



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

**EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS EM EVIDÊNCIA:
PARÂMETROS SOBRE SUPERDOTAÇÃO**

Fabio Travassos de Araújo



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

Fabio Travassos de Araújo

**EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS EM EVIDÊNCIA:
PARÂMETROS SOBRE SUPERDOTAÇÃO**

Texto apresentado como requisito parcial para a
qualificação de Doutorado em Arte Contemporânea no
programa de Pós-Graduação em Arte (PPG-Arte) da
Universidade de Brasília (UnB).

Área de concentração: Arte Contemporânea

Linha de Pesquisa: Educação em Artes Visuais

Orientadora: Profa. Dra. Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues Da Costa



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. THÉRÈSE HOFMANN GATTI RODRIGUES DA COSTA - Presidente
Universidade de Brasília – Instituto de Artes – UnB

Prof. Dr. CAYO HONORATO - Membro Interno
Universidade de Brasília - Instituto de Artes – UnB

Profa. Dra. ANGELA MAGDA VIRGOLIM - Membro Interno/Externo
UnB/ Instituto Virgolim de Altas Habilidades e superdotação

Profa. Dra. ANA LUIZA RUSCHEL NUNES - Membro Externo
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

Profa. Dra. MARIA DEL ROSARIO TATIANA FERNANDEZ MENDEZ - Membro
Suplente

Universidade de Brasília - Instituto de Artes – UnB

Profa. Dra. NARA MARIA PIMENTEL – Membro Suplente
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação – UnB

Brasília, julho de 2021

Dedico este trabalho a meus irmãos, Júnior, Flávio e César. E em particular a minha Tia Dinha que sempre foi um exemplo de amor, dureza e dedicação. Sou grato a todos fazerem parte de toda essa jornada.

AGRADECIMENTOS

Quando percebemos que, ao longo de uma jornada, muitas pessoas que passam vão deixando sua contribuição com palavras, experiências e vivências pessoais e acadêmicas durante a construção de uma tese, então, é hora de agradecer. É certo que muitas pessoas contribuíram de uma forma ou de outra nessa jornada, e que não será possível lembrar de todas. Desde já peço desculpa os lapsos de memória, mas, certamente, este trabalho dedico a todos, presentes nestes agradecimentos ou não.

Meus sinceros agradecimentos,

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, pela concessão do afastamento remunerado para estudos. Aos amigos das salas de recursos e às itinerantes que ajudaram na coleta de dados dessa investigação. Em especial, a todos os queridos professores da sala de recursos de Taguatinga que, desde o início, deram o maior apoio a essa jornada – Antônio Oba, Fabiana Pires, Flora de Paula, Liliane Bernardes, Maria Chaves e Mônica Mendes.

À minha amiga Maria da Glória Santana de Souza, que sua presença se fez tão importante em horas espirituais e afeto de uma irmã querida e amada.

À minha amiga Viviane Vieira Alves de Melo, que sempre apoiou essa jornada, trazendo sempre falas de incentivo diante da investigação que se seguia.

À minha amiga Walquíria Ribeiro Alves, pelos constantes diálogos sobre o trajeto dessa investigação, pelo apoio e contribuições, pela paciência e interesse em escutar sobre esse assunto tão caro a mim.

À minha querida mãezona, Francisca Fernandes Filha, que, com todo carinho e amor, sempre esteve presente nessa jornada.

À Rayan Anderson Dias Rabelo, meu doce companheiro que sempre teve presente durante todo o trajeto, com uma paciência que eu mesmo não teria.

Ao meu filho/sobrinho Yuri Borges de Araújo que, durante essa jornada, me presenteou com sua presença em minha vida, me permitindo compreender o que é a paternidade.

A todos os integrantes da banca, por construírem com seus olhares sobre esta investigação. E em particular, à Prof.^a Dra. Angela Mágda Virgolim, um ícone na área de Altas Habilidades/Superdotação, a quem tenho profunda admiração e que foi uma grande referência para a realização desta tese. Meu muito obrigado.

À Prof.^a Dra. Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa, minha orientadora, com quem pude contar com o total apoio durante todos esses anos de construção de conhecimento. Agradeço o respeito as minhas escolhas e a confiança no trabalho realizado com satisfação e sucesso.

RESUMO

As propostas de educação de estudantes com altas habilidades/superdotação nas artes visuais dependem do reconhecimento dos potenciais artísticos notáveis em sala de aula regular e da indicação destes estudantes-alvo aos atendimentos educacionais especializados, para atender às suas necessidades e potencializar suas áreas de interesses. A partir dessa perspectiva, essa investigação teve como objetivo compreender em que medida o entendimento sobre as características das altas habilidades/superdotação contribuem para o reconhecimento dos potenciais artísticos notáveis dos estudantes no ambiente de sala de aula, e como isso favorece na indicação para os espaços especializados. As fontes de dados incluíram questionários com professores de arte, instrumento de indicação subjetiva encaminhada por professores de arte em combinação com a produção artística de alunos, ficha de indicação de estudante para os atendimentos às altas habilidades/superdotação da SEEDF e os respectivos portfólios anexados ao documento oficial. Os dados coletados nesta investigação foram analisados por meio de análise de conteúdo, e em paralelo com dados quantitativos que contribuíram na obtenção dos resultados. Ao partirmos do referencial teórico de Joseph Renzulli adotado pela SEEDF e a literatura sobre a superdotação/talento em artes visuais, notou-se que o reconhecimento de potenciais artísticos notáveis e a indicação aos atendimentos, em sua maioria, pautaram-se em uma visão ainda superficial e limitada quanto aos comportamentos observáveis e as habilidades artísticas específicas em artes visuais. Muito embora algumas características encontradas na literatura foram listadas pelos professores de arte, não pareceu que eles estivessem familiarizados com esse assunto, necessitando de (in)formação sobre a área de estudos em questão. Espera-se que os resultados desta investigação possam traçar novos cursos e outros processos investigatórios, ampliando a discussão sobre esse público-alvo em específico, sobre o reconhecimento de potenciais artísticos nas diversas modalidades artísticas, na indicação estruturada aos atendimentos educacionais especializados e na expansão de ações e serviços direcionados aos estudantes superdotados/talentosos em artes visuais.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação, Identificação, Indicação, Artes Visuais.

ABSTRACT

The education proposals of students with high abilities/gifted in the visual arts depends on the recognition of notable artistic potentials in the regular classroom and on the indication of these target students to specialized educational services, to meet their needs and enhance their areas of interest. From this perspective, this investigation aimed to understand to what extent the understanding of the characteristics of high abilities/giftedness contribute to the recognition of outstanding artistic potentials of students in the classroom environment, and how this favors the indication for spaces specialized. Data sources included questionnaires with art teachers, subjective nomination instrument sent by art teachers in combination with students' artistic production, student nomination form for SEEDF high abilities/giftedness assistance and respective portfolios attached to the official document. The data collected in this investigation were analyzed through content analysis, and in parallel with quantitative data that contributed to obtaining the results. Based on the theoretical framework of Joseph Renzulli adopted by the SEEDF and the literature on giftedness/talent in the visual arts, it was noted that the recognition of remarkable artistic potentials and the indication to care, mostly, were based on a vision still superficial and limited regarding observable behaviors and artistic ability specific to the visual arts. Although some characteristics found in the literature were listed by art teachers, it did not seem that they were familiar with this subject, requiring information and training on the area of study in question. It is expected that the results of this investigation can trace new courses to other investigative processes, expanding the discussion on this specific target audience, on the recognition of artistic potential in the various artistic modalities, on the structured indication to specialized educational services and on the expansion of actions and services aimed at gifted/talented students in visual arts.

Keywords: High Abilities/Giftedness, Identification, Indication, Visual Arts.

RESUMEN

Las propuestas educativas de los alumnos con altas habilidades/superdotación en las artes visuales dependen del reconocimiento de potenciales artísticos notables en el aula regular y de la orientación de estos alumnos destinatarios a servicios educativos especializados, para atender sus necesidades y potenciar sus áreas de interés. Desde esta perspectiva, esta investigación tuvo como objetivo comprender en qué medida la comprensión de las características de altas habilidades/superdotación contribuyen al reconocimiento de las potencialidades artísticas destacadas de los estudiantes en el ámbito del aula, y cómo esto favorece la indicación de espacios especializados. Las fuentes de datos incluyeron cuestionarios con profesores de arte, instrumento de nominación subjetivo enviado por los profesores de arte en combinación con la producción artística de los estudiantes, formulario de nominación de estudiantes para la asistencia de SEEDF para altas habilidades/superdotación y los respectivos portafolios adjuntos al documento oficial. Los datos recolectados en esta investigación fueron analizados mediante análisis de contenido, y en paralelo con datos cuantitativos que contribuyeron a la obtención de los resultados. Sobre la base del marco teórico de Joseph Renzulli adoptado por la SEEDF y la literatura sobre superdotación/talento en las artes visuales, se observó que el reconocimiento de potenciales artísticos notables y la indicación de cuidar, en su mayor parte, se basaron en una visión aún superficial y limitado en cuanto a comportamientos observables y habilidades artísticas específicas de las artes visuales. Aunque algunas características encontradas en la literatura fueron enumeradas por los profesores de arte, no parecía que estuvieran familiarizados con este tema, requiriendo información y capacitación en el área de estudio en cuestión. Se espera que los resultados de esta investigación puedan trazar nuevos cursos a otros procesos de investigación, ampliando la discusión sobre este público objetivo específico, sobre el reconocimiento del potencial artístico en las diversas modalidades artísticas, sobre la indicación estructurada a los servicios educativos especializados y sobre la ampliación de acciones y servicios dirigidos a estudiantes superdotados/talentos en artes visuales.

Palabras clave: Altas Habilidades / Superdotación, Identificación, Indicación, Artes Visuales.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	v
RESUMO.....	vi
ABSTRACT	vii
RESUMEN	viii
LISTA DE FIGURAS	xii
LISTA DE TABELAS.....	xiv
LISTA DE QUADROS	xv
1. ENUNCIADO INTRODUTÓRIO	1
1.1. Situando o problema	4
1.2. Objetivos gerais	10
1.3. Objetivos Específicos.....	12
1.4. Percurso da Investigação.....	12
1.4.1. Participantes e Fontes Institucionais.....	13
1.4.2. Instrumentos e Fontes Documentais.....	15
1.4.3. Procedimentos da Investigação	18
1.4.4. Tratamento dos Dados	21
1.5. Memorial: Território de Reconhecimento	21
2. MAPEAMENTO DO TALENTO ARTÍSTICO.....	33
2.1. MODELOS CONTEMPORÂNEOS DE SUPERDOTAÇÃO E TALENTO	40
2.1.1. Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg	41
2.1.2. Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner	45
2.1.3. Modelo de Enriquecimento Escolar de Renzulli	48
2.1.4. Modelo Diferenciado de Superdotação e Talento de Gagné	52
2.2. O DESENHO E O TALENTO	55
2.2.1. Capacidade, Habilidade, Superdotação e Talento para o Desenho	58
2.2.2. O Desenho na Infância	65

2.2.3.	Evidências Precoces	85
2.2.4.	Dos Quadrinhos à Verossimilhança	90
2.2.5.	Controle de Composição, Complexidade e Elaboração	94
2.3.	O COMPORTAMENTO ARTÍSTICO	96
2.3.1.	Habilidades Artísticas Específicas.....	97
2.3.2.	Atributos Motivacionais	106
2.3.3.	Produtividade Artística-Criativa.....	117
2.3.4.	Reconhecimento da Produtividade Artística-Criativa	124
2.3.4.1.	Habilidades Intelectuais	128
2.3.4.2.	Conhecimento	129
2.3.4.3.	Estilos de Pensamentos	131
2.3.4.4.	Personalidade	134
2.3.4.5.	Motivação	136
2.3.4.6.	Contexto Ambiental	138
3.	A SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO EM ARTES VISUAIS.....	142
3.1.	LEIS, DECRETOS E POLÍTICAS PARA A INCLUSÃO DO AH/SD	149
3.2.	A IDENTIFICAÇÃO E O ATENDIMENTO	157
3.3.	DESAFIO DO PROFESSOR: A ATRIBUIÇÃO É DE QUEM?	169
3.3.1.	O Atendimento na Classe Regular Comum.....	170
3.3.2.	O Atendimento da Sala de Recursos/ Itinerante.....	182
3.4.	CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS DE INDICAÇÃO EM ARTES VISUAIS	186
4.	RESULTADOS E DISCUSSÃO	201
4.1.	A CONCEPÇÃO DE ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO POR PROFESSORES DE ARTES VISUAIS.....	201
4.1.1.	Indicadores de Habilidades Gerais Acima da Média.....	204
4.1.2.	Indicadores de Motivação/ Envolvimento Com a Tarefa	208
4.1.3.	Indicadores de Elevado Grau de Criatividade	213

4.2.	COMPORTAMENTOS OBSERVÁVEIS EM ARTES VISUAIS	222
4.3.	HABILIDADES ARTÍSTICAS ESPECÍFICAS EM ARTES VISUAIS	237
4.4.	A CONTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DE ARTES VISUAIS NA INDICAÇÃO 247	
5.	CONCLUSÃO	252
	REFERÊNCIAS	258
	ANEXOS	278
	ANEXO 1 – Questionário On-line	279
	ANEXO 2 - Carta de Recomendação Artística.....	286
	ANEXO 3 - Ficha de Indicação do Estudante - Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/ Superdotação – AEE-AH/SD.....	287
	ANEXO 4 - Ficha de Indicação do Estudante – Levantamento on-line	292

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A Turma do Lambe-Lambe	25
Figura 2 - Uma teoria de quatro partes para o desenvolvimento do talento.....	50
Figura 3- Gagné's Differentiated Model of Giftedness and Talented (DMGT) version 2.0, updated 2008.....	53
Figura 4 - Placas de desenho 41 e 42 de desenho de cavalo de uma criança alemã de 08 anos.	71
Figura 5 – Desenho da batalha na neve.	74
Figura 6 - Duas pranchas de desenho com reproduções garotos distintos, entre 13 a 14 anos.	75
Figura 7 - Pranchas de desenhos de dois garotos estudados por Georg Kerschensteiner	76
Figura 8 - Aquarela fornecida pelo garoto (M.B.) para Georg Kerschensteiner	77
Figura 9 - Representação gráfica da superdotação segundo Renzulli e Reis (modelo dos três anéis).....	98
Figura 10 - Bridget Riley - Homem com turbante Vermelho (depois de van Eyck), 1946 Óleo sobre tela, 66 x 56 cm Coleção Particular	130
Figura 11 - Bridget Riley - Pink landscape, 1960. Óleo sobre tela, 101.5×101.5, Coleção Particular.....	130
Figura 12 - Bridget Riley - Kiss, 1961, Acrílico sobre linho, 122 x 122. Coleção Particular	130
Figura 13 - Jonty Hurwitz - VANQUISHED CO-FOUNDER (Vista Aleatória) - 2010 Resina em pó, aço e perspex 150 x 63 x 35 cm.....	143
Figura 14 - VANQUISHED CO-FOUNDER (Vista em direção de convergência ao ângulo de percepção).....	144
Figura 15 - VANQUISHED CO-FOUNDER (Vista a partir do ângulo de percepção da forma)	144
Figura 16 - Esquema das características observadas no estudante de acordo com o Modelo dos Três Anéis, disposto na ficha de indicação do estudante com potenciais para as altas habilidades/superdotação.....	204
Figura 17 - Desenhos de uma aluna indicada na carta de recomendação nº03	212
Figura 18 - Campo da Ficha de Indicação do estudante destinado a indicar as Habilidades específicas e/ou áreas de interesse do estudante referente ao talento artístico – Artes Plásticas.	217
Figura 19 - Gráfico quantitativo de professores com formação inicial e continuada em AEE e AEE-Altas Habilidades/superdotação	220

Figura 20 - Número/percentil de habilidades/linguagens artísticas mais evidenciadas nas indicações realizadas pelos professores de arte.....	227
Figura 21 - Estudo de pés, mãos e olhos - Material fornecido pela ficha de indicação do estudante nº 05.....	234
Figura 22 - Desenhos de mangá e criação de roupas - Material fornecido pela ficha de indicação do estudante nº 11.....	234
Figura 23 - Desenho anexado no Portfólio de um aluno indicado para a sala de recurso de Altas Habilidades/Superdotação do DF.....	240
Figura 24 - Desenho anexado no Portfólio de uma aluna indicado para a sala de recurso de Altas Habilidades/Superdotação do DF.....	241
Figura 25 - Desenho anexado no Portfólio de uma aluna indicado para a sala de recurso de Altas Habilidades/Superdotação do DF.....	243
Figura 26 – Desenhos anexados no Portfólio e alunos indicados para a sala de recurso de Altas Habilidades/Superdotação do DF.....	244
Figura 27 - Aluna indicada a partir da Carta de Recomendação Artística nº 02.....	246
Figura 28 - Aluno indicado a partir da Carta de Recomendação Artística nº 4.....	247

LISTA DE TABELAS

<i>Tabela 1 - Distribuição das Salas de Recursos Específicas para o Talento Artísticos nas Coordenações Regionais de Ensino</i>	<i>201</i>
<i>Tabela 2 – Percentual de responsáveis pela indicação de estudantes para a área de talento..</i>	<i>202</i>
<i>Tabela 3 - Conjunto de características e traços do anel “Habilidades Gerais Acima da Média” descritos na Ficha de Indicação do Estudante do SEEDF</i>	<i>205</i>
<i>Tabela 4 - Conjunto de características e traços do anel “Motivação/ Envolvimento com a Tarefa” descritos na Ficha de Indicação do Estudante do SEEDF.....</i>	<i>210</i>
<i>Tabela 5 - Conjunto de características e traços do anel “Elevado Grau de Criatividade” descritos na Ficha de Indicação do Estudante do SEEDF.</i>	<i>214</i>
<i>Tabela 6 - Conjunto de características ou traços das habilidades específicas e/ou áreas de interesse do estudante: Áreas de Talento – Artes plásticas, descritos na Ficha de Indicação do Estudante do SEEDF</i>	<i>216</i>
<i>Tabela 7 - Média de idades dos alunos por indicação dos professores de arte nas Fichas de Indicação do Estudante - Altas Habilidades/ Superdotação.....</i>	<i>225</i>

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparação das características das modalidades esquerda e direita do cérebro ...	56
Quadro 2 - Dimensões cognitiva da criatividade.....	120
Quadro 3 - Conjunto de categorias e subcategorias com indicadores de potencialidades Artísticas.....	196

1. ENUNCIADO INTRODUTÓRIO

Os estudantes, ao entrarem no ambiente escolar, trazem consigo características comportamentais e habilidades específicas, que não são deixados do lado de fora dos muros institucionais, para acatar tão exclusivamente às regras estabelecidas entre a relação ensino-aprendizagem determinadas pelas instituições educacionais. Comportamentos e habilidades que muitas vezes são ignorados, quando crianças e adolescentes passam pelos portões das escolas, ou até pior, forçosamente invisibilizados para atender e adequar-se à currículos engessados, em tese, gera pouco interesse e atende minimamente às necessidades que se revelam por meio de tais características. O reconhecimento de comportamentos e habilidades pode indicar direcionamentos de como e por onde se deve começar a relação ensino-aprendizagem.

Vislumbramos que a identificação de características comportamentais e de habilidades específicas trazidas pelos estudantes ao ambiente escolar deveria ser o foco de primeira ordem para medidas mais adequadas no favorecimento de uma aprendizagem mais significativa. No contexto educacional, o professor como mediador deveria ser aquele que, ao identificar tais comportamentos e habilidades específicas, estaria preparado em redirecionar sua prática docente a um currículo personalizado, favorecendo aos estudantes o afloramento e o desenvolvimento de seus potenciais e habilidades. É nesse sentido que, ao lançar o olhar para além das fronteiras do que se ensina, percebendo nuances daquilo que se é aprendido, fomentamos, em grande parte, as indagações que emergem nesta pesquisa. De certo, os estudantes não são somente aqueles que aprendem o que se é ensinado, e convencionalmente, provam o que aprenderam, mas aqueles que vão para além das amarras institucionais, demonstrando interesses próprios em conhecimentos específicos que, muitas vezes, não são sequer transmitidos ou explorados nos currículos formais. Todavia, esses interesses em conhecimentos específicos ou áreas específicas, quando reconhecidos, podem ser atendidos por aqueles que estão diretamente imbuídos no desenvolvimento desses alunos.

Como destaca Virgolim (2019, p. 10) “torna-se importante o professor se familiarizar com essa população que, tradicionalmente, tem passado despercebida nos bancos escolares”. É evidente que a pesquisadora se refere à população das altas habilidades/superdotação, seu campo de estudo, destacando ainda que:

a invisibilidade do superdotado é preocupante uma vez que a Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que 3% a 5% de toda a população seja superdotada no âmbito acadêmico. Se estimarmos que o Brasil tem uma população de cerca de 207,7 milhões de habitantes, onde estão esses 6,2 milhões brasileiros superdotados? Se incluirmos esse cálculo as pessoas

talentosas e brilhantes que se destacam em áreas não acadêmicas, como nas artes, nos esportes e na liderança, vemos que esse número sobe exponencialmente. (VIRGOLIM, 2019, p. 10)

Essa constatação não só denuncia o desperdício de potenciais humanos em nosso País, assim como alerta a autora, mas também a falta de preocupação com pessoas superdotadas e talentosas em áreas não acadêmicas. É nesse sentido que motiva o desenvolvimento deste trabalho, que vem colocar como argumento central da discussão o ensino das artes, mais precisamente as artes visuais, não só como métodos adequados de aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidades, mas especificamente como ação que exerce papel fundamental na identificação e no atendimento das necessidades educacionais a estudantes superdotados/talentosos em artes visuais, sobretudo, no contexto do ensino regular.

Existem diversas questões que podem interferir e dificultar o reconhecimento e a indicação dos estudantes com potenciais artísticos notáveis no contexto do ensino regular e, por extensão, a identificação e o enriquecimento de suas potencialidades artísticas – entre elas, destaca-se a supervalorização dos saberes e domínios linguísticos e lógico-matemáticos, tendo em vista que políticas e práticas educacionais se baseiam na concepção da realização intelectual, as quais são valorizadas pela sociedade como áreas intelectualmente mais exigentes. Esse é o entendimento de Efland (2002) quando denuncia que, ainda, persiste a ideia na sociedade de que as artes não são tão exigentes ao intelecto, como também levam muito tempo e recursos para que se possam apresentar resultados “consistentes”. São preconceitos como esses que ainda persistem e reduzem a visão sobre a importância do ensino da arte, que entre outros entraves e por extensão, dificulta o entendimento sobre crianças e adolescentes com potenciais artísticos notáveis.

Outra questão, igualmente preocupante, é que há a crença recorrente apontada pelos estudiosos das altas habilidades/superdotação, que diz que os estudantes com alto potencial são capazes de desabrochar sozinhos, com pouco ou quase nada de atendimento voltado às suas necessidades. Virgolim (2019) revela que tem sido esse entendimento errôneo o responsável pela pouca alocação de recursos na área, deslocando interesses políticos para as outras áreas da educação especial. Temos reais convicções que essa crença se estenda aos estudantes superdotados/talentosos em artes visuais e acentua-se, ainda mais, ao acreditar que os estudantes com potenciais artísticos apresentam como resultado alto desempenho para o desenho realista, assim como o domínio de tal habilidade está diretamente ligado a uma concepção de “dom”, uma dádiva – como nos esclarece Efland (2002), ao revelar que o gênio

artístico sempre foi visto como material de lenda, sendo a inteligência artística um dom extra-humano e não um traço mental mensurável.

Pode até soar estranho, mas é comum ainda hoje quando, na indicação de estudantes com potenciais artísticos notáveis em artes visuais, pais e professores considerarem uma criança ou adolescente talentoso nessa área como detentora de um “dom extraordinário”, quando este demonstra domínio técnico para o desenho de representação realista, principalmente quando essa habilidade registrada em seus cadernos ou pastas contendo seus desenhos, surpreendentemente “surgiu” sem qualquer instrução formal.

A manutenção desse entendimento apresenta uma série de problemas que limitam e dificultam a identificação de estudantes superdotados/talentosos em artes visuais, ao desconsiderar traços comportamentais, assim como habilidades artísticas específicas que emergem de seu produto artístico, demonstrando desempenhos artísticos em outras áreas específicas, diferentes do desenho realista. Portanto, deixando de oferecer atendimento educacional especializado a esses estudantes, reduzimos, assim, a possibilidade de oportunizar a eles uma educação apropriada para o seu desenvolvimento dentro e através do campo das artes. Posto isso, façamos nossas as palavras de Angela Virgolim:

Milhões de crianças passam, assim, despercebidas pela escola, pela família e pela sociedade acumulando dificuldades pela falta de oportunidades e de apoio de professores, colegas e familiares. Entender essas crianças e jovens, identificá-las e nutrir esses talentos é tarefa de qualquer educador que se sinta comprometido com a educação e com o futuro dos nossos jovens mais promissores. (VIRGOLIM, 2019, p. 10-11)

Torna-se evidente a defesa da pesquisadora quanto ao papel do educador no procedimento de identificação, promoção e nutrição dos talentos. Dessa forma, entendemos que a tarefa do professor de artes visuais depende não somente da capacidade e do profundo conhecimento em sua área de atuação, mas também do preparo para reconhecer potenciais artísticos notáveis e lidar com problemas que resultam dos comportamentos e habilidades desses estudantes-alvo, no contexto de sala de aula regular, que surgem durante as diversas experiências estéticas, artísticas e cognitivas no ensino das artes visuais.

No âmbito de sala de aula, o professor de artes visuais, ao promover a aquisição de conhecimentos e habilidades que transitam entre o processo de ensino-aprendizagem, relacionadas aos domínios de sua área de atuação, focaliza muitas vezes na apropriação de meios que inter-relacionam a história da arte, leitura de obra e o fazer artístico, dando igualdade de importância. No entanto, defendemos que, para além dos conteúdos, esses professores devem estar orientados quanto aos potenciais artísticos notáveis dos seus alunos, que emergem durante

as diversas experiências estéticas, artísticas e cognitivas promovidas nas aulas de artes visuais, de forma que possam reconhecer potencialidades artísticas, interesses específicos e áreas de destaque, a fim de nutrir suas necessidades educacionais e, quando necessário, encaminhá-los a um apoio especializado.

Para Duncum (2011), faz-se necessário rever práticas em arte-educação para favorecer a aproximação com o modo como vivemos nessas primeiras décadas do século XXI. Da mesma forma, devemos ampliar nosso conhecimento sobre os estudantes com potenciais artísticos notáveis, a fim de reconhecermos indicativos de comportamentos e habilidades que são acionados durante as práticas em arte-educação, e que podem servir de base para a promoção de métodos alternativos que respondam às necessidades desse público-alvo durante as aulas de arte. A necessidade da ampliação do conhecimento de práticas contemporâneas em arte-educação consiste na diversidade de experiências estéticas, artísticas e cognitivas promovidas no campo da arte que, por sua vez, coincide com a diversidade de potenciais artísticos notáveis que podem surgir a partir da promoção dessas experiências no contexto educacional.

1.1. Situando o problema

Desde 1977, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) oferece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com altas habilidades/superdotação das escolas públicas-privadas desta unidade federativa. No entanto, dois anos antes, fora criado o Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado, que reuniu um grupo de trabalho com pedagogos, psicólogos e orientadores educacionais (ALENCAR; FLEITH, 2001; MAGALHÃES, 2006), a fim de aprofundar os estudos e elaborar instrumentos de identificação dos estudantes superdotados e/ou talentosos. Em 1976, as primeiras ações foram implementadas com o levantamento das características dos alunos superdotados e/ou talentosos nas Escolas Classes Tributárias das Escolas Parques 303/304 Norte e 313/314 Sul, com o objetivo de identificar entre 3.000 alunos do Ensino Fundamental, do 1º ao 6º ano, aqueles que demonstrassem tais características, para, portanto, prestar atendimento específico a esse público.

Foram produzidos e utilizados cinco instrumentos para o levantamento das características, interesses e rendimentos escolares dessa população. Entre os instrumentos, dois deles eram de responsabilidade direta do professor regente, a “Escala de Característica I”, que

consistia no preenchimento de 17 itens, durante um mês, com observação direta, e a “Escala de Interesses”, que consistia no preenchimento de 12 itens, referente a 12 áreas de interesses que foram escolhidas em função do atendimento que seria realizado nas Escolas Parque, sendo ambos instrumentos mensuráveis numa escala de 10 pontos. Cabe ressaltar que os professores regentes receberam treinamento específico para a aplicação das escalas.¹

As ações promovidas pela equipe e com a contribuição de professores e supervisores das escolas envolvidas resultaram na identificação de 192 alunos superdotados e/ou talentosos, dos quais apenas 154 alunos foram localizados para receberem o atendimento educacional especializado, a partir de 1977. Nos anos subsequentes, o programa foi ampliado, tanto no atendimento das demais séries (7^a e 8^a) e do ensino médio, quanto estendendo o atendimento às outras Regiões Administrativas (RAs), como Ceilândia, Gama, Planaltina e Taguatinga.

O referido documento, em suas conclusões finais, registra algumas recomendações relevantes que foram sinalizadas pela equipe técnica, responsável pelo estudo, das quais destacaram: (1) a necessidade de reformulação dos instrumentos com testes de validação dos mesmos; (2) a melhor preparação dos professores para o processo de identificação do aluno com acompanhamento sistematizado do processo; e (3) a definição dos agentes pedagógicos para o procedimento de indicação, sendo os professores regentes responsáveis pela indicação de alunos superdotados, e os professores das escolas parque responsáveis pela indicação dos alunos talentosos de áreas específicas de atuação do professor.

Naquele momento, os especialistas já sinalizavam a viabilidade de um instrumento padronizado de indicação, com acompanhamento sistemático e maior eficácia nos levantamentos de características comportamentais e habilidades dos estudantes com potenciais notáveis, enfatizando a importância do papel do professor do ensino regular no processo de identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação, bem como a relevância dos profissionais em áreas específicas de conhecimento em observância à aplicação de testes específicos por área. Nesse último, ao sugerir que os processos de observação sejam de responsabilidade dos profissionais de áreas específicas de atuação do professor, constata-se que o termo superdotado é usado para alunos com habilidades intelectuais superiores, enquanto talentoso é usado para aqueles com habilidades superiores em disciplinas artísticas e práticas.

¹ As informações foram referenciadas na publicação do estudo realizado em 1979, com recursos da então Fundação Educacional do Distrito Federal e do MEC/CENESP, com o título “Levantamento das Características do Aluno Superdotado e/ou Talento” nas escolas classes tributárias das escolas parque 303/4 Norte e 313/14 Sul.

No trajeto histórico do atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação no Distrito Federal (DF), houve, em 1999, a promulgação da Lei Orgânica nº 2352, de 26 de abril, que garantia ao público das altas habilidades atendimento especial na rede pública de ensino, com núcleos especializados e dotados de recursos pedagógicos adequados, acompanhamento psicológico e orientação específica aos pais dos alunos, bem como a promoção de estudos e pesquisas específicos para esse tipo de atendimento. Em 2000, a SEEDF passou a adotar o referencial teórico-metodológico que define a superdotação a partir do Modelo dos Três Anéis, proposta por Joseph Renzulli (1986, 2018a) e pelas Diretrizes recomendadas pelo Ministério da Educação (MEC). Segundo sua proposta,

A concepção de superdotação dos Três Anéis tenta mostrar as principais dimensões do potencial humano para a produtividade criativa. O nome deriva da estrutura conceitual da teoria – ou seja, três conjuntos de traços que se interagem (Habilidade acima da média, Compromisso com a tarefa, e Criatividade) e sua relação com áreas gerais e específicas do desempenho humano. (REZZULLI, 2018b, p. 26)

As recomendações do MEC naquele momento, a partir da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) definiu que os indivíduos com altas habilidades/superdotação são os educandos que demonstram notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para as artes e capacidade psicomotora. Sendo sintetizada posteriormente pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), mas ampliada com a inclusão do referencial teórico-metodológico renzulliano.

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 15)

A partir dessas novas perspectivas, houve a necessidade de projetar um formulário específico com a finalidade de contribuir no processo de indicação, orientando a observação do professor regente, na identificação de traços comportamentais e habilidades gerais e/ou específicas que os alunos com potenciais para as altas habilidades/ superdotação demonstram durante o convívio no ambiente escolar e nas práticas pedagógicas em sala de aula. Nesse sentido, fora projetado uma Ficha de Indicação do Estudante, documento este que se baseou tanto no referencial teórico-metodológico de Joseph Renzulli, quanto nas diretrizes trazidas pelo MEC, e que vigora até os dias atuais no âmbito do DF. Independentemente desse

instrumento ser direcionado aos professores para a indicação dos estudantes aos atendimentos especializados, outros agentes podem preencher o referido documento e encaminhá-lo ao setor responsável.

A SEEDF, ao ampliar a perspectiva de indicação, tem adotado o procedimento conhecido como “portas-giratórias” que consiste em várias formas de indicações não estruturadas, tais como: indicação do professor/profissional do ensino regular, indicação da família, indicação do colega ou, até mesmo, a autoindicação. Essas indicações, além de proporcionar o encaminhamento para frequentar as salas de recursos de altas habilidades/superdotação distribuídos nas escolas do DF, caracterizam o atendimento como um espaço de “portas abertas” para atender a toda a comunidade escolar, privada e/ou particular.

Embora a proposta de atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação se caracteriza pela flexibilização do procedimento de indicação e a democratização ao acesso ao AEE, tendo em conta as observações assinaladas na Ficha de Indicação do Estudante, seja por agentes pedagógicos ou não, ainda assim consideramos o professor do ensino regular o agente mais importante nos procedimentos de indicação para os atendimentos especializados, em razão de maior contato pedagógico e educacional com os seus alunos, proporcionando condições substanciais de perceber potenciais em altas habilidades/superdotação.

Nesse sentido, a promoção de práticas pedagógicas e educacionais no contexto diário de sala de aula pode oferecer ao professor condições de observar e reconhecer nos estudantes seus pontos fortes, seus interesses, suas necessidades cognitivas, sociais e afetivas peculiares (VIRGOLIM, 2007a), proporcionando condições em atender, de forma mais específicas, às necessidades educacionais dos estudantes. Quando necessário, conforme suas observações, encaminhá-los a um programa especializado, contribuindo na identificação e no enriquecimento das potencialidades dos estudantes-alvo, quando são atendidos nos espaços especializados. Sendo assim, como bem declara Guimarães (2007, p. 83), “é o professor o principal agente pedagógico no contexto escolar”, portanto, completa.

O papel do professor no processo de identificação é de suma importância, pois ele passa a ser um colaborador do psicólogo na avaliação, contribuindo com o seu olhar e suas observações. É o professor, inicialmente, por meio do contato diário com o aluno, que percebe sinais de um potencial superior, além de interesses variados, podendo encaminhá-los para uma avaliação e, futuramente, para um programa especializado. (GUIMARÃES, 2007, p. 84)

São esses sinais de potencial elevado, percebidos pelos professores em sala de aula, que devem e podem ser listados, a fim de fornecer o maior número de informações sobre o

comportamento, potencialidades, habilidades gerais e específicas demonstradas pelos alunos em sala de aula. Contudo, os professores necessitam ser capacitados e atualizados, com formação continuada, para o exercício da observação e do reconhecimento dos potenciais notáveis presentes nos estudantes, com o objetivo de fornecer recursos educacionais específicos às suas necessidades e/ou encaminhá-los para um programa especializado. Por esse motivo, os instrumentos de verificação de comportamentos e habilidades exercem uma função importante com vistas ao reconhecimento de indicadores de potenciais de altas habilidades/superdotação.

Segundo Delou (2014) os instrumentos podem servir de alternativa sistematizada de observação e reconhecimento de comportamentos de indicadores potenciais de altas habilidades/ superdotação no contexto de sala de aula. Nesse mesmo sentido, Virgolim (2019) ao apontar alguns instrumentos válidos que podem contribuir no reconhecimento e indicação de características de comportamentos e habilidades, pontua também que o professor, ao usar esses instrumentos, pode reconhecer os pontos fortes ou as áreas de destaque demonstrados pelos alunos, contribuindo em práticas pedagógicas mais adequadas às suas necessidades.

Contudo, o instrumento de indicação oferecido pela SEEDF, embora forneça informações trazidas da literatura científica específica, de forma a abranger fatores gerais de comportamentos elencados no Modelo dos Três Anéis, bem como habilidades específicas em áreas acadêmicas e artísticas (veja Anexo 3), ainda assim, não se trata de um teste de personalidade ou um instrumento de avaliação e observação sistematizada, mas sim, um formulário padronizado que contém itens de múltiplas escolhas e perguntas abertas que se atém a respostas a partir das lembranças de conhecimentos factuais e em habilidades isoladas, relatando o desempenho dos alunos em termos de aspectos gerais da superdotação.

No contexto do talento artístico, mais especificamente em artes visuais, como uma das exigências para a indicação, é solicitado a quem indica a produção artística do estudante (Portfólio), a fim de servir de análise/avaliação pela equipe de especialistas dos atendimentos educacionais especializados. Embora seja um instrumento não-padronizado, e não exija qualquer critério de seleção, ou requisição de informações adicionais referente ao processo/produção do portfólio anexado no formulário, sua validade reside no sentido de ser mais um critério de análise/avaliação dos potenciais artísticos notáveis dos estudantes em artes visuais.

Como observado nesse pequeno recorte histórico do atendimento educacional especializado em altas habilidades/superdotação no DF, houve medidas de adequação às demandas teórico-metodológico e legais referente ao formulário próprio para a indicação de

estudantes com altas habilidades/superdotação. No entanto, faz-se necessário verificar se a ficha de indicação dos estudantes com altas habilidades/superdotação fornece informações suficientes aos professores de artes visuais do ensino regular, contribuindo na observação e reconhecimento de potenciais artísticos notáveis demonstrados pelos alunos. Ressalta-se que o conjunto de informações (Ficha de Indicação do Estudante e o Portfólio) fornecidos por estes professores são relevantes para identificação e atendimento dos alunos nos espaços especializados.

Sabemos que os instrumentos são enviados aos atendimentos (salas de recurso) distribuídos nas diversas Regiões Administrativas do DF. Contudo, ainda, não sabemos: quais comportamentos observáveis e as habilidades artísticas específicas dos estudantes com potenciais artísticos notáveis são reconhecidos pelos professores de artes visuais no ambiente regular de ensino; que critérios e procedimentos são atribuídos na indicação para o atendimento educacional especializado; como as experiências estéticas, artísticas e cognitivas promovidas em sala de aula acionam potenciais artísticos notáveis; e como os instrumentos têm contribuído no processo de reconhecimento e indicação para os atendimentos.

Diante do delineamento geral dessa investigação, que abrange a compreensão do papel do professor de artes visuais no reconhecimento de estudantes com potenciais artísticos notáveis evidenciados em sala de aula, e a indicação aos AEE do DF, a problemática na qual nos propusemos investigar foi compreender qual o entendimento sobre comportamentos observáveis e habilidades artísticas específicas em artes visuais que detêm os agentes pedagógicos atuantes no ensino regular dessa área de conhecimento, e de que forma esse entendimento contribui no reconhecimento e na indicação dos estudantes aos programas especializados.

A problemática relaciona-se diretamente ao **reconhecimento das características dos estudantes com potenciais artísticos notáveis em artes visuais pelos agentes pedagógicos dessa área de conhecimento atuantes no ensino regular, na perspectiva do AEE.**

Sabemos que o reconhecimento de potenciais artísticos notáveis para a indicação e encaminhamento dos estudantes às salas de recursos é uma ação também realizada por outros agentes, como pais e/ou responsáveis, profissionais de educação, psicólogos, pedagogos, colegas ou, até mesmo, o próprio aluno. Entendemos que são os professores de artes visuais, entre aqueles, os que têm papel privilegiado como agentes ativos na prática da educação em artes visuais, fornecedores de uma gama de experiências estéticas, artísticas e cognitivas a

crianças e adolescentes que possibilitam e proporcionam emergências de potenciais nessa área do saber. Portanto, são eles que mais possibilidades têm de reconhecer comportamentos observáveis durante as aulas, bem como as habilidades artísticas específicas em artes visuais a partir do processo/produto artístico dos alunos.

Clark e Zimmerman (2004) nos explicam que características de estudantes superdotados/talentosos em artes visuais foram categorizados em uma variedade de maneiras, por vários pesquisadores que trabalham em diferentes contextos e épocas. Embora os produtos artísticos dos alunos sejam as evidências mais comumente observadas por diversos agentes como indicadores de potenciais artísticos, com foco na habilidade representacional gráfica, ainda assim, é possível observar comportamentos que podem indicar uma predisposição para a criação artística ou comportamentos que são observáveis quando os estudantes estão em momento de produção artística. Diante desse cenário, este trabalho propõe as seguintes questões:

- Quais concepções têm os professores de artes visuais sobre as características das altas habilidades/superdotação?
- Como essas concepções contribuem no reconhecimento dos potenciais artísticos notáveis dos estudantes para a indicação aos AEEs?
- De que modo os professores reconhecem os comportamentos observáveis dos estudantes que caracterizam como potenciais artísticos notáveis?
- De que forma os professores de artes visuais evidenciam as habilidades artísticas específicas, bem como os critérios atribuídos na seleção da produção artística dos estudantes?
- Quais as contribuições das indicações realizadas pelos professores de artes visuais para o AEE?

1.2. Objetivos gerais

Algumas inquietações são persistentes quanto ao reconhecimento dos estudantes com potenciais artísticos notáveis no ensino regular, à indicação e encaminhamento aos AEEs em altas habilidades/superdotação, de forma que seja realizado o acolhimento e a oferta de serviços educacionais nas salas de recursos, espaços destinados ao suporte e à assistência na suplementação educacional na área de conhecimento das artes visuais.

Tais inquietações fomentam a investigação que se segue, numa perspectiva de avançar no entendimento e na discussão da necessidade precípua de estudos específicos sobre esses estudantes-alvo, formação inicial e/ou continuada dos professores de artes visuais, e procedimentos de reconhecimento dos potenciais artísticos notáveis no ambiente de sala de aula regular, que sinalizam traços comportamentais observáveis e habilidades artísticas específicas em artes visuais.

Ao defendermos que, entre os diversos papéis exercidos pelo professor de artes visuais, o de reconhecer os comportamentos observáveis e as habilidades artísticas específicas que caracterizam estudantes superdotados/talentos em artes visuais, é fundamental para a promoção de práticas pedagógicas e educacionais em arte-educação, que atendam às necessidades educacionais desses estudantes em sala de aula regular. E, quando necessário, indicá-los aos AEEs, para promoção de experiências cognitivas, estéticas e artísticas que, muitas vezes, não são contempladas no âmbito regular de ensino.

Para crianças e jovens que se interessam por artes visuais, é imprescindível que os professores dessa área de conhecimento se qualifiquem e se dediquem à sua prática educacional, de forma a atender às expectativas estéticas, artísticas e cognitivas dos estudantes, se mantendo atualizados nas práticas educacionais em artes visuais e seus saberes contemporâneos. Portanto, entendemos que são as diversas experiências promovidas por professores de artes visuais no contexto do ensino regular, os acionadores de potencialidades artísticas que desvelam sinais de comportamentos e habilidades de superdotação/talento no âmbito de sala de aula.

Dessa forma os indicadores podem ser reconhecidos tanto nos processos e produtos artísticos desenvolvidos pelos estudantes, quanto nos comportamentos diante da arte e do fazer artístico, de maneira que sejam devidamente indicados e encaminhados aos AEEs, onde podem promover o desenvolvimento de suas potencialidades específicas no campo das artes visuais.

Tendo em conta a presente problemática de estudo, **o reconhecimento das características dos estudantes com potenciais artísticos notáveis em artes visuais, na perspectiva do AEE**, temos como objetivo geral:

1. Compreender em que medida o entendimento sobre as características das altas habilidades/superdotação contribui para o reconhecimento dos potenciais artísticos notáveis de estudantes no ambiente de sala de aula, e como isso favorece na indicação para os AEEs.

1.3. Objetivos Específicos

Com foco específico na problemática anteriormente apresentada, temos como objetivos específicos:

1. Compreender as concepções dos professores de artes visuais sobre as características das altas habilidades/superdotação, e como essas concepções contribuem no reconhecimento dos potenciais artísticos notáveis dos estudantes para a indicação aos atendimentos.
2. Analisar os modos como os professores reconhecem os comportamentos observáveis dos estudantes que caracterizam como potenciais artísticos notáveis.
3. Entender como os professores de arte evidenciam as habilidades artísticas específicas, bem como os critérios atribuídos na seleção da produção artística dos estudantes.
4. Identificar as contribuições das indicações realizadas pelos professores de artes visuais para os AEEs.

1.4. Percurso da Investigação

Pensar numa abordagem que melhor responda às diversas questões apresentadas nesta investigação não é fácil, isso porque os caminhos são diversos e, ao segui-los, não chegamos no mesmo lugar, e possivelmente não obtemos as mesmas respostas. Talvez isso seja o ideal, até porque os sujeitos investigados são seres humanos com suas próprias formas de ver o mundo e, portanto, formas distintas de respondê-las. Sendo assim, esta pesquisa tem a proposta de um estudo exploratório, combinando dados quantitativos e qualitativos a fim de promover o processo de reflexão e de análise em relação ao entendimento dos professores de artes visuais sobre as características dos estudantes com potenciais artísticos notáveis nessa área do saber, na perspectiva do AEE.

A escolha da proposta de estudo enquanto caminho na produção de conhecimento perpassa na necessidade de se investigar qual entendimento os professores de artes visuais do ensino regular detêm sobre as altas habilidades/superdotação em sua área de conhecimento, e como isso influencia e reflete no reconhecimento de comportamentos observáveis e habilidades artísticas específicas, na tomada de decisões em relação a indicação e no encaminhamento dos estudantes com potenciais artísticos notáveis para os AEEs – salas de recursos que atendem o público das altas habilidades/superdotação nas escolas do DF.

Salientamos que a conjugação das abordagens qualitativa e quantitativa parte da necessidade de responder a questões presentes na pesquisa, que segundo Laville e Dionne (1999), por não haver privilégios entre as abordagens, a junção entre elas nos permite respondermos da melhor forma a problemática a ser estudada.

A partir do momento em que a pesquisa centra-se em um problema específico, é em virtude desse problema específico que o pesquisador escolherá o procedimento mais apto, segundo ele para chegar à compreensão visada. Poderá ser um processamento qualitativo ou quantitativo ou uma mistura de ambos. O essencial permanecerá: que a escolha da abordagem esteja a serviço do objeto de pesquisa, e não o contrário, como objetivo de daí tirar, o melhor possível, os saberes desejados.

Nesse sentido, centralizar a pesquisa em um problema convida a conciliar abordagens preocupadas com a complexidade do real, sem perder o contato com os aportes anteriores. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 43)

Gray (2012, p. 166–167) ao versar sobre as vantagens do uso da abordagem quantitativa e qualitativa em uma mesma pesquisa, afirma que o uso dos métodos em conjunção “permite que os pesquisadores generalizem simultaneamente a partir de uma amostra a uma população e obtenham uma visão mais rica e contextual do fenômeno que está sendo pesquisado”. Como afirma Creswell (2010), a abordagem quantitativa, por um lado, permite ao pesquisador identificar variáveis e fazer generalizações; por outro, a abordagem qualitativa é capaz de analisar casos concretos situada no tempo e local. Portanto, “pode-se obter mais *insights* com a combinação das pesquisas qualitativa e quantitativo do que com cada uma das formas isoladas. Seu uso combinado proporciona uma maior compreensão dos problemas de pesquisa” (CRESWELL, 2010, p. 238).

1.4.1. Participantes e Fontes Institucionais

Na presente investigação, a coleta de dados ocorreu em dois momentos distintos. O primeiro procedeu-se com o levantamento de informações por questionário e um instrumento de coleta de dados texto/visual (*on-line – Google Forms*) direcionado a professores de arte atuantes com experiências educacionais em sala de aula regular, pública ou privada. Destacamos a importante colaboração de vários colegas na divulgação e no compartilhamento da chamada para a participação da investigação e o preenchimento dos instrumentos, sendo divulgados nas redes sociais e grupos de WhatsApp.

A amostra de participantes do questionário on-line seguiu a voluntariedade de cada respondente, sem delimitação de perfis profissionais das linguagens artísticas e de forma

anônima. Portanto, dos 28 participantes que preencheram o questionário on-line, 13 (43%) declararam ter formação em Licenciatura em Educação Artística – Artes Plásticas; 8 (26%) em Licenciatura em Artes Visuais; 04 (13%) em Bacharel em Artes Visuais; 04 (13%) em Licenciatura em Educação Artística – Teatro; 01 (03%) Licenciatura em Educação Artística – Música; não pontuando Licenciatura em Artes Cênicas, nem Licenciatura em Música. Cabe salientar que alguns respondentes declararam possuir mais de uma graduação.

Embora a investigação esteja direcionada ao reconhecimento das características dos estudantes com potenciais artísticos notáveis em artes visuais, na perspectiva do AEE, que se distancia das áreas de conhecimento específico de alguns participantes, como as Licenciaturas em Educação Artística – Teatro e Música, entendemos que, na atuação em uma disciplina de artes (independente da linguagem de formação/atuação), em algum momento, deparamo-nos com a emergência de vários potenciais artísticos notáveis (Artes Visuais, Cênicas, Música e Dança) ao longo da vivência docente e nas experiências pedagógicas no contexto escolar, tendo portanto, esse profissional, condições de indicar estudantes com potenciais artísticos notáveis em artes visuais.

A amostra dos dados texto/visual, com o título de “Carta de Recomendação Artística” foram enviados sem qualquer caracterização do respondente, coletando apenas os dados da produção artística do estudante indicado pelo participante, reservando o anonimato, tanto do respondente quanto do indicado. Os materiais fornecidos contabilizaram 04 postagens distintas com os comentários sobre aspectos da personalidade, comportamentos e habilidades artísticas específicas em artes visuais, bem como o envio das produções artísticas dos estudantes, perfazendo um total de 11 (onze) imagens enviadas para análise.

O segundo momento foi por meio do levantamento das informações das “Fichas de Indicação dos Estudantes”, instrumento oficial fornecido pela SEEDF para a indicação e o encaminhamento dos estudantes aos AEEs de Altas Habilidades/ Superdotação. As informações foram fornecidas pelos professores itinerantes das **Salas de Recursos Específicas para as Altas Habilidades/Superdotação** distribuídas e lotadas em Coordenações Regionais de Ensino (DREs), com prévia autorização dos setores e dirigentes competentes. Embora os professores itinerantes tivessem participado do levantamento de dados, preenchendo formulário on-line projetado para a coleta das informações contidas na **Ficha de Indicação do Estudante**, foram estas informações dos documentos institucionais o objeto de análise. Cabe ressaltar que o material levantado e disponibilizado pelas escolas e professores itinerantes consistem em registros tanto textuais, quanto imagéticos.

1.4.2. Instrumentos e Fontes Documentais

Foram utilizados para esta investigação dois instrumentos elaborados pelo pesquisador: (a) Questionário on-line e (b) Carta de Recomendação Artística destinados ao primeiro momento da coleta de dados. No segundo momento, foram coletadas informações das Fichas de Indicação do Estudante encaminhadas aos AEEs de Altas Habilidades/ Superdotação da SEEDF.

O **Questionário On-line** reuniu 17 perguntas, que teve por finalidade coletar informações sobre (a) a formação acadêmica inicial e continuada do professor de arte, com foco na oferta e formação em cursos do ensino especial, mais especificamente no AEE das Altas Habilidades/ Superdotação; (b) a atuação profissional com foco nas práticas exercidas em sala de aula e tempo de atuação; e (c) o reconhecimento de potenciais artísticos, com base nas experiências e vivências pedagógicas em sala de aula, na concepção de potencial artístico e nas formas de expressão dos estudantes-alvo. Algumas questões do questionário permitiram aos participantes respostas abertas, a fim de coletar informações mais individualizadas sobre o tema. (veja Anexo 1)

A **Carta de Recomendação Artística** (on-line) teve por finalidade coletar informações on-line, enviada pelo professor, das produções artísticas dos alunos considerados com potenciais artísticos notáveis em artes visuais, bem como, suas impressões sobre características de comportamento, personalidade e habilidades artísticas específicas desses estudantes nessa área de atuação, descrita de forma geral. A ideia da criação da carta de recomendação artística vem de acordo com a própria “Ficha de Indicação do Estudante” fornecida pela SEEDF, que solicita informações complementares sobre o perfil do estudante com talento artístico. Juntamente ao formulário, é anexado o portfólio da produção artística do aluno indicado, a fim de subsidiar o professor da sala de recurso nos procedimentos de enriquecimento educacionais e nas práticas pedagógicas a serem implementadas e desenvolvidas (veja Anexo 2)

A **Ficha de Indicação do Estudante** foi um instrumento projetado pela SEEDF com a contribuição dos professores itinerantes das salas de recursos de altas habilidades/ superdotação. Tem por finalidade orientar a observação do professor de sala de aula regular para a indicação dos estudantes com potencial para as altas habilidades/superdotação. O documento adota o referencial teórico que define a superdotação, segundo o Modelo dos Três

Anéis proposto por Joseph Renzulli, bem como as diretrizes recomendadas pelo MEC. (veja Anexo 3 e 4)

Na página inicial do instrumento de indicação são fornecidas as informações gerais sobre o documento, seu referencial teórico-metodológico e procedências específicas para o seu preenchimento, bem como são solicitados aos responsáveis pela indicação a anexação de: (a) histórico escolar ou outro dado 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, como forma de agregar mais informações sobre os perfis dos indicados aos atendimentos.

