados são interpretados de forma errônea, e por isso, é comum ouvirmos nos primeiros relatos de professores atributos como “anormais”, “diferentes”, “excêntricos”, “indisciplinados”, ou “sabe tudo” para nomear estudantes que, na verdade, demonstravam indicativos de comportamentos em altas habilidades ou superdotação, com prerrogativas de acompanhamento nas salas de recursos específicas em AHSD.

A ideia geral entre os professores de que estudantes superdotados possuem elevado desempenho, grande autonomia, sucesso na aprendizagem acadêmica e no trabalho escolar, dificulta o entendimento da superdotação de forma mais abrangente. (PEREZ, 2004; VIRGOLIM, 2007). E essa visão tem auxiliado na perpetuação de alguns mitos criados na área, dentre eles, que estudantes superdotados são geniais e autossuficientes para desenvolver os seus talentos. (ALENCAR e FLEITH, 2001). Outra questão preocupante é a condição da “perfeição” na qual, estudantes com necessidades educativas especiais de ordem física, comportamental ou sensorial, como autistas, surdos, cegos, deficientes físicos, hiperativos, entre outros, podem não ter suas características de superdotação reconhecidas em detrimento do enfoque em um ensino voltado apenas às disfunções ou deficiências. (OUROFINO & GUIMARÃES, 2007).

Na prática, esses estudantes apresentam características, comportamentos, áreas de interesses e estilos de aprendizagem distintos e a grande maioria, por não se enquadrarem em definições do senso comum, podem ser avaliados de forma errônea e negligenciados em suas necessidades em um ambiente educativo. (VIRGOLIM, 2007). Nos documentos legais, os estudantes com altas habilidades ou superdotação são descritos como aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das áreas do conhecimento: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, apresentando-se de maneira isolada ou combinada (BRASIL, 2008).

Contudo, o valor atribuído a uma determinada habilidade demonstrada por um indivíduo em um determinado campo de conhecimento estará sujeito ao valor que cada época e cada contexto sociocultural dispõem sobre essa área de atuação (ARAÚJO, F. 2021). Em nosso sistema educacional, é perceptível a valoração de algumas áreas e disciplinas, em especial ao Português e as integrantes do campo das ciências exatas, como por exemplo, a Matemática, que acabam por ocupar maior destaque e espaço na grade curricular escolar.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a tendência também é centralidade no letramento matemático e na língua materna, período descrito como ideal para concretizar os processos de alfabetização e aquisição dos conceitos numéricos pela criança. Com isso, conseqüentemente, em todo o sistema de ensino, antevemos uma subidentificação em áreas não acadêmicas como os esportes, a liderança e as linguagens artísticas. (VIRGOLIM, 2007).

De um modo geral, as avaliações somativas são os instrumentos mais utilizados por professores para verificar as aprendizagens. Assim, o estudante que “sabe tudo” e demonstra

grande desempenho nas provas escolares é facilmente percebido e valorizado no sistema escolar, reforçando a ideia das altas habilidades apenas como sinônimo de inteligência superior quantificada. Entretanto, uma nomeação pautada unicamente na quantificação intelectual padroniza conhecimento e estudante, excluindo outras áreas da superdotação, como por exemplo, as linguagens artísticas.

Isto porque, em relação à Arte, a aprendizagem torna-se possível e fecunda na inserção da experimentação, decodificação e sistematização dos conhecimentos (CONTIERO, 2018). Desta forma, é importante pensar a aprendizagem em artes, não apenas como um produto ou resultado, mas considerar as decisões estéticas dos estudantes, as vivências na experimentação de técnicas e materiais artísticos, o conhecimento demonstrado em momentos de elaborações imaginativas, criativas e de fruição. Nesse sentido, é pertinente que o professor pondere todos os aspectos envolvidos no percurso da aprendizagem e proceda à avaliação processual e qualitativa do conhecimento no ensino de artes.

No que concerne ao ensino-aprendizagem da Arte nos anos iniciais do ensino fundamental, notamos uma preponderância de propostas educativas com abordagens voltadas às Artes Visuais. No Brasil, o ensino-aprendizagem de artes esteve durante muito tempo voltado às linguagens plásticas (desenho, pintura, escultura, etc.) sendo possível verificar essa hegemonia desde a década de 70, momento em que ocorreu a implementação da disciplina de Educação Artística nos currículos (HARTMANN, 2014). Devido a grande dificuldade de aplicação por parte dos professores, a proposta de ensino voltada as quatro linguagens apresentou como consequência prática a priorização do ensino de Artes Plásticas. Assim, com longa e sólida tradição de ensino e pesquisa, as artes visuais acabaram se estabelecendo como referência para o ensino das demais linguagens artísticas (IDEM, 2014). Podemos dizer que o reflexo dessa oferta acentuada está presente ainda nos dias de hoje, pois fazer aula de artes nos anos iniciais ainda é sinônimo de uma produção massivamente voltada às artes visuais.

Devido a essa prevalência é habitual que os professores utilizem como material inicial para a avaliação do potencial artístico as composições gráficas ou pictóricas das crianças. Isso nos leva a inferir que por causa da baixa incidência de propostas pedagógicas em outras linguagens artísticas, há também, em relação à área do talento artístico, uma subidentificação para as Artes Cênicas, Musicais e da Dança. Em face dessa circunstância, torna-se extremamente importante ampliar as experiências estéticas e cognitivas dos estudantes para

que eles tenham a oportunidade de desenvolver seus pontos fortes em outras linguagens artísticas, além das artes visuais.

Em relação às propostas do ensino regular é habitual o professor prever em seu planejamento atividades adequadas para atender as necessidades educacionais especiais de seus estudantes com o objetivo de propiciar conhecimentos e habilidades consideradas básicas para todos (BRASIL, 2006). Mas, se pensarmos o sistema de ensino regular pautado por parâmetros de nivelamento e o inclusivo como complemento para estudantes alcançarem as habilidades básicas, notadamente não haverá espaço para práticas pedagógicas voltadas aos interesses individuais dos estudantes superdotados. (ALENCAR & FLEITH, 2001); (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades ou Superdotação (AEE AHSD) institui-se como um espaço de planejamento e promoção de atividades com possibilidades de ressignificar saberes e práticas do ensino regular. (ARAÚJO, FRATARI e SANTOS, 2016). O AEE AHSD é pensado para proporcionar um ambiente estimulador e desafiador ao motivar o estudante a buscar novos conhecimentos através de pesquisas, leituras e discussões, em aprendizagens individuais ou colaborativas com seus pares de interesse. (PEREIRA, 2006).

Estudantes indicados ao AEE AHSD nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental possuem diferentes idades e interesses, além de aptidões notáveis em diversos domínios de conhecimento. Diante disso, é necessário ao professor do AEE AHSD organizar o ambiente educativo com a intenção de proporcionar atividades que possam ampliar as experiências de aprendizagem e possibilitar a ratificação das características e comportamentos de superdotação, pois num ambiente estimulador, o estudante terá maiores condições de desenvolver progressivamente suas habilidades distintas e potencial criativo.

Um dos procedimentos adotados no AEE AHSD é o desenvolvimento de temáticas em colaboração, que pode ser utilizado quando dois ou mais estudantes manifestam interesse pela mesma atividade e socialmente se comprometem em congregar esforços para o crescimento mútuo e solução de um objetivo em comum (PEREIRA, 2006). Da mesma forma, a dinâmica de produção no Teatro Colaborativo (ARAÚJO, A. 2015; ARY, 2015) prevê espaços para a pesquisa e a criação em coletivo aonde cada participante tem liberdade para discutir, sugerir mudanças e contribuir com as demais áreas de produção. Deste modo, cada participante se responsabiliza por um setor de criação de acordo com suas habilidades e interesse e sua

responsabilidade não alcança apenas uma área específica de criação, mas também colabora na criação do espetáculo como um todo (ABREU, 2003).

Em razão do hibridismo presente no Teatro, o fazer cênico interpenetra e mobiliza vários campos do saber humano e por meio da materialização da cena, expressa essas relações em interface com os meios de produção nas diversas linguagens artísticas. A pluralidade de áreas artísticas presente no processo de criação teatral solicita dos participantes envolvidos uma postura de colaboração em que cada integrante coloca a disposição suas experiências, habilidades e talentos a serviço do espetáculo (ARAÚJO, A. 2015). Nesse sentido, requerem dos envolvidos uma postura de investigação e saberes múltiplos, a fim de compreender como cada elemento cênico se articula e contribui para a concepção e sistematização do espetáculo como um todo.

Dessa forma, pressupomos que o desenvolvimento de uma proposta didática assentada em métodos indutivos e embasada pelos princípios do Teatro Colaborativo poderá auxiliar no preenchimento de lacunas referentes à identificação dos estudantes em relação aos potenciais notáveis nas diversas linguagens artísticas nos anos iniciais do ensino fundamental, além de potencializar e proporcionar experiências significativas de aprendizagem a esses estudantes.

CAPÍTULO 2

O ensino de estudantes superdotados: história, estudos, mitos e diálogos

Objeto direto de constantes pesquisas e reflexões, a educação no Brasil enfrenta continuamente inúmeros desafios no delineamento de estratégias potencialmente mais efetivas para a melhoria da qualidade de aprendizagem nos ambientes escolares. Com perceptíveis esforços, professores se reinventam para garantir o oferecimento e acesso ao conhecimento para todos os estudantes, sobretudo, num contexto de pandemia e, conseqüentemente, de aulas remotas em que apenas uma parcela da população estudantil dispõe de equipamentos tecnológicos e meios digitais. Percebemos, no entanto, que mesmo num modelo de aulas presenciais, um acompanhamento voltado às necessidades e particularidades educativas de estudantes superdotados tem sido menos efetivo no contexto diário da sala de aula.

Possivelmente, esse cenário decorre da centralidade das pesquisas e debates sobre a superdotação no campo da psicologia aliada à ausência de informação e formação no meio escolar e acadêmico, agravada pela insuficiência de correlação entre as teorias e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. O desconhecimento por parte dos professores favorece a formação de estereótipos e noções equivocadas sobre os estudantes superdotados e tem impacto direto no planejamento de práticas de ensino que atendam as necessidades educativas e a oferta de estímulos necessários ao desenvolvimento dos talentos em potencial.

Um dos grandes equívocos decorre da percepção da superdotação com base apenas em índices quantitativos de inteligência induzindo ao entendimento de que o estudante superdotado é autossuficiente e não necessita de maiores recursos ou de acompanhamento educacional especializado, o que revela a falta de um conhecimento maior por parte dos educadores sobre a temática (ALENCAR E FLEITH, 2001; VIRGOLIM, 2007).

Mas o que constitui a superdotação? Quais as dificuldades existentes na identificação desse público? Quais fatores impactam na percepção das características e comportamento de estudantes superdotados? Esclarecer tais questionamentos é fundamental para o planejamento de propostas pedagógicas que efetivamente estimulem as habilidades e acolham a diversidade de talentos de nossos estudantes.

2.1 Educação para as Altas Habilidades ou Superdotação

O atendimento educacional em Altas Habilidades ou Superdotação é um serviço de ensino previsto na legislação brasileira e ofertado dentro do campo da Educação Especial. Historicamente, essa modalidade educativa principiou no século 19 com serviços inspirados por experiências norte-americanas e europeias que se dispuseram a implementar ações isoladas e particulares de cunho assistencial, no atendimento às pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais. (MANTOAN, 2006).

No fim dos anos 50, os direitos educacionais voltados às especificidades de estudantes com deficiência firmam-se nas políticas públicas e são expressos em planos educacionais de atendimento escolar. Contudo, os avanços associados à educação especial ganham vigor a partir da Declaração de Salamanca⁴ (1994), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB⁵ (1996) e da Constituição Brasileira (1988), com a garantia da oferta de educação a todos os brasileiros e a determinação do acompanhamento dos estudantes com necessidades especiais nas instituições escolares.

Apesar das discussões e reformulações na Educação Especial acontecerem há mais de um século, quando nos voltamos ao ensino de estudantes superdotados ainda existem lacunas que demandam atenção, estudos e diálogos. No Brasil, o ensino para as altas habilidades tem seu primeiro registro em 1929, em Minas Gerais, com as pesquisas da psicóloga russa Helena Antipoff (1892-1974) com foco experimental na formação de professores. Entretanto, os primeiros atendimentos com estudantes acontecem somente no ano de 1945 no Instituto Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, onde Antipoff acompanhava crianças com perfil de superdotação para desenvolver seus talentos em música, literatura e teatro (MATTEI, 2008).

⁴ A Declaração de Salamanca é resultante da conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais/Espanha (1994) na qual participaram 88 países e 25 organizações mundiais para discutir políticas, princípios e práticas das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) reconhecendo a necessidade de educação para as crianças, jovem e adulta com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

⁵ A LDB/1996 em seu Art. 59 enfatiza a educação como direito de todos e a garante aos educandos com necessidades especiais a adaptação curricular, metodológica e organizacional da escola. Permite também a terminalidade e a aceleração de acordo com as necessidades educativas de cada educando.

Em 1961 encontramos as primeiras referências de políticas públicas para alunos excepcionais⁶ contempladas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, mas apenas dez anos após, com a promulgação nº 5.692/71 da mesma lei, é que são incluídas normatizações específicas para esse público com a conquista de nomenclatura própria: “os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”. (MATOS e MACIEL, 2016 p. 178). No mesmo ano acontece o primeiro seminário nacional sobre Superdotação realizado na Universidade de Brasília, evento considerado o “marco regulatório” da área, e nos anos subsequentes, com a crescente movimentação público-privada surgem novas legislações e políticas com objetivo de oferecer assistência e educação adequada às necessidades desses estudantes.

Dentre as ações, citamos a criação em 1975 do Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado (NAS), com atendimentos específicos para os estudantes com superdotação do antigo 1º grau e a Associação Brasileira de Superdotação (ABSD) em 1979, com objetivo colaborar com as instituições públicas e particulares na promoção de encontros e seminários de pesquisa. Em 1980, a instituição da Secretaria de Educação Especial (SEESP) cuja atribuição era atuar no desenvolvimento de programas e ações para efetivação da Política Nacional de Educação Especial no Brasil. Dentre as suas diretrizes, ressaltamos a oferta de subsídios destinados à instituição, à organização e ao funcionamento dos Atendimentos Educacionais Especializados (AEE), serviço que permanece ativo e responsável em oferecer suporte às necessidades educativas de estudantes superdotados nas escolas.

Prosseguindo as normatizações e ações relevantes para a área, em 2005 houve a inauguração dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados e no Distrito Federal, com garantia da oferta de atendimento aos estudantes na rede pública de ensino pelo país. Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), na perspectiva da Educação Inclusiva, vem orientando mudanças quanto às práticas educativas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação, com atenção voltada às especificidades e as ações para a devida inclusão e acompanhamento desse público nas escolas regulares.

Em função disso, há uma reestruturação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com função principal de propiciar a suplementação do ensino, no caso das Altas

⁶ Inicialmente Helena Antipoff empregava a mesma terminologia (*alunos excepcionais*) para determinar crianças com desenvolvimento atípico e com superdotação (PEREZ, 2004).

Habilidades ou Superdotação, cabendo ao professor especialista desenvolver atividades de enriquecimento curricular de acordo com as necessidades educacionais dos estudantes, em interface com os NAAH/S, com as instituições de ensino superior e com os institutos de incentivo à pesquisa científica, artística e desportiva. (CNE/CEB - Resolução nº 4, de 2 de Outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica); (BRASIL, 2008).

No ano de 2011, a SEESP é extinta e seus programas passam a compor a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Em 2019, a SECADI é suprimida e institui-se a atual Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação (SEMESP), que por meio das ações coordenadas da Diretoria de Educação Especial (DEE), formula e implementa políticas de sistemas de inclusão, favorecendo o acesso, a permanência e a aprendizagem nos ambientes educativos no intuito de maximizar o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2019, DECRETO Nº 9.465, art. 34, inciso V.).

Nesse breve panorama observa-se, contudo, que os direitos assegurados são minimizados sem ações concretas para a efetivação das políticas públicas asseguradas ao longo dos anos nos movimentos de luta. A identificação deficiente de estudantes superdotados no sistema de ensino traz como implicações uma percepção superficial das necessidades educativas dos estudantes e, conseqüentemente, um repasse deficiente de investimentos voltados à área. O impacto no cenário educativo pode ser traduzido pela carência de profissionais especializados, escassez de recursos materiais e tímida oferta de formação continuada aos professores para atender as demandas diferenciadas de ensino-aprendizagem dos estudantes superdotados nos espaços escolares.

Em relação a uma proposta de formação de professores, a diversidade de terminologias é uma das questões a ser abordada, posto que, é possível encontrar na área termos como altamente capaz, alto habilidoso, bem-dotado, brilhante, dotado, pessoa ou portador de altas habilidades, portador de genialidade, portador de superdotação, talentoso e superdotado, e além desses, os tradicionais discriminatórios e depreciativos Nerd, Geek, sabichão e CDF, empregados pelo senso comum (PEREZ, 2004).

A diferenciação dos termos remete a diferenças conceituais epistemológicas significativas que estão longe de serem unânimes e convergentes, mesmo nas bibliografias internacionais (FARIAS & WECHSLER, 2014). A realidade é que a ampla utilização de

nomenclaturas presentes nas literaturas e a falta de consenso sobre esse constructo entre os pesquisadores da superdotação têm dificultado a identificação dos potenciais com impactos no atendimento às necessidades educativas e emocionais desses estudantes (ALENCAR & FLEITH, 2001; FARIAS & WECHSLER, 2014; GUENTHER & RONDINI, 2012).

Guenther & Rondini (2012 p. 239) afirmam que mesmo para quem busca bases científicas para sua prática, *tem encontrado dificuldade em lidar com conceitos excessivamente amplos como capacidade, dotação e talento*. Nesse sentido, é pertinente pontuar termos considerados no decorrer desse estudo, pois os conceitos empregados sem a devida contextualização podem suscitar interpretações confusas e controversas.

A capacidade indica basicamente disposição em aprender algo, isto é, “... *poder de captar informação do ambiente, abstrair, organizar e incorporar esse material ao campo perceptual interno de significados*” (GUENTHER, 2010 p. 314). A aprendizagem pode ser efetivada por diversos canais e meios, entre eles, a imitação, a vivência, a comunicação, a observação, a experimentação, a instrução e a reflexão (GUENTHER & RONDINI, 2012). Em sala de aula, e principalmente no âmbito da educação especial, notamos que as aprendizagens podem variar de estudante para estudante em função de ritmo, especificidade do desenvolvimento e intensidade. Em decorrência disso, em alguns casos, é necessário que o professor proceda com adequações curriculares⁷ no sentido prover estratégias educativas singulares e mais efetivas para que as aprendizagens sejam consolidadas.

A referência do conceito de Dotação tem sua construção na etimologia da palavra dote e origina da ideia de “*um dom, um presente dado ao indivíduo pelos deuses, pelos ancestrais ou pela natureza*” (GUENTHER & RONDINI, 2012 p. 243). Desta maneira, o termo *dom* é passível de ser aplicado apenas na perspectiva de um atributo sobrenatural e não como uma condição genética presente em alguns indivíduos. Na superdotação, o conceito compreende uma disposição genética do indivíduo, sendo contextualizado na perspectiva de um “presente biológico” (IDEM, 2012), com características que acompanham o estudante desde o seu

⁷ As adequações curriculares constituem-se como possibilidades educacionais frente às adversidades de aprendizagem dos estudantes ou necessidades pontuais do desenvolvimento. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular para torná-lo apropriado às peculiaridades dos estudantes com necessidades educacionais especiais. No caso das altas habilidades ou superdotação, as adequações incluem enriquecimento e aprofundamento curricular com suplementação e aceleração de estudos para concluir em menor tempo os cursos realizados no âmbito da Educação Básica e Superior. A legislação prevê igualmente a necessidade de ambientes favoráveis para a aprendizagem (ateliês, laboratórios, bibliotecas, etc) e a aquisição de materiais e equipamentos que facilitem o trabalho educativo: lâminas, pôsteres, murais, computadores, softwares específicos, etc. (<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>).

nascimento. Logo, *dotação* demarca posse e uso de notável capacidade natural⁸ em um indivíduo para aprender algo sem a rigorosa necessidade de ensino ou treinamento intencional. (GUENTHER, 2010). Em razão disso, ainda na primeira infância, somos surpreendidos por crianças que mesmo sem receberem ensino formal em casa ingressam na escola com habilidades notáveis manifestas, em alguma área de conhecimento e uma vez reconhecido o seu potencial, tem a possibilidade de receber acompanhamento pedagógico e desenvolver o talento em toda a sua extensão.

O talento é um conceito com relação direta com o desempenho superior, sendo também, uma habilidade notável que pode ser comprovada em atitudes, comportamentos e/ou ações em diversos campos de conhecimento, assim como a dotação. Contudo, enquanto a dotação alude à capacidade natural, o constructo do talento reporta-se a um desempenho superior condicionado à presença de uma capacidade natural elevada e desenvolvida por influência de forças ambientais, ensino e prática (ANGOFF, 1988; GAGNÉ, 2009; PLOMIN, 1998 apud GUENTHER & RONDINI, 2012). Logo, a conceituação de talento se estabelece na preexistência da capacidade natural aplicada e na capacidade adquirida em um determinado campo do saber.

No que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem na escola, trazemos algumas ponderações pertinentes à educação estética nas multilinguagens. Conforme balizamos anteriormente, a capacidade é inerente a qualquer indivíduo e com isso, todo estudante, respeitando suas particularidades, necessidades educativas e ritmo de aprendizagem tem potencial para aprender e se expressar por meio da Arte. No entanto, também é adequado considerar que durante o processo o professor perceba um desempenho superior, ou seja, um interesse ou aptidão elevada para a aquisição dos saberes e fazeres artísticos em alguns estudantes quando comparado ao comportamento dos demais pares da turma, sinalizando uma possível habilidade natural para a expressão estética.

Assim, no dia a dia da sala de aula, na medida em que o ensino vai se consolidando a disposição genética para a aprendizagem (dotação) aliada à ação pedagógica intencional do professor na experimentação de materiais, técnicas, treino de habilidades e aquisição de conhecimentos específicos em relação às diversas linguagens artísticas propicia ao estudante a possibilidade de desenvolvimento das habilidades naturais e o desenvolvimento dos talentos.

⁸ Capacidade natural designa uma condição que antecede desempenho, originada em predisposições existentes no plano genético (ANGOFF, 1988; GAGNÉ, 2009; PLOMIN, 1998 apud GUENTHER & RONDINI, 2012).

Igualmente como na dotação, o constructo do talento pode trazer confusões conceituais quando aplicado sem embasamento teórico. Habitualmente, um artista cênico talentoso poderia qualificado por aquele que tem o “dom” para a atuação, expresso por comportamentos observáveis como a facilidade interpretativa, a capacidade em memorizar textos, uma inteligência corporal-cinestésica, expressão de sentimentos com autenticidade em correspondência aos eventos dramatizados, entre outras características que qualificam um excelente ator. Apesar da simplificação, o fato é que um ator talentoso não alcança excelência em seu desempenho, ao ponto de se destacar dos demais, sem habilidades e atitudes como motivação intrínseca, pesquisa aprofundada, dedicação, domínio de conhecimentos e técnicas específicas da arte de encenar, além de uma busca constante para aperfeiçoamento de sua prática.

As pesquisadoras Guenther & Rondini (2012 p. 248), apontam que a confusão na utilização de dotação como talento (e vice-versa) acontece porque ambos os termos possuem características comuns: “... referem-se a capacidades humanas, são normativos por apontar indivíduos que diferem da norma [e] indicam pessoas “fora do normal” “por produção notavelmente superior”. Nesse sentido, quando nomeamos um estudante talentoso em artes cênicas estamos considerando tanto a sua gênese biológica para alcançar um alto desempenho quanto à instrumentalização de habilidades advindas por mediação e ensino.

Outro uso das terminologias sugere uma distinção entre “Superdotação” para definir potencial superior na área intelectual ou acadêmica e “Altas Habilidades” para as habilidades em de Artes Visuais, Música, Teatro, Dança ou esportes. Ocorre que os dois termos são utilizadas apenas no Brasil e possivelmente procedem de erros de tradução:

Pelo que se pode inferir, a confusão na terminologia brasileira parece ter-se iniciado pela inserção do prefixo super na tradução dos termos americanos *giftedness* e *gifted*, que significam, literalmente, dotação (*gift*: prenda, presente; *ness*: essência, natureza) e dotado (tem dotação). O termo superdotação foi mal-aceito nos meios educacionais. Para amenizar o efeito, buscou-se a expressão inglesa *high ability*, em português, capacidade elevada, a qual, mal traduzida para altas habilidades, perdeu a essência do conceito. Na prática escolar, pode-se observar como esse caos é um complicador maior que simples dissidência semântica, pois conceitos malassentados e imprecisão de termos geram insegurança, dificultando posicionar o trabalho educativo. (GUENTHER & RONDINI, 2012 p. 248)

Outra grande problemática implicada à diversidade de conceitos, notadamente em relação à superdotação e ao ensino-aprendizagem em artes é destacada por Fábio Araújo (2021) ao denunciar a ausência de pesquisas específicas em superdotação que considerem as bases teóricas na área de artes e da arte-educação. Em seus estudos, expõe que a escassez de

literaturas tem impactado efetivamente na instituição de parâmetros em artes que permitam aos professores a identificação e atendimento pedagógico de estudantes com potenciais estéticos notáveis nos ambientes escolares.

A ausência de parâmetros e a multiplicidade conceitos na área encaminham os termos “dotação e talento” como os mais adequados de acordo com as concepções epistemológicas, todavia o Ministério da Educação ratifica e reconhece a expressão “Altas Habilidades/Superdotação” como a nomenclatura apropriada e abrangente considerando a essência dos estudantes no Brasil. Essa anuência aos termos se deu em consonância com as resoluções propostas pelo Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD) ocorrido em 2002 e com vigência até o momento no país. (FAVERI E HEINZLE, 2019; PEREZ, 2004).

Mesmo ciente das problemáticas de tradução e implicações epistemológicas dos conceitos, optamos por empregar no decorrer desse estudo os termos altas habilidades ou superdotação como sinônimos, de maneira conjugada ou alternada, em virtude de serem esses os termos praticados na nomenclatura oficial em nosso país e constantes nos documentos legais difundidos nas escolas. Usaremos também, o conceito de talento com base em desempenho superior, potencial notável e sistematicamente desenvolvido com realização em alguma linguagem artística.

Um estudante com altas habilidades ou superdotação⁹ é caracterizado por seu desempenho acima da média em uma ou mais áreas do conhecimento, elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e na realização de atividades em áreas de seu interesse, com rápido domínio de conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2008). É importante destacar que os critérios de desempenho superiores observados sejam estabelecidos na comparação com grupos de estudantes da mesma faixa de idade e contexto social, considerando-se a influência e os impactos dos fatores de classe na geração de oportunidades

⁹A nomenclatura “altas habilidades” apareceu pela primeira vez na Política Nacional de Educação Especial publicada pelo CENESP/MEC em 1994. “Altas habilidades/superdotação” foi utilizada na Resolução CNE/CEB nº 02/2001, e “altas habilidades ou superdotação” foi utilizada na Lei nº 12.796, de 2013, substituindo a expressão “necessidades especiais” no *caput* do artigo 58 da LDB. A substituição da “barra oblíqua” por “OU”, utilizada para separar “altas habilidades” da palavra “superdotação” significou a substituição de uma notação matemática (a barra que significa divisão); não muda o sentido histórico, uma vez que “a barra oblíqua [/] é um sinal gráfico usado para indicar disjunção e exclusão, podendo ser substituída pela conjunção “ou”. (BRASIL, 2008).

acesso a aprendizagem, assegurando a equidade na avaliação da superdotação entre estudantes de diversos contextos econômicos e socioculturais.

Em decorrência da capacidade natural, a superdotação sugere uma autossuficiência dos estudantes e a dispensabilidade de maiores recursos para desenvolver o talento, posto que, o prefixo *super* utilizado na terminologia confere uma ideia de excesso, superioridade ou habilidades extraordinárias e contribuem para uma visão errônea e estereotipada da superdotação (REZULLI, 2018; VIRGOLIM, 2007). Por isso, para o pesquisador norte-americano Joseph Renzulli (2014) a palavra *superdotado* deve ser empregada como um adjetivo e não como um substantivo e a superdotação compreendida a partir de características, comportamentos e desempenho:

“[...] prefiro discutir o desenvolvimento de comportamentos superdotados ou a superdotação. O uso dessa terminologia não tem como intenção negar a existência de pessoas que estão no ponto mais alto de um *continuum* em qualquer domínio - inteligência geral, matemática, natação, piano -, mas minha preferência é escrever a respeito de um matemático superdotado ou pianista superdotado. Também faço distinção entre potencial notável para matemática, natação ou piano, mas até que esse potencial se manifeste em algum tipo de desempenho superior, fico relutante em dizer que demonstre um comportamento superdotado. Naturalmente, nosso maior desafio como educadores é criar condições que transformem esse potencial em desempenho” (p. 221, 2014).

Alencar e Fleith (2001) explicam a partir das pesquisas de Renzulli (1986) a superdotação como um conceito relativo definido com base em características individuais observáveis em situações. A ênfase centraliza os comportamentos superdotados do estudante, porém não desconsidera os aspectos biológicos, cognitivos, emocionais, de personalidade e a influência do ambiente no desenvolvimento dos potenciais (REZULLI, 2014).

Na identificação dos comportamentos de superdotação há uma amplitude de fatores que precisam ser considerados, pois sendo um conceito dinâmico, apresenta variações de intensidade em cada indivíduo e tem relação direta com as circunstâncias sociais, ambientais e culturais (REZULLI, 2014; 2018; VIRGOLIM, 2007). Para ilustrar a dificuldade na conceituação da superdotação propomos a seguinte situação: o planejamento de uma exposição de Arte Medieval a partir da produção artística ocidental-europeia. Embora existam variações conceituais na diversidade de manifestações culturais, ainda é possível selecionar obras que irão compor a mostra a partir de critérios e características norteadoras estabelecidas em relação ao período – do século V ao XV e a sua temática – ligação com o teocentrismo. Com isso, o curador poderá organizar o acervo quanto ao estilo Românico ou Gótico, e ainda,

dispô-lo na galeria de acordo com a procedência do artista ou suporte escolhido: pintura, escultura ou literatura, por exemplo. As características exemplificadas não foram alteradas com o transcorrer dos anos e orientam a escolha das obras com maior precisão.

Agora, consideremos dois artistas do período da Arte Medieval e suas habilidades notáveis. Nas artes plásticas Giotto Di Bondone (1267-1337) pintou “A Lamentação” (1306) – afresco retratando os gestos emocionados e expressões sofridas de populares lamentando a morte de Cristo. A pintura quebra a estrutura rígida da arte bizantina com representações diagonais em profundidade e movimentação antecedendo o uso da perspectiva, técnica totalmente desenvolvida apenas com anos após a criação do afresco. Na literatura, o escritor Dante Alighieri (1265-1321) traz uma escrita inovadora com a produção do clássico “A Divina Comédia” (1307-1321) narrando sua viagem imaginária ao inferno, purgatório e paraíso e suas conversas com mortos ilustres. No enredo aborda temas como fé e razão, religião e ciência, amor e paixões contrastando com os padrões da época.

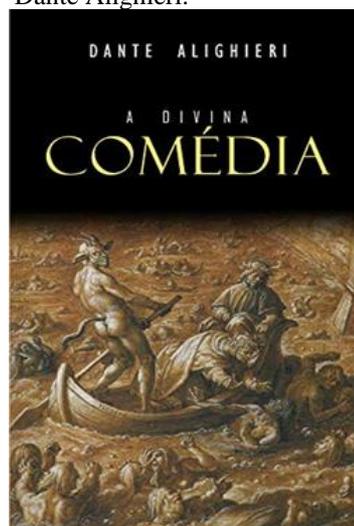
Nos dois exemplos é notória a criatividade e a habilidade estética superior de cada artista, mas é possível estabelecer critérios idênticos para quantificar as habilidades? Como mensurar a capacidade superior de um artista em detrimento do outro? Ou calcular a dedicação e envolvimento de cada um na criação de sua obra? Seria conveniente atribuir valores em função da linguagem artística ou campo de conhecimento estudado: pintura ou literatura?

Figura 1. A Lamentação, 1305. Giotto Di Bondone.



Fonte: Gombrich. E. H, 1995.

Figura 2. Divina Comédia, 1307-1321. Dante Alighieri.



Fonte: Imagem da internet.¹⁰

¹⁰ Disponível em: <https://m.media-amazon.com/images/I/51GdXg-kgWL.jpg>.

Por analogia, a reflexão pode ser aplicada a conceituação da superdotação, pois as habilidades se manifestam num *continuum* em todos os seres humanos, mas em cada um, as características irão variar em relação à intensidade, motivação, conhecimento, grau de complexidade e até mesmo na permanência das características. (VIRGOLIM, 2007; 2019). Enquanto algumas pessoas “demonstram um talento significativamente superior à população geral em algum campo, outras demonstram um talento menor neste mesmo *continuum* de habilidades, mas o suficiente para destacá-las ao serem comparadas com a população geral” (Idem, 2007 p.28).

Face aos aspectos destacados, entendemos que um procedimento de identificação de estudantes altamente habilidosos, sobretudo no campo das artes, não se realiza apenas pautados em valores absolutos, passíveis de serem “medidos” em uma avaliação somativa ou análise de um produto. É imprescindível um olhar atento do professor para contemplar as diversas etapas envolvidas no processo artístico, como as decisões estéticas dos estudantes, as vivências nas diversas linguagens em Arte, a experimentação de técnicas e materiais artísticos e o conhecimento demonstrado em momentos de elaborações imaginativas e criativas. Nesse sentido, é pertinente ao professor ponderar as diversas variantes envolvidas no percurso da aprendizagem em artes, adotando uma avaliação processual e qualitativa do desempenho notável de seus estudantes.

De uma forma geral encontramos descrito nas literaturas, traços típicos considerados universais e observáveis em pessoas superdotadas: curiosidade e vivacidade mental, motivação interna, persistência na área de seu talento, facilidade de compreensão e percepção da realidade, capacidade de resolver problemas, energia, habilidade em assumir riscos, sensibilidade às injustiças, pensamento original e divergente, criticidade e conduta criativa. (ALENCAR E FLEITH, 2001; BRASIL, 2006; RENZULLI, 2018; VIRGOLIM, 2007).

Somam-se à lista, outros perfis como a não aceitação da imperfeição, aborrecimento fácil com a rotina, rejeição a autoridade excessiva, fraco interesse por regulamentos e normas, comportamento irrequieto e perturbador e ainda inadequação socioemocional devido ao desenvolvimento assíncrono, principalmente no período da infância (BRASIL, 2006). Tais representações dificultam ainda mais o procedimento de identificação dos talentos porque não condizem com o juízo de superdotação culturalmente concebido, com base em estudantes “ajustados” e com excelente desempenho acadêmico.

Conforme pautamos anteriormente, além das características individuais e de comportamento, os fatores biológicos somam-se a avaliação de indivíduos dotados, posto que, a capacidade natural irá conduzir como uma habilidade poderá se desenvolver. Entretanto, não significa que os fatores genéticos sejam decisivos “[...] *significa apenas que, dadas as condições propícias do ambiente, aquela disposição pode se concretizar.*” (VIRGOLIM, 2007 p. 34).

Na infância acontecem os grandes processos de desenvolvimento humano e em função disso, as características de habilidades específicas prematuramente desenvolvidas são mais facilmente evidenciadas, e sem um acompanhamento mais cuidadoso, é possível que o potencial e as habilidades notáveis não se efetivem até a vida adulta (BRASIL, 2006). Em vista disso, o processo educativo nos primeiros anos de escolarização não pode estar centrado apenas na aquisição do letramento matemático e da língua materna sendo primordial oferecer experiências em vários campos do saber sob o risco de limitar a extensão dos potenciais em outros domínios de conhecimento. Dessa maneira, os procedimentos de aquisição de leitura e escrita precisam ser aproveitados para oferecer às crianças oportunidades de letramento em outras áreas de conhecimento.

Apresentamos vários fatores que implicam num processo de identificação de estudantes superdotados na área de artes, compreendendo desde a predisposição genética, a amplitude de características de personalidade e de comportamento, passando pela necessidade de reconstrução de um fazer pedagógico que viabilize experiências nas diversas linguagens artísticas em sala. Somam-se a lista, os mitos construídos em relação ao perfil de um estudante superdotado.

No senso comum, uma das concepções mais utilizadas para determinar estudantes superdotados fundamenta-se na avaliação de desempenho intelectual superior aferido por testes escolares e de inteligência. Contudo, apenas o emprego desses instrumentos não é pertinente em uma avaliação de conhecimentos dos diversos campos artísticos. Além disso, a ideia de elitismo e autossuficiência na supertadotação trazem repercussões distorcidas na definição dos conceitos, sendo pertinente esclarecer estereótipos presentificados na área.

2.2 Mitos na identificação das Altas Habilidades ou Superdotação

“Como podemos medir a extensão de uma sonata que não foi escrita, de uma droga com poderes curativos que não foi descoberta ou da ausência de liderança política? As crianças superdotadas são parte substancial das diferenças entre o que somos e o que poderíamos ser como sociedade”.
(Gallagher)

Alvo de diversas discussões, a definição de inteligência que temos hoje é resultado de alterações ao longo da história, com colaborações muito antigas, sendo objeto de estudo por pensadores como Platão, Aristóteles, Descartes, Locke e Kant. Na antiguidade o filósofo e matemático Platão concebeu a inteligência como uma virtude ética e sua definição se aproximava ao conceito atual de sabedoria, enquanto, para Aristóteles, a virtude intelectual consistia em um julgamento acurado das circunstâncias, pautado em princípios morais (VIRGOLIM, 2019).