No corpo do instrumento, são destacados itens para fornecer informações sobre: (1) identificação do (a) estudante com dados como nome, data de nascimento, idade, sexo, filiação, contatos etc.; (2) dados acadêmicos solicitando informações sobre a escola, localização e situação escolar do estudante, bem como os responsáveis pela indicação; (3) área de indicação, acadêmica e/ou talento artístico; (4) marcação das características observadas no estudante de acordo com o Modelo dos Três Anéis, em quadro geral específico apontando os traços das habilidades gerais acima da média, do grau elevado de criatividade e da motivação/envolvimento com a tarefa; e (5) pergunta aberta sobre os perfis dos estudantes relacionados aos Modelo dos Três Anéis, assim como, indicações de premiações e produções acadêmicas. Seguindo o corpo do documento são solicitadas informações mais específicas sobre (6) as habilidades específicas e/ou áreas de interesse do estudante, que se subdivide em (a) disciplinas ou áreas curriculares da área acadêmica; e (b) habilidades específicas e/ou áreas de interesses da área de talento, como as artes plásticas, artes cênicas/ teatro, habilidade psicomotora, habilidade musical e habilidade de liderança, cada uma com suas indicações de traços/ características observáveis referente a cada área de habilidade. Por fim, são solicitadas como uma pergunta aberta (7) outras informações adicionais que contribuam para a identificação. (veja Anexo 3)

A fim de coletar as informações contidas nas Fichas de Indicação do Estudante designado para o talento artístico, das salas de recursos que contribuíram com essa investigação, bem como manter o distanciamento necessário em virtude da pandemia do novo coronavírus

(Sars-Cov-2), iniciada em 11 de março de 2020,² projetamos um formulário on-line no Google Forms, tendo como base o documento fornecido pela SEEDF, de forma que os professores itinerantes, em local seguro e mantendo o distanciamento, nos fornecessem as informações necessárias para essa investigação.

Solicitamos dados contidos no instrumento de indicação da SEEDF, mais relevantes a essa investigação, tais como: (a) ano da entrega da ficha; (b) idade do aluno; (c) sexo; (d) instituição de ensino, pública ou privada; (e) etapa da educação básica; (f) responsável pela indicação; (g) características observadas no estudante de acordo com o Modelo dos Três Anéis, no quadro geral específico apontando os traços das habilidades gerais acima da média, do grau elevado de criatividade e da motivação/envolvimento com a tarefa; (h) dados das habilidades específicas e/ou áreas de interesses da área de talento em artes plásticas; (i) informações adicionais caso houvesse; e (j) a afirmativa ou negativa de anexação de portfólio ao documento de indicação. Nesse último, caso afirmativo, solicitamos a anexação de imagens digitalizadas da produção artística dos alunos. (veja Anexo 4)

Dessa forma, as informações foram coletadas sem que o pesquisador tivesse qualquer contato direto com esse material, e presencial com os professores itinerantes, cabendo a esses responsáveis e detentores do documento físico, o fornecimento das informações que contribuíram para essa investigação. Cabe ressaltar que o preenchimento foi acompanhado pelo pesquisador, por meio de videochamada com o professor itinerante, onde o trabalho em parceria se desenvolveu.

Essa variedade de materiais empíricos fornece tanto dados quantitativos *a priori*, para coleta de dados tidos como quantitativos, quanto dados qualitativos, aqueles que na prática qualitativa incluem notas de campo, perguntas abertas, impressões pessoais, fotografias e imagens diversas (DENZIN; LINCOLN, 2006), para uma análise mais aprofundada na junção entre os dados quantitativos e as informações qualitativas que emergem dos materiais recolhidos, a fim de ampliar o entendimento sobre o objeto de estudo e melhor esclarecer as questões que o envolve.

² UNA-SUS. *Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus*. Disponível em: [Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus - Notícia - UNA-SUS \(unasus.gov.br\)](https://www.unasus.gov.br/pt-br/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-do-novo-coronavirus). Acesso em: 7 maio de 2021.

1.4.3. Procedimentos da Investigação

Embora a proposta inicial desta investigação tivesse como objetivo uma pesquisa participante como forma mais adequada para coleta de dados – que, nesse sentido, levantaria informações provenientes de uma pesquisa de campo junto a professores de artes visuais atuantes em sala de aula regular, para investigar a compreensão desses professores sobre as altas habilidades/superdotação e os potenciais artísticos notáveis presentes em sua sala de aula, assim como a influência das experiências pedagógicas e educacionais em artes visuais promovidas em sala de aula para o acionamento de potenciais artísticos em artes visuais – lamentavelmente, a proposta teve que tomar outro rumo, em virtude das medidas estabelecidas do início de 2020 para o controle da infecção pelo novo coronavírus (Covid-19), entre as quais se destacam a suspensão das aulas e as atividades presenciais nas escolas

Essa medida foi necessária para reduzir ao máximo a possibilidade de disseminação do vírus, mas por extensão, impediu qualquer ação de contato direto com pessoas para uma possível pesquisa participante. Tendo em vista que a geração de dados juntos aos professores de arte também constituía na coleta de outras informações provenientes do ambiente regular de ensino, que consistia na observação direta de comportamentos artísticos dos estudantes no contexto de sala de aula, bem como da coleta de suas produções artísticas, a partir das práticas pedagógicas promovidas junto aos seus alunos, vimos que as pretensões anteriores deveriam tomar outro rumo.

Diante das dificuldades prementes, outros caminhos foram traçados para dar continuidade de forma consistente a essa investigação, seguindo procedimentos que garantissem não só a concretude dos objetivos traçados para essa tese, mas também para atender as dinâmicas atuais de distanciamento social e proteção da vida humana. Os obstáculos que foram impostos a essa investigação exigiram um pouco de imaginação, a fim de coletar informações úteis as quais pudéssemos tirar o melhor proveito. Segundo Laville e Dionne (1999, p. 193) “a pesquisa [...] é um lugar de imaginação”, portanto,

cabe ao pesquisador imaginar e ajustar a técnica, os instrumentos que lhe permitirão delimitar o objeto de sua pesquisa, extrair deles a informação necessária à compreensão que ele quer ter para logo partilhá-la e contribuir assim para a construção de saberes. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 191)

Dessa forma, tomamos a decisão de produzir um **Questionário On-line** direcionado aos professores de arte, veiculado nas redes sociais, com a esperança de que atingisse o máximo possível de respondentes, bem como uma **Carta de Recomendação**

Artística, a qual visava coletar informações de relatos de professores sobre estudantes com potenciais artísticos notáveis, assim como a anexação das suas produções artísticas. A proposta visava também observar aspectos singulares da produção artística dos estudantes a partir das experiências estéticas, artísticas e cognitivas promovidas pelos professores de artes visuais. Contudo, estávamos cientes da fragilidade desse instrumento em particular, de sua extensão e adesão pelos participantes, dado que, por efeito da crise sanitária, as vivências e produções artísticas no âmbito de sala de aula regular não ocorreriam, e, portanto, não haveria dados suficientes em postagens.

De fato, como é bem colocado por Laville e Dionne (1999, p. 191) “nenhum instrumento é perfeito” e, nesse sentido, eles afirmam que é importante considerar tanto as qualidades, falhas e limitações dos instrumentos, cabendo ao pesquisador decidir quais e quantos usar, a fim de aproveitar as vantagens que cada um pode proporcionar no percurso da investigação, “minimizando alguns dos seus inconvenientes”. Dessa forma, ampliamos a quantidade e variedade de meios de informações que nos oferecessem um panorama sobre as concepções dos professores de artes visuais em relação aos estudantes com potenciais artísticos notáveis no ensino regular.

Embora novas propostas de ensino-aprendizagem no contexto de pandemia sejam implementadas com estratégias educacionais de caráter tecnológico, com ambientes virtuais, a fim de atender de forma concreta as necessidades educacionais das redes público-privada no ano de 2020, ainda assim, por não se constituir efetivamente um ambiente físico de sala de aula e não promover o contato direto professor/aluno, essa situação seria prejudicial na observação direta, educacional, contextual e situacional das potencialidades artísticas demonstradas pelos alunos, dificultando dessa forma a coleta de dados.

Diante do exposto, como forma de precaução e prevendo que a presente realidade educacional do último ano reduziria a extensão da investigação no uso dos instrumentos iniciais propostos, limitando o volume de informações necessárias para a análise dos dados, procedemos concomitantemente com outras diligências necessárias para garantir a execução deste projeto. Assim, executamos o levantamento dos documentos de encaminhamento (**Ficha de Indicação de Estudante**) dos estudantes com potenciais em altas habilidades/superdotação, indicados para a área de talento artístico, enviados aos AEEs nas escolas do DF. Também contatamos a Gerência de Articulação Institucional, da Diretoria de Educação Inclusiva subordinada a Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral da Secretaria de Estado de

educação do DF, a fim de solicitar o contato com as CREs/Escolas que sediam salas de recursos de Altas Habilidades/ Superdotação desta unidade federativa.

Após contato por telefone enviamos por e-mail as autorizações para a investigação, tanto do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS), sob o parecer nº 4.256.559, quanto da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (Eape). A gerente substituta da Gerência de Articulação Institucional nos forneceu uma planilha de todas as CREs/Escolas que oferecem o AAE para as altas habilidades/ superdotação no DF, com salas de recursos específicas para o talento artístico, bem como os contatos dos responsáveis diretos (professor itinerante) pelos documentos de indicação e encaminhamento de estudantes para o apoio especializado às altas habilidades/superdotação.

Embora com todas as autorizações e contatos dos professores itinerantes, pensamos que a adesão na coleta dos dados provenientes dos documentos dos AEEs deveria ser voluntária, assim como foram o **Questionário On-line** e a **Carta de Recomendação Artística**. Dessa forma, ao manter contato inicial por telefone com um dos profissionais da lista, consideramos sua sugestão em produzir um vídeo convidativo, fornecendo informações e explicações sobre a presente investigação, a finalidade do levantamento dos dados, a forma da coleta das informações, bem como os contatos com o sujeito pesquisador.

Nosso primeiro contato foi para enviar o vídeo ao grupo de WhatsApp dos professores itinerantes. Essa forma de comunicação evitou aos docentes qualquer desconforto que o contato direto poderia proporcionar, bem como qualquer constrangimento na negativa de adesão. Reiterou-se no comunicado audiovisual que o levantamento se tratava das coletas de informações contidas nos instrumentos oficiais de indicação dos AEE, sem configurá-los como sujeito participante da pesquisa, embora sua contribuição fosse de importantíssima relevância.

Posteriormente ao envio do vídeo, obtemos 05 (cinco) contatos de professores itinerantes, incluindo nosso contato inicial, que se prontificaram a fornecer os dados que tinham em mãos. Após as orientações para a coleta das informações necessárias a pesquisa, foram enviados para os correios eletrônicos das instituições educacionais que sediam as salas de recursos os documentos de solicitação de pesquisa, a fim de obter prévia autorização, posto que os documentos solicitados para a investigação são de preservação da escola e sob a incumbência direta dos professores itinerantes.

Como forma de coletar os dados provenientes das **Fichas de Indicação do Estudante**, foi desenvolvido um formulário específico na plataforma do Google Forms, no qual os professores preencheram de acordo com as informações que constavam nos diversos

encaminhamentos. No formulário, os respondentes informaram: ano da indicação, idade do aluno, sexo, instituições de ensino, etapa da educação básica/modalidade de ensino, responsável pela indicação, características observadas no estudante de acordo com o Modelo dos Três Anéis, dados observáveis do talento artístico em artes plásticas, portfólio e informações adicionais. Cabe ressaltar que o preenchimento foi acompanhado pelo pesquisador, por meio de videochamada com o professor itinerante, em que o trabalho em parceria se desenvolveu.

1.4.4. Tratamento dos Dados

Ao coletar todo material necessário para essa investigação, procedemos com um esboço de como se seguiria a análise dos dados coletados nos Questionários On-line, nas Cartas de Recomendação Artística, nas Fichas de Indicação do Estudante, bem como o portfólio dos estudantes, constantes tanto das Cartas de Recomendação Artística quanto dos documentos institucionais. Portanto, essa investigação foi organizada, interpretada e conduzida de forma qualitativa para a interpretação e análise dos dados, utilizando-se do método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2000). No entanto, alguns dados coletados são apresentados de forma quantitativa com que foram processados pela ferramenta Google Forms, na qual organizou os dados em forma de gráficos e planilhas, contribuindo conjuntamente com a análise qualitativa.

Dessa forma, os gráficos e planilhas foram tratados e analisados de modo que contribuíssem, de maneira compartilhada, com as referências textuais apresentadas em todos os formulários da coleta de dados. A proposta foi a de extrair dos dados quantitativos e qualitativos informações que respondam as questões centrais desta investigação; o mesmo aplica-se à análise das imagens fornecidas pela Carta de Recomendação Artística com as referências da produção artística do estudante, bem como as imagens provenientes do portfólio anexo à Ficha de Indicação do Estudante. Conduzimos a análise dos dados qualitativos e quantitativos paralela e/ou alternadamente, com a intenção de promover o enriquecimento mútuo entre os dados, com o desejo de revelar nuances, pensamentos e julgamentos que respondam aos problemas dessa investigação.

1.5. Memorial: Território de Reconhecimento

Pense nas incontáveis histórias de crianças desobedientes ou desestimuladas na escola, que caminhavam para uma existência medíocre e desordenada, quando subitamente suas vidas

ganharam um propósito e significado depois que entraram para uma banda, ou começaram a atuar, ou aprender marcenaria. Em poucos meses, elas se tornam especialistas nessas áreas, atingindo níveis de excelência antes considerados fora de alcance. Começam a criar tendências em vez de confusões e a ir de lugar nenhum para algum lugar muito rapidamente, por terem encontrado um interesse que ativou sua imaginação.

Will Gompertz. 60

Inúmeras inquietações me convocaram a fazer os encontros entre as altas habilidades/superdotação e as artes visuais uma necessidade investigativa – e é justamente baseado nelas que surge este trabalho. Primeiramente, é importante dizer que tais inquietações estão entrelaçadas à minha experiência profissional como docente, a qual promove contato direto com estudantes com altas habilidades/superdotação em espaços educacionais adequados as suas potencialidades em artes visuais. Segundo, pelo fato de reconhecer que, quando criança, traços comportamentais observáveis e habilidades artísticas específicas revelaram potenciais artísticos notáveis nesta linguagem artística. Diante desse processo de desenvolvimento na infância e na formação escolar que desvelaram interesses diferentes das demais crianças, os quais apontaram para experiências artísticas, por vezes solitárias e conflitantes, caminhos e trajetos foram traçados rumo ao campo das artes visuais e seu ensino.

De fato, é importante revelar que nem todas as experiências artísticas as quais foram vivenciadas, foram no todo solitárias, isso porque durante o trajeto, lugares seguros, espaços de diálogos e de experiências estéticas e artísticas foram fonte de nutrição que enriqueceram as habilidades artísticas específicas para as artes visuais que se manifestavam desde a infância. Cogito que um desses lugares exerceu influência basilar, não só no processo de desenvolvimento nas artes visuais, mas também na tomada de decisões no campo pessoal, profissional e de pesquisa. Se não fosse esse matutar sobre os encontros e atravessamentos que intercruzaram os caminhos, talvez essa investigação nem estivesse em curso.

Todavia, haverá momento oportuno para falar sobre esse assunto mais a frente; por agora, a fim de se reavivar a memória em momentos e fatos que se conectam a uma lógica pessoal do porquê certas coisas foram traçadas, voltarei no tempo, nos deslocando a um passado não tão distante, mas carregado de vivências provocadoras de encantamentos e excitações durante a infância.

Tudo começa com o desenho de uma pequena árvore. No exercício de relembrar os primeiros traços, as primeiras experiências artísticas, me vem vestígios, *flashes*, de uma forma, um desenho que ficou gravado na memória de infância, possivelmente os primeiros “rabiscos”.

As recordações aproximadas, situadas entre os cinco ou seis anos de idade, me trazem o desenho de uma árvore rabiscada repetidas vezes nas folhas de um caderno que era usado como caderno de caligrafia. Na realidade eram cadernos comuns, os quais a minha mãe desenhava letras pontilhadas para que nós aprendêssemos – eu e meus irmãos – a controlar a pressão sobre o lápis, a observar o traçado das letras e a diferenciar as maiúsculas das minúsculas.

Contudo, a obsessão em desenhá-las repetidas vezes e de diferentes formas talvez estivesse ligada a necessidade de melhorar sua aparência, de torná-la mais “bonita”, ou talvez controlar o movimento sinuoso daquele desenho magnetizante. É pouco provável que naquele momento houvesse qualquer intenção ou necessidade em reproduzir uma imagem verossímil, ou qualquer aproximação com um desenho realista, era muito mais uma representação gráfica ou um símbolo. Aquela ocupação era prazerosa, divertida, um passatempo, por vezes mais interessante que certas brincadeiras da época, ou programas de televisão. Com o tempo, outros desenhos foram surgindo, e as árvores foram substituídas por outras referências, novas imagens que passaram a transitar no meu cotidiano.

Aos olhos de quem apreciava os desenhos, com uma dose de insistência, como qualquer criança que quer mostrar o que sabe fazer, causava admiração. Os elogios e comentários eram diversos, desde as observações pontuais sobre a habilidade para o desenho, até afirmações do tipo: “*Esse menino vai ser um artista*”, “*Nossa! como ele é talentoso!*”. Uma questão sempre vem à tona quando penso nos elogios e comentários daqueles adultos sobre aqueles desenhos da infância – será que eles, realmente, tinham conhecimento sobre arte, ou sobre desenho, para julgarem o produto que viam? Será que a admiração não tinha como referência uma produção acadêmica, com exatidão técnica ou cópia fiel da natureza? Dessa forma traçando aproximações com uma produção adulta? Ou consideravam as próprias expressões infantis um livre expressar de sentimentos, ideias e personalidade? Não tenho como saber.

Durante todo o período da Educação Fundamental-Séries Iniciais (1ª à 4ª série – Ensino Primário), as produções eram livres, com referências das mais diversificadas, sem qualquer apoio educacional específico àquelas habilidades, ou outras experiências educacionais no campo das artes. Na escola, não havia qualquer atividade que pudesse desenvolver as habilidades que estavam pulsantes, apenas reproduções mimeografadas para colorir, considerada como uma “avaliação de arte” que precediam as demais avaliações de Matemática, Português, História e Geografia, servindo na realidade como capa do bloco de provas. Os temas representados nas reproduções dependiam da época do ano ou das festividades da região, e os

materiais para pintar eram aleatórios, basicamente lápis de cor ou giz de cera. Infelizmente, como nos alerta Barbosa (2015) ainda encontramos escolas oferecendo esse tipo de atividade de colorir.

Apesar de ser uma atividade oferecida a todos os estudantes igualmente, com a reprodução das mesmas imagens, sem qualquer direcionamento educacional e pedagógico no campo das artes, era certo que, para uma criança interessada em artes, aquela atividade era um meio de demonstrar, pelo menos naquele contexto, suas habilidades de desenho ou “pintura”. Havia uma preocupação de selecionar e distribuir as cores mais harmoniosamente, de acordo com uma lógica própria, além de pintar as massas de cor uniformemente nas áreas e superfícies da imagem mimeografadas, com o cuidado de não ultrapassar áreas e bordas do desenho ou rabiscar desordenadamente como as demais crianças da turma.

É interessante observar uma criança ter a preocupação com uma atividade que não era sequer ensinada na escola e, mais surpreendente ainda, era ver uma criança passar horas focada em uma atividade que o único ganho era a pura satisfação da realização. Nesse período, desenhar, pintar, recortar, colar, modelar eram atividades solitárias que diferiam das atividades das demais crianças da família. Um fato como esse, certamente, não passaria despercebido a um pesquisador curioso, que, já naquela época, por volta de 1977 e anterior a isso, as realizações artísticas infantis já haviam sido objeto de estudo.

Ao final do ensino primário, algumas indagações haviam surgido, questões que incomodavam e precisavam de respostas, inquirições que cresciam na medida que cresciam o meu interesse pessoal pela arte. Uma das perguntas que não parava de inquirir durante aquele período era “*quando vamos aprender arte?*” No entanto, notadamente a arte era compreendida como a aquisição de habilidades para o desenho.

O universo minúsculo de imagens, no final da década de 70 e início dos anos 80, era transmitido em programas de televisão, revistas em quadrinhos compartilhadas pelas crianças da casa, jornais, revistas de notícias e até revistas de fotonovelas. Dos programas apresentados na televisão, o que mais me interessava era os programas educativos apresentados na TV cultura e TVE, como o programa infantil *Pirlimpimpim*, com a apresentação de quadros com Daniel Azulay³, em que o artista ensinava a “molecada” a desenhar de “tudo”,

³ **Daniel Azulay** é um desenhista, músico e arte-educador brasileiro, criador da Turma do Lambe-Lambe. Ídolo de uma geração, trabalhou na televisão nas décadas de 1970, 1980 e 1990. Foi um dos criadores da vinheta de abertura do Jornal Nacional de 1972-74. No final dos anos 70 apresentou um dos quadros do programa infantil *Pirlimpimpim*, que era transmitido pelas emissoras educativas. Ele também fazia o quadro *Mãos Mágicas*. Em 1981 Daniel Azulay e a Turma do Lambe-Lambe se transferiram para a TV Bandeirantes, onde apresentou o programa TV Criança.

principalmente seus personagens da Turma do Lambe-Lambe⁴. Seu programa não se limitava a produção de desenhos, mas propunha a uma variedade de atividades, como produção de objetos com materiais reciclados, modelagem, cinema em caixa de sapato, etc. Lógico que eu não perdia um episódio.

Figura 1 - A Turma do Lambe-Lambe



Fonte: Página oficial do Daniel Azulay⁵

Além de prestar bem atenção nas atividades criativas propostas pelo programa de TV, e posteriormente produzi-las para brincar, era fundamental saber desenhar toda a turminha, o sábio Professor Pirajá; a sonhadora Ritinha; o malabarista, Tristinho; a galinha cozinheira, Xicória; a arteira Damiana; o tagarela e o grande mágico Pipa; a vaquinha vaidosa e metida a cantora Gilda e o tímido Piparote. Lamentavelmente todos estes registros não foram adequadamente guardados, assim como, os registros das atividades artísticas de muitas crianças ainda hoje.

⁴ A Turma do Lambe-Lambe foi um grupo de personagens infantis criados pelo cartunista brasileiro Daniel Azulay, protagonista de programas de televisão, revistas de histórias em quadrinhos / banda desenhada e um LP.

⁵ Disponível em: <http://www.danielazulay.com.br/personagens.html>. Acesso em: 29 mai 2019

Outras referências visuais que faziam parte desse período foram as revistas em quadrinhos da Turma da Mônica e da Disney, compradas sempre que possível, usadas para a leitura e de uso comum no contexto familiar. Decerto, uma criança com interesses em artes daria outra finalidade para aquelas revistinhas, o que realmente acontecia. Tudo era motivo para desenhar, pintar, recortar, colar, como os cadernos de diversões do *Jornal de Pernambuco* comprados nas manhãs de domingo que traziam desenhos de vestidos de moda, ou as revistas de notícias que forneciam imagens de carros, casas, objetos. Todo esse material visual, ora eram desenhados nos cadernos de desenhos ou folhas de ofício, ora recortados e colados em cartolina ou produzindo uma composição bem criativa como capa de caderno. Desenhar rostos de fotonovelas passou a ser um desafio, então os desenhos de observação tomaram lugar daqueles de memória e imaginação, essa transição foi marcada pela necessidade de copiar com mais precisão técnica, mais verossimilhante.

De certa forma, esse desafio virou mais uma obsessão – *rage to master* (WINNER, 1998; WINNER; DRAKE, 1996), com foco específico na habilidade de desenho representacional realista, tentando, a todo custo, reproduzir com exatidão a imagem que era vista, uma cópia fiel da natureza. Embora essa prática fosse uma atividade que se tornou constante nesse período, em que, muitas vezes deixava de brincar as brincadeiras de época com os irmãos e as demais crianças da rua, simplesmente para focar naquela habilidade artística específica, ainda assim, considerava criticamente que alguns daqueles desenhos não saiam da maneira que se desejava, causando assim certa angústia. Essa transição de interesses e fazeres artísticos, também foi marcada pelo fim do ensino primário e início do conhecido 1º Grau (5ª à 8ª séries), que lançaram expectativas sobre as disciplinas específicas em artes.

Pensar na escola como um espaço de influência socializadora primária, é lembrar o quão fundamental era a permanência naquele ambiente que promovia ensino-aprendizagem. Certamente, as tantas horas gastas nos anos de formação no espaço escolar tiveram um enorme impacto significativo e significante, não só na vida do aluno, mas como futuro professor. O prazer em ir para a escola movimentava uma série de sensações e percepções que muitas vezes chegava a surgir aquele friozinho na barriga, como quando descemos uma montanha russa, ou estamos apaixonados. Tanta coisa para aprender, tanta coisa para saber, mas no final o que mais encantava parecia ter pouco prestígio na escola como disciplina a saber, era possível que nem fosse uma disciplina, ou matéria como era conhecida.

A chamada educação artística trazia a possibilidade de aprimoramento e enriquecimento daquelas atividades que antes eram experiências e experimentações

vivenciadas nos espaços domésticos. As expectativas em relação a aquela matéria geravam ansiedade e dúvidas sobre como seriam as aulas, que decerto foram idealizadas antes mesmo de ter contato. Inquirições surgiam à medida que as aulas se aproximavam, tais como: *O que seria ensinado nas aulas de arte? Aprenderíamos a desenhar, pintar, esculpir? E o que mais? Será que veríamos obras de arte dos grandes mestres do desenho e da pintura? Daqueles artistas clássicos das coleções vendidas nas bancas de revistas?* Apesar de ter em mente outras formas de expressões artísticas, naquele momento, inculcou-se uma pergunta que não cessava, talvez pela obsessão de adquirir maestria no desenho figurativo realista. *“Irei aprender a desenhar?”*

A euforia com a primeira aula de educação artística só fez intensificar as inquirições que a tempos eram latentes. Saber se aprenderia a desenhar, desenvolvendo o manuseio de técnicas apropriadas para a reprodução de imagens realistas foi, de fato, a pergunta inicial daquela aula. A surpresa veio de imediato, ao escutar a seguinte resposta da professora: *“Não se aprende a desenhar, desenhar só para quem tem dom”*, e talvez para amenizar o impacto da resposta ao ver minha expressão de decepção, ela disse *“mas vamos fazer muitas coisas de arte”*. Para uma criança ávida a obter uma resposta que oferecesse uma solução às suas “gigantes” dúvidas, aquele argumento era um “balde de água fria”. Tal situação me faz lembrar de tantas outras perguntas que esperavam respostas, e os adultos simplesmente diziam: *“Aguarde! Depois você aprende”*.

Se iria aprender muitas outras coisas de arte, então o que seria? Para uma criança ansiosa em conhecer mais sobre aquele universo que se apresentava, tal resposta era muito obscura e nada consistente. No final, a única informação repassada pela professora, orientava a turma a ser dividida em duas modalidades, artes plásticas e teatro, alternadas a cada semestre. Naquela distribuição, restou inicialmente ficar na turma das artes plásticas, revezando um semestre depois para o teatro.

As aulas de artes plásticas abriram caminho para o aprendizado de técnicas diversificadas, uso de materiais diferentes e outras práticas vivenciadas anteriormente que deram espaço para demonstrar habilidades artísticas específicas. Apesar de não haver qualquer ensino de desenho propriamente dito, as experiências anteriores na busca de uma técnica mais aprimorada no desenho figurativo realista, deram vazão a produções que causavam admiração aos demais colegas, com elogios aos trabalhos de arte durante as pequenas exposições ocorridas na própria sala de aula. Para além do prestígio alcançado com os colegas, as professoras também teciam elogios e comentários sobre as notáveis habilidades evidenciadas nas minhas produções

artísticas, mas o que elas poderiam oferecer de diferente daquilo que era disponibilizado aos demais estudantes? Eram outros tempos e um atendimento especializado às necessidades educacionais de um estudante superdotado/talentoso em artes visuais era uma perspectiva distante de ser compreendida, apesar de serem criadas políticas públicas desde 1970, para atender aos indivíduos com altas habilidades/superdotação, público este que os estudantes superdotados/talentosos em artes visuais fazem parte.

As aulas de teatro se deram com a mudança de semestre, e, embora essa modalidade tivesse uma magia apreciável, com experiências cênicas tão importante para o desenvolvimento integral, quanto as experiências nas artes plásticas, ainda assim, aspectos como interesse e motivação diferiam qualitativamente de uma em relação à outra. O envolvimento concentrado em uma atividade das artes plásticas não parecia substancialmente a mesma em atividades nas artes cênicas. Enquanto os demais estudantes transitaram para a outra modalidade com tranquilidade e despreocupação com o que aprenderam na modalidade anterior, o nível de persistência em alcançar alto padrão nas produções artísticas só aumentava, sendo, de certa forma, nutrido através de trabalhos realizados em outras matérias, como Inglês, Geografia, História, isso quando pediam para fazer “cartazes” com reprodução de desenhos ou colagens de imagens dos livros didáticos em cartolinas, às vezes, uma cena de um diálogo em inglês, algum mapa de uma região ou continente, e monumentos históricos ou cenas históricas.

Transformações, momentos transitórios e demandas institucionais marcaram o tom nos anos seguintes que deram outros rumos àquela escola pública. O modelo de distribuição de modalidade artística continuou o mesmo, no entanto, por motivos estruturais e de modulação, a sala que era antes destinada às artes plásticas foi alocada por uma turma regular, enquanto o teatro resistia em um outro ambiente menor. Uma lacuna temporal ou lapso de memória não me permite lembrar especificamente o que ocorreu com as aulas de artes plásticas, o que vem à memória era que permanecia na escola um grupo de teatro para os estudantes interessados em participar da modalidade.

Apesar de o cancelamento das aulas de artes plásticas causar indignação e certa tristeza, o interesse em continuar desenvolvendo as atividades artísticas não cessaram. Sem qualquer ensino formal e cobranças institucionais, qualquer criança ou adolescente, certamente, não continuaria comprometido com tarefas que não fossem de real interesse e, portanto, era por meio desse interesse voltado às artes que as experimentações artísticas davam continuidade. No entanto, como alude Sabatella (2008), sem um apoio necessário ao desenvolvimento de estudantes com grande interesse, altamente motivados e com talento específico em certa área,

pode-se gerar várias distorções emocionais e sociais. O simples distanciamento ou a anulação de suas habilidades específicas podem ser desencadeadas pelas mudanças causadas por consequências do ambiente.

Sem um apoio educacional especializado na área de interesse ou, até mesmo, a falta de atendimento de uma aula regular, pode o indivíduo considerar aquela área de conhecimento desvalorizada pelo contexto educacional e social, portanto, uma habilidade sem maior importância na sociedade em que faz parte. Esse perigo é real, principalmente quando algumas disciplinas são consideradas mais importantes que outras, obrigando o estudante a dar mais atenção a elas, do que aquelas que tem mais interesse, deixando-as em segundo plano, ou simplesmente esquecendo-as. Por algum tempo foi o que sucedeu, já que as exigências de outras matérias me reivindicaram maior atenção, decaindo o nível de interesse na área em questão.

É evidente que, por vezes, cogitava o interesse de um curso de desenho ou pintura, mas, infelizmente, a falta de condições financeiras somada à de informação nunca possibilitou qualquer atendimento a essa necessidade que, aos poucos, passou a ser uma simples vontade. Mas a chama ainda não apagara por completo, quando era veiculado na televisão a venda da Coleção de Desenho e Pintura, da editora Nova Cultural, e a Coleção Mestres da Pintura, da Editora Abril Cultural. Expectativas eram geradas para adquiri-las, com a finalidade de aprender sozinho técnicas de desenho e pintura, assim como aprender sobre os artistas, sua história, suas obras que eram, à primeira vista, fascinantes.

A despeito de não obter as coleções, sempre que possível, eram realizadas visitas a bancas de revistas, e a finalidade de contato com aquele espaço comercial era para poder ter acesso e folhear as revistas que não estavam protegidas em um plástico. Enfim, foi um longo período de produção solitária e cada vez mais escassa, talvez pela inexistência de um atendimento educacional que proporcionasse o desenvolvimento das habilidades artísticas específicas, sem apoio familiar para persistir naquele interesse, embora houvesse o reconhecimento do potencial. Então nada daquilo fazia sentido, era apenas um *hobby*, uma habilidade que infelizmente não iria me levar a lugar algum.

Anos depois, por volta de 1988, ao ingressar no segundo semestre na Escola Técnica Federal de Pernambuco (ETFPE), hoje o Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), no curso de saneamento básico, novos ares e expectativas educacionais e profissionais surgiram. Na semana inicial, além das apresentações dos espaços que constituíam a escola, como salas de aula, laboratórios, auditório, biblioteca, cantina, ambulatório, entre outros ambientes, também foram transmitidas orientações sobre o currículo do curso técnico de saneamento básico, que

consistia em disciplinas gerais e específicas, entre estas últimas, desenho técnico, desenho de arquitetura e desenho topográfico.

Além dos cursos regulares ofertados pela escola, havia também aulas extraclases ministradas em horário contrário ao do curso de formação, sendo aulas de teatro, música (coral) e desenho/pintura. Aquela chama que, antes estava reduzida, quase apagada, reacendeu imediatamente, e logo após a palestra sem qualquer demora, aos passos largos caminhei diretamente ao pavilhão indicado pelo palestrante; após um lance de escada no primeiro andar, uma porta branca com uma janelinha de vidro, me permitia observar tudo que ocorria dentro daquela enorme sala, um senhor folheava um livro de arte, enquanto conversava com dois rapazes ao seu lado.

Uma placa indicava que ali era o “ateliê de artes”, um espaço com mesas, cavaletes, bustos de gesso, telas dispostas nas paredes e em alguns cavaletes. Alguns estudantes desenhavam de observação usando como modelo os bustos de gesso, outros pintavam em telas dispostas em cavaletes. Aquela experiência, de imediato, gerou certa ansiedade, e, por um instante, o pensamento martelava – finalmente um lugar para aprender artes.

Após o primeiro contato com o professor, ao perguntar a forma de acesso àquele espaço e às aulas ministradas, ele, sem muito o que dizer, pegou papéis e lápis que estavam sobre a sua mesa apontou para uma imagem afixada na parede e solicitou a realização de um desenho de observação da imagem de uma jovem moça, talvez um Leonardo ou um Rembrandt. Aceitei o desafio, como tantos outros autoimpostos, aquele era um que não pareceria tão difícil e, além do mais, serviria como avaliação para ter acesso às aulas.

Após a realização da atividade, o professor observou atentamente e, por alguns breves instantes pegou uma lista de materiais, tinta à óleo e pincéis e solicitou a sua compra. Elogiou o desenho feito, deu as boas-vindas ao ateliê e finalmente se apresentou como o professor Notari⁶. Aquele professor era um dos artistas com ampla experiência artística e reconhecido no círculo artístico pernambucano.

⁶ Luiz de Moraes **Notari** - Natural de Pelotas, RS. Em sua formação artística, aprendeu técnicas de Artesanato com H. A. Notari, seu pai, e em estágio na Academia Dominiquino - Itália. Estudou Desenho Figurativo com Adail Costa, Desenho Projetivo com Benjamin Gustal e Técnica da Pintura, com Aldo Locatelli e Modelagem, com Luís Viscardi. Na década de 50, no Rio de Janeiro, trabalhou com José Moraes e Candido Portinari em painéis de mosaico. Radicado no Recife desde 1957, tomou parte na criação do Grupo da Ribeira, em Olinda. Criou, anos mais tarde, o seu Grupo do Derby, com alunos da Escola Técnica Federal de PE. Em 1960/61 estagiou no Atelier de Artes Gráficas de Vicente do Rego Monteiro em Paris. A partir de 1956 realizou exposições individuais e coletivas em Galerias, Salões, Museus e Espaços Culturais do Brasil e Exterior, notadamente, Recife, Olinda e Caruaru, PE; Salvador, BA, Rio de Janeiro, RJ; Pelotas e Porto Alegre, RS; Califórnia, EUA; Stuttgart Alemanha; Londres, Inglaterra; Roma, Itália.

Em seguida, o professor me informou que o espaço era aberto aos alunos, e que o dia e horário ficava à disponibilidade do estudante, e depois comentou que a reprodução do desenho solicitado como primeira atividade tinha como finalidade diagnosticar o nível dos discentes, já que, após anos de experiência como professor e artista, havia percebido que cada estudante apresentava níveis distintos de desenvolvimento para o desenho e conseqüentemente para a pintura, mas, ao detectar as diferenças de habilidades demonstradas por eles, isso facilitaria a escolha de métodos e técnicas para desenvolver as habilidades a partir do nível que cada um se encontrava.

Apesar de o *atelier* de arte ser um espaço democrático, onde qualquer aluno da escola poderia participar das experiências artísticas oferecidas, independente da habilidade que detinham em relação ao desenho e à pintura, a procura parecia muito pouca pela quantidade de estudantes daquela instituição. Certa vez, ao discutir sobre as diferenças de habilidades dos estudantes, o professor afirmou que havia visto, ao longo de sua experiência artística/educacional, indivíduos com potenciais notáveis e outros não tão habilidosos para as artes, observado por ele naquele teste proposto inicialmente. No entanto, considerava um estudante talentoso aquele envolvido com as artes que, segundo ele era, o aspecto mais relevante para o desenvolvimento naquela área. Viu estudantes desenvolverem qualitativamente depois que passaram a frequentar o *atelier*, a ter um espaço destinado aos seus interesses artísticos.

As experiências advindas daquela sala tiveram um impacto profundo em demandas futuras, o contato que tive com a arte de forma tão direta e efetiva e o envolvimento com um ambiente enriquecido de informação que alimentava aquele interesse de criança, fez com que as escolhas já não fossem mais um território de caminhos incertos. Rumos foram traçados à medida que esse e outros episódios marcaram a trajetória em direção a uma formação mais concreta no campo das artes visuais. Embora as minhas experiências solitárias no desenho tivessem como característica uma motivação intrínseca que conduzia a um esforço em dominar aquela prática, foi o olhar daquele professor/artista sobre os meus potenciais artísticos notáveis, demonstrada por aquela habilidade artística específica, que deu margem a outras descobertas e a outros interesses.

Com o tempo e o contato com outros colegas talentosos da área, não era incomum escutar histórias de infância, os interesses desde cedo em relação às artes, o desenvolvimento de suas habilidades artísticas específicas, e o papel fundamental de professores no reconhecimento dos potenciais que eram latentes. São essas questões que impulsionam essa investigação que se anuncia, numa perspectiva de avançar sobre o reconhecimento de

estudantes com potenciais artísticos notáveis no contexto regular de ensino e sobre a indicação aos AEE de altas habilidades/superdotação, a fim de proceder com a identificação, o atendimento e o enriquecimento de suas potencialidades artísticas.

2. MAPEAMENTO DO TALENTO ARTÍSTICO

Para aqueles que estudam a superdotação e o talento sabem que não há um acordo entre as definições desses dois termos nas pesquisas dos diversos autores que exploram o assunto. Esse desacordo parece permanente entre os pesquisadores, mas parece mais confuso quando esses termos são colocados para o público leigo. Pais, responsáveis e professores não sabem exatamente do que se trata e frequentemente se referem às crianças como superdotadas, aquelas que apresentam alto desempenho na área acadêmica, enquanto as talentosas, aquelas que apresentam habilidades elevadas em áreas específicas, como as artes visuais, cênicas, música e dança. Dão assim, certa imprecisão no momento de reconhecer e indicar um estudante para um apoio especializado, que propicie maior e melhor desenvolvimento na área de atuação (CLARK; ZIMMERMAN, 2004).

Para complicar ainda mais, existe outro termo corrente, as altas habilidades, termo este utilizado na legislação educacional brasileira e produções científicas (PÉREZ, 2012) em conjunto com superdotação, que até 2015, era disposto nos documentos oficiais como altas habilidades/ superdotação e que, segundo Pérez (2012) foi definido originalmente na primeira reunião do Conselho Brasileiro para Superdotação – ConBraSD, em 2002. Após a última lei 13.234/15, que adicionou algumas alterações à Lei 9.394/96, passou a destacar esse público como alunos com altas habilidades ou superdotação. Tais mudanças complicam muito mais, tanto nas áreas de pesquisa, por causa de um constructo indefinido, quanto na própria identificação e no atendimento do público-alvo (PÉREZ, 2012).

Alencar e Fleith (2001, p. 52) ao estudar a superdotação, pontuam que “é impossível propor uma definição precisa e aceita universalmente”, isso porque há uma diversidade de traços e características presentes em uma pessoa que inviabiliza qualquer medida específica, portanto, não é possível medir diretamente. Nesse sentido, para compreender esse conceito, é importante (1) considerar um conjunto de traços ou características pessoais, (2) observar fatores internos e externos que influenciam no processo de desenvolvimento do talento, (3) considerar um panorama multidimensional de inteligência, (4) assegurar as diferenças individuais e a diversidade sociocultural, assim como, (5) perceber as habilidades em um *continuum* direcionamento a autorrealização (ALENCAR; FLEITH, 2001). É fundamental salientar que as autoras não fazem qualquer distinção entre superdotação e talento, considerando superdotado tanto um talento acadêmico, quanto um talento artístico.

No mesmo sentido, Chagas (2007) pontua que a falta de homogeneidade desse grupo resulta em um número extenso de variáveis que, de certa forma, impossibilita conceituar esse fenômeno tão complexo e multifacetado, sem levar em consideração a combinação de fatores ambientais (relacionados a família, ao sistema educacional e aos valores socioculturais) com traços individuais (os aspectos de traços individuais variam de pesquisador para pesquisador). Ela, ainda, salienta que várias características excepcionais e habilidades incomuns associadas aos indivíduos são pontuadas por diversos pesquisadores de diferentes concepções referente à superdotação, às altas habilidades e ao talento. Portanto, geram certas contradições que constituem uma dificuldade para o estudo do tema.

É a partir dessas considerações, tanto de Alencar e Fleith (2001), quanto de Chagas (2007), que podemos entender a superdotação como um conceito multidimensional, defendido também entre os teóricos que estudam esse assunto. Nesse sentido, por causa da complexidade referente a amplas dimensões de comportamentos, excepcionalidades e habilidades específicas presentes nas diversas áreas de conhecimento, é necessário que se utilize critérios específicos estruturadores de cada área de conhecimento para a identificação desses indivíduos. A exemplo dessa questão, Alencar e Fleith (2001) sinalizam que áreas como as artes visuais devem utilizar de seus próprios critérios teóricos em seu campo de estudo para identificar estudantes superdotados. Na mesma linha, Renzulli (2018a) entende que a definição que enfatiza habilidades artísticas deveria apontar caminhos para identificação e práticas de programação relacionada a área específica. Apesar da orientação sugerida pelos pesquisadores, há lacunas no que se refere às investigações sobre os estudantes com altas habilidades/superdotação em artes visuais, tanto na definição, identificação e atendimento desses estudantes, pelo menos aqui no Brasil.

Pesquisadores como Clark e Zimmerman (1984) já apontavam, no final do século passado, que embora houvesse importantes estudos realizados no campo da educação de superdotados e talentosos, ainda assim, faltavam pesquisas em relação às crianças e adolescentes artisticamente superdotados e talentosos que resolvessem inconsistências e contradições oriundas de pesquisas passadas. Eles ressaltaram que esse grupo específico, sendo uma população de pesquisa única, nunca foi estudado com profundidade de investigação, na mesma medida que aqueles estudantes considerados superdotados e talentosos nas áreas acadêmicas. Sendo assim, para eles, muitas questões permanecem sem respostas e muitos problemas não foram resolvidos, principalmente no que se refere à educação desses estudantes.

Zimmerman (1986) já havia sinalizado que existiam muitas especulações sobre as características de estudantes artisticamente superdotados e talentosos, mas poucas pesquisas no campo sobre como eles eram percebidos pelos outros, quais recomendações educacionais deveriam ser apropriadas para atender suas necessidades e como elas chegavam a aceitar ou rejeitar suas habilidades ou talentos. Clark e Zimmerman (1984, 1987, 2004) defendem que, apesar de educadores de arte, psicólogos, teóricos educacionais e professores escreverem e ocasionalmente pesquisarem sobre conceitos relacionados a crianças e adolescentes artisticamente superdotadas e talentosas, muitas vezes os resultados eram contraditórios. Portanto, muito das informações sobre esses estudantes e como eram percebidos são especulativas e baseadas em crenças e equívocos, e não em resultados de pesquisa.

É comum ouvirmos dizer que uma pessoa é talentosa, quando esta desempenha algo de forma notável e extraordinária em uma área específica de atuação, seja um jogador de futebol, um cirurgião plástico, um músico. Nesse sentido, Gagné e Guenther (2012) entendem que o talento corresponde tão simplesmente a um nível superior de desempenho no uso de habilidades específicas em um campo da atividade humana; por isso, não é incomum ouvirmos o termo “talento” ou “talentoso” quando quer referir-se a uma criança ou adolescente que demonstra habilidades artísticas específicas manifestas no campo das artes visuais. Embora alguns pais e professores possam indicar estudantes com potenciais artísticos notáveis em artes visuais a partir de uma habilidade artística superior em sua produção, não há concordância de como definir o que constitui um potencial nesse campo. Galvão (2007a, p. 122), ao abordar a questão do talento, afirma que, na verdade, esse é “um dos temas mais controversos da literatura psicológica e particularmente da área da aprendizagem humana”.

Clark e Zimmerman (1987) observaram três questões na falta de acordo para uma definição de talento em artes visuais: a primeira é a forma idiossincrática em que os estudantes são identificados; a segunda é que os atuais pesquisadores tendem a se afastar de um único critério ou definição, aprovando vários critérios de medidas de identificação; e a terceira é evitar uma definição generalizada, especificando o conteúdo e os objetivos do programa e selecionando apenas os alunos cujas habilidades serviriam pelo caráter específico de um programa. Eles reforçam ainda que uma verdadeira definição de talento em um sentido filosófico, possivelmente, garantiria discussões significativas e argumentos sobre as capacidades dos sujeitos.

Apesar de suas reflexões em torno de uma possível definição, Clark e Zimmerman (1992) concluíram que uma definição verdadeira ou conclusiva de talento nas artes visuais não

seria possível, ou talvez, até mesmo desejável. Em concordância, Renzulli (2018a) afirma que, enquanto existir diferenças de opinião entre os pesquisadores, nunca haverá uma única definição de superdotação e talento, e que provavelmente, essa é a forma que deve ser.

Em um sentido mais estrito, quando tratamos dos talentos em artes visuais, é importante termos em mente que uma definição concreta e específica pode delimitar práticas educacionais a uma ou outra área específica de desempenho, implicando não só na exclusão, mas na invisibilidade de sujeitos com potencialidades em outras habilidades específicas de atuação das artes visuais. Uma definição pode limitar a amplitude das diversas habilidades que emergem dos diversos saberes e habilidades pertencentes às artes visuais, assim como pode encobrir evidências de outras inteligências necessárias para realização de um trabalho de arte, demarcando apenas o fazer artístico, como um fazer manual, definindo como única evidência de potencial nesse campo de conhecimento.

Para Galvão (2007a), uma definição sobre o termo talento necessita de uma abordagem mais precisa para que se proporcione um direcionamento a uma reflexão mais elaborada sobre o tema. Nesse sentido, ele ressalta aspectos genéticos e comportamentais como aspectos que são considerados por pesquisadores, numa possível definição. Em seu ponto de vista, somente uma parte da população pode ser talentosa, isso porque, se todos fossem, não seria possível explicar ou prever, já que a causa é a diferenciação. Do ponto de vista de Gardner (1995) talento é relacionado ao potencial inicial de alguém, sendo um “domínio específico” que indivíduos apresentam desde criança. Em sua teoria das inteligências múltiplas, Howard Gardner fornece uma estrutura para a identificação de diferentes talentos, apesar de não haver uma inteligência artística, como a inteligência musical.

Para apaziguar essa querela, as orientações de Clark e Zimmerman (1992) é que, ao invés de separar os termos *superdotados* em referência às habilidades intelectuais e os *talentosos* em referência às habilidades artísticas, o que importa é demonstrar a interdependência desses termos, ligando-os em um termo mais apropriado, chamando-os de: artisticamente superdotado e talentoso. Segundo os pesquisadores, essa ligação coloca a educação para os estudantes artisticamente superdotados e talentosos em pé de igualdade com os alunos intelectualmente superdotados e talentosos, ao invés de relegar os potenciais artísticos notáveis dos estudantes nas áreas das artes visuais, como apenas atividades técnicas ou criativas consideradas como independentes das capacidades intelectuais.

Apesar de considerar o termo artisticamente superdotado e talentoso como um termo mais apropriado para designar aquelas crianças e adolescentes com comportamentos e

habilidades que demonstram alto desempenho em qualquer área das artes visuais, temos que ter em mente que a designação superdotado e talentoso, embora amplamente divulgado dentro do campo de estudo, subsiste certos preconceitos.

A implicação dessa investigação é que os talentos artísticos devem ser concebidos em uma visão multidimensional, com ênfase na complexidade cognitiva, bem como intensidade afetiva, habilidades técnicas, além de interesse e motivação nas artes. Assim sendo, para sermos mais precisos em qual área das artes estamos investigando, observamos os potenciais artísticos notáveis em artes visuais, e usaremos o termo superdotado/talentoso, como sinônimos das altas habilidades/ superdotação adotado pelos estudiosos da área, bem como a legislação brasileira vigente. Dessa forma, um estudante superdotado/ talentoso em artes visuais é aquele que após passar pelo processo de identificação, acompanhamento e observação sistematizada por equipe especializada, é identificado com características de comportamentos observáveis e habilidades artísticas específicas em artes visuais (HURWITZ; DAY, 2007), sendo fornecido atendimento específico às suas necessidades educacionais. Ao usarmos o termo superdotado/talentoso em artes visuais, buscamos assinalar a interdependência entre os termos superdotação e talento de forma que compreendamos aspectos gerais de uma “inteligência artística”.

No entanto, termos como “artisticamente superdotado e talentoso”, “artisticamente talentosos” ou até “visualmente talentosos” serão apresentados como terminologias utilizadas pelos teóricos estudados nas áreas das artes visuais, e os termos “altas habilidades/ superdotação”, “altas habilidades ou superdotação” e “altas habilidades e superdotação” no contexto da legislação brasileira e/ou dos pesquisadores brasileiros. O raciocínio é evidenciar o público ao qual estamos investigando, dentro das diversas áreas específicas de desempenho das artes visuais, sem que haja qualquer distinção entre a superdotação e o talento.

Apesar de dispormos nos últimos anos de publicações de livros e artigos de pesquisa (CLARK, 1989; CLARK; ZIMMERMAN, 1984, 1987, 1994; GOLOMB, 1995, 2004; MILBRATH, 1998; MILBRATH; MCPHERSON; OSBORNE, 2015; PORATH, 1993, 1997; WINNER, 1993; WINNER; MARTINO, 2002) que contemplam possíveis definições de talento em arte, modelos de identificação, características comportamentais e da produção, currículo, programas e avaliações dos estudantes artisticamente superdotados e talentosos, entre outros aspectos importantes para o desenvolvimento educacional desses estudantes em domínios específicos no campo das artes visuais, ainda assim, não nos parece que esse conteúdo seja plenamente difundido nos cursos de formação em arte-educação.

De fato, no Brasil, esse tema de estudo é pouco explorado, tendo em vista a escassez no que se refere a pesquisas sobre estudantes superdotados/talentos em artes visuais, que proporcionem condições do reconhecimento de potenciais artísticos notáveis nesta área de atuação no contexto educacional, a fim de proporcionar indicações consistentes e encaminhamento desse público para o atendimento educacional especializado, bem como fornecer principalmente aos professores de artes visuais, uma compreensão maior sobre o que é superdotação/talento em sua área de atuação.

A falta de investigações e pesquisas apresentam um problema real na identificação, no desenvolvimento, e sobretudo, no atendimento educacional especializado às necessidades desses estudantes. É importante considerar esse público como uma população única a ser estudada e que merece ser melhor representado pela literatura das artes e da arte-educação. Mais ainda, necessitamos de estudos que contemplem as bases teóricas contemporâneas das pesquisas em educação em artes visuais, a fim de melhor responder às diversas perguntas que surgem quando nos deparamos com esses indivíduos em sala de aula.

Há de se considerar as pontuações de Bueno (2000, 2007) ao afirmar que ainda está enraizado no imaginário popular e no senso comum a concepção de dom em um sentido essencialista, com a intenção de explicar e compreender a existência de uma dada habilidade.