Descartes julgava como confiável apenas a via da razão na aquisição do conhecimento, e para ele, as ideias eram desenvolvidas na consciência e não dependiam das experiências sensoriais sendo a inteligência inata ao homem. Para Locke, a mente era como “uma tábua rasa e em branco” preenchida por experiências vivenciadas pelos sujeitos desde o nascimento e sua função mental ou cognitiva era entendida como um processo de ideias refletidas (VIRGOLIM, 2019). Entretanto, Kant reuniu as conceituações de empiristas e racionalistas estabelecendo o sentido e a razão como igualmente importantes:

“Kant introduziu a ideia de que a mente humana seria um criador ativo de experiências e não apenas um recipiente passivo de percepção. Em sua visão, experienciamos o mundo como uma série de processos no tempo e no espaço, os quais são duas formas de intuição, ou seja, condições de percepção, impostas por nossa própria mente, não são atributos do mundo físico. Além disso, percebemos o mundo por meio de 12 categorias mentais inatas - tais como cognição, sensação, causalidade, desejo, entendimento, julgamento e razão. (VIRGOLIM, 2014 p. 24-25)

Na idade média, os gregos e europeus dos séculos XV e XVI atribuíram fatores sobrenaturais para a elevada inteligência e afirmavam que as pessoas que se destacavam por suas habilidades acima da média eram as influenciadas por demônios e, por isso, deveriam ser

queimadas em fogueiras como bruxas. (VIRGOLIM, 2014). Outra vertente da visão da superdotação como aspecto sobrenatural advém do domínio da igreja e sua influência em disseminar a crença de que as habilidades e as capacidades superiores dos indivíduos eram atributos raros, confirmando o sentido usual do termo dotação, não como atributo biológico, mas proveniente de um “dom divino” (GUENTHER, 2010).

O misticismo ligado à inteligência superior somente passa a ser questionado e discutido com o florescimento cultural e científico iniciado no período do Renascimento, a partir da instituição de métodos científicos e do reconhecimento da capacidade mental como uma função cerebral. (VIRGOLIM, 2014; 2019). No entanto, mesmo com a busca pela cientificidade na compreensão da inteligência, a nova vertente traz a concepção de que indivíduos dotados de ideias inovadoras, grandiosas e geniais eram pessoas com alguma instabilidade mental ou doença nervosa e anormal. (IDEM, 2014).

Essa linha de pensamento repercutiu nas concepções modernas sobre o funcionamento da mente e a “genialidade” sendo percebida como um desvio mórbido, neuropático e anormal, levando a crença de que *“crianças precoces estariam destinadas a serem diferentes e fisicamente fracas ou neuróticas, mitos que continuam até os dias de hoje influenciando o pensamento contemporâneo”*. (VIRGOLIM, 2014 p. 26). A questão da “anormalidade” ainda evidencia-se ainda nas observações iniciais nas escolas, pois muitas vezes para nomear os comportamentos de altas habilidades ou superdotação são empregados predicados pejorativos como “esquisito”, “lunático”, “excêntrico”, “fora do normal”, cooperando para diagnósticos controversos no campo da educação especial.

Com a evolução das práticas científicas, a capacidade cognitiva elevada deixou de ser vista como um desvio neuropático e as evidências fundamentaram-se em experimentos e testagens baseados em dados psicométricos. Nesse cenário, as pesquisas de Francis Galton incorporam a Estatística nas Ciências Sociais e o uso da psicometria contribui para a crença da teoria de uma inteligência fixa, como método para estudo das diferenças individuais do intelecto (VIRGOLIM, 2014). Também recebe destaque nesse período, Simon Binet, que estudou a inteligência a partir de indicadores relacionados com a capacidade de compreensão, julgamento, raciocínio e invenção, estruturadas em categorias, com escalas crescentes de dificuldade e cujos resultados auxiliaram nas pesquisas do psicólogo alemão William Stern (IDEM. 2014). As pesquisas de Stern estabeleceram um Quociente de Inteligência - (QI) a

partir de uma medida derivada da idade mental dos sujeitos e sua idade cronológica, sendo um instrumento popularizado e amplamente utilizado por psicólogos nas avaliações nas escolas.

Normalmente, os exames de inteligência avaliam os estudantes quanto à capacidade de memória, o raciocínio numérico e verbal, a competência de análise de sequências lógicas e as habilidades em resolver situações cotidianas hipotéticas. Todavia, os testes de QI podem mostrar-se excludentes ao focalizarem apenas o potencial intelectual (lógico-matemático, espacial e a linguística) avaliado por meio de provas de desempenho funcional e com isso, não contemplar outros domínios de conhecimento como a liderança, as artes e os esportes, (FAVERI & HEINZLE, 2019).

Os testes de inteligência são instrumentos validados para verificar a capacidade cognitiva de estudantes superdotados. No entanto, a padronização desses documentos pode não contemplar a diversidade de características e comportamentos e a forma particular com que cada estudante significa e expressa seu potencial. Isto porque, os critérios avaliativos não tratam de aspectos específicos da área de conhecimento em potencial do estudante e devido a isso, uma avaliação com intenção de identificar um estudante alto habilidoso em artes, por exemplo, necessita focar outros parâmetros de cognição.

Em referência às aprendizagens cênicas, além dos critérios gerais estabelecidos (memória, raciocínio numérico e verbal, capacidade de análise e síntese, etc.) são essenciais juízos relativos a essa área de conhecimento (consciência corporal, inteligência interpessoal, facilidade em expressar situações e sentimentos, uso da expressão facial-corporal para comunicar eventos, entre outras características observáveis) com a adoção de procedimentos que possibilitem observações mais assertivas do estudante em relação ao talento para artes cênicas. Outra questão englobada na adoção de avaliações psicométricas padronizadas é que os testes podem desconsiderar aspectos do contexto sociocultural, interesses e particularidades de aprendizagens singulares dos estudantes e em face disso, os resultados obtidos podem não expressar a realidade da extensão intelectual no momento da avaliação.

Desta forma, o ideal é proceder a uma avaliação multidisciplinar e enriquecida por diversas fontes de informação (pais, familiares, professores, psicólogos) formando uma combinação entre avaliação formal e observação estruturada no próprio contexto da escola, a fim de privilegiar uma visão sistêmica e global do estudante e não somente o alcance da inteligência por meio de testes de QI (GUIMARÃES & OUROFINO, 2007). Devido a essa realidade, atualmente as pesquisas sobre a capacidade cognitiva tem considerado outros

fatores que sobrepõem apenas a visão psicométrica e unilateral da inteligência, levando em conta aspectos como a criatividade e a existência de múltiplas inteligências como propõe os estudos de Gardner (1995) sobre a Teoria das Múltiplas Inteligências¹¹ e Sternberg (1981) com a Teoria Triádica da Inteligência¹² concepções aceitas no campo na superdotação.

Expusemos de maneira breve as diferentes conceituações sobre a inteligência, pois na prática percebemos que apesar dos estudos recentes apontarem para uma visão multifatorial e contextual da inteligência, a capacidade intelectual aferida a partir de testes padronizados ainda caracteriza o entendimento popular atribuído às pessoas superdotadas como “aquelas com elevado QI” ou os populares “gênios”.

Embora alguns estudos vinculem inteligência e genialidade, especialistas em superdotação recomendam que o termo “gênio” seja utilizado apenas para definir pessoas que deram contribuições originais e de extrema significância em sua área de atuação social, científica ou artística e, reconhecidas como de inestimável valor para a sociedade. (ALENCAR E FLEITH, 2001; VIRGOLIM, 2007).

A supervalorização do aspecto intelectual na perspectiva da genialidade incorre na expectativa de um desempenho de alta excelência em todas as áreas de conhecimento, no entanto, a alta habilidade e a facilidade em conteúdos apresentam-se nas áreas afins e de interesse (BRASIL, 2006). Com isso, um estudante com dotação em artes cênicas pode apresentar um rendimento regular ou mesmo aquém ao esperado em outras áreas que não sejam do seu interesse ou habilidade e por não condizer com os parâmetros das avaliações quantitativas, não ter seu talento reconhecido pela escola.

¹¹ O psicólogo Howard Gardner pluralizou o conceito de inteligência concebendo a Teoria das Múltiplas Inteligências que inclui nove formas distintas de competência intelectual: *Lógico-matemática* (envolve o raciocínio dedutivo e indutivo, a avaliação de relações abstratas e complexas de lógica e os pensamentos científicos), *Linguística* (habilidade de expressão por meio do discurso ou da escrita para atingir objetivos), *Espacial* (disposição para reconhecer, representar e manipular situações que envolvam apreensões visuais), *Corporal-cinestésica* (o potencial para usar o corpo para resolver problemas, fabricar produtos ou desempenhar uma tarefa), *Interpessoal* (a capacidade de entender as intenções e os desejos dos outros e conseqüentemente de se relacionar bem em sociedade), *Intrapessoal* (entendimento de si e das próprias emoções para orientar o próprio comportamento), *Musical* (ser sensível ao ritmo, textura e timbre, apreciar e compor padrões musicais), *Naturalista* (identificar padrões na forma como as coisas funcionam ou são organizadas no mundo natural). Gardner considera a inclusão de uma nona inteligência a sua teoria a *Existencial ou Espiritual* (refletir sobre questões fundamentais que envolvem vida humana como amor, morte, existência, estados de consciência).

¹² Dentro da Teoria Triádica de Sternberg (1981) são contemplados três tipos de inteligências características de indivíduos superdotados e talentosos: a inteligência analítica (capacidade de analisar um problema em suas partes, o que envolve alto raciocínio analítico), a inteligência sintética (que envolve a perspicácia, criatividade e habilidades em lidar com situações relativamente novas) e a inteligência prática (capacidade de aplicar as habilidades analíticas ou sintéticas em ações cotidianas).

Devido ao hiperfoco em uma área de conhecimento, estudantes superdotados podem exprimir falta de interesse ou motivação por outros assuntos acadêmicos e apresentar resistência às rotinas escolares, ocasionando problemas mais sérios como inadequação escolar, dificuldades de aprendizagem e interação social, confundindo o procedimento de identificação por parte dos professores (BRASIL, 2006):

Ao longo de anos, em vários grupos culturais, em diferentes momentos históricos-sociais, temos ouvido falar, de forma muitas vezes deformada e deturpada sobre os alunos com altas habilidades. Ora eles são aqueles eficientes demais e que não precisam de orientação; ora são os que criticam demais; ora são os que só ficam lendo e estudando; ora são os que sempre sabem tudo; ora são aqueles que incomodam com sua curiosidade excessiva; ora são aqueles que sabem que sabem bem alguma coisa, mas não sabem outras coisas; ora são aqueles de comportamento esquisito ou que atrapalham na escola porque vão à frente, etc. (BRASIL, 2006, p. 29).

Na prática, a forte tendência da escola em medir, calcular e estabelecer processos de ensino marcadamente acumulativos para as aprendizagens não oferece estímulos suficientes para que os talentos se manifestem, pois normalmente, as abordagens de ensino visam à memorização e reprodução de conteúdos, em detrimento de espaços para indagação, experimentação e formulação do próprio pensamento. Vigotski (2009) pontua que o conhecimento deve partir da iniciativa e da experiência pessoal do estudante, ou seja, do que lhe é significativo. Por isso, é necessário que o ambiente educacional esteja organizado a partir dos interesses dos estudantes, pois quando não parte dessa premissa, a aprendizagem torna-se mecânica e desprovida sentido.

Partilhando de suas ideias, entendemos que uma experiência significativa de aprendizagem no Teatro é proporcionada quando o estudante não se revela passivo as circunstâncias, apenas como um mero reprodutor de falas e movimentos replicados em cena, mas quando esse estudante tem a oportunidade de estabelecer uma relação motivada com os saberes e práticas artísticas, conferindo significados pessoais no percurso da criação cênica juntamente com o professor e os demais estudantes.

Freire (1996) traz essa realidade pedagógica quando discute a ineficiência do papel da escola e do professor como “aquele que narra comunicados” depositando conteúdos em seus alunos para guardá-los e arquivá-los. Quando os conteúdos são apenas “arquivados” os superdotados “não podem ser”, pois nesta perspectiva de educação não há espaço para a criatividade, a (re)invenção e o questionamento. Então, o saber deixa de ser de “experiência

feito” para ser de “experiência transmitida” (Idem, 1996) e, neste formato, a escola “deixa de ser” um lugar de busca, inquietação permanente e experiências significativas, aspectos fundamentais para que o estudante com altas habilidades possa desenvolver os talentos e manter-se motivado e engajado pela aprendizagem.

Essa situação vem ao encontro de outra percepção equivocada, a da autossuficiência, pois devido à facilidade de aprendizado e a tendência ao autodidatismo, há uma dedução de que o estudante superdotado encontrará maneiras para desenvolver sozinho seu próprio talento, dispensando assim, um direcionamento e assessoramento pedagógico do professor (ALENCAR & FLEITH, 2001; VIRGOLIM, 2007). Entretanto, conforme afirmamos anteriormente, um ambiente estimulador, com experiências de aprendizagens enriquecedoras e a disponibilidade de recursos são fundamentais para o desempenho dos comportamentos de superdotação.

Na história de grandes personalidades mundiais vemos claramente a importância da interação entre indivíduo, ambiente e recursos. Nas artes visuais renomados artistas desenvolveram suas habilidades superiores trabalhando nos ateliês de sua época, com oportunidade de dar vazão à criatividade e experienciar diversos materiais, suportes e técnicas, como foi o caso do pintor impressionista francês Pierre-August Renoir (1841-1919), que aos doze anos trabalhava como aprendiz na área de pintura em porcelana e pela habilidade com os pincéis recebia salários de um adulto. Outro exemplo, Heitor Villa Lobos (1187-1959) revelou em sua biografia que além do incentivo da família, sua formação musical foi influenciada pela convivência com grandes nomes da época, em cantorias e modas de viola que adentravam as madrugadas.

Nesse sentido, quanto mais cedo o professor identificar as características e os comportamentos de superdotação e proceder ao encaminhamento do estudante ao serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), as estratégias educativas de suplementação, adequação e flexibilização do currículo poderão ser pensadas para que o potencial se transforme em desempenho a partir de um ambiente estimulador. Marian Diamond (2000) apud Virgolim (2019) define ambiente estimulador como aquele que:

“... Apresenta uma série de novos desafios, nem tão difíceis, nem tão fáceis, para o estágio adequado de desenvolvimento da criança; permite uma interação social em uma porcentagem significativa de atividades; promove o desenvolvimento de uma série de habilidades e interesses mentais, físicos, estéticos, sociais e emocionais; fornece a oportunidade de a criança escolher suas próprias atividades; dá chance à criança de ver os resultados do seu esforço e modificá-los; tem uma atmosfera agradável que promove a

exploração e o prazer de aprender; acima de tudo, os ambientes enriquecidos permitem que a criança seja um participante ativo e não um observador passivo do seu próprio desenvolvimento (DIAMOND & HOPSON, 2000 apud VIRGOLIM, 2019 p. 110-111)

Vale ressaltar que condições favoráveis para a aprendizagem são relevantes em todos os contextos e etapas, seja da educação básica ou superior, do ensino regular ou especial e são determinantes para experiências significativas, pois oferecem suporte pedagógico de acordo com as necessidades e as particularidades de cada estudante no processo de aprendizagem. Consideramos então, que além da falta de um ambiente estimulador, a conceituação errônea pautada na ideia da genialidade e autossuficiência tem dificultado uma correta identificação dos estudantes e limitando as altas habilidades a uma pequena parcela estudantil.

Os dados divulgados pelo censo escolar em 2020 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/2019) indicam que há 47,3 milhões de estudantes matriculados na educação básica, mas apenas 54.359 estão registrados como superdotados nas redes de ensino pelo país. Por outro lado, as estimativas da Organização Mundial de Saúde (OMS) prenunciam um índice de superdotação na faixa de 1% a 10% de qualquer população, independente da origem, etnia ou condição socioeconômica (BRASIL, 2006 p. 31). A projeção desses índices na realidade das nossas instituições de ensino comprova a ineficiência na identificação e possível limitação no atendimento educacional desses estudantes, pois oficialmente temos 0,11% estudantes com altas habilidades contabilizados no sistema educacional.

Vale destacar que as porcentagens trazidas pela OMS consideram apenas as áreas acadêmicas em suas estimativas e segundo teóricos da superdotação (REZZULLI, 2014; VIRGOLIM, 2007) se incluirmos as demais áreas potenciais de desenvolvimento humano na avaliação das AHSD, como por exemplo, liderança, criatividade, competências psicomotoras e artísticas, os índices estimados podem chegar entre 15% a 20% da população geral. As falhas na identificação da superdotação em todas as áreas de conhecimento trazem prejuízos pedagógicos aos estudantes e incide na limitação de investimentos por parte o poder público, além de denunciar as lacunas presentes nos programas de formação dos cursos de licenciatura sobre as altas habilidades superdotação e a urgência da formação continuada dos profissionais em educação em todo país.

Outro fator que impacta no reconhecimento dos potenciais alude às condições socioeconômicas favoráveis, no qual apenas estudantes com acesso a recursos diversificados e

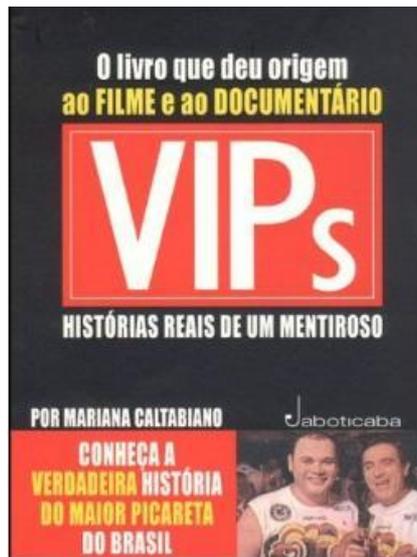
amplitude de experiências desenvolve talento. Esse pensamento não retrata a realidade da maioria dos estudantes da escola pública no Brasil, e por conta dessa associação, as habilidades ou talentos podem não ser notados ou incentivados em estudantes de baixa renda, dando a falsa compreensão do Atendimento Educacional Especializado como um espaço gerador de elitismo social e de oportunidade para poucos (VIRGOLIM, 2019).

A inobservância dos indicativos de altas habilidades em estudantes em situação de vulnerabilidade social tem restringido seu direito constitucional, bem como, a oportunidade de desenvolver seus potenciais e direcioná-los de forma a contribuir para a mudança de sua realidade e de sua comunidade (BRASIL, 2006). Essa preocupação vem sendo expressa na literatura da área:

Preocupa-nos, sobremaneira, os superdotados dos meios sociocultural e econômico desprivilegiados. Os que são pobres têm as idéias, mas não têm escola, instrumentos para se realizar e ofertá-las ao seu grupo social. Podem assim, assumir um comportamento mais agressivo ou rebelde quando têm o não reconhecimento social de suas potencialidades, e conseqüentemente o mau aproveitamento delas pelo próprio grupo social. (BRASIL, 2006 p.32)

A falta de acompanhamento e direcionamento do talento pode levar a desajustes sociais e emocionais, sobretudo nas comunidades marginalizadas. Nas literaturas encontramos relatos de crianças e jovens com grande desempenho em liderança e criatividade que foram aproveitadas por organizações ilícitas e fizeram história no crime, vindo futuramente a serem vítimas da própria violência que produziram. Um comportamento superdotado dentro dessa perspectiva no Brasil pode ser atribuído à trajetória de Marcelo Nascimento da Rocha, que se passou pelo empresário Henrique Constantino, um dos cofundadores da companhia de linhas aéreas GOL. Dotado de grande inteligência, perspicácia e oratória, ele personificou dezenas de identidades célebres e ganhou ilicitamente benefícios e prestígios desde a sua adolescência, conforme é descrito no livro biográfico “Vips - Histórias reais de um mentiroso”, de Mariana Caltabiano (2005), com enredo adaptado para o cinema. Apesar da aprendizagem rápida e fácil na escola, Marcelo Rocha era visto pelos professores como indisciplinado e rebelde, caracterizando um mau aproveitamento do talento pela escola uma vez que abandonou os estudos e não chegou a concluir o Ensino Fundamental.

Figura 3. *VIPs - Histórias reais de um Mentiroso*. Mariana Caltabiano (2005)



Fonte: Site da editora

Figura 4. Cartaz de divulgação do filme *VIP'S*. Direção: Toniko Melo (2010)



Fonte: Wikipédia

Em outra biografia adaptada para o cinema é possível constatar os comportamentos de superdotação em condições socioeconômicas desfavoráveis e a relevância do olhar atento do professor para os comportamentos de superdotação. O filme britânico “O menino que descobriu o vento” (2019), de Chiwetel Ejiofor, inspirado na biografia do Malawi William Kamkwamba, na época com 13 anos, conta sua determinação em modificar uma realidade assolada pela fome e seca africana. Sem condições financeiras para arcar com as mensalidades Kamkwamba se viu obrigado a deixar a escola, mas contou com a ajuda do ex-professor que percebendo o interesse e potencial do estudante convenceu os responsáveis pela escola em liberar o acesso do jovem à biblioteca e aos livros de engenharia. Com o conhecimento adquirido descobriu um meio de gerar energia eólica a partir do reaproveitamento de peças garantindo a irrigação das colheitas e a sobrevivência da comunidade com seu moinho de vento, ratificando a importância da educação e do aproveitamento do talento em benefício social.

Figura 5. Livro “O menino que descobriu o vento”
Autor: William Kamkwamba (2011)



Fonte: Site da editora

Figura 6. Cartaz de divulgação do filme
Direção: Chiwetel Ejiofor



Fonte: Site Netflix

Outro aspecto que precisa ser desconstruído e revisitado em relação à superdotação é o estereótipo da “perfeição”. Habitualmente, percebemos nas propostas de ensino para estudantes com desenvolvimento atípico, um planejamento pedagógico pautado no que “falta” para o alcance dos conhecimentos e habilidades elencadas como básicas para todos, numa perspectiva de suprir ou complementar aprendizagens (ALENCAR & FLEITH, 2001; GUIMARÃES & OUROFINO, 2007). Assim, estudantes com deficiências de ordem física, comportamental ou sensorial tendem a ter o potencial ignorado em detrimento do enfoque apenas na limitação, deficiência ou transtorno.

Guimarães & Ourofino (2007) destacam o paradoxo que se forma a partir da combinação da excelência (alta inteligência, múltiplas potencialidades) e da deficiência (possíveis desordens comportamentais e emocionais, dificuldades de aprendizagem, dislexia, autismo, deficiências sensoriais e físicas, hiperatividade, dentre outras) e a importância em oferecer estratégias de aprendizagem para ajudar estudantes com altas habilidades e desenvolvimento atípico a lidarem com a dualidade de seus comportamentos para o aprendizado:

A mudança desse paradigma se dá na utilização de métodos diversificados de identificação dessa provável dupla excepcionalidade. De fato, o processo de identificação de alunos com altas habilidades/superdotação com dificuldade de aprendizagem envolve a obtenção de evidências que apoiem a presença de uma dificuldade específica por um lado e o alto potencial por outro. Entretanto, o fato de uma excepcionalidade ser primeiramente

diagnosticada, não pode ser motivo para ignorar comportamentos que sejam indicativos da outra. (GUIMARÃES & OUROFINO, 2007 p. 61)

Em nossas discussões sobre a inteligência pontuamos que a uniformização dos testes psicométricos acaba por limitar a percepção de estudantes superdotados em outras áreas além das acadêmicas. Da mesma maneira, estratégias e avaliações escolares padronizadas impedem que as potencialidades sejam verificadas em estudantes com dupla condição, baixos rendimentos ou fracasso escolar. Há exemplo, uma criança com dificuldades em leitura e escrita pode demonstrar excelência em outros aspectos como memória, riqueza de vocabulário, facilidade em expressar-se oralmente e habilidade na interpretação e compreensão de contextos. Mas devido às dificuldades na escrita, utiliza desenhos para demonstrar sua compreensão e aprendizagem sobre os assuntos abordados em sala de aula. Nesse caso, a ênfase numa avaliação escrita impede que o professor valorize o desenho como um meio de significação encontrado para expressar o conhecimento e conseqüentemente, por centrar-se nas dificuldades de leitura e escrita, as habilidades notáveis demonstradas pelo estudante para a realização do desenho podem ser também, desconsideradas no processo.

Com isso, estudantes com dupla condição têm dificuldades em serem percebidos como promissores por seus professores, provavelmente, porque o foco concentra-se em suas áreas fracas e com isso, não chegam a desenvolver suas áreas de capacidade em potencial por falta de reconhecimento, apoio e instrução adequada (LUPARD; TOY, 2009 APUD VIRGOLIM, 2019). Esse argumento ratifica a importância do ensino especial em prever estratégias e apoiar as situações de aprendizagens direcionadas à criação de possibilidades de desenvolvimento “naquilo que é força e não naquilo que pode ser ou está sendo fraqueza na criança” (MARTINEZ & TACCA, 2009 p. 62).

Percebemos que os estereótipos aplicados aos estudantes com altas habilidades não condizem com a realidade, pois não existe um perfil único e os comportamentos de superdotação podem surgir da idade pré-escolar à vida adulta, em situações de vulnerabilidade social, em estudantes com baixo rendimento escolar ou dupla excepcionalidade¹³ e em diversos domínios de conhecimento. Por essa complexidade de variantes, é preciso investir em formação continuada e fomentar espaços de diálogos nas

¹³Dupla excepcionalidade ou dupla condição são termos referentes à pessoa que apresenta dois tipos de funcionamento concomitantes, que pode ser alguma forma de deficiência, alterações comportamentais, altas habilidades superdotação ou dificuldades de aprendizagem na escola.

escolas e universidades, pois a limitação no atendimento pedagógico impacta diretamente no desenvolvimento do talento e realização pessoal dos estudantes.

Com a crescente preocupação na educação de superdotados, pesquisas têm sido fomentadas com objetivo de contribuir para a correta identificação e atendimento às necessidades desses estudantes. Nessa construção, o professor ocupa uma posição privilegiada, pois a convivência diária em sala de aula lhe permite uma observação sistemática e qualitativa das potencialidades desses estudantes (ARAÚJO, Fábio. 2021).

Embora existam várias abordagens entre especialistas, optamos por discutir a Superdotação a partir dos estudos do professor, psicólogo e pesquisador Joseph Renzulli (1978), por sua relevância no cenário mundial e por referenciar os documentos legais do Ministério da Educação e também, por guiar as práticas educacionais e as orientações metodológicas voltadas ao Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades ou Superdotação da Secretaria de Educação do Distrito Federal, do qual participam os sujeitos desta pesquisa.

2.3 Superdotação - A teoria em quatro partes

“Eu continuo a explorar o que leva algumas pessoas a usarem seus recursos intelectuais, motivacionais e criativos, de forma a provocar manifestações notáveis de realização e produtividade criativas, enquanto outros, com potenciais similares ou até maiores, deixam de atingir níveis de realização. Eu continuo a pensar sobre o que causa o desenvolvimento de somente um número minúsculo de Thomas Edisons ou Rachel Carsons ou Langston Hughes ou Isadoras Duncans, enquanto milhões de pessoas com igual “equipamento” e vantagens (ou desvantagens) educacionais nunca ultrapassam a mediocridade”.
Joseph Renzulli

No contexto educacional brasileiro, os estudos sobre a educação de superdotados são amplamente influenciados pelo teórico Joseph Renzulli (1986), que há mais de 50 anos se dedica em desenvolver metodologias e instrumentos para identificação e atendimento de estudantes altamente habilidosos. Inicialmente sua teoria sofreu duras críticas por ir ao encontro da concepção sobre a inteligência dos anos 60 baseada na crença de que apenas o nível de inteligência medida da forma tradicional, ou seja, por testes psicométricos, era sinônimo de superdotação. (REZULLI, 2004).

Com o tempo seus estudos ganham proeminência tendo como diferencial a preocupação em dedicar-se a construção de uma linha teórica e prática, com a criação de instrumentos, procedimentos e materiais instrucionais aplicados e testados em contextos educacionais (RENZULLI, 2014; 2018). Devido a essa característica, sua metodologia é utilizada em vários países para a identificação e ensino de superdotados e passa por reformulações na medida em que são considerados novos dados empíricos.

A partir da análise do perfil dos estudantes observados Renzulli (2018) classifica a superdotação de duas formas: a Escolar ou de Alta Realização indica uma aprendizagem dedutiva e o treinamento estruturado do pensamento para adquirir conhecimento. Geralmente estudantes com esse perfil se destacam na escola, pois entre suas características estão boa memória para reter informações, vocabulário amplo, aprendizagem com pouca repetição e excelentes resultados em avaliações escolares tradicionais, pois têm “... preferência por acumular conhecimento por meio de leituras, prestando atenção às aulas ou memorizando os fatos que aprende.” (VIRGOLIM, 2019 p. 137).

O outro tipo, a superdotação Produtivo-criativa, integra estudantes capazes de desempenhar atividades com engajamento e ênfase no desenvolvimento de pensamentos, soluções ou materiais com uma construção indutiva de conhecimentos (RENZULLI, 2014). Por essa razão, as avaliações escolares tradicionais são consideradas inadequadas para a identificação de estudantes criativo-produtivos, pois buscam medir conhecimentos acumulados e formas lineares de pensamento, e com isso, tendem a desconsiderar as inteligências envolvidas no processo produtivo-criativo das aprendizagens (VIRGOLIM, 2019).

Segundo Pérez & Cuchi (2020) estudantes com potenciais estéticos demonstram originalidade na produtividade, pensamento divergente, humor aguçado, sensibilidade e o uso de diferentes estratégias para expressar e demonstrar suas habilidades. Tais características assinalam comportamentos da superdotação do tipo produtivo-criativa e requer dos professores uma observação atenta e reflexiva em todas as etapas da criação estética, pois esses aspectos tendem a passar despercebidos nos convencionais testes de inteligência aplicados para identificação. Segundo as autoras, a escola continua valorizando apenas o estudante do tipo escolar, mantendo uma formação conservadora no processo ensino-aprendizagem, pelo qual o reconhecimento da criatividade e outras formas de expressão da

inteligência são bastante restritos (GERMANI; STOBÄUS, 2006 APUD PÉREZ E CUCHI, 2020).

Renzulli (2014) reconhece a importância dos dois tipos de superdotação e assinala que o propósito de uma educação de alto-habilidosos encontra-se no desenvolvimento dos interesses, potencialidades e no crescimento pessoal desses estudantes. Além disso, sem o estímulo ao talento dos estudantes, grandes feitos ou descobertas passíveis de solucionar os problemas sociais e produzir conhecimento com importantes contribuições à sociedade pode ser minimizados. (RENZULLI, 2018). Em vista disso, desenvolve abordagens que irão conduzir a identificação e subsidiar o desenvolvimento dos potenciais notáveis desses estudantes.

Sua teoria sobre superdotação atualmente está consolidada partir de quatro subteorias: o Modelo dos Três Anéis, o Modelo Triádico de Enriquecimento, a Operação *Houndstooth* e as Funções Executivas. A subteoria do Modelo dos Três Anéis¹⁴ apresenta como a superdotação realiza-se por meio da interação de três conjuntos de características: Habilidade acima da média, Criatividade e Envolvimento com a tarefa, potencializados com a promoção de atividades de interesse dos estudantes.

O anel da Habilidade acima da média (mas não necessariamente excepcional) diz respeito às áreas de desempenho geral (memória, raciocínio lógico e linguístico, fluência numérica e verbal) e às áreas específicas (dramaturgia, desenho, composição musical ou literatura, por exemplo). Algumas áreas de conhecimento têm correlação com as habilidades gerais, como é o caso da matemática e o raciocínio numérico e, por esse motivo, podem ser identificadas por testagens padronizadas de inteligência. Entretanto, as habilidades específicas como artes, atletismo, liderança, entre outras, devem ser avaliadas processualmente e por critérios de desempenho qualitativos.

O anel do Envolvimento com a tarefa faz referência à motivação intrínseca e a determinação empregada pelo estudante na condução de um conhecimento ou atividade particular. Características como perseverança, persistência, autodeterminação e envolvimento

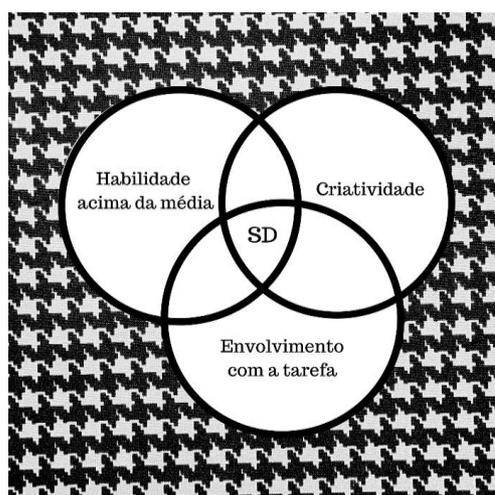
¹⁴ Renzulli utiliza ao fundo do diagrama de sua Teoria dos Três anéis a estampa *pied poule* (pé de galinha) ou em inglês *houndstooth* (dente de cão), ao contrário do padrão quadriculado do tabuleiro de xadrez, pois a complexidade da trama, com esquema de traçados tanto perpendiculares quanto diagonais seria mais representativa da interação entre personalidade superdotada e o ambiente.

na resolução e conquista de objetivos são traços característicos desse anel. Se consultarmos a biografia de personalidades com importantes contribuições em suas respectivas áreas, notaremos como traço comum, a imersão em um problema ou atividade por prolongados períodos de dedicação mesmo diante dos desafios surgidos no percurso (VIRGOLIM, 2007; RENZULLI, 2014).

O terceiro traço, Criatividade, enfatiza as características usadas para prever, analisar e auxiliar na solução dos objetivos traçados pelo estudante e engloba a curiosidade, a originalidade, a inventividade e o pensamento divergente. Renzulli (2014) menciona as limitações inerentes aos testes de criatividade e preocupa-se com a escassez de métodos alternativos para medir os pensamentos divergentes, como por exemplo, a análise do discurso narrativo do estudante sobre sua criação.

Nessa perspectiva de Renzulli (2018), a criatividade é compreendida para além da criação de produtos englobando as etapas e os aspectos que antecedem a materialidade, como a elaboração de questionamentos originais e interessantes, a criação de estratégias na solução de problemas ou o conjunto de ideias que poderão levar ou não à criação de um novo produto. Segundo o teórico, a mensuração da criatividade passa por valores relativos e apresenta diversos níveis, sendo necessário o cuidado com o fator da subjetividade no reconhecimento dos critérios que qualificam um produto como algo potencialmente criativo.

Figura 7. Diagrama em referência ao Modelo dos Três Anéis de Renzulli (1986)



Fonte: Elaboração própria

É importante frisar que os aspectos criativos são desenvolvidos à medida que são ampliadas as experiências e, por isso, é fundamental oferecer aos estudantes situações de aprendizagem além das previstas no currículo para criação de repertórios. Diferentemente do

anel da Habilidade acima da média, cujo conhecimento tende a permanecer, os traços da Criatividade e Envolvimento com a tarefa são considerados situacionais e temporais com variações de desempenho nos diferentes períodos da vida (RENZULLI, 2014).

Além disso, caso os estudantes não recebam os estímulos adequados, o engajamento, a inventividade e a originalidade podem diminuir de intensidade ou mesmo não se revelar, interpondo desafios à observação dos potenciais notáveis por parte dos professores. Logo, torna-se relevante a promoção de um ambiente educacional estimulante e enriquecido no qual o possa estudante aplicar e desenvolver aspectos fundamentais que estão na base da criatividade: a fluência, a flexibilidade, a originalidade, a elaboração e o pensamento convergente ou divergente.

Para que os traços de superdotação permaneçam em constante desempenho, Renzulli (2018) propõe a abordagem indutiva das aprendizagens e desenvolve a subteoria do Modelo de Enriquecimento Triádico. O Enriquecimento tipo I tem como sugestão atividades gerais com a intenção de expor aos estudantes problemas, ideias, questões, teorias e habilidades, ou seja, possibilidades exploratórias que despertem o interesse (Envolvimento com a Tarefa) e o desejo de produzir (Criatividade).

O Enriquecimento Tipo II envolve as atividades de treinamento e destinam-se a instrumentalizar o estudante para transformar a inspiração em ação. Elas devem respeitar o nível de desenvolvimento dos estudantes e variar em complexidade e sofisticação de acordo com a maturidade pessoal e acadêmica de cada um. (RENZULLI, 2018 p. 32). São descritas como habilidades processuais, pois enfocam o treinamento cognitivo e afetivo e os procedimentos de “como aprender” com a efetivação dos métodos para pesquisa, com referência às habilidades de comunicação oral, escrita e visual. (Idem, 2018)

As atividades de Enriquecimento Tipo III perfazem investigações direcionadas aos problemas do mundo real, podendo ter referência em inquietações de cunho pessoal ou direcionada para solução de problemas de um público específico, sendo a culminação das características presentes nas atividades Tipo I e Tipo II, pois representa a síntese e a aplicação do conhecimento adquirido, em trabalhos desenvolvidos por meio da automotivação (RENZULLI, 2014; 2018). Nesta etapa, o estudante assume o protagonismo da aprendizagem e desempenha o papel de investigador e criador de conteúdo onde a experiência de aprendizagem efetiva-se como “saber feito” e não transmitido.

A terceira subteoria, Operação *Houndstooth*, soma ao modelo de identificação dos Três Anéis seis fatores cocognitivos (otimismo, coragem, romance com um tópico ou disciplina, sensibilidade para as questões humanas, energia física/mental e visão/sentido de destino) e treze subcomponentes¹⁵ que realçam e dialogam com os traços cognitivos associados aos comportamentos de superdotados. (RENZULLI 2014; 2018). Na apresentação desse modelo, os fatores são dispostos na forma de um diagrama e interligados por setas bidirecionais para demonstrar as inúmeras articulações entre os componentes, o ambiente e os comportamentos e características presentes em pessoas com superdotação.