Busca-se compreender seu domínio e as diferenças de desempenho a partir da referência a uma disposição natural, pensada como possibilidade em forma germinal que o sujeito já traria consigo desde o nascimento e que é remetida ora à benevolência divina, ora a características inatas e congênitas. (BUENO, 2007, p. 19)

Apesar de suas críticas terem relevância no contexto imaginário do “dom”, de uma visão puramente arraigada no misticismo, como um presente concedido ao indivíduo, pelos deuses, pelos ancestrais ou pela natureza, Guenther (2010) alerta que não se pode ignorar a existência de uma capacidade humana natural, e que essa é originária do plano genético de cada pessoa, “configurado pela combinação única e individual de cromossomos e ordenação de cadeias de genes” (2010, p. 320). A autora ainda defende que:

O agonizante debate sobre “*hereditariedade X ambiente*”, com argumentos embasados em ideologia política mais que conhecimento científico, vai aos poucos cedendo à autoridade do saber construído pela genética e neurociência. Estudos atuais trazem considerável evidência captada pela decodificação do genoma humano, reorientando esforços para localizar genes específicos atuando à raiz das capacidades humanas, e características pessoais, a partir das proteínas codificadas pelos genes identificados, chegando ao impacto observado em capacidades físicas ou mentais no indivíduo. (GUENTHER, 2010, p. 320)

A necessidade de investigações e pesquisas que esclareçam questões para além do imaginário popular e do senso comum, que abordem tanto a influência do meio vivencial, quanto de aspectos biológicos e psicológicos, possivelmente podem preencher lacunas teóricas e quebrar preconceitos que subjazem na superdotação/talento em artes visuais. Devemos considerar a orientação de Boland (1986) sobre a necessidade de ter mais atenção aos estudantes artisticamente superdotados e talentosos, já que os estudos sobre esse público são praticamente inexplorados por pesquisadores com formação em arte-educação. Estudos futuros sobre esses estudantes podem oferecer aos professores de arte condições de reconhecer traços comportamentais observáveis e habilidades artísticas específicas nos domínios das artes visuais, tornando-os conscientes de métodos alternativos para responder a esses estudantes durante suas aulas. Decerto, o olhar lançado a estes estudantes é um desafio que deve ser um compromisso abraçado por professores de arte atentos aos potenciais artísticos notáveis de crianças e adolescentes em idade escolar, já que, muitas vezes, estes estudantes não se fazem notar ou escondem suas habilidades (CLARK; ZIMMERMAN, 2004).

Após anos de pesquisas e investigações em relação aos estudantes artisticamente superdotados e talentosos em artes visuais, Clark e Zimmerman (1992) relatam que há muitos jovens com um enorme desejo e interesse nesse campo artístico. Mas, infelizmente, não é fornecido o apoio necessário a muitos desses jovens, que carecem de instrução adequada para alcançar seus interesses e desenvolver suas capacidades latentes ou manifestas. Para os pesquisadores, o passo inicial, no sentido de ajudar a essas crianças e jovens que apresentam um desejo ardente de produzir formas criativas nas artes visuais, é reconhecer o seu potencial artístico e ajudar a desenvolver as suas habilidades e competências nesta área do saber.

Não devemos nos esquecer de que o conceito de superdotação e talento depende do julgamento social que é construído diante de determinada habilidade, ou seja, é a sociedade que constrói os critérios para identificação dos indivíduos com habilidades superiores (VIRGOLIM, 1997; WINNER, 1998). Nesse sentido, é importante entender como os estudantes superdotados/talentosos em artes visuais são reconhecidos no contexto educacional brasileiro, tendo em vista o conceito de arte que transita em nossa sociedade, e principalmente em nossas escolas. Avaliando quais critérios são definidos na educação das artes visuais como comportamentos observáveis e habilidades artísticas específicas que indiquem potenciais artísticos notáveis nesta área de conhecimento, é importante evidenciar que a superdotação/talento em artes visuais manifesta-se de várias maneiras e de diversas formas, em diversos meios artísticos, tanto em produto ou desempenho, quanto em processo ou em

potencial, podendo ser ainda evidenciadas na expressão criativa, nas habilidades para resolver problemas, na habilidade de produzir produtos maduros, ou características de personalidade e valores (CLARK; ZIMMERMAN, 2004).

No entanto, deteremos mais especificamente nesses assuntos nas seções posteriores, que tratarão dos estudos sobre as crianças e adolescentes superdotadas/talentosas em artes visuais. “Apesar de tratarmos sobre crianças e adolescentes, algumas vezes, a demarcação e diferenciação entre essas duas fases revelarão aspectos fundantes no desenvolvimento e sobretudo no contexto cultural visual em que ele está inserido” (GOLOMB, 2011, p. 83). Por fim, ficam as perguntas: Como podemos reconhecer estudantes com potenciais artísticos notáveis em artes visuais? Quais são os comportamentos e habilidades que esses alunos demonstram quando promovidas experiências estéticas artísticas e cognitivas na aula de artes? Quem é capaz de reconhecer os potenciais artísticos notáveis desses alunos? Quem pode ajudá-los a desenvolver suas potencialidades artísticas?

2.1. MODELOS CONTEMPORÂNEOS DE SUPERDOTAÇÃO E TALENTO

Apesar da dificuldade de entender o que significa alguém ser superdotado e talentoso, bem como os obstáculos em compreender totalmente o potencial notável e o alto desempenho que algumas crianças e adolescentes apresentam nas diversas áreas de conhecimento e, em particular, em diversas áreas específicas de desempenho das artes visuais, ainda assim, podemos nos valer de alguns modelos contemporâneos de superdotação e talento que podem fornecer dispositivos teóricos necessários para termos uma ideia razoavelmente compreensível do que consiste a superdotação e o talento, de onde vem e como pode ser avaliada ao longo da vida útil (DAVIDSON, 2009).

Virgolim (2019, p. 98–99) – ao nos fazer duas perguntas provocativas e intrigantes, “será que a superdotação é a mesma coisa de inteligência? Podemos dizer que todo indivíduo superdotado é inteligente?” – levanta a questão do que seria, então, esses dois construtos e como se interligam. Em suas considerações, as teorias contemporâneas de inteligência, ao considerarem a noção psicométrica de inteligência como uma visão unidimensional, e, portanto, não suficiente para explicar comportamento inteligente, ofereceram uma visão mais ampliada, ultrapassando as habilidades cognitivas, abarcando outras áreas que não são medidas por testes psicométricos. Segundo Davidson (2009), à medida que as visões de inteligência se tornaram

mais abrangentes, aumentaram a complexidade dos modelos de superdotação e talento, isso porque a maioria dos modelos está em conformidade com as concepções de inteligência.

Atualmente, existem diferentes modelos explicativos do conceito de superdotação e talento que descrevem, explicam e preveem capacidades e comportamentos de indivíduos com potencial notável e que demonstram alto desempenho em áreas específicas. No entanto, serão destacados os modelos mais utilizados por pesquisadores brasileiros, e que contribuirão no entendimento sobre o público-alvo desta pesquisa. São eles: Teoria Triárquica da Inteligência (STERNBERG, 1984), Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 2001, 2002), o Modelo de Enriquecimento Escolar (REZZULLI, 1986, 2005, 2018a) e Modelo Diferenciado de Superdotação e Talento (GAGNÉ, 2000, 2009a, 2009b). Como observa Davidson (2009), um modelo eficiente que entenda, identifique e examine o fenômeno da superdotação e talento depende de modelos baseados em teorias, portanto, para que possamos entender esse fenômeno ora apresentado, em que crianças e adolescentes demonstram um expressivo potencial nas diversas áreas específicas com alto desempenho no campo das artes visuais, é necessário que façamos breve passagem pelo universo das teorias da inteligência.

2.1.1. Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg

À medida que as teorias da inteligência ampliaram sua concepção para além dos testes convencionais anteriores, os modelos atuais de superdotação e talentos foram sendo construídos para atender as necessidades da ciência e da sociedade em relação a indivíduos que demonstravam alto potencial em áreas diversas do saber. Os modelos e as teorias confundem-se, apresentando aproximações entre eles.

Ao estudarmos a Teoria Triárquica da Inteligência (STERNBERG, 1984) e o modelo de superdotação do WICS (STERNBERG, 2003, 2005a), veremos que a teoria não só serve como base para o modelo, mas também é um dos três atributos que compõe a estrutura comum para identificar indivíduos superdotados e talentosos, já que WICS é um acrônimo que significa *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized* (Sabedoria, Inteligência e Criatividade Sintetizadas), sendo esses atributos interativos e um tanto hierárquicos (DAVIDSON, 2009).

A implementação de um modelo para identificação, intervenção e avaliação em programas de atendimento aos superdotados e talentosos foi tomando forma à medida que pesquisas e investigações de Robert Sternberg sobre a inteligência humana foram avançando a

uma visão mais complexa do processamento da inteligência, ao desconsiderá-la como uma entidade fixa, e finalizá-la como uma construção flexível e dinâmica. Em última análise, a inteligência bem-sucedida é vista como forma de desenvolver conhecimento, sendo, portanto, um “processo contínuo de aquisição e consolidação de um conjunto de habilidades necessárias para um alto nível de domínio em um ou mais domínios do desempenho da vida” (STERNBERG; GRIGORENKO, 2002, p. 266).

A estrutura geral da teoria de Sternberg consiste em três subteorias inter-relacionáveis que contribuem para o sucesso da inteligência: (1) subteoria componencial; (2) subteoria experiencial; e (3) subteoria contextual. Na combinação equilibrada dessas subteorias, surge o comportamento inteligente. Na primeira parte da teoria, a subteoria componencial, a inteligência relaciona-se ao mundo interno de cada pessoa, descreve as estruturas e os mecanismos subjacentes ao comportamento inteligente, que destaca o processamento de informação por intermédio de três tipos de componentes distintos e interdependentes (metacomponentes, componentes de desempenho e componentes de aquisição de conhecimento). Como explica Sternberg e Grigorenko (2002, p. 267), esses componentes quando “aplicados a tipos de problemas relativamente familiares para os quais a estrutura é abstraída (ou seja, o solucionador de problemas sabe mais ou menos o que esperar), os componentes refletem habilidades analíticas”. Em suma, é o que Robert Sternberg pontua:

A inteligência analítica está envolvida quando os componentes de processamento de informações da inteligência são aplicados para analisar, avaliar, julgar ou comparar e contrastar. Geralmente está envolvido quando os componentes são aplicados a tipos de problemas relativamente familiares, onde os julgamentos a serem feitos são de natureza bastante abstrata. (STERNBERG, 2005b, p. 191, tradução livre)

A segunda parte, a subteoria experiencial, é quando a inteligência se relaciona com a experiência anterior, em outras palavras, quando a experiência ao interagir com os três tipos de componentes do processamento de informações é aplicada a tipos relativamente novos de problemas e situações problemáticas. Como esclarece Virgolim (2018, p. 50), essa subteoria “refere-se à capacidade de lidar com a novidade e as demandas sociais, bem como à capacidade de automatizar o processamento de informações”, portanto, o que começa como uma variedade de problemas e situações problemáticas, mais ou menos novos, possivelmente se tornarão automatizados (STERNBERG; GRIGORENKO, 2002). Nesse processo é que emergem as habilidades sintéticas (criativas), aquelas que geram invenção, descoberta e outros empreendimentos criativos.

A terceira parte trata-se da inteligência e sua relação com o mundo exterior, a subteoria contextual. Nessa subteoria, três cursos de ação no contexto da vida real podem ser aplicados em resposta ao meio ambiente, de modo a: (a) adaptar-se ao ambiente, portanto, reconhecer o espaço vivencial e mover esforços para mudar a si próprio a fim de se adequar ao ambiente, (b) moldar o ambiente, que consiste na modelagem de um ambiente novo que se adeque àquilo que se busca, e (c) selecionar o ambiente, que envolve a procura de outros ambientes que sejam melhores para atender às necessidades, aos interesses, às habilidades e aos desejos de alguém. Sternberg (2005b) salienta que, de modo geral, as pessoas apresentam diferenças em relação ao equilíbrio de adaptação, modelagem e seleção, e na competência com que se equilibram entre os três modos de ação.

Virgolim (2019) destaca que a Teoria Triárquica de Sternberg, ao tratar dos três aspectos da inteligência, também revela traços de comportamentos inteligentes observáveis em pessoas superdotadas e talentosos:

As pessoas com altas **habilidades analíticas** é aquela capaz de analisar um problema em suas partes, o que envolve alto raciocínio analítico; essas pessoas tendem a se sair bem em testes convencionais de inteligência. As pessoas com **habilidades sintéticas**, por sua vez, são perspicazes, criativa e hábeis em lidar com situações relativamente novas; elas podem não ter um QI alto, mas frequentemente estão entre as pessoas que fizeram contribuições importantes para as ciências, as artes e as áreas afins. Já as pessoas com **habilidades práticas** são aquelas capazes de aplicar suas habilidades de pensamento em situações cotidianas, pragmáticas; resolvem as situações quando elas se apresentam em sua vida cotidiana, em casa ou no trabalho, muitas vezes se valendo de sua experiência prática ou sabedoria de vida. (VIRGOLIM, 2019, p. 80–81, grifo do autor)

Após essa passagem pela visão triárquica de inteligência (I) de Sternberg, um dos atributos fundamentais ao modelo de superdotação do WICS, podemos observar dois outros atributos merecedores de nossa real atenção, Criatividade (C) e Sabedoria (W), para que possamos entender como esse modelo atende à identificação de indivíduos superdotados e talentosos. Assim como a inteligência, existem muitas abordagens sobre a criatividade, contudo, Sternberg e Sternberg (2016, p. 411) pontuam que “a maioria dos pesquisadores define criatividade em termos globais como o processo de produzir algo que seja original e válido ao mesmo tempo”.

No ponto de vista de Sternberg (2005a), a criatividade é, em grande parte, uma decisão, uma atitude em relação à vida, assim como uma questão de habilidade, sendo assim, um produto criativo requer o equilíbrio e a aplicação das três habilidades intelectuais, a habilidade analítica, sintética e criativa, podendo ser aprendidas, estimuladas e ensinadas,

principalmente em espaços escolares. De fato, Sternberg (2003) sustenta que a criatividade entendida como uma decisão pode ser desenvolvida, nesse sentido, ele propõe 21 maneiras de desenvolver a criatividade como uma decisão, mas, de mesma forma, podem ser tipos de atributos que podemos observar nos indivíduos a fim de avaliar sua criatividade (STERNBERG, 2005a).

O atributo da sabedoria, assim como os demais traços do modelo WICS, pode ser desenvolvido nos indivíduos em nossa sociedade, no entanto, Sternberg (2003, 2005a) considera que a sabedoria pode ser o traço mais importante a ser identificado em indivíduos superdotados e talentosos. Embora a inteligência e a criatividade sejam necessárias e sirvam de base para a sabedoria, ainda assim não são condições suficientes ao desenvolvimento desse traço. Para tanto, a fim de atingir a sabedoria, *inteligência* e *criatividade* devem ser mediadas pelo equilíbrio entre interesses intrapessoais, interpessoais e extrapessoais sobre curto e longo prazo, com o objetivo de alcançar um bem comum, para conquistar um equilíbrio entre a adaptação, a modelagem e a seleção de novos ambientes para si e para os outros. Davidson (2009) recomenda que, para um indivíduo se tornar sábio, este deve usar a inteligência prática, a fim de adquirir conhecimento tácito ou implícito sobre si próprio, sobre as outras pessoas e sobre contexto situacional.

Embora esse modelo nos forneça resultados confiáveis de diversos estudos sobre educação de superdotados e talentosos, com implicações para identificação, instrução e avaliação de resultados, vistos em termos de habilidades analíticas, criativas e práticas, ainda, assim, esses procedimentos não são amplamente divulgados ou utilizados em ambientes educacionais regulares ou programas de atendimento educacional especializado no âmbito nacional.

A contribuição da Teoria Triárquica da Inteligência de Sternberg como base para a identificação, intervenção e avaliação de estudantes superdotados e talentosos em artes visuais – tanto em sala de aula regular, quanto em AEEs – pode abranger os tipos de processamento analítico, criativo e prático de informações em diversas modalidades específicas das artes visuais. Por exemplo, em uma atividade que aborde conhecimentos sobre fotografia, teremos como: *habilidade analítica* – a análise de fotografias históricas sobre o trabalho escravo no Brasil; *habilidade sintética* – a seleção de fotografias contemporâneas que exponham o trabalho de homens e mulheres negras e suas aproximações com as fotografias históricas; *habilidade prática* – a montagem de uma exposição das fotografias, de forma que leve seu público à reflexão sobre o trabalho escravo e as condições de trabalho atual.

Conforme Sternberg e Grigorenko (2002), as pessoas podem demonstrar talento em uma dessas habilidades, em duas ou até nas três. No entanto, eles consideram que as áreas de superdotação e talento podem se desenvolver com o tempo, já que as habilidades são formas de desenvolver conhecimento. Tudo depende do tipo adequado de escolarização e socialização familiar, podendo uma pessoa desenvolver suas habilidades em mais de um ambiente que tem uma proposta convencional de educação. Em outras palavras, os pesquisadores sugerem que uma educação que valorize as três habilidades, de forma equilibrada, pode permitir às crianças a capitalização de seus pontos fortes, potencializando-os ao máximo, assim como encontrar formas de corrigir, compensar ou conviver confortavelmente com os pontos fracos de sua aprendizagem. Nesse sentido, possibilitando às crianças a codificação do material aprendido de várias maneiras distintas e interessantes, aumentando a eficácia do processo de ensino/aprendizagem. (STERNBERG; GRIGORENKO, 2002; STERNBERG, 2005a; STERNBERG; STERNBERG, 2016)

2.1.2. Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner

Howard Gardner, assim como Robert Sternberg rejeita a concepção de inteligência como uma capacidade unitária. Entretanto, a teoria das inteligências múltiplas, que é menos complexa que a teoria triárquica de Sternberg (DAVIDSON, 2009), baseia-se em capacidades e potenciais biológicos e psicológicos, enquanto a outra foca nos processos mentais subjacentes à inteligência.

A partir da premissa de que a inteligência é importante demais para ser deixada tão exclusivamente por aqueles que a testam, Howard Gardner (2001, 2002), ao admitir que os seres humanos têm um leque de capacidades e potenciais, elaborou com seus colegas um estudo sobre a inteligência humana que culminou em seu livro *Frames of mind: the theory of multiple intelligences (Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas)* em 1983. Ele nos apresenta uma teoria, ao propor originalmente a existência de sete inteligências distintas: (a) as duas primeiras, *a linguística e a lógico-matemática*, são aquelas tipicamente valorizadas na escola; (b) as três seguintes, *musical, físico-cinestésica e espacial*, são particularmente notáveis em artes, podendo ser usadas de outras formas; e (c) as duas finais, *interpessoal e intrapessoal*, são chamadas de inteligências pessoais. No entanto, nos últimos anos, passou a considerar outras duas possíveis inteligências, quais sejam: *a naturalista, a espiritual ou existencial* (GARDNER, 2001).

Sendo assim, ele descreve o ser humano como um organismo dotado de um conjunto básico de oito ou mais inteligências, e, devido à evolução, equipou cada indivíduo de potenciais intelectuais, passíveis de serem mobilizados e conectados segundo a própria inclinação e as preferências da cultura que o indivíduo esteja inserido.

Inteligência linguística envolve sensibilidade para a língua falada e escrita, habilidade de aprender línguas e a capacidade de usar a língua para atingir certos objetivos; **Inteligência lógico-matemático** envolve a capacidade de analisar problemas com lógica, de realizar operações matemáticas e investigar questões cientificamente; **Inteligência musical** acarreta habilidade na atuação, na composição e na apreciação de padrões musicais; **Inteligência físico-cinestésica** acarreta o potencial de se usar o corpo (como a mão ou a boca) para resolver problemas ou fabricar produtos; **Inteligência espacial** tem o potencial de reconhecer e manipular os padrões do espaço, bem como os padrões de áreas mais confinadas; **Inteligência interpessoal** denota a capacidade de entender as intenções, as motivações e os desejos do próximo e, conseqüentemente, de trabalhar de modo eficiente com terceiros; **Inteligência intrapessoal** envolve a capacidade de a pessoa se conhecer, de ter um modelo individual de trabalho eficiente – incluindo aí os próprios desejos, medo e capacidades – e de usar essas informações com eficiência para regular a própria vida; **Inteligência naturalista** demonstra grande experiência no reconhecimento e na classificação de numerosas espécies de seu meio ambiente.(GARDNER, 2001, p. 56–58; 64, grifo nosso)

Gardner (2001, p. 64), ao explicar a inclusão da inteligência naturalista, apresenta a seguinte afirmação: “costumo apresentar a inteligência em termos de um estado acabado – um padrão de comportamento socialmente reconhecido e valorizado que parece depender de uma capacidade intelectual específica”. Partindo desse ponto, a inteligência naturalista qualifica-se como uma inteligência por atender aos critérios de reconhecimento das outras inteligências originais, ao contrário da inteligência espiritual ou existencial, que ainda precisa de base de pesquisa para ser identificada como uma inteligência independente, necessitando de aprovação.

Apesar de Howard Gardner trazer ampla discussão sobre uma possível inteligência espiritual, sobre as conotações manifestas e problemáticas que esse tema revela – uma vez que questões de cunho espiritual são controvertidas tanto nas ciências, quanto no meio acadêmico –, o autor em foco prefere deixar o termo espiritual de lado e direcionar sua análise para falar de uma inteligência que trata da natureza da existência em suas múltiplas formas. Dessa maneira, ele nos propõe pensar em uma inteligência existencial, que também apresenta preocupações de assuntos espirituais. Sendo assim, ele propõe uma possível definição da inteligência existencial ou espiritual, a qual se percebe pela capacidade de um indivíduo em se envolver com questões que trata de “elementos da condição humana como o significado da vida, o sentido da morte, o destino final dos mundos físicos e psicológicos e experiências

profundas como o amor de outra pessoa ou a total imersão em uma obra de arte” (GARDNER, 2001, p. 78-79).

Como observamos anteriormente, os modelos contemporâneos de superdotação e talento tem levado em consideração uma concepção mais ampla de inteligência, com a finalidade de descrever, explicar e prever a heterogeneidade dos indivíduos superdotados e a natureza de seus potenciais e suas habilidades (DAVIDSON, 2009). Embora a teoria das inteligências múltiplas de Gardner não proponha um modelo específico de superdotação, podemos inferir que sua abordagem, ao sinalizar aspectos individualmente singulares nos indivíduos, a partir de um conjunto de inteligências autônomas, muitas vezes interativas, sugere a possibilidade de identificarmos indivíduos superdotados, a partir da observação do desempenho factual de uma criança ou adolescente em domínios específicos e em tarefas que evidenciem o tipo de inteligência mais dominante.

Gardner (2001) afirma que algumas crianças parecem evidenciar alto desempenho em muitos domínios, mas em outros muito pouco, sugerindo, assim, a existência de certo desequilíbrio em relação à distribuição das capacidades. Nesse sentido, uma criança pode ter facilidade em aprender a esculpir e modelar um objeto tridimensional, mas apresentar dificuldade na leitura de um texto, não ir muito bem em questões de composição de uma imagem bidimensional, ou até não compreender uma fórmula matemática nova. Do mesmo modo, uma criança ou adolescente que demonstra dificuldade em se desenvolver em um domínio específico das artes visuais, como o desenho realista, não prevê consequentemente sucesso ou fracasso em outros domínios do campo (GARDNER, 2002; WINNER *et al.*, 1986). Dessa forma, Virgolim (2019) nos esclarece que,

A independência de cada inteligência significa que o indivíduo pode ter uma alta capacidade em um tipo de inteligência, mais baixo em outra, e a pessoa que não é tão habilidosa em qualquer uma das inteligências pode alcançar uma posição de destaque no trabalho ou em sua comunidade. (VIRGOLIM, 2019, p. 78)

Os estudos de Howard Gardner têm fornecido bases consistentes na compreensão da superdotação e talento, principalmente no campo das artes visuais. Defendemos que tal perspectiva pode contribuir no reconhecimento de potenciais artísticos notáveis em artes visuais no contexto de sala de aula regular, na medida em que práticas do ensino das artes focalizam nos modos de utilização das inteligências, para fins do desenvolvimento artístico de todos os alunos. Dessa forma, o reconhecimento das inteligências de maior potencial – na qual considera os diversos tipos de pensar, os pontos fortes, os interesses e estratégias variadas de aprender –

pode proporcionar uma educação configurada individualmente, atendendo, assim, tanto os alunos regulares, quanto aqueles superdotados/talentosos em artes visuais.

Por fim, embora não considere a existência de uma inteligência artística, propriamente dita, Gardner (2001) afirma que é o modo que se usam as inteligências que vai definir se é artístico ou não. Isso quer dizer que, são as mobilizações das inteligências para fins estéticos que determinam como o indivíduo usa sua inteligência de forma artística; contudo, é importante pontuarmos que, para desenvolver uma inteligência para fins estéticos e artísticos, dependemos de decisões pessoais e culturais.

2.1.3. Modelo de Enriquecimento Escolar de Renzulli

A teoria de Joseph Renzulli, apresenta correlações próximas às de Howard Gardner e Robert Sternberg, as quais se baseiam em suas teorias anteriores (DAVIDSON, 2009) para entender, identificar, enriquecer e educar crianças e adolescentes superdotadas e talentosas em qualquer área de desenvolvimento (VIRGOLIM, 2019). Essa teoria, que é descrita em quatro partes ou subteorias (concepção de superdotação dos três anéis e a abordagem do pool de talentos; modelo triádico de enriquecimento; operação houndstooth e funções executivas) foi adotada formalmente no Brasil, pelo Ministério da Educação (MEC), a fim de guiar as práticas educacionais voltadas para os superdotados e talentosos. Virgolim (2019) nos esclarece que a implementação do modelo de enriquecimento escolar tem como pretensão a uniformização do entendimento da superdotação em nosso País, assumindo a teoria, em sua solidez, e amplitude no cenário atual do mundo, que se embasa em práticas consolidadas, agregando grande valor à área da superdotação.

A validade do trabalho de Renzulli (1986, 2005) está baseada em sua crença de que uma teoria, em um campo aplicado de estudo, não tem muito valor, a menos que seja colocada em prática. Dessa maneira, sua base teórica foi desenvolvida simultaneamente com as aplicações práticas em cenários educacionais, com a finalidade de testar a teoria em contextos de ação e oportunizar a geração de dados confiáveis, que dessem credibilidade à teoria, assim como apontassem possíveis direções na necessidade de novos trabalhos.

Apesar do modelo proposto por Joseph Renzulli focalizar na necessidade de uma educação voltada a estudantes com alto potencial, os propósitos estabelecidos para tal finalidade é muito mais amplo do que uma educação restrita e exclusiva apenas aos grupos identificados como superdotados. Nesse sentido, uma das primeiras razões desse modelo é oferecer a todas

as crianças e adolescentes de toda a escola a oportunidade de atingir a autorrealização ao desenvolver e expressar os pontos fortes que podem estar presentes em uma ou um conjunto de áreas de atuação. A segunda razão é o aumento do repertório de indivíduos presentes na sociedade que contribuam para a civilização contemporânea na solução de problemas, tornando-se produtores de conhecimento e arte, ao invés de apenas consumidores de informações existentes.

Por fim, como terceira razão, ao considerarmos que indivíduos autorrealizados nas diversas esferas da produção humana têm demonstrado potenciais de produtividade criativa, com resultados e contribuições valiosas à sociedade em seu campo de atuação, então, mais prudente seria focalizarmos em um modelo de educação que considere o modo pelo o qual os estudantes aprendem, acessam e fazem uso das diversas informações presentes em sua esfera cotidiana, do que se concentrar naqueles que acumulam, armazenam e recuperam informações (RENZULLI, 2005, 2018b; VIRGOLIM, 2019).

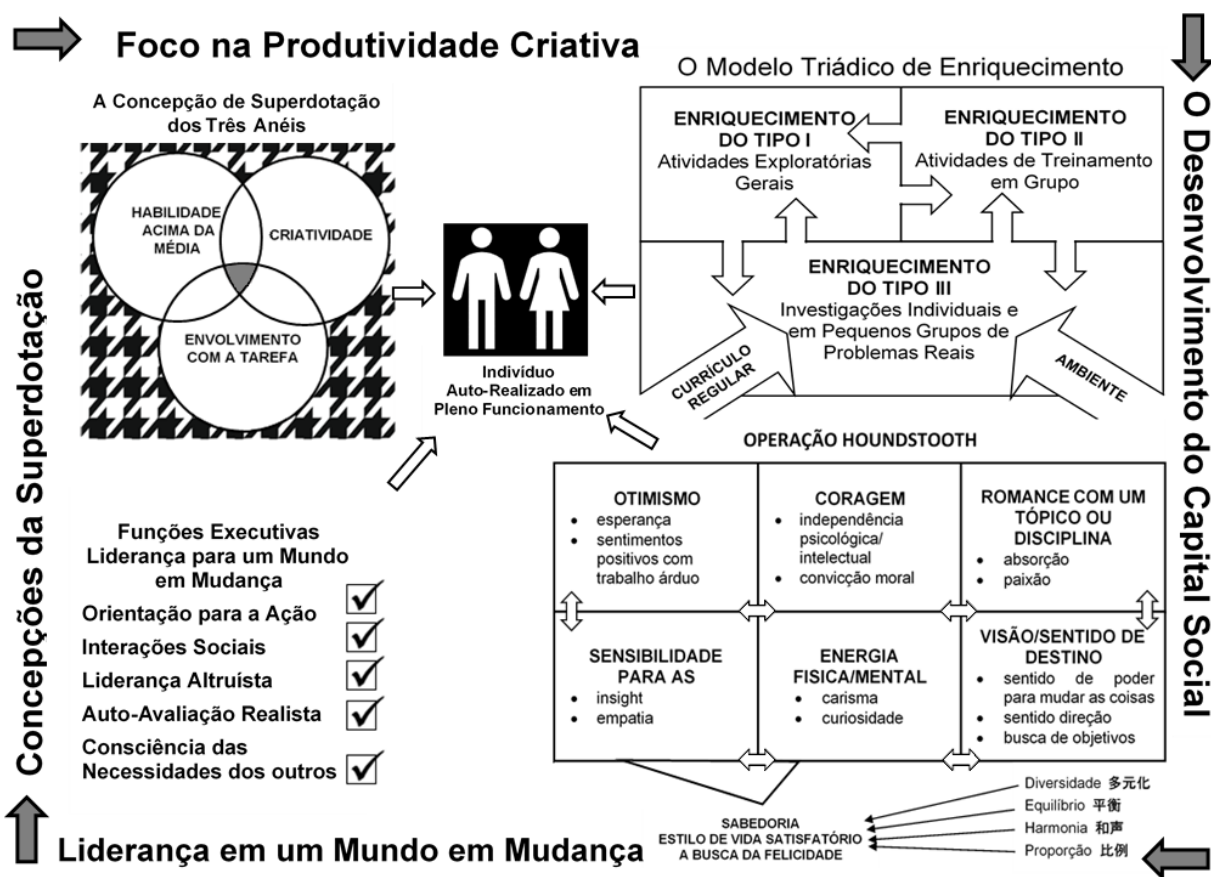
Nesse sentido, Renzulli (1978, 2018a) faz uma nítida distinção entre duas categorias de superdotação: a superdotação escolar, encontrada naqueles estudantes que apresentam resultados acadêmicos elevados, sendo muitas vezes identificados por testes padrões e/ou notas escolares, e a superdotação produtivo-criativo que demonstram comportamentos de superdotados descritos no modelo dos três anéis. Embora o modelo de enriquecimento escolar fora projetado com foco nessa última categoria de superdotação, o pesquisador reconhece que ambas as formas de superdotação são importantes e que frequentemente caminham juntas (DAVIDSON, 2009; VIRGOLIM, 2019). É na categoria de superdotação produtivo-criativo que entendemos os estudantes superdotados e talentosos em artes visuais, que será discutido com mais profundidade nos demais capítulos, tendo por base aspectos trazidos nas teorias de Joseph Renzulli.

Como já sinalizado anteriormente, o modelo de enriquecimento escolar é constituído por quatro subteorias inter-relacionadas estruturadas para o contexto educacional: o **Modelo dos Três Anéis** destaca três conjuntos de traços inter-relacionados (habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e a criatividade), assim como seu relacionamento com as áreas gerais e específica do desempenho humano, que tem por finalidade promover o entendimento sobre os aspectos teóricos e filosóficos da superdotação, baseados nos conceitos de inteligência, que compreendem as principais dimensões do potencial humano para produtividade criativa. É com base nessa teoria que se promove a identificação dos estudantes superdotados e talentosos por meio da **abordagem do pool de talentos**, para o encaminhamento

aos atendimentos especializados, a fim de atender às suas necessidades educacionais, tendo em vista a heterogeneidade desse público, portanto a necessidade de uma educação diferenciada.

A abordagem *pool* de talentos é o primeiro passo que antecede a implementação de qualquer programa especializado (VIRGOLIM, 2019), que considera várias formas de indicação estruturadas e não estruturadas (CLARK; ZIMMERMAN, 2004), possibilitando o envolvimento de uma parcela maior de estudantes da escola. Nesse sentido, Renzulli (2018a) registra seis passos principais para a identificação dos estudantes superdotados, tais como, 1) indicação por testes; 2) indicação por professores; 3) caminhos alternativos; 4) indicações especiais; 5) notificação e orientação aos pais; e 6) nomeações por meio da informação da ação.

Figura 2 - Uma teoria de quatro partes para o desenvolvimento do talento.



Fonte: (RENZULLI, 2018b, p..24)

No contexto escolar, a implementação do **Modelo Triádico de Enriquecimento**, por exemplo, possibilita a identificação de comportamentos superdotados, na medida em que “pressupõe o fornecimento de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras que estimulam o potencial dos alunos, as quais normalmente não são apresentadas no currículo

escolar” (VIRGOLIM, 2019, p. 153). Deborah Burns (2014) nos explica que o modelo de enriquecimento é constituído em três tipos específicos de atividades progressivas que fornecem enriquecimento e suporte para os estudantes se desenvolverem em áreas de seu interesse, indo para além de um currículo regular. Nesse sentido, o modelo triádico de enriquecimento proporciona ao estudante experiências e atividades exploratórias ou introdutórias (TIPO I), que possibilitam ao estudante o contato com ampla variedade de tópicos, temas e áreas de conhecimento que, muitas vezes, são ausentes no currículo regular (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007).

Após o reconhecimento do tópico ou área específica de interesse, pode ser oferecido ao estudante o ensino, o treinamento e a aquisição de habilidades no tópico de interesse (TIPO II). Em outras palavras, esse tipo de enriquecimento enfatiza a oferta de atividades que desenvolvam habilidades de “como fazer” e as características pessoais para desenvolver com produtividade as atividades do campo de interesse do estudante (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007). Ao ter como base a investigação (TIPO III), esse tipo de enriquecimento visa o estudo de problemas reais, com métodos adequados de pesquisa e investigação, onde o estudante torna-se protagonista de seu próprio aprendizado, investigando e produzindo criativamente, pensando, sentindo e agindo como um profissional de uma área específica (BURNS, 2014; CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007).

Como forma de representar a existência de uma interação de fatores ambientais e de personalidade, Renzulli (1986) acrescentou originalmente um fundo houndstooth (malha xadrez- veja FIG. 2) ao agrupamento dos três traços representados com anéis, que definem o comportamento superdotado. Em uma reformulação de seu modelo anterior, Renzulli chama a atenção para uma série de seis fatores co-cognitivos que interagem e aprimoram os traços cognitivos, associados ao sucesso na escola e ao desenvolvimento geral das habilidades humanas (VIRGOLIM, 2019). Ao chamar de **Operação Houndstooth**, Renzulli coloca em evidência,

várias categorias de características pessoais associada com o comprometimento do indivíduo com a produção do capital social, aqui brevemente definido como o uso dos próprios talentos para melhorar as condições humanas, independente de essa melhoria ser dirigida a uma pessoa ou a público ou condições mais amplas. Essas características incluem otimismo, coragem, romance com um tópico ou disciplina, energia física e mental, visão em sentido de destino, e um sentido de poder para mudar as coisas. (REZULLI, 2018b, p. 34)

Os fatores co-cognitivos elaborados por Renzulli (2005) assemelham-se com os conceitos de sabedoria como promoção do bem comum de Sternberg (2005a). Esses modelos

incluem a responsabilidade social em que entende o indivíduo superdotado e talentoso aquele que mobiliza suas habilidades em favor de algo maior, para além dos interesses individuais, em que se busca melhorar uma comunidade ou o ambiente de uma única pessoa, no sentido de desenvolver a sociedade, envolvendo a produção de um capital social.

Na incorporação de traços não cognitivos, sem minimizar a importância das habilidades cognitivas tradicionais, Renzulli (2018b) tem focalizado em aspectos das **Funções Executivas**, termo aproveitado da literatura dos negócios e recursos humanos, para destacar entre outros traços de personalidades, a liderança e a inteligência emocional, como traços de importantes implicações para o sucesso acadêmico dos estudantes. Todas as subteorias são vistas por Joseph Renzulli, de igual importância para uma educação de futuro e que o investimento delas no desenvolvimento educacional promoverá grandes líderes do amanhã.

2.1.4. Modelo Diferenciado de Superdotação e Talento de Gagné

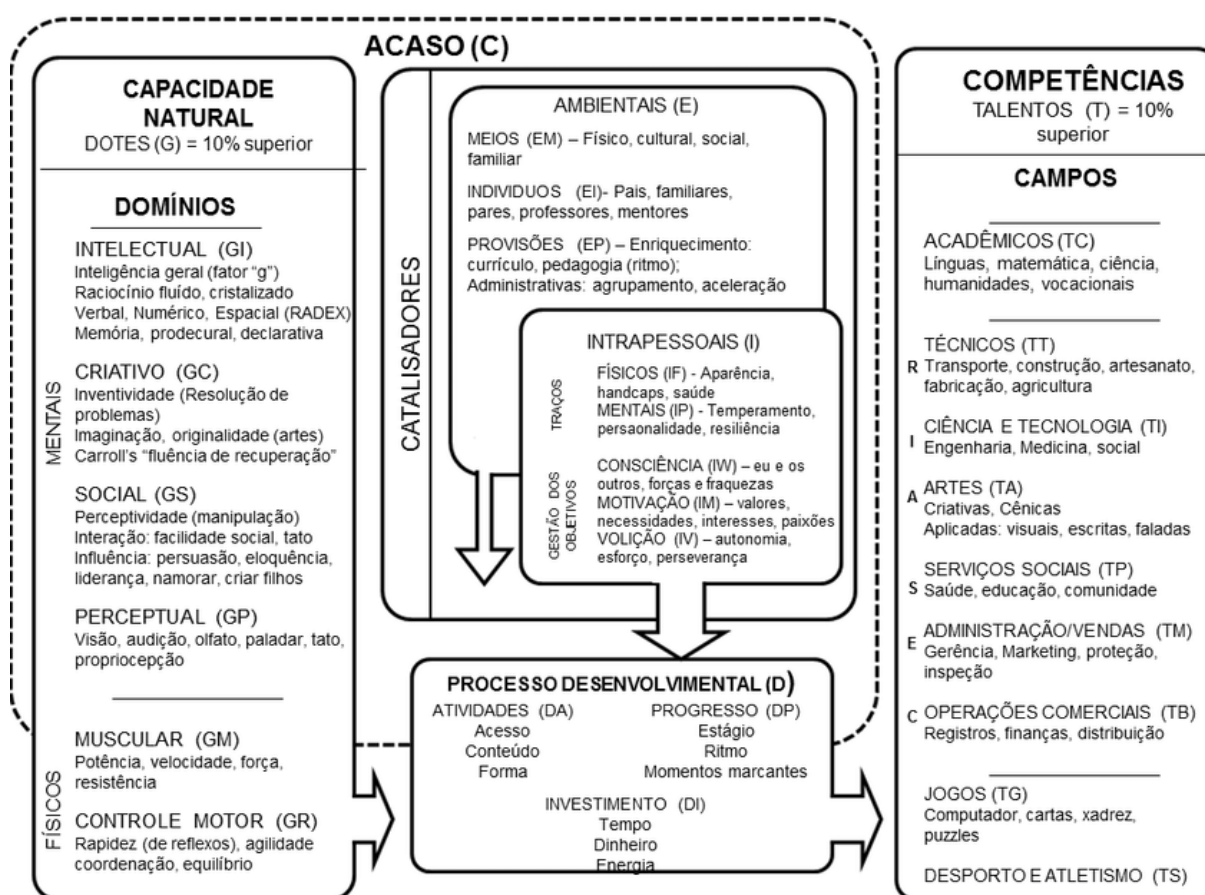
Embora compartilhe princípios e ideias com outras concepções de superdotação, o modelo diferenciado de superdotação e talento, DMGT (*Differentiated Model of Giftedness and Talent*), segundo Gagné (2009a), exibe características idiossincráticas distintas de outras concepções. A ideia central do modelo é a distinção entre superdotação e talento, assim como os cinco componentes centrais, relacionados dinamicamente para expressar o processo de desenvolvimento (GAGNÉ; GUENTHER, 2012). Igualmente aos outros modelos teorias anteriormente abordados, o DMGT de Francoys Gagné sofreu mudanças importantes na maioria dos componentes estabelecidos da estrutura anterior, apresentando a versão revisada e atualizada entre 2007 a 2008, sendo adotada como DMTG 2.0, a qual trataremos oportunamente nesta seção.

A ideia âncora do DMGT de Gagné (1985, 2009b) é a acentuação nas diferenças semânticas, ao explicar marcadamente a distinção entre capacidades naturais e capacidades adquiridas do desenvolvimento humano. Em outras palavras, para ele há uma diferenciação entre os termos “dotação” e “talento” em que ambos não são sinônimos e não podem ser usados de forma intercambiável. Tal distinção tem pouca relevância para os modelos anteriormente citados, visto que, em suas abordagens, os dois termos não apresentam qualquer diferença conceitual.

Segundo Gagné (2009a), o que destaca o DMGT dos demais modelos de superdotação e talento é essa definição clara, distinta e bem operacionalizada dentro do campo

da educação da superdotação, quando designa a superdotação como a posse e o uso de capacidades naturais notáveis, chamadas de aptidões ou dons, em pelo menos um domínio de capacidade, em um nível que posicione um indivíduo pelo menos entre os 10% principais entre o grupo de pares da mesma idade, enquanto o talento designa o domínio notável das capacidades desenvolvidas sistematicamente (ou domínio notável de habilidades adquirida) e conhecimento em, pelo menos, um campo da atividade humana a um nível que coloca um indivíduo pelo menos entre os 10% melhores entre a faixa etária que exercem a mesma atividade (GAGNÉ, 2005, 2008; GAGNÉ; GUENTHER, 2012).

Figura 3- Gagné's Differentiated Model of Giftedness and Talented (DMGT) version 2.0, updated 2008.



Fonte: (GAGNÉ; GUENTHER, 2012, p.22)

O modelo reúne três componentes agrupados, sendo eles: superdotação (G), talento (T) e processo de desenvolvimento (D), que constituem o trio básico de componentes dentro do DMGT. A superdotação ou dotes incluem dois subcomponentes, mentais e físicos, sendo o primeiro constituídos por quatro domínios, Intelectual (GI), Criativo (GC), Social (GS) e Perceptual (GP), e o segundo, Muscular (GM) e Controle Motor (GR), capacidades naturais

estas que são determinadas pelo desenvolvimento biológico de cada indivíduo, e que podem ser observadas facilmente na infância quando fatores ambientais e o aprendizado sistemático ainda não exerceram sua influência, no momento em que crianças de mesma idade se diferenciam devido à facilidade e velocidade de aprendizado de novas informações (ANGHEL, 2016).

O segundo componente do trio, o talento, vem da transformação das capacidades naturais em habilidades bem treinadas. De forma similar às capacidades naturais, o reconhecimento do talento está diretamente relacionado ao desempenho superior notável que um indivíduo pode demonstrar em pelo menos um campo específico de talento (FIG 3) como resultado de um aprendizado diário. E o terceiro componente, o processo desenvolvimental, que é dirigida ao processo educacional de um aprendizado consciente e envolvido. Em outras palavras, “o processo de desenvolvimento de talento envolve persecução sistemática, em período de tempo significativo, de um programa estruturado visando metas específicas de excelência, por pessoas que buscam alcançar níveis elevados de desempenho em um campo de atividade” (GAGNÉ; GUENTHER, 2012, p. 27).

Na estrutura da teoria de desenvolvimento de talentos, são incorporados outros dois componentes adicionais, os catalisadores intrapessoais (I) e catalisadores ambientais (E), que exercem influência negativa ou positiva, tanto por presença quanto por ausência, ou podem ser transformados permanentemente ao interagir com o processo de desenvolvimento (GAGNÉ, 2009b; GAGNÉ; GUENTHER, 2012). Contrariamente aos demais modelos de superdotação e talentos, o DMGT coloca mais ênfase aos catalisadores intrapessoais do que o que fazem os outros, que enfatizam o ambiente.

Dito isso, Gagné (2009b) informa que, com a atualização do DMGT 2.0, os catalisadores ambientais foram posicionados acima e atrás dos catalisadores interpessoais, sinalizando o papel crucial de filtragem desempenhado pelo componente (I) em relação às influências ambientais. Isso quer dizer que as influências dos estímulos ambientais são limitadas ou, melhor dizendo, precisam passar pelo filtro de necessidades, interesses ou traços de personalidade de um indivíduo. Embora considere a importância de uma educação para os superdotados e talentosos, ainda assim, são os aspectos interpessoais, como decisões e força de vontade, que vão determinar o desenvolvimento de dotes em talentos.

De forma geral, encontramos aproximações do DMGT com os demais modelos abordados anteriormente, seja em relação às habilidades analíticas, criativas e práticas da teoria triárquica de Sternberg (1985) que parecem corresponder ao domínio intelectual, criativo, social dos subcomponentes mentais que pertencem às capacidades naturais, ou os subcomponentes

físicos – muscular e controle motor – com a inteligência físico-cinestésica de Gardner (2001, 2002), ou ainda as áreas gerais e específicas de desempenho da Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1986) que guardam correlações com os campos de talentos.

2.2. O DESENHO E O TALENTO

A imagem que se constrói sobre crianças e adolescentes superdotados/talentosos em artes visuais ainda está pautada no desenho figurativo e na capacidade de aprender a desenhar sozinha. No olhar do leigo, isso por si só já é talento. Não é difícil encontrarmos na internet, *blogs* e perfis de crianças e adolescentes mostrando seus dotes artísticos, ou reportagens sobre jovens talentosos no desenho hiper-realista, que reforçam a ideia de talento para o desenho como um “dom”, uma habilidade incrível em que ele ou ela aprendeu sem a ajuda de ninguém. Esse entendimento se reforça pelo fato de somente algumas pessoas parecerem possuir certa capacidade de ver e desenhar diferentes de outras (EDWARDS, 2000) que, por essa carga “inusitada”, criam uma aura em torno desses sujeitos, determinando-os como dotados de um talento raro e divino.

Segundo Edwards (2000), para muitas pessoas, o ato de desenhar de forma figurativa realista parece misterioso e algo além da compreensão humana. De fato, como Shenk (2011, p. 60) ressalta, “testemunhar façanhas verdadeiramente extraordinárias é algo misterioso, admirável, e até intimidador por natureza”, principalmente quando essas façanhas são realizadas por crianças e adolescentes. Além do mais, se levarmos em consideração que boa parte dos adultos não se tornam proficientes no uso dos dispositivos gráficos, mesmo quando treinados, então, como surge em algumas crianças e adolescentes essa propensão de lidar com o ato de desenhar?

É certo que, com uma boa dose de treino e uso de técnicas de desenho, é possível qualquer pessoa aprender a desenhar. No entanto, isso só é possível quando o indivíduo está predisposto a aprender, motivado a superar os limites e se dispor a cumprir a prática exaustiva de atividades maçantes, muitas vezes cansativas que a aquisição da habilidade solicita. Mas se perguntarmos a uma criança ou adolescente superdotada/talentosa em artes visuais que demonstra habilidade artística específica em desenho representacional realista, sobre o ato de desenhar, sua resposta será diferente, pois muitas delas relatam que é uma atividade extremamente prazerosa e gratificante (CLARK; ZIMMERMAN, 2004).

A prática do desenho, sem sombra de dúvida, é uma forma de aprender a perceber, entender e ao mesmo tempo desenvolver um tipo de cognição, que ao ser aprendido pode beneficiar em grande parte no desenvolvimento geral de todos (EDWARDS, 2000). Para Edwards (2000) o ato de desenhar é uma habilidade global aprendida, assim como ler, andar, dirigir. Portanto, uma vez aprendida, essa habilidade nunca mais é esquecida. Segundo a autora, para adquirir a habilidade global para desenhar uma imagem figurativa “realista”, é necessário apenas desenvolver cinco habilidades perceptivas básicas,⁷ que são capacidades de percepção integralizadas e, ao serem adquiridas, proporcionam alcançar o objetivo desejado, desenhar.

Alunos de todas as idades obtinham ganhos significativos na habilidade de desenhar e, por extensão na capacidade de perceber, já que desenhar bem depende de ver bem. A capacidade para o desenho sempre foi considerada difícil de adquirir e quase sempre recebia o fardo adicional de ser uma habilidade incomum e não comum. (EDWARDS, 2000, p. 23–24)

Sua tese tenta “explicar em termos básicos o relacionamento do desenho com os processos cerebrais de visão e percepção e propiciar métodos de acessar e controlar estes processos.” (EDWARDS, 2000, p. 21-22), nesse sentido, a aquisição de habilidades básicas que compõe a habilidade geral para desenhar passa a cumprir dois princípios norteadores, o primeiro é fornecer condições de favorecer mudanças cognitivas para a modalidade D (Ver quadro 1), no modo de pensar e de ver especializado para o desenho. A segunda volta-se para o ensino, com as ações e atividades que são geradas para internalização das cinco habilidades que compõe todo o ato de desenhar.

Quadro 1 - Comparação das características das modalidades esquerda e direita do cérebro


Modalidade E		Modalidade D	
Verbal	Usa palavras para designar, descrever, definir	Não-verbal	Percebe as coisas com um mínimo de conexão com palavras
Analítica	Concebe as coisas passo a passo, componente por componente	Sintética	Agrupa as coisas para formar um todo

⁷ As cinco habilidades perceptivas do desenho:

Estas cinco habilidades perceptivas fazem parte da habilidade global de desenhar de forma realista:

1. *A percepção das margens*, expressa através do desenho das “linhas” e dos “contornos”.
2. *A percepção dos espaços*, que no desenho são chamados de “espaços negativos”.
3. *A percepção das relações*, conhecida como perspectiva e proporções.
4. *A percepção das luzes e das sombras*, comumente chamada de “sombreado”.
5. *A percepção da Gestalt* – ou seja, o todo, ou a “coisice” da coisa.

Com a prática, estas habilidades complementares acabarão se integrando numa única habilidade global, que permitirão que você desenhe o que quer que veja (EDWARDS, 2003, p. 46)

Simbólica	Usa símbolos para representar coisas. Por exemplo, o desenho do  representa olho, o sinal + representa o processo de adição	Concreta	Concebe cada coisa como ela é no momento
Abstrata	Seleciona uma pequena parte das informações e a usa para representar o todo	Analógica	Bem vê as semelhanças entre as coisas; compreende as ações metafóricas
Temporal	Marca o tempo, colocando as coisas em sequência. Faz primeiro o que vem em primeiro lugar, depois o que vem em segundo lugar etc.	Não-temporal	Não tem senso de tempo
Racional	Tira conclusões baseadas na razão e os fatos	Não-racional	Não precisa se basear na razão ou nos fatos; não se apressa a formar julgamentos ou opiniões
Digital	Usa números, como no ato de contar coisas	Espacial	Vê onde as coisas se situam em relação a outras e como as partes se unem para formar o todo
Lógico	Tira conclusões baseadas na lógica: uma coisa segue outra em ordem lógica – como, por exemplo, num teorema matemático ou num argumento bem-enunciado	Intuitiva	Assimila as coisas “aos pulos”, muitas vezes a base de amostras incompletas, palpites, pressentimentos ou imagens visuais
Linear	Pensa em termos de ideias concatenadas, um pensamento se seguindo diretamente a outro e quase sempre levando a uma conclusão convergente.	Holística	Aprende as coisas integralmente, de uma só vez; percebe configurações e estruturas globais, o que muitas vezes o leva a conclusões divergentes.

Fonte: (EDWARDS, 2000, p. 66)

Cabe ressaltar que Edwards (2000) acredita que as capacidades que estão diretamente conectadas ao ato de desenhar são capacidades constituintes da modalidade de processamento de informações características do hemisfério direito; portanto, ativar essas capacidades que provavelmente estejam adormecidas, inexploradas e muitas vezes ignoradas em decorrência de uma cultura verbal, racional e tecnológica que constitui nosso sistema educacional, tem sido sua maior defesa, e porque não dizer, desafio.

Decerto, essa é a discussão trazida por Betty Edwards no campo educacional, ao revelar que o modelo educacional que privilegia e cultiva mais as capacidades constituintes da modalidade de processamento de informações do hemisfério esquerdo, onde se localiza as capacidades verbais e racionais, termina condenando a outra metade do cérebro de todos os estudantes a não se desenvolverem plenamente (BARROS, 2013; EDWARDS 2000).

A autora, ao defender que o processo de desenhar está completamente interligado ao ato de ver, de forma inseparável, credita ao cérebro e às capacidades distintas que cada hemisfério possui a mudança do estado cerebral para uma modalidade diferente capaz de trazer à tona uma nova maneira especial de ver e perceber, responsável pelo ato de desenhar. Dessa forma, sua proposta pretende despertar a capacidade básica acessível a qualquer pessoa disposta a aprender a processar informações visuais, a fim de reproduzir representação do espaço visível de forma realista.

2.2.1. Capacidade, Habilidade, Superdotação e Talento para o Desenho

Embora conceituar capacidade, habilidade, superdotação e talento em termos de uma definição precisa e concreta não seja tão simples assim, e certamente nem é nossa intenção, vamos entrar nessa discussão menos acalorada, mas mais concentrada na importância desses construtos para contribuir em aspectos significativos desse estudo. Falamos em “menos acalorada” porque esse tema já gerou e tem gerado muita discussão no campo acadêmico e educacional, criando um cenário conceitual confuso e caótico (GUENTHER, 2010; GUENTHER; RONDINI, 2012).