Esse modelo de intervenção foi concebido com objetivo de agregar experiências ao processo de ensino de estudantes superdotados, almejando resultados futuros na solução de questões humanitárias e formação de lideranças responsáveis, éticas e sensíveis à estética, para ampliação do capital social definido por “um conjunto de bens intangíveis que se relacionam com as necessidades coletivas, os problemas de outros indivíduos e das comunidades em geral” (RENZULLI, 2014 p. 249.).

Renzulli (2018) esclarece que a teoria almeja antecipar os papéis sociais que as pessoas altamente habilidosas poderão exercer em favor das necessárias e urgentes transformações na conquista de uma sociedade mais justa e democrática, em oposição à tendência contemporânea de formação de capital econômico com enfoque no materialismo, na autoindulgência, no sucesso profissional estreito e no ganho econômico individual.

Por outro lado, temos como premissa a visão de estudantes com superdotação como seres históricos e culturais cujos papéis sociais desempenhados serão validados, construídos e modificados a partir de suas escolhas, das relações com outros indivíduos e originários das experiências vivenciadas no decorrer da vida. Consequentemente, o estudante superdotado não é totalmente determinado nem biologicamente, nem socialmente, pois se assim o fosse “... estaria fadado à contemplação inexorável e passiva de sua própria vida, e não haveria qualquer oportunidade do surgimento do novo, da transformação, de estetização da vida”. (MAGIOLIN, 2020 p.14)

Logo, interpretamos que na teoria *Houndstooth* a antecipação de papéis sociais oferece aos estudantes a possibilidade de refletir e compreender como a extensão de seu talento

¹⁵ Fatores cocognitivos e subcomponentes relacionados à Operação *Houndstooth*: Otimismo (esperança e sentimento positivo com o trabalho árduo), Coragem (independência psicológica/intelectual, convicção moral), Romance com tópico ou disciplina (absorção, paixão), Sensibilidade para as questões humanas (empatia, insight), Energia física e mental (carisma e curiosidade) e Visão/Sentido de destino (sentido de poder para mudar as coisas, sentido de direção e busca de objetivos).

poderá contribuir para melhorar as condições sociais “... independente de essas melhorias serem dirigidas a uma pessoa ou a públicos ou condições mais amplas” (RENZULLI, 2018 p. 34). Embora não haja um desdobramento com as obras de Paulo Freire, essa concepção nos remete à educação problematizadora (FREIRE, 2006) na qual os indivíduos vão se percebendo criticamente e assumindo consciência do contexto em que estão inseridos, e a partir da tomada de consciência de ‘como estão sendo e como podem ser no mundo’ são capazes de propor mudanças e alterar as realidades que estão postas.

A última subteoria tem por escopo potencializar habilidades e desenvolver características que irão auxiliar o estudante superdotado a realizar as mudanças pretendidas, pois “nem sempre as ideias mais criativas, as habilidades analíticas mais apuradas e os ideais mais nobres são concretizados sem a utilização dos potenciais de maneira eficiente e eficaz” (RENZULLI, 2018). Denominada como o “fermento” as Funções Executivas englobam a organização, integração, capacidade de administração das informações e das emoções, inteligência social, orientação para a ação, liderança altruísta, autoavaliação realista e consciência da necessidade dos outros. São essas características orientadas que conduzirão o estudante superdotado a “fazer a coisa certa” e prepará-lo para enfrentar as situações adversas que surgem no processo de se “fazer acontecer”. (IDEM, 2018).

Contudo, as abordagens sobre as altas habilidades e as propostas para o atendimento pedagógico embasado pelas concepções teóricas de Joseph Renzulli trarão respostas assertivas em referência a identificação e assistência aos talentos, caso os professores considerem a diversidade e as singularidades de aprendizagem de cada estudante, com atenção as formas variadas como evidenciam e desenvolvem seus potenciais. Destacamos que um procedimento de identificação e ratificação das habilidades notáveis de estudantes superdotados terá sentido caso as intervenções pedagógicas objetivem um acompanhamento sistemático, contínuo e dinâmico para o fortalecimento e ampliação dos talentos ao longo de todas as etapas de ensino.

Por fim, conforme discorreremos amplamente ao longo do capítulo, a complexidade de fatores que incidem sobre a observação da superdotação confere um grande desafio a visibilidade dos estudantes talentosos por parte dos professores. Acreditamos que somente com ampla discussão, abertura à desconstrução de estereótipos reproduzidos em avaliações generalizadas, e que seguidamente, encobrem a oportunidade e o direito a intervenção

pedagógica e a efetivação de formações iniciais e continuadas que as necessárias mudanças na realidade da educação de superdotados ocorrerão nos ambientes escolares.

CAPÍTULO 3

Teatro colaborativo: princípios fundantes e possibilidades estéticas de criação em colaboração na infância

O Teatro Colaborativo é um estilo cênico que surgiu na década de 90 e cuja metodologia encontra-se centrada em processos cênicos realizados em colaboração com todos os participantes do espetáculo por meio da viabilização de espaços dialogados. Durante o processo investigativo e produtivo cada ator coloca à disposição seus conhecimentos e habilidades e cooperam para a concretização do espetáculo cênico (ARAÚJO, Antônio. 2015; ARY, 2015). Nesse sentido, prevalece o respeito às opiniões individuais e a horizontalidade nas relações durante todas as etapas do fazer teatral.

Aplicado aos contextos escolares, o teatro colaborativo traz importantes contribuições metodológicas para o ensino-aprendizagem em Arte com crianças, pois focaliza especialmente as aprendizagens surgidas no processo produtivo-criativo e não somente o resultado cênico final. Diante disso, professores tem a oportunidade de desenvolver um planejamento pedagógico que acolha a vontade e o interesse infantil, com a adoção de procedimentos que possibilitem a expressão imaginativa e autoral, a interação entre os pares e que explorem as potencialidades da criança de forma global – corpo, voz, cognição, imaginação e construção de conhecimentos em diversos domínios artísticos.

Entendemos que apenas com a promoção de ambientes estimuladores, as habilidades estéticas notáveis das crianças podem ser evidenciadas e o talento devidamente assistido pelos professores. Face aos assuntos destacados, consideramos importante discorrer sobre os fundamentos do Teatro Colaborativo e como seus aspectos reverberam numa prática educativa de criação cênica com crianças a partir de aprendizagens artísticas em colaboração.

3.1 Da criação coletiva ao processo colaborativo

“É o fim vislumbrado que nos leva a planejar os meios de alcançá-lo. O processo colaborativo tem se revelado altamente eficiente na busca de um espetáculo que represente as vozes, ideias e desejos de todos que o constroem. Sem hierarquias desnecessárias, preservando a individualidade artística dos participantes, aprofundando a experiência de cada um (...)”.

Luís Alberto de Abreu

Na história da arte a origem das manifestações cênicas é atribuída aos ritos de captura de animais pelo homem pré-histórico e sua narrativa de movimentos simulando o desfecho de poder e domínio sobre a presa. Historiadores asseguram que a reconstituição dessa pantomima de conflitos entre o caçador primitivo e sua caça era ao mesmo tempo acompanhada por outros membros do grupo em um frenesi de criação coletiva: uns executavam pinturas nas paredes, outros se manifestavam em movimentos corporais coordenados e repetitivos e, simultaneamente, outro grupo produzia sons por meio das batidas de pedras ou ossos de animais. Deste modo, em sua essência, a representação teatral foi instituída num hibridismo de criações coletivas vinculadas às práticas ritualísticas primitivas.

Na trajetória da história teatral esse hibridismo vem sendo expresso pela capacidade de convergir uma multiplicidade de campos de conhecimentos e linguagens artísticas a serviço da criação. Esse movimento remonta a linguagem cênica a sua essência histórica de processo coletivo envolvendo vários artistas e profissionais na constituição do espetáculo que será levado ao público. Logo, a tentativa em separar a criação em coletivo da ação teatral é uma experiência que desconfigura o próprio conceito de Teatro, posto que, a experiência teatral se efetiva a partir das relações ator↔texto↔espectador. Deste modo, mesmo em produções consideradas individuais, sempre estará presente o cerne da coletividade presentificado na tríade do fenômeno teatral com participação do “grande outro”, o chamado público, “uma vez que a noção de criação em coletivo é inseparável da noção de teatro”. (ARY, 2015 p. 2).

Como estilo artístico, o Teatro Coletivo surge no conturbado cenário político, social e artístico das décadas de 1960 e 1970. O período marcado por extrema censura e repressão política fez emergir a urgência de resistência diante das severas restrições impostas à liberdade de expressão e à vida, em decorrência do criminoso sistema ditatorial militar. Assim, com o objetivo de fortalecer princípios comuns e uma nova concepção de sociedade, jovens artistas vanguardistas reuniram-se pelo país, munidos pelo desejo de dar voz aos seus sentimentos e pensamentos e expressá-los por meio da Arte. Nesse marco histórico, o Teatro Coletivo ganhou força e despontou com seus potentes enredos e críticas à cultura de massa e ao cerceamento da liberdade vivido à época.

Segundo Antônio Araújo (2006) o que caracterizava o processo de criação no Teatro Coletivo era a democratização artística exagerada e o incentivo à participação de todos os integrantes na elaboração e execução das propostas cênicas. A liberdade criativa conferia voz

às inquietações dos jovens artistas e permitia ao elenco transitar na cooperação de todos os elementos constitutivos do espetáculo com a premissa de “todo mundo faz tudo”. Entretanto, para o pesquisador, a diluição das funções artísticas e a polivalência de funções acontecia apenas no plano do discurso, pois nem todos possuíam as habilidades ou o interesse em desempenhar tais funções e assumiam com pouca consciência e responsabilidade o seu papel no processo criativo.

Outra fragilidade referia-se à multiplicidade de opiniões e aos inúmeros impasses entre o elenco, que provocavam debates extremos e desgastantes sem que houvesse um devido encaminhamento ou proposta síntese para as questões controversas. As divergências estéticas, em grande parte, deviam-se a inexperiência e a ausência de parâmetros para a definição de critérios e causavam grandes problemas ao espetáculo. Isto porque a contribuição de todos deveria necessariamente ser incorporada ao resultado, na forma de uma grande colagem de fragmentos “[...] levando a obras flácidas e adiposas, e colocando em risco a clareza e a precisão do discurso cênico projetado”. (ARAÚJO, Antônio. 2006 p. 128). Com isso, as fragilidades relacionadas à objetividade dramaturgica e ao modelo de produção nos moldes “ensaio e erro” enfraqueceram o estilo artístico levando a dissolução de vários coletivos teatrais pelo país.

Nos anos 80, com o fim do regime político da ditadura militar e a posse do primeiro presidente civil eleito pelo voto popular, à instauração da democracia decretou o fim da censura e possibilitou uma maior liberdade de expressão aos artistas da época. Com isso, várias obras que ficaram impedidas de veicular na cena cultural saíram das gavetas e ganharam os palcos pela mão do encenador. No entanto, diferentemente do estilo anterior de criação coletiva, em que todos os integrantes opinavam e interviam nos processos, o período apresenta como característica principal a montagem orientada para a criação individual com a afirmação da função do encenador teatral como a figura competente pelas decisões cênicas.

Na história do teatro esse modelo de criação fica conhecido como a “Década do Encenador” com o retorno da centralidade de criação apenas em um artista, que volta a funcionar como eixo irradiador das propostas cênicas concentradas em torno de si, num processo de criação solitária que será efetivado por seus colaboradores. “É a reunião de alguns artistas em torno de um líder que funciona como cabeça do projeto estético” (FERNANDES, 2017 p. 17). A dinâmica alude à ideia de um teatro funcionalista cuja preocupação volta-se apenas para o resultado estético do espetáculo, com a hierarquização de

funções e a delegação de uma parte do processo a cada artista limitando as contribuições de cada integrante na totalidade do processo de criação.

No início dos anos 90 surge o modelo de criação colaborativa considerado como expressão aglutinadora das práticas teatrais anteriores por comungar dois aspectos que eram considerados opostos entre as vertentes da criação coletiva e da década do encenador:

“O estímulo à criação em coletivo, com liberdade de proposições entre os envolvidos no trabalho, como era corrente na primeira experiência. E a determinação de funções artísticas específicas para cada envolvido, como era primordial na década do encenador. Desta forma, o processo colaborativo promove uma síntese das experiências realizadas nas duas décadas anteriores ao seu surgimento. Quando fomenta dois aspectos até então distintos e separados por considerações irreconciliáveis”. (ARY, 2015 p. 2)

O Teatro Colaborativo constitui-se, portanto, na conjunção das experiências dos estilos teatrais anteriores com a organização formal de ideias que já estavam sendo praticadas. De acordo com Antônio Araújo (2015) sua metodologia de criação traz como premissa a prática dialogada e a não hierarquização de funções. O novo modelo apresenta como aspecto marcante a horizontalidade nas relações entre todos os colaboradores envolvidos no fazer cênico e a importância das contribuições de cada participante para a constituição do espetáculo. No processo, os colaboradores colocam à disposição suas experiências, habilidades e talentos a serviço do espetáculo e há uma relação de corresponsabilidade em todas as etapas envolvidas na criação.

Por essa razão, a proposta encontra-se centrada na autoria compartilhada e no oferecimento de igual espaço propositivo para as escolhas estéticas e para os posicionamentos críticos-ideológicos que irão conduzir o fazer artístico. A criação decorre tanto da autoria em grupo, à medida que todos são criadores e influentes nas múltiplas apropriações e transformações, quanto da autoria particular, quando um artista opera a reunião, a filtragem ou a organização dos materiais apresentados no coletivo e realiza uma decisão cênica. (RINALDI, 2006). Nesse momento, ocorre uma “hierarquização flutuante” solicitada no momento da criação em virtude da especificidade de uma linguagem, mas que no momento seguinte, move-se em direção ao vértice artístico coletivo. (ARAÚJO, Antônio. 2015 p. 48).

Numa comparação com o teatro convencional, que adota papéis mais rígidos e definidos, a autoria compartilhada e a interferência criativa de um participante em outro setor podem ser interpretadas como um sinal invasivo e desrespeitoso àquela área de criação. No entanto, no processo colaborativo os limites de papéis são mais fluidos e permite ao artista

interferir na área de outro artista, “[...] modificando-a, confrontando-a, sugerindo soluções e interpolações. Nesse sentido, uma “promiscuidade” criativa não só é bem-vinda a essa prática, como é, o tempo inteiro, estimulada.” (ARAÚJO, Antônio. 2006 p. 130).

O incentivo à criatividade e a participação crítica dos integrantes na construção da obra acontece por meio da oportunização de espaços para discussão da narrativa cênica e exploração das possibilidades de uso dos diferentes elementos que irão constituir o espetáculo. Embora haja o estímulo à liberdade e a “promiscuidade criativa”, na produção colaborativa mantém-se a garantia de um especialista (ou de uma equipe de interesse) a quem compete à responsabilidade e a síntese estética de cada aspecto da obra.

Vale destacar que, diferente da produção coletiva, em que se pretendia a diluição ou mesmo a extinção das funções artísticas, no teatro colaborativo o processo criativo somente se inicia após o consenso do grupo pela definição da função artística de cada integrante na obra, escolhida conforme as habilidades ou o interesse do participante. Para Antônio Araújo (2006; 2015) essa condição é fundamental, pois permite ao responsável pelo aspecto cênico a palavra final diante dos possíveis impasses insolúveis na condução do processo de criação.

A centralização de funções ocorre de acordo com as competências de especialidade de cada artista, contudo, há um limite tênue entre as funções, permitindo uma imbricação de saberes e interesses para a garantia da qualidade ao final da obra. Por isso, mesmo que ocorram demandas por decisões individuais, elas acontecem mediante uma dinâmica anterior de negociação com outros setores de criação para que não haja segregação ou alienação do discurso coletivo, conforme nos traz os pesquisadores:

Antônio Araújo (2006)

“Sem abandonar o estatuto artístico autônomo de um determinado aspecto da criação, a habilidade específica, o talento individualizado ou, mesmo, o gosto por certa área criativa, o processo colaborativo não reduz o criador a mero especialista ou técnico de função. Pois, acima de sua habilidade particular, está o artista do Teatro, criando uma obra cênica por inteiro, e comprometido com ela e com o seu discurso como um todo. (ARAÚJO, 2006 p. 131).

E Rafael Ary (2015):

“[...] apesar de os integrantes de um processo colaborativo desempenharem funções artísticas específicas, os mesmos são estimulados a não se restringirem ao seu campo de atuação. Pelo contrário, a despeito das suas especialidades, são requisitados a participar de modo crítico e profícuo dos demais campos, ainda que os responsáveis por cada instância de criação do

evento teatral sejam estabelecidos. Cada artista deve entender a obra em sua totalidade, ser parte dela, não se restringindo aos contornos de sua contribuição e de seu papel específico”. (ARY, 2015 p. 3)

Por essa razão, a interface coletiva-individual é uma prerrogativa nas produções colaborativas dado que todos devem estar comprometidos individualmente com um aspecto da criação e ao mesmo tempo transitar do pessoal para o todo da obra cênica que será levada ao público e assim, “[...] um ator não cria apenas um personagem, um iluminador não cria somente o seu projeto de luz, um sonoplasta não cria unicamente a trilha do espetáculo, mas todos, individual e conjuntamente, criam a obra cênica total...”. (ARAÚJO, Antônio. 2006 p.129).

Por essas especificidades, os procedimentos para a criação no Teatro Colaborativo requerem dos participantes uma postura receptiva ao diálogo, pois independentemente da função desempenhada, exige de cada integrante um comprometimento em ajudar outros colaboradores nos momentos de criação. (ARY, 2015). Exatamente por isso, é considerada uma prática dialógica por natureza e sua continuidade fica condicionada ao surgimento e confrontação de novas propostas, num contexto ativo de proposições conjuntas e espaços para sugestões e críticas com o objetivo de impulsionar e potencializar os domínios produtivos e a obra como um todo. (ABREU, 2003).

Em relação aos domínios de criação, a dramaturgia recebe atenção especial e não é vista como uma organização textual ou uma escrita literária solitária, que uma vez concebida, será repassada aos atores para ser rigidamente seguida na escrita *da* cena. Ela é abordada como uma escrita colaborativa *em* cena, em permanente processo e fluxo de transformações, a partir da sensibilidade dos atores em propostas gestuais, verbais e cênicas incorporadas nos exercícios e improvisações das salas de ensaio, conforme nos traz Antônio Araújo (2006):

“[...] acreditamos num dramaturgo presente no corpo-a-corpo da sala de ensaio, discutindo não apenas o arcabouço estrutural ou a escolha das palavras, mas também a estruturação cênica daquele material. Nesse sentido, pensamos na dramaturgia como uma escrita da cena e não como uma escrita literária, aproximando-a da precariedade e da efemeridade da linguagem teatral, apesar do suporte do papel no qual ela se inscreve. Ao invés de um escritor de gabinete, exilado da ação e do corpo do ator, queremos um dramaturgo da sala de ensaio, parceiro vivo e presente dos intérpretes e do diretor.” (ARAÚJO, 2006 p. 129).

Logo no teatro colaborativo, o texto dramaturgício não é qualificado como uma leitura dramática de uma escrita acabada e definitiva, que foi entregue pelo dramaturgo ao diretor e

posteriormente repassado aos atores para ser seguido à risca, como ocorria na Década do Encenador. É um enredo em construção e passível de sugestões cênicas a partir das reelaborações criativas nas quais os atores podem constantemente criar, recriar e alterar cenas inteiras durante os ensaios, evidenciando uma semelhança tangente à forma de dramaturgia no Teatro Coletivo. Contudo, coerente com o princípio de “hierarquias flutuantes” no Teatro Colaborativo, a função do dramaturgo é primordial para as sangrias do texto evitando a “democratite” e preservando a unidade textual e a coerência do espetáculo como um todo.

Numa metodologia de criação colaborativa é possível perceber uma correlação e um diálogo com diversas áreas de conhecimento, especialmente entre os campos artísticos. No decorrer de uma produção teatral é possível observar como cada linguagem em Arte colabora com seus conhecimentos, técnicas e modos de fazer na produção do espetáculo sem, contudo, abandonar suas especificidades durante o fazer cênico. Conforme assinalamos anteriormente, isso se deve ao fato do teatro em sua configuração primária apresentar-se como uma área imbricada por diversas linguagens inter-relacionadas que acontecem em situação de igualdade e importância no processo de criação.

A Linguagem teatral interpenetra e mobiliza os vários campos de saberes (social, político, histórico, científico, filosófico) e expressa por meio da materialização da cena as relações humanas e culturais, em interconexão com as formas de produção dos diversos territórios artísticos (corporal, visual, cênica, dramaturgicamente). Diante da pluralidade de linguagens artísticas presente no fazer teatral é necessário requerer dos atores uma postura de investigação e saberes múltiplos, a fim de compreender como cada elemento cênico se articula e contribui para a sistematização do espetáculo.

Numa produção dramaturgicamente e cênica cada componente é pensado para comunicar e atribuir sentido e significado a obra. No processo criativo cada elemento possui uma forma peculiar de produção devido ao próprio sistema estilístico e em função da linguagem que integra. Diante disso é possível relacionar cada componente ao domínio de uma linguagem artística específica: nas artes visuais, a linguagem plástica envolve a extensão relativa ao figurino, à cenografia, aos adereços, à iluminação e à imagem, enquanto as artes musicais contribuem com os conhecimentos relativos à emissão da voz, aos efeitos sonoros, ruídos e às trilhas musicais. Ao campo da literatura conferimos a criação/adaptação do texto escrito para a dramaturgia e à linguagem cinestésica-corporal da dança, atribui-se materiais como o corpo do ator, os gestos, os movimentos e suas ações no tempo-espaço.

A criação teatral vem acompanhando o movimento de produção na contemporaneidade ao incorporar às práticas artísticas, as novas tecnologias no planejamento e composição do espetáculo (equipamentos de multimídia, códigos de programação, cenários articulados, sonoros e em movimento, aparelhos para modulação de voz, projeção de imagens, hologramas ou vídeo arte, softwares de modelagem em 3D, entre outras possibilidades).

O emprego das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's)¹⁶ traz benefícios tantos aos setores de criação, como ao público, pela oportunidade de poder interagir e colaborar na criação do espetáculo, como ilustra Maia e Muniz (2018) em relação à composição cenográfica mediada pela tecnologia:

“A tecnologia surge como uma ferramenta capaz de transpor os limites da realidade e permitir novos caminhos para as artes e para cenografia. Para o teatro e para a criação dos cenários os novos meios digitais passam a ser fundamentais para nos mantermos no atual panorama artístico. Ao permitir uma participação do público, interação e visualização de elementos criados virtualmente, a tecnologia oferece à cenografia meios de acabar com as antigas limitações visuais e separação entre público e o palco. [...] Poderiam interagir com elementos criados digitalmente através de seus dispositivos móveis. Outra estratégia possível seria espetáculos em teatros próprios onde softwares mapeariam o conteúdo do espaço arquitetônico e acionariam novos elementos virtuais, tornando o ambiente híbrido, uma mescla de virtual e real. A tudo isso se inclui a possibilidade da não-linearidade narrativa, onde os espectadores/participante poderiam alterar o rumo da história e ter finais diferentes a cada escolha, a história não se repetiria e teria inúmeros enredos possíveis”. (MAIA & MUNIZ, 2018 p. 13).

Sobre o uso da internet e das novas ferramentas tecnológicas na criação contemporânea, Callegaro (2012) acrescenta o aspecto da emancipação da Arte dos espaços tradicionais de concepção e de divulgação (como galerias, teatros, museus e oficinas) para o ciberespaço¹⁷, trazendo como possibilidade a formação de comunidades artísticas e de aprendizagem. Essa dinâmica favorece a comunicação intercultural e as relações interpessoais, além de promover uma interatividade simultânea e global, em tempo real e a distância pela mediação de tecnologias. (Idem 2012, p. 159).

A experiência da conectividade por meio da internet oferece ainda, a possibilidade da utilização das ferramentas de busca de informação a serviço da pesquisa estética e com isso, permite aos artistas acessarem espaços artísticos virtuais para construção de repertório cênico,

¹⁶ As TICs são tecnologias da informação e da comunicação, como computadores, celulares, tablets, programas, pen drives, site, entre outros. Empreendem todos os componentes tecnológicos que envolvem o mundo digital.

¹⁷ O ciberespaço pode ser entendido como o ambiente imaginário gerado pelas redes de comunicação, pelo suporte de ligação entre parceiros e entre projetos em um contexto compartilhado. É uma matriz técnica de transporte criada para maximizar e organizar informações e simbolismos.

ampliando as possibilidades de criação. Outra aplicação da tecnologia de interatividade e mídias sociais na composição cênica é a possibilidade de promover virtualmente diálogos, interações e formações com pessoas de diferentes competências específicas e de diversos campos de conhecimento para a aquisição de saberes e procedimentos de “como fazer” que auxiliarão no processo de criação teatral como um todo.

Assim, a utilização das TIC's na produção artística assinala novos caminhos também para uma educação em Arte na contemporaneidade, sobretudo, neste momento de ensino remoto e/ou híbrido em decorrência das medidas de biossegurança no enfrentamento a pandemia do COVID 19. A prática do teatro é um acontecimento que envolve como mínimo para sua existência um ator, um espectador e uma intenção estética (FERREIRA, 2012) e num modelo de educação aonde não há possibilidade de presença física, a utilização das TIC's torna-se efetiva para que os intercâmbios entre os estudantes aconteçam e seja garantida e concretizada a tríade teatral.

Num contexto de arte-educação à distância, o uso das novas tecnologias e meios digitais (intervenções e vídeo-chamadas por celular, atividades mediadas nas plataformas de salas de aula online, na interação em aulas síncronas com ferramentas de conversação via internet, comunicação por *e-mails*, entre outras), permitem ao professor dar continuidade ao acompanhamento pedagógico em artes cênicas e auxiliar os estudantes no desenvolvimento de competências importantes na conquista da aprendizagem. Entre elas, a autonomia na busca pela informação ao solicitar a realização de pesquisas em conteúdos digitais, habilidades de síntese e processamento de informações, promoção da autoria individual e compartilhada dos conhecimentos cênicos e a sistematização das aprendizagens por meio da expressão artística.

Quando nos referimos ao desenvolvimento de uma metodologia em artes cênicas, especialmente com crianças, a interação é uma questão essencial, pois são nas aprendizagens em colaboração que os estudantes terão a oportunidade de ampliar o repertório de experiências que potencializarão a criação estética. Nesse sentido, achamos pertinente discorrer sobre os aspectos basilares que referenciam os processos imaginativos e criativos da criança e sobre as abordagens metodológicas de aprendizagem estética em colaboração, no período da infância.

3.2 A criação cênica na infância e as aprendizagens em colaboração

“A lei principal da criação infantil consiste em ver seu valor não apenas no resultado, não no produto da criança, mas no processo. O importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e experiência de cada um (...).”
Vigotski

O fazer teatral das crianças acontece inicialmente por meio da brincadeira e por isso, nos parece correto afirmar que o Teatro sempre esteve na escola. Brincar é uma atividade natural para as crianças e por meio dela, inventam situações imaginárias, exercem diferentes papéis e vivenciam por meio da reelaboração imaginativa variadas situações e experiências que presenciam no seu dia a dia. Inevitavelmente, o ato de brincar de “faz de conta” aproxima-se da forma teatral na medida em que nos dois acontecimentos há uma encenação de papéis e situações de diálogo entre os brincantes ou jogadores.

Em algumas circunstâncias há uma semelhança maior entre as duas manifestações, visto que, é possível demarcar durante a brincadeira momentos em as crianças realizam uma organização do espaço e incorporam regras em relação ao contrato cênico na brincadeira. Para encarnar seus personagens combinam os papéis entre os pares e fazem uso de roupas e adereços, sendo que em alguns casos agregam às situações de faz de conta móveis e objetos descolados de sua função original para compor os cenários das situações imaginárias elaboradas durante o brincar.

Segundo Vigotski (2009) é na brincadeira que as crianças viabilizam seus modos de participação na cultura, tornando possível internalizar, elaborar, antecipar e projetar conhecimentos, afetos e relações sociais. “No exercício ativo e imaginativo das práticas sociais, a criança se desdobra em muitos outros, pode ocupar o lugar do outro na relação” (IDEM, 2009 p. 99). Assim, por meio do faz de conta, as crianças não apenas reproduzem a realidade, mas analisam, reelaboram e criam por meio da imaginação as circunstâncias e experiências percebidas ou vivenciadas em seu cotidiano.

Diante dessas colocações, o diferencia a brincadeira da criação teatral no espaço escolar? Segundo Capucci (2020) a brincadeira de faz de conta tem seu intuito encerrado na recombinação de elementos da realidade e na sua representação no mesmo momento em que são inventados. Em contrapartida, a criação teatral leva em consideração os tempos da

criação, do ensaio, da preparação dos elementos cênicos e a expectativa de serem representados para uma plateia. (CAPUCCI, 2020 p. 196). A diferença entre as duas atividades consiste então na existência de uma intencionalidade estética quando fazemos referência à prática de criação teatral infantil.

Geralmente, o primeiro contato das crianças com o Teatro acontece por meio de uma intervenção escolar, em uma ida ao teatro com a turma, apreciando algum espetáculo cênico na escola ou mesmo atuando em apresentações festivas aos seus familiares. No entanto, pesquisadores na área da criação teatral com crianças (CAPUCCI, 2020; FERREIRA, 2006; 2012; VIGOTSKI, 2009) trazem considerações importantes sobre a condução das práticas de ensino-aprendizagem em artes cênicas nos primeiros anos de escolarização.

A primeira questão refere-se ao interesse da criança em fazer teatro, pois quando não há envolvimento e desejo a aprendizagem torna-se mecânica, alienante e sem sentido (VIGOTSKI, 2009). Normalmente, na escola, as crianças devem seguir um “*script*” no qual seus desejos e necessidades são ignorados, pois se adota um modelo curricular pré-formatado que estabelece o que ensinar, quando ensinar e por quanto tempo se deve ensinar determinados conhecimentos estéticos. Diante disso, a estrutura metodológica replicada por professores acaba limitando as possibilidades de experimentação, exploração, imaginação e criação cênica das crianças.

Partindo desse pressuposto, o desenvolvimento de uma proposta educativa voltada para o Teatro na escola, não deve ser imposta e soar como uma obrigação, mas deve despertar o interesse e impulsionar a vontade dos estudantes em se expressar esteticamente por meio da linguagem cênica. Sem interesse e liberdade para a criação, dificilmente uma experiência teatral alcançará seu objetivo estético com os estudantes e, tão pouco, envolverá a dimensão lúdica elemento importante quando nos propomos a ensinar crianças.

Contudo, a visão equivocada de alguns professores, focada em exibicionismos e em espetacularizações vazias de sentidos estéticos para os estudantes ainda é recorrente na escola, na realização dos conhecidos “teatrinhos de fim de ano” (FERREIRA, 2012). Essa prática expõe os estudantes de forma a obrigá-los a integrar elencos de montagens escolares que podem ser desestimulantes e até mesmo frustrantes, pois estão centradas apenas no produto espetacular que será levado ao público. (IDEM, 2012).

Vigotski (2009 p. 100) nos alerta que a criação teatral infantil quando objetiva reproduzir diretamente as formas do teatro adulto, com falas decoradas e com palavras que

nem sempre são entendidas ou fazem sentido, “transformam a criança em um transmissor de palavras alheias encadeadas em um texto, perfazendo uma atividade com pouca significação para as mesmas”. Em contraposição a essa prática, é imperioso que a ênfase esteja no processo criativo infantil, com conteúdos mais próximos da realidade das crianças e que levem em questão a dimensão lúdica e a experimentação dos diversos elementos cênicos e não somente a reprodução de modelos prontos (CAPUCCI, 2020; FERREIRA 2012).

[...] na verdadeira encenação infantil, tudo – desde as cortinas até o desencadeamento final do drama – deve ser feito pelas mãos e pela imaginação das crianças, e somente assim a criação dramática adquire para elas todo o seu significado e toda a sua força (VIGOTSKI, 2009, p. 101).

No contexto atual, a pedagogia voltada ao teatro nos anos iniciais orienta que as aprendizagens e experiências cênicas aconteçam de maneira processual e gradual, por meio de jogos teatrais, da elaboração criativa dos elementos cênicos e da apreciação de diversas manifestações cênicas, e especialmente, de um planejamento que valorize a expressão das crianças. Nesse sentido, as aprendizagens cênicas são efetivadas caso haja liberdade e espaço no planejamento didático para a imaginação e a participação ativa dos estudantes em todos os processos de criação cênica.

O ato de criar imaginativamente depende diretamente da diversidade de experiências anteriores que oferecemos aos estudantes, pois são as experiências vivenciadas pelas crianças que constituirão os conhecimentos necessários que servirão de base para ser reelaborado e cristalizado¹⁸ por meio da imaginação (VIGOTSKI, 2009):

“A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência - sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.” (VIGOTSKI, 2009 p. 23).

Análoga à brincadeira, a prática teatral na escola oportuniza ao estudante espaços para que possa ousar, subverter, assumir papéis, quebrar regras, aprender, socializar e interagir com a cultura de outros estudantes (CONTIERO, 2018). Logo, é de grande importância que

¹⁸ Para Vigotski (2009) o círculo completo da atividade criadora é concluído quando ela se encerra ou se cristaliza em produções externas. Esse encerramento é denominado pelo autor como imaginação cristalizada ou encarnada.

além dos processos de aprendizagem voltados ao letramento da língua materna e da matemática nos anos iniciais, sejam providas alfabetizações outras, pois são estas que irão habilitar os estudantes a compreender e a construir significados próprios e reflexões acerca de linguagens que fazem parte do seu cotidiano e da qual possuem experiências empíricas, por vezes maiores, que as ofertadas no ambiente escolar em materiais escritos ou livros didáticos” (FERREIRA, 2012).

Para Contiero (2018 p.12) o teatro aplicado à educação possui o papel de mobilizar a capacidade criadora dos indivíduos e favorecer sua relação com o mundo permitindo o alcance da dimensão social com o desenvolvimento da expressão, da personalidade e do imaginário, aprimorando sua relação com o mundo. Por isso, o teatro é uma importante ferramenta para a educação ao propiciar a reflexão sobre o conhecimento e a própria história, a valorização e participação na própria cultura com atuação na construção da subjetividade e identidade dos estudantes (IDEM, 2018).

Igualmente, quando o professor desenvolve um planejamento pedagógico em Arte e não se limita a reprodução de modelos prontos, mas estimula o fazer criativo, a apreciação e valorização de diferentes formas de expressão artística presentes em outras culturas, estará contribuindo para a formação de uma estrutura de conhecimentos que possibilitarão aos estudantes realizarem leituras diversas de mundo, pois uma produção em Arte não se realiza descolada do seu contexto sócio, histórico e cultural, e devido a isso, procedimentos como apreciar, contextualizar e refletir acerca da arte constitui sujeitos com maiores possibilidades de atuação política e crítica na (re)construção das realidades e contextos. (FERREIRA, 2012 p. 13).

Todavia, se o material principal para a criação cênica são as relações experienciadas e as produções históricas, sociais e culturais e, se a proposta da pedagogia do teatro objetiva colocar o estudante na condição de protagonista e não reproduzidor de modelos prontos é imperativo também, ampliar as experiências teatrais que são ofertadas no ambiente escolar, pois entendemos que são elas que servirão de base para a reelaboração e posterior criação com intencionalidade estética desses estudantes.

Ampliar as experiências teatrais na escola não significa incentivar um espontaneísmo baseado no *laissez faire* de produção ou caracterizar os estudantes com figurinos e obrigá-los a decorar textos e emiti-los ao público, “limitando sua expressão corporal com marcações e comandos preestabelecidos como se fossem marionetes, sem poder de decisão ou criação do

espetáculo” (FERREIRA, 2012). No último exemplo, a metodologia nos remete a época conhecida como Década do Encenador e semelhante ao modelo, o professor assume o papel de diretor absoluto e responsável por toda a criação teatral, limitando a expressão autêntica e os modos de vivenciar o teatro ao estabelecer qual caminho estético dever ser percorrido por seus estudantes.

Um processo de ensino-aprendizagem em artes cênicas será mais exitoso do ponto de vista da apreensão dos códigos, conhecimentos e procedimentos que envolvem a linguagem teatral, se os estudantes participarem da investigação e construção dos elementos cênicos e experimentá-los na prática. Segundo Desgranges (2018) a pesquisa é uma característica fundamental dos processos de criação teatral e por isso deve ser pensada também no campo do ensino. Ele destaca “... a importância dos participantes dos processos de aprendizagem teatral, de qualquer faixa etária sentirem-se convidados a integrar dinâmicas que sejam prioritariamente marcadas por seu caráter investigativo” (DESGRANGES, 2018 p. 26).

Condizente com uma metodologia aplicada às crianças, os procedimentos e as dinâmicas para a investigação e apreensão da linguagem cênica no Teatro Colaborativo poderá ser desenvolvida a partir dos jogos teatrais, do improviso e do jogo dramático. Esses procedimentos didáticos possuem como característica comum a ludicidade com possibilidade de um maior engajamento pelas crianças na criação colaborativa.

A prática do Teatro como jogo auxilia os estudantes na constituição das aprendizagens em relação aos papéis teatrais ator-ator (na atuação com seus pares) e ator-espectador (na apreciação das encenações dos colegas de turma). O ideal é que o jogo seja oferecido progressivamente até chegar à formalização dos conceitos e elementos que compõem a linguagem cênica: ator, espectador, figurino, iluminação, adereços, cenário, palco, plateia, cena, dramaturgia etc., (FERREIRA, 2012) tendo em vista que esses conhecimentos são imprescindíveis para a produção de um espetáculo com participação ativa dos estudantes.

Conforme explanamos anteriormente, o Teatro Colaborativo tem como característica o estímulo à criação em coletivo na qual todos os integrantes apoiado em suas pesquisas e habilidades desenvolvem funções artísticas específicas e contribuem para a totalidade da criação do espetáculo. Nesse sentido, uma metodologia de ensino-aprendizagem a partir do Teatro Colaborativo não visa apenas um produto espetacular final, sobretudo, focaliza o processo de investigação cênica por meio da coautoria dos estudantes nos núcleos de criação artística.

Uma das características do Teatro Colaborativo é a presença das “hierarquias flutuantes” (ARAÚJO, Antônio. 2015), e aplicada ao contexto teatral da escola significa que as decisões cênicas não dependem apenas do professor, pois durante o processo ele tem a função de organizar o ambiente educativo e conduzir a atividade pedagógica, promovendo a participação e a autoria compartilhada dos estudantes na elaboração do espetáculo. O posicionamento de Desgranges (2018) delinea esse procedimento na condução teatral:

Não se trata, pois, necessariamente de ensinar algo a alguém, mas de propor processos coletivos de pesquisa e aprendizagem que gerem apropriação da linguagem teatral em face dos rumos – dificuldades, interesses e descobertas – traçados pelo próprio grupo, de modo que tanto o coordenador do processo quanto os participantes estejam dispostos a se engajar em uma aventura que os levem ao estudo do teatro e de suas possibilidades em face das condições estéticas contemporâneas. (DESGRANGES, 2018 p. 26)

Logo, durante o processo cênico colaborativo o estudante desempenha um papel de protagonista do conhecimento com liberdade para expor suas ideias, impressões e concepções socioculturais ao se posicionar diante das decisões do grupo. Com isso, a individualidade e a experiência do estudante passam a ser respeitadas, “pois a marca fundamental dessa proposta é a concepção do teatro como pesquisa coletiva, falando da realidade do nosso tempo, o que nos aflige no momento, sendo assim, um teatro político”. (WERNECK, 2015 p. 29).

Sendo a pesquisa é uma característica basilar na apropriação da linguagem teatral, o professor pode utilizar os mais diversos recursos para iniciar uma investigação tais como o estudo de obras de arte, jogos de investigação da linguagem teatral, obras literárias ou mesmo considerar questões que sejam inquietantes aos estudantes (DESGRANGES, 2018). Logo, por essência, os próprios processos para a composição cênica oportunizam a participação colaborada das diversas linguagens e domínios artísticos “abrangendo a criação e o detalhamento dos vários elementos de significação teatral que compõem o discurso cênico como texto, canções, músicas, efeitos sonoros, ações físicas, gestos do ator, adereços de cena, figurinos, cenário, iluminação etc.” (IDEM, 2018 p. 30).

À vista disso, o modelo indutivo de aprendizagem é o que melhor se aplica ao desenvolvimento de uma pedagogia teatral, principalmente quando nos referimos ao ensino de estudantes talentosos, favorecendo a liberdade dos estudantes em direcionar suas próprias investigações, a partir de questões que tragam inquietações e com respeito ao próprio ritmo de aprendizagem. Nesse modelo, a ênfase do processo criativo-produtivo concentra-se em aprendizagens significativas, pois consideram os interesses dos estudantes além de acolher e

estimular à expressão dos pensamentos divergentes e o desenvolvimento das habilidades e potenciais cênicos por meio da investigação direcionada à prática teatral.

Como vimos, um dos procedimentos adotados no AEE AHSD é a pesquisa de temáticas em colaboração, quando dois ou mais estudantes manifestam interesse pela mesma atividade e socialmente se comprometem em congregar esforços para o crescimento mútuo e solução de um objetivo em comum. (PEREIRA, 2006). Sendo assim, a aprendizagem estética no AEE AHSD acontece na interação entre os pares, nas relações estudante-estudante, estudante-professor durante o processo investigativo e cooperativo para o alcance de um propósito comum que é a criação artística.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) desenvolvido por Vigotski (2021) reforça a importância da colaboração de outros pares para a efetivação das aprendizagens:

A Zona de Desenvolvimento Iminente da criança é a distância entre o nível de desenvolvimento atual, definido pela realização autônoma de tarefas e o nível de desenvolvimento possível da criança, definido pela realização de tarefas que são resolvidas por ela com a orientação de adultos e em colaboração com companheiros mais aptos. (VIGOTSKI, 2021 p. 190).

Por isso, no atendimento especializado em altas habilidades, o estudante é visto como um indivíduo de possibilidades e potencialidades no qual o desenvolvimento das aprendizagens acontece na relação com o outro, em ações colaborativas, que podem ou não ser mediadas por signos e instrumentos. Trata-se, portanto, de auxiliar o estudante na realização de atividades e na solução de questões que não conseguem alcançar sozinhos, mas que estão latentes e podem ser desenvolvidas por meio de um processo educativo intencional e em colaboração com outros estudantes ou com o professor especialista.

Tomamos como exemplo uma apresentação teatral na escola. Durante a apreciação da encenação é natural que os estudantes identifiquem os papéis cênicos (ator/espectador) baseado nas vivências construídas em outras experiências cênicas. Essas aprendizagens estão consolidadas em relação à linguagem teatral e correspondem ao desenvolvimento atual da aprendizagem em relação ao contrato cênico. O conceito de ator antagonista e ator protagonista não são termos usuais no universo infantil, no entanto, é provável que os estudantes descrevam qual dos personagens realizam ações a favor (mocinho) e qual atua em oposição (vilão) no enredo dramático e diante disso, podemos considerar que os conceitos de antagonista e protagonista são aprendizagens latentes que estão no campo das possibilidades.

No planejamento pedagógico, em um momento para socializar as impressões dos estudantes sobre o espetáculo, tais concepções podem ser retomadas pelo professor e serem sistematizadas com base nas características e ações que configuram os papéis de antagonista e protagonista em um enredo dramático. Com essas intervenções, o professor colabora atuando na Zona de Desenvolvimento Iminente e os estudantes tem a possibilidade formular e se apropriar dos conceitos cênicos, bem como, sinalizar um interesse superior para as aprendizagens cênicas.

Piirto (2008) se dedicou ao estudo das características de crianças talentosas em domínios não acadêmicos e expôs que o desenvolvimento do talento segue padrões comuns de desempenhos, de acordo com cada campo de atuação, os quais denomina de comportamentos preditivos. Os comportamentos preditivos podem ser evidenciados desde o início da vida, no entanto, são as experiências cristalizadas que permitem à criança descobrir qual domínio de conhecimento irá seguir.

Assim, uma estrutura contextual que almeja o desenvolvimento de talentos deve prover ambientes favoráveis e considerar a pessoa, o processo e o produto artístico (PIIRTO, 2008). Posto isso, reforçamos a importância do professor na efetivação de um planejamento pedagógico no qual o interesse e a expressão dos estudantes estejam no centro da criação cênica colaborativa para que seja possível a observação dos comportamentos preditivos de superdotação em artes cênicas como também, de outras linguagens artísticas.

Crianças talentosas para as artes cênicas têm em comum habilidades corporais-cinestésicas e intrapessoais conferindo maior facilidade para interpretar o contexto por meio de ações corporais e empregar a voz para imitar e projetar emoções (PIIRTO, 2008). É um talento que comunga a inteligência mental e emocional e cujo material principal é o uso hábil do corpo (IDEM, 2008). Dentre os talentos não acadêmicos, os comportamentos preditivos mais difíceis de reconhecimento estão associados às artes cênicas e por isso, os estudos de Kough (1960) apud Piirto (2008) listam características que podem guiar a identificação de crianças com potenciais notáveis para atuação no ensino fundamental:

1. Muda prontamente para o papel de outro personagem;
2. Mostra interesse em atividades dramáticas;
3. Usa a voz para refletir mudanças de ideia e humor;

4. Compreende e retrata o conflito em uma situação quando tem a oportunidade de representar um evento dramático;
5. Comunica sentimentos por meio de expressões faciais, gestos e movimentos corporais;
6. Gosta de evocar respostas emocionais dos ouvintes;
7. Mostra capacidade incomum de dramatizar sentimentos e experiências;
8. Leva uma situação dramática a um clímax e a leva a uma conclusão oportuna ao contar uma história;
9. Obtém muita satisfação e felicidade ao atuar ou dramatizar;
10. Escreve peças originais ou inventa peças de histórias;
11. Pode imitar os outros. Imita pessoas e animais.

Frente às diversas barreiras no reconhecimento dos potenciais cênicos, entendemos que as características de comportamento preditivos sinalizadas são passíveis de serem mapeadas, caso o ambiente educativo esteja organizado e ofereça as condições necessárias para que o estudante vivencie a atividade teatral com autenticidade, em aprendizagens colaborativas e com liberdade criativa. Julgamos que, somente por meio da viabilização de espaços indutivos de aprendizagem no planejamento pedagógico nos anos iniciais, a criança terá a oportunidade de demonstrar seu interesse e habilidades em potencial para a criação e expressão estética nas diversas linguagens artísticas.

Dentro dessa necessidade apontada, torna-se importante destacar que estudantes talentosos para as artes, independente da linguagem elegida, tem a tendência de ficarem no anonimato ou serem rotulados como indisciplinados e ainda intimidados por demonstrarem um comportamento não linear ou convencional para as aprendizagens (CUCCHI & PÉREZ, 2020 p. 6) deflagrando a urgência na quebra de parâmetros da superdotação que supervalorizam as áreas acadêmicas e acabam por desprivilegiar as áreas de talento artístico, liderança e psicomotora.

Para finalizar, concordamos com o posicionamento de Cuchi & Pérez (2020) que reconhecem o conhecimento artístico como uma importante ferramenta para o desenvolvimento de habilidades em diferentes áreas do conhecimento, ampliando repertórios cognitivos, afetivos e críticos dos estudantes.

CAPÍTULO 4

A experiência estética de criação cênica no AEE AHSD: método, pesquisa e processos colaborativos de aprendizagem

Para o desenvolvimento desta pesquisa, elegemos o modelo de estudo exploratório (GIL, 2010) que tem por qualidade proporcionar maior familiaridade com uma temática ainda pouco explorada, requerendo uma flexibilidade tanto no planejamento quanto na coleta e análise dos dados, a fim de estabelecer relações entre variáveis que possam contribuir para pesquisas futuras. Característica essa que se revelou fundamental para a condução dessa investigação, pois os procedimentos metodológicos previstos para a coleta de dados alteraram-se ao longo do percurso com a intenção de responder as questões de pesquisa.

Tais modificações aconteceram em decorrência dos diversos aspectos e variantes que integram uma pesquisa de ação pedagógica com crianças, sobretudo, com estudantes superdotados. Isto porque, no processo de construção do saber, os estudantes apresentam-se como protagonistas do conhecimento, participando ativamente do planejamento e execução das atividades, de acordo com suas habilidades potenciais e/ou áreas de interesse, sendo essencial um constante redirecionamento de estratégias anteriormente objetivadas devido à pandemia do COVID 19 que, conseqüentemente, implicou na alternância do modelo de ensino – presencial, remoto, híbrido e, novamente, presencial.

Quanto ao enfoque, optamos por uma abordagem qualitativa, pois prevê o contato direto e prolongado com o ambiente natural e a situação investigada sendo ideal para observar, coletar e analisar dados ricos em detalhes descritivos (CRESWELL, 2010). Este contato privilegiado do pesquisador com o problema e os sujeitos da pesquisa configura-se como o principal instrumento para compreender circunstâncias particulares que poderão ser essenciais para realizar a análise dos materiais obtidos. (ANDRÉ & LUDKE, 1986; BOGDAN & BIKLEN, 1982).

“É [o pesquisador] que deve captar diretamente as informações importantes à medida, aliás, que elas vão surgindo. Por isso é fundamental para esse tipo de estudo que o pesquisador domine suficientemente o assunto focalizado, para que possa ao longo do trabalho garantir a avaliação e a seleção correta dos pontos a serem registrados. Ele funciona como verdadeiro filtro das constatações que comporão a massa de dados. O que ele não puder perceber, ou não considerar importante, estará automaticamente eliminado do estudo” (ANDRÉ & LUDKE, 1986 p. 56).

Segundo Franco & Lisita (2014), o saber docente implica em uma compreensão de aspectos emotivos, afetivos, morais e éticos, com suas vicissitudes e formas de entender, sentir e viver as questões humanas. Dessa forma, consideramos que a experiência profissional como docente em sala de recursos de AHSD oferece à pesquisadora um conhecimento teórico e prático que lhe permitirá selecionar com maior clareza informações relevantes ao contexto da pesquisa.

Como metodologia, a pesquisa-ação (THIOLLET, 1986) apresentou-se como a mais adequada aos objetivos traçados, pois se configura como uma pesquisa social, de base empírica, concebida e realizada em estreita associação com ações ativas do pesquisador, de modo a equacionar um problema anteriormente diagnosticado. Nesse sentido, a pesquisa-ação reconhece um problema que nasce no contexto de um determinado grupo cabendo ao pesquisador após a tomada de consciência, determinar os aspectos importantes e as possíveis intervenções ligadas à circunstância inicial.

Um processo de pesquisa-ação principia, portanto, no diagnóstico de uma determinada situação que se pretende melhorar e na formulação de estratégias de ações. No percurso metodológico, engloba o desenvolvimento dessas estratégias e a avaliação da sua eficiência, bem como, a análise e a compreensão da nova situação resultante desse processo inicial (LEITE, 2014).

Deste modo, a postura exploratória dessa investigação, com abordagem qualitativa e desenho de pesquisa-ação, nos permitiu levantar informações relevantes para esclarecer a problemática inicialmente observada, e propor intervenções concretas a partir de uma experiência estética de criação teatral colaborativa voltada para o grupo específico de estudantes superdotados do AEE.

4.1 O percurso da pesquisa

Elegemos para a aplicação e coleta de dados desta investigação o grupo de estudantes da sala de recursos em que atuo como professora especialista. A turma é formada por estudantes das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I com indicação para o AEE em Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) tanto na área acadêmica, quanto na área artística. Alguns estudantes já frequentam o atendimento em 2020 e outros ingressaram no decorrer do ano letivo de 2021.

Este serviço educacional está vinculado a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que é responsável por normatizar e estabelecer diretrizes para o funcionamento do atendimento¹⁹. Esse acompanhamento que vem sendo oferecido desde 1977 aos estudantes de escolas públicas e particulares do DF, na proporção de 70% e 30% das vagas. No referido período, o atendimento acontecia nas Escolas Parques das quadras 303/304 Norte e 313/314 Sul de Brasília e contemplava estudantes do 1º ao 6º ano, sendo posteriormente, ampliado aos demais níveis de ensino e outras regiões administrativas (ARAÚJO, Fábio. 2021).

Para realizar o encaminhamento de um estudante ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) em AHSD no âmbito da SEEDF é utilizado o procedimento definido como “portas-giratórias”. Ele amplia as “portas de entrada” dos estudantes ao serviço podendo ocorrer por indicação da família, de um colega, de um profissional da saúde, pelo professor/profissional de ensino ou mesmo por autoindicação do estudante.

O procedimento de indicação é realizado por meio do formulário “Ficha de Indicação do Estudante com vistas ao Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação” [anexo 1]. Esse instrumento consiste em orientar uma avaliação no reconhecimento de características e/ou os comportamentos observáveis de superdotação para que seja feito o encaminhamento dos estudantes com potencial notável, nas diversas áreas de conhecimento ao AEE.

Voltando-se o olhar para a dinâmica de sala de aula regular, em especial às práticas artísticas, entendemos que é nesse ambiente que o estudante terá maiores oportunidades de demonstrar seus interesses e habilidades notáveis em música, dança, artes cênicas ou visuais. Contudo, se não forem oportunizados momentos de experimentação e aprendizagem nos diversos domínios artísticos no planejamento docente, mais difícil será ao estudante evidenciar seu potencial. Por conseguinte haverá também uma limitação na identificação desses potenciais pelo professor.

Segundo Figueiredo (2017) as propostas educativas voltadas para o ensino-aprendizagem da Arte nas escolas são majoritariamente voltadas às artes visuais. Essa tendência é um reflexo da acentuada oferta de cursos de graduação em Artes Plásticas ocorrida na década de 70 com a pretensão de formar profissionais e atender a Lei de

¹⁹ No âmbito da SEEDF para atuar no serviço especializado é necessário ao professor comprovar formação continuada em altas habilidades/superdotação e participar de processo seletivo para validar os conhecimento e aptidão para o AEE AHSD.

Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1971), que deliberava a oferta de uma Educação Artística nas escolas brasileiras. No mesmo período também surgiram às chamadas “licenciaturas curtas” em Educação Artística, que previa um conhecimento nas quatro linguagens artísticas e em menor tempo de estudo, o que ocasionou na perda das especificidades próprias de cada área, acentuando ainda mais as práticas em arte-educação, com ênfase na criação plástica (IDEM, 2017).

Outra questão a ser considerada perpassa pela intencionalidade das propostas pedagógicas voltadas ao ensino-aprendizagem em Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em algumas escolas ainda é possível observar práticas artísticas restritas a funções como o desenvolvimento da coordenação motora, atividade relaxante, a serviço da aprendizagem de outras disciplinas ou apenas centrada no produto final. Nessa perspectiva, a metodologia utilizada desconsidera os espaços para a criação infantil e produzem uma arte vazia de significados estéticos e experiência (FERREIRA & FALKEMBACH, 2012; VOGOTSKI, 2009) evidenciando possíveis lacunas na formação acadêmica ou continuada de pedagogos para o ensino das artes.

O ensino da Arte não deve ser encarado apenas por seu aspecto lúdico ou para apoiar o ensino de outro conteúdo sendo fundamental a delimitação de um trabalho pedagógico com espaços para estudo, reflexão, planejamento e avaliação do fazer pedagógico em Arte. Para Ferreira & Falkembach (2012) uma das maneiras mais produtivas de apreensão dos códigos e procedimentos envolvidos na criação cênica é a experimentação na teatral prática. No entanto, quando não há um espaço no planejamento pedagógico voltado ao ensino da dança, do teatro e da música mais difícil será para o professor reconhecer, avaliar e encaminhar estudantes com potenciais também nessas áreas.

Tais considerações são importantes para pensarmos sobre o panorama da superdotação no Distrito Federal em relação às linguagens artísticas, uma vez que, dentre as quatorze regiões administrativas que oferecem esse serviço educacional da Educação Infantil ao Ensino Médio, há apenas duas salas de recursos com atendimento voltado ao estudante com altas habilidades em artes cênicas e uma sala para música²⁰. É importante destacar que a oferta do atendimento educacional especializado está diretamente relacionada à demanda de estudantes, sinalizando, portanto, uma subidentificação nesses campos de conhecimento.

²⁰ Segundo dados obtidos em 11/03/2021 junto à Diretoria de Educação Inclusiva e Atendimento Educacionais Especializados (DEIN) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Perante os dados gerais apresentados, optamos por realizar nossa investigação em uma sala de recursos que não oferecesse o AEE AHSD específico em artes cênicas. Esta condição nos permitiu colher dados que melhor expressassem o objetivo da pesquisa ao analisar as possíveis contribuições do processo de criação teatral colaborativo para a identificação e o desenvolvimento das habilidades estéticas em estudantes que frequentam o AEE.

4.1.2 Contexto da pesquisa

Conforme mencionamos, escolhemos para esta investigação a sala de recursos multifuncional em AHSD de anos iniciais do ensino fundamental em que atuo como professora especialista, situada na região administrativa do Park Way e pertencente à Coordenação Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante. A sala de recursos multifuncional em AHSD é um espaço previsto para auxiliar no processo de inclusão e consequente ressignificação de saberes e práticas da educação escolar comum, por meio da suplementação de ensino. Sua ambiência é pensada de modo a assegurar a investigação científica e promover a criatividade e o desenvolvimento dos talentos nas áreas de interesses dos estudantes (ARAÚJO; FRATARI; SANTOS, 2016).

Para dar início ao processo de coleta de dados solicitamos junto a SEEDF/EAPE e a instituição educativa uma autorização para a pesquisa. Com o devido consentimento, nossa primeira ação foi consultar o instrumento “Ficha de Indicação do Estudante” para mapear as áreas de interesses dos participantes desse estudo. Após a sondagem para conhecer o perfil dos estudantes priorizamos dois grupos de atendimento no matutino e um grupo no vespertino, com indicações tanto para as áreas acadêmicas quanto para as artísticas, totalizando 20 estudantes. Com a definição dos participantes, realizamos um primeiro contato com os responsáveis para expor a proposta desta investigação e solicitar a autorização do uso de imagem e das produções dos estudantes na divulgação dos resultados obtidos nas intervenções de pesquisa. A regularização do uso dos dados aconteceu mediante o encaminhamento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) [anexo 2] aos responsáveis sendo basilar para o procedimento do planejamento das estratégias interventivas.

Na prática, a dinâmica de uma sala de recursos em AHSD acontece da seguinte maneira: atendimentos semanais ao estudante em contraturno ao ensino regular, com duração

de quatro horas e em agrupamentos de até sete estudantes. Inicialmente esta pesquisa-ação foi estruturada para o modelo presencial de ensino, pois permitiria um contato direto e prolongado com o ambiente natural dos sujeitos (CRESWELL, 2010) para observar ↔ aplicar ↔ intervir ↔ refletir sobre os dados e produzir um relatório descritivo com maior riqueza de resultados.

No entanto, no início de 2020, vivemos tempos difíceis e inimagináveis no Brasil e no mundo em decorrência de um inimigo invisível que matou incalculáveis pessoas em nosso planeta. A instauração da pandemia do COVID-19 trouxe grandes impactos em todos os setores da vida, em especial, na saúde e na educação. Com o crescente número de mortes, o distanciamento social era uma das formas de evitar o contágio e, por isso, a SEEDF determinou a suspensão das aulas presenciais.

Diante disso, o nosso planejamento inicial precisou ser alterado para se adaptar ao modelo de ensino remoto, uma categoria até então não experienciada por estudantes e profissionais da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. As limitações em relação ao uso e a acessibilidade das ferramentas tecnológicas desvelaram a condição ineficiente das escolas, principalmente as públicas, em oferecer de forma igualitária o acesso e a formação necessária para efetivar um modelo de ensino virtual. Essa condição apresentou-se desafiadora, não apenas aos estudantes, mas também à pesquisadora.

Vários fatores dificultaram a continuidade inicial da investigação: busca ativa de estudantes junto aos responsáveis, criação de e-mail institucional para inserção na sala virtual, dificuldade na criação de e-mail de estudantes originários de escolas particulares (por não possuir matrícula na rede pública de ensino), acesso limitado às aulas por não disporem de celular próprio devido à idade (o que restringia o atendimento apenas quando um dos responsáveis estivesse presente), “disputa” pelo único computador ou celular da casa com os demais familiares (irmãos que estudavam no mesmo horário e/ou pais em *home office*), e no pior dos cenários, o estudante que não possuía nenhuma ferramenta tecnológica ou acesso a internet, e por isso teve seu direito a educação interrompido.

Embora existisse um esforço das famílias, professores e escola em atender as necessidades de pontuais de cada contexto, alguns estudantes acabaram desistindo de “frequentar” o atendimento. Diante dos impedimentos e com o intuito de oportunizar a continuidade do atendimento a um número maior de crianças, a dinâmica do AEE foi alterada e os encontros passaram a acontecer em até dois dias da semana, normalmente no horário das

18h às 19h30min operacionalizada pela plataforma do *Google Classroom*. Em decorrência disso, a pesquisa que seria realizada com um grupo predeterminado foi estendida a todos os estudantes da sala.

Enfrentadas as dificuldades iniciais, a aplicação e o desenvolvimento das propostas cênicas no ambiente virtual de aprendizagem ocorreram entre o mês de abril e junho. Após o período do recesso escolar e diante do avanço da vacinação da população, em agosto retornamos às aulas no modelo híbrido de ensino seguindo os protocolos de biossegurança estabelecidos pela SEEDF. Com isso, tivemos que reformular o trajeto da investigação e delinear novas estratégias para se adequar as diretrizes governamentais de “*volta*” às aulas (sendo que elas nunca deixaram de acontecer!). Isto porque o retorno escolar no modelo híbrido de ensino previa encontros presenciais com os estudantes em intervalos de 15 em 15 dias e, na semana em que não frequentavam presencialmente o atendimento, recebiam orientações na sala virtual. Paralelo à situação mencionada havia uma terceira condição, permitindo que estudantes com comorbidade ou dupla-excepcionalidade continuassem recebendo atendimento apenas no modelo virtual.

Em meados de setembro, o governo do Distrito Federal e os órgãos sanitários após uma avaliação do cenário pandêmico constataram retração nos casos de contágio e a redução no risco de transmissão. Amparados por esses resultados positivos e somadas as medidas profiláticas implantadas em toda rede de ensino foi determinado o retorno às aulas totalmente presenciais. Com o contexto dos atendimentos regularizados, finalizamos em novembro as intervenções de criações cênicas propostas para a coleta de dados junto aos estudantes da sala de recursos em altas habilidades ou superdotação.

4.2 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram 30 estudantes das modalidades da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, com idades variando entre 5 a 11 anos, provenientes de escolas públicas e particulares do DF. São crianças que residem e estudam em diversas localidades (Park Way, Núcleo Bandeirante, Riacho Fundo I e II, Candangolândia, Guará I e II, Águas Claras, Vicente Pires, Asa Sul, Lago Sul e Norte) e demonstram uma variedade de interesses de aprendizagem e realidades socioeconômicas. Vale ressaltar, que durante todo o ano letivo recebemos estudantes indicados ao programa e na pandemia não foi diferente. Com

isso, no decorrer da aplicação da pesquisa novos estudantes ingressaram ao AEE e outros foram desligados a pedido dos responsáveis, alterando o quantitativo inicial de crianças que frequentaram o atendimento no período da pesquisa.

Para conhecermos melhor o perfil dos integrantes quanto aos campos de habilidade sinalizados no momento da recomendação ao AEE AHSD realizamos uma consulta nos dados preenchidos nas Fichas de Indicação e verificamos o apontamento de potenciais tanto para as áreas acadêmicas (Ciências Naturais, Matemática, Língua Portuguesa, Literatura, Robótica e línguas estrangeiras) quanto para as áreas de talento²¹ (Artes Cênicas/Teatro, Habilidade Musical e Artes Plásticas).

4.3 Procedimentos metodológicos

Diante da dinâmica de atendimento imposta pela pandemia do COVID-19 e da heterogeneidade da turma quanto aos interesses e habilidades, as ações metodológicas para a coleta de dados aconteceram com base na proposta metodológica do Modelo Triádico de Enriquecimento (Renzulli, 2014; 2018). Nossa pretensão consistia em ampliar as situações de experimentação estética e oferecer a todos os estudantes oportunidades para expressar e desenvolver seus pontos fortes nas diversas linguagens, em particular, nas artes cênicas.

No ensino virtual, propusemos atividades estéticas semiestruturadas e de livre-criação pela plataforma do *Google Classroom* e realizamos encontros síncronos mediados pela *Google Meet*. Nesses ambientes, predominaram as atividades de Enriquecimento de Tipo I e II. As intervenções do Tipo I envolveram os jogos teatrais (exercícios de aquecimento e relaxamento, jogos de improvisação, exercícios de voz e expressão facial/corporal, produção imaginativa e criativa) e apreciação de músicas, *podcasts*, obras literárias e vídeos. As atividades de Tipo II contemplaram a investigação e os modos de fazer e envolveram encontros síncronos com outros profissionais (escritora/atriz e artista plástico), pesquisa de enredos, a composição de personagens, produção de cenários, criação plástica, produção de vídeo e teatro de objetos. As ações metodológicas tiveram como objetivo expor os estudantes

²¹ O instrumento utilizado pela SUBEB/COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/SEEDF “Ficha de Indicação” (anexo 1) orienta os professores na síntese das características/habilidades observáveis no estudante com vista ao atendimento no AEE-AH/SD. O referencial teórico delinea a superdotação a partir do Modelo dos Três Anéis proposto por Joseph Renzulli e pelas Diretrizes recomendadas pelo MEC, que prevê atendimento de acordo com os tipos de aptidão: área acadêmica (Matemática, Física, Química, Biologia, Robótica/Mecatrônica, Mecânica, Astronomia, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa Literatura Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Política) e áreas de talento (Artes Plásticas, Artes Cênicas/Teatro, Habilidade Musical, Habilidade Psicomotora e Habilidade de Liderança).

a uma variedade de tópicos e eventos e estimulá-los a novos interesses para que pudessem aprofundá-los em atividades criativas e produtivas posteriormente, em atividades de tipo III.

As atividades do tipo III culminaram no envolvimento pessoal dos estudantes em realizar uma composição cênica colaborativa a partir da adaptação de uma obra literária. O procedimento se deu por meio de pesquisas individuais e/ou em pequenos grupos, definidos a partir dos interesses e habilidades dos estudantes e de acordo com os núcleos de criação teatral: dramaturgia, atuação, cenografia, figurino e adereços, maquiagem e fotografia. O processo criativo-produtivo representou a síntese e a aplicação dos conceitos cênicos estudados nas etapas anteriores.

4.4 A aplicação da pesquisa-ação

As ações metodológicas desta investigação aconteceram ao longo do ano de 2021, resultando em um amplo material para análise. Dessa forma, descreveremos as observações mais relevantes aos objetivos da pesquisa colhidas no ensino virtual e presencial. No modelo remoto, as intervenções pedagógicas normalmente seguiram uma estrutura básica que compreendia um exercício teatral, uma intervenção estético-pedagógica, um momento para socialização das experiências e uma atividade estruturada na plataforma *Google Classroom*.

4.4.1 A criação cênica no atendimento virtual

Contornadas as dificuldades técnicas do ensino remoto, iniciamos o primeiro encontro virtual com a turma das AHSD. Como em qualquer sala presencial foi um momento para fazer os combinados, realizar o reconhecimento do ambiente (como acessar o *chat* e as atividades na sala virtual, aprender a enviar uma atividade ou postar um vídeo, solicitar a vez para falar no momento do *Meet*, dentre outras ações) e proceder a nossa apresentação pessoal. A conversa informal tinha como pretensão sondar as áreas de habilidades dos estudantes e os assuntos de interesse, visto que, algumas informações nas Fichas de Indicação poderiam estar defasadas em decorrência da época em que haviam sido preenchidas.

No decorrer dos dois primeiros encontros, notamos que muitos estudantes sentiam a necessidade de falar sobre as experiências pessoais e de como estavam sendo impactadas pela pandemia do COVID-19. Declararam a saudades dos amigos, do ambiente da escola e a

vontade de voltar a “vida normal”. Suas narrativas revelaram um temor diante da possibilidade de contrair a doença ou perder uma pessoa querida. Essa situação também foi retratada à pesquisadora por alguns responsáveis, ao comunicarem quadros depressivos, de ansiedade e insegurança emocional, levando ao tratamento psicológico e à medicalização de alguns estudantes.

Intervenção 1 – Os arretianos

A literatura para as altas habilidades na contemporaneidade tem se preocupado com o desenvolvimento global do estudante. Apesar de historicamente a ênfase estar situada nos aspectos cognitivos em detrimento aos aspectos afetivos, as emoções desempenham um papel importante no desenvolvimento intelectual da criança, pois quando os sentimentos estão bloqueados a criança pode apresentar dificuldade em processar o que aprende intelectualmente. (VIRGOLIM, 2019).

Além disso, o estudante superdotado precisa ser visto como uma unidade onde tanto o pensar quanto o sentir são importantes. A criança, assim como todo ser humano, se constitui de parte afetiva e intelectual que estão juntas de forma indissociável formando a unidade afeto-intelecto (VIGOTSKI, 1999). Esse aspecto é importante num trabalho pensado a partir do teatro, pois “a arte é trabalho do pensamento, mas de um pensamento emocional” (IDEM, 1999).

Para propiciar um ambiente favorável às narrativas e acolhedor a “escuta”, convidamos os estudantes para jogar o “Jogo do Diário”. No jogo, o dono do diário começa a “registrar” (descrever em voz alta) situações que aconteceram (que podem ou não ser fictícias) e enquanto isso, o grupo reproduz as cenas que estão sendo “escritas” no diário, utilizando-se da mímica. Por exemplo: Hoje eu acordei (alguns estudantes bocejaram, outros espreguiçaram) e logo fui escovar meus dentes (colocaram a pasta dental na escova e realizaram o movimento de escovação). Depois penteei meus cabelos (alguns arrumaram os cabelos, outros simularam estar à frente de espelho com um pente ao realizar os movimentos) e em seguida tomei meu café da manhã (fizeram o movimento que demonstra alguém bebendo um café).

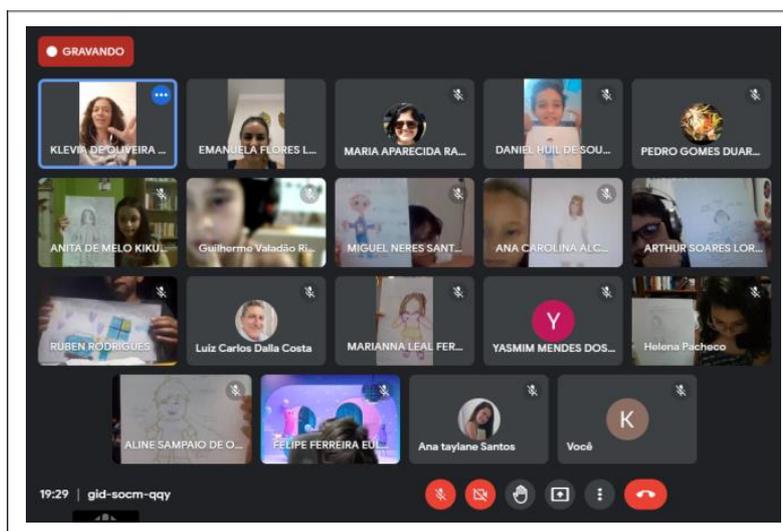
Embora contar histórias seja uma atividade bastante espontânea para a maioria das crianças, quem ouve histórias estrutura melhor seu pensamento, suas palavras e suas ações, e por consequência, conta melhor suas próprias histórias (HARTMANN, 2014). Por isso, nas

duas primeiras rodadas, eu “escrevi” no diário, e depois convidei alguns alunos para “escreverem” suas próprias histórias. As únicas regras eram que as construções narrativas não fossem muito longas para oportunizar que mais estudantes pudessem participar e que apenas o microfone do dono do diário estivesse aberto durante a dinâmica.

Segundo Luciana Hartmann (2014) antes de estimular a ação de “contar” para um grupo é desejável que a criança brinque, jogue, cante juntamente com o grupo, pois assim, cria-se um ambiente favorável, que estimula e facilita as performances individuais. Mesmo com a participação tímida da turma (acredito esse fato se deve a ausência dessa prática no contexto escolar dos estudantes e também por ser nosso primeiro exercício cênico), consideramos que o jogo teatral alcançou seu objetivo, pois além de propiciar a elaboração criativa dos estudantes auxiliou na construção de uma ambiência para as narrativas pessoais.

Isto porque, nossa segunda ação delineada propunha a escuta sensível dos contextos pessoais vivenciados pelas crianças neste período de ensino remoto decorrente da pandemia. Planejamos uma atividade estética para que os estudantes ficassem à vontade para falar sobre suas preocupações, temores e desejos por meio da realização de um desenho de si, com as seguintes informações: três aspectos com os quais você se preocupa, três coisas que você falou e se arrependeu, três coisas que gosta de receber e três que gosta de oferecer, três aspectos que você quer mudar e três estratégias para que essa mudança aconteça.

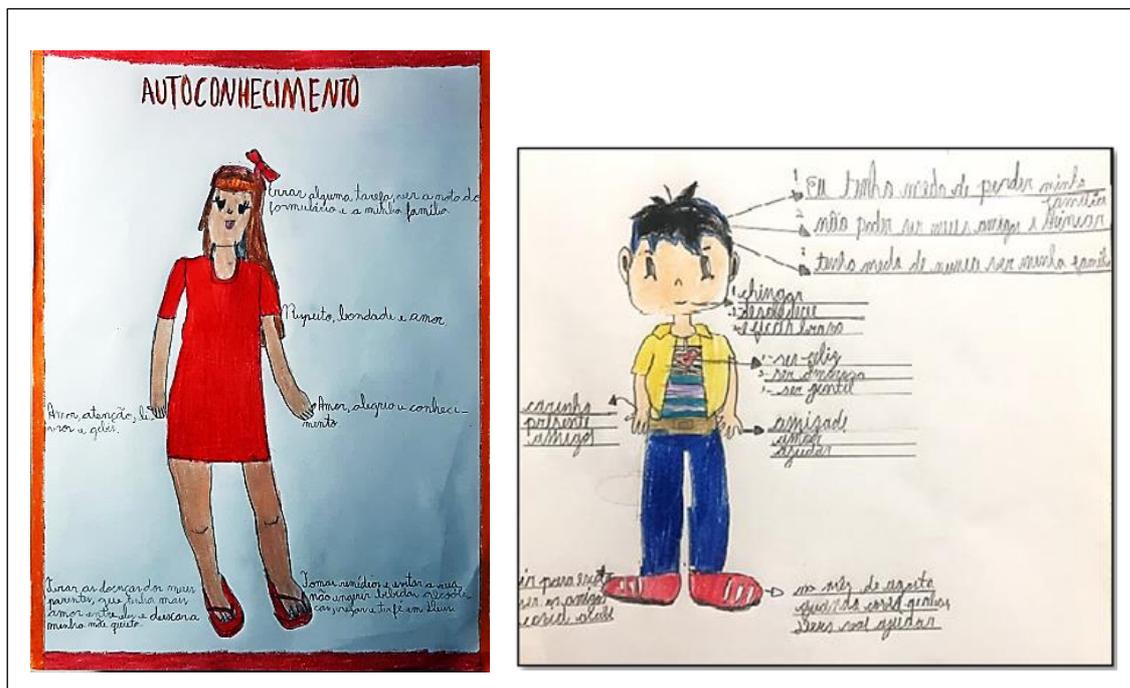
Figura 8. Intervenção 1 – Aula síncrona no GoogleMeet



Fonte: arquivo pessoal.