No entanto, ao trazer as diferenças conceituais que alguns teóricos tentam explicar sobre cada construto, mesmo não sendo tão concordantes assim, podem nos render um locus de elucidação sobre como e de que forma cada termo se encaixa em relação ao ato de desenhar e as práticas artísticas. Não é nossa pretensão, diante disso, delimitar uma definição específica a cada construto ao nos concentrarmos em torno do ensino da arte e fazeres artísticos, para diminuir controvérsias semânticas, mas cogitar sobre espaços de discussão dentro e através do ensino das artes que nos possibilita entender como as diversas práticas artísticas, principalmente o ato de desenhar, vão sendo revelados ou são cultivados pelos sujeitos aprendentes (IAVELBERG, 2017a).

É claro que existem muito mais construtos nesse emaranhado de definições que circulam nos estudos do desenvolvimento humano, sobretudo abordado por esta pesquisa, até porque não é possível traçarmos uma única linha de definição de um termo. Contudo nos ateremos em explicar algumas terminologias que, se não forem minimamente compreendidas, podem trazer mais divergências e confusões em relação àquilo que queremos defender.

A proposta pedagógica de Betty Edwards sobre o aprendizado do desenho defende que todas as pessoas possuem a capacidade de desenhar, principalmente formas mais complexas

como a reprodução de rostos humanos. Apesar da autora apresentar uma concepção de *capacidade* com certas aproximações semânticas da ideia de *habilidade*, podemos inferir que a capacidade como definição, a qual explora, indica essencialmente “o poder de aprender”, com potencial real para ação (GUENTHER, 2010), com foco numa capacidade básica natural constituída nas configurações neuro-físico-mentais.

Segundo Guenther (2011, p. 53), “capacidade existe em todos os seres humanos, em vários domínios, como parte da constituição genética própria de cada um, em quantidade e combinações diferentes ao nível do indivíduo”. Sendo assim, cada indivíduo apresenta um conjunto de capacidades básicas inatas que são desenvolvidas ou “despertadas” na medida em que este vai interagindo com o meio ambiente, ao qual utiliza de conexões neuro-físico-mentais já formadas ou em formação para visualizar perspectivas de ação em uma situação presente, ou nova. Essa potência ou “poder de aprendizado” pode ser desenvolvida das mais diversas formas, desde o ensino e da comunicação, assim como, por meio da imitação, observação, vivência, experimentação, intuição, reflexão, formação de novas relações e conexões.

Estudos dos últimos 40 anos sugerem fortes indícios de que o desenvolvimento ontogênico da inteligência humana tem se baseado em “múltiplas capacidades inatas básicas evoluídas para solucionar problemas específicos de sobrevivência” (ANDRADE; ANDRADE, 2018, p. 123). Esses mecanismos inatos são fundamentais ao desenvolvimento dos indivíduos, através da plasticidade cerebral e dos estímulos ambientais, que constituem habilidades necessárias para cada cultura (ANDRADE; PRADO, 2003; GEARY, 2002).

Dito isso, não queremos afirmar que a inteligência seja inata, mas sim as capacidades humanas, agindo como dispositivos que são acionados ou não, dependendo da valorização que cada cultura ou sociedade define como fundamental. É o que nos alude com muita competência Luiz José Machado de Andrade ao enfatizar que “A inteligência não é hereditária; não é inata. O que é inata é a faculdade, a aptidão, a capacidade que permite a qualquer ser humano normal chegar a ser inteligente” (ANDRADE, 1990, p. 14). Nesse sentido, por extensão, o ato de desenhar não é inato, nem um “dom”, tudo depende de capacidades básicas inatas para que tal habilidade seja desenvolvida e, certamente, é isso que Edwards (2000, p. 31) defende ao avisar ao seu leitor que “o desenho é apenas um meio, e não o fim”.

Isso porque seu real objetivo é proporcionar os meios necessários aos alunos, de liberar o potencial criativo que todos os indivíduos são dotados, usando o desenho como forma de expressão e, dessa forma, fornecer o acesso a um nível mais consciente, à sua capacidade inventiva, intuitiva e imaginativa (EDWARDS, 2000). Entendemos que não há capacidade para

o desenho, mas o desenvolvimento de capacidades inerentes ao ato de desenhar – capacidades estas que podem subsidiar os indivíduos a outros tipos de habilidades. Em resumo, Edwards (2000) nos propõe, por meio de seu método, o desbloqueio e a remoção da interferência geradas pelos velhos hábitos de visão, que inibe as faculdades e as potencialidades necessárias ao ato de desenhar.

Segundo Andrade (1990), salvo algumas exceções de deficiência intelectual ou atraso cognitivo, todas as pessoas nascem com faculdades e potencialidades que podem ser estimuladas ou irremediavelmente bloqueadas. Ao reforçar esse entendimento, Guenther (2011, p. 51) declara que a “capacidade é um bem inestimável, mas frágil”. Não passa diretamente de pais para filhos, não pode ser criada artificialmente, e pode ser perdida, desfigurada, ou desviada com relativa facilidade, tanto no indivíduo, como em grupos e populações inteiras.” Ambos os pesquisadores concordam que há uma carga genética em relação à capacidade humana, mas que é necessário que o meio ambiente, como por exemplo, o ambiente educacional, proporcione o desenvolvimento dessas capacidades humanas.

Alguns estudos distinguem a capacidade humana em dois conceitos específicos para melhor posicionar questões conceituais sobre a polêmica entre hereditariedade *versus* ambiente, diferenciando como capacidade natural aquela que está presente como uma predisposição na constituição genética do indivíduo, enquanto as capacidades adquiridas seriam aquelas que surgem por efeito de aprendizagem no ambiente (GAGNÉ, 1999; GUENTHER, 2010, 2011; HOWE; DAVIDSON; SLOBODA, 1998; PLOMIN, 1999). Diante dessa diferenciação, Guenther nos coloca que:

as capacidades naturais são inatas, mas não fixas. Como qualquer predisposição genética, desenvolvem-se espontaneamente desde os primeiros anos, sem necessidade de ensino ou aprendizagem estruturada. Tal desenvolvimento é provavelmente mais acelerado durante os primeiros anos, por existirem poucas conexões aprendidas, mas as diversas capacidades são visíveis em qualquer fase da vida, pela notável facilidade e rapidez com que novos conhecimentos e habilidades naquele domínio são adquiridos. (GUENTHER, 2010, p. 321)

Ao abordarmos a capacidade adquirida como um dos conceitos específicos da capacidade humana, adentramos em questões de aquisição de habilidades específicas, desenvolvidas por meio do ensino, instrução, exercício, treino, o que pode ser conseguido por educação formal e prática continuada (GUENTHER, 2011). Apesar de Edwards (2000) não nos oferecer diretamente uma definição de habilidade, compreendemos, a partir do entendimento de Bueno (2007) a qual concebe a habilidade como o domínio de um saber-fazer, em uma maestria das execuções. Portanto, dizer que uma pessoa possui uma determinada habilidade,

quer significar o reconhecimento de uma execução, que implica processos, procedimentos e manejo de competências específicas.

Podemos ainda considerar a habilidade como o resultado de algo aprendido intencionalmente, sendo assim um amplo leque de competência treinadas, adquiridas formalmente por meio de um ambiente propício ao desenvolvimento de uma habilidade. Ao se falar de habilidade para o desenho, entende-se que a aquisição desse saber-fazer passou por um processo de ensino-aprendizagem que proporcionou ao sujeito aprendente uma habilidade específica para essa determinada área, assim como habilidade de leitura, habilidade de escrever, habilidade de guiar uma bicicleta, quer dizer, dominar um processo. Nesse sentido, podemos dizer que qualquer indivíduo pode desenvolver a habilidade de desenhar por meio de um ensino formal e sistematizado.

Embora a proposta de Edwards (2000) seja ensinar os estudantes a desenharem figuras realistas, mais precisamente rostos humanos, entendemos que sua intenção não se trata do ensino de uma habilidade puramente manual, um domínio de um saber-fazer com as mãos; esclarece a pesquisadora: “a habilidade manual não é um fator primordial para o desenho”, “aprender a desenhar é algo mais do que aprender a habilidade em si” (EDWARDS, 2000, p. 29), então, desenhar é desenvolver a habilidade de ver. Portanto, desenhar é acessar o domínio consciente das habilidades perceptivas necessárias para a produção do desenho. Edgar Degas certa vez disse que, “o desenho não é a forma, é a maneira de ver a forma” (MORAES, 2001, p. 117), sendo assim, desenhar é a percepção consciente daquilo que se vê. É nisso que se baseia a didática que Edwards oferece como método de ensino-aprendizagem o aprender a ver.

A proposta de Edwards tem uma contribuição importantíssima na democratização da aprendizagem do desenho, ao defender que todos têm as potencialidades para desenhar, não sendo essa capacidade destinada apenas aos poucos talentosos escolhidos (BARROS, 2013). Nesse sentido, todo aquele que quiser aprender a desenhar basta apenas ter acesso aos métodos e às ferramentas adequadas que possibilitem o desenvolvimento dessa habilidade. Sua tese, como afirma Barros (2013), ofereceu um enorme aporte para a desmistificação das concepções sobre o talento, as inspirações espontâneas, a noção do “dom” ou dotação, e de todos os preconceitos vigentes na mentalidade das pessoas, sobre a aptidão e a habilidade de desenhar.

Não podemos negar o esforço de Edwards (2000) em comprovar a inexistência de uma “dotação” ou “talento” para o ato de desenhar no que se diz respeito ao surgimento de capacidades superiores destinadas aos eleitos, em um sentido quase que “mágico” para o campo das artes, principalmente quando se relaciona a competências específicas. Embora

concordemos com seu posicionamento em relação ao aprendizado do desenho, e por extensão as artes visuais como uma área de conhecimento a ser ensinada e experienciada universalmente, ainda assim, alguns pontos sobre as capacidades naturais e capacidades adquiridas, a partir da perspectiva dos estudos da superdotação e talento, merecem ser observadas.

Ao tomarmos como verdade a aplicação desse método de ensino do desenho, que propõe a ativação das capacidades (ver e perceber) inerentes ao ato de desenhar, as quais promovem o desenvolvimento de habilidades gráficas, tornando qualquer pessoa capaz de desenhar um objeto ou pessoa do mundo real com um alto grau de similaridade com a imagem observada (EDWARDS, 2000).

Dessa forma, se seguirmos o método, submetendo um grupo de alunos dispostos a aprender a desenhar, todos sob as mesmas condições, como idade, grau de instrução e sem qualquer tipo de ensino sistematizado na atividade de desenho, e que demonstram, em suas tentativas individuais, padrões mínimos de desenho figurativo realista, constatamos que, no final do processo proposto pelo método, mudanças nos padrões de habilidade técnica na reprodução dos desenhos dos alunos são evidenciadas, com alto grau de verossimilhança com o objeto observado. Ainda assim, se compararmos os desenhos entre os alunos, possivelmente alguns deles demonstrarão nível superior de habilidade para o desenho em relação a outros do mesmo grupo. Dessa forma, podemos relacionar a perspectiva de Gagné e Guenther (2012), que apontam a capacidade natural (dotação) e a capacidade adquirida (talento) quanto aos desenhos anteriores e posteriores a aplicação do método.

Se não temos dados cientificamente consistentes em investigações que comprovem essa hipótese, podemos, de certa forma, nos apropriar dos dados fornecidos pela própria autora que mostram os desenhos de seus alunos antes e depois da aplicação do método. Sua proposta era que seus alunos – um grupo de adultos de Seattle, em Washington, nos Estados Unidos – desenhasssem autorretratos se mirando em um espelho, antes do recebimento das instruções, e depois da aplicação do método, que durou cinco dias, com oito horas de aula em cada dia (EDWARDS, 2000).

Os desenhos fornecidos nas páginas 43 e 44 de seu livro, constatam que os indivíduos submetidos ao método conseguiram atingir altos níveis de habilidades para o desenho à grafite dos seus autorretratos. Todavia, também, constatou-se que os níveis de habilidade técnica para o desenho figurativo realista dos alunos demonstrados nos desenhos anteriores apresentavam diferenciações entre eles (capacidade natural ou dotação). Arriscamos a dizer que os desenhos posteriores, comparados tecnicamente entre as produções dos alunos,

se avaliados dentro de critérios específicos de qualidade gráfica e níveis de habilidade técnica, podem apresentar diferenciações em alto níveis de desempenho (habilidade adquirida, talento).

Podemos também observar, nas experiências realizadas por Edwards (2000), a analogia fornecida por Gubbins (2005) entre as habilidades latentes, emergentes e manifestas e o crescimento de uma planta (VIRGOLIM, 2007a, 2014, 2019). As habilidades manifestas são aquelas mais evidentes, as quais não temos dúvidas do grau de desenvolvimento que um indivíduo demonstra em uma determinada atividade; as habilidades emergentes são as que se apresentam em estágios iniciais, que demonstram indícios de potenciais em determinados comportamentos e atividades, mas que necessitam de incentivo e estimulação para aflorar suas capacidades em níveis mais elevados; e, as habilidades latentes, que podem estar encobertas pelos níveis de desenvolvimento, ausência de experiências ou falta de exposição aos domínios (GUBBINS, 2005; VIRGOLIM, 2007b, 2019).

Nesse sentido, em se tratando mais especificamente da habilidade técnica para o desenho figurativo como um potencial artístico, em concordância com as habilidades manifestas, emergentes e latentes, tendo como base de análise os desenhos anteriores a aplicação do método produzidos pelos alunos proposto na obra de Edwards, podemos constatar que alguns de seus alunos detinham habilidades mais evidentes (manifestas) com um grau de desenvolvimento gráfico elevado em relação aos demais, enquanto outros demonstravam habilidades menos evidentes, mas com potencial visível de desenvolvimento elevado, constatado a partir de seus desenhos posteriores. Ao propor o ensino do desenho, os alunos com as habilidades emergentes, após o apoio educacional e a estimulação para realização da atividade, demonstraram melhora qualitativa em seus autorretratos em comparação aos desenhos anteriores.

Em uma conjectura simplificada, podemos ainda supor que os diversos alunos que transitaram nos cursos oferecidos pela autora, os quais geraram dados para sua publicação, certamente, podiam ter habilidades latentes que, após vivenciarem o fazer artístico, por meio do contato com o domínio de forma enriquecedora, tomaram consciência de potenciais antes ignorados por toda uma vida. Nesse ponto, a ausência de experiências enriquecedoras em uma sala de aula, podem ocultar capacidades latentes, e por não as acionarem, terminam por permanecerem inativas durante toda a vida.

Infelizmente, não é possível avaliarmos consistentemente a partir desses dados, até porque estamos observando desenhos de adultos, o que, a princípio, não nos fornecem informações suficientes quando tratamos da identificação da superdotação/ talento em crianças

e adolescentes nessa habilidade específica. Contudo, podemos colocar em evidência questões como essas para futuras propostas de investigação, a fim de constataremos sobretudo as capacidades naturais (dotação) e/ou as capacidades adquiridas (talento) notáveis de uma criança e adolescente em habilidades artísticas específicas, bem como as capacidades e/ou habilidades manifestas, emergentes e latentes evidenciadas em experiências promovidas nas aulas de artes visuais.

Na perspectiva de Gagné (2009a) entre a diferenciação de dotação e talento, analisando a relação da capacidade natural e a capacidade adquirida para o desenho, não é raro encontrarmos algumas crianças, antes mesmo da idade escolar ou de qualquer ensino sistematizado para essa habilidade específica, demonstrarem um desenvolvimento espontâneo de capacidades naturais que evidenciam habilidades elevadas em relação a pares de mesma idade. Do mesmo modo, quando crianças e adolescentes são submetidos ao ensino estruturado nessa prática, o grau de desenvolvimento e níveis de desempenho superior são evidenciados na diferenciação dos demais colegas de uma sala de aula.

Embora o desenho seja uma habilidade que todos possam aprender quando ensinado, há crianças que demonstram mais facilidade do que outras nessa prática, mesmo sem qualquer ensino sistematizado. Um “algo” ou “coisa” que causa estranheza e admiração aos adultos, quando elas despertam naturalmente uma capacidade que se diferencia das demais da mesma idade em relação a qualidade tecnicamente avançada para o desenho. Nesse sentido, Betty Edwards relata quando reconhece sua capacidade natural para o desenho.

Desde criança — talvez desde os oito ou nove anos de idade — eu desenhava razoavelmente bem. Acho que fui uma dessas raras crianças que, por acidente e acaso, descobre uma maneira de ver as coisas que lhe permite desenhar bem. Ainda hoje me lembro de que, ainda menina, eu costumava dizer a mim mesma que, para desenhar algum objeto, era preciso antes fazer certa "coisa". Que "coisa" era essa eu jamais defini, mas sabia que tinha de olhar fixamente, durante algum tempo, o objeto que eu queria desenhar até que essa "coisa" acontecesse. Aí, eu conseguia desenhar com um grau de proficiência bastante alto para uma criança. Minha habilidade no desenho recebia um bocado de estímulo. As pessoas diziam: "Que bom que a Betty tenha tanta tendência artística! A avó dela, como vocês sabem, pintava aquarelas, e a mãe dela também tem muitos dons artísticos. Acho que deve ser um talento natural — um desses dons naturais". Como todas as crianças, eu adorava ser elogiada como pessoa especial e corri o grave perigo de acreditar nos elogios. No fundo, porém, sabia que não merecia esses elogios. Sabia que desenhar era fácil: tudo o que se precisava fazer era olhar as coisas de certa maneira. (EDWARDS, 1984, p. 10)

Em sua perspectiva, a habilidade para o desenho era proveniente de uma capacidade natural de percepção aguçada, um ver e perceber, em um grau de desenvolvimento distinto das

demais crianças de sua idade. Suas capacidades notáveis para o desenho, com ausência de um aprendizado sistematizado, eram manifestas, visto que eram evidentes, não havendo dúvida o grau de proficiência bastante elevado em relação a uma criança de sua idade. Diante disso, é interessante notar que essa facilidade para o desenho, a qual a pesquisadora nos relata, em um estágio inicial de desenvolvimento, pode também ser percebida quando os estudantes são expostos a um método de ensino-aprendizagem nesse fazer artístico (ou qualquer outro), demonstrando rapidez no desenvolvimento e desempenho notável.

Com base no modelo diferenciado de superdotação e talento de Gagné (2009b), podemos inferir que as capacidades necessárias no desenvolvimento da habilidade para desenho, amplamente defendidas por Edwards (2000), são as capacidades naturais provenientes dos subcomponentes mentais e físicos, mais especificamente, o domínio perceptual, muscular e controle motor. Sendo assim, as capacidades naturais atuam como a “matéria-prima” na constituição de um talento, isto é, um “talento implica inevitavelmente na presença de capacidades naturais muito acima da média, e uma pessoa não pode se tornar talentosa sem ser dotada de maior capacidade em um ou mais domínios pertinentes aquele desempenho” (GAGNÉ; GUENTHER, 2012, p. 38). Portanto, concordamos que qualquer indivíduo pode desenvolver as capacidades humanas inerentes ao ato de desenhar, fotografar, esculpir, pintar, ou qualquer atividade do campo das artes visuais, mas até que essa pessoa possa ser reconhecida como um talento, outros fatores concorrem para que isso ocorra.

2.2.2. O Desenho na Infância

No prefácio do *Young people's visions of the world*, Teresa Torres de Eça (2011) chama a atenção sobre a importância do desenhar na infância como objeto de análise e estudo, recebendo atenção não somente por educadores, mas também por psicólogos, sociólogos e artistas. Diante das diversas pesquisas, isso tem sido frequentemente considerado uma medida da maturidade intelectual das crianças, ou um meio de autoexpressão e comunicação ou, ainda, uma maneira de entender as emoções das crianças. Ressalta ainda que, dependendo do contexto e de seus objetivos, as crianças não apenas desenharam o que sabem sobre os objetos, mas também desenharam aquilo que conseguem ver, quando tem uma experiência visual direta.

Foram os estudos iniciais sobre os desenhos das crianças que nos levaram às indagações sobre a superdotação/talento em artes visuais, sobretudo quando se questiona se, nesses estudos, os pesquisadores estavam atentos às crianças e aos adolescentes que

demonstravam alto potencial para o desenho, constatando habilidades que se diferenciavam das demais estudadas. Neste capítulo, há a preocupação de trazer dados consistentes que revelam alguns achados e questionamentos dos primeiros pesquisadores do desenho infantil que apresentaram indagações sobre o talento para o desenho, mesmo que esse não fosse o objetivo de suas pesquisas. No entanto é importante mapearmos tais estudos e como foram surgindo certos estranhamentos sobre esse assunto ao longo do processo das investigações.

Sabemos por Ariès (1981) que as concepções de infância variaram por meio dos séculos e a própria noção de criança foi culturalmente condicionada. Segundo ele, há evidências representacionais da arte medieval quando as crianças eram vistas simplesmente como “pequenos adultos”. Iglehart (1958, citado em Pariser, 1997) apresenta uma visão da história social europeia da infância e sugere quatro formas com que as crianças foram, historicamente, percebidas: (1) a criança mitológica, caracterizada na mitologia grega; (2) a criança teológica, caracterizada pelas noções medievais e cristãs do estado de queda moral de todos os seres humanos; (3) a criança da razão, produzida pelo iluminismo, que tem uma perspectiva que a criança é vista como um quadro em branco sobre a qual a cultura deve inscrever o texto exigido; e, por fim, (4) a criança romântica, criada por Rousseau, diferente de todas as anteriores, concebida não como uma carência, mas como uma plenitude que deveria ser protegida. Nesse sentido, Pariser (1997) reforça que onde as concepções mitológicas, medievais e iluministas caracterizavam as crianças como ausentes de traços – tais como força física, habilidades, senso de moral e razão –, a criança romântica de Rousseau é entendida como um ser incorruptível, cheia de recursos, cuja natureza moral e intelectual deve ser protegida do mundo adulto.

Boto (2002) ressalta que os estudos de Philippe Ariès trazem como um ponto de partida a Idade Média e como chegada o século XIX; e nessa trajetória, modificações progressivas demarcaram a percepção sobre a criança. Sendo assim, “a criança, a partida, é destacada apenas por um caráter incompleto; por não-ser adulto” (BOTO, 2002, p. 12), mas que aos poucos foi reconhecida e observada em suas próprias especificidades.

Gradativamente, é a partir da concepção de Jean-Jacques Rousseau que a criança passa a ser vista e estudada por meio de perspectivas científicas. Ao focar na educação da criança, pesquisadores debruçaram-se em analisar como estas se desenvolviam e como deveriam ser as práticas educativas para subsidiar seu progresso. Segundo Efland (1990), foi Granville Stanley Hall, psicólogo e educador norte-americano, o pioneiro desses estudos que se concentraram no desenvolvimento infantil e na teoria da evolução. Influenciado por Charles Darwin, Hall passou a observar crianças, defendendo, com base em evidências científicas, que

a mente da criança é diferente da do adulto; nesse sentido, as práticas educativas deveriam refletir estas diferenças.

Para Efland (1990), embora os primeiros estudos sobre o universo infantil, da psicologia como ciência, tivessem um caráter determinista, no sentido de que as crianças atravessavam uma série de estágios em seu desenvolvimento, os quais correspondiam aos estágios que atravessaram a raça humana em seu progresso, desde o estado selvagem até a civilização, foi por meio dessa perspectiva que ocorreram os primeiros passos que contribuíram em investigações de questões mais específicas do contexto das crianças, como, por exemplo, o reconhecimento da arte da criança – o desenho infantil. Nessa linha, Macdonald (2004) ressalta que esse reconhecimento se deu a partir da contribuição de três fatores basilares: os estudos em psicologia; o interesse na arte primitiva; e a apreciação das características da arte moderna.

Esse reconhecimento deu visibilidade às produções artísticas das crianças, de forma que contribuiu para pesquisas fundamentais sobre o desenvolvimento infantil. Contudo, como sinalizou Korzenilk (1995), esse reconhecimento levou a uma concepção errônea por parte dos psicólogos contemporâneos, os quais presumiam que uma criança que estava fazendo um desenho, também estava fazendo arte. Como afirmou a pesquisadora, não é incomum a palavra artista infantil na literatura especializada.

Ao focarmos especificamente nos estudos sobre os desenhos infantis, vamos nos deparar com um número significativo de pesquisadores que se dedicaram a esse objeto de estudo. No entanto, para que essa investigação seja mais direcionada ao assunto em questão – superdotação/talento em artes visuais, nos deteremos àqueles que, de uma forma ou de outra, conduziram suas pesquisas do desenho infantil a pontos mais específicos do alto potencial em artes visuais. É indispensável salientar que muitas das pesquisas aqui apresentadas criam uma rede de contribuições fundamentais para que o conhecimento sobre o desenvolvimento do desenho infantil nos levasse a diversos aspectos do desenvolvimento e comportamento da superdotação/talento em artes visuais.

Efland (1990) nos indica alguns representantes que pesquisaram o desenho infantil e que tiveram papel fundamental em pesquisas futuras, entre eles os psicólogos estadunidenses James Sully e Earl Barnes, e o psicólogo alemão Goerg Kershensteiner que, há mais de 100 anos, influenciados pelas obras de Granville Stanley Hall, deram início às pesquisas sobre a infância, baseando suas observações no desenho das crianças. É claro que as crianças vêm desenhando há séculos, mesmo assim, como bem salienta Cox (2000, p. 3), “o modo de pensar e o entender próprio da criança, assim como suas habilidades, eram considerados imperfeitos

ou inferiores aos dos adultos”. Fica evidente que essa concepção não gerou qualquer interesse em registrar ou preservar exemplares da arte infantil, isso porque o pensamento anterior ao século XIX considerava o trabalho visual das crianças invisíveis. No geral, o que resistia ao tempo eram as obras dos artistas ou amadores talentosos, isso porque o julgamento do que era considerada expressão artística estava diretamente ligado a padrões preestabelecidos pelos adultos artistas; sendo assim, qualquer outro trabalho que não alcançasse esse padrão não seria digno de registro.

No entanto, os estudos que deram visibilidade à criança passaram a lançar um novo olhar sobre o desenho infantil. Efland (1990), ao relatar os estudos de James Sully, entre 1890 a 1905, pontua que o pesquisador, a fim de esclarecer o funcionamento do desenvolvimento infantil, passou a considerar a evolução do desenho como uma manifestação do desenvolvimento da mente da criança, e que uma criança, ao se pôr a desenhar, simulava estar desenhando algo concreto, quando na realidade estava apenas rabiscando. James Sully, ao publicar em 1900, *Studies in Childhood*, contribuiu com uma das primeiras classificações da arte infantil baseadas nas diversas fases do desenvolvimento.

Para Macdonald (2004), a obra mais notável de James Sully é *The Human Mind*, publicada em 1892, que indicou o caminho para seus trabalhos posteriores, assim como influenciou outros pesquisadores, tais como Viktor Lowenfeld, à medida que, ao analisar a percepção, sugeriu que “a percepção visual e háptica não são desenvolvimentos separados, mas interdependentes” (MACDONALD, 2004, p. 325).

Segundo Clark (1987) pelo menos 20 artigos de jornais ou livros haviam relatado várias características dos desenhos das crianças, antes mesmo de 1900. Earl Barnes, por exemplo, publicou *A Study on Children's Drawings* em 1893, sendo essa uma das primeiras tentativas de interpretar conteúdo e técnicas em grandes grupos de desenhos de crianças. Entre 1893 a 1902, Earl Barnes publicou vários estudos sobre desenhos de crianças, desenhando uma metodologia própria para aplicação e análise dos dados, do mesmo modo que se tornou um importante intérprete de implicações educacionais desses estudos.

Outro pesquisador estudado tanto por Clark (1987), quanto por Efland (1990), foi o psicólogo alemão Goerg Kershensteine. Ambos afirmam que esse pesquisador considerava que a evolução da capacidade de desenhar das crianças era dirigida naturalmente e regularmente para a reprodução da realidade visível no espaço. Clark (1987) constata que, embora a maioria dos pesquisadores demonstrassem interesse no desenho da criança, suas pesquisas se basearam principalmente na preocupação com as implicações cognitivas e pedagógicas dos desenhos,

assim como os estágios de desenvolvimento humano. Nesse sentido, não havia nenhuma preocupação, *a priori*, com a apreciação estética dos talentos artísticos das crianças, assim como, não consideraram crianças com habilidades que escapavam aos padrões dos estágios estabelecidos pela ciência da época, apesar de se depararem em suas pesquisas com crianças que apresentavam aptidões notáveis para o desenho, que foi o caso de Goerg Kershensteiner.

Pariser (1997) relata que alguns pesquisadores da época examinaram a arte da criança a partir de uma perspectiva estética, mesmo assim, foram poucos e distantes uns dos outros. Sabemos que, antes do século XIX, o trabalho visual das crianças era invisível e, nesse sentido, temos poucos dados visuais relevantes sobre a infância dos artistas, e como seu desenvolvimento refletiu ou influenciou em sua produção futura, embora dispomos de alguns poucos estudos que trazem poucos esclarecimentos sobre como artistas em sua infância demonstravam potenciais artísticos (CAIN, 2017; PARISER, 1987, 1991, 1999).

Apesar da mudança na concepção da criança ao longo da história, que viabilizou gradativamente estudos mais elaborados sobre o comportamento e o desenvolvimento delas, o que parecia era haver uma necessidade de que tais comportamentos e desenvolvimentos fossem, de alguma forma, uma evolução para o mundo adulto, a fim de atender a uma progressão ao mundo social. Nesse sentido, Pariser (1997) sinaliza que os adultos estavam empenhados a moldar as crianças ao mundo social.

Ainda no percurso histórico dos estudos sobre o desenho infantil e daqueles empenhados em analisá-los, não podemos deixar de destacar dois pesquisadores que tiveram papel importante nas pesquisas sobre a produção gráfica das crianças e que, ao contrário dos outros supracitados, não eram psicólogos. O primeiro foi o italiano Corrado Ricci, arqueólogo e historiador de arte italiana, que é apontado por Cox (2000) como um dos pioneiros nos estudos do desenho infantil. Já Macdonald (2004, p. 325) considera a obra do italiano um marco na história do ensino das artes, uma vez que “foi o primeiro livro a considerar a arte infantil como uma entidade separada”. Em sua publicação de 1887, *L'arte dei bambini*, que surgiu a partir das observações realizadas sobre desenhos das crianças italianas, este autor apresenta reflexões a partir das características formais identificadas nos desenhos estudados, tais como transparências e desenvolvimento do senso de cor. Nesta obra, ele também discute a evolução dos desenhos das crianças, com um número de fases no desenvolvimento do desenho, o senso estético da criança, assim como, as aproximações com a arte primitiva. Tendo como base suas observações, Corrado Ricci concluiu que, ao desenhar, a criança apresentava dificuldades em

desenhar aquilo que via. Dessa forma, no seu entendimento, a criança não tenta reproduzir o real, mas expressa aquilo que conhece sobre o objeto.

O segundo foi Ebenezer Cooke, mestre de arte e pioneiro na educação artística que, para Efland (1990) teve papel decisivo em relação à educação artística ao questionar as autoridades do ensino da arte, baseado no que estava sendo revelado nos novos estudos sobre a natureza infantil. Macdonald (2004) destaca que Cooke considerava o estudo da natureza da criança tão importante quanto o estudo artístico de objetos naturais, acrescentando ainda que todo o crescimento intelectual resulta do exercício da faculdade ou função. Nesse sentido, sua defesa estava diretamente ligada aos métodos adequados para ensinar as crianças, pois ele “tentou basear os métodos de ensino em observação cientificamente fundamentadas” (EFLAND, 1990, p. 162), incluindo a educação artística.

Conforme Efland (1990), como já visto em Macdonald (2004), três fatores estão relacionados ao reconhecimento da arte infantil, sendo: os estudos da psicologia, o crescente interesse pela arte primitiva e a apreciação das características da arte moderna. Nesse sentido, os estudos relacionados aos desenhos das crianças caracterizavam-se: (1) pela visão de que as crianças se desenvolvem em etapas e que refletem nos seus desenhos esses estágios de desenvolvimento; (2) pela relação dada à criança aos chamados “primitivos”, comparando as produções gráficas de ambos. Monteiro (2013), ao questionar o olhar etapista em seus estudos, alerta sobre a visão reducionista da lógica de relacionar os desenhos da criança à arte primitiva, isso porque, em seu entendimento:

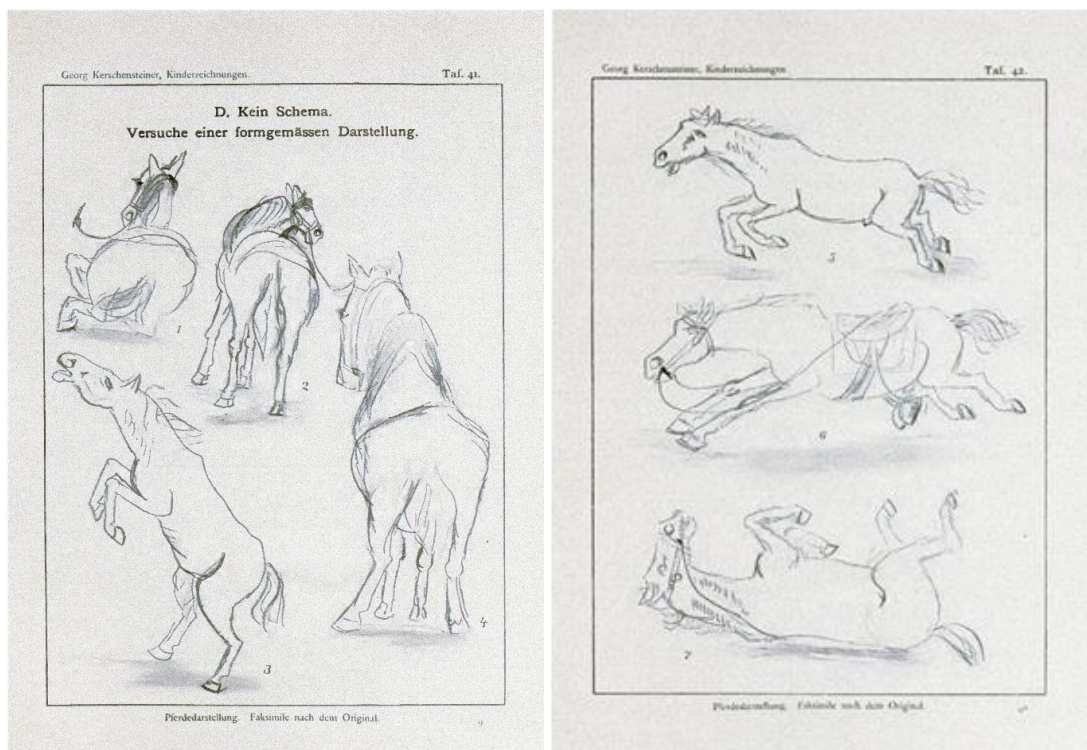
Essa forma de compreensão deu início à percepção de que há uma homogeneidade nas representações gráficas infantis, como um produto geneticamente determinado de caráter universal, transformado num referencial de qualificação dos desenhos que os esvazia do seu processo e contexto de produção. Esse pensamento vigora até o presente em análises que tendem a considerar o desenho como um produto fechado, que é valorizado pela qualidade da coordenação perceptivo-motora, que exclui a importância de qualquer propósito expressivo, anulando a criança que o produz. (MONTEIRO, 2013, p. 24)

Considerando a reflexão de Monteiro (2013) que versa sobre uma visão equivocada de homogeneidade nas representações gráficas infantis, no que corresponde às fases de desenvolvimento marcadas em todas as crianças, é possível constatar de forma empírica que algumas crianças ultrapassavam as etapas de desenvolvimento, diferenciando-se de outras quanto às suas representações gráficas, evidenciando um produto mais elaborado para a fase de desenvolvimento ao qual teoricamente este estaria. A partir dessas observações, pesquisadores

passaram a questionar a precocidade de crianças desenhistas que deram início já nas pesquisas iniciais sobre o desenho infantil.

Golomb (2004) nos apresenta dois pesquisadores que, ao estudar o desenho infantil, evidenciaram crianças com incidências de talento precoce em suas produções. Apesar de esse não ser o foco específico de suas pesquisas, propuseram certos questionamentos que foram fundamentais para que tais estudos dessem início. Um deles foi Georg Kerschensteiner, a quem já comentamos anteriormente, que, em 1905, iniciou um estudo maciço dos desenhos de crianças das escolas públicas da cidade de Munique, no início do século 20. Em seu texto clássico sobre desenhos de crianças, ele reproduz, entre muitos outros, os desenhos de cavalo de um garoto de 8 anos de idade (veja FIG.4). O pesquisador comenta sobre o forte talento para expressão da forma espacial, destacando três desenhos, dos sete apresentados.

Figura 4 - Placas de desenho 41 e 42 de desenho de cavalo de uma criança alemã de 08 anos⁸.



Fonte: (KERSCHENSTEINER, 1905)

⁸ Em sua pesquisa, Georg Kerschensteiner assinala que das sete imagens reproduzidas nas duas placas de desenho, aquelas que revelam um forte talento para a expressão da forma espacial, são particularmente as Figuras 1,2 e 4 da placa 4, orientando o leitor a compará-las.

Nota-se que o garoto faz uso dinâmico das linhas, com notável representação de movimento e uso do escorço, demonstrando uma facilidade considerável para diferentes orientações espaciais representadas em seus desenhos. Kerschensteiner (1905) constata que diante das amostras de todos os alunos por ele estudado, 58.000 alunos, o garoto demonstrava o mais forte talento de desenho para a representação de cavalos, apesar de não ser tão bom na representação da figura humana, assim como outros pares da mesma idade. Kerschensteiner relata que o garoto era filho de um pintor, e tinha fácil acesso a materiais visuais, tais como livros ilustrados, além do apoio doméstico que o pai fornecia para a realização das atividades artísticas.

O pesquisador constatou que, apesar do alto potencial que o garoto demonstrava para o desenho, seu progresso era censurado e suas notas atribuídas pelo professor de desenho eram baixas, o que o fez tecer severas críticas à natureza do currículo “antinatural” (KERSCHENSTEINER, 1905, p. 136) de desenho ensinado nas escolas. Sua crítica sinalizava a necessidade da “autoexpressão”, da liberdade de as crianças desenharem as coisas que fossem de seu interesse. Como Laven (2012) bem pontuou,

Numa época em que o desenho ou as lições de arte se baseavam em doutrina, correção, exame e classificação, quando o currículo exigia a apresentação de cópias, em que era esperada a reprodução exata do que se via, desenhos espontâneos e independentemente desenvolvidos eram descartados como banais, rabiscos. (LAVEN, 2012, p. 183, tradução livre)

O engajamento de Georg Kerschensteiner, no estudo da expressividade da criança, sua psique e de sua criatividade, era uma preocupação entre vários pesquisadores da Europa desde o final do século XIX, que, em seus estudos isolados, deram importância a uma interpretação psicológica dos desenhos das crianças e sua comparabilidade etnológica (LAVEN, 2012).

Kerschensteiner (1905) apresentou a preocupação de como a educação alemã não valorizava a capacidade “natural” da criança, muito menos o conhecimento adquirido por meio da experiência. No episódio do garoto de 8 anos, ele relatou que, após três anos passados, analisou novas amostras de representações de cavalos fornecidas pelo menino e constatou que não havia indicativo de progresso, depois desse tempo transcorrido, revelando mais um declínio do que um crescimento. Nesse sentido, podemos inferir que, sem uma educação específica que desenvolvesse sua habilidade artística, possivelmente sua progressão ficou comprometida, apresentando uma regressão acentuada em seu desenvolvimento artístico.

Clark (1987) realizou um estudo aprofundado sobre a investigação do pesquisador alemão, e constatou que dentro da vasta população estudada por Georg Kerschensteiner, pelo

menos 2.500 crianças foram identificadas como possuidoras de aptidão especial no desenho. Apesar de apresentar tantas evidências de crianças com habilidades mais avançadas para o desenho nas escolas alemãs, Golomb (2004) reforça a ideia de que o pesquisador considerava que o talento para o desenho era algo que ocorria muito raramente. No entanto, ele expôs sua posição diante dessa questão, afirmando que,

Entre as 58.000 crianças em idade escolar, as maiores conquistas não vieram de filhos e filhas de artistas profissionais, pintores, escultores ou arquitetos, nem mesmo, crianças de famílias em excelentes condições de vida e alta cultura espiritual, mas principalmente crianças de famílias simples e pobres. Em condições de vida dos artesãos. Os dois talentos notáveis de todas as crianças da cidade, que entregaram as placas 29 a 32, placas 43 a 45 e placa 119, vêm da família de seleiro e carpinteiro. Das sete excelentes vistas do bonde na Placa 79, nada menos que cinco pertencem a essas crianças cujos pais estão no ramo da carpintaria. Entre as realizações notáveis da representação espacial pictórica está uma grande porcentagem do trabalho realizado por crianças de ofícios comerciais. (KERSCHENSTEINER, 1905, p. 485, tradução livre) [9]

Na realidade, suas impressões sobre os dois garotos se configuraram em um estudo de caso, o qual teve contato direto com os meninos, observando suas produções no momento de sua realização. Contudo, ele apontou que outras crianças investigadas também apresentavam notáveis potenciais da representação pictórica. Ao analisar os exemplos expostos em sua obra, há de se considerar a notoriedade das habilidades de meninos e meninas estudados, não pelo desenvolvimento expressivo gráfico superior revelado nos produtos em si, mas principalmente pelo desenvolvimento de uma habilidade sem qualquer educação formal voltada para tal prática.

Em relação a sua investigação, o surpreendente foi o esforço grandioso que realizou para coletar tantos desenhos e catalogá-los, aluno por aluno, ao registrar, o gênero, a série, a idade, a nota de progressão de desempenho, registro do nível de desenho, acesso a livros ilustrados em sua casa, profissão do pai. Os métodos utilizados por Kerschensteiner, segundo Clark (1987) foram dois: o primeiro, o Método Produtos Brutos (*Gross Products Method*) (veja FIG.5), que consistia em desenhos espontâneos de crianças não influenciadas por sugestões ou

⁹ Unter den 58000 Schulkindern lieferten die höchsten Leistungen nicht die Söhne und Töchter von berufsmässigen Künstlern, Malern, Bildhauern oder Architekten, auch nicht im allgemeinen die Kinder aus Familien in ausgezeichneten Lebensstellungen und mit hoher geistiger Kultur, sondern zumeist Kinder von einfachen, oft in den ärmlichsten Verhältnissen lebenden Handwerkern. Die beiden, alle Kinder der Stadt überragenden Talente, welche die Tafeln 29 bis 32, die Tafeln 43 bis 45, sowie die Tafel 119 geliefert haben, stammen aus einer Schreiners-bezw. Sattlersfamilie. Von den 7 trefflichen Ansichten des Trambahnwagens auf Tafel 79 gehören nicht weniger als 5 solchen Kindern an, deren Väter im Schreinergerwerbe stehen. Unter den hervorragenden Leistungen der bildlichen Raumdarstellung findet sich ein starker Prozentsatz von Arbeiten aus der Hand von Kindern gewerblicher Berufe.

treinamento. Nesse caso, o pesquisador, ao visitar as escolas, convidou os alunos a desenharem imagens de suas mães, pais e de si mesmos; de um cavalo, cachorro, gato e pássaro; de uma flor, árvore, cadeira, igreja, caminho do bonde, e uma batalha de neve, todos de memória.

Figura 5 – Desenho da batalha na neve¹⁰.



Fonte: (KERSCHENSTEINER, 1905)

O segundo, Método de Produtos Especiais (*Special Products Method*), (veja FIG. 6) consistia na produção de desenhos representativos específicos de objetos nomeados e de ilustrações de histórias, em um segundo momento, o pesquisador solicitou aos alunos que desenhassem um colega de sua classe, uma cadeira, um violino e um jarro de água, todos de observação. Após a coleta dos desenhos, ele relatou

O estudo detalhado do material enviado foi minha primeira ocupação. Eu pessoalmente troquei as 96000 representações individuais acima mencionadas, tirei cerca de 1500 amostras e projetei questionários para a avaliação sistemática do material. A partir dos padrões escolhidos, montei um número para elucidar os objetivos perseguidos pelos meus experimentos com base nas imagens, que foram duplicadas por um autotipo com uma imagem

¹⁰ Esse desenho foi realizado por um dos garotos identificado com talento para o desenho. Georg Kerscheneiner afirma que a atividade de desenho de memória da batalha de neve, fora realizado em sua presença e em sua casa, onde acompanhou todo o desenvolvimento da produção do desenho

gravada em um número limitado. (KERSCHENSTEINER, 1905, p. 11, tradução livre) [11]

Figura 6 - Duas pranchas de desenho com reproduções garotos distintos, entre 13 a 14 anos.

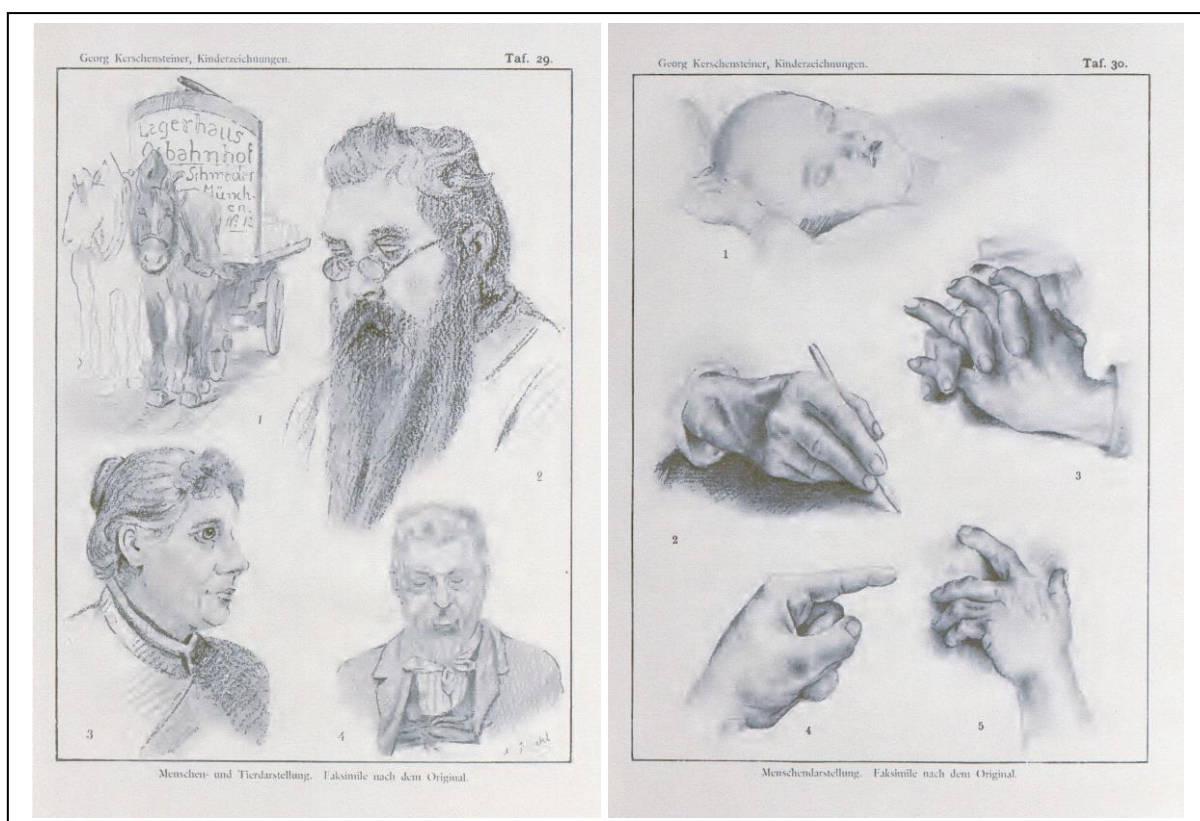


Fonte: (KERSCHENSTEINER, 1905)

¹¹ Das eingehende Studium des vorgelegten Materials war meine erste Beschäftigung. Die oben angeführten 96000 Einzeldarstellungen durchmusterte ich persönlich, entnahm ihnen etwa 1500 Muster und entwarf an ihrer Hand Fragebögen zur systematischen Auswertung des Materials. Aus den gewählten Mustern stellte ich eine Anzahl zusammen, um an Hand der Bilder, die durch Autotypie mit weggeätztem Raster in einer beschränkten Anzahl vervielfältigt wurden, aufklärend zu wirken über die Ziele, welche meine Versuche verfolgten.

A seleção cuidadosa dos desenhos proporcionou uma coleção que deu margem a questionamentos sobre os talentos das crianças. Sua ideia inicial, de investigar o desenvolvimento da expressividade gráfica das crianças alemãs, que não se relacionava diretamente ao desenvolvimento de talento para o desenho, deu luz a considerar a superdotação das crianças em relação ao desenho uma realidade possível. Parece que outros rumos foram tomados no momento da pesquisa. A exemplo disso, o estudo de caso que sucedeu a uma análise mais profunda da produção de dois garotos que demonstravam habilidades extraordinárias para o desenho realista (veja FIG. 7 e 8)

Figura 7 - Pranchas de desenhos de dois garotos estudados por Georg Kerschensteiner¹²

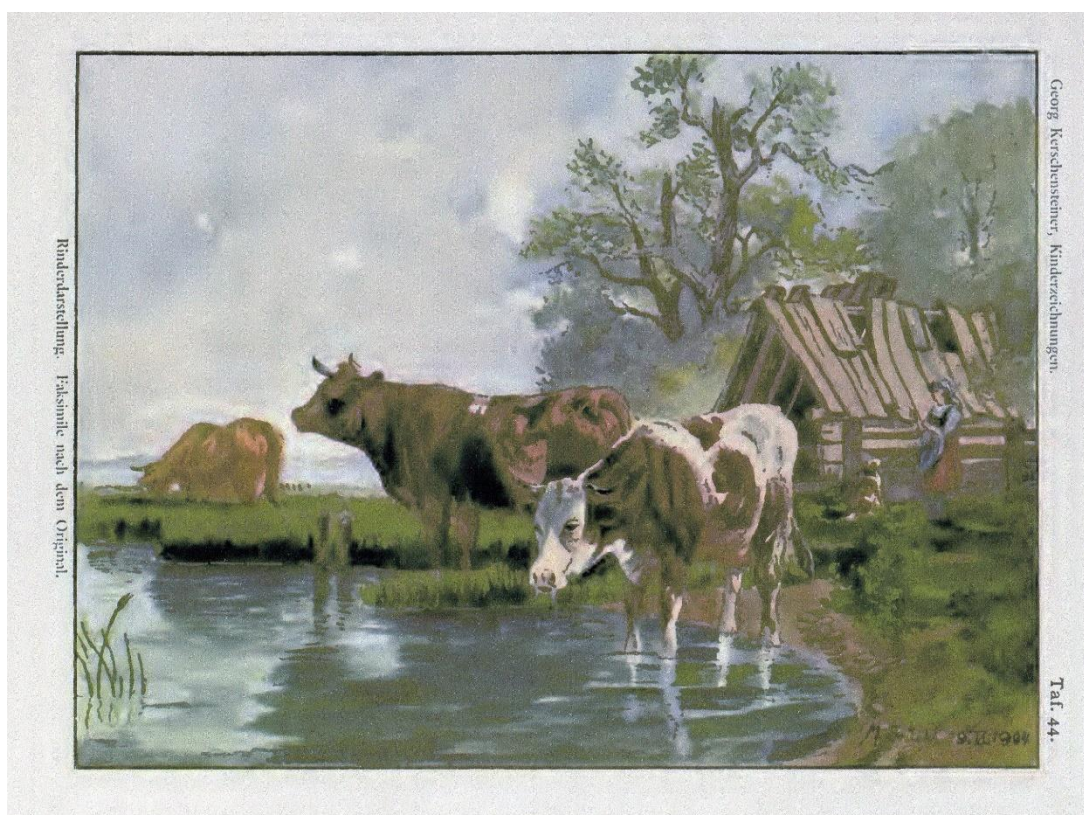


Fonte: (KERSCHENSTEINER, 1905)

¹² A prancha à esquerda (Taf.29) são desenhos do menino (M.B) de 13 anos, o desenho número 1, a carroça com os cavalos foi realizada na frente do apartamento do garoto, os três retratos foram realizados na presença do pesquisador. Os desenhos 2 e 3 são os pais do pesquisador, e o desenho 4 é o retrato do próprio Georg Kerschensteiner. A prancha a direita (Taf.30) são os desenhos do garoto (A.F.) também de 13 anos, que vivia em extrema pobreza, com talento reconhecido por dois pintores, que posteriormente indicaram-no para a pesquisa, Georg Kerschensteiner ajudou a família, além de colocá-lo em uma escola de escultores, já que o garoto relatara que tinha desejo de ser escultor. Os estudos de mãos eram de seu pai, e a criança adormecida era de uma família que vivia na mesma casa do menino.

Fascinado pela produção dos dois garotos, demonstrado no destaque dado em seu livro, o autor apresenta diversas referências visuais das produções dos meninos como uma progressão de desenvolvimento gráfico, de forma comparativa em relação aos desenhos das demais crianças. Mas, mais ainda uma referência daquilo que ele passou a considerar como desenvolvimento de talento para o desenho. Ao final de cada capítulo de sua obra, que discorria sobre as atividades propostas às crianças, fosse de desenho de memória ou observação, o pesquisador fechava os capítulos, narrando fatos ocorridos e descrevendo acontecimentos específicos vivenciados durante a observação direta das realizações dos dois garotos. Ao demonstrar preocupação com o desenvolvimento dos meninos, forneceu formação aos dois, um em uma escola municipal de pintura decorativa a seu pedido, e o outro em uma escola de formação de escultores.

Figura 8 - Aquarela fornecida pelo garoto (M.B.) para Georg Kerschensteiner¹³



Fonte: (KERSCHENSTEINER, 1905)

¹³ - Essa aquarela fornecida pelo garoto (M.B.) para Georg Kerschensteiner que integrou a sua coleção, deu margem para que o pesquisador soubesse mais do seu desenvolvimento artístico. Relata que o menino visitava as exposições e lojas de arte, lá procurava imagens de animais, esboçava um pouco lá, fazia anotações de cores, depois finalizava a aquarela em casa usando a memória. Em outros momentos recebia os comerciantes de arte, para incentivá-lo, fornecia fotos dos seus catálogos. Georg Kerschensteiner, finaliza dizendo que no geral, o garoto era autodidata.

Podemos perceber nos relatos fornecidos por Georg Kerschensteiner aspectos outros, que ultrapassam a visão reduzida de talento baseado tão simplesmente na reprodução de imagens realistas. São pontuados pelo pesquisador aspectos dos comportamentos dos garotos que revelam traços de comportamento observável nas artes, assim como, o desejo e interesse no aprendizado e no desenvolvimento em habilidades artísticas em modalidades específicas das artes, como a pintura (M.B) e escultura (A.F).

O resultado dessa grandiosa pesquisa, segundo Clark (1987), foi o primeiro relato a descrever uma série de estágios de desenvolvimento detalhando como as habilidades artísticas das crianças mudavam durante os anos escolares. Pontua, ainda, que esse relatório, assim como outra pesquisa dirigida por Georg Kerschensteiner, conduziu a uma ampla reorganização do sistema educacional em relação à instrução de desenho nas escolas de Munique. O seu trabalho foi amplamente, reconhecido como uma distinta contribuição à psicologia e à pedagogia do desenho.

A outra pesquisadora, a psicóloga Florence L. Goodenough (1926), evidenciou a existência de diferenças individuais ao estudar os talentos artísticos das crianças pequenas, discriminando em duas formas bem distintas, em que definiu:

Em geral, pode-se dizer que quanto mais brilhante a criança, mais próxima é sua análise de uma figura seguida por uma apreciação das relações em que prevalecem entre os elementos que são trazidos por sua análise. As crianças secundárias, por outro lado, tendem a ser particularmente lentas em captar ideias abstratas deste ou de qualquer outro tipo. (GOODENOUGH, 1926, p. 74, tradução livre)

Nesse sentido, Goodenough (1926), ao diferenciar as crianças dita “brilhantes” das “secundárias”, apresenta alguns traços característicos, tais como, a capacidade de analisar e formar ideias abstratas e relacionar fatos, que é em grande parte responsável pelos efeitos mais elaborados tão frequentemente encontrados entre os desenhos de crianças artisticamente talentosas (GOLOMB, 2004), mas também, devemos levar em consideração a rapidez de desenvolvimento do desenho dessas crianças, em comparação à aquelas com desenvolvimento dentro da média, ponto já levantado anteriormente.

O experimento de Goodenough teve como objetivo o estudo dos fatores intelectuais envolvidos no desenho espontâneo de crianças pequenas, que envolveu uma escala própria para mensurar os fatores intelectuais. Baseado em desenhos da figura humana, buscou desconsiderar padrões artísticos, eliminar o elemento subjetivo nos julgamentos, definindo características em termos tão objetivos possíveis. Goodenough (1926) concluiu, a partir desse teste, que os aspectos como habilidade artística e a gama de talentos dentro das salas de aula não eram algo

que surgia com frequência. Os resultados apresentados em sua pesquisa, trazendo como referência os desenhos das crianças, realmente diferia do desenvolvimento artístico das crianças de Georg Kerschensteiner.

Em sua pesquisa, Goodenough (1926) também comparou o desenvolvimento de habilidades artísticas com habilidades musicais, considerando que as crianças com talentos musicais eram mais frequentes do que as crianças com méritos artísticos. Segundo os seus resultados, registrou que o número de crianças com talentos artísticos para o desenho era surpreendentemente escasso, nos oferecendo a explicação de que a habilidade artística seria relativamente tardia em seu desenvolvimento.

A fim de confirmar sua visão, Goodenough (1926) se baseou em um estudo de material biográfico fornecido pela *Champlin's Cyclopedia of Painters and Paintings*, em comparação com a da *Cyclopedia of Music and Musicians*, na mesma edição, na qual justifica sua tese de que eram poucos os casos encontrados de artistas que demonstravam evidência incomum em desenhar antes dos 12 ou 13 anos de idade, enquanto havia uma quantidade, consideravelmente maior dos músicos, que haviam mostrado talento incomparável antes dessa idade e que teriam ganho alguma fama na época.

Apesar de sua pesquisa ter sido cuidadosa, tanto em relação ao estudo, quanto durante o ano que ficou como assistente de campo das crianças superdotadas da Universidade de Stanford, contribuindo com futuras pesquisas, é importante ressaltar que suas considerações sobre a diferença entre crianças com potenciais artísticos e musicais, e a frequência que esse fenômeno ocorria entre elas, não levou em consideração os valores que uma sociedade atribui a determinadas áreas de atuação, principalmente no que se refere à importância concedida à educação formal ou não formal para determinada área. Isso fica evidente quando Goodenough (1926, p. 52-53) faz a seguinte afirmação: “[...] quando se considera o número de crianças musicistas que aparecem em nossas salas de concerto a cada ano, e a escassez de crianças artísticas, é bastante surpreendente”.

O valor que se dá a uma determinada habilidade demonstrada por um indivíduo em um determinado campo do conhecimento vai depender do valor que cada época e cada contexto sociocultural dispõe sobre uma área de atuação. Portanto, um indivíduo que demonstra alta capacidade para o desenho só apresentará sucesso nessa realização se a sociedade atribuir valor a essa área de conhecimento. Como bem reflete Angela Virgolim,

[...] os indivíduos que se destacam por suas habilidades superiores sempre foram motivo de curiosidade. Independentemente de quando ou em que campo do conhecimento o ser humano se destaca por sua excelência, há sempre um movimento de reação, seja ele de interesse, aceitação,

desconfiança ou antipatia, dependendo de como é visto pelo seu ambiente sociocultural [...] sempre coube à sociedade determinar qual deles valorar em uma acepção mais elevada, e quais ignorar, havendo uma mudança de tais valores relativamente ao tempo e à cultura”. (VIRGOLIM, 1997, p. 03)

Como vimos, os dados obtidos por Goodenough (1926) foram coletados apenas por atividades de desenhos espontâneos da figura humana, com o uso da memória – Método Produtos Brutos (CLARK, 1987). Bem diferente de Georg Kerschensteiner, que usou o desenho de observação no âmbito da comparação, Florence L. Goodenough teve apenas o dado do desenho de memória para avaliar o desenvolvimento artístico da criança, considerando que,

[...] no exame de desenhos que fazem pontuações extraordinariamente altas no teste leva à opinião de que os fortes poderes de observação analítica, juntamente com uma boa memória para detalhes, produzem pontuações altas do que a habilidade artística no sentido comum do termo. (GOODENOUGH, 1926, p. 53, tradução livre)

A habilidade artística específica considerada pela pesquisadora, naquele momento, estava compreendida no desenvolvimento de habilidade para o desenho realista da figura humana, numa correlação dos estágios de desenvolvimento para o desenho e os estágios de desenvolvimento mental. Essa compreensão de que o desenho realista, sobretudo da figura humana, é uma característica fundamental de talento artístico permanece até hoje, principalmente quando este entendimento está vinculado a um produto final com o uso da memória, caracterizando-se, assim, como uma grande realização e definindo, no senso comum, como alto nível de desenvolvimento artístico.

Os valores atribuídos ao desenho verossimilhante da figura humana e ao desenho realista de memória como aspecto fundamental da habilidade artística específica para o desenvolvimento artístico, talvez seja a tradição mais difundida e sustentada ainda em nossos dias, que se traduzem em mitos e crenças errôneas sobre o que é um indivíduo superdotado/talento em artes visuais. Tais valores, além de limitar as diversas habilidades artísticas específicas que surgem nos domínios das artes visuais, também, limita a compreensão de superdotação/talento nessa área.

Os dados fornecidos por Gilbert Clark (1987) apresentam um grupo extenso de pesquisadores no início do século XX que buscaram estudar crianças com notável capacidade para o desenho. Em sua lista, temos os estudos de C. Kik¹⁴, em 1908, como uns dos primeiros investigadores a notar a correlação entre inteligência, capacidade de desenhar e a influência ambiental, ao estudar os desenhos biográficos de 13 estudantes com notável capacidade de

¹⁴ Kik, C. (1908). Die überrnormale zeichnen begabung bei kindern [The above average drawing talent in children]. Zeitschrift fur Angewandte Psychologie, 2, 92.149.

desenhar, assim como, habilidades superiores em outros assuntos escolares. Outro foi o pesquisador alemão Ernst Meumann¹⁵, educador, pedagogo e psicólogo, um dos fundadores da pedagogia experimental, que, ao usar estudos comparativos, relacionou as diferenças observáveis entre comportamentos de grupos de estudantes de arte altamente capazes com os menos capazes. A partir desses estudos, Ernst Meumann relatou que todos os comportamentos dos estudantes de arte no desenho foram observados em todos os alunos, sendo assim, não havia comportamento exclusivo para o grupo mais capaz e menos capaz; dessa forma, chamou a atenção dos pesquisadores sobre a necessidade de concentrar os esforços de investigação nos aspectos qualitativos dos desenhos e examinar outras causas, tais como, fatores externos à criança ou a seu produto artístico.

Podemos também observar que, nesta mesma linha de pesquisa, Albert Binet (1908) foi um dos pesquisadores que se interessou em estudar o desenvolvimento das crianças com talento artístico. Em seu modelo de estudo biográfico investigou um jovem talentoso, buscando determinar as origens de seu talento. A investigação sobre a vida do jovem pintor Tade Styka passou a lhe interessar após ter lido reportagens sobre um garoto de 10 a 12 anos, que, de tempos em tempos, expunha suas pinturas nas feiras anuais e provocava uma admiração geral. Binet (1908) relata que a ideia surgiu quando teve a curiosidade de fazer um estudo sobre a inteligência dos pintores, a fim de saber se a inteligência do jovem pintor procedia pela razão ou por instinto, procedeu com a investigação biográfica, entrevistando tanto o rapaz quanto o seu pai.

Embora o jovem fosse praticante de técnicas aprendidas, ensinadas pelo seu pai, o pintor Jan Styka, Albert Binet, apresentou uma extensa investigação das características mentais e do talento desenvolvido pelo rapaz, assim como vários questionamentos sobre as técnicas e os interesses do jovem pintor. Na medida que Binet (1908) foi construindo suas reflexões sobre a capacidade do jovem pintor, chegou à conclusão que se encontrava na presença de um talento muito elevado e que tal talento poderia causar aos psicólogos, como ele, um problema muito sério. Isso porque, ao questionar sobre a obtenção de dados consistentes a partir de perguntas, tais como,

Como esse talento foi criado? Depois de quais observações, que raciocínio o jovem pintor adquiriu esse domínio? Que conselho o ajudou? De que

¹⁵ Meumann, Ernest. (1912). Lin programm zur psychologischen untersuchung des zeichnens [A program for the psychological investigation of drawing]. zeitschrift für Pädagogische Psychologie. Meumann, E. Meumann, Ernest (1914). Die Analyse des Zeichnens und Modellierens [The analysis of drawing and modelling]. Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Padagogik (Lectures for an introduction to experimental pedagogy) (pp. 693-775). Leipsig. Englemann.

exemplos ele se beneficiou? Quais sugestões abriram seus olhos? Poderia ele, sozinho, sem o conselho de seu pai, sem os exemplos do Louvre, subir tão alto, para não cometer erros? (BINET, 1908, p. 352, tradução livre)

Binet (1908) constatou que possivelmente não obteria retornos claros e decisivos para tais perguntas, tendo em vista que, embora o garoto conhecesse profundamente sua arte, consciente de suas ações, com uma mente crítica sutil, ainda assim, lhe carecia da habilidade de explicar verbalmente o porquê e como ele conseguia produzir sua arte, habilidade esta fundamental para responder as perguntas em relação ao desenvolvimento artístico do jovem pintor.

De fato, muito do que se tinha sobre o rapaz não passava da admiração do talento e das suposições sobre sua habilidade para a pintura, refletida em suas produções. A investigação realizada por Binet (1908) deu início com Tade Styka, quando este já fazia 20 anos de idade, portanto, sem um acompanhamento sistemático do desenvolvimento artístico desse jovem pintor desde sua infância. Diferente da investigação realizada por Georg Kerschensteiner, que obteve informações mais concretas ao observar o desenvolvimento artístico dos seus garotos.

Apesar de não ter tido contato com a criança “artista”, ele tece algumas hipóteses, que, do seu ponto de vista, podem justificar as questões que levaram o garoto ter gosto pelas artes e, conseqüentemente, as habilidades artísticas. Primeiramente, ele desconsiderou que a aptidão para as artes era um aspecto hereditário, já que, para provar tal traço, seria necessário um estudo em grande escala, portanto, muito difícil. Então, Binet atribuiu principalmente à influência da educação e do meio ambiente, já que o pai do garoto era pintor e mantinha o filho sempre em contato com a arte dele. Apesar de considerar o papel educacional e o meio como aspectos importantes no desenvolvimento do pequeno artista, ele disse que, “para se tornar um grande pintor, é preciso sentir-se inclinado em relação à natureza e sua reprodução, por uma tendência decisiva, um sentimento apaixonado”. (BINET, 1908, p. 353, tradução livre)

Embora as questões sobre desenvolvimento, habilidade e talento artístico fossem motivo de pesquisas pontuais, ainda assim, tais estudos não chegaram a influenciar, diretamente, o ensino das artes, portanto, não sendo introduzidas no debate pedagógico naquele período (EFLAND, 1990). De fato, Efland (1990) nos esclarece que apesar da popularidade que teve em geral o movimento científico, uma das três correntes que influenciaram a educação das artes, no início do século XX, o que parece é que ele não teve tanto impacto sobre o ensino das artes, assim como teve o movimento do fim do século, em relação ao estudo da infância. E completa:

A tentativa de medir e prever o desempenho dos alunos com base em testes tendia a enfraquecer a posição das artes na educação, uma vez que as capacidades artísticas não pareciam se correlacionar com a inteligência geral. Como a visão de Thorndike sobre a transferência de treinamento, o resultado parecia fortalecer a antiga crença de que a aptidão artística era um dom especial; e à medida que era visto como algo especial, seu lugar na educação geral era vulnerável. (EFLAND, 1990, p. 191, tradução livre)

Edward L. Thorndike (1874-1949) implementou os primeiros testes “padronizados” para o estudo dos desenhos e habilidades artísticas das crianças, sendo, portanto, uma das figuras mais importantes no desenvolvimento da psicométrica e dos testes nos Estados Unidos da América, que deu especial atenção ao desenvolvimento da arte infantil (CLARK, 1987). Ainda assim, segundo Efland (2002), o movimento científico, no início de 1900, que trazia os primeiros relatos psicológicos da inteligência tentaram reduzir o comportamento humano a leis gerais, assim como se aplicava as leis de aprendizagem de Thorndike, que buscava aplicar de forma igual a todas as situações de aprendizagem.

Thorndike (1913) compreendia que a maioria dos estudos anteriores relatados, os quais usavam desenho infantil como base de investigação, não apresentavam qualquer tipo de padronização ou base teórica, e, por esse motivo, “ele tentou estabelecer uma escala graduada para que os professores pudessem usar para avaliar os desenhos das crianças com alguma semelhança” (CLARK, 1987, p. 20). Diante dessas questões, ele projetou uma escala que funcionava como um teste, que pudesse medir com “clareza, exatidão e comensurabilidade a conquista e a melhoria das crianças na produção do desenho” (THORNDIKE, 1913, p. 4, tradução livre). Sendo assim,

A escala será útil sempre que o mérito dos desenhos de qualquer criança ou grupo de crianças for comparado com o mérito dos desenhos de qualquer outra criança ou grupo de crianças ou com os desenhos da mesma criança ou grupo de crianças menores de outras condições. (THORNDIKE, 1913, p. 17, tradução livre)

Diante disso, como nos esclarece Efland (2002), psicólogos, como Edward L. Thorndike, pretendiam tornar suas pesquisas rigorosas, segundo os padrões rígidos, e dentro dos limites das práticas científicas objetivas, da forma que eram, então, compreendidas. Nesse sentido, buscavam descrever, com o máximo de precisão possível, o comportamento dos indivíduos, conforme respondiam às diversas condições de estímulos fornecidos pelo ambiente. A finalidade da criação de testes padronizados para a medição do mérito do desenho da criança se limitava e na avaliação da competência e a excelência acadêmica, desconsiderando, portanto, “a experiência interna mais característica da espécie humana, a experiência individual da consciência” (EFLAND, 2002, p. 15, tradução livre), não sendo, portanto, propriamente

passível de observação objetiva. Podemos dizer então que esse posicionamento limitava a observação integral do indivíduo, bem como os diversos comportamentos relacionados à arte, que poderia desvendar ainda mais as complexidades que descrevem as habilidades artísticas das crianças.

Clark (1987) assinala que quase todas as pesquisas sobre o desenho infantil foram realizadas sem bases teóricas e/ou julgamentos sistemáticos ou questões hipotéticas como justificativas para as investigações e que focalizaram, especificamente, na capacidade para o desenho ou na análise do desenho para obter informações diversas. Contudo, as pesquisas contribuíram com uma quantidade desmedida de informações relativas à compreensão da natureza e do desenvolvimento dos desenhos das crianças. Certamente, podemos acompanhar vários outros estudos posteriores sobre o desenho das crianças e, sobretudo, acerca das habilidades artísticas para o desenho, que deram base a pesquisas mais específicas sobre o talento artístico.

Entre esses estudos, Hollingworth (1923) observou que a habilidade para o desenho representacional, tal como a inteligência geral, era distribuída entre as crianças em diferentes graus, constatando que algumas crianças possuíam pouca capacidade de desenhar, a maioria a capacidade era média, enquanto, algumas tinham habilidades de desenho superiores (CLARK; ZIMMERMAN, 1998). Ela aponta para o fato de que a combinação de muitas funções variáveis possibilita o surgimento do desempenho superior para o desenho representacional, todavia, a presença ou a ausência desse desempenho superior independe do grau da inteligência geral. Portanto, muitas crianças e adolescentes consideradas pelos seus professores de arte como superdotados/talentosos em artes visuais podem ser apontadas como medíocres ou inferiores academicamente por outros professores.

Ao afirmar que “a individualidade é tão intrínseca no desenho quanto na caligrafia”, Hollingworth (1923, p. 146) põe em questão (1) a correlação da inteligência mental geral entre outros tipos de desenhos diferentes do desenho figurativo, assim como outras modalidades das artes, a pintura e escultura, (2) a diferenciação de desempenho superior na especialização de um tipo específico de desenho e não em outro e (3) a discussão do desempenho superior em outras expressões das artes visuais como processo em si ou diretamente relacionados ao desenho.

Até então, por volta do início do século XX, não havia estudos que se aprofundassem na relação entre as áreas gerais de desempenho e as áreas específicas de desempenho que surgem nas artes. Sua apreciação sobre o assunto, assim como a própria

pesquisadora pontuou, eram conjecturas geradoras da palavra “provavelmente”, tão frequentemente usada em seu texto, e que na necessidade de ampliar tais pesquisas, caberia aos psicólogos educacionais, e em particular com a cooperação dos artistas, a tarefa de substituir tais incertezas e dúvidas repetidas vezes em suas indagações, pela palavra “certamente”.

2.2.3. Evidências Precoces

Conforme Maureen Cox (2000, p. 4), “a maioria das crianças pequenas demonstra interesse e prazer em desenhar”. Nesse mesmo caminho, Golomb (2011) afirma que para a maioria das crianças, o esforço para desenvolver uma linguagem pictórica é, intrinsecamente, satisfatória e, quando as condições são favoráveis, a arte é buscada ao longo dos anos de infância. Mas, apesar de Cox (2000) afirmar que a maior parte das crianças manifesta interesse e prazer em desenhar, ela também evidencia que “algumas crianças são mais interessadas em desenho e desenharam mais do que outras e algumas têm mais talento do que outras”. (p. 209). Tais evidências são também observadas por pesquisadores que estudam a superdotação e o talento em artes visuais (CLARK; ZIMMERMAN, 2004; GOLOMB, 1995, 2004, 2011; MILBRATH, 1998; WINNER, 1998; WINNER; MARTINO, 2000, 2002) entre outros.

Ao trazer o desenho como um indício de superdotação/ talento em artes visuais, não nos concentraremos nessa prática como única forma de identificação do estudante com capacidade notável latente e/ou habilidade elevada manifesta nessa área ou que todos eles possuem habilidade para o desenho, mas por motivos fundamentados por alguns pesquisadores, discutiremos, primeiramente, sobre o desenho como uma habilidade a ser considerada como um dos primeiros indícios na identificação de habilidades em artes visuais e que pode contribuir para identificar outros aspectos comportamentais que subjazem nessa prática artística.

Cox (2000) afirma que as crianças se dedicam, mais frequentemente, ao desenho do que a qualquer outra atividade pictórica. Isso porque, lápis, lápis de cera, canetinhas e papéis estão sempre à disposição nos diversos lugares que oferecem contato com esse material – creches, escolas, na maioria dos lares – sendo fácil às crianças desenharem sem a ajuda dos adultos. Portanto, o fácil acesso a esses materiais propicia maior contato e disposição às suas produções iniciais. Para Golomb (2004, 2011), o desenho é um dos primeiros indícios na identificação de crianças e adolescentes artisticamente talentosos porque, segundo a pesquisadora, os desenhos dessas crianças e adolescentes são muito mais avançados do que aqueles feitos pelos pares da mesma idade.

Esses argumentos também são apresentados por Al Hurwitz (1983), que descreve as evidências precoces, a emergência por meio do desenho e a rapidez de desenvolvimento, como traços comportamentais, que estão presentes em crianças artisticamente talentosas. Segundo Hurwitz (1983), essas crianças, geralmente, apresentam interesses nas artes antes dos 10 anos de idade e que muitas vezes, antes mesmo do acesso à escola, aos 3 anos de idade. Nesse princípio, os casos se evidenciam por meio do desenho, permanecendo nesse domínio de expressão até ser motivada a outra forma de expressão ou até mesmo que o desenho se torne entediante. Para o pesquisador, o desenho tem predominância não somente por causa da acessibilidade ao material – papel, lápis ou giz de cera –, mas também, por possibilitar transmitir mais informações gráficas detalhadas, algo mais difícil de conseguir com pincel e tinta.

Ainda no desenho, as crianças, comumente, desenvolvem-se em padrões de progressão por meio de certos estágios de desenvolvimento visual, em ritmos e idades, aproximadamente, marcadas, que vai dos livres rabiscos até a frustração do realismo. Cox (2000), ao abordar essa fase dos 8 aos 9 anos, afirma que as expectativas da maioria das crianças se tornam muito mais amplas em relação ao desenho, querendo que seus desenhos não sejam apenas reconhecíveis, mas também, visualmente, realistas. No entanto, quando apresentam certa dificuldade em alcançar tal investida realista, desistem e concluem que não sabem desenhar. Hurwitz (1983) acentua que as crianças artisticamente talentosas apresentam não só rapidez no desenvolvimento para o desenho, mas também são marcadas por uma precocidade nas produções de arte, sendo assim, desde cedo superam estágios, até mesmo as frustrações típicas de crianças para o desenho realista.

Portanto, muitos daqueles que estudam crianças e adolescentes artisticamente talentosos, identificam-nas em termos de uma facilidade precoce para desenhar de forma realista, isto é, de criar uma semelhança impressionante com o objeto representado (GOLOMB, 2004; WINNER, 1998; WINNER; MARTINO, 2002). Golomb (2004, p. 202), ao estudar o desenho de crianças pequenas precoces, afirma que elas podem empregar técnicas sofisticadas, tais como, “a sobreposição parcial de formas e a eliminação de linhas ocultas, sistemas de desenho oblíquo, escorço e modelagem – que sugerem a solidez de um objeto estendido no espaço tridimensional.” Tais desenhos evidenciam habilidades artísticas específicas notáveis que chamam a atenção de pesquisadores que estudam o desenho infantil.

Sendo assim, será que as regras ou leis que orientam o desenvolvimento do desenho ao longo de uma trajetória de estágios próprios de qualquer criança se aplicam, igualmente, para a criança precocemente talentosa? Ou será que a rapidez no desenvolvimento se descreve em

saltos nos estágios descritos pelas crianças comuns? Para Golomb (2004, 2011), a progressão do desenvolvimento da criança artisticamente talentosa segue o curso geral delineado para a maioria das crianças, sem que saltos sejam dados em relação às etapas de desenvolvimento, comprimindo, assim, os estágios iniciais em um curto espaço de tempo, que, nesse sentido, difere em aspectos essenciais de seus pares menos talentosos.

Assim, é verdade, para teóricos como Rudolf Arnheim (1980), Howard Gardner (1980), Viktor Lowenfeld e W. Lambert-Brittain (1980), David Pariser (1997) e Ellen Winner (1982, 1998), que acreditam que as crianças artisticamente talentosas progridem, seguindo os estágios iniciais de desenvolvimento no desenho; estes autores observam que essas crianças, comumente, superam, muito rapidamente, os desenhos esquemáticos da infância, demonstrando em seus desenhos mais sofisticação na representação de formas, em relação às de outras crianças da mesma idade. Tais representações progridem a formas mais realistas, com maior fidelidade com o objeto observado.

Milbrath (1998) sustenta, no entanto, que os desenhos das crianças artisticamente talentosas, são guiadas por formas "figurativas" (representação) em vez de processos "operacionais" (interpretação). Sendo assim, elas veem o mundo menos em termos de conceitos e mais em termos de formas e características da superfície visual. Portanto, as demais crianças tendem a desenhar o que sabem sobre objetos enquanto crianças artisticamente talentosas se sobrepõem ao que sabem e retratam o que eles veem. Para Chan (2006) essas crianças são capazes de capturar formas precisas dos objetos e as proporções corretas das figuras, adicionar detalhes da vida e representam a ilusão de volume e profundidade, imagens diferenciadas e complexas.

Apesar do talento artístico em artes visuais ser comumente visto dentro de um quadro de desenvolvimento para o desenho, de forma que crianças e adolescentes são identificados como artisticamente talentosas com base em seu uso mais maduro das técnicas representacionais, Golomb (2011) conceitua também crianças artisticamente talentosas como aquelas que, ao contrário das "realistas", desenvolvem um trabalho dentro do estilo de arte infantil bidimensional, que, despreocupadas com a fidelidade anatômica, usam formas dramáticas em vez de naturalistas. Essas crianças ela as chama de "coloristas", pois adotam um estilo mais pictórico, apreciando os atributos expressivos e decorativos de cor, textura e design.

Para a pesquisadora, as obras dessas crianças são ricamente ornamentadas, surpreendentemente atraentes e reminiscentes da arte popular. Outros aspectos podem ser levados em consideração em relação à análise da técnica empregada no produto não realista

desses estudantes, tais como, o fino tratamento com as cores, a sofisticação no preenchimento e delimitações das formas do desenho bem como a precisão e a segurança das linhas de contorno.

O fato é que tanto os “realistas” quanto os “coloristas”, que se diferenciam pelas atividades e pelos produtos desenvolvidos, são identificados como talentosos pela precocidade na aquisição de habilidades e técnicas do desenho e/ou uma consciência inicial de forma e qualidade artísticas. Como visto, eles não pulam os estágios típicos do desenvolvimento do desenho, mas desenvolvem suas habilidades muito mais rapidamente e de forma mais completa e complexas, tornando seu trabalho artisticamente distinto das produções de crianças e adolescentes comuns.

Em sua vasta pesquisa sobre crianças precoces, Ellen Winner (1982, 1993, 1998, 2000) vem investigando características de talento artístico em crianças pequenas, em relação às habilidades para o desenho. Ela e seus colaboradores argumentam que os desenhistas precoces, assim como as crianças que são precoces em qualquer outro domínio (matemática, música, xadrez), diferem das demais crianças em quatro aspectos fundamentais. Essas crianças: (1) aprendem mais rápido no domínio que tem habilidade; (2) são intrinsecamente motivadas em adquirir maestria na área, devido à facilidade que a aprendizagem ocorre, o que, Winner (1998) define como fúria para dominar; (3) fazem descobertas na área de domínio sem que haja suporte dos adultos explicitamente, sem educação formal ou sem qualquer forma de instrução. Portanto, grande parte do trabalho realizado é conquistado por meio da autoaprendizagem. E, finalmente, (4), inventam novas soluções dentro de seu domínio, pensam, veem e ouvem de maneira qualitativamente diferente, superando até a habilidade de profissionais de área de atuação.

Apesar de tais características, trazidas por Ellen Winner e seus colaboradores, focarem em comportamentos observáveis, suas análises estão pautadas na precocidade das crianças para o desenho realista, como uma habilidade inata para o talento em artes visuais. Em outras palavras, esses autores (DRAKE; WINNER, 2009, 2013a; GOLOMB, 1992, 2004, 2011; WINNER, 1993, 1998, 2000; WINNER; MARTINO, 2000, 2002) veem a habilidade das crianças artisticamente talentosas como a aquisição de um domínio específico sem o suporte educacional, sendo uma predisposição biológica. Outra constatação do desenvolvimento avançado no desenho foi percebida por Lark-Horovitz e os seus colaboradores (1973) que não estudaram especificamente o desenvolvimento precoce de crianças pré-escolares, mas evidenciaram trabalhos de crianças e adolescentes artisticamente talentosas, entre 6 a 12 anos de idade, sugerindo que o tais avanços ocorrem mais frequentemente nessa faixa etária.

Em muitas das pesquisas que foram analisadas neste capítulo, nota-se que não se aborda outra forma de produção visual das artes visuais que não seja o desenho. Apesar dessas pesquisas ter um corpo acumulado de evidência, o realismo inicial como um indicador de superdotação/talento artístico poderia ser culturalmente determinado, já que houve um esforço do Ocidente, desde a Renascença ao século XX, em capturar e dominar a ilusão de espaço, volume e profundidade (GOMBRICH, 2007; JANSON; JANSON, 1996). Embora o desenho realista seja uma prática artística consagrada, tendo ampla aceitação, inclusive pelo público leigo como talento nas artes visuais, não é apenas nessa prática que produções artísticas podem ser observadas como produções desenvolvidas por crianças e adolescentes superdotados/talentosos em artes visuais. Modelagem, objetos, designers, colagens, pinturas, *performances*, vídeos-arte, crítica, história da arte, etc. são algumas áreas de domínios do campo das artes visuais para averiguar habilidades artísticas específicas de superdotação/talento nesta vasta área de conhecimento.

Em sintonia com esse posicionamento, Andrea Kárpáti (1997) constatou, em um estudo longitudinal, com crianças entre 6 e 12 anos, que, ao receberem cinco tipos de instrução em arte, com diferentes focos curriculares, manifestaram superdotação em uma ampla gama de linguagens visuais e meios artísticos que não eram normalmente incluídas na arte-educação húngara: tais como, artesanato popular, modelismo, design, arte de computador, fotografia, vídeo e multimídia. Constatou-se que a maioria das crianças que foram identificadas como excelentes nessas áreas não teriam sido capazes de passar nos testes de desenho necessários para ingressar em uma escola secundária com um programa de atendimento especial em arte. Portanto, a crença generalizada sobre a necessidade de habilidades de desenho representacional para uma variedade de profissões visuais foi seriamente questionada. Aparentemente, pesquisas sobre o desenvolvimento de talento visual e a educação artística tradicional parecem centrar-se em um conceito de superdotação/talento que tem pouca, ou nenhuma conexão com as manifestações contemporâneas de superdotação/talento em artes visuais, assim como as práticas contemporâneas das artes visuais.

Com pertinência, Kindler e Darras (1997) questionam a conceituação do desenvolvimento artístico por ser baseada nas teorias dos estágios, esclarecendo que tais teorias, por serem herméticas, não são sensíveis à definição aberta da arte contemporânea, completando ainda que as teorias dos estágios do desenvolvimento artístico, por se caracterizarem pela linearidade, não levam em conta a diversidade de práticas e trabalhos produzidos fora dos limites estabelecidos pelos estágios. Em suas palavras, “uma concepção linear de crescimento

centra-se na categoria de atenção da produção pictórica, e as manifestações da atividade pictórica fora de seus limites não são abordadas no âmbito das teorias de estágios” (1997, p. 18, tradução livre).

2.2.4. Dos Quadrinhos à Verossimilhança

Cox (2000), ao abordar a fase transitória do desenho no desenvolvimento das crianças, afirma que os desenhos infantis são executados de forma ousada e descontraída. Muitas vezes, as crianças se mostram dispostas e desinibidas em desenhar, sem maiores preocupações com proporções ou similaridade com o objeto observado, apesar de quererem que os seus desenhos sejam reconhecíveis. Para alcançarem o estágio desses desenhos, as crianças precisam de pouco ou quase nada de ensino formal, sendo assim, criam fórmulas e esquemas próprios para representar os objetos. No entanto, ao final da infância e início da adolescência, essa sensação de “liberdade gráfica” vai desaparecendo, já que exigências para um desenho mais elaborado, mais maduro, surge como uma condição, pelo menos nas culturas ocidentais. Nesta fase, após várias tentativas frustradas, desistem completamente de tal atividade, se tornando relutantes quando são solicitados em fazê-los, alegando não saber desenhar.

Da pré-adolescência à adolescência, para os superdotados/talentosos em artes visuais, parece que essa transição ocorre de forma distinta das demais crianças, isso porque, suas exigências a produções mais elaboradas são alcançadas com maior facilidade; diante disso, começam a buscar referências para suas produções. Golomb (2004) afirma que, desde o início da adolescência, os artisticamente talentosos estão mais em sintonia com outras formas e estilos artísticos, capazes de defender as suas preferências de maneira mais explícita, inclinados a tomar uma posição mais objetiva em relação às suas próprias realizações. Sendo assim, ficam mais abertos a experiências com um novo meio visual.

Ao abordar a questão da transição entre os desenhos da primeira infância e a influência visual oferecida pelo meio, Wilson e Wilson (1982) analisam em que momento essa “ruptura” acontece. Para eles, essa transição ocorre entre os 8 anos e os posteriores, sendo que os primeiros desenhos são marcados por aquilo que eles definem como fatores “inatos”, produtores de uma linguagem gráfica universal. Após essa fase inicial, eles constataam uma influência externa que pode concorrer com os fatores “inatos”, mas que vão tomando forma na influência de desenhos disponíveis visualmente. Na análise desses dois momentos, os

pesquisadores pontuam que eles devem ser considerados fenômenos mentais, e que a interação entre eles ocorre como uma operação cognitiva.

Essa ruptura, de certa forma, contradiz algumas teorias de desenvolvimento mais prevalentes e influentes que se basearam em uma progressão ao realismo. A obra de Viktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain (1980) apresenta uma concepção geral do crescimento artístico em sua própria teoria de estágios, que consiste nos primeiros estágios de rabiscos, até o estágio do "realismo", como uma progressão natural. Em contraponto, David Pariser contribui ao afirmar que,

“há certas características subjacentes do desenvolvimento gráfico das crianças que são inatas e, portanto, comuns em todas as sociedades e culturas. Essas características universais incluem o surgimento ordenado por etapas de vários sistemas de representação, desde as formas mais antigas que envolvem representação através do uso de objetos, movimento e gestos até formas de desenvolvimento posteriores que empregam o uso de imagens e organizações gráficas culturalmente especificadas. [...] as crianças do mundo todo são atraídas e exploram ativamente o problema de representar objetos e experiências em um dado meio. Isso não quer dizer que há um impulso universal ao desenvolvimento em direção ao realismo óptico (o realismo é uma preocupação ocidental paroquial), mas é para dizer que todas as crianças querem dominar as formas gráficas-representacionais fornecidas por suas próprias culturas.” (PARISER, 1997, p. 36, tradução livre)

Ao relacionar esse momento transitório ao caso dos jovens artisticamente talentosos, Golomb (2011) ressalta que essa transição ocorre antes mesmo da idade de oito anos, e que são as representações visuais do seu cotidiano, os modelos gráficos amplamente explorados por essas crianças. Histórias em quadrinhos, caricaturas, paisagens, desenho de moda, de carros e retratos, por exemplo, ilustram não só seus interesses, mas também, as referências visuais que transitam em seu universo cultural e cotidiano visual. É interessante notar que as influências visuais são diversificadas, dependendo das informações visuais que circulam na cultura desses jovens, ou dos interesses e preferências deles em modelos específicos. Embora saibamos que exista essa transição, do desenho esquemático infantil para outras formas de representações visuais, como as representações mais realistas, Golomb (2011) coloca que estas questões carecem de mais explicações.

Os gêneros que derivam da cultura jovem são mais reconhecíveis na produção dos adolescentes superdotados/talentosos em artes visuais. Nesse sentido, Wilson e Wilson (1976, 1977) alertam sobre as influências visuais do meio cultural nas produções de adolescentes, quebrando a hegemonia da crença que o desenho infantil “natural”, “espontâneo” e “criativo” na concepção de uma “não interferência adulta” nas produções das crianças, pelo menos é

revelado com maior evidência na arte produzida pelos adolescentes, principalmente aqueles considerados como superdotados/talentosos em artes visuais.

Sabemos que a maior parte do conhecimento sobre a arte infantil deriva de um entendimento de que a espontaneidade da criança gera do interior uma criatividade abundante, e que, portanto, se produzem símbolos universais, centrando-se nos estágios de desenvolvimento. Pariser (1997) concorda que há certas características subjacentes do desenvolvimento gráfico em crianças que são inatas, e comum em todas as sociedades e culturas.

Mas o que acontece depois dessa fase? Como se dá os estágios de desenvolvimento da arte dos adolescentes? Wilson e Wilson (1977, p. 5) afirmaram que é no processo transitório de perder a inocência na arte, que “envolve a aquisição de convenções artísticas de processo imitativo que por muito tempo permaneceu oculto”. Portanto, é a aquisição de imagens preexistentes um aspecto dessa transição? Os pesquisadores afirmam que sim.

Investigações realizadas com adolescentes, sobretudo com aqueles artisticamente talentosos, feitas durante anos, Wilson e Wilson (1976) notaram que os adolescentes mais talentosos em artes se basearam principalmente em imagens derivadas da mídia popular e de ilustrações – este empréstimo de imagens pré-existentes começava antes mesmo dos seis anos. Os autores constataram que muitas crianças que usaram das fontes visuais para produzir seus trabalhos, apresentavam uma capacidade extraordinariamente avançada em demonstrar ideias visuais, descrevendo tais coisas como escorço, perspectivas e movimento e ações em seus desenhos.

No estudo de caso de Golomb (1992, 2004) no qual investigou o desenvolvimento de um garoto artisticamente talentoso, desde sua infância até a fase da adolescência, se constatou a partir de entrevistas, bem como da análise do rico material ao qual a família do garoto havia conservado, que ele desenhava tudo que o interessava, mas o foco de seu interesse eram carros. Isso constata que o trabalho de crianças excepcionalmente capazes nas artes visuais tende a ser tematicamente especializado (PARISER, 1997). Apesar de pontuar que os desenhos eram feitos de memória, sem treinamento formal, a pesquisadora revela que em uma de suas entrevistas, havia perguntado, quando o garoto já fazia 12 anos, se ele gostaria de instrução formal, ele a respondeu que quando precisava desenvolver um novo desenho, recorria a fontes visuais relevantes para conseguir produzir seu trabalho.

Tanto nas investigações de Wilson e Wilson (1976, 1977), quanto de Golomb (1992, 2004), constatamos dois aspectos que de certa forma são conflitantes, mas que interfere

fundamentalmente na identificação de estudantes superdotados/talentosos em artes visuais, sendo a referência visual e a memória visual. Em se tratando das referências visuais como suporte para suas produções, constatamos que boa parte dos jovens artisticamente talentosos nos estudos apresentados realizavam cópias de imagens bidimensionais, a fim de desenvolver suas habilidades.

No entanto, a cópia foi considerada inibidora da criatividade (LOWENFELD; BRITAIN, 1980), sendo assim, uma prática reprovável para a aquisição da criatividade. Contudo, é nesse processo que os jovens desenvolvem suas habilidades para o desenho e conseguem material visual suficiente para uma produção mais livre. Para Cox (2000), a cópia tem um papel importante no desenvolvimento das crianças, e ao contrário de inibir a criatividade, pode ser um meio de revelá-la.

Embora desaprovada por muitos professores, nossa capacidade de copiar é importante na obtenção de muitas habilidades básicas. Na falta de ensino específico do desenho algumas crianças mais velhas aumentam seu repertório de esquemas adotando o estilo do cartoon, com frequência copiando de revistas em quadrinhos ou de figuras de desenho animado. Na verdade, artistas de talento também copiam o trabalho de outros e os excepcionais desenhos produzidos pelas crianças chinesas são em grande parte feitos por um processo de cópia. (COX, 2000, p. 10)

Do ponto de vista da cópia como forma de aprendizado, segundo Gompertz (2015, p. 85), “qualquer pessoa envolvida em qualquer ocupação criativa começa copiando”. É tanto verdade que, sabemos da história da arte, que renomados artistas em seus anos iniciais de estudos copiavam de seus mestres favoritos, fosse em museus, ou até mesmo, explorando (copiando) ideias, princípios e estilos daqueles que os precederam, como forma não só de domínio das técnicas, mas de investigação na busca de sua própria assinatura artística. Nesse sentido, Gompertz (2015) afirma que esse processo,

É um período de transição, uma ocasião para aprender corretamente os princípios básicos, desenvolver técnicas específicas, entender as complexidades de um meio [...] observe o trabalho inicial de qualquer artista e você verá um imitador que ainda não encontrou sua própria voz (GOMPERTZ, 2015, p. 86)

É muito comum vermos cópias de desenhos em quadrinhos, mangás, animês, principalmente de desenhos mais realistas, como reproduções de retratos de pessoas, e em alguns casos réplicas de obras clássicas, que são realizados por jovens superdotados/talentosos em artes visuais. Contudo, há um entendimento no senso comum, no qual as pessoas consideram que um desenho “retirados de cabeça” revela um jovem superdotado/talento em artes visuais, isso porque consideram a memória visual uma característica de alto desempenho.

No entanto, como é que uma criança ou adolescente pode desenvolver habilidades para determinada prática, sem que esta possa passar por um produtivo processo de dominar as técnicas básicas desse fazer? É no ato de copiar que as crianças e adolescentes revelam suas habilidades para o desenho e muitas vezes reproduzem com tamanha maestria, desenvolvendo a tão desejada memória visual. Nesse caso, entende-se como cópia a reprodução do desenho a partir da observação de outro desenho ou imagem bidimensional como referência.

No exercício da reprodução de formas representacionais muitos jovens superdotados/talentosos em artes visuais com habilidades artísticas específicas para o desenho, buscam atingir níveis mais avançados na habilidade técnica, obtendo o domínio do sombreamento, proporção, perspectiva e anatomia, com a finalidade de alcançar uma habilidade técnica mais independente do desenho de observação. Para Hurwitz (1983), esses jovens transitam em histórias em quadrinhos, ilustrações para ficção científica, e representações mais realistas, buscando com o aprimoramento técnico a verossimilhança com a imagem observada.

Nessa abordagem das preferências das crianças e adolescentes para desenhos ou imagens visuais do seu cotidiano, é constatado por Golomb (2011) que esse tipo de arte é conceitualmente e graficamente muito diferente daquela que é produzida no contexto escolar, tendo em vista que muitos desses desenhos são criados apenas para contemplação de poucos selecionados, ou para seu próprio criador, ficando guardados em pastas e/ou cadernos de desenhos. Certamente, tais desenhos podem escapar da percepção dos arte-educadores ou ficam escondidos da vista de todos.

Nesse mesmo caminho, Wilson e Wilson (1977) – ao abordar a capacidade imitativa dos estudantes, como um processo que permanece oculto, e não é valorizado, principalmente aos professores – ressaltam que essa capacidade precisa ser revelada a céu aberto, pois eles acreditam que esse processo de aquisição de convenções adultas, que se torna mais proeminente a partir dos 8 aos 9 anos de idade, é o mais importante de todos no desenvolvimento artístico, pois este é o processo que permanecerá operacional por toda a vida.

2.2.5. Controle de Composição, Complexidade e Elaboração

Como já vimos, em geral, pais e educadores em artes tendem a considerar superdotação/talento nas artes visuais em termos da capacidade precoce de uma criança para uma representação realista (DRAKE; WINNER, 2009; WINNER, 1998). Como afirma Golomb e Haas (1995) essa avaliação não é a única, no entanto, ao considerar a arte moderna, de Picasso,

Klee, Malevic, Miró e Kandinsky, percebemos uma produção mais livre das convenções, formas e proporções naturalistas, beirando as formas infantis e primitivas. Então, que suposições são consideradas quando uma criança ou adolescente superdotadas/talentedas nas artes não desenvolvem desenhos convencionais? Ou ainda sua habilidade artística específica não são as representações gráficas realistas?

De forma geral, Al Hurwitz (1983) considera três aspectos importantes para identificação de uma criança ou adolescente artisticamente talentosa a partir de suas produções, sendo o controle de composição, o senso de complexidade e a elaboração estruturada, que podem ser observadas como características marcantes nas produções artísticas desses estudantes. Para o controle de composição, na criação de uma imagem, se revela no tratamento dos elementos associados à composição, tais como cor, espaço e movimento. Nesse sentido, Golomb e Haas (1995) identificaram esses traços no desenho e pintura do estudo de caso de uma menina israelense, hoje uma jovem artista. As pesquisadoras constataram que seus desenhos e pinturas alcançavam um maior poder expressivo, onde empregavam mais sutileza no uso da cor e complexidade figurativa, impondo uma melhor ordem nos elementos de composição. Essas crianças, segundo Hurwitz (1983), combinam e misturam cores de forma deliberada, mas também intuitivamente, particularmente nos casos em que a criança e adolescente artisticamente talentosa desejam criar um efeito singular em suas produções.

Golomb e Haas (1995), ao investigar o trajeto de desenvolvimento de Varda G., constataram que ela não se interessava em fazer desenhos e pinturas realistas, mas demonstrava o surgimento de características pictórico-representacionais universais entre crianças e adultos não treinados e ingênuos. Contudo, puderam perceber uma inteligência visual, que inicialmente era lúdica, mas depois foi ficando mais expressiva em sentimentos mais profundos. É importante salientar que o processo transitório discutido no capítulo anterior surgiu, segundo os pesquisadores, com o aprimoramento e o amadurecimento de novos recursos de pinceladas de cores claras e escuras, reveladas no tratamento da cor e de suas pinceladas. Nesse período de transição, os retratos foram numerosos, denotando o interesse de Varda para uma representação mais naturalista, na busca de proporções anatômicas mais realistas, ao prestar maior atenção à postura e orientação (embora a maioria dos seus retratos realizados por ela não foram de modelos vivos ou referência realista) e seus esforços para capturar o assunto, o espírito e pensamentos do personagem. Apesar de não apresentar interesse em copiar qualquer referência ilustrativa, Varda G. relatou os esforços para fazer desenhos realistas, contudo, a

falta de habilidade para esse tipo de desenho não frustrou seus interesses nas artes, e logo, retornou as produções anteriores, mais expressivas.

Diante disso, há uma composição ou coerência visual usada diretamente, de forma consciente e não aleatoriamente colocada dentro do espaço. A estrutura composicional torna a intenção artística efetiva. Essa forma de pensar o espaço pictórico, de forma complexa, é outro traço sugerido por Hurwitz (1983), que, desde cedo, apresenta um senso de complexidade, logo após os estágios simbólicos. Para o pesquisador, as crianças superdotadas elaboram seus esquemas, como um complemento da narrativa ou fantasias, às vezes pelo simples prazer de adicionar detalhes de roupas, partes do corpo ou objetos relacionados aos seus esquemas. Tais aspectos são ressaltados por Golomb e Hass (1995) ao analisarem na produção artística de Varda, descrevendo a riqueza de pormenores decorativos que complementam e ornamentam os espaços circundantes das representações comumente apresentadas em vista central, assim como, detalhes que caracterizavam os personagens, dando-lhes certa personalidade.

A elaboração estruturada de um trabalho artístico consiste na habilidade analítica de pensar em um problema e suas partes constituintes, tentando resolvê-las na busca de uma solução própria em relação à situação proposta. No mesmo passo, a habilidade sintética interage nesse processo, procurando soluções não tão lógicas e inusitadas, vislumbrando ideias que saem da borda do comum, que dão vazão à habilidade prática que avança para as experimentações mais diretas, mais factuais. Muitos dos estudantes superdotados/talentosos em artes visuais se debruçam em suas produções, elaborando pensamentos a fim de gerar produtos para além da simples representação de uma forma visível e verossimilhante.

2.3.O COMPORTAMENTO ARTÍSTICO

Na literatura especializada, podemos encontrar um rol de citações de diferentes autores que determinam características comportamentais, segundo suas concepções de superdotação e talento. Se adentrarmos com mais profundidade sobre os comportamentos observáveis demonstrados por crianças e adolescentes com potenciais artísticos notáveis em artes visuais, vamos nos deparar com uma miríade de traços de comportamentos que ora convergem, ora divergem em pontos estruturais (HURWITZ; DAY, 2007). No entanto, para ficarmos mais direcionados em um entendimento de comportamentos que atendem melhor aos pontos observados sobre superdotados/talentosos em artes visuais, ressaltaremos a concepção proposta por Joseph Renzulli (1986, 2004, 2018a, 2018b) por entender que essa versão

acompanha as pesquisas que se encaixam com muitas das pesquisas desenvolvidas pelos principais pesquisadores e arte-educadores que estudam esse público-alvo.

Do mesmo modo, vamos apontando arte-educadores que também especificam comportamentos próprios dos estudantes superdotados/talentosos em artes visuais, que podem contribuir na identificação de determinados traços que muitas vezes não são percebidos no âmbito escolar. Hurwitz (1983) alerta que a concepção de talento artístico pode refletir muito mais traços de comportamentos observáveis do que a simples reprodução hábil e a precisão técnica dos meios artísticos. Portanto, “embora essas características sejam as mais comumente observadas, o talento também pode recorrer ao intelecto, à criatividade e a atitudes e características pessoais que, se negligenciadas, podem impedir a criança de desenvolver seu potencial artístico” (HURWITZ, 1983, p. 6).

2.3.1. Habilidades Artísticas Específicas

Ao adotar superdotação e talento como sinônimos, Renzulli (2018a) discute a importância do desenvolvimento de comportamentos na realização de desempenho superior. Em outras palavras, ao diferenciar potencial e desempenho, ele firma que uma pessoa pode até ter um potencial notável, a exemplo da habilidade para o desenho, mas até que esse potencial se revele em algum tipo de desempenho superior, não há do que se falar de comportamento superdotado e talentoso. Portanto, não tem como identificar se um indivíduo, em qualquer área de conhecimento, é ou não superdotado e talentoso sem que esses comportamentos sejam constituídos.

Como já abordamos anteriormente, o modelo de enriquecimento escolar (RENZULLI, 2018a, 2018b) exerce papel fundamental no desenvolvimento educacional de crianças e adolescentes superdotadas e talentosas em qualquer área de conhecimento. Diante das quatro subteorias que constitui esse modelo (concepção de superdotação dos três anéis e a abordagem do pool de talentos; modelo triádico de enriquecimento; operação houndstooth e funções executivas), é possível entendermos, identificarmos, enriquecermos e educarmos crianças e adolescentes superdotados/talentosos em artes visuais.

Na primeira subteoria, nos deparamos com a concepção de superdotação dos três anéis (RENZULLI, 1986) que apresenta as principais dimensões do potencial humano para a produtividade criativa. Nessa perspectiva, são elencados três conjuntos de traços marcantes, a habilidade acima da média, o comprometimento com a tarefa e a criatividade (veja FIG. 9) que

ao interagirem, exercem um papel importante para o desenvolvimento do comportamento superdotado. Renzulli (2018a) salienta que os três traços interconectados se relacionam com as áreas gerais e específicas do desempenho humano e que é na emersão do conjunto dos traços em uma situação problema que o processo produtivo criativo se inicia.

Devemos atentar na interligação dos traços para que se possa considerar um comportamento de superdotação, isso porque nenhum dos três traços isoladamente definirá o comportamento produtivo-criativo, embora Virgolim (2014, 2019) nos lembre que, para vias de indicação, a um atendimento educacional especializado não seja necessária a presença dos três traços ao mesmo tempo, e que apenas um separadamente pode ser motivo para passar pelos procedimentos de identificação, uma vez que nenhum é mais importante que o outro (RENZULLI; REIS, 1997). Ainda assim, Renzulli (2018a) esclarece que um dos maiores erros que continua a ser adotado nos procedimentos de identificação, é o de dar ênfase nas habilidades superiores. Por esse motivo, ele enfatiza que “cada conjunto desempenha um papel importante na contribuição para o desenvolvimento de comportamentos superdotados” (2018a, p. 235).

Figura 9 - Representação gráfica da superdotação segundo Renzulli e Reis (modelo dos três anéis)



Fonte: (VIRGOLIM, 2007, 2019)

Como já evidenciamos, um dos aspectos mais marcante no reconhecimento de jovens com potenciais artísticos notáveis em artes visuais é sua habilidade artística específica para o desenho. De fato, Araújo (2014) constatou, em sua pesquisa, que a supervalorização na habilidade elevada para o desenho realista foi um dos aspectos, quase que exclusivo, para a indicação aos atendimentos educacionais especializados, assim como na própria identificação nas salas de recursos de altas habilidades/superdotação nas escolas do DF. Além do mais, não podemos esquecer que muitas das pesquisas que estudam indivíduos artisticamente talentosos, se baseiam unicamente em desenhos, como produto final do potencial artístico (GOLOMB, 2004, 2011; MILBRATH, 1998; WINNER, 1998; WINNER; MARTINO, 2002).