Na medida em que os tópicos eram construídos, os estudantes podiam comentar sobre suas escolhas e reconhecer nos relatos dos demais estudantes situações também vivenciadas, suscitando uma empatia entre as crianças da turma²².

Figura 9. Produções dos estudantes – Desenho do autoconhecimento



Fonte: Arquivo pessoal.

Devido à assincronia característica do desenvolvimento da criança superdotada, é natural que estes estudantes se preocupem com questões emocionais, éticas e filosóficas antes mesmo de adquirirem maturidade para lidar com tais questões (ALENCAR & FLEITH, 2001; VIRGOLIM, 2019). Logo, é possível observar essa sensibilidade nas questões abordadas nas produções dos estudantes (alcoolismo, brigas na família, adoecimento, medo de perder um familiar ou apresentar baixo rendimento na escola) delatando a necessidade da realização de uma escuta sensível das problemáticas enfrentadas pelas famílias no período pandêmico.

Habitualmente, a dinâmica de ensino adotada por muitas escolas com uma preocupação excessiva no cumprimento de um currículo, não vem oferecendo espaço para falar das emoções em sala de aula. Entretanto, Bell Hooks (2013) nos alerta sobre a importância do ato de falar sobre as próprias emoções e contar as próprias experiências e

²² O uso de imagem e produções dos estudantes no decorrer da pesquisa foi autorizado pelos responsáveis mediante preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE [anexo 2] e de formulário elaborado no *GoogleForms* para divulgação dos trabalhos realizados no AEE AHSD.

como esse procedimento pode ser usado para incentivar e dar espaço aos estudantes para que pesquisem e falem sobre diversos assuntos, pois “se todos formos emocionalmente fechados, como poderá haver entusiasmo pelas ideias?” (HOOKS, 2013 p. 207).

Para Garcia (2018) a exploração e a reflexão das emoções nas práticas teatrais cooperam para o “desenvolvimento da escuta e confiança da criança, além de permitir a transposição de experiências já vividas, e a aceitação de suas próprias habilidades rompendo bloqueios daquilo que acreditavam serem incapazes”. (GARCIA, 2018 apud NAVARRO, 2009). Diante disso, o teatro é um importante aliado para a educação emocional e a organização de sentimentos e situações conflitantes vivenciadas pelos estudantes durante o isolamento social.

À vista das inúmeras questões trazidas pelos estudantes, que envolviam desde aspectos pessoais e humanitários, às notícias veiculadas nas mídias sociais e pesquisas científicas, vislumbramos as práticas teatrais como articuladoras para a consciência dos próprios sentimentos e auxiliar na compreensão das interações humanas. Logo, o cenário pandêmico configurou-se como potencial eixo motivador para a expressão artística e criação cênica colaborativa no decorrer das aulas remotas.

Intervenção 2 - A ameaça do Monstro Invisível

Segundo Vigotski (2009) uma prática educativa deve estar pautada no interesse da criança. Quando a necessidade do conhecimento não parte de seu interesse torna-se mecânica, alienante e sem sentido. Diante do interesse demonstrado sobre o tema e com a pretensão de ampliar um repertório de informações que poderiam ser agregadas na criação do enredo cênico, realizamos um momento virtual síncrono para discutir os impactos sociais da pandemia.

Iniciamos o encontro propondo aos estudantes o exercício teatral “morto ou vivo”. Na pedagogia do teatro, as brincadeiras tradicionais são aproveitadas na abordagem metodológica como técnica para desenvolver atitudes e comportamentos essenciais à atuação cênica, como para auxiliar o desenvolvimento da atenção e prontidão, a exemplo da brincadeira do “morto ou vivo”. No ensino remoto este exercício cênico precisou ser adaptado ao virtual e consistiu em desligar a câmera ao comando de “morto” e abri-la ao comando de “vivo”.

Prosseguimos com uma conversa a respeito da pandemia, orientada pela apreciação de *slides* com imagens e informações veiculadas no período sobre a COVID-19. Foi um momento para discutir e conscientizar sobre a necessidade e importância do isolamento social e do ensino remoto (uma das grandes queixas dos estudantes), dos meios de profilaxia e também para comentar os fatos e/ou *fakes* em relação à doença. Dentre os aspectos abordados na discussão estão: as condições socioeconômicas da população com o crescente desemprego, o aumento da fome, a impossibilidade de estar próximo de quem gostaríamos, a importância das pesquisas científicas no combate à doença, o ensino remoto e o uso excessivo das tecnologias.

Figura 10. Intervenção 2 – Aula síncrona Fato ou Fake.



Fonte: arquivo pessoal.

Boal (2012) também propunha a pesquisa “de forma intensa, sistemática e dialogada”. Em suas práticas coletivas, realizava o estudo e a análise de situações sociopolíticas que eram potencializadas por elementos simbólicos como a palavra, a imagem ou o som. No processo, as reflexões-síntese das realidades discutidas eram representadas a partir da perspectiva dos participantes, em criações estéticas próprias, com a concepção de poesias, músicas, desenhos, pinturas, danças, esculturas e espetáculos.

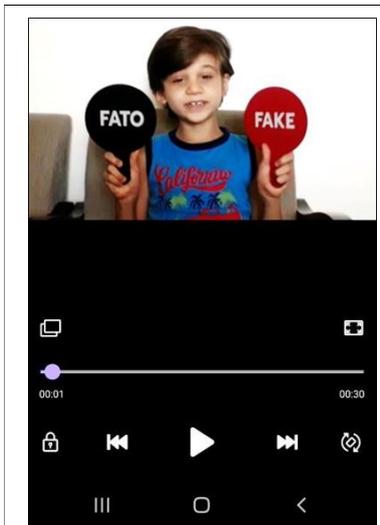
Desta maneira, após as ponderações e reflexões coletivas, propusemos aos estudantes realizarem suas próprias pesquisas e compartilhem suas descobertas na plataforma da sala virtual. A organização do conteúdo ficou a critério de cada um e os resultados das pesquisas culminaram em criações estéticas e não estéticas, tendo como linguagem o desenho, a composição com objetos, a criação de vídeos, a elaboração de conteúdo em multimídia (*PowerPoint*) e a produção de textos.

Figura 11. Desenho Fato ou Fake do estudante Arthur A.



Fonte: arquivo pessoal

Figura 12. Produção em vídeo Fato ou Fake do estudante Arthur M.



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 13. Composição Fato ou Fake da estudante Marianna Melo



Fonte:arquivo pessoal.

Figura 14. Composição com colagem Fato ou Fake da estudante Alice Rocha.



Fonte: arquivo pessoal.

Intervenção 3 - onde foi parar o meu sorriso?

Durante a pandemia, a máscara de proteção tornou-se um dos símbolos de proteção e, conseqüentemente, combate ao contágio pela COVID-19. No entanto, esse item de segurança acabou limitando a expressão facial a uma expressão apenas do olhar. No teatro, a expressão facial e corporal é partícipe na construção dos personagens e contribui para endossar a narrativa que se deseja transmitir ao espectador em relação à criação cênica.

Nas aulas *online* apesar de não ser necessário o uso das máscaras, as telas de computadores e celulares reduzem a expressão corporal ao espaço admitido ao enquadramento do rosto. Diante dessa configuração, propusemos o “jogo do espelho”, um exercício cênico inspirado em Boal (2012) que desenvolve a capacidade de observação pelo diálogo estritamente visual entre duas ou mais pessoas.

Na dinâmica do jogo, um estudante é escolhido para ser o sujeito da ação e os demais atuam como um espelho, refletindo os gestos e expressões faciais. Assim como no jogo original, explicamos aos estudantes, que não se tratava de uma competição para ver quem conseguiria ou não reproduzir a sequência de imagens, mas que, o importante era a sincronização dos movimentos gestuais e a busca pela exatidão da expressão fisionômica na execução do exercício cênico.

Apesar da proposta original não requerer a linguagem verbal, em alguns momentos optamos por interferir propondo algumas situações (medo, raiva, dor, alegria, cansaço, preocupação, etc.) para provocar as elaborações criativas e potencializar a expressão facial e gestual dos estudantes. Depois, realizamos o mesmo exercício cênico, porém utilizando a máscara de proteção. Ao final conversamos sobre as duas propostas da atividade e concluímos sobre a importância da expressão facial e corporal na composição de uma situação (narrativa), apontando as limitações do uso da máscara numa comunicação não verbal.

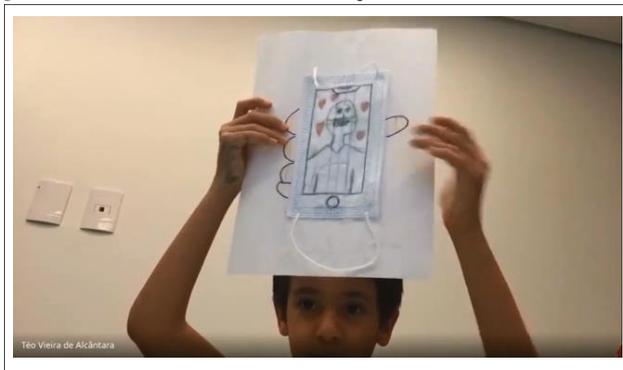
Num segundo momento, solicitamos aos estudantes que realizassem uma criação plástica em que a máscara de proteção estivesse inserida na composição. O contexto ficaria a critério de cada estudante e poderia ser utilizada para expressar um desejo pessoal, uma questão social decorrente da pandemia, etc., ou apenas para experimentar as possibilidades de elaborações estéticas a partir do objeto.

Esta atividade foi iniciada de forma síncrona e à medida que finalizavam, os estudantes ficavam à vontade para socializar suas narrativas. Alguns estudantes precisaram de um tempo maior para elaboração da composição e concluíram a atividade no decorrer da semana compartilhando as criações em sala virtual. Vigotski (2009) afirma que as obras de arte seguem uma lógica interna de imagens em desenvolvimento, lógica essa que se condiciona a relação que a obra estabelece entre seu próprio mundo e o mundo externo. Por isso, as narrativas orais são consideradas uma forma de produção de “arte verbal” (HARTMANN, 2014), pois o momento da narração segue uma lógica interna de imagens na

organização da experiência, na construção e negociação de identidades e na reflexão dos elementos incorporados na cultura.

A título de exemplificação, trazemos alguns exemplos das produções e contexto das narrativas. Na *Máscara Celular* [figura 15] o estudante narra seu desejo de estar próximo dos avós, mas devido ao contexto pandêmico, compreende que a distância é necessária para preservar a vida. A solução é utilizar o celular e realizar vídeos-chamadas para “ficar mais pertinho” e “matar” a saudade.

Figura 15. *Máscara Celular* - Criação estética do estudante Téo Vieira.



Fonte: arquivo pessoal.

Máscara Pula-corda [Figura 16]: Em sua exploração estética a partir da máscara de proteção, o estudante relata que sente “Muita, muita, muita saudade da escola, da escolinha de futebol e de brincar com os amigos na rua” e por isso, aproveitou sua máscara para expressar uma de suas brincadeiras.

Figura 16. *Máscara pula-corda* – Criação estética do estudante Davi Bastezini



Fonte: arquivo pessoal.

Máscara Cesta-básica [Figura 17]: Atividade postada na plataforma da sala virtual, em que a estudante demonstra a preocupação com as questões humanitárias. Durante nossos

encontros virtuais, alguns estudantes apontaram ações que estavam sendo realizadas para minimizar esses impactos, como a arrecadação de alimentos entre os membros da família com objetivo de montar cestas básicas para doar à comunidade.

Figura17. Máscara Cesta-básica – Criação estética da estudante Alice Rocha

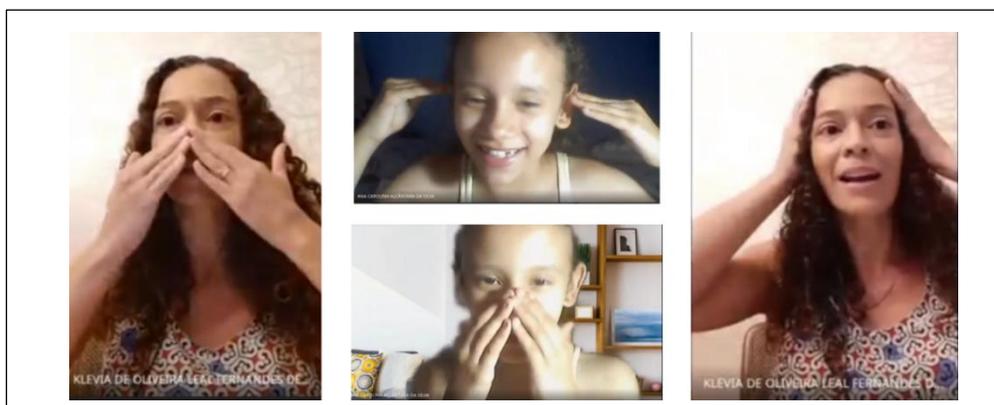


Fonte: arquivo pessoal.

Intervenção 4 – O Planeta Arret e o Monstro Invisível

Iniciamos o encontro síncrono com o jogo teatral “não faça o que eu faço, faça o que eu digo”. Neste jogo é escolhido um participante que emitirá comandos com a voz, ao mesmo tempo em que executa movimentos sem relação com a ação proferida. Os demais participantes devem centralizar a atenção no comando de voz e realizar os movimentos que são verbalizados, procurando não confundir-se com a linguagem gestual expressa pelo comandante. Exemplo: O comando é “colocar a mão na cabeça”, mas a ação demonstrada pelo comandante é “colocar a mão no nariz”, induzindo o grupo a um movimento divergente da ação verbal.

Figura 18. Jogo teatral: “Não faça o que eu faço, faça o que eu digo”.



Fonte: arquivo pessoal.

O exercício cênico teve como objetivo a concentração, com intuito de preparar os estudantes para a apreciação da obra literária “O Planeta Arret e o Monstro Invisível”²³ (2020) de autoria de Martha Moraes e ilustrações de Valdério Costa. A narrativa do livro conta a história de um “monstro invisível” capaz de se multiplicar e se transformar, devorando os habitantes do Planeta Arret. Apesar da preferência do Anoroc Suriv (monstro invisível) serem os arretianos mais velhos e os doentes, o fato é que nem os jovens escapavam de sua ameaça.

Para a apresentação da obra literária, utilizamos como estratégia oferecer apenas a apreciação do áudio do livro em *podcast*, sem a visualização das ilustrações. Realizamos a escuta do livro por duas vezes e disponibilizamos um momento para que a turma falasse sobre o enredo, as personagens e suas percepções do livro. Prontamente, estabeleceram analogia da narrativa com a situação pandêmica vivida pelo COVID-19 e com alguns dos fatos ou fakes pesquisados por eles anteriormente (“esse vírus não existe”, “isso é só uma gripezinha”, “não é necessário o isolamento social”). Outro aspecto destacado pelos estudantes refere-se à maneira como a autora optou em escrever algumas palavras (Arret – Terra, Anoroc Suriv – Corona Vírus, extra-arretianos – extraterrestres e arretianos – habitantes de Arret), pois “parece mesmo que o nosso planeta está todo ao contrário”.

Depois de explorado o enredo do livro, propomos aos estudantes que elaborassem a composição de um dos personagens da história, que poderia ser algum dos arretianos, ou dos extrarretianos, ou o próprio Anoroc Suriv. Como eles seriam? Muito diferentes de nós? Teriam algo em comum? Nesta atividade os critérios para criação ficaram a cargo de cada estudante e optamos por não preestabelecer nem a linguagem artística a ser utilizada, nem mesmo os materiais a serem utilizados no processo de composição dos personagens. Na medida em que os estudantes necessitavam de orientações quanto à escolha por determinada linguagem ou material artístico ou sobre a execução de uma proposta que idealizaram, eram atendidos nos fóruns da atividade na sala virtual, e também, por mensagens por *WhatsApp*.

Entendemos que, os estudantes se sentem mais motivados para criar quando há um ambiente com liberdade para a expressão. Isto requer do professor uma metodologia que promova o pensamento independente e a curiosidade, valorize as ideias de cada estudante e estimule a sua imaginação, pois com as condições necessárias será mais fácil ao estudante demonstrar suas habilidades potenciais. Somente num ambiente de sala de aula afetivo é que a

²³Podcast do livro “O Planeta Arret e o Monstro Invisível” disponível em:
<https://anchor.fm/martha-lemo/episodes/O-planeta-Arret-e-monstro-Invisivel-eig8j3/a-a30v5je>

criança encontrará validação e apoio às suas ideias, brincadeiras, pensamentos, produções, e somente assim, a criatividade encontrará solo fértil para brotar e se desenvolver. (VIRGOLIM, 2019).

Segundo Fábio Araújo (2021) professores de artes são habilitados para promoverem experiências estéticas, artísticas e cognitivas que possam contribuir com o desenvolvimento de todos os estudantes. Contudo, devem também estar preparados para reconhecer os potenciais artísticos acionados por essas experiências, que podem ser observados nos comportamentos e habilidades evidenciadas tanto no processo quanto no produto artístico. Nesse sentido, entendemos a estratégia utilizada nesta intervenção compreendeu tanto os destacados tanto por Araújo (2021) quanto por Virgolim (2019) ao proporcionar um ambiente afetivo com liberdade para a expressão, com orientação específica dos procedimentos de criação artística e um acompanhamento das habilidades potenciais e comportamentos de superdotação diante dos processos e criações estéticas dos estudantes.

Figura19. O Planeta Arret e o Monstro Invisível HQ criado pelo estudante João Eduardo.



Fonte: arquivo pessoal

Figura20. A Pandemia - Desenho realizado no aplicativo Color pelo estudante Victor Heron



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 21. Uma extra-arretiana. Criação cênico-fotográfica da estudante Helena



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 22. Os Arretianos e o Anoroc Suriv
Desenho da estudante Anita.



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 23. Os Vingadores e a batalha contra Koronus.
Desenho do estudante João Eduardo.



Fonte: arquivo pessoal.

Para Vigotski (2009) na base da criação artística encontram-se duas atividades humanas: a reprodutiva e a criadora. A atividade reprodutiva relaciona-se à memória e a conservação das experiências anteriores que permitem a sua reprodução. Na atividade criadora o nosso cérebro trabalha com a combinação e com a reelaboração dos conhecimentos e experiências acumuladas. Por isso, a importância de oferecermos um ambiente educativo diversificado e variado de ferramentas culturais com a intenção de criar repertórios e potencializar os processos de criação dos estudantes.

A atividade criadora é alicerçada pela imaginação e se manifesta nas relações sociais e culturais, tornando possível a criação artística. Toda obra da imaginação é formada por elementos tomados da realidade e de vivências anteriores. A realidade é, portanto, resultado do círculo completo da atividade criadora que é “concluído quando ela se encerra ou se cristaliza em imagens externas” (VIGOTSKI, 2009 p. 39). Esse encerramento é denominado pelo autor como imaginação cristalizada ou encarnada. Nas produções estéticas imaginativas realizadas pelos estudantes observamos os aspectos reprodutores e criadores cristalizados por meio da linguagem fotográfica ou do desenho. É possível identificar as temáticas debatidas nos encontros anteriores sobre a pandemia do COVID-19 e a presença do repertório que os estudantes possuem sobre “seres alienígenas e espaço”, que serviram de elementos para a reelaboração criativa dos personagens do livro “O Planeta Arret e o Monstro Invisível”.

Intervenção 5 - O criador e a criatura

No encontro anterior, os estudantes apreciaram a obra “O Planeta Arret e o Monstro Invisível” e imaginaram a partir da audição do enredo literário o planeta e os habitantes de Arret. Para esta intervenção planejamos a exploração do livro virtual em PDF e um encontro com a escritora e o ilustrador da história, que foram divididos em dois momentos síncronos.

No primeiro, a turma conheceu a obra em formato PDF e puderam apreciar novamente a história ao visualizar como os autores pensaram o livro e as ilustrações. Ficaram surpreendidos ao descobrirem que os personagens eram borrifadores de álcool, um objeto símbolo da pandemia assim como a máscara de proteção, e que os extra-arretianos eram artefatos “estranhos” que não foram identificados num primeiro momento.

Explicamos que na Língua Portuguesa essa figura de linguagem é denominada personificação, que é quando atribuímos a objetos inanimados sentimentos ou ações próprias

dos seres humanos. Diante disso, propusemos uma atividade estética estruturada na plataforma do *Classroom* para que os estudantes pudessem criar seus próprios personagens-objetos ou realizassem a composição de um personagem a partir do uso de objetos. Optamos por deixar a temática livre, sem a necessidade estar relacionado a historia original ou ao momento pandêmico.

Figura 24. Personificação de Objetos. Desenhos dos estudantes Pedro e Ana Carolina

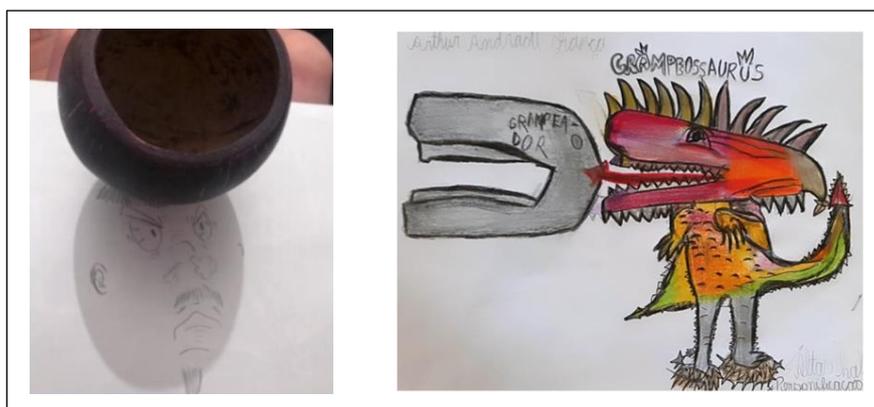


Fonte: arquivo pessoal.

A criatividade é um dos aspectos presentes no construto de superdotação. O objetivo do modelo de Enriquecimento Triádico estruturado por Renzulli (2014; 2018) é justamente fornecer suporte para que os potenciais criativo-produtivos dos estudantes se desenvolvam. A criatividade é um fenômeno multifacetado, e assim como na superdotação, apresenta dificuldade na obtenção de uma definição única na literatura. No entanto, na área da superdotação a criatividade pode ser considerada a partir de traços de personalidade e aspectos de interesse e motivação.

Dentre as características criativas (REZZULLI, 2014; 2018) (VIRGOLIM, 2007) (WECHSLER APUD VIRGOLIM, 2019) podemos citar a fluência, (capacidade de gerar grande número de ideias ou solução para uma situação específica), ideias originais e inovadoras (ao quebrar padrões habituais de pensar), fazer uso de analogias e combinações incomuns (novas associações e conexões de ideias, brincar com as ideias, formas, cores e conceitos, a fim de conseguir justaposições improváveis). Tais aspectos são observáveis nos desenhos criados pelos estudantes [Figuras 24 e 25] como resultado da proposta de intervenção 5.

Figura 25. Personificação de objetos – Desenho dos estudantes João Eduardo e Arthur A.



Fonte: arquivo pessoal.

Para o segundo momento desta intervenção, convidamos para um encontro virtual a escritora e o ilustrador do livro apreciado. Como mencionamos anteriormente, muitas dificuldades decorreram da utilização das novas tecnologias em um modelo emergencial de ensino remoto. Contudo, também ofereceu inúmeras possibilidades de aprendizagem. Na contemporaneidade o uso das tecnologias da criação artística, em especial nas artes cênicas, não é uma novidade e traz inúmeros benefícios aos domínios de produção, que compreendem desde as novas tecnologias no planejamento e composição do espetáculo (equipamentos de multimídia, códigos de programação, cenários articulados, aparelhamento de modulação vocal, projeção de imagens, vídeo arte, etc.). Outra contribuição é a formação de comunidades *online* de artistas interessados em realizar pesquisas na área, possibilitando o desenvolvimento de temáticas em colaboração, bem como, a capacitação à distância dos atores em relação aos dos processos composicionais de acordo com os núcleos de criação teatral.

Assim, nossa pretensão com o encontro tentava ampliar as experiências e conhecimentos dos estudantes em relação à linguagem teatral e aos aspectos que compreendem a produção cênica, em especial o enredo dramaturgico. No atendimento educacional, as atividades de Enriquecimento Tipo II são estruturadas para desenvolver as habilidades em potencial, compreendendo o treinamento, a formação e a instrumentalização do estudante para transformar “imaginação em realidade cristalizada”.

Para a aplicação dessa atividade realizamos um encontro anterior com os convidados para planejar as intervenções a partir dos conceitos que já haviam sido explorados nos atendimentos anteriores com a turma. Entendemos que além de uma abordagem voltada ao enredo do livro, os convidados poderiam contribuir com outras experiências, pois além de escritora, Martha Lemos é professora de artes, atriz, produtora cênica e pesquisadora no

campo da pedagogia do teatro e Valdério Costa é artista plástico, professor de artes, ilustrador e poeta. O encontro foi pensado a partir da seguinte estrutura: uma atividade de criação teatral, um momento expor o processo de criação do enredo literário e das técnicas para compor as ilustrações, uma atividade de criação plástica e um momento para as perguntas elaboradas pelos estudantes.

Iniciamos a intervenção com o exercício cênico a partir da brincadeira cantata “Fui visitar a minha tia em Marrocos e no caminho eu encontrei um (camelo), yupi ai, yupi, yupi ai...”, que foi adaptada ao contexto do livro: “Fui visitar a minha tia em Arret e no caminho eu encontrei um (extra-arretiano)...”. No jogo, os estudantes escolhiam uma característica observada no contexto da história que podia ser referente ao cenário ilustrativo ou aos personagens e associavam a um gesto para representá-los.

Figura 26. Encontro com autores da obra literária – Jogo teatral



Fonte: arquivo pessoal

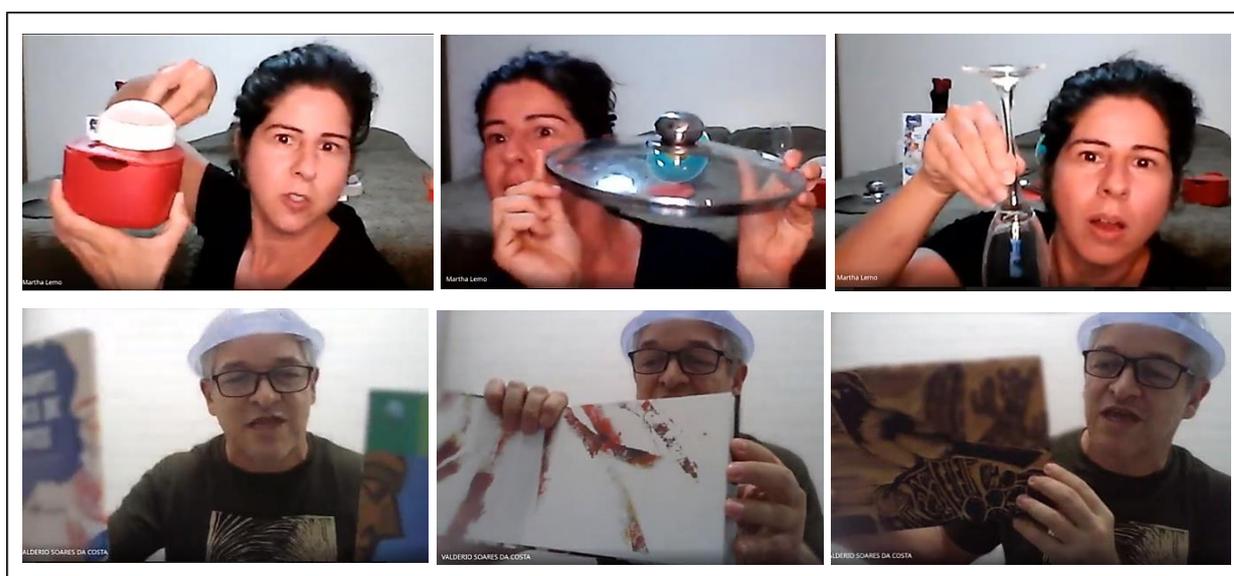
Outro jogo proposto consistiu em aproveitar a ideia das palavras escritas ao contrário no enredo literário e adaptá-las em um “Desafio dos contrários”. O objetivo consistia em cantar o verso “Preste muita atenção, venha logo minha irmã quando eu falar SIM, vocês vão dizer? Resposta: NÃO! A regra para a resposta consistia, portanto, em dizer o antônimo das palavras declamadas no verso. Desafiante: “Preste muita atenção, venha logo minha irmã quando eu falar SIM, SIM, NÃO, vocês vão dizer? Desafiados: NÃO, NÃO, SIM!

Durante a execução dos exercícios, os estudantes começaram a variar a regra, demonstrando raciocínio rápido, ao responder as sequências associando as regras das palavras

como aparecem no contexto original do livro: OÃN, OÃN, MIS! A convidada então comentou com os estudantes que se inspirou na figura de linguagem conceituada como Palíndromo para dar ênfase às palavras centrais do livro. Percebemos durante os dois exercícios cênicos a prontidão dos estudantes em participar, com elaborações rápidas às respostas e pensamento imaginativo.

Dando continuidade ao encontro, os convidados seguiram apresentando o processo criativo da obra literária (como surgiu a ideia para o enredo, como transformar uma ideia em uma escrita literária, o processo de composição dos personagens a partir de objetos, a definição da técnica artística para as ilustrações, etc.). Neste momento os estudantes tiveram a oportunidade de elaborar e direcionar as perguntas aos convidados, de acordo com seus interesses sobre a composição plástica e o enredo, como também sobre outros trabalhos e experiências artísticas anteriores, ampliando os conhecimentos tanto sobre a criação cênica, literária e plástica.

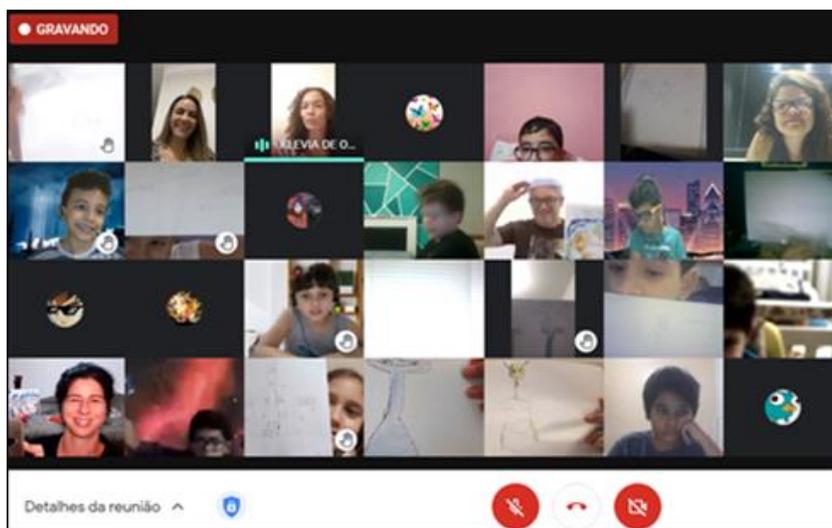
Figura 27. Processos de composição de enredo, personagens e ilustração.



Fonte: arquivo pessoal.

A partir da proposta de criação dos personagens extra-arretianos, o artista plástico propôs aos estudantes a realização de um desenho a partir da observação de algum objeto. O desenho deveria manter a forma e características que possibilitasse reconhecer o objeto, mas conter traços que os transformassem em personagens animados. Ao final os estudantes socializaram os seus desenhos. Na sala virtual, postamos a gravação do encontro para que os estudantes que não participaram do momento síncrono pudessem acessar o conteúdo, bem como a explicação para o desenho de observação/personificação de objetos.

Figura28. Atividade síncrona de personificação de objetos pelo GoogleMeet.



Fonte: arquivo pessoal

Figura 29. Atividade semiestruturada em sala virtual – Personificação de objetos

Para criar os personagens da história "O Planeta Arret e o monstro invisível" a escritora Martha Moraes e o ilustrador Valdério Costa inspiraram-se em utensílios do nosso cotidiano. Para dar vida aos objetos na história, ou seja personificá-los, o ilustrador atribuiu características como olhos, boca, expressões faciais, entre outros elementos. Veja alguns exemplos:

Essa modalidade de desenho é conhecida como "desenho de observação" e por isso ao desenhar é importante observar atentamente os detalhes dos objetos e retratar as suas características mais marcantes.
Depois é só acrescentar os elementos que desejar (olhos, boca, membros, etc) e muitaaaa cor para finalizar!
Então, que tal procurar algum objeto interessante em sua casa e criar seu próprio personagem?
Você aceita o desafio???

Fonte: arquivo pessoal.

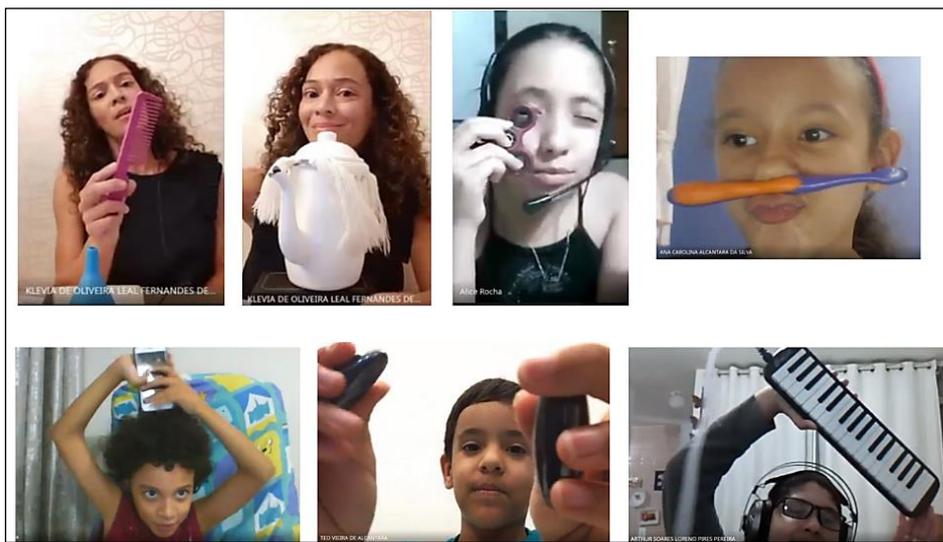
Conforme mencionamos, a base para um processo de criação decorre dos conhecimentos e experiências vivenciadas e reelaboradas por meio da atividade imaginativa. Dessa forma, acreditamos que a experiência virtual de fruição e criação com os artistas convidados forneceu aos estudantes elementos consistentes em relação ao conhecimento cênico. Conhecimentos que podem ser acessados posteriormente para imaginar, combinar, reelaborar e criar esteticamente possibilidades, bem como, fomentar a ampliação de outros saberes artísticos.

Intervenção 6 – Nosso planeta AArret

Nos dias que antecederam ao encontro, solicitamos aos estudantes que observarem os objetos que possuíam em casa e elegessem um que julgavam interessante para levar à aula. No dia do encontro síncrono, convidamos para falarem sobre o objeto, justificando os critérios que motivaram a escolha, e por meio da exposição oral, puderam compartilhar curiosidades e descobrir interesses sobre temáticas afins.

Na sequência, propusemos que observassem o objeto esteticamente, diferente de sua funcionalidade habitual, assim como vimos no encontro com os autores do livro “O Planeta Arret e o Monstro Invisível”. Sugerí uma dinâmica a partir da seguinte situação imaginária: Sou uma extra-arretiana e acabei de chegar ao planeta Arret, por esse motivo, não conheço muito bem como funcionam as coisas por aqui. Durante um passeio encontrei um objeto (mostrei o meu objeto curioso: “um pente”) e pensei que talvez ele pudesse ser... um picolé?, um óculos de sol?, um espelho? ou uma escova de dente? (à medida que nomeava o objeto demonstrava com o gesto correspondente) e depois convidei alguns estudantes para jogarem comigo.

Figura 30. Intervenção 6 – Teatro de Objetos



Fonte: arquivo pessoal.

Na sequência, explicamos que realizaríamos um “Teatro de Objetos” e o primeiro procedimento seria elaborar uma história para os nossos objetos-personagens. Iniciei apresentando minha galinha, um bule com cabelos de cachecol (quem?) que morava numa

fazenda (onde?) e todos os dias pela manhã quando o sol aparecia, cacarejava desafinada para ganhar milho de sua dona (o que/como?). Alternadamente, os estudantes foram estimulados a participar, construindo a sequência da história e incluindo seus objetos-personagens. No início, os primeiros estudantes demonstraram certa dificuldade ao pensar o objeto diferente de sua destinação e suas elaborações retomavam a apresentação sobre “o que era ou para que servia o objeto”, mas na medida em que outros estudantes colaboravam com suas ideias e personagens-objetos, a narrativa foi evoluindo.

Intervenção 7 – Os criadores

A última intervenção no modelo virtual foi planejada com o objetivo de aprimorar os conhecimentos anteriores em relação à criação do enredo cênico, a construção de personagens, e também, para propor a composição de cenários. Pedimos aos estudantes que providenciassem um saco de papel, revistas ou papéis coloridos, tubo de cola, tesoura e material para desenhar.