Clark e Zimmerman (1992) pontuam que, dentro das diversas áreas das artes visuais, podemos encontrar muitos comportamentos e habilidades que são diferentes e constantemente necessários para a elaboração de uma atividade artística consistente. Nesse sentido, até no próprio desenho como habilidade artística específica, podemos detectar diferenciações de traços de expressão, grafismo e técnica que distinguem uma criança da outra, demonstrando potenciais artísticos notáveis em diferentes formas que se configuram nessa modalidade da arte. Portanto, crianças e adolescentes com habilidades elevadas em desenho, por exemplo, podem ter diferentes conjuntos de sensibilidades desenvolvidas que diferem daqueles superdotados e talentosos na criação de objetos tridimensionais. Até mesmo dentro das criações bidimensionais, é possível detectar diferentes habilidades, sensibilidades e percepções desenvolvidas que favorecem o desempenho em diversas modalidades, tais como, fotografia, gravura, pintura, *cartoons*, etc. (CLARK; ZIMMERMAN, 1992, 2004)

Embora consideremos ainda a importância da habilidade artística específica para o desenho na indicação a um atendimento educacional especializado, devemos ter cuidado em considerar exclusivamente essa habilidade como indicativo para um possível atendimento, assim como na identificação de superdotação/talento em artes visuais. Além de outros fatores que concorrem no desenvolvimento de um comportamento superdotado, temos uma infinidade de expressões das artes que demonstram habilidades específicas de desempenho, que podem e devem ser observadas para fins de indicação e atendimento, tanto nas expressões tradicionais (pintura, escultura, gravura, arquitetura, etc.) quanto naquelas contemporâneas que resultaram dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografias, artes gráficas, cinema, videoarte, *performance* etc.).

A esse respeito, Renzulli (2018a) afirma que uma pessoa pode ser superdotada e talentosa em um domínio e não em outro, portanto, podemos inferir que um jovem pode

demonstrar habilidade artística específica em uma expressão artística, como em fotografia ou animação, mas não ser tão bom com o desenho, por exemplo. Além disso, visto de uma perspectiva criativo-produtiva, segundo Renzulli (2018a, 2018b) o que forma o comportamento superdotado e talentoso é a confluência entre a inteligência, o conhecimento, os estilos de aprendizagem, a personalidade, a motivação e o ambiente, forças essas interrelacionadas que geram o pensamento e os comportamentos criativos (STERNBERG; LUBART, 1991, 1995). Nesse sentido, a habilidade artística específica para o desenho realista, ou para qualquer outra habilidade artística específica, tão somente, não define um sujeito como superdotado/talentoso em artes visuais, é necessário que outros componentes se façam presentes para que possamos identificar um indivíduo como superdotado/talentoso nesta área de atuação.

Para entendermos melhor como uma habilidade artística específica é compreendida, é fundamental destacarmos o entendimento de Joseph Renzulli sobre o anel da *habilidade acima da média*, a fim de distinguir os aspectos gerais e específicos que constituem o desempenho superior nas artes visuais. Para Renzulli (2004, 2018a, 2018b) este anel é definido de duas formas distintas: habilidades gerais ou áreas gerais de desempenho; e habilidades específicas ou áreas específicas de desempenho, “Ou seja, o desempenho de qualquer aluno dentro dos parâmetros deste anel é minimamente variável, porque está mais proximamente conectado com os traços cognitivos/intelectuais mais tradicionais” (RENZULLI, 2018b, p. 27).

As *áreas gerais de desempenho* são traços que podem ser aplicados a todos os domínios ou domínios amplos, como inteligência geral ou relacionada a raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência verbal. As evidências dessas habilidades são normalmente medidas por testes de inteligência ou de aptidão geral, apesar desses testes, principalmente o de QI, terem sido contestados por muitos educadores e pesquisadores. (FELDMAN; GOLDSMITH, 1986; GAGNÉ, 1985; GARDNER, 1995; RENZULLI, 1977; STERNBERG, 2005a, 1985).

Ao questionar a aplicabilidade desses testes aos estudantes artisticamente superdotados e talentosos e a inadequação de testes de QI e desempenho para fins de identificação desse grupo, Clark e Zimmerman (1992) constataram que a grande maioria dos estudantes que se qualificavam para participar dos cursos de verão oferecido pelos pesquisadores, em aulas de arte de nível avançado, também apresentavam notas superiores e alta inteligência. “As características óbvias dos alunos em nosso programa de verão, muitas vezes surpreendentes ao novo corpo docente ou outros participantes do programa, foram a

maturidade intelectual, física e emocional que demonstraram enquanto participavam de aulas e atividades” (CLARK; ZIMMERMAN, 1992, p. 24).

Embora considerando que tais testes são fracos e muitas vezes inapropriado para identificação de jovens artisticamente superdotados e talentosos em artes visuais, Clark e Zimmerman (1992, 2004) recomendam que os testes de inteligência e de desempenho possam ser utilizados para fins de triagem, mas que não devem ser utilizados exclusivamente para esse fim. Na ampla abordagem sobre esse público específico, esses pesquisadores têm defendido que os sujeitos que apresentam habilidades acima da média em qualquer área das artes, em geral, também demonstram ser intelectualmente superiores, além de atingirem níveis acima da média em outras áreas, revelados em notas altas nas disciplinas acadêmicas, inclusive nas artes.

Entretanto, em sua pesquisa, Winner (1998) afirma que tal evidência é pouco encontrada nas crianças visualmente artísticas, alegando que existe uma desconexão entre superdotação artística e o QI, não sendo portanto, para ela um fato surpreendente, até porque segundo a pesquisadora,

a superdotação em desenho se baseia em habilidades visio-espacial enquanto os testes de QI medem principalmente habilidade verbal e numérica e raciocínio abstrato. Onde os desenhistas superdotados sobressaem não é em leitura, raciocínio ou matemática, mas na habilidade de ver, lembrar e transformar imagens. Embora matemática envolva habilidade espacial, é bem possível que ela exigia um tipo mais abstrato do que habilidade de desenhar. (WINNER, 1998, p. 86)

Uma separação arbitrária de inteligência e desempenho artístico tem sido questionada por tempos (ARNHEIM, 2004; CLARK; ZIMMERMAN, 1984; EFLAND, 2002; EISNER, 2002). Segundo Pariser e Zimmerman (2004), não é incomum pesquisadores defenderem e demonstrarem que muitos estudantes muito inteligentes, são também altamente capazes nas artes e que os estudantes mais altamente capazes de artes também são muito inteligentes em um sentido tradicional, embora nem todos os alunos muito inteligentes possuíssem talento artístico (LUCA; ALLEN, 1974; SCHUBERT, 1973). Eles também salientaram que um alto grau de inteligência tem sido descrito como necessário para adquirir os tipos de técnicas avançadas e habilidades necessárias para o desempenho superior em artes. Em uma pesquisa extensa realizada na Hungria sobre a inteligência e o talento visual, Kárpáti (1997) chegou à conclusão de que a inteligência e talento visual estão muito mais intimamente relacionados do que se supunha anteriormente.

Nessa mesma linha, Hurwitz (1983) afirma que crianças artisticamente talentosas muitas vezes se saem bem academicamente como um estudante superdotado de intelecto

superior. Ele constata também, a partir de seus dados, que os candidatos para escolas de arte e universidades atendem aos mesmos padrões de admissão acadêmica. Diante disso, o pesquisador propõe a tese de que os potenciais artísticos, intelectuais e criativos são enraizados em um conjunto comum de capacidades distintas, mas relacionadas, que em momento oportuno se unem para servir a um fim pessoal ou vocacional.

Winner (1998), ao trazer sua contribuição ao tema, principalmente tratando-se do talento artístico, também defende que superdotação e talento devem ser entendidos como sinônimos, reforçando a tese de que crianças artisticamente talentosas não são tão diferentes das academicamente superdotadas. No entanto, seu entendimento sobre “talento” refere-se a marcadores biológicos atuantes no talento em artes visuais, considerando que uma criança pode apresentar precocemente uma habilidade inata ou propensão para aprender em um domínio particular. Nessa última referência, podemos aproximar aquilo que Joseph Renzulli chama de *áreas específicas de desempenho*, que é, segundo ele, “a capacidade de adquirir conhecimento e técnica ou na habilidade de executar uma ou mais atividades de tipo específico e em âmbito específico” (2018a, p. 236). Dito de outra forma, é a facilidade de aprender ou adquirir um conhecimento e/ou técnica específica em um campo do saber. Decerto, ambos concordam, pelo menos nesse ponto, que as habilidades específicas direcionam para as diversas áreas de domínios existentes, desmistificando a noção de um superdotado que “sabe tudo”.

Ao contrário das habilidades gerais, que podem ser testáveis por instrumentos formais de medição, as habilidades específicas, segundo Renzulli (2018a, 2018b), em áreas como as belas artes e artes aplicadas, entre outras habilidades não acadêmicas, podem não ser facilmente medidos por testes. Sendo assim, ele orienta que tais habilidades “devem ser avaliadas por meio da observação, realizadas por profissionais experientes e por outras técnicas de avaliação baseadas no desempenho” (RENZULLI, 2018a, p. 237). Nesse caminho, podemos considerar que essas orientações devam se aplicar as artes visuais, tendo em vista uma gama maior de domínios na área, bem como as habilidades que são necessárias para a elaboração, produção e criação em uma atividade artística específica. Assim como outras expressões artísticas como a dança, a música, as cênicas, que exigem habilidades específicas relacionadas ao seu domínio, e que não tem como ser avaliado tão simplesmente por um teste de inteligência ou de desempenho desconectado com aquele campo do saber.

Pariser e Zimmerman (2004) salientam que as diversas modalidades artísticas exigem diferentes habilidades específicas e que profissionais em áreas relacionadas com as artes, por exemplo, estetas, críticos e historiadores de arte, demonstram competências e

habilidades que diferem daquelas exigidas aos artistas visuais; portanto, os indivíduos que se tornam artistas não são as mesmas que se tornam críticos de arte (STERNBERG, 1997). Por sua vez, nas artes visuais, dentro e por meio de suas diversas modalidades e formas de expressão, também evidenciam domínios e habilidades diferentes para a realização de um trabalho artístico sofisticado, então a inteligência necessária para o êxito em qualquer modalidade das artes visuais não tem como ser definido com uma “característica única, mas como um fenômeno que contém várias formas de lidar com o conhecimento” (HURWITZ; DAY, 2007, p. 118).

Renzulli (2018a), ao comentar que dentro de uma habilidade específica pode existir áreas mais específicas ainda, nos propõe a refletir sobre a diversidade de conhecimento que podem ser explorados em uma área como as artes visuais, e como certas habilidades muitas vezes não são percebidas ou são negligenciadas em jovens com potenciais artísticos notáveis neste domínio. Diante de tal questionamento, numa possível identificação desses estudantes, Claire Golomb, após os estudos longitudinais de algumas crianças artisticamente talentosas, distinguiu habilidades gerais e específicas de desempenho em diferentes meios ou estilos representacionais ao reconhecer aspectos em que as crianças se assemelhavam, afirmando que

o que eles têm em comum é uma maior conscientização do mundo visual, memória visual superior, precocidade motora visual-espacial, sensibilidade à linha e composição, cor e ornamentos. Numa idade relativamente precoce, eles podem mostrar uma sensibilidade especial à mudança de aparência de uma cena durante diferentes horas do dia, deliciar-se com a beleza de um pôr do sol e tentar capturar a imagem por sua textura e especialidade. É provável que usem metáforas visuais de maneira mais eficaz do que seus companheiros menos talentosos. (GOLOMB, 2011, p. 90, tradução livre)

Embora haja muitas vezes a procura de padrões de desenvolvimento típicos presentes nos produtos artísticos dos estudantes, que revelem uma regularidade de habilidades gerais e específicas de desempenho na identificação de jovens superdotados/talentosos em artes visuais, ainda assim, a própria diversidade das expressões artísticas nos exige ver esse fenômeno de forma multifacetada, considerando os aspectos da inteligência geral, bem como os aspectos mais amplos em distribuições e combinações variadas para as diversas áreas específicas nos domínios das artes visuais.

Baseados em suas próprias pesquisas, Clark e Zimmerman (2004) acreditam que a capacidade de representar o mundo realisticamente deve ser considerada apenas um entre muitos indicadores de talento nas artes visuais. Alguns jovens artisticamente talentosos concentram-se na representação realista de objetos e são influenciados pelas convenções espaciais ocidentais. Outros podem se concentrar em usar a arte para representar narrativas

visuais de forma criativa (WILSON, 1999; WILSON; WILSON, 1976), através do uso de temas e variações, humor, paradoxos, trocadilhos, metáforas e envolvimento emocional profundo. Outros meios artísticos e tecnológicos podem estar sendo explorados pelos estudantes de forma produtiva-criativa que ultrapassam os muros das escolas e que precisam ser detectadas no ensino regular de ensino, e observadas dentro do contexto da educação de estudantes superdotados/talentosos em artes visuais. Embora a habilidade técnica em expressões gráficas representacionais possa indicar uma habilidade latente ou manifesta para as artes visuais, pode não ser um indicador relevante para outras modalidades artísticas, nem presente em todos os estudantes superdotados/talentosos em artes visuais.

Hurwitz (1983) propôs uma distinção entre a superdotação na criação de objetos (produto artístico) e a alta sensibilidade no desempenho crítico. Para o pesquisador, assim como existem crianças que podem relacionar visualmente a produção artística, há também aquelas que podem relacionar verbalmente o que veem de modo mais avançado do que seus colegas de classe. Portanto, em sua descrição sobre as características comportamentais desse segundo grupo de crianças, Al Hurwitz, afirma que suas (1) percepções artísticas são mais nítidas, (2) assimilam mais facilmente o vocabulário das artes (3) descrevem o que veem ou reconhecem rapidamente um fenômeno visual, uma vez que são assinalados. Ele observou também que, assim como

todas as crianças imaginativas, aquelas com sensibilidade perceptiva gostam de especular e fantasiar, mas podem ser ensinadas a distinguir entre pensamentos e respostas que requerem a capacidade de descrever, analisar e interpretar. Eles podem estabelecer conexões significativas entre o significado de uma obra, a intenção da arte e a estrutura formal (o uso de cor, linha, forma etc.). Elas também aderem à apreciação da arte como parte da atividade artística porque estão interessados nas ideias desenvolvidas através da discussão de obras de arte. Essas crianças podem revelar insights da arte que são novos, inesperados e esclarecedores. (HURWITZ, 1983, p. 28, tradução livre)

Talvez a atenção voltada para o potencial do desenho representacional e muitas vezes com o foco na aquisição mimética, certas capacidades e/ou habilidades que emergem de um contexto mais amplo nas artes visuais não tenham sido notados por pesquisadores. Embora os registros de crianças superdotadas/talentosas em desenho tenham sido objeto de estudo de caso da maioria dos pesquisadores nessa área, ainda há muito a saber, investigar e coletar sobre crianças e adolescentes superdotadas/talentosas com habilidades específicas que emergem do domínio das artes visuais, inclusive as habilidades crítico-discursivas que evidenciam talentos para críticos de arte, historiadores, curadores e até arte-educadores.

Infere-se então que *habilidade acima da média* em artes visuais não é, portanto, habilidade de verossimilhança no desenho tão simplesmente; de certo há uma gama de outros aspectos que podem e devem identificar superdotação/talento em artes visuais. No entanto, é importante salientar que o desenho, como já dito antes, é um dos indicadores de potencial artístico (GOLOMB, 2004; HURWITZ, 1983; WINNER, 1998), mas não o único, nem necessária para a identificação de superdotação/ talento em artes visuais.

Apesar da abordagem do desenho como um indicativo de superdotação/talento nas artes visuais ser a mais antiga e estabelecida por alguns pesquisadores, ela é limitada em sua capacidade de explicar o talento artístico. É importante estarmos atentos ao entendimento contemporâneo de talento artístico, e compreender que tal conceito depende da relação de tempo e espaço em que o conceito de arte está vinculado. Portanto, apesar de considerarmos o desenho uma habilidade importante para definir um potencial artístico, e educacionalmente desenvolver esse talento, não é apenas essa habilidade que definirá se um indivíduo desenvolverá superdotação/talento em áreas artísticas.

Tomando a perspectiva produtiva-criativa como base, entendemos que o critério de desempenho talentoso em artes visuais não deve se restringir tão exclusivamente a uma única habilidade artística específica (desenho), bem como, a qualquer outra dentro do campo das artes visuais. No sentido de “comportamento superdotado” ou de uma produtividade criativa, relembramos que é necessário a interação dos outros dois conjuntos de traços que são o envolvimento com a tarefa e a criatividade.

Além do aspecto da interação entre o conjunto de traços como condicionante para que, diante de uma situação problema específica, se estabeleça o início de um processo produtivo criativo, Renzulli (2018b) aponta outros dois aspectos presentes em sua teoria, com igual relevância. A primeira é que a habilidade acima da média tem a tendência de permanecer relativamente constante com o passar dos anos, ao contrário do envolvimento com a tarefa e a criatividade que são mais variáveis, dependendo de condições contextuais, situacionais e temporais. O segundo aspecto, apresentado por sua teoria é que tais conjuntos de traços evidenciam certa variabilidade, em pessoas, em momentos, e sob determinadas circunstâncias. Nesse sentido, Virgolim (2014), assinala que para Joseph Renzulli,

a superdotação não é um conceito estático (isto é, tem ou não se tem), e sim um conceito dinâmico – ou seja, algumas pessoas podem apresentar um comportamento de superdotação, em algumas situações de aprendizagem/desempenho, mas não em todas as situações. É, neste contexto, que Renzulli defende a ideia de que não devemos rotular o aluno como sendo ou não sendo superdotado, mas tentarmos entender que as altas habilidades aparecem em um *continuum* de habilidades. Neste sentido, são características

que existem em todos os seres humanos, mas diferindo em níveis, intensidades e graus de complexidade em cada um. Esta concepção deixa bem claro que as altas habilidades/superdotação envolvem aspectos tanto cognitivos quanto de personalidade do indivíduo, nos quais os talentos emergem a medida em que as diferentes habilidades (latentes ou manifestas) de uma pessoa são reconhecidas e apresentadas, de forma criativa, em situações nas quais o indivíduo percebe-se motivado a desenvolver suas capacidades em altos níveis. (VIRGOLIM, 2014, p. 586)

2.3.2. Atributos Motivacionais

Professores de arte que trabalham com estudantes superdotados e talentosos em artes visuais já estão acostumados em vê-los concentrados de tal forma em suas atividades artísticas, que muitas vezes tem que chamar a atenção deles para fazer um lanche ou até mesmo beber água. Pesquisadores e arte-educadores têm identificado esse comportamento relacionando à motivação e tem utilizado vários termos para descrevê-lo. Joseph Renzulli (2018a) tem chamado de comprometimento com a tarefa, que é para ele uma forma refinada e concentrada de motivação. “A motivação é usualmente definida como um processo geral de energia que desencadeia respostas em organismos, já o comprometimento com a tarefa representa a energia produzida a um problema particular (tarefa) ou área específica de desempenho” (2018a, p. 241).

Para Foster (2009) a motivação é um processo interno que envolve iniciar, manter e administrar o comportamento autodirigido. Nesse sentido, os sujeitos superdotados e talentosos em artes visuais, apresentam comportamentos autodirigidos a realização de uma tarefa artística, de forma a atingir um objetivo satisfatório diante do produto realizado (GOLOMB, 2011; HURWITZ, 1983).

Meticulosos em sua produção, preocupados com a obtenção de técnicas artísticas ou o extremo cuidado com os materiais manipulados, são aspectos de amplo envolvimento com a tarefa realizada, tendo uma relação direta com a forma em que os indivíduos concentram sua atenção, muitas vezes aumentando os níveis de persistência sobre uma situação problema em sua produção. Dito isso, Foster (2009) afirma que motivação tem um impacto direto em como os indivíduos focalizam sua atenção e nos níveis de persistência, e que tais comportamentos estão ligados às percepções pessoais de capacidades em relação às atividades e ao aprendizado.

Nessa perspectiva, Al Hurwitz (1983), ao destacar aspectos comportamentais em seus estudos sobre crianças e adolescentes visualmente talentosos, evidencia a concentração estendida e autodirecionamento, como dois comportamentos diretamente ligados à motivação.

A primeira relacionada ao tempo empregado em uma atividade e a imersão contínua nessa, e a segunda é a objetividade ao qual o sujeito busca atender aos seus interesses. Não é incomum que uma criança e adolescente amplamente envolvidos com uma atividade artística demonstram esse comportamento, que muitas vezes, se relacionam ao prazer na compreensão de seu domínio, que para Foster (2009) pode estar associado a gatilhos como curiosidade, instinto ou necessidade.

Do ponto de vista de Renzulli (2018a, 2018b) sujeitos superdotados e talentosos demonstram um fascínio especial pela área de domínio e um envolvimento com tudo relacionado a essa área. Essa necessidade de fazer algo “bem feito”, de forma a alcançar objetivos elevados nas artes por parte das crianças e adolescentes superdotados/talentosos em artes visuais, parece constante nas pesquisas aqui apresentadas. Ellen Winner (1998) por exemplo, reforça sempre a expressão “fúria por dominar”, em que uma criança superdotada demonstra uma motivação intrínseca intensa e obsessiva em relação a algo que quer alcançar. De fato, é esse tipo de motivação que Joseph Renzulli vem pontuando em sua teoria, ao afirmar que “essa motivação para se engajar em uma atividade primariamente desejável em si mesma é frequentemente chamada de motivação intrínseca. Quando uma pessoa sente-se autodeterminada e competente para exercer certa tarefa, a motivação intrínseca emerge e leva à ação” (RENZULLI, 2018a, p. 241).

Segundo os estudos de Ryan e Deci (1985; 2000) a motivação intrínseca é definida como a realização de uma atividade por suas satisfações inerentes, e não por alguma consequência separável. Portanto, quando uma criança e adolescente é motivada intrinsecamente, elas são levadas a agir pela diversão ou pelo desafio, e não por causa de estímulos, pressões ou recompensas externas. Para os pesquisadores, esse tipo de motivação é inato ao organismo, portanto, “atividades intrinsecamente motivadas são aquelas que proporcionam satisfação de necessidades psicológicas inatas” (RYAN; DECI, 2000, p. 57). Os autores reforçam ainda que os “comportamentos intrinsecamente motivados, que são realizados por interesse e satisfazem as necessidades psicológicas inatas de competência e autonomia, são o protótipo do comportamento autodeterminado” (RYAN; DECI, 2000, p. 65). Com efeito a essas pesquisas, várias evidências foram observadas por pesquisadores, independentemente da expressão usada, que apresentam sua relação direta com a motivação intrínseca que uma criança e adolescente dispõem sobre um domínio ou habilidade específica, revelados no compromisso e envolvimento em que estão imersas, e o quanto isso contribui no desenvolvimento cognitivo.

Wilson e Wilson (1976, 1977) – ao encontrarem um número expressivo de jovens que demonstravam habilidade artística específica em desenhos representacionais, e que copiavam desenhos das revistas em quadrinhos, e dos heróis e vilões de desenhos animados de televisão – identificaram características tanto no comportamento, quanto nas suas produções artísticas. Eles detectaram que estes jovens gastavam muito tempo livre e energia fazendo seus desenhos, e, portanto, suas produções alcançavam notável elevação na qualidade representacional, rendendo maior número de orientações, mudanças radicais de ângulo de visão, com uma variedade de ações dos personagens, por exemplo. Isso parece sugerir que a atividade comprometida com um interesse em determinado tópico possibilita maior qualidade na produção do desenho, assim como liberdade da simples reprodução do desenho.

Essa relação “tempo gasto” na realização de uma atividade, sobretudo artística, com a superação de dificuldades e o desenvolvimento qualitativo de suas habilidades, tem sido um ponto importante a muitos pesquisadores. Guskin (1986) e seus colaboradores, ao aplicar questionários a 295 estudantes em programas de verão, a estudantes de 9 a 15 anos, superdotados e talentosos artisticamente, investigando o autoconceito, detectaram nos relatos dos estudantes que o envolvimento com a tarefa é uma característica comum entre eles, descrevendo a criação artística como uma atividade estimulante e prazerosa. Nesse sentido, o envolvimento com a atividade artística proporcionava também um maior desenvolvimento da habilidade, mas que era muitas vezes conquistada por meio do trabalho árduo, e gastavam uma grande quantidade de tempo e energia criando sua arte.

Como apoio adicional a tal questão, Hurwitz (1983) pontua que esses jovens permanecem mais tempo com uma atividade artística, buscando resolver problemas que encontram diante da realização da tarefa, tentando superar os obstáculos impostos pela produção do desenho. O pesquisador, ainda, afirma que isso ocorre devido ao prazer obtido na realização final e bem-sucedida do trabalho. Muitas vezes as atividades realizadas por estes jovens não fazem parte do universo da educação formal, então vão em busca de material visual a fim de alcançar seus objetivos. Esse autodirecionamento sugerido por Hurwitz (1983) revela uma motivação intrínseca, de tal forma que geralmente não realizam outra atividade que não seja o desenho. Portanto esse comportamento, muitas vezes obsessivo, leva o jovem a focar exclusivamente em uma atividade única com a finalidade de alcançar maestria em sua produção. É importante considerar que o autodirecionamento em dominar uma habilidade artística específica não se limita só ao desenho; é possível identificar que muitos estudantes superdotados/talentosos em artes visuais, demonstram esse comportamento pelo real interesse

manifesto em dominar um fazer, se comprometendo profundamente com o aprendizado naquela área.

É preciso considerar o questionamento de Bloom e Sosniak (1981), ao perguntar por que algumas pessoas são altamente comprometidas com a aprendizagem, enquanto muitas outras necessitam frequentemente de distrações? Eles constataram que os indivíduos talentosos que participaram de sua pesquisa, depois dos 12 anos de idade, passavam tanto tempo em sua área de talento durante a semana, quanto os demais da mesma idade passavam assistindo televisão. Esse foco na atividade revelava um alto desempenho e avanço no desenvolvimento a área dedicada.

Para Winner (1993, 1998), essas crianças são intensamente motivadas em fazer sentido em seu domínio e mostram um obsessivo interesse e habilidade na sua área de domínio, sendo concentradas acentuadamente em sua atividade. Golomb (1992, 2004, 2011) também evidenciou tal comportamento em seus estudos de caso, constatando que os jovens eram tremendamente dedicados em relação à produção de seus trabalhos artísticos, produzindo quase que diariamente, percebido na grande quantidade de trabalhos realizados. Apesar de esse comportamento não ter sido constatado a partir da observação *in loco*, foram os dados da pesquisadora – o desenvolvimento longitudinal a partir da análise da coleção de desenho fornecidos pelos pais, a quantidade de desenhos e as entrevistas com os pais – que implicaram em suas conclusões.

Como vimos, há diferenças individuais marcantes nas preferências estilísticas de crianças talentosas, seus tópicos escolhidos, meio preferido e sua intensa motivação para desenhar e pintar. Mas também há pontos em comum em seu desejo de desenhar e pintar, de criar suas histórias, de dominar a representação dos objetos e protagonistas de que tanto gostam, de ensinar a si mesmos o que precisam saber e o que desejam expressar. Estas são as crianças que desenhavam diariamente e passam horas concentradas em seu projeto. (GOLOMB, 2011, p. 90, tradução livre)

Muito se vê nos atendimentos especializados a estudantes superdotados e talentosos em artes visuais, crianças e adolescentes extremamente focadas em suas produções pelo período que ficam no atendimento, assim como trazem suas produções realizadas em casa, para compartilhar com o professor e o grupo, demonstrando horas de produção para além da sala de recurso. Essa compulsão em produzir quase que constantemente, foi relatado por Winner e Drake (1996), ao focarem suas investigações nos desenhistas precoces, salientando ainda que era essa compulsão para o desenho que gerava interesses e atrações a tudo que estivesse relacionado a essa atividade.

Essa necessidade de se aprofundar em um domínio específico, passando horas na realização da atividade, foi também constatado por Golomb (2011) quando ao pesquisar os trabalhos artístico de uma garota de 16 anos, observou nos relatos da menina, que ela demonstrava interesse desde criança em tudo que estava relacionado a arte, desenhava, pintava e produzia escultura com objetos encontrados na rua, mas foi no ensino médio, que ela tornou-se essencialmente autodidata, uma vez que as aulas particulares estavam além do alcance financeiro da sua família. A respeito do comportamento que faz referência ao envolvimento com a tarefa, Claire Golomb destacou que:

Quando ela trabalha em um projeto de arte, ela pode se concentrar nele por longos períodos de tempo, ao contrário de sua abordagem a outras tarefas [...] quando ela está envolvida em um desenho ou pintura, ela pode se concentrar totalmente; por um período prolongado de tempo, ela não pensa em nada além das diferentes fases de seu projeto e gosta de planejar todos os passos detalhados que o levam à conclusão. Isso pode levar uma semana ou duas e, claro, no final, há um produto que também é muito gratificante. (GOLOMB, 2011, p. 93, tradução livre)

É possível destacar, a partir do relato da pesquisadora, que nem todas as atividades eram interessantes, portanto, a energia disposta a uma tarefa não seria necessariamente alocada a outra. Infere-se que havia a necessidade de a tarefa proporcionar certa satisfação para que a atenção fosse completamente vinculada à ação na atividade. Ryan e Deci (2000) evidenciaram que as pessoas são intrinsecamente motivadas para algumas atividades e não para outras, e nem todos estão intrinsecamente motivadas para qualquer tarefa específica. Portanto, percebemos que a motivação intrínseca existe nonexo entre o indivíduo e a tarefa, sendo assim, os pesquisadores pontuam que podemos considerar que a motivação intrínseca pode ser definida pela a tarefa ser interessante, ou em termos da satisfação que um indivíduo obtém do envolvimento com a tarefa intrinsecamente motivada.

Deci (1972) pontuou ainda que uma pessoa ao estar intrinsecamente motivada a desempenhar de maneira eficaz uma determinada tarefa, pode estar na realidade motivada pelo próprio trabalho em si, e pode obter satisfação de fazer bem essa atividade. O dado oferecido por Golomb (2011) sugere que uma prática artística realizada por indivíduos superdotados e talentosos em sua área de domínio pode oferecer um sentimento de imersão amplamente satisfatória no momento de sua realização. Essas abordagens enfocam as necessidades de ordem mais alta, em que as recompensas são mediadas pela própria pessoa, e enfatizam a importância de envolver o indivíduo no ego e comprometer-se a fazê-lo bem.

Milbrath (1998) também sinaliza a motivação ou o comprometimento um aspecto importante que uma criança demonstra a sua área de domínio. A autora destaca que esse traço

comportamental ajuda a moldar o quão habilidoso e artisticamente desenvolvido pode uma criança se tornar e determina se uma criança persevera apesar dos obstáculos. Essa mola propulsora que estimula e determina o comportamento das crianças e adolescentes superdotados/talentosos em artes visuais é definido por Foster (2009) como um direcionamento que surge dentro de si mesmo, que desencadeia buscas de informações, gera ações e estimula ainda mais a curiosidade. Portanto, os motivadores intrínsecos incluem sentimentos de competência, orgulho, e valores internalizados como diligência e integridade

Nos diversos estudos apresentados, a prática constante tem sido fator determinante nas produções artísticas dos sujeitos estudados, que muitas vezes, são práticas objetivas, direta e sistemática, com horas gastas do seu tempo livre, sendo essas ações fundamentais a aprendizagem significativa e a um grau elevado de habilidade. De fato, é por meio da prática constante que a aprendizagem ocorre (WINNER; DRAKE, 1996), mas, para esses pesquisadores, apesar de considerarem o quão é importante a prática deliberada e o trabalho árduo no processo de desenvolvimento de habilidades, eles ainda afirmam que há forte papel do talento inato. Nesse caso, Winner e Drake (1996, p. 273) argumentam que, “embora seja impossível isolar a capacidade da prática (porque crianças de alta capacidade sempre praticam), há evidências convergentes para demonstrar que a prática sem capacidade não é suficiente para explicar a especialização”.

Para Renzulli (2018a, p. 241), o comprometimento com a tarefa é descrito mais frequentemente com termos, tais como “perseverança, persistência, trabalho árduo, prática deliberada, autoconfiança, crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho importante e ação aplicada à área de interesse”. De qualquer forma, parece que o foco na ação, no fazer deliberado, numa prática constante, é que refina a habilidade. Galvão e Ribeiro (2018), em sua visão a respeito da *expertise*, afirmam que ninguém se torna excelente num domínio de conhecimento sem que tenha a oportunidade de se expor a estudo individual de qualidade por longos períodos.

Ao abordar aspectos preditivos da *expertise*, Alencar e Galvão (2007) nos informam que grande parte dos pesquisadores longitudinais nessa linha de pesquisa tem sinalizado a presença de alguns determinantes principais para obtenção da capacidade performática *expert*, tais como “as primeiras experiências da vida, preferências, hábitos, oportunidades, e, principalmente estudo individual deliberado qualitativa e quantitativamente” (2007, p. 107). Não podemos esquecer que algumas pesquisas estão diretamente relacionadas a adultos eminentes que alcançaram *expertise* nas artes e nas ciências, e que muitas destas pesquisas são

relatos biográficos ou autobiográficos, evidenciando assim, nas narrativas, o afloramento de aspectos comportamentais desde tenra idade.

A prática deliberada como aspecto de desenvolvimento de um talento é amplamente discutida por pesquisadores nesta área de estudo (ERICSSON, 2014; ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993), o qual reforçam a ideia de que o treino específico e deliberado conduz a aquisição e o desenvolvimento de uma habilidade. Certamente, não há como contestar que o trabalho árduo em uma área não alcance à especialização, ou *expertise*. No entanto, outros fatores intrapessoais devem ser mobilizados para que um indivíduo possa dispor de tempo e foco na tarefa realizada.

Em uma pesquisa já mencionada, GUSKIN *et al.* (1986) mostraram que os próprios estudantes considerados superdotados/talentosos em artes visuais, em sua maioria, consideraram que a motivação, o trabalho árduo, o treino na sua habilidade e o tempo empregado nos trabalhos artísticos, justificavam as habilidades especiais das pessoas, em detrimento da capacidade inata. A ênfase nesses aspectos foi maior quando perguntado “O que deve acontecer para uma pessoa com habilidades especiais se tornar notável?” (1986, p. 64).

Muitas pesquisas que tratam da prática deliberada estão diretamente relacionadas com a *expertise* musical, em se tratando do campo da arte (GALVÃO, 2006, 2007b; GALVÃO; RIBEIRO, 2018; HALLAM, 2001; MACNAMARA; HAMBRICK; OSWALD, 2014). Tais pesquisadores afirmam que, para atingir altos níveis de desempenho, são necessários anos de preparação sistemática. Isso é particularmente verdade para áreas como música e esportes (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993; MACNAMARA; HAMBRICK; OSWALD, 2014), que estão muitas vezes ligadas diretamente à aquisição de técnicas precisas para sua execução, necessitando de um número de treinamento a fim de atingir níveis altos de habilidade técnica. Aproveitando essa linha de raciocínio, Afonso Galvão contribui afirmando que

é comum a ambas as atividades o esforço físico para desenvolver a *expertise*, que surge em consequência da atividade individual de longo prazo; música e esportes envolve a aquisição de habilidades motoras finas e grossas. Além disso, nas duas áreas, há a necessidade de uma forte motivação individual para sustentar prática por um longo período de tempo, criando-se estratégias que sirvam para evitar o tédio durante uma atividade tida como predominantemente desprazerosa. (GALVÃO, 2007b, p. 99-100)

Lembremos que estudantes superdotados/talentosos em artes visuais que participaram de pesquisas sobre a prática deliberada, anteriormente citados, alegaram sentir prazer na realização da habilidade ao invés de ser uma atividade tediosa, como pontuado na citação acima. Embora, em outro momento, Galvão (2007b, p. 105) reconsidere tal propositura,

ao constatar, em pesquisas anteriores, a negativa da “ideia de que a prática individual seja algo automaticamente desprazerosa”, nos oferecendo uma série de explicações alternativas para justificar o engajamento satisfatório dos músicos em atividades específicas da performance musical.

Embora as aproximações que a música e os esportes oferecem em relação ao ato de praticar, como o ensaio, o treino e a repetição, de forma sistemática para aquisição de “boa” performance, Galvão (2007b, p. 100) alerta que devemos ser cautelosos ao “tentar transpor para o domínio musical resultados de pesquisas em esportes”. Isso é verdade quando tentamos transpor certos entendimentos de uma área a outra, principalmente ao tratar da prática deliberada em artes visuais. Treino, ensaio e repetição pressupõem aquisição e aprimoramento de uma técnica, no caso da música, na habilidade em um instrumento em específico (GALVÃO; RIBEIRO, 2018). No entanto, quando essa questão é transposta para as artes visuais, a prática deliberada como um aprimoramento técnico por meio de treinos sistematizados e repetitivos, só faz sentido, talvez, quando direcionada a prática do desenho representacional realista ou desenho técnico, que pressupõe cópia de modelos e treinamento de habilidades técnicas. Contudo, tentar transpor esse conceito de forma geral para todos os domínios das artes visuais, não parece que se sustente.

Nesse sentido, é importante refletir o que Galvão (2001, p. 225) nos oferece como uma possível definição de *expertise*, em que designa como “a capacidade, adquirida através da prática ou estudo individual deliberado, de desempenhar particularmente bem uma tarefa específica de um domínio”. Esse entendimento retoma a discussão de aptidão versus desempenho, ou melhor dizendo, capacidade natural *versus* capacidade adquirida (GUENTHER; RONDINI, 2012), em a primeira se trata de uma aprendizagem espontânea, enquanto a outra de uma aprendizagem sistematizada (GAGNÉ, 2009a).

Na perspectiva dos estudiosos da *expertise* que defendem a ideia de que altos padrões de especialização não são alcançados antes mesmos de 10 anos de prática sistematicamente desenvolvida, alguns autores, como (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993; ERICSSON; TOWNE, 2010; GALVÃO, 2001; HOWE; DAVIDSON; SLOBODA, 1998), estabelecem esse tempo como o mínimo que um indivíduo precisa para atingir o nível de excelência em qualquer área ocupacional, desconsideram a existência de uma capacidade natural, sendo portanto a “prática deliberada” a explicação causal preferida do surgimento de um desempenho talentoso (GAGNÉ, 2009a).

Tais implicações ressoam controversos para Winner e Drake (2009; 1996), pois para eles a capacidade num domínio não se adquire por meio da prática deliberada, ela surge antes mesmo de qualquer ensino formal, afirmando que a prática sem capacidade não é suficiente para explicar a especialização. Milbrath (2015) e seus colaboradores corroboram com essa ideia baseados em investigações, questionando que a prática deliberada por si só pode ser uma explicação insuficiente da perícia musical, portanto para a *expertise* musical. De fato, tais pesquisadores nem cogitam a ideia em suas investigações sobre o conceito de *expertise* em artes visuais, no mesmo sentido trazido pela música.

A fim de justificar a inexistência de uma habilidade latente no desempenho superior, Ericsson e Towne (2010) expõem várias evidências de aquisição de *expertise* em áreas como esporte, xadrez, música e até datilografia para provar que com a prática sistemática, a motivação certa, e o esforço pessoal são possíveis para qualquer pessoa atingir níveis de excelência nessas áreas. Contudo, a maior parte de suas evidências são fornecidas na análise do desempenho de especialistas adultos em áreas esportivas e música (aquisição de maestria em um instrumento), sem levar em consideração aspectos anteriores do seu desenvolvimento que as levaram a se envolverem arduamente com essas atividades específicas.

Winner e Drake (1996), ao tratar da *expertise* nas artes visuais, justificam sua hipótese afirmando que os grandes realizadores nas artes visuais têm alta capacidade antes de começarem a trabalhar no desenho extensivamente e que as demais crianças não podem ser motivadas ou mesmo forçadas a desenhar, na medida em que uma criança precoce faz voluntariamente. Portanto, os pesquisadores persistem em dizer que:

não se pode sequer persuadir ou forçar uma criança normal a desenhar, tocar música ou jogar xadrez durante todo o dia, e as crianças sobre as quais estamos falando insistiram em gastar seu tempo dessa maneira. De fato, eles tiveram que ser arrastados para longe de suas atividades preferidas para comer, dormir, ir à escola e ser sociáveis (WINNER; DRAKE, 1996, p. 287, tradução livre)

Nesse sentido, em se tratando de crianças superdotadas na perspectiva desses pesquisadores, a motivação, o interesse e o desejo de trabalhar sistematicamente em algo, de forma tão focada, originam-se de dentro e não de fora, ocorrendo quase sempre quando há uma capacidade natural de atingir altos níveis com relativa facilidade. Portanto, não se questiona o esforço que uma pessoa possa dispor para chegar a um nível de excelência, mas que, pessoas que demonstram desde cedo tais comportamentos em uma área específica apresentam um processo de desenvolvimento diferente dos demais.

Até mesmo o desenho, pode ser um aspecto controverso em relação à prática deliberada. A partir das informações fornecidas por Milbrath (2015) e seus colaboradores,

estudos com culturas não letradas, em que o desenho a lápis e o papel eram desconhecidos, descobriram que alguns adultos e crianças evoluíram de rabiscos a formas fechadas, representando figuras humanas em uma única sessão sem o benefício da prática estendida ou deliberada. O aprendizado do desenho, como já mostramos, é uma habilidade possível a todo aquele que se interessa em aprender, mas o fato de passar a praticar deliberadamente, sendo essa atividade uma tarefa intrinsecamente interessante, vai depender do grau de envolvimento que o indivíduo tem com essa determinada habilidade artística específica. De fato, Renzulli (2018a, p. 241) afirma que “comportamentos intrinsecamente motivados satisfazem a necessidade da pessoa se sentir competente e autônoma”.

O ponto crucial de tais controvérsias em relação à prática deliberada consiste no papel da motivação exercida para que esse comportamento seja identificado. Como explicam Deci e Ryan (2000), a motivação é basicamente dividida em dois tipos: (1) a motivação intrínseca que consiste em fazer algo porque é inerentemente interessante ou agradável, portanto uma pessoa, ao agir em relação a uma atividade, move-se pela diversão ou pelo desafio, e não por causa de estímulos, pressões ou recompensas externas, e (2) a motivação extrínseca, que se refere a fazer algo porque leva a um resultado separável, dessa forma podendo ser por uma obrigação expressa, crença da utilidade da tarefa ou recompensa imediata ou futura.

Dito isso, há aqueles que defendem a prática deliberada como mola propulsora para o desenvolvimento do desempenho superior, ao acreditar que a motivação extrínseca antecede a motivação intrínseca, fundamentada no apoio, no engajamento e na pressão dos pais, portanto não espontâneo, embora posteriormente a habilidade adquirida, o indivíduo passe a assumir formas mais intrínsecas de motivação em seu desenvolvimento (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993; ERICSSON; TOWNE, 2010; GALVÃO, 2007b). Contrariamente, há aqueles que defendem a prática deliberada como um aspecto comportamental promovido por uma motivação intrínseca, gerada de forma espontânea por meio de interesses inerentes, com o mínimo, ou até a ausência de pressão e/ou interferência externa, ora sendo a tarefa interessante, ora a satisfação obtida pelo envolvimento com a tarefa (MILBRATH; MCPHERSON; OSBORNE, 2015; RENZULLI, 2018a; WINNER, 1998; WINNER; DRAKE, 1996).

Nesse seguimento, Csikszentmihalyi e Schiefele (2009) selecionaram três casos de jovens que demonstraram grande interesse pelas artes (2 em artes visuais e 1 em música), de um estudo longitudinal em larga escala de jovens que apresentavam excelente talento em artes, atletismo, música, matemática ou ciências (CSIKSZENTMIHALYI; RATHUNDE; WHALEN, 1997). Baseados nas entrevistas fornecidas pelos adolescentes, os pesquisadores

destacaram a relação entre artes e a qualidade da experiência vivida pelos jovens. Nesse sentido, observaram que os três casos descritos apresentaram vários pontos em comuns.

Os pesquisadores constataram que (1) os jovens atribuíam grande importância às suas áreas de talento de forma que o envolvimento em sua respectiva área fornecia muita experiência positiva. Nesse sentido, suas áreas de talento não eram importantes apenas no contexto escolar, mas possuíam um lugar central em suas vidas. Csikszentmihalyi e Schiefele (2009) evidenciaram que os três jovens (2) exibiam altos níveis de motivação intrínseca para aprender em sua área de interesse, resultante provavelmente da experiência positiva. A respeito da motivação intrínseca, eles observaram que:

Obviamente, eles querem aprender a se tornar cada vez mais habilidosos em seus ofícios e experimentar o prazer que a atuação em um alto nível de habilidade proporciona. Eles não são motivados principalmente por obter boas notas, elogios ou pelo objetivo de serem melhores que os outros. As necessidades de autodeterminação e competência são aspectos essenciais de seu comportamento. (CSIKSZENTMIHALYI; SCHIEFELE, 2009, p. 177, tradução livre)

Dito isso, foi observado que a motivação extrínseca tem pouco ou nenhuma influência em suas decisões de permanecer engajados em suas atividades artísticas, evidenciando dessa forma, a influência ativa de uma motivação intrínseca que gera um comportamento autodeterminado, na medida que há um engajamento de forma totalmente volitiva e endossadas pelo senso de si próprio (DECI; RYAN, 1991). Portanto, a criança ou adolescente que faz uma atividade artística pelo prazer inerente de fazê-lo é intrinsecamente motivada por essa atividade, no puro envolvimento da tarefa que lhe interessa, em uma feitura livre e de pleno senso de vontade, sem necessidade de recompensas ou restrição de material. (DECI; RYAN, 1985)

Csikszentmihalyi e Schiefele (2009) notaram ainda, por meio das entrevistas, que havia uma inter-relação entre a satisfação e o prazer na realização da atividade e o esforço ou trabalho duro para atingir altos níveis de habilidades artísticas. Em uma interação vinculante, o entusiasmo e a satisfação pela arte motivam a aquisição e conquista de habilidades e conhecimentos, que do mesmo modo, ao superar novos desafios e dominar novas informações, ampliam o interesse e o prazer.

Embora vários desses comportamentos observados em jovens superdotados e talentosos possam transmitir uma ideia de autonomia ou “autodidatismo” em relação ao seu aprendizado, é importante destacar que os pesquisadores que investigam tais aspectos em crianças e adolescentes, com potenciais artísticos, defendem a necessidade de uma educação

que atendam as curiosidades, interesses e motivações deles enquanto estudantes, já que são esses comportamentos, e outros, os sinais de alerta de que as capacidades e habilidades precisam ser frequentemente aprimoradas por meio de uma educação especializada às necessidades de cada indivíduo com diferentes treinamentos, práticas e incentivos. Nesse sentido é que entendemos quando Joseph Renzulli afirma que um potencial notável pode ser revelado, mas só depois de seu refinamento é que podemos identificar algum tipo de desempenho superior.

Pariser (1997) sinaliza que os traços de personalidade das crianças superdotadas parecem compor um impulso autorrealizador e automotivador dirigido a um extraordinário trabalho, no entanto, essas mesmas crianças exigem uma base de apoio emocional e técnico, para que seu desenvolvimento seja garantido. Diante disso, defendemos o papel do ensino das artes visuais como um processo de reconhecimento de comportamentos superdotados/talentosos e o desenvolvimento de habilidades artísticas específicas, seja qual for a modalidade e/ou a expressão artística que floresça no indivíduo.

Nesse entendimento, Milbrath *et al.* (2015) esclarecem que, semelhante à melhoria nos domínios acadêmicos, o progresso nas artes visuais depende exclusivamente de um ambiente que nutra e estimule o envolvimento de uma criança, fornecendo recursos específicos envolvidos na implementação da arte e um contexto que atribua significado à prática artística, bem como feedback crucial e avaliação do progresso de uma criança.

Por fim, o envolvimento com a tarefa, a motivação intrínseca e a prática deliberada estendida no contexto do ensino das artes visuais são comportamentos observáveis em estudantes durante as diversas experiências artísticas propostas pelo professor, muitas vezes sutis, vivenciadas de forma muito particular e individualizada, que necessitam de um olhar específico e criterioso por parte do arte-educador, a fim de assegurar um currículo que atendam às suas necessidades das habilidades artísticas específicas.

2.3.3. Produtividade Artística-Criativa

Em direção ao reconhecimento de estudantes superdotados/talentosos em artes visuais, nos deparamos com o terceiro conjunto de traços proposto por Joseph Renzulli – a criatividade. Esse construto, assim como os demais, é tão complexo, amplo e multifacetado, que se torna difícil sua definição (VIRGOLIM, 2019), sendo uma questão de debate contínuo (STERNBERG, 2003). Apesar da criatividade ser uma condição inerente a todos os seres humanos, e em qualquer atividade da vida cotidiana (OSTROWER, 2002), é indiscutível que

nenhum domínio se conecta tão estreitamente os seres humanos à criatividade quanto a arte (PELOWSKI; LEDER; TINIO, 2017).

Em uma roda de conversa, ao se discutir sobre pessoas ilustres da história humana, aquelas que deram contribuições significativas nos diversos campos do conhecimento e das realizações, certamente iremos lembrar de uma lista de grandes protagonistas, que "deram contribuições substanciais a ciência, a tecnologia, a cultura e as artes, que quebraram paradigmas, inventaram novos conceitos e artefatos ou iniciaram uma nova era de pensamento" (VIRGOLIM, 2019, p. 94). No entanto, Efland (2002, p. 01) ao nos provocar, propondo que façamos uma listagem dos grandes personagens da humanidade pela sua representatividade intelectual, garante que maior parte das pessoas indicarão como grandes figuras intelectuais e que modificaram o mundo, aqueles como "Einstein ou Newton antes de Rembrandt ou Picasso". Por outro lado, se propormos uma listagem dos grandes personagens da criatividade humana possivelmente virão à mente os artistas antes dos cientistas, sendo assim entendidos como representantes principais da criatividade.

Não sabemos, ao certo, se tal propositura é totalmente verdadeira, mas se solicitarmos aos estudantes que enumerem as disciplinas que eles consideram mais importantes para sua formação, possivelmente as disciplinas exatas apareçam no topo dessa listagem. E se ainda solicitarmos que apontem os colegas mais inteligentes, aqueles possivelmente identificados como superdotados, certamente serão os que melhor se qualificam nas áreas de conhecimento lógico-matemático ou linguístico. Em contrapartida, sendo essa hipótese verdadeira, podemos também averiguar os estudantes apontados como mais criativos, certamente aqueles que demonstram qualquer talento para as artes.

Embora os estudos sobre criatividade nas últimas décadas tenham se ampliado, com interesse crescente em pesquisas sobre esse assunto (ALENCAR, 2001; CSIKSZENTMIHALYI, 2009a; LUBART, 2007; MARTÍNEZ, 1997; STERNBERG, 2003), ainda assim, segundo Pelowski *et al.* (2017) pouco se tem de estudos sobre criatividade, expressos nas artes visuais e na produção artística, demonstrado na escassez desproporcional sobre o assunto. Ao considerarmos a vasta produção artística da humanidade e o crescente número de artistas, bem como os diferentes e diversos modos de expressão visual historicamente constituídos e trazidos até nós, podemos perceber o papel crucial da criatividade para a produção artística.

Os estudos relacionados à criatividade nas artes compreendem os tópicos mais antigos da psicologia, que surgiram como um ramo desse campo de estudo no final do século

XIX, durante o período em que a psicologia passou a ser entendida, de fato, como ciência, e não mais um campo abstrato do saber. Como já vimos anteriormente, a aplicação dos estudos psicológicos ao ensino da arte trazia principalmente uma relação entre a capacidade artística e a inteligência geral (EFLAND, 1990), e ao serem abordadas tanto na Europa, quanto nos Estados Unidos, entre as décadas de 1920 a 1940, desenvolveram estudos experimentais e de correlação comparando as habilidades para o desenho com a inteligência geral e outras inteligências (CLARK, 1987).

Durante esse período, houve uma demanda de testes de habilidades, aptidões e de personalidade que correlacionavam de forma geral com a “criatividade” (PELOWSKI; LEDER; TINIO, 2017). Essas investigações psicológicas estabeleceram as bases para o desenvolvimento de métodos para o estudo da natureza do talento nas artes e sua relação com a inteligência geral, como foi o caso das pesquisas realizadas por Norman C. Meier e seus colaboradores, entre o período de 1929 a 1939, que chegaram à conclusão de que os artistas possuíam uma inteligência superior à média e que, juntamente com outras capacidades, contribuíam em grande medida no êxito de um artista (ZIMMERMAN, 1987a).

De acordo com Zimmerman (1987b) Norman C. Meier, quase uma década antes das suas conclusões sobre o talento artístico, por volta do final de 1920 e início de 1930, formulou uma teoria de habilidades especiais e capacidades artísticas em crianças e adultos. No mesmo período, vários psicólogos, educadores e filósofos estavam interessados nos estudos sobre conceitos relacionados a talento, habilidade e criatividade no contexto do movimento científico, os quais buscaram desenvolver testes para identificar o talento artístico, bem como estavam estudando sobre a imaginação e a criatividade. De acordo com Zimmerman (1987b), apesar de Norman C. Meier não abordar diretamente em seus estudos do talento artístico a criatividade, o termo em si fora amplamente usado em sua teoria de habilidades especiais, tais como imaginação criadora, processos criativos do artista e síntese criadora.

Contudo, Virgolim (2019) defende que a criatividade não fora discutida inicialmente no contexto da inteligência e da superdotação antes de 1950, passando posteriormente a ser foco de pesquisa por teóricos, que viram a necessidade de estudo deste construto, principalmente para estabelecer relações com a inteligência, e seu desenvolvimento na educação das crianças. Nesse percurso, segundo Pelowski (2017) e seus colaboradores, houve notáveis estudos sobre criatividade nas artes, que contribuíram para a compreensão da criatividade artística, embora a maioria desses estudos tenham colocado ênfase em produções artísticas gráficas.

Como referência dos estudos da criatividade nas artes, podemos considerar como representante principal Victor Lowenfeld (1901-1960) com suas bases nas teorias psicanalíticas, que considerava a individualidade e singularidade da arte da criança, no sentido em dar grande ênfase nas atividades artísticas centradas no aluno (EFLAND, 1990). A abordagem criativa da livre expressão focava no uso de uma variedade de materiais de arte, tendo os professores a responsabilidade de nutrir e motivar os alunos diretamente com técnicas e habilidades, em vez de simplesmente instruir (CLARK; ZIMMERMAN, 2004). Portanto, o que se esperava era que os alunos se desenvolvessem de forma natural com o mínimo de interferência adulta.

Quadro 2 - Dimensões cognitiva da criatividade

DIMENSÕES COGNITIVAS DA CRIATIVIDADE	
VICTOR LOWENFELD (IAVELBERG, 2017)	J.P GUILFORD (VIRGOLIM, 2019)
Fluência	Fluência
Flexibilidade	Flexibilidade
Originalidade	Originalidade
Sensibilidade a problemas	Sensibilidade a problemas
Redefinição ou habilidade de rearranjo	Redefinição
Análise ou habilidade de abstrair	Complexidade
Capacidade de síntese	Elaboração
Coerência de organização	Avaliação

A visão de Victor Lowenfeld sobre a criatividade, como constata Iavelberg (2017) não se relacionava ao alto QI ou a concepção de dom, muito menos se limitava à arte. De fato, sua concepção sobre a criatividade, inteligência e testes de QI se estreitava com os estudos propostos por J.P Guilford (Ver Quadro 2) que havia sinalizado para o fato de que “menos de dois décimos de um por cento das entradas em resumos psicológicos até 1950 focavam na criatividade” (STERNBERG, 2003, p. 89). Portanto, poucos cientistas e psicólogos estavam estudando sobre a criatividade naquele período. Com efeito, tais questionamentos propostos por Guilford (1950, 1967) culminaram em um modelo teórico que deu margem para a “discussão do papel de outras habilidades cognitivas no intelecto humano, como a criatividade, que não é captada no teste de QI” (VIRGOLIM, 2019, p. 65).

Esses critérios deram margem para a criação de testes que medissem a produção divergente, a resolução de problemas e a criatividade. Nesse caminho, Paul Torrance (1915-2003) desenvolveu testes baseados nas quatro principais dimensões cognitivas propostas por Guilford – fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração, sendo ainda hoje utilizado para avaliar o potencial criativo de estudantes superdotados, bem como selecioná-los a programas educacionais especiais (VIRGOLIM, 2019).

Muitos programas de superdotados incluem testes de criatividade com a finalidade de medir as habilidades criativas dos estudantes. No entanto, como afirma Lemons (2011, p. 743, tradução livre) “o teste psicométrico do potencial criativo é inerentemente problemático devido à complexidade multifacetada da criatividade e à dificuldade de operacionalizar esse construto”. Embora pesquisadores posteriores tenham se interessado no assunto e realizado grandes progressos no aprendizado sobre os processos cognitivos de inovação e a personalidade criativa, com testes que evidenciavam relativa confiabilidade em seus resultados na identificação de potencialidades criativas, ainda assim, tentativas de medição podem levar os educadores a avaliar o potencial criativo dos alunos de maneiras imprecisas (LEMONS, 2011; STERNBERG, 2003).

Nesse sentido, Clark e Zimmerman (1992, 2004) recomendam que se deve ter cuidado ao usar os testes de criatividade como meio de identificar estudantes artisticamente superdotados e talentosos, isso porque, segundo eles, as pontuações mais altas nos testes de criatividade, têm valor questionável, carecendo de validade, além de não se correlacionarem com outras medidas de desempenho escolar, inclusive o desempenho nas artes. Diante do exposto, os pesquisadores reiteram a necessidade de “analisar pesquisas passadas sobre criatividade e realizar novas pesquisas sobre suas definições conceituais e operacionais e sua relação com a identificação de talentos artísticos” (CLARK; ZIMMERMAN, 2004, p. 50, tradução livre).

Portanto, entendemos que é no percurso das experiências estéticas contemporâneas promovidas no ambiente educacional, com observância dos vários aspectos e critérios das habilidades criativas, diante da estimulação da criatividade e das potencialidades artísticas, que seja a forma mais adequada na identificação de estudantes com maior desempenho produtivo criativo no contexto das artes visuais, tanto em sala de aula regular, quanto em atendimento educacional especializado. E é nas abordagens educacionais contemporâneas do ensino das artes visuais que podemos estimular, identificar e potencializar habilidades que estão na base

da criatividade, as quais devem ser observadas na pessoa, no produto, no processo e no ambiente.

Para Csikszentmihalyi (1999), a criatividade não pode ser estudada como um fenômeno puramente individual, isso porque existem variáveis externas, tais como fatores sociais, culturais e econômicos, que devem ser consideradas ao explicar por que, quando, onde e como novas ideias são criadas. Nesse sentido, afirmam Pelowski (2017) e seus colaboradores, que os pesquisadores que estudam a criatividade geralmente têm abordado esse assunto por meio de uma das quatro perspectivas principais: a pessoa criativa, o produto criativo, o processo criativo e o ambiente criativo. Contudo, entendemos que a produtividade criativa é a interação dos diversos fatores que subjazem desses aspectos, principalmente quando analisados dentro do contexto da arte e de seu ensino.

A criatividade, de forma geral, tem sido muitas vezes investigada por grupos de pesquisadores, concentrando-se na pessoa criativa. Tais pesquisas envolvem aspectos de personalidade e comportamento que se relacionam, ou possam ser relacionadas com a realização criativa notável ou potenciais de desenvolvimento futuro. Como constata Albertina Mitjáns Martínez, ao dizer que

Existe um número considerável de pesquisas que procuram identificar, determinar ou isolar características, traços ou qualidades de pessoas criativas. Todas elas podem ser agrupadas em uma mesma direção de trabalho, apesar das diferenças teóricas subjacentes entre os pesquisadores e da natureza, também diferente, do que denominam traços, características ou elementos distintivos das pessoas criativas. Todos esses trabalhos têm em comum, precisamente, a intenção de descrever as pessoas criativas, de especificar o que as caracteriza e as diferencia, em última instância, das não-criativas (MARTÍNEZ, 1997, p. 15).

Como constata Martínez (1997) há uma diversidade de traços ou características associadas à criatividade, já que os elementos da personalidade que diversos pesquisadores associam à criatividade, têm caráter diferentes. Todavia, a problemática se situa na identificação de características da personalidade criativa a partir das múltiplas configurações subjetivas de personalidade, contrapondo o delineamento do sujeito único, individual e irreplicável, com seus sistemas de regulação de comportamento bastante complexos e em constante alteração. A maior contribuição da autora levantada nesta discussão, e que concordamos, é o questionamento sobre a necessidade de alguns teóricos em desvendar “um perfil de personalidade única, com base em traços, que caracterize os indivíduos criativos” (MARTÍNEZ, 1997, p. 25).

Existe um corpo de pesquisa que demonstra que pessoas criativas compartilham certas características de personalidade, e que muitas das quais são também relacionadas à

personalidade de criadores artísticos (PELOWSKI; LEDER; TINIO, 2017), tais como autonomia, flexibilidade, fluência, originalidade, engenhosidade, espontaneidade, aberto a diferentes experiências, dispostos a assumir riscos, motivação intrínseca, curiosidade (ALENCAR, 2001; ALENCAR; FLEITH, 2003; LUBART, 2007; STERNBERG, 2003). Observamos que a ideia popular da “personalidade artística” ainda é mistificada, estereotipada e romantizada, qualificando o artista como um gênio inspirado, um herói sofredor, um selvagem à beira da loucura, um estranho excêntrico, entre outras definições, que vieram sendo propagadas desde 1550, a partir da publicação de Giorgio Vasari sobre “artistas mais eminentes” da Itália, bem como publicações e biografias de pesquisadores posteriores que relatavam a vida dos artistas.

Em um tom eminentemente sobrenatural em relação aos talentos, bem como a natureza divina das habilidades artísticas dos artistas renascentistas italianos, Vasari (1550; 2011) descreveu aspectos da personalidade dos artistas de sua época, que ia de contemplativo e distraído, ao variado e instável, aquele Masaccio, o outro ainda jovem, Leonardo Da Vinci. Mais contemporaneamente, como apontam Abuhamdeh e Csikszentmihalyi (2004) vários estudos psicológicos têm sugerido que os artistas são emocionais, sensíveis, independentes, impulsivos, socialmente distantes, introvertidos e inconformados; contudo eles questionam o quão essas características têm sido difundidas entre os artistas de sucesso, como personalidades que têm moldado o domínio da arte, bem como, a existência de uma personalidade artística de constituição atemporal.

Ao discutir sobre as definições de criatividade e de como é compreendida muitas vezes no senso comum, Kneller (1978) sinalizou três aspectos de entendimento sobre a criatividade que parece permanecer ainda nos dias atuais. Isso porque, segundo ele, para muitas pessoas, (1) “ser criativo” não passaria de um simples liberar de impulsos ou relaxamento de tensões, ou (2) que a criatividade é confundida com atributos como habilidades superiores em áreas específicas, ou ainda (3) igualando o criativo com o incomum, distinto dos padrões, o inconveniente. Essas formas de ver o fenômeno reduz a amplitude e a complexidade desse assunto, no sentido de absorver apenas uma parte dessa multifacetada capacidade, identificando-a com o todo.

As características de personalidade oriundas das biografias dos grandes mestres, ou dos estudos psicológicos da personalidade artística, quando transferidas ao contexto educacional como uma simples rotulagem sem qualquer ação educacional efetiva, não contribui em nada para o reconhecimento de estudantes criativos produtivos em artes visuais. Em outras

palavras, sem uma educação em artes visuais com metodologias educacionais que proporcionem experiências estéticas, artísticas e cognitivas, a fim de desenvolver o potencial criativo-artístico dos estudantes, tais traços de “personalidades artísticas” muito dificilmente irão ser percebidas, ou até demonstradas por eles. Nesse sentido, Virgolim (2019) nos orienta sobre a necessidade de dar menos importância à rotulagem, para concentrarmos em esforços educacionais que promovam uma educação produtiva criativa de forma ampla, e em particular, atender as necessidades educacionais de estudantes com altas habilidades e superdotação.

Como sinalizam Alencar e Fleith (2003) até os anos 70, muitos estudos tinham como objetivo traçar os aspectos do indivíduo, bem como desenvolver programas e técnicas que proporcionassem a expressão criativa, proposta também difundida no ensino das artes neste período. Posteriormente, sob a influência dos fatores sociais, culturais e históricos, os estudos sobre o desenvolvimento da criatividade passaram a ter outro enfoque. Sendo assim, a criatividade não era mais atribuída tão somente a um conjunto de traços de personalidade e habilidades do indivíduo criador, mas também a interferência do ambiente em que este vivia (ALENCAR; FLEITH, 2003).

2.3.4. Reconhecimento da Produtividade Artística-Criativa

Estudiosos da criatividade consideram esse construto como a capacidade de produzir uma ideia ou algum produto novo, original e satisfatório para aquele que cria, bem como para uma audiência que a considere em um determinado momento (FLEITH, 1999; LUBART, 2007; STERNBERG; LUBART, 1991; STERNBERG, 2003). No entanto, Fleith (1999) ainda pontua que mesmo que uma ideia ou o produto já tenha sido descoberto anteriormente, ou não seja considerado novo ou original, ainda existirá a criatividade. Isso implica que, quando uma descoberta ou uma ideia, mesmo que já concretizada em um determinado campo ou área de saber, seja novo ou original para um indivíduo, ainda assim, será criativo (STERNBERG, 2007). Nesse sentido, Kneller (1978) já havia pontuado que,

Criamos quando descobrimos e exprimimos uma ideia, um artefato ou uma forma de comportamento que seja nova para *nós*. Digo “nova para *nós*” por que a descoberta, por uma pessoa, daquilo que foi revelado por outros ainda representa uma realização criadora. Um dos grandes momentos decisivos da pintura ocidental, por exemplo, foi a descoberta, por Giotto, da terceira dimensão. O estudante precoce de hoje, que por si mesmo descobre essa terceira dimensão, não deixa de ser criador porque Giotto já o revelar antes dele. Sua criatividade é, porém, de ordem inferior porque o estudante de hoje tem a vantagem de, ao contrário de Giotto, crescer numa cultura de que a criação de Giotto já faz parte. (KNELLER, 1978, p. 16)

O argumento de Kneller (1978) nos remete as categorizações de níveis de criatividade discutida por Kaufman e Beghetto (2009) no qual apresentam um modelo com quatro níveis de criatividade (Mini-C, Pequeno-C, Pro-C, Grande-C) que representam uma trajetória de desenvolvimento da criatividade na vida de uma pessoa.

Esse modelo nos oferece uma noção útil para diferenciarmos a criatividade em contextos distintos, e compreendermos que muitos dos nossos alunos demonstram ideias, artefatos ou forma de comportamentos que podem ser criativos, mas não necessariamente seja algo extraordinário, que contribua para o campo e transforme o domínio (CSIKSZENTMIHALYI, 1999) tipicamente dos grandes criadores (Grande-C), nem no âmbito profissional (Pro-C), que seria a progressão de desenvolvimento, esforço e dedicação no domínio de especialização para alcançar um status de nível profissional de especialista (KAUFMAN; BEGHETTO, 2009).

Quando Kneller (1978) exemplifica a descoberta do estudante em relação a terceira dimensão, embora não seja algo novo que venha transformar o domínio, nem tenha alcançado a nível de especialização, suas conquistas podem ser reconhecidas como “algo novo”, tanto para ele, quanto para aqueles que o cerca. Portanto, os estudantes que demonstram criatividade na vida cotidiana, gerando expressões e ideias criativas a partir de um conjunto de experiência e conhecimento adquirido necessário para se expressar completamente suas ideias (Pequeno-C), ou as ideias criativas vivenciadas pelos alunos à medida que aprendem um novo assunto, criam uma nova imagem, se surpreendendo com sua conquista (Mini-C), que abrange “a criatividade inerente ao processo de aprendizagem” (KAUFMAN; BEGHETTO, 2009, p. 3), estão demonstrando expressões criativas.

A criatividade do tipo Mini-C e Pequeno-C evidenciam diferenciações que favorecem o reconhecimento e a distinção entre a gênese da expressão criativa e as expressões de criatividade mais prontamente reconhecíveis, respectivamente (KAUFMAN; BEGHETTO, 2009). Entendemos que essas duas categorias propostas pelos autores em foco estão diretamente relacionadas ao traço de criatividade indicado na teoria dos três anéis de Joseph Renzulli, mesmo que não sejam discutidas nesses termos. Portanto, a criatividade como um traço de comportamento observável em estudantes com potenciais para as altas habilidades/superdotação, pode ser reconhecida por professores a partir das “ideias e interpretações únicas e pessoalmente significativas dos alunos à medida que aprendem novos assuntos” (KAUFMAN; BEGHETTO, 2009, p. 4) dentro do contexto regular de ensino (Mini-C).

De forma progressiva e desenvolvimental, os estudantes que demonstram o nível Mini-C de criatividade, quando reconhecidos, nutridos e incentivados com experiências pedagógicas no ensino regular e/ou em contextos educacionais mais especializados, é bem provável que eles demonstrem expressões e ideias criativas no nível Pequeno-C, embora continuem obtendo inspirações e ideias Mini-C à medida que diferentes experiências, domínios e áreas de conhecimento sejam explorados (KAUFMAN; BEGHETTO, 2009). O modelo de Quatro Cs proposto pelos autores, ao considerar a capacidade criadora, o interesse e as atividades em níveis apropriados de especificidade, também apresentam uma estrutura que dialoga com teorias da criatividade mais contemporâneas.

Como Alencar e Fleith (2003) nos explicam, a mudança de perspectiva sobre a criatividade proporcionou a elaboração de três modelos de criatividade a saber: (1) A Teoria de Investimento de Sternberg e Lubart, (2) O Modelo Componencial de Amabile e (3) Perspectiva de Sistemas de Csikszentmihalyi, que absorvem de certa forma vários estudos que englobam aspectos anteriormente citados, a pessoa, o produto, o processo e o ambiente. No entanto, evidenciamos que os modelos de criatividade discutidos nesta investigação apoiam-se em elementos correlatos que são considerados relevantes para a produção criativa, diferenciando-se apenas nos enfoques dados a fatores que constituem a produtividade criativa. De fato, Alencar e Fleith (2003, p. 01) reforçam que tais abordagens “atribuem a produção criativa a um conjunto de fatores, que interagem de forma complexa, referentes tanto ao indivíduo quanto a variáveis sociais, culturais e históricas do ambiente”.

Embora cada uma das abordagens necessite ser explanadas em seus diversos aspectos e discutidas separadamente, como podemos observar com maiores detalhes em Alencar e Fleith (2003) e Neves-Pereira e Fleith (2020a). Reservamo-nos explorar pontos que ampliem a discussão sobre a produtividade artística-criativa de estudantes com potenciais artísticos notáveis no contexto educacional, bem como a contribuição de cada abordagem no entendimento da criatividade nos domínios das artes visuais e sua educação, que surge à medida que experiências estéticas, artísticas e cognitivas são vivenciadas pelos estudantes.

Robert Sternberg, em colaboração com Todd Lubart (1991, 1995), ao elaborarem sua teoria do investimento da criatividade, passaram a considerar o comportamento criativo como resultado da convergência de seis recursos distintos e inter-relacionados, apontados como recursos necessários para a expressão criativa. Estes seriam: (a) habilidades intelectuais, (b) conhecimento, (c) estilos de pensamento, (d) personalidade, (e) motivação e (f) contexto ambiental. Sternberg (2003, p. 107) afirma que “embora os níveis desses recursos sejam fontes

de diferenças individuais, geralmente a decisão de usar um recurso é uma fonte mais importante de diferenças individuais”.

A criatividade, de acordo com a teoria do investimento, é em grande parte uma decisão. Nesse sentido, Sternberg e Lubart (1991, 1995) defendem a ideia de que o indivíduo criativo é aquele que gera ideias com pouco valor, mas com grande potencial de crescimento, e que por serem ideias não aceitas ou controversas em um determinado campo, enfrentam muitas vezes resistências na aceitação por parte de outros indivíduos, da sociedade e do próprio campo. Todos sabemos dos episódios que antecederam a arte moderna, tais como as ideias de Claude Monet, que defendia que toda a pintura da natureza deveria ser realmente terminada *in loco* (GOMBRICH, 1989), ideias estas que não fizeram tanto sucesso nas Academias, e foram rejeitadas pelo establishment.

Certamente, Claude Monet tinha talento suficiente para se manter dentro dos padrões estabelecidos pelos salões parisienses, mas como uma pessoa criativa, constatou que os “motivos” observados na natureza mudavam a cada instante e que não dispunha de tempo suficiente para captar um aspecto característico da imagem observada usando as técnicas dos artistas clássicos. Portanto, diante do problema buscou resolvê-lo criando uma maneira nova e diferente de pintar. Essa forma de pintar em pinceladas rápidas, sem misturar e combinar cores ou aplicar em camadas sob uma base castanha como faziam os artistas predecessores (GOMBRICH, 1989), colocou em risco sua carreira, bem como de todos aqueles que compraram sua ideia, porque o novo método técnico não proporcionava os detalhes da imagem, mas o efeito geral produzido pelo todo, e isso contrariava os críticos e a ortodoxia do *Salon*.

Baseado em sua crença de “produzir uma obra de arte harmoniosa, em que formas, luz e atmosfera se combinassem numa só entidade” (GOMPertz, 2013, p. 62), Claude Monet decidiu desafiar os rígidos padrões do sistema de arte de sua época, buscando superar obstáculos, principalmente aqueles impostos pela Academia, em relação à exposição de suas obras, ao montar sua própria exposição. Esse comportamento em grande parte surge de uma atitude ou decisão diante da vida, em quebrar padrões pré-estabelecidos pelo grupo social ou cultura a qual faz parte, portanto,

as pessoas criativas são criativas em grande parte, não por qualquer característica inata específica, mas por causa de uma atitude em relação à vida: elas costumam responder a problemas de maneiras novas e inovadoras, em vez de se permitirem responder de maneira impensada e automática. (STERNBERG, 2007, p. 03)

A história, e principalmente na história da arte, está repleta de criadores eminentes que identificaram problemas que outras pessoas não viam, procurando resolvê-las de formas

distintas daquelas às quais já estavam consolidadas, correndo riscos que outras pessoas não se predispunham a correr. Essa atitude de coragem muitas vezes proporcionou conflitos com seus contemporâneos, gerando muito ceticismo e até hostilidade diante de seus interesses e crenças, que por vezes, foram condenados ao ostracismo, por outras, superaram obstáculos a ponto de cederem as suas ideias.

Além dessa atitude arrojada diante da vida e da obra ser observada em muitos artistas, anteriores e posteriores a Claude Monet, podemos também observar, de acordo com a teoria do investimento da criatividade (STERNBERG; LUBART, 1991, 1995), os seis fatores que são apontados como recursos necessários para o desempenho criativo, em abordagens biográficas e históricas nas artes, como exemplos da ocorrência desses fatores na criatividade artística.

2.3.4.1. Habilidades Intelectuais

Sternberg e Lubart (1991, 1995), ao abordarem o fator das habilidades intelectuais, defendem que três habilidades cognitivas em confluência são importantes para a expressão criativa, sendo elas: (a) habilidade sintética ou criativa que consiste em enxergar problemas de novas maneiras, escapando dos limites do pensamento convencional; (b) habilidade analítica, que proporciona o reconhecimento daquelas ideias que valem a pena investir e quais não; e (c) a habilidade prática-contextual que diz respeito de ser capaz de persuadir os outros quanto ao valor de suas ideias (STERNBERG; LUBART, 1991, 1995; STERNBERG, 1985, 2003).

Se nos debruçarmos na história da arte, bem como nas biografias de artistas tais como Monet, Duchamp, Picasso e Khalo, por exemplo, logo reconheceremos estas habilidades cognitivas expostas em suas ideias, escolhas e influências que trouxeram vulto ao campo das artes. É fato que muitos dos artistas na história da arte, vislumbraram questões que outros não observaram, confrontando as regras e normas do conhecimento convencional vigente, que diante do conjunto de suas ideias novas e diferentes do entendimento do establishment, processaram escolhas e determinaram aquilo que devia ser investido ou posto de lado. Concomitante a tudo isso, ainda geraram forças de convencimento de que suas ideias tinham valor.

Para Csikszentmihalyi (2009a), em seu modelo de sistemas de criatividade, uma pessoa, ao usar os símbolos de um determinado domínio, como as artes visuais, por exemplo, e ao enxergar um novo padrão ou ter uma nova ideia, expõe essa novidade ao campo daquele

domínio que avaliará a validade do novo, incluindo-o ao domínio ou estabelecendo um novo domínio. Em concordância com Sternberg e Lubart (1991, 1995), o autor pontua também que sem a capacidade dos criadores de recrutar seguidores em favor de suas novas ideias, certamente, a novidade teria um impacto menor, ou nenhum (CSIKSZENTMIHALYI, 2009a).

2.3.4.2. Conhecimento

Outro recurso necessário para a expressão criativa é o conhecimento. É fato que “produções criativas não ocorrem no vácuo, mas estão alicerçadas em um amplo conhecimento da área em que se está atuando” (FLEITH; VILARINHO-REZENDE; ALENCAR, 2020, p. 51). Essa tese também é defendida por Sternberg (2006) quando afirma que, para que haja uma contribuição significativa em qualquer campo, a fim de que obtenha avanço na sociedade, é necessário que se saiba o suficiente sobre aquele determinado campo.

Embora o conhecimento seja fator preponderante para a criatividade, Sternberg e Lubart (1991, 1995) alertam que a forma em que uma pessoa se relaciona com o conhecimento, podendo ser favorável ou prejudicial ao processo criativo. Na perspectiva da teoria do Investimento, entende-se que, da mesma forma que devemos saber o suficiente em um determinado campo para avançar na identificação de novos problemas, temos que ter o cuidado para não desenvolver posturas de entrincheiramento, com perspectivas fechadas, que pode dificultar a percepção da pessoa diante de formas diferentes de questões que contribuam ao campo, se tornando mais obstáculo do que promoção a criatividade.

O “bloqueio” criativo nas artes por vezes pode estar ligado a manutenção de conhecimentos “tradicionais”, que muitas vezes impede o avanço de uma produção mais desafiadora e original. Gompertz (2015) nos relata por exemplo, o trajeto de Bridget Riley (1931), uma artista inglesa, considerada uma das maiores expoentes da Op art, que desde cedo demonstrava seu talento para as artes, ao pintar em 1946, ainda adolescente, “Homem com turbante vermelho (depois de Van Eyck)” (veja FIG. 10), uma variação da obra de Jan van Eyck “Homem com turbante (1433)”. No período da instrução inicial até seu trabalho maduro, ela adquiriu conhecimento estudando as cores dos impressionistas, “desenvolvendo uma preferência particular pelos artistas para quem a cor era tanto o tema quanto a própria matéria-prima da pintura”(GOMPERTZ, 2015, p. 45), contudo, apesar dos seus amplos estudos sobre a teoria da separação da cor de Seurat, a coerência projetiva de Cézanne e os contrastes severos

de Van Gogh, ainda assim não havia originalidade em seu trabalho, embora suas pinturas fossem perfeitamente boas (veja FIG. 11).

Figura 10 - Bridget Riley - Homem com turbante Vermelho (depois de van Eyck), 1946 Óleo sobre tela, 66 x 56 cm Coleção Particular



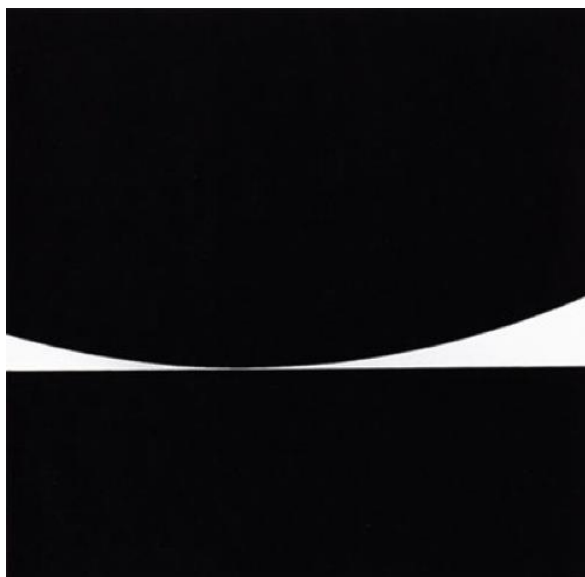
Fonte: (GOMPERTZ, 2015)

Figura 11 - Bridget Riley - Pink landscape, 1960. Óleo sobre tela, 101.5×101.5, Coleção Particular



Fonte: (GOMPERTZ, 2015)

Figura 12 - Bridget Riley - Kiss, 1961, Acrílico sobre linho, 122 x 122. Coleção Particular



Fonte: (GOMPERTZ, 2015)

Para Gompertz (2015), o marco inicial da expressão criativa de Bridget Riley, foi quando ela decidiu abandonar aquilo que considerava mais significativo e interessante na

pintura – a cor. Ao pintar Kiss (veja FIG. 12) em 1961, assinalou o amadurecimento de todo conhecimento adquirido, mas ao mesmo tempo, rompeu com problemas artísticos confinados em perspectivas passadas, e que de nada contribuía para seu progresso efetivamente criativo. Kneller (1978, p. 16-17) afirma que “a novidade criadora emerge em grande parte do remanejamento de conhecimento existente – remanejamento que é, no fundo acréscimo ao conhecimento”, e foi isso que de certa forma Bridget Riley fez, “centrou suas energias criativas em imagens abstratas em preto e branco” (GOMPERTZ, 2015, p. 47).

Na necessidade de responder às suas inquietações artísticas, Bridget Riley obteve uma soma de conhecimento, tanto formal quanto informal, que sublinhou as bases do seu desenvolvimento artístico, mas que, em um dado momento, tal conhecimento foi mais um bloqueio do que um elemento para aflorar a expressão criativa. Em relação ao conhecimento, Gompertz (2015, p. 47) explica que “o truque é ser capaz de distinguir entre os elementos que se deve manter de um trabalho ou experiências anteriores e os que devem ser descartados”, nesse sentido, tal atitude corresponde a uma habilidade analítica, no qual explicitamos anteriormente.

Ainda Gompertz (2015) nos relata vários episódios em que artistas – Bridget Riley, Piet Mondrian, Roy Lichtenstein – encontraram seus caminhos criativos por catalisadores externos, eventos que, em certa medida, foram fruto do acaso, no entanto, ele constatou que o que fez com que cada um deles estivessem sensíveis à singularidade dos acontecimentos, foi a capacidade de conhecimento que cada qual detinha no campo das artes. Esse também é o entendimento de Lubart (2007, p. 34) quando nos explica que “o conhecimento ajuda igualmente a levar em consideração os acontecimentos e a tirar partido das situações observadas aleatoriamente; além disso, pelo domínio de certos aspectos de uma tarefa, permite focalizar seu pensamento sobre os aspectos novos de determinada tarefa”.

2.3.4.3. Estilos de Pensamentos

Convicto de que os artistas não esperam ser convidados, nem pedem permissão para fazer arte, “simplesmente vão lá e fazem”, Gompertz (2015, p. 12) aponta reiteradas vezes que é o interesse e o foco em determinada área, a força impulsionadora e estimulante para a produção artística-criativa. Com uma necessidade de fazer do seu jeito, os artistas selecionam a atividade que mais os atrai e inspira, aquela que estimula sua imaginação e viabiliza conexão com seus talentos (GOMPERTZ, 2015). Essa atitude de decidir o que fazer e como fazê-lo,

invés de ser simplesmente instruído, é considerado como o estilo de pensamento legislativo (ALENCAR; FLEITH, 2003; STERNBERG, 1988; STERNBERG; GRIGORENKO; ZHANG, 2008).

Os estilos de pensamentos dividem-se em três formas de como as pessoas usam, exploram ou utilizam a sua inteligência, denominados de estilos legislativo, executivo e judiciário (STERNBERG; GRIGORENKO; ZHANG, 2008; ZHANG; STERNBERG, 2005). O estilo legislativo, como nos explica Sternberg (2008) e seus colaboradores, estaria presente nos indivíduos que tem a preferência em fazer tarefas que possibilite-os criar, experimentar e problematizar a sua maneira, usando suas próprias regras e problematizando questões não determinadas. Diferentemente, o estilo executivo, seriam aqueles indivíduos que respondem de forma ordenada e estruturada, preferindo que digam o que fazer, do que decidir por si só. Em outras palavras, seria aquele indivíduo que seguiria uma instrução bem-estruturada, na qual executaria a tarefa da melhor forma possível. Por fim, temos o estilo judiciário, que consiste nos sujeitos que demonstram interesse e prazer em opinar, emitir julgamentos, contrastar-comparar sobre assunto diversos, bem como avaliar pessoas, regras e tarefas.

Embora Sternberg (1988, 2003) assinala que o estilo legislativo seja particularmente importante para a criatividade e que, de certo modo, mantém aproximações com as artes visuais (PELOWSKI; LEDER; TINIO, 2017), ainda assim, alertamos que o estilo legislativo não é uma característica exclusiva dos artistas, nem é uma preferência de todos os artistas, muito menos um estilo necessário a todos os indivíduos envolvidos com o campo das artes visuais. Essa demarcação é importante para entendermos que indivíduos podem ter uma predileção tanto para o estilo executivo, quanto para o estilo judiciário nas diversas formas de atividades artísticas, sem que sejam obrigatoriamente criativos. Por exemplo, executar os procedimentos e regras técnicas de um desenho figurativo, buscando alcançar a maestria da melhor forma possível, ou até avaliar períodos e movimentos artísticos, contrastando e comparando obras e artistas.

Segundo Sternberg (1997), há alguns princípios gerais que devem ser levados em consideração para entendermos os estilos de pensamentos e que se aplicam a sua teoria e a muitas outras teorias. De forma geral, observamos alguns desses pontos que guardam estreitas relações com aspectos os quais entendemos a superdotação/talentos em artes visuais, bem como a produtividade artística criativa, que discutiremos a seguir.

Conforme Sternberg (1997) e posteriormente, Sternberg e Zhang (2005), os três estilos de pensamentos (legislativo, executivo e judiciário) não são habilidades em si, mas

preferências as quais os indivíduos fazem uso das habilidades de certas maneiras, dito de outra forma, é a maneira como se gosta de utilizar as habilidades. Nesse sentido, as habilidades artísticas específicas dos diversos domínios das artes visuais, demonstradas por crianças ou adolescentes dependem de suas preferências de uso dessas habilidades, que podem definir o sucesso ou o fracasso em uma determinada tarefa. Então, uma habilidade pode ser compatível ou incompatível com um estilo de pensamento e vice-versa. Por esse motivo, Sternberg (1997, p. 80) nos informa que “precisamos distinguir cuidadosamente os estilos das habilidades e perceber que os estilos das pessoas podem ou não corresponder às suas habilidades”.

Tendo em vista tal distinção, Sternberg (1997) esclarece que a correspondência entre o que gostamos de fazer (estilo) e aquilo que fazemos bem (habilidades) cria uma coesão superior com resultados valiosos, isso porque, a compatibilidade entre o estilo e a habilidade, proporciona qualidade na tarefa realizada. Nesse sentido, indo de encontro aos domínios das artes, entendemos que ao distinguirmos as habilidades artísticas específicas e os estilos de pensamento, e simultaneamente, buscarmos correspondências entre elas, podemos perceber qual estilo de pensamento melhor se adequa às diversas habilidades existentes no campo das artes visuais. Sternberg (1997) afirma ainda que devemos entender que os estilos são preferências importantes que interferem na qualidade de uma atividade realizada, na satisfação que se sente com essa atividade, bem como com as habilidades.

No que diz respeito à fotografia como uma habilidade artística específica, no qual envolve tópicos tanto de natureza técnica da imagem fotográfica, quanto o próprio ato de fotografar, apreciar e analisar o conteúdo da imagem fotográfica, bem como habilidades outras inerentes ao domínio da fotografia, tais habilidades podem proporcionar maior qualidade a tarefa realizada se corresponderem às preferências que um indivíduo tem em relação ao seu estilo de pensamento. Por exemplo, um indivíduo pode demonstrar alto desempenho em fotografia criativa e gostar de ter várias ideias criativas, do mesmo jeito que outra pode fazer muito bem uma análise do conjunto de uma obra fotográfica, e gostar de analisá-las. Essa correlação, segundo Sternberg (1997), oferece vantagem sobre os indivíduos com habilidades e estilos que são incompatíveis.

Embora concordemos que o estilo de pensamento legislativo seja aquele “particularmente importante para a criatividade” (ALENCAR; FLEITH, 2003, p. 3), acreditamos que os demais estilos – executivo e judiciário – exercem papel também importante no reconhecimento de habilidades artísticas específicas em artes visuais. As habilidades artísticas específicas dos domínios das artes visuais, cada vez mais diversificadas e

multifacetadas, reivindicam que compreendamos os estilos de pensamento, a fim de que observemos as múltiplas correlações e configurações que surjam como notável desempenho na realização de tarefas nesse domínio em particular. No geral, Sternberg (1997) aponta condições, situações e meios que modificam, flexibilizam, diferenciam, adequam, interferem, influenciam e/ou educam os estilos de pensamento ao longo da vida do indivíduo, configurando uma rede de possibilidades variadas e complexas.

2.3.4.4. Personalidade

Na perspectiva de Sternberg (1997), os “estilos, como as habilidades, são fluidos e não fixos, dinâmicos e não estáticos”. O mesmo aplica-se à personalidade (STERNBERG; LUBART, 1991, 1995), pelo menos em parte, visto que, para esses autores, a personalidade não é determinada no momento do nascimento do indivíduo ou nos primeiros anos de vida, portanto, não é fixa e nem imutável. O que ocorre é que “as disposições com as quais você pode nascer interagem com o ambiente para produzir um conjunto de traços de personalidade mais ou menos estáveis” (FILHO, 2020, p. 78).

Ao argumentar sobre a noção de uma “personalidade artística” aquela que molda um domínio, sendo uma personalidade de constituição atemporal, conseqüentemente uma personalidade criativa, Abuhamdeh e Csikszentmihalyi (2004) salientam que esse entendimento é mais mito do que um fato. Embora alguns traços marquem algumas distinções entre os artistas, como mais ou menos criativos, em determinados momentos e sob certas condições, tais traços não definem a criação de produtos artísticos de alta qualidade o tempo todo, ou em todos os lugares. Nesse sentido, os pesquisadores argumentam que,

a criatividade artística é tanto um fenômeno social e cultural quanto intrapsíquico. E como as restrições sociais e culturais do processo artístico variam significativamente ao longo do tempo e do local, a natureza da personalidade artística varia de acordo. Quando o estilo ou estilos predominantes de um período mudam - do Expressionismo Abstrato para a Op Art, Arte Conceitual, Fotorrealismo, digamos - o mesmo acontece com as personalidades dos artistas. (ABUHAMDEH; CSIKSZENTMIHALYI, 2004, p. 32, tradução livre)

Esses pesquisadores sugerem que, devido à existência de processos artísticos expressivamente distintos no domínio da arte [artes visuais], há fortes implicações nas possibilidades de definir a natureza da personalidade artística. Em outras palavras, o tipo específico de arte que é criada necessita de tipos de traços de personalidade mais adequados para a criação artística. Sendo assim, os pesquisadores exemplificam, dizendo que:

um artista extrovertido, sociável e movido por normas externas não seria adequado para criar trabalhos introspectivos, pois requer uma sensibilidade especial a eventos internos privados. Por outro lado, um artista introvertido dificilmente seria notado se o estilo predominante do domínio consistisse em representações polidas do mundo objetivo. (ABUHAMDEH; CSIKSZENTMIHALYI, 2004, p. 36, tradução livre)

Como já pontuamos anteriormente, vários trabalhos contribuíram para chamar a atenção para o papel da personalidade na criatividade, revelando alguns indicadores importantes (ALENCAR, 2001; MARTÍNEZ, 1997; VIRGOLIM, 2019; WECHESLER, 1993). Embora haja um conjunto muito maior de indicadores da personalidade criativa, Sternberg e Lubart (1991, 1995) apontam apenas para seis atributos os quais consideram mais importantes à pessoa criativa, sendo elas, (1) perseverança na presença de obstáculos, (2) disponibilidade para correr riscos, (3) desejo de crescer, de avançar, e de não se acomodar, (4) tolerância à ambiguidade, (5) crença em si mesmo e coragem pelas próprias convicções e (6) abertura à experiência. Esse último é o traço de personalidade mais consistente associado à criatividade, como bem pontua Alencar (2001) é o traço que, juntamente com a flexibilidade pessoal, facilita ao indivíduo reelaborar ideias e julgamentos anteriormente concebidos a respeito de um assunto.

Para Lubart (2007, p. 43), a abertura às experiências novas é o traço das pessoas “abertas ao incomum”, que “demonstram curiosidade no que diz respeito ao mundo exterior e ao mundo interior”, nessa mesma linha, Filho (2020) afirma que essas pessoas que são abertas às novas experiências fazem perguntas, são curiosas, são imaginativas e vivem pensando no que se refere ao mundo. Esses aspectos parecem se correlacionar com personalidades artísticas, pelo menos é o que nos diz Gompertz (2015), quando afirma que nunca viu um artista que não fosse curioso, imaginativo, questionador e conectado ao contexto mais amplo, reforçando a ideia de que “a curiosidade é a ferramenta imaterial que dá forma ao seu trabalho [dos artistas], assim como qualquer pincel ou buril” (GOMPERTZ, 2015, p. 62).

A abertura à experiência é entendida por Feist (2010) como o principal entre os traços daquilo que ele chama de personalidade “cognitiva”. Em sua perspectiva, ele corrobora o pensamento de que as pessoas que são mais abertas tendem a ser imaginativas e curiosas, e, portanto, são mais criativas. Para além de uma conexão teórica, Feist (2010) afirma que tais associações expostas acima são sustentadas por uma literatura empírica, que tem levantados dados sobre a correlação entre abertura e criatividade.

Para Csikszentmihalyi (2009a), é difícil perceber um problema interessante, quando não há uma boa dose de curiosidade, fascinação e interesse em querer descobrir como

determinadas coisas funcionam, ou como elas são. Nesse sentido, o autor afirma que “a abertura à experiência, uma atenção fluida que processa constantemente eventos no ambiente, é uma grande vantagem para o reconhecimento de uma novidade em potencial” (CSIKSZENTMIHALYI, 2009a, p. 55). Em outras palavras, sem a curiosidade, o fascínio ou o interesse em determinado assunto, dificilmente uma pessoa pode debruçar-se em um determinado domínio com profundidade suficiente, indo para além dos seus limites, a ponto de reconhecer emergentes novidades.

2.3.4.5. Motivação

Embora a motivação já tenha sido discutida, como “uma força motriz ou incentivo que leva a alguém à ação” (STERNBERG; LUBART, 1995, p. 236), no sentido de um engajamento maior em um problema em particular ou em uma área específica de interesse, com envolvimento profundo e concentrado na realização e desempenho de uma determinada tarefa (REZULLI, 2018b, 2018a). Cabe pontuarmos alguns aspectos importantes, quando a motivação é entendida como um dos recursos necessários para o desempenho criativo.

Mesmo que a habilidade acima da média ou habilidade artística específica sejam uma condição necessária para a produtividade de alto nível, ainda assim não é suficiente na qualidade do desempenho produtivo (VIRGOLIM, 2007c). Desse modo, Virgolim (2007c) ressalta que é a motivação na produção de determinada tarefa, juntamente com os interesses do sujeito na realização desse trabalho, que exerce papel primordial na qualidade do desempenho produtivo. Em se tratando do desempenho criativo, podemos observar o mesmo, já que como constata Virgolim (2019) alguns estudos têm demonstrado que a motivação intrínseca, o fascínio por uma área de domínio ou envolvimento engajado em uma determinada ocupação, apenas pelo valor em si que a atividade proporciona, exerce um papel fundamental para a realização de um trabalho distinto e original, portanto, criativo (AMABILE, 1996, 2012; RENZULLI, 2005; RUNCO, 2007).

Sendo um dos três componentes da criatividade, proposto pelo modelo componencial de Amabile (1996), a motivação, segundo a autora, é determinante para identificar a que nível de interesse o indivíduo demonstra em relação a uma determinada tarefa desempenhada. Autora pontua ainda que mesmo que um indivíduo demonstre altos níveis nos outros dois componentes (habilidades de domínios e processos criativos relevantes) não será suficiente para a realização de uma determinada tarefa, caso não haja uma motivação

apropriada. A importância concedida a motivação é de tal forma, que esse componente em alto grau pode compensar uma dificuldade em um dos dois outros componentes do modelo.

Com foco na motivação, como um dos fatores essenciais para a criatividade, Hennessey e Amabile (2010) destacaram que, nos estudos iniciais sobre orientações motivacionais, pensava-se que altos níveis de motivação extrínseca impediam altos níveis de motivação intrínseca, à medida que os motivadores extrínsecos e as restrições impostas, necessariamente diminuam a motivação intrínseca. Contudo, a partir de novas investigações sobre a motivação, passaram a reconhecer que, “sob certas condições específicas, a expectativa de recompensa às vezes poderia aumentar os níveis de motivação extrínseca, sem causar nenhum impacto negativo na motivação ou no desempenho intrínseco” (HENNESSEY; AMABILE, 2010, p. 581)

Nesse sentido, Sternberg e Lubart (1991) entendem que a motivação extrínseca também é necessária para a expressão criativa, gerando uma frequente interação com a motivação intrínseca, “combinando-se mutuamente para fortalecer a criatividade” (ALENCAR; FLEITH, 2003, p. 4). Nessa perspectiva, portanto, a motivação intrínseca, centrada na tarefa, é o gatilho inicial para a geração de ideias novas e originais, enquanto a motivação extrínseca é aquela que gera necessidade de finalização e refinamento do produto. Embora esses pesquisadores pontuem que um equilíbrio entre esses dois tipos de motivações forneça maior suporte a realização criativa, ainda assim, Amabile (1996) argumenta que aqueles que são movidos mais por prazer e paixão tendem a ser mais criativos do que aqueles motivados por dinheiro, elogios ou notas.

Lemons (2011, p. 759) identifica “A paixão” como “o fator que motiva intrinsecamente os indivíduos a buscarem empreendimento criativos”, sendo portanto, um fator “muitas vezes esquecido” (LEMONS, 2011, p. 756). Sternberg (2007, 2006) sinaliza diversas vezes que as pessoas criativas diferem de inúmeras maneiras, exceto por um atributo-chave, e essa é uma certa motivação “apaixonada” que elas têm para serem criativas. Da mesma forma, Csikszentmihalyi (2002, 2009b) afirma que pessoas criativas diferem umas das outras de várias formas, no entanto, em um aspecto elas são concordantes: o amor naquilo que fazem.

Para Gompertz (2015, p. 58) é o trabalho em conjunto de duas partes do nosso sistema cognitivo, o intelectual e o emocional, que as grandes proezas criativas têm a chance de serem realizadas, sendo assim, ele entende que a criatividade “só pode acontecer quando estamos apaixonadamente interessados em alguma coisa”. O autor reforça ainda que “as ideias nascidas na ignorância, ou displicentemente gestadas, costumam ser fracas e na maior parte das

vezes inúteis. Mas aquelas concedidas com base no conhecimento legítimo, inspiradas por paixão genuína, provavelmente irão adquirir plausibilidade e consistência. (GOMPERTZ, 2015, p. 62). Nesse sentido, ao analisar a trajetória de artistas (Marina Abramović; Gilbert & George e Caravaggio), o autor constata paralelos notáveis entre eles, pontuando entre outros aspectos que conduziram a um trabalho criativo, a paixão que estes artistas tinham naquilo que faziam.

Csikszentmihalyi (2002, 2009b), ao abordar a motivação intrínseca como aspecto das pessoas criativas e constatar o grau de envolvimento que essas pessoas dispõem em relação àquilo que fazem. O autor afirma que, quando essas pessoas estão plenamente envolvidas com seus ofícios, experimentam um estado de fluir (*Flow*), uma experiência no qual a pessoa se encontra em profunda alegria e motivação quando realiza uma tarefa desafiadora e amplamente engajadora (VIRGOLIM, 2019). Nesse sentido, Csikszentmihalyi e Schiefele (2009) constataram que

as pessoas em fluxo estão profundamente concentradas e sentem uma fusão de ação e consciência, sua atenção está centrada em um campo limitado de estímulos, e podem experimentar uma "perda de ego" e sentir-se no controle de suas ações e do ambiente. Outro componente crucial da experiência de fluxo é sua natureza autotélica. Em outras palavras, a pessoa em fluxo não luta por objetivos ou recompensas além da atividade em questão. A atividade fornece suas próprias recompensas intrínsecas. (CSIKSZENTMIHALYI; SCHIEFELE, 2009, p. 181, tradução livre)

Portanto, há algo de apaixonado nos indivíduos que são criativos, e é impossível não perceber o entusiasmo delas naquilo que fazem e que querem saber, plenamente concentrados e envolvidos com as tarefas que estão realizando, sendo, portanto, o estímulo mais característico em suas realizações criativas.

2.3.4.6. Contexto Ambiental

Finalmente, chegamos ao contexto ambiental. Como nos esclarece Lubart (2010), a criatividade é um fenômeno contextualmente incorporado, no qual envolve a operacionalização de uma pessoa ou grupo de pessoas dentro de um determinado contexto, sendo este portanto, constituído de muitos níveis e facetas. Na perspectiva da teoria do investimento, uma pessoa pode possuir todos os recursos internos necessários para pensar de forma criativa, mas sem o suporte de um ambiente propício à criatividade, é possível que todos os recursos latentes de criatividade não cheguem a aflorar (STERNBERG, 2003; STERNBERG; LUBART, 1995).

No entendimento de Lubart (2007, p. 75), “o ambiente exerce um papel-chave tanto no desenvolvimento das capacidades criativas como nas diversas formas que pode tornar a expressão criativa”. Nessa perspectiva, para o autor, o ambiente social se configura de vários níveis tanto no âmbito familiar, quanto em contextos mais amplos como a “escola e ambiente organizacional de trabalho, à comunidade local e ambiente regional, ao nível nacional ou transnacional”(LUBART, 2010, p. 265), e é a influência desses âmbitos que pode favorecer ou prejudicar o acesso a recursos no desenvolvimento criativo, bem como, determinar normas de aceitabilidade do que é ou não criativo.

Na teoria desenvolvida por Sternberg e Lubart (1991, 1995), três maneiras distintas do contexto ambiental afetam a produção criativa, sendo elas (a) o grau em que esse ambiente favorece a geração de novas ideias; (b) a extensão em que encoraja e oferece o suporte necessário ao desenvolvimento das ideias criativas, possibilitando a geração de produtos tangíveis; e (c) a avaliação que é realizada do produto criativo (ALENCAR; FLEITH, 2003; FILHO, 2020). Sendo assim, entendemos que a criatividade não ocorre no vazio, muito menos encontra-se alheia a um contexto. Em todos nós estão incorporados regras e valores que são constituídos dos ambientes sociais os quais fazemos parte, portanto, são estes ambientes que fomentam ou destroem a criatividade inerente no homem. Um ambiente criativo, portanto, é aquele que fornece condições necessárias para que uma pessoa desenvolva e demonstre seus potenciais criadores, tendo em vista que é na “interação da pessoa com seu ambiente que surge a criatividade” (FILHO, 2020, p. 79).

Na Perspectiva de Sistemas de Csikszentmihalyi, “a criatividade não acontece dentro da cabeça das pessoas, mas na interação entre o pensamento de uma pessoa e um contexto sociocultural. É um fenômeno mais sistêmico do que individual” (CSIKSZENTMIHALYI, 2009a, p. 27). Portanto, para Csikszentmihalyi (2009a, p. 61) “a personalidade de um indivíduo que deve fazer algo criativo deve se adaptar ao domínio particular, às condições de um campo específico, que variam em momentos diferentes e de domínio para domínio”. Sendo assim, o autor em foco, afirma que:

a criatividade não pode ser reconhecida, exceto quando opera dentro de um sistema de regras culturais, e não pode trazer nada de novo, a menos que possa obter o apoio de seus pares. Segue-se que a ocorrência de criatividade não é simplesmente uma função de quantos indivíduos talentosos existem, mas também de quão acessíveis os vários sistemas simbólicos são e quão responsivo é o sistema social a novas ideias. (CSIKSZENTMIHALYI, 2006, p. 16)

Ao abordar a criatividade, Csikszentmihalyi (2006) defende a ideia de que faz mais sentido focar os estudos nas comunidades que podem ou não legitimar indivíduos criativos, do que focar exclusivamente nos próprios indivíduos. Sendo assim, para ele é a comunidade e não o indivíduo que faz a criatividade se manifestar. Embora o autor reconheça aspectos importantes sobre o papel ativo do indivíduo no processo criativo, os quais englobam elementos comuns a Teoria do Investimento de Sternberg e Lubart, tais como, traços de personalidade desafiadora, pensamento divergente, capacidade de convencimento do campo sobre a virtude da novidade, motivação e traços de personalidade, entre outros, ainda assim, em sua abordagem sistêmica de criatividade (CSIKSZENTMIHALYI, 2006, 2009a), enfatiza a influência direta dos fatores culturais ou simbólicos (domínios) e sistema social (campo) na produção criativa e na avaliação do trabalho criativo. Portanto, “a criatividade é um processo que pode ser observado apenas no cruzamento onde indivíduos, domínios e campos interagem” (CSIKSZENTMIHALYI, 2006, p. 03). De acordo com Neves-Pereira e Fleith (2020b):

Não há dúvidas de que a criatividade tem um agente, que é o sujeito humano, mas também não há como ignorar que entre esse sujeito, seus processos psicológicos e um produto criado, há uma série de interferências que são de ordem externa e pertencem a outros cenários, como a sociedade e a cultura. (NEVES-PEREIRA; FLEITH, 2020b, p. 96)

Nesse sentido, ao considerar o domínio uma instância que interfere no ato criativo do indivíduo, que possibilite sua ocorrência, é necessário que uma série de práticas, crenças e valores devam ser transmitidos do domínio para o indivíduo, de forma que este possa “por meio da significação dessas informações culturais, produzir algo novo a partir do domínio” (NEVES-PEREIRA; FLEITH, 2020b, p. 98). Portanto, sem o acesso a um domínio, possivelmente o indivíduo, mesmo com potenciais criativos, terá mais dificuldade ou não terá quaisquer condições de demonstrar e desenvolver suas potencialidades criativas.

No contexto educacional, o ensino das artes visuais exerce um papel fundamental em transmitir aos indivíduos uma série de práticas, crenças e valores que derivam do domínio das Artes Visuais, sendo este domínio, um guarda-chuva de um conjunto variado de domínios ou subdomínios onde cada uma delas incluem instruções específicas relativamente estáveis, sendo transmitidas sem muitas alterações de uma geração a outra, por meio do aprendizado, que se alinham a uma determinada cultura, com sistemas simbólicos próprios, compartilhado por uma sociedade em particular ou por toda a humanidade (ABUHAMDEH; CSIKSZENTMIHALYI, 2004; CSKISZENTMIHALYI; NAKAMURA, 2003). Dessa forma, “uma pessoa que aprende a operar de acordo com as regras de um desses domínios tem a chance

de expandir enormemente o alcance de sua criatividade” (CSIKSZENTMIHALYI, 2009a, p. 352).