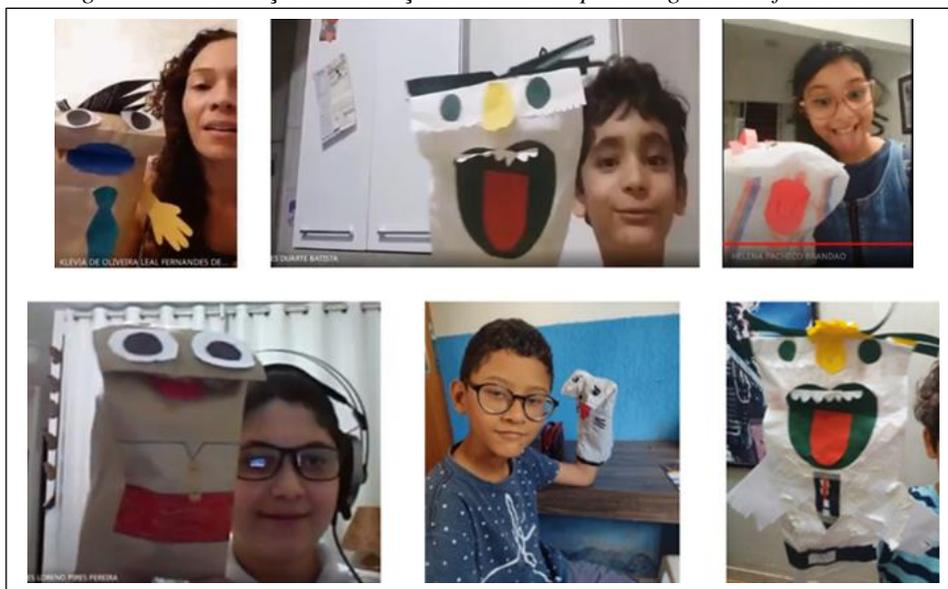
A proposta prática para este encontro iniciou com a aplicação do jogo teatral Blablação. Para a explicação do jogo utilizei como estratégia a própria estrutura do exercício cênico. Iniciei perguntando aos estudantes se todos haviam preparado o material para a aula prática e fui elaborando a minha narrativa com a língua em blablação, elencando os materiais necessários e simultaneamente realizando os gestos que correspondiam a cada um. No começo a turma não compreendeu a minha “fala” e estranhou a minha postura, mas após alguns repetições, perceberam que eu utilizava uma linguagem nova, associada aos gestos para comunicar uma mensagem. Na sequência, expliquei como funcionava o jogo da blablação e pontuamos a importância da modulação da voz aliada à expressão facial-corporal para a comunicação de uma mensagem.

Após jogarmos por mais duas vezes, explicamos que durante o encontro iríamos confeccionar personagens com os materiais solicitados, mas primeiro seria necessário imaginar o contexto de uma história, pois as características e performances do personagem estariam relacionadas com a narrativa elaborada. O fantoche foi pensado como uma estratégia para incentivar os estudantes que demonstravam maior timidez a participarem das experiências teatrais oferecendo a alternativa de não aparecer na cena virtual, como acontece num teatro tradicional de fantoches. A intenção não foi ampliar os conhecimentos técnicos sobre a manipulação de fantoches, mas sua utilização nas encenações como um recurso para

deixar os estudantes mais à vontade para atuar nas próprias histórias. Optamos, novamente, por não determinar uma temática para a criação das histórias ou personagens deixando-os livre para exporem suas ideias e colaborar com a produção dos colegas.

Com o processo de criação finalizado, convidamos a turma para apresentar a narrativa elaborada e o personagem idealizado para a história. Com base na metodologia de jogos teatrais proposto por Viola Spolin (1986). Orientamos a contação a partir das perguntas “Quem? Onde? Como e/ou o quê?” (VIOLA SPOLIN, 2010). Durante a apresentação, percebemos que os estudantes utilizaram no processo narrativo recursos dramáticos como a modulação de voz para ressaltar episódios e emoções na história e a movimentação dos personagens pelo espaço cênico (enquadramento da tela).

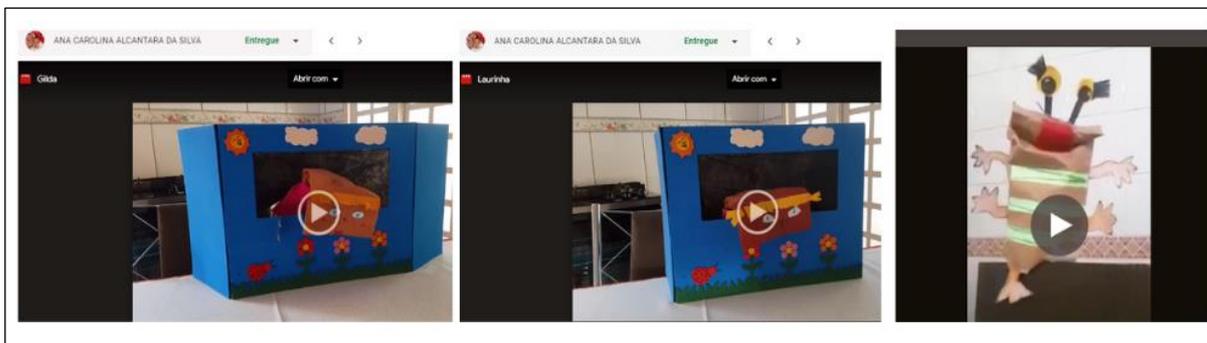
Figura 31. Intervenção 7 – Criação de enredo e personagens com fantoches



Fonte: arquivo pessoal

Na plataforma da sala virtual disponibilizamos um passo a passo para a confecção dos personagens e abrimos um espaço para os estudantes postarem as narrativas elaboradas. Os trabalhos poderiam ser em formato escrito acompanhados de fotografias ou em gravação de vídeo. Percebemos que no desenvolvimento da atividade, alguns estudantes se dedicaram a confecção de uma caixa-cenário ou utilizaram a técnica de apresentação com fantoches quando não apareceram na contação de suas histórias.

Figura 32. Criação de caixa-cenário e personagens Gilda, Laurinha e Pandêmico.



Fonte: arquivo pessoal.

4.4.2 O processo cênico colaborativo no atendimento presencial

Em agosto de 2021, após o recesso escolar da SEEDF e a vacinação dos professores, as aulas retornaram ao modelo híbrido de ensino com os devidos protocolos de biossegurança. Nesse modelo, os estudantes frequentaram presencialmente os atendimentos em AHSD, porém em semanas alternadas. Apesar do retorno do estudante ao ambiente físico da escola propiciar ações pedagógicas mais personalizadas e efetivas em relação ao acompanhamento e desenvolvimento dos potenciais notáveis apresentados, a princípio está situação apresentou-se como um novo desafio à continuidade do projeto cênico colaborativo, iniciado no primeiro semestre no modelo virtual.

Isto porque, conforme explicamos anteriormente, a dinâmica de atendimento no AEE AHSD é prevista para um encontro semanal de 4h e em turno contrário ao ensino regular. Com isso, os ajustes efetivados para o modelo remoto (até dois encontros por semana e com início às 18h) para oportunizar o atendimento a um número maior de estudantes e promover uma interação entre os pares, não poderia mais ser praticado. Deste modo, estudantes que demonstraram engajamento e interesse em participar da criação cênica, não poderiam interagir de forma síncrona como estava acontecendo no virtual, pelo fato de não frequentarem o mesmo dia de atendimento ou estudarem em turno contrário.

Nossa primeira ação para dirimir essa problemática foi abrir um espaço para a escuta dos estudantes em relação as aprendizagem cênicas, pois com o retorno ao modelo presencial, poderiam optar em dar início a outros projetos de interesses pessoais. Nesse sentido, foi preciso certificar junto ao grupo de estudantes se haveria engajamento para a produção teatral a partir do livro “O Planeta Arret e o Monstro Invisível”. Reforçamos que, os procedimentos

previstos para o AEE AHSD visam à suplementação de ensino na área de interesse do estudante e dessa forma, mesmo proporcionando atividades de enriquecimento (REZZULLI, 2014; 2018) em outras áreas de conhecimento, o estudante tem autonomia para desenvolver trabalhos motivados por sua habilidade e campo de estudo.

Segundo Vigotski (2009) o papel do professor é atuar como um organizador do espaço educativo, visto que, é ele quem cria condições e possibilidades para um ambiente de liberdade e compartilhamento de saberes e auxilia na interposição dos processos de construção do conhecimento dos estudantes. Em sua perspectiva é a própria criança quem conduz a aprendizagem, pois são a necessidade e o interesse que irão mover o pensamento e a atividade a ser realizada, cabendo ao professor organizar as ações que levam às descobertas deste novo conhecimento.

Então, após essa sondagem junto ao grupo de estudantes e corroborando com algumas características anteriormente observadas pela pesquisadora no desenvolvimento das atividades no modelo virtual, no total, doze estudantes evidenciaram interesse em prosseguir com a pesquisa em criação cênica. Com isso, alguns ajustes de comunicação precisaram ser adotados para garantir a interlocução das propostas e a continuidade do processo teatral de maneira colaborativa. Adotamos então a seguinte estratégia: além da postura da pesquisadora, enquanto organizadora e articuladora do processo educativo, criamos uma pasta-arquivo no computador da sala de aula para que os estudantes pudessem registrar suas contribuições e sugerir mudanças durante todas as etapas de criação. Esse procedimento foi essencial para que os estudantes que não frequentavam o mesmo período de atendimento pudessem contribuir e participar da totalidade da obra teatral que estava sendo elaborada.

No teatro colaborativo, o procedimento de criação é iniciado após a definição da função artística de cada integrante na composição do espetáculo e acontece após a seleção da obra dramaturgica e conforme as habilidades ou interesse de cada participante (ARAÚJO, 2006; ARY, 2015). Dessa maneira, realizamos uma roda de conversa para explicar a proposta e detalhar como cada setor de criação auxiliaria na composição do espetáculo. Deixamos os estudantes participantes à vontade para integrar os núcleos de criação, acolhendo e respeitando a opção de cada um, a partir do interesse demonstrado por cada área. Em decorrência disso, alguns acumularam funções no processo colaborativo integrando tanto o elenco de atuação, como assumindo a responsabilidade por algum setor da produção teatral.

A adaptação literária

Como mencionado, escolhemos o livro “O Planeta Arret e o Monstro Invisível” (Martha Moraes) para proceder à adaptação dramaturgica. Este delineamento iniciou no modelo de aulas remotas quando realizamos a exploração da obra literária e as possibilidades de criação a partir da temática da pandemia do COVID-19. Nossa primeira ação nesta etapa consistiu em realizar a leitura de mesa com todos os estudantes que participariam da criação cênica, para retomar o texto literário. Para GOMES (2020 p.26) a análise do texto pode ser uma construção lúdica, prática e coletiva e por isso, as leituras interpretativas do texto dramaturgico não são a princípio verbalizadas, mas podem ser apresentadas enquanto propostas cênicas para serem então discutidas e aprimoradas. Nesse sentido, realizamos uma “chuva de ideias”²⁴ e acolhemos as sugestões para a encenação a partir da interpretação e significação pessoal de cada estudante.

Coletivamente demarcamos os aspectos deveriam estar presentes no texto teatral e nesse processo pedimos aos estudantes que sinalizassem com qual personagem se identificavam na história para a encenação. Após algumas negociações e um consenso do grupo na distribuição dos papéis cênicos, a definição do elenco e as ideias colhidas em grupo foram repassadas para as duas estudantes responsáveis pela elaboração da dramaturgia.

As estudantes frequentavam o mesmo horário de atendimento, fator que facilitou o processo de escrita das cenas e as marcações de cada personagem no enredo dramático. Durante a escrita realizamos algumas interferências, retomando aspectos que deveriam ser observados na construção textual: Qual o tema principal da peça? Onde se passa a história? Em quais ambientes? Quantos e quem os são os personagens? Quais são suas características (idade, aparência, gênero)? Qual a conduta ética dos personagens diante da problemática trazida no enredo? Assim, as sugestões eram registradas no arquivo coletivo no computador e poderiam ser consultadas a qualquer momento pelo grupo durante os processos criativos de cada núcleo.

²⁴ “Chuva de ideias” (ou *Brainstorming*) é uma técnica que, por meio do compartilhamento espontâneo, busca encontrar a solução para um problema ou gerar insights de criatividade. A ideia do processo é promover a fluência de ideias.

Figura 33. Dramaturgia: arquivo coletivo/leitura e apreensão do texto literário



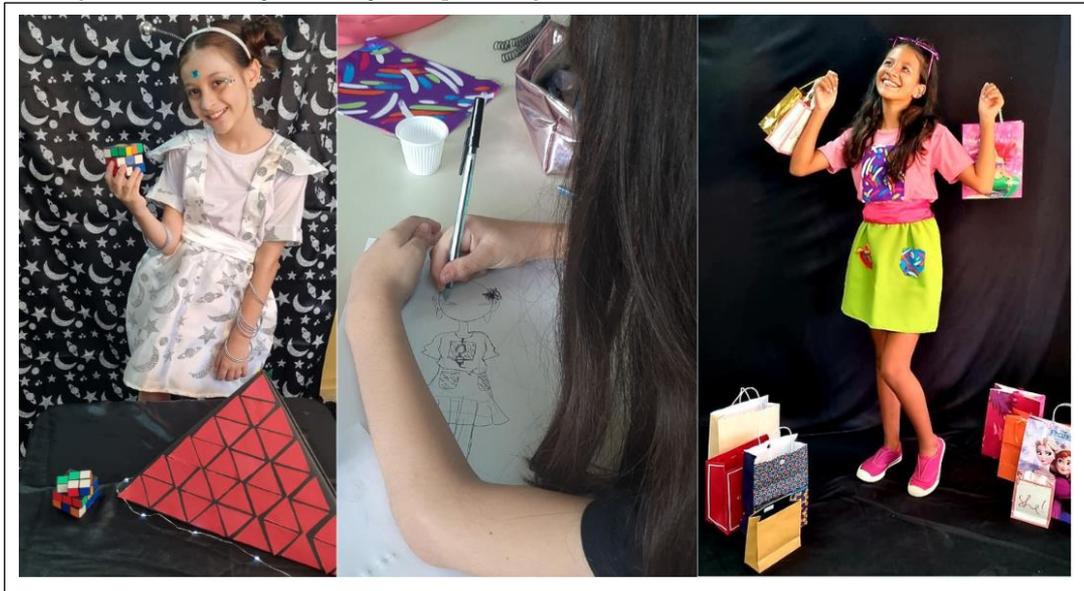
Fonte: arquivo pessoal.

Inicialmente a dramaturgia foi pensada seguindo a narrativa original do livro, adaptando-a com diálogos e dividindo-a em atos cênicos. No entanto, no decorrer da adaptação as estudantes responsáveis sugeriram reelaborar o texto incluindo referências de outras produções. Um dos materiais influenciadores na construção da narrativa final foram os episódios de “Diários de um Alien”, de Nina Baiocchi, produções em vídeos, disponíveis na rede social do *Instagram* e no *Youtube* contando a história de uma extraterrestre que chega ao Planeta Terra.

Ainda em relação ao texto original, os personagens do planeta Arret e os extra-arretianos não possuíam nomes próprios e eram identificados apenas como “habitantes do planeta Arret ou arretianos” e “extra-arretianos”, mas durante as primeiras leituras do texto dramático, percebemos que a generalização dos nomes dificultava identificar de qual personagem estávamos nos referindo, e por isso, decidimos nomear os personagens, pois facilitaria a caracterização pela equipe do figurino e a identificação das falas no texto pelos atores.

Outra sugestão foi incluir um novo personagem na trama, pois ao final da história os arretianos ensinavam a fazer a “vacina invisível antimonstro”. Então, em reafirmação a importância da ciência (um dos assuntos discutidos nos encontros virtuais) um estudante idealizou e criou o personagem “Dr. Borifox”, um cientista em tom de crítica ao descaso e a negação dos avanços científicos em nosso país.

Figura 34. Idealização e criação de personagens



Fonte: arquivo pessoal.

Criação de figurinos e adereços

Após a definição das personagens e de suas características pessoais e ideológicas, iniciamos a pesquisa dos figurinos e adereços. Duas estudantes ficaram responsáveis por esse núcleo de criação, sendo que, uma frequentava o atendimento no matutino (personagens arretianos) e outra no período vespertino (personagens extra-arretianos). Para ampliar o repertório imagético realizamos uma pesquisa na internet e após as referências visuais, definimos um padrão para a caracterização das extra-arretianas Anix, Nenax e Ninax: saia, jardineira, camiseta e antenas.

Figura 35. Pesquisa de imagem e criação de figurinos.



Fonte: arquivo pessoal.

Em relação aos figurinos dos arretianos, optamos por adotar um padrão semelhante, com camiseta e saia para as meninas e camiseta e bermuda para os meninos, que foram customizados pela estudante. Os adereços (óculos, bolsas e sacolas, skate, boina, etc.) foram escolhidos para acentuar as características (postura ideológica, idade, gênero) definidas pela equipe de dramaturgia para composição cada personagem.

Figura 36. Processo de criação e customização de figurinos



Fonte: arquivo pessoal.

Com o intuito de ampliar as experiências criativas dos estudantes, disponibilizamos uma máquina de costura para concluir algumas peças do figurino. A utilização da máquina de costura foi um verdadeiro evento e mobilizou a turma, que pode pela primeira vez se aventurar pelo mundo dos aviamentos.

Figura 37. Processo de criação e customização de figurinos



Fonte: arquivo pessoal.

Produção de cenário

Inicialmente, a idealização do cenário esbarrou na problemática de onde seria realizada a encenação da peça teatral, pois os elementos escolhidos deveriam se adequar a um espaço físico, uma vez que a escola, não dispõe de palco, auditório ou sala para apresentações. Entendemos que, uma encenação pode acontecer em qualquer ambiência da escola e a existência de um local específico não deve ser um empecilho para que o professor desenvolva a prática teatral com seus estudantes. No entanto, o AEE AHSD funciona em uma instituição com acústica desfavorável e extremamente ruidosa (estudam cerca de 520 crianças por turno em constante interação e práticas educativas pelas dependências da escola). Aliado a isso, ainda teríamos a obrigatoriedade do uso da máscara, fator que dificultaria a projeção da voz dos atores podendo tornar a apresentação inaudível ao público.

Devido a essa condição, o planejamento do cenário foi idealizado a partir da utilização de elementos móveis (mobiliários, pequenos objetos e cartazes, tecidos) que pudessem se adequar a qualquer local e pensado para duas ambiências: o planeta Arret e o espaço sideral (habitado pelos extra-arretianos).

Figura 38. Processos de criação de cenários.

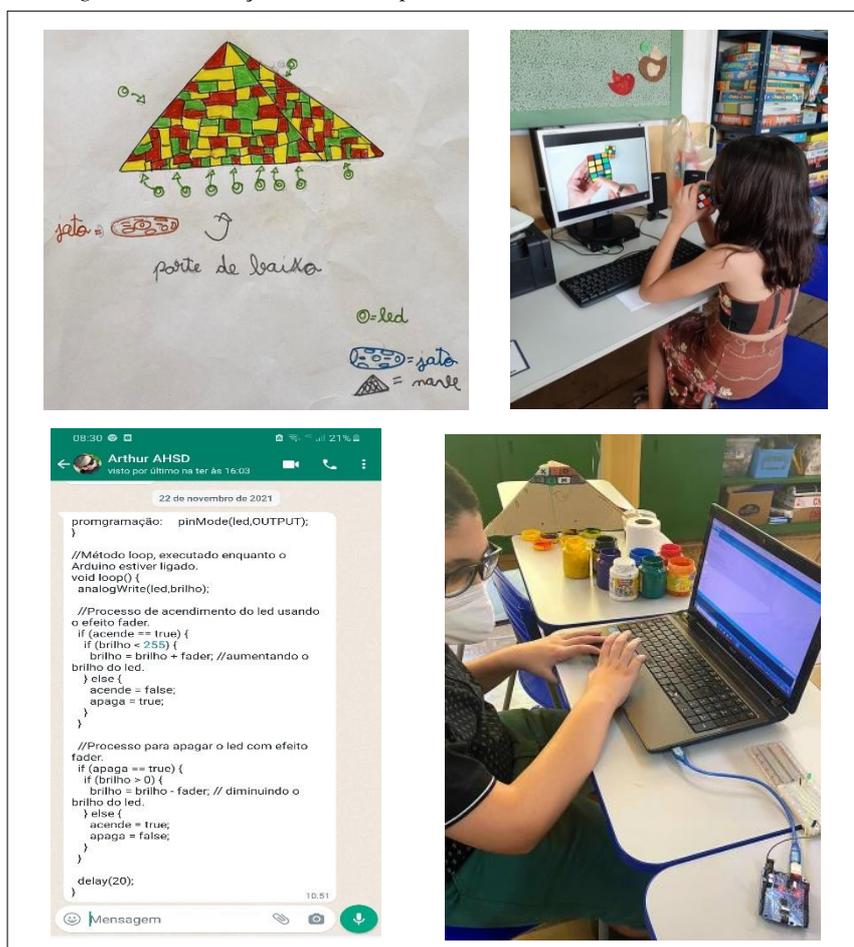


Fonte: arquivo pessoal.

Dentre as propostas apresentadas, optamos pela utilização de desenhos dos próprios estudantes [Figura 38] inspirados em personagens do livro para compor o cenário. Um dos estudantes da equipe demonstrou sensibilidade com a problemática da degradação da natureza (aspecto abordado no enredo literário original) e sugeriu a presença de desenhos que ilustrassem a riqueza natural para chamar atenção para as questões ambientais.

Uma característica do processo colaborativo é o estímulo à prática dialogada, com a abertura de espaços para todos os participantes realizarem proposições e auxiliarem produção de cada núcleo (ARY, 2015). Com essa postura receptiva ao diálogo, o núcleo de estudantes responsáveis pelo cenário acolheram as contribuições da turma ao integrar o cubo mágico ao cenário como um artefato tipicamente extra-arretiano. Há época, alguns estudantes estavam empenhados em desvendarem a lógica deste brinquedo e motivados em montá-lo em menor tempo possível, despertando na turma um apreço por essa forma de quebra-cabeça.

Figura 39. Produção de nave espacial com conhecimentos de Robótica.



Fonte: arquivo pessoal.

Assim em nossa produção teatral esse objeto foi idealizado como um comunicador intergalático para os extra-arretianos e como uma nave espacial, na forma de pirâmide

(*Pyraminx*)²⁵. A espaçonave foi arquitetada e prototipada com papelão, papéis coloridos e *leds* para simular os jatos de propulsão, que durante a encenação seriam acionados por meio de uma programação com arduíno²⁶ elaborada a partir dos conhecimentos de robótica de um estudante.

Maquiagem

A maquiagem foi um dos elementos cênicos apresentado ao grupo de estudantes como partícipe na caracterização que utilizado juntamente com os figurinos e adereços corroboram para a caracterização dos personagens. Nossa intenção era realizar uma atividade prática de enriquecimento na qual as estudantes pudessem maquiar um colega, mas devido às restrições da pandemia do COVID-19 (em relação ao compartilhamento de objetos e itens pessoais) não foi possível e como estratégia procedemos à experimentação e uso de giz pastel oleoso na elaboração dos croquis. Buscamos um repertório imagético nos meios digitais e elaboramos algumas composições de acordo com as características traçadas para cada personagem.

Figura 40. Elaboração de croquis e atividade de automaquiagem.



Fonte: arquivo pessoal.

No entanto, na produção final devido à impossibilidade da estudante responsável por esse aspecto cênico estar presente em todos os dias/horários do ensaio fotográfico, a

²⁵ O Pyraminx é um quebra-cabeça na forma de um tetraedro regular dividido em 4 peças axiais, 6 arestas, e 4 pontas triviais. Ele pode ser torcido ao longo de seus cortes para permutar suas peças. Seu funcionamento é similar ao quebra-cabeça conhecido como cubo mágico.

²⁶ O Arduíno é uma plataforma de prototipagem eletrônica *open source*. Na prática, ele é formado por uma placa eletrônica expansível e pode ser utilizado para o desenvolvimento de protótipos com adição de inteligência artificial, criando possibilidades para controlar objetos remotamente.

caracterização com uso da maquiagem acabou sendo realizada pelos próprios atores ou auxiliada por uma professora e por isso, não seguiram os croquis previamente preparados.

Atuação

Alternadamente a produção dos demais núcleos acontecia os momentos para a preparação dos atores. Para criar uma ambiência propícia à encenação e “quebrar o gelo” procuramos seguir a mesma dinâmica que realizávamos no ambiente virtual. Iniciávamos com um jogo teatral e estendíamos o convite aos demais estudantes que compartilhavam naquele momento o atendimento em AHSD (como relatei nem todas as crianças demonstraram interesse pela criação teatral, o que não as impedia de frequentar o AEE e desenvolver outras atividades de interesse pessoal).

Segundo Ferreira (2012 p.24) quando os estudantes não estão habituados com o jogo teatral é importante introduzir aos poucos e continuamente, intervenções em que as crianças experimentem o estado de jogo, a partir de brincadeiras e jogos tradicionais, jogos corporais, faz-de-conta e imaginação. Acerca dos jogos, iniciamos com brincadeiras de atenção e prontidão do repertório dos estudantes como “morto ou vivo” e “faça o digo não faça o que eu faço” (adaptadas e aplicadas também no modelo virtual), brincadeiras cantadas como e “escravos de Jó” e “Tica tica, Pof pof” (que versa em repetir de forma ritmada as palavras e ao mesmo tempo criar gestos aleatórios para acompanhar) com a intenção de trabalhar ritmo, memória e consciência corporal. Outro recurso foi o jogo, “O bom vendedor”, que tratava da venda de um produto ou serviço incomum com uso da elaboração oral no qual os estudantes precisariam vender, por exemplo, sapatos para uma cobra, pente para um careca, uma bicicleta sem rodas ou convencer um dentista (neste caso outro estudante do grupo) a realizar um tratamento dentário em um jacaré, por exemplo. Tínhamos como objetivo estimular a fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento, pois os estudantes deveriam organizar o discurso e as situações problematizadas, acionando elementos imaginativo-criativos para convencer os compradores na aquisição dos produtos e serviços. Em alguns momentos, devido à agitação dos estudantes e ao tempo preferimos realizar apenas alongamentos e dinâmicas de relaxamento antes de iniciar os ensaios.

Contudo, a adesão aos jogos teatrais propostos – de prontidão e atenção, brincadeiras cantadas e dinâmicas de alongamentos – nem sempre gerou o engajamento do grupo de estudantes e essa situação acabou descontinuando a participação nas atividades preparatórias

para a cena. Quando essa situação ocorria, optávamos pela leitura dramática das cenas, conversando com os atores sobre as propostas apresentadas pela dramaturgia e repassávamos o texto. Durante a leitura dramática os estudantes tinham a oportunidade de manifestar sobre a permanência, alteração ou retirada de alguma cena/fala. As sugestões eram registradas e apresentadas ao núcleo da dramaturgia e apesar do estímulo à “promiscuidade criativa” (ARAÚJO, Antônio. 2016) a decisão final pela manutenção ou alteração das cenas continuava a critério das estudantes responsáveis pelo enredo dramático.

Dentre as limitações enfrentadas para a efetivação do espetáculo, o núcleo de atuação certamente foi o nosso grande desafio, há exemplo, os atendimentos de terça-feira (matutino e vespertino). Nestes dias, a continuidade da encenação era fragilizada devido à ausência de estudantes que atuavam no mesmo ato, pois frequentavam o atendimento AHSD em outro dia/horário e isso dificultava as marcações e a percepção da cena por completo.

Uma das características do Teatro Colaborativo é a visão da dramaturgia, não como uma organização textual que deve ser rigidamente seguida ou uma produção literária solitária, mas uma escrita colaborativa e em permanente fluxo de transformações a partir da sensibilidade dos atores em propostas gestuais, verbais e cênicas que podem ser incorporadas no diálogo e improvisações entre atores, nos momento de ensaio (ARAÚJO, Antônio. 2006).

Figura 41. Preparação de elenco, ensaios e dramatização.



Fonte: arquivo pessoal.

Devido à ausência de outros estudantes para contracenar, as cenas ficavam descontinuadas e não era possível conceber uma dramaturgia *em cena*, com reelaborações criativas nas quais os estudantes poderiam discutir, recriar e propor outras leituras a partir das

interações provenientes do jogo dramático. Então para dirimir essa problemática, a estratégia adotada pela pesquisadora foi atuar sempre que necessário, como facilitadora do processo cênico-criativo e desempenhar os papéis dos estudantes ausentes para dar continuidade e plasticidade à cena.

Apesar das situações pontuais percorridas, ponderamos que os procedimentos buscados para efetivação do núcleo de atuação criaram possibilidades para que os estudantes experimentassem o Teatro na prática por meio da construção de significados e sentidos próprios na criação individual e coletiva na vivência dos jogos teatrais e nas reelaborações da dramaturgia a partir do texto do “O Planeta Arret e o Monstro Invisível”. Da mesma forma, outras habilidades e competências teatrais foram desenvolvidas como a oralidade, a memória, a prontidão e consciência corporal para atuação em cena e a percepção e vivência do contrato cênico ator-ator e ator-espectador.

Finalização do Processo Teatral Colaborativo

Apesar do objetivo desta pesquisa não visar como produto final um espetáculo, mas um conjunto de intervenções para experimentação e apreensão dos conceitos cênicos pelos estudantes durante o processo de colaborativo, no decorrer dos atendimentos os estudantes demonstraram o desejo em finalizar a criação cênica e apresentar o espetáculo aos amigos e familiares. No entanto, na primeira quinzena de novembro, reavaliamos essa possibilidade em razão de alguns núcleos estarem mais adiantados e outros mais deficientes na finalização dos trabalhos. No tocante a dramaturgia, a ideia central do enredo estava bem definida, com algumas cenas escritas, porém inconclusas, e poderiam comprometer a apropriação dos diálogos em tempo hábil para a apresentação final.

Outro aspecto importante era a necessidade de viabilizar um dia para um ensaio geral para entrosamento do elenco, acertos relativos à continuidade das cenas, marcação e movimentação pelo cenário e ajustes finais de figurino. Contudo, devido às diversas questões de cunho pessoal dos envolvidos (adoecimento na família, período de provas nas escolas particulares, incompatibilidade de horários com outras atividades, agenda de trabalho dos responsáveis, etc.) não encontramos uma data comum a todos os participantes. Com a proximidade do encerramento do ano letivo e os entraves para a apresentação do espetáculo, propusemos aos estudantes a realização de um ensaio fotográfico e uma mostra dos materiais

estéticos elaborados no processo cênico, pois dessa maneira seria possível adequar os horários de acordo com a agenda de cada um.

Na metodologia do atendimento em AHSD é comum efetivarmos audiências com a comunidade escolar para que os estudantes socializem as descobertas resultantes de suas pesquisas e por isso, a alternativa de montar uma exposição na escola exibindo todo o processo estético de criação mostrou-se a mais adequada a nossa realidade. Escolhemos a última semana de novembro para a realização das fotografias e estudamos a melhor maneira para efetivar esse momento, que aconteceu em três atendimentos diferentes, sendo dois no período matutino e um no vespertino.

Nas duas semanas que antecederam, intensificamos a finalização dos figurinos e adereços, visto que seria fundamental a caracterização para registro fotográfico dos personagens. A cenografia foi outro setor que mereceu atenção especial, pois precisaríamos ajustar a ideia em andamento com propostas alternativas para transpor o “espaço palco” para um “espaço fotográfico” retomando novamente o “espaço tela” do formato virtual do início da pesquisa. Decidimos utilizar os tecidos que a princípio estariam desempenhando outras funções no palco (cobrir mobílias, divisão de cenas, cortina, etc.) para servirem de fundo fotográfico, facilitando a inserção de elementos para compor a cena de cada personagem.

Assim, como previsto no planejamento inicial dos estudantes, haveria um cenário fotográfico para cada ambiente (arretiano e extra-arretiano). Para uma das ambiências extra-arretianas, aproveitamos a ideia das ilustrações do livro do “O Planeta Arret e o Monstro Invisível” na qual o ilustrador utiliza objetos personificados para contar a história (conforme descrevemos nas intervenções virtuais) e desenvolvemos um cenário com os utensílios da cantina da escola (painéis, pratos, tampas, escumadeiras e conchas para servir). Nos demais, inserimos os desenhos, as pinturas, o protótipo da nave espacial em forma de *Pyramimx*, (elementos criados pelos estudantes) e objetos que dispúnhamos na sala do atendimento (globo terrestre, bolas, livros de literatura, cubos mágicos, etc.).

A preparação inicial (montagem dos cenários, iluminação, posicionamento dos atores para o registro fotográfico, etc.) e caracterização dos estudantes (maquiagem, adereços, troca de figurinos, etc.) aconteceram de forma colaborativa, com o envolvimento de todos que participavam do ensaio fotográfico. Embora os estudantes demonstrassem protagonismo e autonomia nos processos produtivos, a diversidade de núcleos acontecendo ao mesmo tempo necessitava da supervisão da pesquisadora para organização e condução dos procedimentos.

Em vista disso, para o registro das “cenas fotográficas” contamos com a colaboração especial de uma professora da escola e de um dos estudantes que integrava o elenco, pois sua vivência como modelo em campanhas publicitárias auxiliou os atores com dicas, encorajando-os com sua atitude e desinibição diante das câmeras.

Figura 42. |Preparação para o ensaio fotográfico.



Fonte: arquivo pessoal.

Durante o processo, o ambiente do atendimento transformou-se em um misto de sala de aula, coxia, camarim, laboratório dramático e espaço cênico. A dinâmica acontecia simultaneamente em um “caos criativo” passível de ser designada como um evento espetacularizado aos olhos de quem acompanhava as cenas. Veloso (2016) ao mencionar as pesquisas de Bião (2009) discorre que as ações cotidianas podem constituir-se em eventos espetaculares, pois provocam uma atitude de estranhamento sob a ótica de pesquisadores numa perspectiva em que é possível perceber nas interações humanas organizadas de cenas comuns da vida, uma consciência em que cada participante da cena cotidiana age e reage em função do outro, num contrato cênico existente, porém nunca de modo explicitamente compactuado (BIÃO, 2009 APUD VELOSO, 2016).

As formas cotidianas que são repetidas rotineiramente num mesmo espaço, com pessoas caracterizadas em papéis sociais (educador/ educando, vendedor/ cliente, médico/ paciente, sacerdote/ fiel, transportador/ transportado, esportista/ transeunte/ banhista, etc.), reconhecíveis socialmente por seus figurinos, adereços e posturas corporais, por suas formas de expressão vocal e gestual, reveladoras de estados de consciência e de corpo, simultaneamente de teatralidade e espetacularidade. (BIÃO, 2009, p. 94).

Portanto, apesar do processo criativo não ter sido concluído com uma encenação, as ações empenhadas na finalização do processo cênico-fotográfico e as relações estabelecidas

entre os estudantes (os modos de falar, se expressar, exercer funções de acordo com seu núcleo de criação, performatizar diante das câmeras, etc.) constituíram uma situação espetacular aos olhos da pesquisadora. Almejando percepções semelhantes, realizamos uma exposição para apreciação da comunidade escolar, sistematizando o processo teatral colaborativo desenvolvido e o conhecimento teatral abordado, perfazendo desde as ações pedagógicas adotadas no modelo virtual à finalização das cenas-fotográficas.

Figura 43. Exposição das cenas-fotográficas e documentação do processo teatral



Fonte: arquivo pessoal

Figura 44. Exposição das cenas-fotográficas e produções artísticas dos estudantes.



Fonte: arquivo pessoal.

Em vista dos fatos apresentados, acreditamos que as intervenções cênicas aplicadas no AEE AHSD proporcionaram aos estudantes experiências alicerçadas na liberdade imaginativo-criativa e em novas perspectivas para vivenciar um Teatro Colaborativo na

escola. Os procedimentos pedagógicos respeitaram as escolhas individuais dos estudantes, de acordo com os interesses e habilidades potenciais e suscitaram maior engajamento da turma na busca por conhecimentos que pudessem agregar aos núcleos de produção teatral (maquiagem, dramaturgia, figurino, cenografia, atuação). Além disso, a adoção de uma prática colaborativa convergiu em novas experiências de aprendizagens e conhecimentos cênicos, condizentes com os princípios fundantes do teatro colaborativo a partir da garantia de espaços criativos para “aprender a fazer junto” e das relações dialogadas com respeito às opiniões divergentes.

CAPITULO 5

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Normalmente, o primeiro profissional a mapear as características e comportamentos de superdotação é o professor do ensino regular, pois é quem acompanha os estudantes de maneira mais efetiva e particular nas aprendizagens em sala de aula. Devido a isso, nosso primeiro panorama no AEE AHSD anos iniciais em relação às potencialidades dos estudantes nas diversas áreas de conhecimento resulta da observação desses profissionais no momento do preenchimento do documento “Ficha de Indicação do Estudante”. Nesse sentido, é pertinente considerarmos as áreas/habilidades em potencial dos participantes assinaladas pelos professores de sala regular, anterior à pesquisa para posterior comparação:

Quadro 1 – Perfil inicial dos estudantes

Área de conhecimento potencial anterior à intervenção cênica	Quantitativo de estudantes
Acadêmica em Língua Portuguesa	3
Acadêmica em Ciências/Robótica	1
Acadêmica em Língua Portuguesa e Talento em Música e Artes Cênicas	1
Acadêmica em Matemática	1
Talento em Artes Visuais	5
Acadêmica em Língua Portuguesa e Talento em Artes Visuais	1

Fonte: Elaboração própria.

Dentre as áreas de conhecimento apontadas nos documentos em relação aos potenciais notáveis dos estudantes que concluíram o processo teatral colaborativo, percebemos uma indicação massiva para a área acadêmica em Língua Portuguesa e na área de talento para as Artes Visuais. A predominância de indicações para a área de talento em artes visuais reflete as problemáticas na implantação da disciplina de Educação Artística nos currículos (HARTMANN, 2014) e por isso, quando o fazer artístico encontra espaço no planejamento didático nos anos iniciais, geralmente está restrito às artes visuais. Os dados ainda corroboram com as problemáticas demarcadas no início desta investigação, em referência a ênfase no letramento Matemático e em Língua Portuguesa nos primeiros anos de escolarização, em detrimento de um letramento plural.

Por essa razão é preciso efetivar processos de ensino-aprendizagem que diligenciem alfabetizações em vários campos de conhecimento, pois é a diversidade de experiências que possibilitará ao estudante “compreender e a construir significados próprios acerca de eventos do seu cotidiano, que por vezes, possuem maior significação que os conteúdos ofertados no ambiente escolar em materiais escritos ou livros didáticos” (FERREIRA, 2012). Da mesma forma consideramos que, os variados contextos e sentidos atribuídos pelos estudantes às experiências fora da escola precisam também convergir em experiências singulares de aprendizagem nos processos de ensinar e aprender das diversas disciplinas escolares.

Com esse pensamento, as intervenções de criação estética intentadas para esta pesquisa dispuseram como conteúdo as problemáticas vivenciadas no período pandêmico, propiciando aos estudantes do AEE AHSD um ambiente educativo diversificado de ferramentas culturais, com espaços para a escuta sensível de cada realidade e a possibilidade de ressignificação das experiências pessoais e dos conhecimentos em diversos domínios, por meio da criação cênica.

Diante dessas primeiras considerações e tendo por base os objetivos traçados para a pesquisa e as abordagens teóricas que fundamentam essa investigação, a seguir apresentaremos as reflexões resultantes acerca da prática educativa baseada nos princípios do Teatro colaborativo, com os estudantes do AEE AHSD. Para orientar a análise e discussão dos resultados, elegemos três aspectos relevantes evidenciados no processo: “Experiência”, “Aprendizagem Colaborativa” e “Criação Cênica”.

5.1 Experiência – ambiente estimulador, interesse, ação pedagógica.

A superdotação tem base em fatores biológicos (GUENTHER, 2010; RENZULLI, 2014) e a aptidão superior provém da capacidade natural de cada estudante para as aprendizagens. Entretanto, não significa que os fatores genéticos sejam decisivos, pois são necessárias condições ambientais propícias para que as habilidades possam se desenvolver em toda sua extensão (VIRGOLIM, 2007).

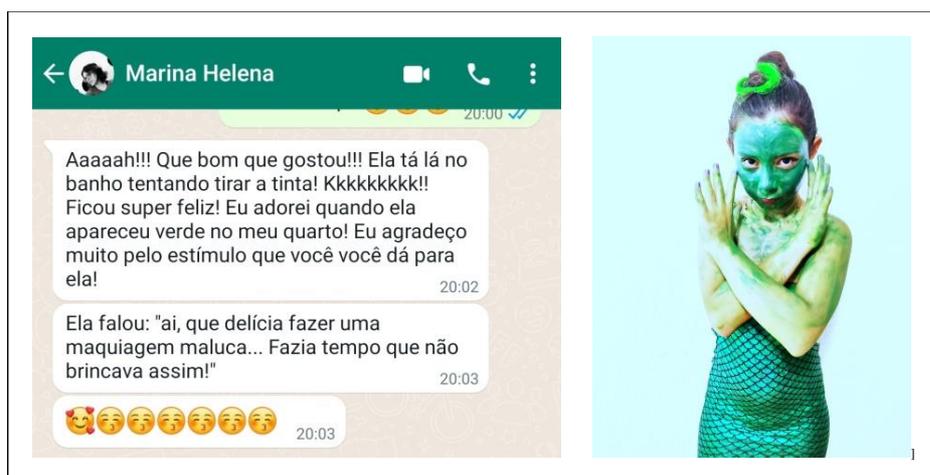
Nesse sentido, é imperativo um planejamento educativo que possibilite uma ambiência para que os aos estudantes se sintam estimulados à experimentação, à aprendizagem e à criação nas multilinguagens artísticas. Apesar de não nos propormos a uma análise documental, o entrelaçamento dos dados das Fichas de Indicação (Quadro 1) com apenas uma

nomeação para as artes cênicas e a percepção da pesquisadora diante das intervenções aplicadas no ambiente virtual, revela que grande parte dos estudantes vivenciou o teatro possivelmente apenas como espectador. Dessa forma, caso não haja uma organização do espaço educativo para o fazer cênico, dificilmente o estudante poderá demonstrar suas potencialidades e interesse, e tão pouco, o professor terá condições favoráveis para mapeá-las.

No decorrer da pesquisa, mesmo diante da dificuldade dos estudantes em acessar as aulas online ou frequentar o atendimento presencial, uma de nossas demandas foi oferecer condições e possibilidades para a produção cênica, impulsionando o interesse da turma em participar virtualmente dos jogos teatrais e dos núcleos de criação para a aquisição dos conhecimentos cênicos. Defendemos, assim como Vigotski (2009), que a atividade educativa no AEE AHSD seja um processo motivado por buscas e desejos pessoais, acentuando uma das características notadas em estudantes com altas habilidades que é a motivação intrínseca para a pesquisa de tópicos de interesse.

No Modelo dos Três Anéis (RENZULLI, 2014; 2018) o anel do Envolvimento consiste na determinação empregada pelo estudante na condução de um conhecimento ou atividade particular. Na Intervenção 4 “O Planeta Arret e o Monstro Invisível”, aplicada no modelo virtual, o aspecto motivacional é percebido no relato de uma das responsáveis:

Figura. 45. Relato/fotografia resultante da proposta de criação de personagens



Fonte: arquivo pessoal

Percebe-se na narrativa a iniciativa, o envolvimento e o interesse da estudante na resolução e conquista de um objetivo “a criação de uma personagem extra-arretiana”. Nota-se também, a relação estabelecida da atividade de criação cênica experienciada com a

brincadeira. Segundo pesquisadores da pedagogia teatral, (CAPUCCI, 2020; FERREIRA 2012) a dimensão lúdica é um fator importante no desenvolvimento de proposta de criação teatral com crianças, pois incentiva “a experimentação dos diversos elementos cênicos e não somente a reprodução de modelos prontos”. Como toda obra de imaginação é formada por elementos tomados da realidade e de vivências anteriores (VIGOTSKI, 2009) ao observarmos a criação da estudante, podemos inferir que durante o processo criativo-produtivo, a mesma acessa e reelabora o repertório de conhecimentos experienciados na cultura (sobre como seria um extraterrestre) para performar sua própria personagem.

Contudo, o que diferencia uma curiosidade natural para um comportamento superdotado são a constância e a intensidade da motivação para alcançar um conhecimento, uma habilidade ou um produto (CUCHI & PÉREZ, 2020). Em relação à mesma estudante, assinalamos seu desejo por aprender e efetivar as propostas de criação cênica e busca automotivada para solucionar os impasses decorrentes da produção teatral. Essa característica é descrita por Winner (1996) apud Virgolim (2007) como “fúria por dominar”, um interesse incontrolável por conhecer e realizar-se em um campo específico de conhecimento.

Figura 46: Mensagens de texto/imagens referentes à criação cênica.



Fonte: arquivo pessoal.

As imagens ilustram um dos atendimentos individualizados, mediado pelo *WhatsApp*, sendo primeira e a segunda mensagem enviadas num sábado em horários que a estudante não estaria em atendimento. O texto demonstra sua motivação ao pesquisar conteúdos que agregariam ao processo teatral colaborativo e a sua necessidade “urgente” em dar

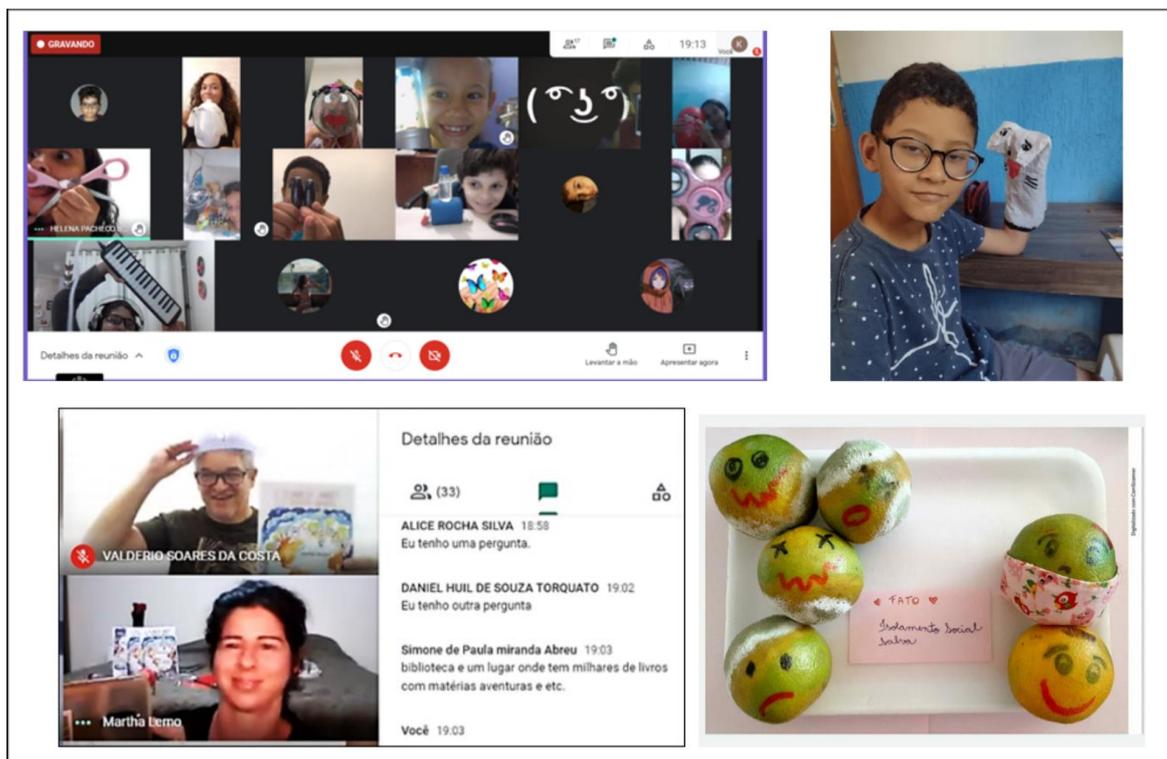
continuidade à escrita dramatúrgica. Nas mensagens socializa a descoberta de um aplicativo para prototipar figurinos e compor personagens e sua busca pessoal em concretizar a criação e compor uma personagem extra-arretiana na encenação colaborativa, acaba levando-a a colorir os cabelos. Por isso, tanto o interesse como a necessidade são fatores essenciais e precisam ser considerados nos processos de ensino, “pois é a necessidade que movimenta o pensamento e a atividade a ser realizada” (VIGOTSKI, 2009).

Assinalamos a preponderância do papel do professor na condução do processo educativo e na organização do ambiente de sala de aula para que as experiências de aprendizagens aconteçam, criando as condições necessárias para que os potenciais latentes dos estudantes sejam evidenciados. Projetamos um ambiente organizado para as aprendizagens estéticas aquele que envolve a disponibilidade de diversos materiais, a promoção de espaços para livre-criação e a observação das necessidades pontuais de cada estudante com intuito de impulsionar e auxiliar o desenvolvimento dos potenciais artísticos.

Por isso, chamamos a atenção para a efetivação desses espaços no planejamento didático desde os primeiros anos de escolarização, com a priorização de atividades ricas em experimentações estéticas para construir repertórios em relação ao fazer cênico e para que os estudantes se sintam estimulados a imaginar, criar e vivenciar os elementos da linguagem teatral na prática e com seus pares sendo esse pensamento estendido às demais linguagens artísticas. Acreditamos que são essas circunstâncias de vivência estética que validam uma observação sistemática e contínua do professor das habilidades notáveis de seus estudantes, em diferentes situações processuais de criação artística.

No ambiente remoto, nos deparamos com algumas dificuldades como a falta de acessibilidade de alguns estudantes ao ambiente virtual, limitando um acompanhamento mais individualizado das necessidades e o provisionamento de recursos pedagógicos e artísticos para suplementação das aprendizagens. Com isso, a pesquisadora optou por organizar as propostas cênicas a partir do jogo teatral e do uso de materiais acessíveis aos estudantes, como objetos de uso cotidiano, reaproveitamento de materiais (saco de pão, revistas, máscara de proteção) e materiais escolares habituais (cola, tesoura, lápis para desenhar e colorir, etc.).

Figura 47: Atividades de criação cênica desenvolvidas no ensino remoto.



Fonte: arquivo pessoal.

Em outra intervenção provemos atividades de Enriquecimento Tipo II (RENZULLI 2014; 2018) com a participação de profissionais (escritora/atriz, ilustrador/escritor) para ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre a criação estética, benefício do uso da internet e das novas ferramentas tecnológicas na criação contemporânea, que emancipa a Arte para os ciberespaços potencializando os modos de produção (CALEGARO, 2012). Avaliamos como um dos principais resultados das ações organizadas no ensino remoto, a oferta de experiências desafiadoras e a conquista de novas descobertas e aprendizagens em relação aos conceitos cênicos, onde o principal recurso foi o interesse e a disponibilidade dos estudantes para o “estado de jogo”.

Nas discussões trazidas ao longo dos capítulos, questionamos o entendimento de grande parte da comunidade escolar em referência as características de estudantes alto habilidosos, normalmente, baseadas na superdotação do tipo escolar (RENZULLI, 2014; 2018) com desempenho superior nas provas escolares, reforçando a ideia das altas habilidades apenas como sinônimo de inteligência quantificada. Entretanto, para uma observação das habilidades estéticas notáveis é apropriado prover um ambiente fecundo de experimentação, decodificação e sistematização dos conhecimentos artísticos (CONTIERO, 2018)

qualificando não apenas o resultado espetacular final, mas toda aprendizagem estética decorrente do processo.

Dessa maneira, a metodologia de criação do Teatro Colaborativo aplicada à realidade da sala de aula traz como diferencial a oportunidade do professor ater-se aos modos de pensar do estudante, a sua criatividade na tomada de decisões e aos aspectos afetivos e motivacionais em busca de conhecimentos próprios ao fazer cênico. No processo de criação colaborativo todos os dados observáveis são passíveis de uma avaliação qualitativa das potencialidades estéticas, minimizando a percepção dos professores para uma inteligência superior apenas quando validada por métodos quantitativos dos conhecimentos.

Esse fato pode ser comprovado no retorno ao atendimento presencial no qual um estudante encaminhado apenas para a área acadêmica em matemática destacou-se por sua participação motivada e potencial para encenação (memória apurada, prontidão para as cenas, inteligência interpessoal, expressividade, desenvoltura). No processo, descobrimos que frequentava aulas em uma companhia teatral e atuava em diversas campanhas publicitárias, mas provavelmente, devido à ausência de práticas teatrais em sala regular, seu potencial para as artes cênicas não encontrou espaço para ser evidenciado e, conseqüentemente, identificado por seus professores.

Figura 48: Criação e personificação de personagem para a encenação teatral.



Fonte: arquivo pessoal.

Reafirmamos por fim, a relevância do professor na organização de um planejamento pedagógico que promova experiências de criação e vivência nas multilinguagens artísticas, na qual os estudantes possam expressar o interesse pessoal para a criação estética. Em nossas intervenções, o fator interesse foi essencial para o encaminhamento progressivo de novas situações de pesquisa e aprendizagens estéticas e para estudantes de diferentes idades e habilidades produzissem colaborativamente em busca de efetivar um objetivo comum: a criação do espetáculo “O Planeta Arret e o Monstro Invisível”. Concebemos, portanto, que a tríade “ambiente estimulador ↔ interesse ↔ ação pedagógica” são aspectos determinantes para a observação e possível identificação das características de superdotação dos estudantes em sala de aula.

5.2 Aprendizagem Colaborativa – possibilidades, interação e criação compartilhada

Dentre os elementos balizadores no Teatro Colaborativo a criação compartilhada e dialogada entre os integrantes nos diversos núcleos de produção é uma prerrogativa para que o elenco tenha a visão da totalidade do espetáculo e não apenas do setor no qual irão atuar ou conduzir (ARY, 2015; ARAÚJO 2015). Com isso, é possível prever nas interações estabelecidas entre os participantes durante o processo criativo-produtivo, uma ambiência favorável para o compartilhamento de saberes e aquisição de novas aprendizagens acerca do fazer teatral.

De forma semelhante, a metodologia do Modelo de Enriquecimento (REZZULLI 2014; 2018) mediante a pesquisa compartilhada e aplicada à criação teatral “O Planeta Arret e o Monstro Invisível” favoreceu um contexto de troca de experiências e ampliação dos conhecimentos artísticos. Durante o processo cênico colaborativo, os procedimentos não estavam centrados unicamente na pesquisadora e, por diversas vezes, percebemos os estudantes como protagonistas, conduzindo as atividades. Vigotski (2009) alerta que a criação teatral infantil não deve reproduzir diretamente as formas do teatro adulto, sob o risco de transformar-se em uma atividade com pouca significação estética para as crianças. Por isso, valorizamos as contribuições individuais e motivamos a participação ativa dos estudantes durante todo o processo de criação cênica.

Uma das características do Teatro Colaborativo é a presença das “hierarquias flutuantes” (ARAÚJO, 2015) e aplicada ao contexto da pesquisa significou que as decisões

cênicas não estavam centradas na pesquisadora, como habitualmente acontece nos “teatrinhos de fim de ano” (FERREIRA, 2012) focados apenas no produto espetacular final. No sistema de hierarquias horizontais, as funções da pesquisadora consistiram em prover estratégias para a continuidade do aspecto colaborativo na criação (documentar o processo teatral e disponibilizar o arquivo no computador da sala de atendimento), repassar os apontamentos referentes aos núcleos (figurino, enredo dramaturgico e cenário) e dirimir questões divergentes entre os estudantes no processo produtivo.

Deste modo, a criação em colaboração no AEE AHSD se intensificou, pois nesse contexto os estudantes superdotados participavam com igualdade das decisões cênicas, além de possuírem liberdade para iniciar pesquisas acadêmicas e estéticas, compartilhar descobertas e discutir temáticas que agregariam a produção teatral. Durante as práticas colaborativas com seus pares e com a professora, os estudantes eram orientados com relação ao fazer estético e notamos que quando auxiliados, sentiram-se motivados a criar mais e desenvolver suas habilidades.

Por essa perspectiva, a dinâmica de criação no teatro colaborativo com a autoria compartilhada (ARAÚJO, 2006; RINALDI, 2006) e a proposição de espaços ativos para o diálogo (ABREU, 2003) potencializou as aprendizagens colaborativas e o desenvolvimento dos potenciais artísticos dos estudantes, pois atuou efetivamente na Zona de Desenvolvimento Iminente (VIGOTSKI, 2021) na qual a realização de atividades acontecia com a orientação da pesquisadora e em colaboração com companheiros mais aptos.

Figura 49: Produção de cenário em colaboração.



Fonte: arquivo pessoal

Na estrutura das AHSD nos anos Iniciais do Ensino Fundamental não há uma divisão por idade ou escolaridade e a turma é formada por estudantes desde a Educação Infantil ao 5º ano, sendo que o acesso pode ocorrer durante todo o ano letivo mediante a indicação dos responsáveis e profissionais da área educacional ou de saúde. Com isso, estudantes com diferentes habilidades, vivências e interesses ingressaram no decorrer da pesquisa e participaram do processo teatral juntamente com aqueles que frequentavam o atendimento há algum tempo. A heterogeneidade da turma enriqueceu o diálogo, a colaboração e a partilha de conhecimentos, ampliando consequentemente as capacidades individuais. Nesse sentido, a interação social e a diversidade de experiências e talentos compôs uma riqueza ao fazer cênico, pois devido à reduzida indicação de estudantes nos documentos oficiais para as artes cênicas, todos eram percebidos a partir das suas potencialidades para a criação teatral.

Partimos, portanto, do princípio que fazer Teatro é uma atividade cultural passível de ser realizada por todos os estudantes sendo preponderante um planejamento pedagógico que ofereça condições para a prática teatral na escola. No entanto, reforçamos que os critérios de desempenho superiores para as aprendizagens estéticas são observáveis na rotina de sala de aula numa comparação com grupos de estudantes da mesma faixa de idade e contexto social, prevendo a equidade de oportunidades entre os estudantes.

Pensando sobre isso, a prática teatral colaborativa no ambiente remoto decorreu da possibilidade dos estudantes em se relacionar virtualmente com seus pares, trocar informações e experienciar o estado de jogo mediado pelo uso das TIC's. Além disso, durante as intervenções aplicadas para a apreensão dos conceitos cênicos, incentivamos os estudantes na busca autônoma de pesquisas em conteúdos digitais e à criação e socialização das atividades e expressões artísticas em sala virtual. Dentre as atividades citamos os jogos teatrais, o teatro de objetos, a criação de personagens e enredos coletivos, debates e apresentação de fatos sobre a pandemia, apreciação literária, além de encontro virtual com mediação de outros profissionais. A relação bidirecional das atividades de criação permitiu aos estudantes se perceberem ora como atores, ora como espectadores, apreciando e atribuindo significados e sentidos as fruições artísticas dos demais estudantes da turma.

Considerando o ensino presencial, a opção de criar cenicamente em grupo viabilizou as ações colaborativas entre os estudantes nas quais um aprendeu com o outro, num contexto de troca de experiências e conhecimentos que impulsionaram o desenvolvimento de habilidades e a descobertas de novas áreas de interesse. Assim, a interface individual-coletiva

prerrogativa nas produções cênicas colaborativas (ARY, 2015) efetivou-se na medida em os estudantes a partir de suas habilidades ou interesse contribuíram individualmente com seus talentos (aptidão para o desenho, para a escrita literária, para atuação) nos núcleos sob sua responsabilidade, mas ao mesmo tempo auxiliaram na totalidade da criação cênica.

Nesses momentos de aprendizagem em grupo, em comparação com os pares, ratificamos características de superdotação em alguns estudantes tais como curiosidade e vivacidade mental, motivação interna, persistência na área de seu talento, facilidade de compreensão e percepção da realidade, capacidade de resolver problemas, energia, habilidade em assumir riscos, pensamento original e divergente, criticidade e conduta criativa. (ALENCAR E FLEITH, 2001; BRASIL, 2006; RENZULLI, 2018; VIRGOLIM, 2007).

Desta forma, é importante pensar o talento para as artes, não apenas como um produto ou resultado, mas considerar as potencialidades em todas as etapas para a criação artística, que envolve as decisões estéticas dos estudantes, as vivências na experimentação de técnicas e materiais artísticos e o conhecimento demonstrado em momentos de elaborações imaginativas e criativas.

5.3 Criação Cênica Colaborativa – potencialidades para as multilinguagens

Reconhecer sinais de capacidades superiores e talentos nas escolas é uma questão problemática nos ambientes escolares. As conceituações estão arraigadas por sentidos de genialidade, autossuficiência para as aprendizagens e condições socioeconômicas e culturais favoráveis para o desenvolvimento do talento (ALENCAR & FLEITH, 2001; VIRGOLIM, 2018; RENZULLI, 2014). Acrescemos as dificuldades de identificação de potenciais artísticos, a ausência de professores de artes nos primeiros anos de escolarização e a escassa formação sobre o ensino de superdotados em todo o sistema de ensino. Frisamos a importância de arte-educadores também nesta etapa de ensino, pois estão habilitados para prover experiências estéticas, artísticas e cognitivas, além de constituírem-se nos agentes mais preparados para reconhecer os potenciais artísticos evidenciados tanto no processo quanto no produto artístico (ARAÚJO 2021).

Diante da ausência de um professor de Arte e prováveis limitações de um ambiente organizado para as experiências estéticas, a pesquisa buscou reconhecer nos estudantes encaminhados ao AEE AHSD possíveis talentos para as multilinguagens artísticas.

Escolhemos como elemento balizador o Teatro Colaborativo, pois em sua configuração primária o teatro é uma área imbricada por diversas linguagens interrelacionadas que colaboram com igual importância no processo de criação.

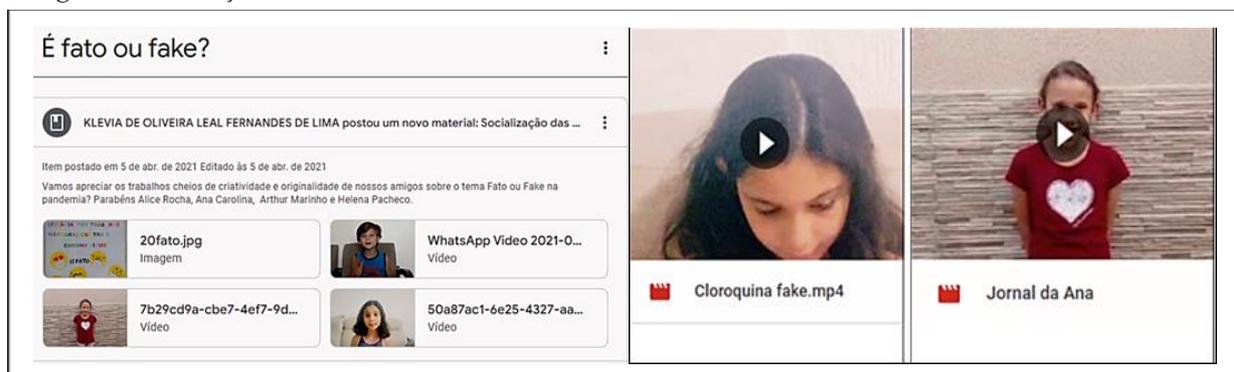
Devido às intervenções aconteceram em dois modelos de ensino, virtual e presencial, nossas percepções e avaliações sobre as características e potencialidades artísticas dos estudantes decorrem da somatória das duas etapas. No modelo dos Três Anéis (REZULLI 2014; 2018) o Envolvimento com a Tarefa é um dos pilares para a identificação da superdotação, e de maneira geral, percebemos uma curiosidade intelectual e o engajamento dos estudantes nas atividades propostas para apreensão dos conceitos cênicos (enredo dramático, personagens, ator, espectador, figurino, cenário). Entretanto, é a motivação altamente direcionada que pode se transformar em uma habilidade específica (VIRGOLIM, 2019).

Sendo um grupo heterogêneo em relação aos interesses, habilidades e comportamentos (ALENCAR & FLEITH, 2001; BRASIL, 2006) escolhemos observar as potencialidades artísticas dos estudantes a partir das características da superdotação Produtiva-Criativa (REZULLI, 2014; 2018), pois no AEE AHSD o modelo de ensino privilegia as aprendizagens indutivas e enfatiza o uso e a aplicação dos conhecimentos de maneira criativa nas soluções das situações/atividades apresentadas.

5.3.1 Talento para as Artes Cênicas

Como esclarecido, escolhemos a temática da COVID 19 para iniciarmos as intervenções cênicas no ambiente virtual. Uma de nossas primeiras propostas estruturou-se a partir da pesquisa de fatos ou *fakes* sobre a pandemia e os estudantes foram convidados a produzir um material e compartilhar com a turma suas descobertas. A pesquisa é uma característica fundamental dos processos de criação teatral e no contexto educacional promove a participação de estudantes em dinâmicas marcadas por seu caráter investigativo (DESGRANGES, 2018).

Figura 50: Produções em vídeo “Fato ou Fake”

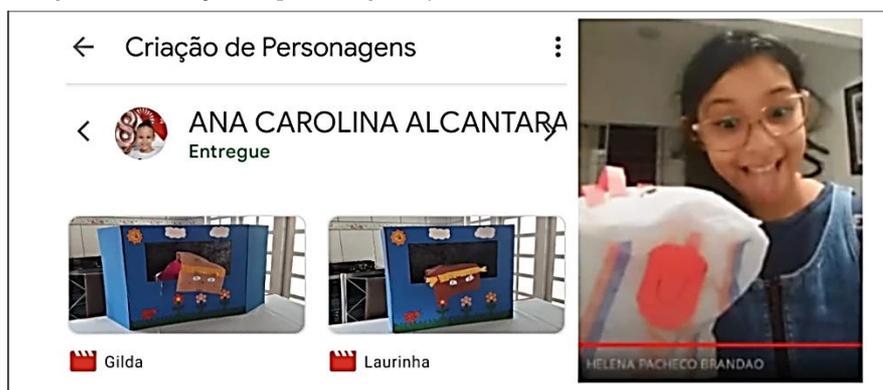


Fonte: arquivo pessoal.

Dentre as devolutivas, destacamos algumas produções pela originalidade e criatividade na exploração dos tópicos discutidos. No vídeo “Jornal da Ana” [figura 50] a estudante trata as informações de maneira inventiva, demonstrando espontaneidade, desenvoltura e brincadeira imaginativa na apresentação de um jornal. No vídeo “Cloroquina *Fake*” [figura 50] a estudante combina as informações de maneira incomum, brinca com as ideias e produz uma sátira com críticas ao uso da cloroquina no combate ao contágio pela COVID-19. Nas produções, outras características para o talento nas Artes Cênicas são observadas como a compreensão e retratação de uma situação com uso da dramaturgia, emprego da voz para refletir mudanças de ideia e humor e comunicação de sentimentos por meio das expressões faciais e gestos corporais (KOUGH, 1960 APUD PIIRTO, 2007).

Na intervenção 7, “Os criadores”, produzimos de forma síncrona fantoches com sacos e retalhos de papel, com o objetivo de aprimorar os conhecimentos em relação à criação do enredo cênico, atuação e composição de personagens. Na apresentação de suas personagens, as estudantes aplicaram recursos dramáticos como a modulação de voz para ressaltar episódios e emoções na história e a movimentação dos personagens pelo espaço cênico (enquadramento da tela). Afora os aspectos pontuados anteriormente, acrescentamos a prontidão para elaborar imaginativamente suas próprias histórias, evocar respostas emocionais dos estudantes-espectadores que apreciaram as apresentações de seus personagens, além da demonstração de satisfação ao atuar ou dramatizar (KOUGH, 1960 APUD PIIRTO, 2007).

Figura 51: Criação de personagens (fantoches), enredo e caixa-cenário



Fonte: arquivo pessoal

Após a conclusão da aula síncrona, na qual vivenciaram a tríade teatral (ator, enredo, espectador) a motivação pessoal e o interesse por ampliar os conhecimentos cênicos, impulsionou uma das estudantes a iniciar novas pesquisas e criar sua própria caixa-cenário [Figura 51] para aplicar as técnicas da manipulação com fantoches na dramatização.

No modelo presencial, após definição da função artística na produção teatral, o interesse e os comportamentos preditivos (PIIRTO, 2007) para a atuação (sinalizados nas intervenções virtuais durante as improvisações, jogos teatrais, apreensão dos elementos cênicos) confirmaram-se com a escolha das estudantes para integrarem o núcleo da atuação e dramaturgia na criação do espetáculo “O Planeta Arret e o Monstro Invisível”. Encarnaram as personagens Ninax (adaptação do apelido “Aninha” – Ana Carolina) e Nenax (adaptação do apelido “Nena” - Helena). Outros estudantes também evidenciaram capacidade superior para a encenação, a exemplo do “Skatista”, conforme descrevemos anteriormente.

Figura 52: Cenas-fotográficas dos personagens



Fonte: arquivo pessoal.

Outro fator que dialoga com a atuação, a escrita da dramaturgia, também se desenvolveu a partir da contribuição colaborada. A ideia inicial da encenação fiel ao enredo literário passou por diversas transformações na incorporação de outras referências textuais e foram motivadas pelas pesquisas individuais das estudantes e também pelas contribuições sugeridas durante os ensaios, alterando a escrita para uma dramaturgia *da cena* (ARAÚJO, 2006).

No processo de orientação da elaboração da dramaturgia, observamos a facilidade das estudantes na criação imaginativa, com capacidade de incorporar ao texto ideias originais, conduzindo a escrita ao clímax dramático. Durante a leitura dos trechos elaborados testavam as marcações realizadas na escrita com a performatização da leitura, avaliavam e alteravam de acordo com as percepções sobre como a cena poderia acontecer, demonstrando uma sensibilidade para a escrita e atuação dramática.

Constatamos que possivelmente devido à importância e centralidade na aquisição de normatizações de escrita e letramento, a sinalização dos potenciais das estudantes no documento “Ficha de Indicação” pontuavam apenas a aptidão para a Língua Portuguesa, não considerando as habilidades notáveis para a criação, a atuação e a escrita dramatúrgica. Por isso, alertamos sobre a necessidade de um olhar atento e reflexivo para os potenciais notáveis, pois esses aspectos tendem a passar despercebidos nas convencionais provas escolares em que muitas vezes não há espaço para os pensamentos divergentes.

Assim, com base nas abordagens de altas habilidades e superdotação (PIIRTO, 2007; VIRGOLIM, 2007; 2014; 2019; RENZULLI, 2014; 2018) discutidas ao longo da pesquisa e nos aspectos anteriormente levantados sobre a criação cênica (ARAÚJO 2006; 2015; ARY, 2015; VIGOTSKI, 2009) consideramos indicadores relevantes para orientação na identificação de talentos para a atuação:

- Interesse na investigação de elementos de composição teatral (personagem, figurino, cenário, adereços, enredo dramatúrgico);
- Sensibilidade para interpretar situações e variedade de sentimentos por meio das ações corporais e uso da voz com expressividade;
- Prontidão para encenação (Fluência e flexibilidade para brincar com ideias nas situações de improviso, exercícios cênicos e jogo teatral);

- Despreocupação com convenções (quebra de padrões habituais para encarnar personagens/situações na encenação);
- Capacidade para personalizar uma situação com elaborações altamente imaginativas e criativas;
- Disposição e interesse em debater ideias estabelecendo vínculos com o outro no jogo cênico (capacidade de persuadir e convencer);
- Desenvoltura e facilidade para expressar ideias oralmente;
- Boa capacidade de síntese e memória;
- Competência linguística (amplitude de vocabulário e habilidade para narrar histórias com dramaticidade).

Diante da pluralidade de linguagens artísticas presentes no fazer teatral e a postura de investigação do grupo de estudantes para compreender como cada elemento cênico se articulava e contribuía para a sistematização do espetáculo colaborativo, a dinâmica de produção-criativa corroborou para a pesquisadora mapear um conjunto de evidências de potenciais notáveis também em outras linguagens artísticas.

5.3.2 Talento para as Artes Visuais

Na atividade, “O Planeta Arret e o Monstro Invisível” (Intervenção 4), após a apreciação e conversa sobre o *podcast* da obra literária, solicitamos uma produção que retratasse os habitantes do planeta Arret. Deixamos os estudantes livres para escolher a maneira que a atividade seria compartilhada com o grupo, pois temos o entendimento que estruturas padronizadas de atividades tendem a limitar as possibilidades de escolhas e de produção-criativa dos estudantes. “A liberdade é uma condição imprescindível de qualquer criação” (VIGOTSKI, 2009).

A maneira escolhida para as devolutivas pelos estudantes foi diversa (vídeos, fotografias, desenhos, produções escritas). No entanto, alguns estudantes demonstraram uma habilidade superior na criação/representação por meio do desenho quando comparado aos seus pares.

Figura 53: Produções artísticas dos estudantes (desenhos e histórias em quadrinhos)



Fonte: arquivo pessoal.

Observando as produções percebemos elementos que caracterizam habilidades de estudantes visualmente artísticos, entre eles, a preocupação com o registro de detalhes para enriquecer a composição, traços bem definidos e representações com o uso de cor, capacidade de transformar situações e fatos em desenhos, flexibilidade ou facilidade para pensar fora dos padrões e de forma original (PIIRTO,2007). Segundo Winner (1996) apud Piirto (2007) “a habilidade central da criança visualmente artística é a precocidade visual-espacial que torna possível capturar o contorno de objetos tridimensionais no espaço bidimensional”.

Em uma das criações, o estudante sintetizou a obra literária “O Planeta Arret e o Monstro Invisível” (Martha Moraes) transformando-a em história em quadrinhos. Normalmente, crianças talentosas em artes visuais preferem utilizar como forma de expressão o desenho para demonstrar a sua compreensão sobre um assunto, pois desenhar é o mesmo que escrever ou falar para crianças talentosas verbalmente (HURWITZ, 1983 APUD PIIRTO, 2007). Na composição, além da criatividade, outros aspectos são observados em referência aos potenciais notáveis em crianças visualmente talentosas para o desenho, dentre eles,

elevada capacidade imaginativa na reelaboração da história, memória visual, noções de perspectiva, representação com pretensão de verossimilhança, uso da proporção e profundidade.

No contato com a proposta de criação teatral colaborativa no modelo presencial, alguns estudantes evidenciaram interesse em integrar núcleos de produção que possuíssem como característica a criação intermediada por aprendizagens na área das artes visuais, com possibilidade de lidar com novas técnicas, temas e materiais. Nos setores criativos, optaram pela contribuir com suas habilidades nos setores da cenografia e figurino.

Figura 54: Processos de criação dos núcleos figurino e cenário



Fonte: arquivo pessoal.

No AEE AHSD utilizamos como procedimento, a criação de um “Inventário de Habilidades”, onde os estudantes expressam suas áreas fortes de conhecimento, mas também sinalizam outros campos de conhecimento nos quais desejam desenvolver-se. Ainda no modelo virtual realizamos uma adaptação desse instrumento:

Figura 55: Atividade aplicada em sala virtual (interesses e habilidades)



Fonte: arquivo pessoal.

Conversamos com a turma sobre as habilidades e temáticas de interesse pessoal para serem desenvolvidas na sala de recursos em 2021. Na atividade a estudante sinaliza o desejo em aprender sobre maquiagem, decoração de ambientes, moda e pintura em tela. Nas intervenções a partir das práticas exploratórias desenvolvidas no processo de criação teatral, entendemos que tais experiências foram contempladas em produções correlacionadas aos setores da cenografia e figurino, pois na investigação colaborativa aplicada aos meios de produção nas artes cênicas, a estudante vivenciou conhecimentos sobre pintura e desenho, utilização de recursos tecnológicos (data show, aplicativos para desenho), organização do espaço cênico, corte, costura e customização de figurinos.

5.3.3 As Multilinguagens – potenciais latentes

Conforme descrevemos no capítulo referente à aplicação da pesquisa, outros setores de criação efetivaram-se no processo cênico colaborativo e possibilitaram a experimentação e vivência do Teatro na prática (maquiagem, iluminação, fotografia, trilha sonora, escrita dramaturgica). Apesar do engajamento, a princípio não percebemos ao final do processo de ensino-aprendizagem indicativos superiores que denotassem um talento superior nestas áreas artísticas que permearam o fazer cênico. No entanto, tais potenciais latentes devidamente

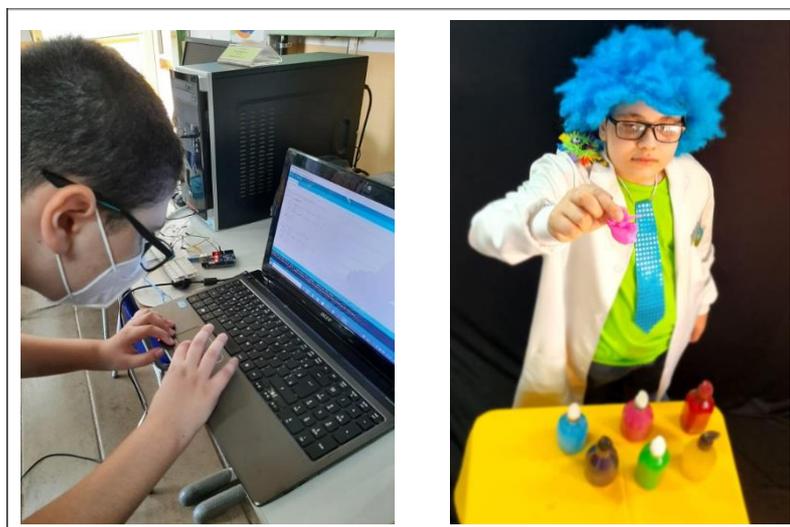
assistidos podem vir a emergir com direcionamento adequado às necessidades individuais e estilo de aprendizagem de cada estudante.

Importante lembrar, que os comportamentos e características basilares do modelo de identificação dos Três Anéis (REZZULLI, 2014; 2018) variam quanto à intensidade, frequência e envolvimento, e devido a esses fatores, a oferta de um ambiente estimulador com liberdade para experimentação é fundamental para os potenciais notáveis latentes encontrem espaço para se manifestar.

Assim, avaliamos que a metodologia do Teatro Colaborativo possibilitou aos estudantes demonstrarem seus pontos fortes e habilidades em potencial, não apenas em referência ao talento artístico, tendo em vista que, “o conhecimento artístico promove o desenvolvimento de habilidades em diferentes áreas do conhecimento, ampliando os repertórios cognitivos, afetivos e críticos” (CUCHI & PÉREZ, 2020).

Esse fato pode ser certificado a partir do engajamento de um estudante com potencial notável na área acadêmica, que determinado a contribuir com seus conhecimentos na efetivação do espetáculo, empenhou-se em transformar uma ideia em um produto, sendo persistente na investigação de diferentes soluções para a prototipação de uma nave espacial [Figura 56]. A partir de seu interesse, o estudante elabora uma programação na plataforma *Web* Arduino e no processo investigativo expande seus conhecimentos sobre Robótica, com a aplicação dos saberes na criação cenográfica. Outra característica observada é a prontidão para “correr riscos” (WECHSLER, 2008 APUD VIRGOLIM, 2019) ao desafiar-se na área da atuação com a personificação do “Dr. Borrifox” no espetáculo colaborativo.

Figura 56: Programação com arduíno na plataforma web/ encarnação de personagem



Fonte: arquivo pessoal.

Ressaltamos que alguns estudantes já possuíam indicação para as áreas acadêmicas e talento em artes e durante o processo as características foram validadas do ponto de vista pedagógico a partir de seus interesses específicos, com alto desempenho (não necessariamente excepcional), com disposição para novas aprendizagens além das oferecidas pela pesquisadora, criatividade, persistência para concretizar as propostas e forte motivação para colaborar com seus conhecimentos e habilidades no processo teatral.

Realizando uma comparação com os dados tabulados (Quadro 1), no qual tínhamos as seguintes indicações a partir da consulta na Ficha de Indicação: 3 (três) indicações para Língua Portuguesa, 1 (uma) indicação para Matemática, 5 (cinco) indicações para as Artes Visuais e 3 (três) indicações com multipotencialidades sendo uma estudante para Língua Portuguesa/Talento em Artes Cênicas e Música, uma estudante para Língua Portuguesa/Artes Visuais e um estudante para Ciências/Robótica, e após as intervenções cênicas propostas para a pesquisa obtivemos a seguinte resposta quanto às áreas potenciais:

Quadro 2 - Perfil final dos estudantes

Área de conhecimento potencial posterior à intervenção cênica	Quantitativo de estudantes
Acadêmica em Língua Portuguesa	2
Acadêmica em Ciências/Robótica	1
Acadêmica em Artes Visuais e Ciências Naturais	1
Acadêmica em Língua Portuguesa e Artes Cênicas	1
Acadêmica em Língua Portuguesa e Talento em Música e Artes Cênicas	1
Acadêmica em Matemática e Talento em Artes Cênicas	1
Talento em Artes Visuais	3
Acadêmica em Língua Portuguesa e Talento em Artes Visuais	1
Talento em Música e Artes Visuais	1

Elaboração pessoal.

Observando os dados obtidos após o processo Teatral Colaborativo é possível perceber a identificação de potenciais que se encontravam latentes em outras linguagens artísticas como Artes Cênicas e Música, e também áreas acadêmicas como as Ciências Naturais. Avaliamos, portanto, que uma prática educativa organizada a partir do Teatro

Colaborativo oportuniza a exploração das potencialidades dos estudantes de maneira global (cognição, voz e corporeidade, atuação, organização de sentimentos e emoções) além de promover a interação entre os pares e fomentar a construção de saberes em diversas áreas de conhecimentos, imbricadas no fazer cênico.

Por fim, sendo a capacidade de aprender inerente a qualquer indivíduo, todo estudante, respeitando suas particularidades, necessidades educativas e ritmo de aprendizagem têm a possibilidade de construir conhecimento e se expressar por intermédio da Arte. O essencial é um olhar cuidadoso do professor na observação das potencialidades de cada criança e na promoção de um ambiente rico em experimentações para que os estudantes se sintam estimulados a imaginar, experimentar e criar por meio das vivências e aprendizagens nas multilinguagens artísticas.

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto de isolamento imposto pela pandemia, as ferramentas tecnológicas de informação e comunicação (intervenções por *WhatsApp*, atividades mediadas pela plataforma do *GoogleClassroom*, encontros síncronos pelo *GoogleMeet*, vídeo-chamadas por celular) permitiram a continuidade das aulas e o acompanhamento pedagógico dos estudantes superdotados no AEE AHSD em suas áreas de interesse e potencial artístico nas multilinguagens. Apesar das dificuldades de acessibilidade e domínio de tais ferramentas, (não somente pelos estudantes, mas também pela pesquisadora) demarcamos que o uso das TIC's foram fundamentais para que as propostas educativas voltadas ao desenvolvimento de práticas teatrais colaborativas no modelo virtual e híbrido ocorressem, uma vez que, “um acontecimento teatral envolve como mínimo para sua existência, um ator, um espectador, uma intenção estética” (FERREIRA, 2012) e um espaço-tempo (em nosso caso o ambiente virtual de aprendizagem).

A temática escolhida “Contexto Pandêmico” caminhou em direção contrária ao que ainda encontramos na educação formal: uma escola em grande parte, apartada da vida real, sem considerar os interesse e contexto social de seus estudantes. A questão é que Arte não acontece separada da vida e desempenha um importante papel na cognição e na organização das emoções (VIGOTSKI, 2009). Nesse sentido, durante a pesquisa, o planejamento pedagógico ofereceu espaços aos estudantes para expressaram suas percepções diante da doença, do isolamento preventivo, do risco de contaminação e medo da morte, com a oportunidade de (re)significar suas vivências e narrativas em produções acadêmicas e estéticas. Diante disso, a promoção de uma educação em Arte neste período pandêmico favoreceu o desenvolvimento das emoções e da sensibilidade, articulada a experimentação estética, a escolha de caminhos próprios para as aprendizagens, a reflexão e a produção de um pensar empático, mas também crítico, diante da mortalidade e dificuldades que assolaram o planeta resultante da ameaça de um “monstro invisível”.

Embora as intervenções pedagógicas propostas para a apreensão dos conceitos cênicos (ator, espectador, jogo e enredo dramatúrgico, figurino, cenário) terem sido organizadas pela pesquisadora, o protagonismo estudantil e a instituição do sistema de hierarquias flutuantes (ARAÚJO, 2016; 2015) estiveram presentes nas negociações e decisões estéticas realizadas

pelos estudantes. Esse fato decorreu da promoção de um ambiente dialogado, com liberdade criativa e propostas pedagógicas com estímulo à experimentação da linguagem teatral e criação nos núcleos de produção. Procuramos no processo de ensino-aprendizagem em Arte, mesmo diante das dificuldades impostas pela pandemia (acessibilidade, restrição quanto ao contato físico, recursos pedagógicos limitados) considerar os interesses e atender as necessidades educativas pontuais em relação às aprendizagens estéticas e cognitivas dos estudantes que participaram da criação colaborativa teatral a partir da adaptação da obra literária “O Planeta Arret e o Monstro Invisível” (Martha Moraes).

Com base nas literaturas voltadas para a área da superdotação e nas experiências como docente em sala regular e no AEE AHSD consideramos que o objetivo prioritário da educação de superdotados esteja voltado à autorrealização dos estudantes (REZZULLI, 2018), no sentido de auxiliá-los em questões educativas e emocionais para que se sintam valorizados e estimulados a desenvolver suas áreas potenciais de interesse nas artes. Contudo, o reconhecimento das capacidades e talentos nos ambientes educativos ainda é incipiente devido à escassa formação sobre a educação de superdotados trazendo como consequência uma visão distorcida baseada na genialidade, autossuficiência e elitismo do talento.

Além disso, a estrutura de ensino praticada nas escolas com conteúdos pré-determinados e idade “ideal” para cada aprendizagem limita o desenvolvimento de estudantes altamente habilidosos, pois habitualmente a educação está voltada para a uniformização dos saberes e no caso de estudantes superdotados, nem sempre a idade coetânea da turma corresponde a sua idade mental. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a centralidade dos processos de ensino-aprendizagem voltados ao letramento em matemática e língua materna e a ausência de um professor com habilitação na área de Arte, pode acarretar na não percepção dos potenciais artísticos nesta etapa de ensino, limitando o pleno desenvolvimento do talento nos primeiros anos de escolarização. Todavia, comprovamos que quando devidamente assistido, os talentos artísticos dos estudantes ganham evidência e por meio da ação pedagógica tem a possibilidade de manter-se em constante desenvolvimento a partir de um ambiente intencionalmente organizado para as aprendizagens estéticas.

Logo, reafirmamos a importância do estudante com comportamentos de superdotação frequentar o ambiente do AEE AHSD, pois este espaço educativo envolve a construção de saberes e a disponibilidade de materiais, espaços de livre-criação, relações com seus pares, escuta ativa e o encaminhamento progressivo de novas situações de pesquisa e aprendizagem

por meio da observação atenta do professor especialista às necessidades pontuais de aprendizagem de cada estudante.

Ao percorrer todo o processo interventivo para as análises propostas no início desta pesquisa, concluímos que no contexto do AEE AHSD, o Teatro Colaborativo mostrou-se como uma prática eficaz na identificação dos potenciais notáveis de estudantes para as artes cênicas e também em outras áreas linguagens artísticas, pois durante os processos de criação foram acionados diversos saberes estéticos e acadêmicos. As ações pedagógicas procuraram ancorar-se no interesse, na singularidade e na criação de possibilidades de aprendizagens na perspectiva de desenvolver e identificar os potenciais latentes com atuação na Zona de Desenvolvimento Iminente (VIGOTSKI, 2021) dos estudantes a partir do ensino colaborado. As atividades de Enriquecimento (REZULLI, 2014; 2018) proporcionaram a ampliação das aprendizagens em criação cênica e o desenvolvimento dos vários talentos dos estudantes que se somaram para colaborativamente criar o espetáculo “O Planeta Arret e o Monstro Invisível”. No processo teatral identificamos estudantes com habilidades latentes para as artes cênicas nas áreas de atuação, direção, cenografia, figurino e escrita dramática, além de potenciais para as artes visuais e música.

Um aspecto importante na identificação de estudantes superdotados com base no Modelo dos Três Anéis é que as características “Criatividade, Envolvimento e Habilidade acima da média” apresentam variáveis em relação aos níveis de intensidade ou desempenho (REZULLI, 2014) e nem sempre são percebidas concomitantemente, dificultando o processo de reconhecimento. Apesar das críticas contemporâneas as construções teóricas de Renzulli (2014; 2018) de uma superdotação conduzida por aspectos de desempenho e que, em decorrência disso, pode vir a desconsiderar o estudante com baixo rendimento escolar ou dupla-condição, percebemos que sua metodologia de Enriquecimento auxilia no mapeamento dos interesses e potenciais e oferece possibilidades de aprendizagem em diversos domínios de conhecimento não apenas aos estudantes superdotados, mas também aos demais estudantes da turma que participam dos métodos investigativos. Com isso, reafirmamos a relevância do professor em prover situações variadas de ensino em diversas áreas de conhecimento e proceder a uma observação atenta, contínua e sistêmica das particularidades de desenvolvimento e aprendizagem de todos os estudantes. Reiteramos que a complexidade no processo de identificação e dificuldades de atendimento ao estudante com potenciais notáveis será minimizada com o fomento de pesquisas sobre as altas habilidades na área educacional

qualificada nos diversos contextos educativos, pois “... nenhum método é por si só mau ou bom. Somente dentro do sistema geral da educação que cada método encontra sua justificação ou condenação” (VIGOSTSKI, 1997).

Dessa forma, esperamos com os resultados desta investigação contribuir na mudança de uma perspectiva distorcida sobre o estudante com as altas habilidades ou superdotação, reafirmando que as necessárias mudanças para a desconstrução da percepção estereotipada da superdotação no sistema educacional serão possíveis com formação inicial e continuada em todos os âmbitos de ensino, impactando nas crenças e valores dos professores sobre os comportamentos e características da superdotação. Na área do talento artístico essa mudança de paradigma precisa vir acompanhada por práticas pedagógicas que deem a oportunidade para perceber o estudante nas diferentes maneiras e áreas potenciais de conhecimento em que expressa seu talento para as artes cênicas, visuais ou musicais. Posto isso, consideramos que o apropriado na ação pedagógica é que o professor esteja disposto a desvincular-se de um método de ensino pré-formatado no qual todos os estudantes devem se adequar e em função disso, nem sempre converge em aprendizados com significação e possibilidades de experimentação e desenvolvimento dos talentos artísticos.

Por fim, julgamos fundamental na educação de estudantes talentosos em Arte, a efetivação de espaços no planejamento didático com atenção aos variados níveis de interesse e expectativa de aprendizagem em relação aos conhecimentos estéticos, com bases sólidas para a criação de experiências de aprendizagens indutivas por meio da apreciação, fruição e expressão estética e com condições de acesso e apropriação de saberes nas diversas linguagens artísticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Luís Alberto de. **Processo colaborativo: relato e reflexões sobre uma experiência de criação**. Cadernos da ELT, São Paulo, v.1, n.2, p. 1-10, 2003. Disponível em [https://www.sesipr.org.br/nucleodedramaturgia/uploadAddress/processo_colaborativo_relato_e_reflexoes_\[24544\].pdf](https://www.sesipr.org.br/nucleodedramaturgia/uploadAddress/processo_colaborativo_relato_e_reflexoes_[24544].pdf). Consulta realizada em 29/07/2021.
- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento**. 2ª edição, São Paulo: EPU, 2001.
- ARAÚJO, Antônio. **O processo colaborativo no Teatro da Vertigem**. Sala Preta, 6, 127-133, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v6i0p127-133>. Consulta realizada em 02/08/2021.
- _____. **O processo colaborativo como modo de criação**. Olhares- Revista da Escola Superior de Artes Célia Helena, v. 1 n. 1, p. 48 - 51, 2015. Disponível em <https://www.olharsceliahelena.com.br/index.php/olhares/article/view/8>. Consulta realizada em 29/07/2021.
- ARAÚJO, Fábio Travassos. **Experiências estéticas em evidência: Parâmetros sobre superdotação**. Tese de doutorado. Universidade de Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/42277#:~:text=https%3A//repositorio.unb.br/handle/10482/42277>.
- ARAÚJO, Maria Isabel de. FRATARI, Maria Helena Dias. SANTOS, Cleusa Aparecida Oliveira. **Atendimento as Altas Habilidades Superdotação - Ah/Sd: Considerações sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE no contexto da Educação Inclusiva**. Revista Eletrônica da Divisão de Formação Docente. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/diversapratice>. V. 3, n.1 - 1º semestre, 2016. Acesso em 03/12/2021.
- ARY, Rafael. **Princípios Para Um Processo Colaborativo**. Revista Cena, Rio Grande do Sul. v. 18, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2236-3254.60785>. Consulta realizada em 20/06/2021.
- BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In: **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. Ana Mae Barbosa (org.) 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. -15ª edição. Ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2012.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Metodologia de pesquisa-ação**. 2ª edição. Cortez. São Paulo, 1986.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília. Secretaria de Educação Especial, 2006. 143 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

_____. CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica). **Resolução nº 4, de 2 de Outubro de 2009** do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica).

_____. MEC. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.664, de 2 de janeiro de 2019**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.html. Acesso em: 12 jun. 2019.

CALLEGARO, Tânia. Ensino da Arte na Internet: contexto e pontuações. In: **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. Ana Mae Barbosa (org.) 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

CAPUCCI, Raquel. O individual e o coletivo na criação infantil. In: **Educação Estética – A Arte como atividade educativa**. São Carlos - SP. Pedro e João editores, 2020.

CONTIERO, Lucinéia; In: **Pedagogia do teatro** [recurso eletrônico]: prática, teoria e trajetórias de formação docente. Orgs Lucinéia Contiero, Fernando Freitas dos Santos, Matheus Vinícius de S. Fernandes. – Natal, RN: EDUFRN, 2018. 156 p. PDF.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. Magda França Lopes. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUCHI, Simone de Oliveira Batista; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **A Arte e a pessoa com Altas Habilidades / Superdotação**, 2020. Disponível em https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2020/TRABALHO_EV137_MD1_SA6_ID739_28102020232744.pdf. Acesso em 10/09/2022.

DEWEY, Jonh. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DESGRANGES, Flávio. Processos de criação teatral e processos de aprendizagem: Interfaces possíveis. In: **Pedagogia do teatro** [recurso eletrônico]: prática, teoria e trajetórias de formação docente. Orgs Lucinéia Contiero, Fernando Freitas dos Santos, Matheus Vinícius de S. Fernandes. – Natal, RN: EDUFRN, 2018. 156 p. PDF.

FAVERI, Fanny Bianca Mette de. HEINZLE, Marcia Regina Selpa. **Altas Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis**. Revista Educação Especial v. 32, Santa Maria, 2019. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/1402>. Acesso em 02/06/2021.

FERNANDES, Sílvia. **A criação coletiva do teatro**. Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 013 - 021, 2017. DOI: 10.5965/1414573101021998013. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101021998013/6674> Acesso em 3 setembro de 2021.

FERREIRA, Taís. **A escola no Teatro e o Teatro na escola**. Editora Mediação, 2006.

FERREIRA, Taís & Falkembach, Maria Fonseca. **Teatro e Dança nos anos iniciais**. Porto Alegre. Editora Mediação, 2012.

FIGUEIREDO, Sérgio Ferreira de. **A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade?** Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade. Volume 26, número 48, 2017. Disponível em <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7567/4914>. Acesso em 05 fevereiro de 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. *In: Pesquisa em educação: possibilidades investigativas, formativas da pesquisa-ação*. v. 2. 2ª ed. São Paulo, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Paz e Terra. São Paulo, 2001. Publicação original 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

_____. **Carta de Paulo Freire aos Professores**. Ensino Básico. Estudos. Avançados, número 15 (42). Agosto, 2001. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW9gbW54RKWHcL/?lang=pt>. Acesso em 10/03/2021.

GOMES, André Luis (org.); REIS, Maria da Glória Magalhães dos (org.). **Encenar a Leitura: Relações Cênico-Midiáticas** / Organizadores: André Luís Gomes e Maria da Glória Magalhães dos Reis.– 1. Ed.– Campinas, SP. Pontes Editores, 2020.

GIL. A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUENTHER, Z. **Capacidade, dotação e talento: é saber que orienta fazer**. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 314-335, 2010.

GUENTHER, Zenita Cunha; RONDINI, Carina Alexandra. **Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores**. Educ. Rev., Belo Horizonte, v. 28, n. 01, p. 237-266, mar. 2012. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01026982012000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 17/09/2023.

GUIMARÃES. Tânia Gonzaga; OUROFINO. Vanessa Terezinha Alves Tentes de. Estratégias de Identificação do aluno com Altas Habilidades/Superdotação. *In: A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores / organização: Denise de Souza Fleith*. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. Acesso em 18/03/2021.

HARTMANN, Luciana. **Interfaces entre a Pedagogia do Teatro e os Estudos da Performance**. Educação, número 39(3), 515–528. Santa Maria - RS, 2014. Disponível em <https://doi.org/10.5902/1984644413816>. Acesso em 28/04/2022. rianças

_____, **Crianças contadoras de histórias: narrativa e performance nas aulas de teatro**. Revista do Programa de Pós-graduação em Artes. V.13, número 2. Julho-dezembro de 2014. Brasília, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/vis.v13i2.14504>. Acesso em 06/04/2022.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagem Qualitativa**. São Paulo - SP. EPU, 1986

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Pesquisa-ação como espaço de formação de professores: análise da experiência vivida. *In: Pesquisa em educação: possibilidades investigativas, formativas da pesquisa-ação*. v. 2. 2ª ed. São Paulo, 2014.

MAIA, Hortênsia Gadelha; MUNIZ, Euler Sobreira. **Novos caminhos para a cenografia diante da evolução tecnológica: o teatro e a realidade aumentada**. Revista Tecnologia, v. 39, n. 1, p. 1 - 14, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/tec/article/view/6706/5684>. Acesso em 30/09/2021.

MANTOAN, Teresa Eglér. **A Educação Especial No Brasil – Da Exclusão À Inclusão Escolar**. 2006. Disponível em <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em 02/03/2021.

MARTINEZ, Albertina Mitjás, TACCA, Maria Carmem Villela Rosa. **A Complexidade da Aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

MATTEI, Giovana. **O professor e aluno com altas habilidades e superdotação: relações de saber e poder que permeiam o ensino**. Revista Educação Especial n. 31, p. 75-84, 2008, Santa Maria. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313128949007.pdf>. Acesso em 10/03/2021.

MATOS, Brenda Cavalcante. MACIEL, Carina Elisabeth. **Políticas Educacionais do Brasil e Estados Unidos para o Atendimento de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)**. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v. 22, n. 2, p. 175-188, Abr.-Jun., 2016 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200003> Consulta realizada em 20/03/2021.

MUNIZ, M. L., & FALCI, C. H. (2018). **A eficácia da presença na cena contemporânea mediada pela tecnologia: o caso Play Me**. *Visualidades*, 16(2). Disponível em: <https://doi.org/10.5216/vis.v16i2.48603>. Acesso em 08/01/2022.

PIIRTO, Jane. Superdotação em domínios não-acadêmicos. *In: Talented children and adults: Their development and education*. Columbus, Prentice Hall/Merrill, 2007. Tradução livre.

PÉREZ, Susana Graciela. **Gasparzinho vai à escola: um estudo das características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo**. 2004. 307 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/898>. Acesso em 16/04/2021.

RENZULLI, Joseph S. **O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos.** Revista Educação PUCRS, v. 27, n. 1, p. 75-131, 2004.

_____, A concepção da Superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar.** orgs. VIRGOLIM, Ângela Magda Rodrigues & KONKIEWITZ, Elizabete Castelon. Papirus Editora, 2014.

_____. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: **Altas habilidades/superdotação, processos criativos, afetivos e desenvolvimento das potencialidades.** (org.). VIRGOLIM, Ângela. Curitiba, PR: Juruá, 2018, p. 19-42.

RINALDI, Mirian. **O ator no processo colaborativo do Teatro da Vertigem.** Sala Preta, 6, 135-143, 2006. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v6i0p135-143>. Acesso em 10/07/2021.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na sala de aula.** 2ª edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Ed. Perspectiva, [1986] 2010.

VELOSO, Jorge das Graças. Paradoxos e Paradigmas: A Etnocenologia, os saberes e seus léxicos. In: Repertório: Teatro & Dança - Ano 19 - nº 26. Salvador, 2016.1; p.88-94.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e Criação na Infância: ensaio psicológico: livro para professores.** Tradução : Zoia Prestes. São Paulo. Ática, 2009.

_____. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento.** Escritos de L. S. Vigotski. Organização e tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIRGOLIM, Ângela Magda Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais.** Brasília (DF): Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>. Acesso em 12/03/2021.

_____. A educação de alunos com altas habilidades/superdotação em uma perspectiva inclusiva. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação.** Curitiba: Juruá, 2012. p. 95-112.

_____. A inteligência e seus aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com altas habilidades/superdotação: uma visão histórica. In: **Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade.** VIRGOLIM, Ângela Magda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elizabete Castelon. (orgs.). Campinas, SP. Papirus, 2014.

_____. **Altas Habilidades/Superdotação: Um diálogo pedagógico urgente.** Curitiba. Intersaberes, 2019.

WERNECK, Sílvia Muniz. **O processo colaborativo aplicado no ensino do teatro na escola.** Disponível em: <http://www.unirio.br/cla/ppgeac/dissertacoes-defendidas-em-2015-1/ACESSE%20O%20PDF%20AQUI>. Acesso em 05/10/2022.

ANEXO 1 – (Ficha de Indicação do Estudante)



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

FICHA DE INDICAÇÃO DO ESTUDANTE

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – AEE-AH/SD

O objetivo desse instrumento é orientar a observação do professor para indicação de estudantes com potencial para altas habilidades/superdotação. O referencial teórico adotado pela SEDF define a superdotação a partir do Modelo dos Três Anéis proposto por Joseph Renzulli e pelas Diretrizes recomendadas pelo MEC. Os Três Anéis que indicam a superdotação são (a) **Habilidades Acima da Média**, (b) **Envolvimento com a Tarefa** e (c) **Criatividade** e estão apresentados no corpo deste instrumento. Considere que os fatores que identificam uma alta habilidade/superdotação não ocorrem na mesma intensidade e nem o tempo todo. Além disso, aparecem em certas pessoas, em certos momentos e sob certas circunstâncias, principalmente, quando o estudante está engajado em atividades do seu interesse. Após preencher, o entregue na COESP ou na CRE ou ao professor Itinerante da Unidade de Atendimento ao Estudante Superdotado de sua CRE. É imprescindível preencher corretamente todos os dados, assinar e anexar a este instrumento de indicação:

- (a) Histórico escolar ou outro documento demonstrativo do desempenho acadêmico atual
- (b) Produções artísticas, no caso de indicação para a área de talento
- (c) Produções acadêmicas na área de habilidade do estudante

Data da indicação: ____/____/____

1. Identificação do (a) estudante

Nome: _____		
Data de Nascimento: ____/____/____	Idade: _____ anos	Sexo: () M () F
Naturalidade: _____		
Endereço: _____		Tel. Resid: _____
Pai: _____	Tel. Trab: _____	Celular: _____
Mãe: _____	Tel. Trab: _____	Celular: _____
Responsível: () o pai () a mãe () outro: _____		
Telefones de contato com o responsável: _____ / _____ / _____		
E-mail do Responsível: _____		

2. Dados Acadêmicos

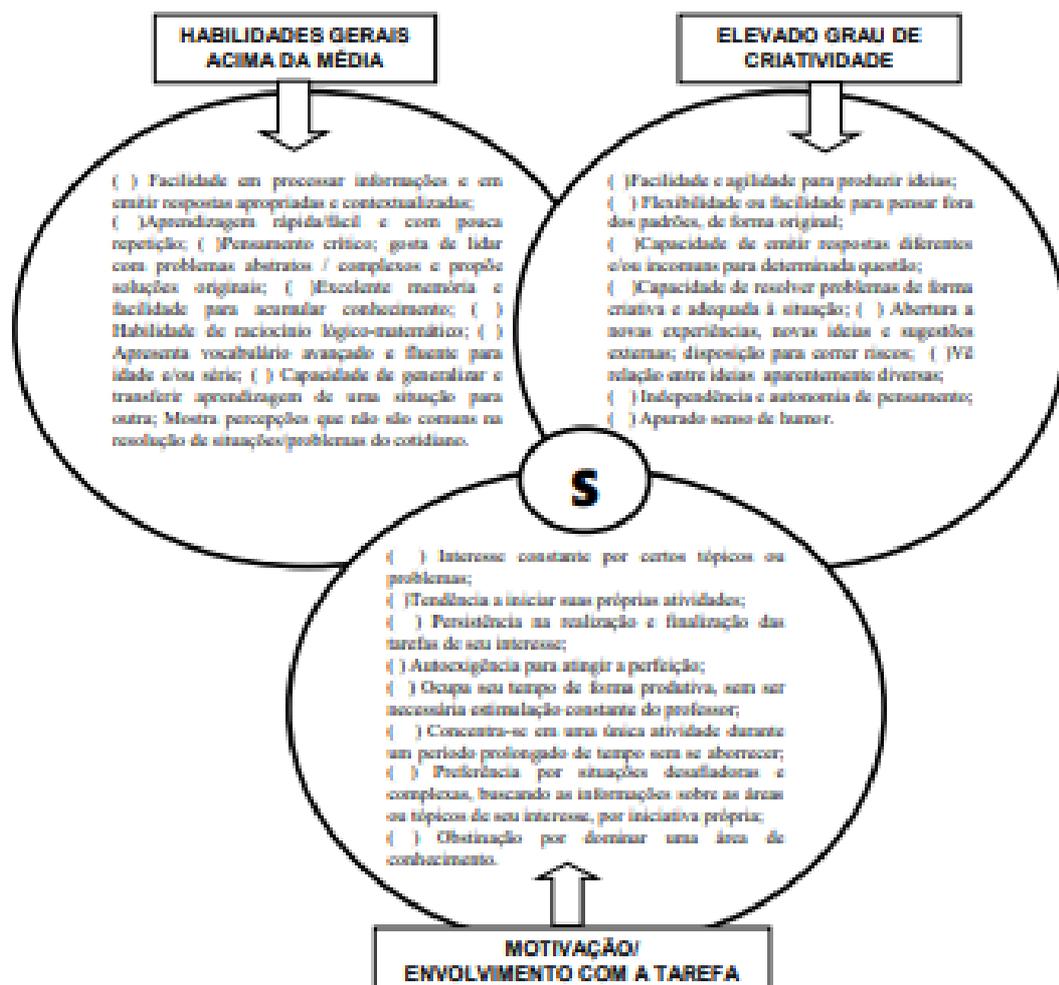
Escola de Origem: _____	CRE: _____	
Endereço da Unidade Escolar: _____	Tel.: _____	
Série/Ano do Estudante (a): _____	Turma: _____	Turno: () matutino () vespertino
Orientador (a) Educacional: _____	Tel.: _____ / _____	
Responsível pela indicação: () Professor () Família () Auto-indicação () Outro: _____		

Data _____ / _____ / _____

Ficha preenchida por: _____ Função ou Parentesco: _____

3. Indicação para a área () Acadêmica () Talento Artístico

4. Características observadas no estudante de acordo com o Modelo dos Três Anéis: marque com um "X" as características ou comportamentos observados:



5. Situações de destaque do estudante, relacionadas a algumas das características ou comportamentos acima, e/ou em premiações, olimpíadas, campeonatos, feiras, exposições, produções literárias, concursos, entre outras participações de destaque relativas à sua área de interesse / talento:

6. Habilidades específicas e/ou áreas de interesse do estudante:

6.2. ÁREA ACADÊMICA

Disciplinas / áreas curriculares

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Matemática | <input type="checkbox"/> Língua Portuguesa |
| <input type="checkbox"/> Física | <input type="checkbox"/> Literatura |
| <input type="checkbox"/> Química | <input type="checkbox"/> Geografia |
| <input type="checkbox"/> Biologia | <input type="checkbox"/> História |
| <input type="checkbox"/> Robótica/Mecatrônica | <input type="checkbox"/> Sociologia |
| <input type="checkbox"/> Mecânica | <input type="checkbox"/> Filosofia |
| <input type="checkbox"/> Astronomia | <input type="checkbox"/> Política |
| <input type="checkbox"/> Língua Estrangeira: _____ | <input type="checkbox"/> Outros: _____ |

6.3 ÁREAS DE TALENTO

ARTES PLÁSTICAS

- Demonstra interesse em participar de atividades de artes plásticas se envolvendo nas tarefas propostas.
- Demonstra originalidade na composição de trabalhos artísticos:
- desenho
 - caricatura
 - escultura
 - pintura
 - colagem
 - maquetes
 - outro: _____
- Demonstra habilidade e interesse em lidar com novas técnicas, temas e materiais.
- Demonstra habilidades de adaptar, melhorar ou modificar objetos e ideias.
- Utiliza-se das artes plásticas para expressar suas experiências e sentimentos.
- Outro: _____

ARTES CÊNICAS / TEATRO

- Demonstra interesse em participar de atividades dramáticas.
- Demonstra interesse / conhecimentos pelos termos técnicos do teatro (figurino, maquiagem, adereço, cenografia, sonoplastia, iluminação etc.).
- Apresenta facilidade de expressão corporal.
- Demonstra relevante capacidade de improvisação.
- Demonstra curiosidade sobre as modalidades de teatro: sombra, fantoche, marionete, máscara e atores.
- Interpreta personagens de forma marcante.
- Outro: _____

HABILIDADE PSICOMOTORA

- Habilidade superior na coordenação motora fina;
- Habilidades para atividades mecânicas e para manipular diferentes tipos de máquinas;
- Capacidade de montar, desmontar ou consertar objetos e aparelhos;
- Habilidade em mover-se expressivamente em resposta a diferentes estímulos musicais e verbais;
- Apresenta proeza atlética em _____
- Habilidade superior em esportes, como: _____
- Outro: _____

HABILIDADE MUSICAL

- Pensa por ritmos e/ou melodias;
- Gosta muito de cantar, assobiar, cantarolar, batucar com as mãos e os pés, escutar música;
- Toca instrumento(s): _____
- Demonstra capacidade para o canto, melodia, tom, ritmo e timbre;
- Demonstra capacidade de perceber, discriminar, transformar e expressar-se como os musicistas, instrumentistas e maestros;
- Memória musical superior e capacidade de improvisação.

HABILIDADE DE LIDERANÇA

- Age como líder no grupo;
- Demonstra habilidade de articular ideias e de se comunicar bem com os outros;
- Demonstra capacidade de influenciar o grupo com suas ideias e opiniões;
- Demonstra habilidade de organizar e trazer estrutura a coisas, pessoas e situações;
- Apresenta comportamento cooperativo quando trabalha com os outros.

7. Outras informações relevantes durante a sua observação:

8. Informações complementares: o estudante apresenta algum diagnóstico além da suspeita de altas habilidades / superdotação?

sim (anexar Laudo)

não

Qual? _____

Entrega da Ficha preenchida em: ____/____/____

Início do Período de Observação (1ª dia na Sala de Recursos de AH/SD): ____/____/____

Nome / Assinatura / Matrícula ou RG
Responsável pelo recebimento e encaminhamento da Ficha

ANEXO 2 – (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE)



Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Responsáveis Legais de Participantes
Menores de 18 anos - TCLE

Seu filho, sua filha ou menor sob sua responsabilidade está sendo convidado a participar da pesquisa “Teatro Colaborativo em tempos de Pandemia - A criação colaborativa e o desenvolvimento das habilidades em estudantes superdotados”, sob a responsabilidade da pesquisadora Klévia de Oliveira Leal Fernandes de Lima, estudante do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Artes (PPGE /Prof Artes), do Instituto de Artes da Universidade de Brasília (IDA/UNB). O objetivo desta pesquisa consiste em Analisar o processo de criação teatral colaborativo no desenvolvimento das habilidades artísticas em estudantes com comportamento de altas habilidades ou superdotação. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade em cooperar com a pesquisa.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo e de autorizar a participação do seu filho/sua filha assine ao final deste documento, que está em duas vias. Em caso de recusa seu filho/sua filha (ou menor sob sua responsabilidade) não será penalizado (a) de forma alguma. A coleta de dados dessa pesquisa será por meio de observação e proposição de intervenções pedagógicas, análise das produções realizadas pelos estudantes no modelo presencial ou enviadas no ambiente virtual de aprendizagem ou em outros meios digitais, fotografias e gravação de áudio e vídeo das atividades propostas em sala de aula *on-line*/presencial pela pesquisadora. É para esses procedimentos dos quais seu filho/sua filha vai participar que você está sendo convidado a colaborar, e no momento, não prevemos nenhum risco de sua participação ou de seu filho/sua filha na pesquisa.

Espera-se com esta pesquisa fomentar estudos e discussões na área da superdotação com a construção de um material analítico a partir das intervenções da pesquisadora que consistem em atender a interesses pedagógicos de criação de estratégias didáticas passíveis de replicação nas escolas com estudantes superdotados. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício e você poderá recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios ao estudante. Se tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 XXXXXX ou pelo e-mail kleviafernandes74@gmail.com

Considerando a importância das contribuições da pesquisa, o processo documentado (incluindo uso da imagem e resultados estéticos dos estudantes) poderá ser publicado posteriormente na comunidade científica ou aproveitado para a realização de estudo e publicações futuras do e/ou dos resultados como estratégias para estruturar as interações

educativas e potencializar o processo de desenvolvimento de estudantes talentosos das salas de recursos.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Por tratar-se de pesquisa com participantes menores de 18 anos de idade solicita-se:

Consentimento da participação dos estudantes na pesquisa pelos pais e/ou responsáveis.

Eu, _____

(mãe/pai/responsável legal) concordo com a participação do(a) estudante _____

_____ na pesquisa. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Klévia de Oliveira Leal Fernandes de Lima sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento pela Sala de Recursos Específica de Altas Habilidades.

Assinatura responsável legal

Assinatura - pesquisadora

Brasília, 11 de março de 2021.