Como evidenciam Csikszentmihalyi e Nakamura (2003), é preciso ter acesso ao capital social e cultural necessário para que possa contribuir com algo novo. Mesmo que um estudante seja potencialmente criativo em artes visuais, possivelmente não demonstrará nada de relevante, nem apresentará qualquer produto novo significativamente pessoal, caso a escola que ele esteja inserido, não forneça acesso aos conhecimentos na área de interesse, bem como oportunidades e enriquecimentos para seu desenvolvimento.

Como já vimos, a abordagem teórica de Csikszentmihalyi contempla outra instância que envolve todos aqueles que atuam diretamente como detentores do domínio, o campo. De forma geral, são os especialistas ou *experts* atuantes em algum domínio, nas diferentes áreas do saber e fazer, responsáveis em preservar o conhecimento constituído e estabelecido, julgar as novas ideias ou produtos materiais ou simbólicos, e inserir o que foi aprovado relevantes ao domínio nos grupos sociais.

Nas artes visuais, o campo é composto por professores de arte, curadores de museus, colecionadores de arte, críticos e administradores de fundações e órgãos governamentais que lidam com a cultura. É esse campo que seleciona quais novas obras de arte merecem ser reconhecidas, preservadas e lembradas. (CSIKSZENTMIHALYI, 2009a, p. 31, tradução livre)

Todavia, como salienta Csikszentmihalyi (2009a, p. 98), “há momentos, entretanto, em que o campo se engana cometendo erros notórios, como bem retrata a história de Van Gogh, que teve sua obra ignorada por absoluta falta de condições das audiências em compreendê-la em seu tempo histórico”. Embora, sua perspectiva de criatividade se concentre na realização criativa que modifica a existência humana, que consiste em contribuições criativas claras e eminentes – Big-C, que difere da criatividade em âmbitos educacionais – Mini-C (KAUFMAN; BEGHETTO, 2009). Quando transpormos no contexto educacional no campo do ensino das artes visuais, os professores de arte, responsáveis em preservar o conhecimento, bem como julgar ideias ou produtos criativos dos estudantes, deve ter a atenção na criatividade que em momentos da vida que não entram na esfera do artística (CORRÊA, 2008). Os erros e enganos cometidos pelo campo, exemplificado por Csikszentmihalyi, nos remetem aos equívocos que se pode cometer em querer emparelhar a criatividade artística de um indivíduo especializado, a criatividade de um estudante com potenciais artísticos notáveis.

3. A SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO EM ARTES VISUAIS

Ao olharmos determinada imagem que não reconhecemos, buscamos logo tentar identificá-la de alguma maneira, traçando adequações no olhar que possibilitem a compreensão daquilo que está sendo visto. Assim ocorre quando nos deparamos com uma imagem anamórfica, que se mostra distorcida, irreconhecível, estranha. Mas, ao nos colocarmos em um determinado ponto de vista, essa imagem pode tornar-se reconhecível. Para Jurgis Baltrušaitis (1984), a anamorfose não é mais do que uma técnica de deformação de imagens, que se forem observadas de um ponto de vista, não têm qualquer semelhança com a realidade, mas se olhássemos de um ponto de vista específico, tornam-se reconhecíveis, portanto, é um desvio da imagem que implica um retorno. Sendo assim, a imagem anamórfica é uma deformação reversível, que oferece uma nova forma, assim como o próprio termo em grego significa, *aná* “nova” e *morphê* “forma”, ou “transformação da forma”, ou até “reversão da forma”.

Tal entendimento sobre anamorfose, é também encontrado no dicionário Houaiss de Língua Portuguesa que determina como uma:

[...] representação de figura (objeto, cena, etc.) de tal forma que, quando observada frontalmente, parece distorcida ou mesmo irreconhecível, tornando-se legível quando vista de um determinado ângulo, a certa distância, ou ainda com o uso de lentes especiais ou de um espelho curvo. [Do grego], anamorf(o)- + -ose. anamórphosis ‘formado de novo’. (HOUAISS, 2009, p. 126)

Aqui o significado propõe como reversão da imagem distorcida com o uso de alguns recursos, tais como, instrumentos ópticos – espelhos curvos – ou até o próprio deslocamento do observador no espaço, a determinado ângulo, a fim de tornar a imagem inteligível. Então, propomos um exercício metafórico onde possamos pensar nos potenciais artísticos notáveis (ou potenciais em qualquer outro domínio) dos estudantes como uma imagem anamórfica, que pode tornar-se reconhecível a partir da reorientação da percepção, de pontos de vista ou aparelhos específicos de identificação.

Figura 13 - Jonty Hurwitz - VANQUISHED CO-FOUNDER (Vista Aleatória) - 2010 | Resina em pó, aço e perspex | 150 x 63 x 35 cm



Fonte: Site oficial do artista¹⁶.

Ao visitarmos uma exposição do escultor Jonty Hurwitz, artista sul-africano, residente em Londres, reconhecido internacionalmente por seu trabalho pioneiro na fusão de arte, ciência e esculturas anamórficas, no qual tem produzido um corpo de trabalho usando anamorfose oblíqua (perspectiva) e catóptrica (espelho). Certamente, não reconheceríamos em suas peças escultóricas, à primeira vista, qualquer tipo de forma visível, e seria muito provável que percebêssemos nada mais que objetos informes, formas abstratas, carentes de qualquer significado visual ou espacial. No entanto, o artista nos convida a olhar novamente, agora, por meio de uma perspectiva específica, com deslocamento e reposicionamento do observador no espaço, bem como, o uso de uma lente própria ou por meio do reflexo do objeto escultórico diante de um cilindro metálico perfeitamente polido, para vermos com mais nitidez as informações que cada peça transmite.

¹⁶ Disponível em: <https://jontyhurwitz.com/>. Acesso em: 29 mai. 2019

Figura 14 - VANQUISHED CO-FOUNDER (Vista em direção de convergência ao ângulo de percepção)



Figura 15 - VANQUISHED CO-FOUNDER (Vista a partir do ângulo de percepção da forma)



Fonte: Site oficial do artista

A produção escultórica anamórfica de Jonty Hurwitz, como peças únicas e singulares em relação aos modos distintos de ver e perceber de cada obra, exige a atenção focada do observador, no sentido do reconhecimento para além da forma à primeira vista. O olhar sobre cada peça gera um processo que combina interpretação e hesitação, que coloca em xeque nossa percepção sensorial como dispositivo de apreensão do mundo, que na mesma medida, gera questionamentos sobre a veracidade e realidade daquilo que os nossos sentidos querem nos mostrar. Portanto, suas peças escultóricas, dispostas no mesmo ambiente de exposição, necessitam do observador posições e pontos específicos de atenção individualizada com o uso de aparelhos próprios de percepção, a fim de identificar as características específicas que concretizam a forma do objeto observado.

Se considerarmos a comparação entre os diversos potenciais notáveis – seja nas artes visuais ou em qualquer outro domínio do saber e do fazer que são demonstrados pelos estudantes em sala de aula – com as esculturas anamórficas distintas, dispostas em um mesmo espaço observável, certamente tais representações serão irreconhecíveis em uma única mirada, por um visualizador casual ou um expectador inexperiente. Assim como as esculturas anamórficas de Jonty Hurwitz, para reconhecermos os potenciais artísticos notáveis dos

estudantes, e em particular nas artes visuais, é necessário o uso de lentes teóricas diferenciadas e diversificadas, um simples deslocamento em nossas práticas educativas, ou um novo ângulo de percepção sobre potencialidades artísticas latentes ou manifestas, possivelmente essas imagens antes vistas distorcidas, irreconhecíveis ou até imperceptíveis, poderão ser reconhecidas e identificadas com mais nitidez.

Embora muitos potenciais artísticos demonstrados pelos estudantes sejam digno de nota, em geral, não são suficientemente reconhecidos para serem valorizados, e por sua vez, desenvolvidos. Muitos comportamentos observáveis e habilidades artísticas específicas nas artes visuais são de pouca relevância quando o contexto educacional privilegia certos conhecimentos, valores e comportamentos em detrimento de outros, bem como, mantem sua forma de observar as potencialidades de cada estudante por meio de uma única perspectiva, ou apenas em um ou outro domínio em particular. Múltiplos são os comportamentos, as personalidades, os interesses, e principalmente as potencialidades que são latentes ou manifestas nos estudantes, mas que por vezes são imperceptíveis ou invisíveis ao olhar do professor da sala de aula, e em particular, das aulas de artes visuais.

Para entendermos a multidimensionalidade da superdotação/talento nas artes visuais, ou em qualquer outro domínio do saber, tomemos como exemplo a obra de Jonty Hurwitz, “Vanquished Co-Founder” (veja FIG. 13,14,15), na qual várias peças desconexas a priori, pequenos objetos com formas e tamanhos distintos entre si, que flutuam no espaço. O conjunto das peças não definem num primeiro momento, qualquer forma reconhecível, demonstrando que cada peça é um objeto distinto, individual e independente entre si. No entanto, ao nos posicionarmos em um ponto específico de observação, as peças antes separadas, se configuram em um objeto escultórico coeso, reconhecível. Como um quebra-cabeça, onde, cuidadosamente as peças vão se encaixando, assim é a estratégia que devemos observar ao buscarmos reconhecer os potenciais artísticos notáveis dos estudantes em sala de aula.

Então, habilidades, comportamentos, personalidades e interesses são peças que se arranjam e rearranjam dentro de diversos contextos e momentos, os quais os indivíduos estão inseridos, e que possibilitam a configuração de indivíduos únicos. O ato de visualizar os vários componentes presentes em cada indivíduo, e encontrar os pontos de convergência entre eles, a fim de tornar as potencialidades reconhecíveis, está diretamente conectado nas práticas educativas em sala de aula. Possivelmente, a dificuldade em reconhecer potenciais artísticos notáveis em uma sala de aula de artes visuais, está quando o olhar se fixa em uma única lente ou posição para detectar comportamentos e habilidades, isso quando se propõe ter esse olhar.

Entende-se que a psicologia da educação e suas abordagens construídas pelas pesquisas psicológicas, acerca do comportamento humano e aprendizagem, contribuem para tornar mais eficiente, não só o processo de ensino-aprendizagem, mas também a compreensão de todos os aspectos e situações que envolvem a educação, tais como princípios, modelos, teorias e procedimentos de ensino, bem como, métodos práticos de instrução e avaliação. Nessa acepção, há um consenso, pelo menos referente à formação desse educador, que observa no sentido de que conhecedor dos diversos deslocamentos e posicionamentos, aquele estaria capacitado em reconhecer as diversas características individuais e de desenvolvimentos nos aspectos físicos, emocionais, intelectuais e sociais dos estudantes. Contudo, nos parece que não é isso que acontece, talvez porque, ao longo do percurso histórico vivido, a educação tenha usado de aparelhos que deram evidência ao reconhecimento dos aspectos intelectuais, desconsiderando a observação de outros aspectos tão importantes no reconhecimento desses estudantes.

Certamente, esse é um assunto que virá à tona mais a frente, no momento, cabe diante dessa reflexão considerar que o estudante não é uma imagem abstrata ou abstraída, é uma imagem concreta que se forma reconhecível, visível a partir de suas necessidades, preocupações, interesses, desejos, especificidades e que delas dependem a efetivação de suas aprendizagens. Então, fazer esse exercício metafórico entre a imagem anamórfica e os potenciais notáveis dos estudantes é propor a possibilidade de um engajamento entre o olhar do educador que observa e as possíveis potencialidades a serem reconhecidas. Sendo assim, os potenciais notáveis dos estudantes passam a ser o foco de observação por parte do fruidor, a ser percebida, decifrada, sendo então o objeto de reconhecimento causal. Para Ferreira (2016, p. 168), a anamorfose é “um meio que desperta o nosso interesse na decifração da mensagem oculta e também pela sua capacidade de pôr em causa aquilo que vemos num dado momento e contexto”.

No que se refere a um jogo perceptivo entre a realidade e o engano, cremos que a escolha referente ao conceito proporcionará a exploração sobre o campo da fenomenologia e a prática educacional em uma leitura subjetiva sobre a formação do indivíduo. Para além disso, a reflexão permite, em nossa perspectiva, gerar possibilidades de relacionar o professor com o estudante e com o espaço que o rodeia, promovendo uma experiência ativa do professor diante da variedade de comportamentos observáveis e habilidades artísticas específicas que vão se configurando – tomando forma – à medida que as diversas “lentes e posições” vão sendo experimentadas no percurso pedagógico. Nesse caminho, de reconhecimento das

potencialidades, para além, da obviedade visível, busca-se respostas referente às possíveis práticas educativas que se adequem às características individuais do estudante.

A anamorfose, em suma, e em termos de metáfora, evoca também a fragilidade do mundo e o cansaço daquilo que é óbvio e reconhecível, mostrando que a perspectiva não tem apenas como objetivo criar imagens realistas ou próximas do real, mas também desfiguradas. (TRINDADE, 2008, p. 338)

Aparentemente identificado a questão do anamorfismo em relação às potencialidades notáveis dos estudantes, parece que outra variante é percebida nesse contexto e que fica mais complexo e complicado no processo de observação por parte do educador que observa, cabe ainda considerar que essa imagem anamórfica, também passa por metamorfoses constantes, mudanças de formas a cada mirada reconhecível. Nessa lógica, sobrepomos o entendimento que se constrói sobre a superdotação, como assim propõem Guimarães e Ourofino (2007)

a superdotação, devido a sua natureza multidimensional, abarca uma infinidade de variáveis e características que se manifestam simultaneamente, mediando o desenvolvimento de comportamentos superdotados. As concepções teóricas empíricas, ao apresentarem visões diferenciadas e até mesmo conflitantes sobre a superdotação, acentuam ainda mais a complexidade deste objeto de estudo e imprimem a necessidade de uma compreensão cada vez mais holística e distanciada da visão unidimensional associada ao conceito de QI. (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007, p. 44)

Façamos, então, um exercício de observação e olhemos para além do contexto de sala de aula, observemos os estudantes em seus múltiplos interesses, necessidades, motivações que, muitas vezes, não são os mesmos da instituição escolar. Olhemos então seus saberes, suas habilidades e suas aptidões, assim notaremos, como Kerschensteiner (1905) colocou a mais de 100 anos, aos olharmos por meio dos olhos das crianças, notaríamos que uma criança se diferencia da outra em relação aos talentos individuais, e que uma tem mais inclinação para criar, enquanto outra mais para a memória, uma demonstra habilidades em tarefas mecânicas, e outra em tarefas observacionais, algumas encontram o prazer na linguagem, outras na matemática. Em seu entendimento, as escolas deveriam ser organizadas de forma que houvesse instruções suplementares que atendessem às necessidades de desenvolvimento dos estudantes.

Portanto, a partir do levantamento de pesquisas sobre o desenvolvimento de talentos em artes visuais e da educação de estudantes superdotados/talentos em artes visuais, fica evidente a necessidade de estabelecer métodos de construção e análise de referenciais teóricos para melhor compreender conceitos relativos aos estudantes, seus currículos, a prática dos

professores e os contextos relacionados ao desenvolvimento e a educação de estudantes superdotados/talentosos nesta área.

Clark e Zimmerman (1998) afirmam que muitos dos programas de educação contemporânea para estudantes superdotados/talentosos em/nas artes visuais são frequentemente conduzidos sem estruturas teóricas ou bases de pesquisa. A fim de desenvolver bases sólidas para o estudo do desenvolvimento de talentos em artes visuais, os autores acreditam que é necessário conduzir pesquisas históricas e desenvolver estruturas de investigação sobre o desenvolvimento de talentos nessa área de conhecimento, de forma que conceitos possam ser formulados.

Um problema inerente ao ensino das artes visuais se vincula ao reconhecimento de estudantes com potenciais artísticos notáveis no ensino regular para fins de indicação e encaminhamento a um atendimento educacional especializado. Araújo (2014), ao realizar um estudo de caso com professores atuantes em sala de recursos, constatou a partir dos relatos que a indicação para os ambientes educacionais especializados de altas habilidades/ superdotação em artes visuais, normalmente ocorria pelos pais ou professores atuantes em áreas distintas das artes. Segundo os entrevistados, as indicações realizadas por estes agentes eram quase que exclusivamente relacionadas à habilidade técnica destacável que a criança ou o adolescente detinha na confecção de um desenho representacional, concluindo que aqueles que indicavam os estudantes para o atendimento detinham pouco conhecimento sobre a diversidade de habilidades artísticas específicas presentes no campo das artes visuais. Ainda mais preocupante, em seus relatos, afirmaram que poucos professores de artes visuais indicavam estudantes para o atendimento educacional especializado.

Cupertino e Arantes (2012) alertam sobre as identificações enviesadas e pouco confiáveis, e nesse sentido, tal alerta se aplica de forma contundente a identificação para fins de indicação ao atendimento dos estudantes superdotados/ talentosos em artes visuais. Primeiro, é a falta de um teste confiável (CLARK; ZIMMERMAN, 1992; FREEMAN, 2000) que contemple a variedade de domínios nas artes visuais, apesar de existir nos Estados Unidos, o *Clark's Drawing Abilities Test* (CDAT), em execução naquele país, que tem se mostrado confiável e válido em uma variedade de contextos educativos (CLARK; ZIMMERMAN, 2001; PARISER; ZIMMERMAN, 2004), embora pareça focar no desenho. Segundo, a indicação por pessoas com pouco conhecimento sobre as artes visuais, assim como visões limitadas e distorcidas sobre superdotação/talento na área específica, procedendo com indicações a partir de um único critério, muitos idiossincráticos e meramente subjetivos. E terceiro, os próprios

professores de artes visuais que, muitas vezes, não têm conhecimento sobre as características – comportamentais e produtivas (HURWITZ; DAY, 2006; RENZULLI, 2018a) – desses alunos, muito menos do fornecimento de um atendimento educacional especializado.

Um aspecto muito importante a ser considerado, que Pariser (1997) nos lembra, é o fato de que a identificação pelo professor de sala de aula pode estar enviesada pela sua compreensão de arte e educação em artes visuais. Isso porque, como o pesquisador nos coloca, o que o professor espera do aluno é aquilo que ele ensina. Portanto, o sentido de uma educação das artes pautada numa concepção de arte do início do século XX, a exemplo, os professores decerto esperariam que seus alunos respondessem positivamente a aquilo que foi ensinado, e demonstrassem domínio às técnicas ensinadas, nesse caso, técnicas com produto final realista.

Como esclarece Freeman (2000) se um atendimento especializado para as artes for limitado a grupos de produção específica, por melhor que seja o processo de indicação ou seleção, ainda assim, haverá inevitavelmente aqueles cujo potencial ainda não está totalmente desenvolvido. O papel da escola e do professor de artes é oferecer uma gama de experiências estéticas, artísticas e cognitivas para que os alunos em contato possam demonstrar interesses e revelem seus potenciais, a fim de serem suplementados.

3.1. LEIS, DECRETOS E POLÍTICAS PARA A INCLUSÃO DO AH/SD

A legislação brasileira, nos últimos anos, vem respondendo às recomendações da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), no que tange ao atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades ou superdotados. A declaração influenciou no desenvolvimento de um pensamento inclusivo no contexto escolar com uma educação mais igualitária a todos os indivíduos da sociedade que se encontram em situação de exclusão por condição de deficiência, social ou financeira. Portanto, o princípio que orienta a estrutura de ação em educação especial, segundo o documento, é que:

as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (UNESCO, 1994, p. 3)

Embora este documento tenha sido criado para apontar aos países a necessidade de políticas públicas e educacionais, para atender a todas as pessoas de modo igualitário, independentemente das suas condições pessoais, sociais, econômicas e socioculturais. Temos

que considerar que leis anteriores a essa declaração aqui no Brasil já haviam previsto políticas públicas e educacionais que, de forma incipiente, visava atender a uma parcela desfavorecida da sociedade brasileira. Nesse caso, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional anteriores a Declaração de Salamanca, tais como, LDB nº 4.024, de 1961, e LDB nº 5.692, de 1971, visavam ao atendimento a Educação Especial, as quais estavam incluídas pessoas com altas habilidades/ superdotação (PÉREZ, 2018). Como pontua a pesquisadora, ainda que a Lei nº 4.024/1961 subentendesse a inclusão de pessoas com altas habilidades/ superdotação, ao tratar da “Educação dos Excepcionais”, só dez anos mais tarde, na promulgação da Lei nº 5.692/1971, é que ficou previsto explicitamente algum tipo de atendimento educacional aos alunos com altas habilidades/ superdotados, ficando estabelecido que:

Art. 9 Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971, p. 3)

Dois pontos que podem ser considerados na Lei nº 5.692/1971. Primeiro, apesar de ter apresentado o termo “Superdotado”, não houve qualquer tipo de definição a quem se destinava esse público, ficando à mercê do imaginário popular, portanto, não recebendo sabe lá a/de quem, o “tratamento especial”. O segundo, a ausência dos termos “Altas Habilidades”, que só apareceu posteriormente em 1994, na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), mesmo ano da Declaração de Salamanca.

Esse documento de 1994, como afirma Delou (2007), foi produzido pela Equipe da Secretaria de Educação Especial do MEC, em colaboração com outros agentes envolvidos com a educação especial, tais como, dirigentes estaduais e municipais de Educação Especial brasileira, representantes dos Institutos Benjamim Constant, Instituto Nacional de Educação de Surdos e de organizações não governamentais. De forma bem concisa, o documento revisava os principais conceitos da Educação Especial que, naquele momento, trabalhava com o paradigma da integração, bem como divulgava a situação da Educação Especial no Brasil. Portanto, nota-se que, no referido documento, a inserção do termo “Altas Habilidades” e “Superdotados”, utilizados em documentos anteriores, foi posto em parênteses, confundindo ainda mais as relações dos termos. Nesse sentido, a definição sobre esse público-alvo da educação especial ficou naquele momento como:

Altas habilidades (Superdotados) [...] notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora. (BRASIL, 1994, p. 13)

De acordo com Pérez (2018) essa definição se aproxima da definição adotada nos Estados Unidos em 1971, que foi encomendada pelo Congresso Nacional, o Relatório Marland, a fim de definir um perfil dos alunos superdotados daquele país, e ainda aparece em vários documentos oficiais brasileiros, que estabelecia:

Crianças superdotadas e talentosas são aquelas identificadas por pessoas profissionalmente qualificadas que, em virtude de suas habilidades, são capazes de alta performance. São crianças que necessitam de programas educacionais diferenciados e/ou serviços além daqueles normalmente fornecidos pelo programa escolar regular, a fim de realizar sua contribuição para si e para a sociedade. As crianças capazes de alto desempenho incluem aquelas que demonstraram conquista e/ou capacidade potencial em qualquer uma das seguintes áreas, individualmente ou em combinação:

1. habilidade intelectual geral
2. aptidão acadêmica específica
3. pensamento criativo ou produtivo
4. capacidade de liderança
5. artes visuais e performativas
6. capacidade psicomotora,

Pode-se supor que a utilização desses critérios para identificação de superdotação e talentosos abranja um mínimo de 3 a 5% da população escolar. (MARLAND, 1971, p. 20)

Ao compará-las, podemos traçar algumas considerações que são pertinentes, tanto nas orientações brasileiras, quanto nas norte-americanas. Para Pérez (2018), é importante notar que há limitações tanto na Política Nacional, quanto no Relatório Marland, além de serem drasticamente diferentes. Em sua crítica, a pesquisadora afirma que o documento da Política Nacional de Educação Especial, ao trazer a definição dos alunos com altas habilidades/superdotação, dificultava ainda mais qualquer forma de identificação desse público-alvo da educação especial, uma vez que, o aluno deveria demonstrar notável desempenho e elevada potencialidade, delimitando o nível do aluno a um desempenho excepcional. Dessa forma, a definição reforçava ainda mais o mito de uma criança superior, reconhecida por feitos extraordinários; e ainda, não esclarecia de forma concreta o que vinha a ser “desempenho notável” e “potencialidade elevada” nas demais áreas listadas, como “talento especial para artes”, por exemplo.

O relatório Marland (1971), por sua vez, parecia mais flexível ao considerar crianças que demonstravam conquistas e/ou capacidade potencial, oferecendo alternativas para as áreas definidas. As diferenças não ficaram por aí, isso porque o relatório destinava 127 páginas, tratando da educação de crianças superdotadas e talentosas. Observa-se que o termo talentoso foi utilizado, e ainda é usado por muitos pesquisadores na área, principalmente em se tratando das artes, pontos que discutiremos mais à frente.

As 127 páginas, portanto, apontavam direcionamento sobre a identificação, os processos pedagógicos e curriculares, e programas de atendimento específico a estes estudantes. O relatório ressalta que a identificação das habilidades dos superdotados e talentosos poderiam ser determinadas por múltiplas maneiras; assim sendo, os procedimentos deveriam “incluir medidas objetivas e medidas de avaliação profissional que são essenciais componentes de identificação” (MARLAND, 1971, p. 21, tradução livre). As medidas objetivas estavam vinculadas à identificação por testes de desempenho, testes de criatividade e testes adaptados de inteligência.

Ao determinar que profissionais qualificados são essenciais para identificar as crianças superdotadas e talentosas, o documento também apontou quem eram esses profissionais qualificados, que incluíam indivíduos como professores, administradores escolares, psicólogos escolares, conselheiros, especialistas em currículo, artistas, músicos e outros com treinamento especial, que também eram qualificados para avaliar as competências especiais dos alunos. Notemos que grande parte dos especialistas sugeridos são de âmbito educacional, exceto os artistas e músicos. De qualquer forma, deu-se visibilidade a diversas áreas do conhecimento, apesar de, segundo Pérez, o documento referir-se “somente à habilidade acima da média demonstrada por um “notável desempenho” ou verificada em uma “elevada potencialidade” (2018, p. 311).

De longe, o referido documento estadunidense, de 1971, trazia muito mais visibilidade aos seus alunos superdotados e talentosos, do que os nossos com altas habilidades/superdotados em 1994. É pontuado no relatório (MARLAND, 1971) que uma das lacunas mais sérias descobertas do estudo realizado, foi a completa ausência de legislação para prover a educação de alunos superdotados e talentosos – aqueles que são intelectualmente não desafiados pelo currículo e estratégia regulares, assim como, aqueles que têm talentos destacados nas artes criativas (música artes visual e artes cênicas), carência essa também perceptível na legislação brasileira do mesmo período. Nesse sentido, Pérez (2018) faz uma crítica pontual, evidenciando que,

apesar de incluir os alunos com AH/SD no público-alvo da Educação Especial, assim como quase todos os documentos educacionais elaborados pelo MEC, o conteúdo epistemológico desses documentos, se é que pode ser chamado assim, focaliza apenas os alunos com deficiência, pelo que tampouco há, de fato, alternativas de atendimento educacional especial para os alunos com AH/SD, visto que todas as modalidades propostas visam atender as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência. (PÉREZ, 2018, p. 314)

Toda movimentação legal, em relação aos alunos com altas habilidades/superdotação, compreendiam as necessidades educacionais desses alunos; no entanto, como pontuado por vários pesquisadores (ALENCAR, 2001; DELOU, 2007; PEREIRA, 2018; PÉREZ, 2018), ainda há o preconceito em relação aos estudantes com altas habilidades/superdotação, que persistem na ideia de que esses alunos são privilegiados de alguma forma, por demonstrarem níveis de desenvolvimento mais avançados em áreas acadêmicas. Esse entendimento equivocadamente cristalizou uma ideia de que estes estudantes com altas habilidade/superdotação não precisam de apoio educacional, muitas vezes sendo ignorados em sala de aula pela cultura escolar. Para Delou (2018), muitos desses alunos se entediam em sala de aula, demonstrando posturas inadequadas e rendimentos por vezes insatisfatórios, pelos baixos níveis de ensino praticado, que dificultam seu desenvolvimento integral, evidenciando a necessidade de um atendimento educacional especializado.

Contudo, como fica então os estudantes nas áreas artísticas? Parece que o preconceito é duplo, primeiro porque subentende que muitas crianças com potenciais artísticos notáveis desenvolvem suas habilidades sozinhos (WINNER, 1998; WINNER; MARTINO, 2002), não precisando de atendimento especializado. O segundo, e mais grave, “a crença de que as artes são ocupações intelectualmente pouco exigentes, adequadas para entretenimento e diversão” (EFLAND, 2002, p. 01). Apesar de o relatório Marland (1971) ter sido referência para a educação dos Estados Unidos (CLARK, 1989), muitas questões inevitáveis foram também levantadas sobre quem são os estudantes talentosos criativos, de liderança ou de artes visuais e como eles podem ser identificados? Nesse sentido, ficou evidente no referido relatório a diferenciação entre as áreas acadêmicas e as áreas artísticas.

Um estudo recente produziu ganhos significativos em testes de fluência, flexibilidade adaptativa e originalidade. Os ganhos foram em resposta divergente (relacionados à criatividade) e não em convergentes ou cognitivas, pois as atitudes dos estudantes em relação à criatividade foram melhores que as dos controles. A educação artística focada no comportamento criativo e na resolução de problemas foi determinada como importante para jovens talentosos.

Um estudo de 3 anos para testar a influência da abordagem estética-criadora à prontidão escolar e leitura inicial e aritmética produziu escores significativamente mais altos para crianças do jardim de infância em testes de pensamento criativo, resolução de problemas e originalidade. (MARLAND, 1971, p. 73, tradução livre)

Embora haja aproximações ou diferenciações entre os dois documentos legais, estadunidense e brasileiro, as definições iniciais com pequenas alterações, permaneceram em vários documentos oficiais brasileiros (PÉREZ, 2018), no qual consideravam os alunos com

altas habilidades/superdotados aqueles “educandos que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade nos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criador, capacidade de liderança, talento especial para artes, habilidades psicomotoras, necessitando atendimento educacional especializado” (BRASIL, 1995a, 2009, 1995b).

É justamente um ano após a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) que são apresentados dois documentos legais – diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos (BRASIL, 1995a) e subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de altas habilidades (BRASIL, 1995b) – que, segundo Pérez (PÉREZ, 2018), apesar de várias inconsistências e equívocos conceituais, são referências “mais” completas na história da Educação Especial, que vem fazendo um esforço de oferecer um direcionamento no atendimento do alunado com altas habilidades/superdotação. Como pontua Pérez (2018, p. 315) “os dois documentos combinados apresentam um rico referencial básico para os docentes, com esclarecimento sobre o tema, legislação e sugestões de atendimento educacional”.

Um aspecto bem observado nos dois documentos é o fato de trazerem o termo “talentoso” em conjunto com altas habilidades/ superdotação. Nas diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos (BRASIL, 1995a), tenta-se trazer algumas explicações sobre a adoção do termo, numa possível conceituação, que, além de não ficar claro, confundiu mais do que esclareceu. Primeiro, querendo agradar a gregos e troianos, justificou que no referido documento, considerou-se “altas habilidades” devido ao Conselho Europeu, e “Superdotação” ou “Talento”, devido ao Conselho Mundial. Segundo, ora coloca “Altas Habilidades/Superdotação e Talentoso” ora “Altas Habilidades/Superdotação ou Talentoso”, entre conjunções e alternativas, a confusão estava instalada, principalmente para o público leigo. Essas inconsistências falam muito mais do que apenas um simples erro ou confusão nas nomenclaturas.

As questões da psicologia em relação à inteligência nas artes são antigas, assim como a suposição de que as artes são intelectualmente inferiores como modo de conhecer e entender (EFLAND, 2002). Ainda que a conceituação de inteligência, a partir da década de 80, tenha passado por uma reformulação, compreendida no conceito de multidimensionalidade e/ou modularidade das inteligências, com Howard Gardner em 1983, com sua Teoria de Inteligências Múltiplas, e Robert J. Sternberg em 1985, a Teoria Triárquica de Inteligência, que revolucionaram a ciência cognitiva (PÉREZ, 2012). Havia a permanência da noção, nos

referidos documentos, de que “Altas habilidades/Superdotado” e “Talentoso” não serem sinônimos, reforçando a ideia de que as “Altas habilidades/ superdotação” se referiam a áreas acadêmicas (cognitivas), enquanto o “Talentoso” as áreas artísticas (não cognitivas), concordando com a ideia o posicionamento do Relatório de Marland, documento este que subsidiou a nossa legislação educacional (PÉREZ, 2012, 2018).

Ao retornarmos ao documento da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), vamos perceber que a palavra “talento” seguida por “especial para artes” surgia para definir o sujeito com notável desempenho e elevada potencialidade nesta área específica, isolados ou combinados aos demais aspectos listados na definição. Nesse sentido, subentende-se que os recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas a estes estudantes em particular só existiriam se eles demonstrassem “talento”, destacando com ênfase que tal talento deveria ser “especial”. Além de tais exigências claramente especificadas para a oferta de qualquer modalidade de atendimento especializado, às "artes" aparece de forma generalizada, sem especificação de que domínio das artes se direcionava o possível atendimento, diferente do Relatório Marland que definiu as artes visuais e performáticas, englobando alguns domínios das artes.

Sabemos que o substantivo “talento” se refere comumente a uma aptidão incomum que é natural ou adquirida, quando uma pessoa é habilidosa com aquilo que faz (HOUAISS, 2009), frequentemente relacionado às áreas artísticas. Se, em um primeiro momento, não fica evidente a separação das artes com as áreas cognitivas no documento de 1994, como apenas uma aptidão incomum, nos dois documentos que se seguem de 1995 (BRASIL, 1995a, 1995b), essa questão deixa bem evidenciada. Neles são relacionados os “tipos” de superdotados, que servem de características observáveis em uma possível identificação de traços, sendo eles:

o tipo intelectual, que apresenta flexibilidade, independência e fluência de pensamento, produção intelectual, julgamento crítico e habilidade para resolver problemas; o tipo social, que revela capacidade de liderança, sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, poder de persuasão e influência no grupo; o tipo acadêmico, com capacidade de atenção, concentração, memória, interesse e motivação pelas tarefas acadêmicas e capacidade de produção, o tipo criativo, com capacidade de encontrar soluções diferentes e inovadoras, facilidade de auto expressão, fluência, originalidade e flexibilidade; o tipo psicomotricinestésico, que se destaca por sua habilidade e interesse por atividades físicas e psicomotoras, agilidade, força e resistência, controle e coordenação motoras, finalmente, o tipo dos talentos especiais, que pode se destacar nas artes plásticas, musicais, literárias e dramáticas, revelando capacidade especial e alto desempenho em tais atividades. (conceituação adotada pelo MEC). (BRASIL, 1995a, p. 14–15)

Embora os dois documentos explicitem e identifiquem em quais áreas de atuação indivíduos podem demonstrar “talentos especiais”, bem como reconhecendo algumas modalidades do campo das artes, sem restringir a uma ideia geral de “Artes”, ainda assim observa-se que, diferentemente dos demais tipos apresentados pelos documentos, o tipo dos talentos especiais não descreve traços de comportamento, personalidade e/ou funções cognitivas, reforçando o entendimento errôneo de que as artes são desprovidas de pensamento ou aquisição de conhecimento, e que a “revelação” de capacidade especial e alto desempenho em uma das atividades só restringe, cada vez mais, a superdotação/talento em artes visuais na mitificação do dom.

Alencar (2001, 2007) vem pontuando que, apesar das definições trazidas para identificar os alunos com altas habilidades/superdotação englobarem diferentes dimensões, nota-se que a ênfase tem sido especialmente no aspecto intelectual/cognitivo, sendo comum a prática de selecionar alunos para programas especiais baseando-se apenas no Quociente Intelectual (QI) ou na combinação destes com o desempenho acadêmico. No entanto, segundo Pérez (2009) tem-se revisados procedimentos e instrumentos de identificação a fim de investigar comportamentos das pessoas com altas habilidades/superdotação com base em indicadores e características agrupados por categorias, tais como, aprendizagem, motivação, liderança, criatividade, planejamento, habilidade linguística e lógico-matemático, habilidades artísticas e esportivas (REZULLI et al., 2013).

A taxionomia dos tipos de alunos com altas habilidades/superdotados, listados acima, era para definir características comportamentais observáveis, assim como o desempenho do aluno, a fim de subsidiar na identificação desses alunos no âmbito escolar, por parte dos agentes escolares (professores, diretores, orientadores, etc.). Assim, foram orientadas diretrizes (BRASIL, 1995a) para que a identificação fosse efetuada no espaço escolar, sugerindo que:

a identificação seja feita, principalmente, por meio da observação sistemática do comportamento e do desempenho do aluno, sempre que possível com foco em seu dia-a-dia, como em passeios, no recreio, em jornadas e atividades de lazer. Um acompanhamento sistemático, como parte desse processo, possibilitará conhecer os traços peculiares do aluno e verificar a intensidade, a frequência e a consistência desses traços ao longo de seu desenvolvimento. É importante também conhecer sua história de vida, familiar e escolar (se houver), bem como seus interesses, preferências e padrões de comportamento social em variadas oportunidades e situações. (BRASIL, 1995a, p. 17)

Diante dessas questões, em se tratando do tipo de talentos especiais, fica a questão. O que é esse talento especial? Como se dá essa “capacidade especial e alto desempenho nas atividades sugeridas”? Como se identificam tais capacidades e desempenho nestas

“atividades”? São áreas de conhecimento ou habilidades manuais? Se correlacionam com os outros tipos ou são singulares? Infelizmente dúvidas como essas, persistem quando nos debruçamos nos dois documentos, e em documentos posteriores.

O documento *Subsídios para a Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial: Área de Altas Habilidades* (BRASIL, 1995b), lista traços comuns entre os alunos com altas habilidades/superdotação, tais como “autoiniciativa”, “aprendizado rápido, fácil e eficiente”, “grande curiosidade” entre outros que podem ser identificados no contexto escolar. Pontua também como traços observáveis nos alunos o “talento **incomum** para expressão em artes, como música, dança, drama, **desenho** e outras” (BRASIL, 1995b, p. 20, grifo nosso). Nesse sentido, entendemos que o referido documento, ao definir o reconhecimento do talento em expressões artísticas como algo incomum, substancia, mais uma vez, a concepção mítica do talento artístico, reservado ao incompreensível e inexplicável, e deixando a cargo de uma avaliação subjetiva do observador, sem qualquer explicação do que se trata esse “incomum”.

Embora seja salientado que os tipos podem ser combinados, deixando em aberto a possibilidade de arranjos e rearranjos entre os traços de comportamentos, dentro do quadro de desenvolvimento próprio do indivíduo, em tempos, condições e níveis distintos para cada um, priorizando o entendimento de não generalizar, evidencia-se que há ainda certa inconsistência no entendimento sobre comportamentos observáveis e habilidades artísticas específicas no contexto do ensino das artes, e em particular das artes visuais, quando creditam a esses estudantes-alvo uma habilidade “incomum”, que por sua indefinição, gera uma percepção meramente pessoal e limitada no reconhecimento de potenciais artísticos notáveis em artes visuais, principalmente no contexto do ensino regular.

Por fim, persistimos que esse entendimento superficial e limitado sobre as potencialidades artísticas, que ainda persiste nas salas de artes, é reforçado quando restringe o olhar do observador em relação à expressão artística do desenho como uma linguagem que evidencia talento em artes, em detrimento de outras expressões do domínio das artes visuais.

3.2. A IDENTIFICAÇÃO E O ATENDIMENTO

Há muito tem se falado das características dos alunos com altas habilidades/superdotação e os procedimentos de identificação. No entanto, como afirma Gama (2006), a identificação dos alunos com altas habilidades/superdotados somente faz sentido quando se for

previsto alguma forma de atendimento educacional especializado às suas necessidades. A simples rotulação não favorece o desenvolvimento do sujeito, criando apenas expectativas, não satisfazendo suas reais necessidades. Nessa mesma linha, Guimarães e Ourofino (2007) sinalizam que a identificação e a avaliação desses alunos tem sido um desafio para educadores e psicólogos, pontuando que o processo que constitui a identificação tem que ter uma base teórica sólida com resultados de pesquisas que subsidiem de forma adequada e eficaz o atendimento a estes sujeitos. Portanto, Delou (2018) reforça dizendo que,

não é possível atender educacionalmente as necessidades educacionais especiais, às áreas de interesses e aos talentos dos alunos com estilos e ritmos de aprendizagem diferentes sem identificação que visem ao atendimento às necessidades educacionais especiais. Não se trata de rotulação, mas de um trabalho técnico, feito por profissionais especializados, atentos aos pressupostos da educação inclusiva, que busca a construção da cidadania de todos os alunos da escola. (DELOU, 2018, p. 419)

Por conseguinte, é unânime entre os pesquisadores que a identificação dos alunos com altas habilidades/superdotados, para efeito de atendimento educacional seja feito o mais cedo possível (ALENCAR, 2001; ALENCAR; FLEITH, 2001; VIRGOLIM, 2007a; WINNER, 1998), da pré-escola até os níveis mais elevados de ensino objetivando o pleno desenvolvimento de suas capacidades e o seu ajustamento social. Sendo assim, para que o atendimento educacional especializado tenha seu real efeito, é necessário, portanto, que as estratégias de identificação para esse público-alvo, seja sistematicamente discutido entre os pesquisadores, com vistas a uma ordenação adequada e eficaz (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007) que atenda de forma inclusiva esse grupo que necessita de um apoio suplementar a fim de favorecer o seu desenvolvimento.

Consequentemente, tem-se discutido os diversos procedimentos e processo de identificação que ofereçam informações sobre o potencial desse alunado, de forma que oriente a prática docente no planejamento, nas estratégias e nas avaliações do desempenho escolar. Além disso, estudiosos da área tem sugerido que haja uma combinação de instrumentos a fim de assegurar um maior número de crianças identificadas com altas habilidades/superdotadas. Como afirma Pérez (2009, p. 300) “a identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) é uma prática cada vez mais necessária e frequente nas escolas brasileiras, para a qual têm sido usados diversos instrumentos, muitas vezes, subsidiados por referenciais teóricos que não são compatíveis”.

Podemos detectar na literatura uma série de instrumentos de avaliação de indicadores de altas habilidades/superdotação, que são utilizados por todo o país, tais como

testes psicométricos, escalas de características, questionários e entrevistas, além de observação do comportamento dos alunos (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007). As pesquisadoras ainda pontuam que,

a sistemática de identificação da criança superdotada deve considerar a definição de superdotação que se mostrar mais adequada ao contexto em questão. Essa identificação só terá sentido se for possível oferecer também um conjunto de práticas educacionais que venham atender às necessidades e favorecer o desenvolvimento do aluno. (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007, p. 55)

A diversificação dos procedimentos de identificação, parte dos questionamentos sobre os testes de QI como único indicador de inteligência (ALENCAR, 2007; ALENCAR; FLEITH, 2001; PARISER; ZIMMERMAN, 2004; RENZULLI, 2018a). Segundo Sternberg (2005a, p. 328) “a inteligência bem-sucedida envolve um leque mais amplo de habilidades do que normalmente é medido por testes de habilidades intelectuais e acadêmicas”.

Nesse mesmo sentido, Joseph Renzulli (1986) vem pontuando que a definição de superdotação se estende para além daquelas habilidades que são claramente identificadas em testes de inteligência, realização e aptidão acadêmica. Assim, ele orienta que é necessário dar mais ênfase a opinião de “juízes” qualificados do que em estimativas precisas de desempenho e potencial, para a encaminhamento de um atendimento especializado. Portanto, deve-se levar em consideração a observação colhida por profissionais qualificados que acompanham o desempenho e as habilidades, quando os sujeitos estiverem engajados em sua atividade de interesse. Ao questionar os testes objetivos em relação a validade da subjetividade na identificação, ele ressalta:

O cerne da questão se resume a uma pergunta simples, mas muito importante: quanto de uma compensação estamos dispostos a fazer no contínuo objetivo-subjetivo para permitir o reconhecimento de um espectro mais amplo de habilidades humanas? Se algum grau de subjetividade não puder ser tolerado, então nossa definição de superdotação e os programas resultantes serão logicamente limitados a habilidades que podem ser medidas apenas por testes objetivos. (RENZULLI, 1986, p. 258, tradução livre)

Apesar de defender o papel dos “testes” como medida de inteligência na identificação de indivíduos com altas habilidades/superdotação, Sternberg (2005a) afirma que os testes representam apenas uma das muitas maneiras de avaliar os atributos de um sujeito, reforçando que entrevistas, questionários, cartas de recomendação e trabalho de projeto podem ajudar na avaliação dos atributos. Ele salienta que se deve oferecer o máximo possível de avaliações a fim de possibilitar dados mais consistentes, e que os testes só identificam o funcionamento atual do sujeito. Eles não predizem o futuro potencial de uma pessoa.

Tais orientações também foram fornecidas nos dois documentos – *Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos* (BRASIL, 1995a) e *Subsídios para a Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial: Área de Altas Habilidades* (BRASIL, 1995b) – no que se refere aos procedimentos de identificação dos estudantes com altas habilidades/superdotação, que por finalidade propunha dinamizar a implementação do atendimento educacional especializado para os alunos da rede pública e privada. No entanto, ao tratar da possível ausência de técnicos, especialistas e equipes de avaliação para o procedimento de identificação dos alunos, o documento das Diretrizes Gerais (BRASIL, 1995a, p. 20) aponta o professor do ensino regular como responsável direto desse procedimento, o qual “assume mais um grande papel: a avaliação minuciosa, detalhada, completa e real de seu aluno”. Nesse sentido, para tamanha responsabilidade, seria necessário a qualificação deste profissional, não só no seu campo de atuação, mas também, na área das altas habilidades/superdotação.

As orientações fornecidas pelos documentos para a capacitação dos docentes responsabilizam os sistemas de ensino a organizar programas de capacitação com caráter sistemático e contínuo para a formação desse professor. Embora nos documentos não evidenciem estratégias viáveis essa capacitação ocorreria, podemos reconhecer que foram essas e outras lacunas no presente documento, que levantaram questionamentos e proporcionaram novos estudos, viabilizando normativas legais que deram destaque a identificação, sistematização e atendimento destes alunos.

No que se refere ao atendimento desse público-alvo, as alternativas apontadas nos documentos orientavam que ele fosse ofertado na própria escola, ou em outro local específico para o atendimento, isso quando este não fosse possível ocorrer nas escolas comuns. Nesse sentido era proposto um sistema de parceria com outras instituições, principalmente para as áreas artísticas e profissionalizantes, determinando que,

para os alunos com aptidões e talentos específicos para dança, música ou drama, artes plásticas, artes manuais, industriais, artesanato, artes literárias ou linguísticas, poderão ser planejados programas especiais que atendam ao desenvolvimento das potencialidades desses educandos, podendo ser utilizados cursos fora da escola e demais recursos da comunidade. (BRASIL, 1995b, p. 42)

Para melhor compreensão dessas questões, cabe refletir sobre o papel do professor nesse contexto, isso porque, sem uma formação adequada para identificar características de altas habilidades/superdotação nos alunos, em qualquer domínio, seja geral ou específico, não

era possível então, reconhecer qualquer potencialidade presente nos alunos ou, até mesmo, encaminhá-lo a um atendimento educacional especializado.

Ao analisarmos as orientações legais das Diretrizes Gerais (BRASIL, 1995a) sobre a perspectiva da identificação de estudantes com altas habilidades/ superdotação em relação ao ensino da Arte na educação escolar no Brasil, à época, podemos contrapor vários aspectos legais, contextuais e conceituais que inviabilizavam qualquer reconhecimento de potenciais artísticos dos estudantes, bem como atender às necessidades educacionais especiais desse público-alvo.

De fato, ao observarmos o ensino da Arte no Brasil, que no início dos anos 90, ainda tinha como base a Lei 5692/71, a qual incluía no currículo escolar a Educação Artística, que visava “incorporar atividades artísticas com ênfase no processo expressivo e criativo dos alunos” (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 16). Nesse sentido, podemos perceber que a preocupação dessa educação para a arte estava somente na expressividade individual, no uso de técnicas aleatórias, sem qualquer “aprofundamento do conhecimento da arte, da sua história e das linguagens artísticas propriamente ditas” (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 17).

Embora a Educação Artística, em sua concepção, refletisse uma fundamentação humanista, e a legislação que a assegurava como obrigatória, trouxesse indicativos em relação à valorização das potencialidades, da autorrealização, das aptidões específicas e das diferenças individuais dos educandos (BRASIL, 1971), na prática, essa educação, além de focar de forma bem abrangente as artes, já que, a formação dos professores de artes ao ser copiado do sistema americano de forma reduzida durante a Ditadura Militar (1964 a 1983), criou a figura do professor polivalente, que com apenas dois anos de formação, deveria ensinar Música, Artes Plásticas, Artes Cênicas e Desenho Geométrico (BARBOSA, 2017). Ainda dava ênfase na produção, convertendo “a disciplina em uma pulverização de tópicos, técnicas, “produtos” artísticos” (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 16) que valorizava a tecnicidade e a profissionalização em detrimento das potencialidades, aptidões e diferenças que concebia a legislação.

A criança vista como um produtor espontâneo reforçava a crença romântica, por vezes mística, de que todas elas tinham os germes expressivos que emergiriam sem qualquer interferência adulta, refletida em seu produto artístico com a liberação da criatividade. Esse posicionamento só problematizava cada vez mais qualquer compreensão sobre as altas habilidades/superdotação nas artes, visto que, ao adotar o entendimento de uma expressividade espontânea externalizada pelas mais profundas emoções e refletida em uma produção artística, só sustentava cada vez mais interpretações errôneas e crenças limitadas sobre o talento artístico.

Ao considerarmos a perspectiva do ensino modernista da expressividade na arte, que priorizava a originalidade da criança como único indicativo de altas habilidades/superdotação, certamente todas as crianças seriam de uma maneira ou de outra, reconhecidas com potenciais artísticos, de forma generalizada e idiossincrática, tendo como base a livre-expressão dos produtos artísticos produzidos pelos estudantes. Por outro lado, ao condenar o contato com obras de artistas, a fim de evitar o desejo da cópia, criava no senso comum a concepção de dom, quando uma criança demonstrava alto desempenho na mimese visual das referências que permeavam seu cotidiano, que se justificava pela ausência de qualquer ensino específico dessa habilidade.

Esse dilema residia na formação aligeirada dos professores de artes, que evidenciava a superficialidade de um currículo sem aprofundamento em artes e no trabalho pedagógico na área, bem como a pouca informação sobre os estudantes com altas habilidades/superdotação, que não chegava no interior da escola. Embora já houvesse legislação e documentos que traziam à tona essas questões, ainda assim, esse assunto estava distante do conhecimento dos professores de artes. Não é difícil entender que a polivalência desses professores gerava objetivos inatingíveis no campo das artes, sem qualquer profundidade na área, que ao sobrecarregar demandas em sala de aula, impossibilitava qualquer percepção sobre indivíduos com potencialidades artísticas, quem diria atender as suas necessidades.

No ano seguinte, a promulgação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96) garantiu direitos aos estudantes com altas habilidades/superdotação, quanto ao reconhecimento de suas necessidades educacionais especiais, atendimento educacional especializado, aceleração de estudos para concluir em menor tempo os cursos realizados no âmbito da Educação Básica e Superior (DELOU, 2007), na qual ofereceu uma base legal mais consistente em relação a estes estudantes. Naquele primeiro momento, a redação estabelecia que era dever do Estado garantir “atendimento educacional especializados a todos os educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede pública de ensino” (BRASIL, 1996, Art. 4º, III), bem como, o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo as capacidades de cada um” (BRASIL, 1996, art. 4º, V). Ainda em relação ao fornecimento de um atendimento, Garcia e Michels (2011) sinalizavam que a lógica da obrigatoriedade do atendimento ao aluno com necessidades especiais ainda estava vinculada às parcerias com instituições especializadas. Nesse sentido, embora elogiem o avanço da discussão sobre a integração das pessoas com necessidades especiais, elas destacam

que o termo “preferencialmente” abre a possibilidade de que o ensino não ocorra na rede regular” (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 107).

Ao observarmos ainda a LDB 9394/96 indica, no artigo 58, parágrafo 1º, que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial (BRASIL, 1996). Nesse sentido, questionamos então, na prática, a capacidade de profissionais especializados ou de uma formação mínima para a identificação das necessidades educacionais de estudantes na própria sala de aula, a fim de proceder encaminhamento e atendimento adequado às suas necessidades educacionais, realizado no próprio ambiente escolar ou em outra instituição.

Em se tratando das altas habilidades/superdotação em artes, naquele momento, quem seria capacitado para reconhecer potenciais artísticos desses alunos, de forma a identificar suas necessidades educacionais, para atender as prerrogativas legais da nova LDB? Nesse sentido, o fornecimento de um atendimento para esse público-alvo só ocorreria caso houvesse uma identificação inicial a partir de indicativos que ainda não eram bem esclarecidos, e que se pautava conceitos das artes que reforçavam um entendimento de concepções que beiravam o misticismo. A dificuldade de compreender as altas habilidades/superdotação nas artes limitava qualquer forma de atendimento às suas necessidades educacionais, bem como criava uma falsa noção de que esses jovens não precisavam de qualquer apoio educacional, isso porque se mantinha a crença de que eles eram capazes de “se virar sozinhos”. Sobre essas ideias errôneas que são fortemente enraizadas no pensamento popular, e que perpassa o contexto educacional, Alencar (2007) nos esclarece que,

uma ideia que também impera em nosso meio é a de que o superdotado dispõe de recursos suficientes para desenvolver o seu potencial, sendo desnecessário propiciar-lhe um ambiente especial em termos de instrução diferenciada, apoio e oportunidades, dadas as suas condições privilegiadas em termos de inteligência e criatividade. (ALENCAR, 2007, p. 16)

Matos e Maciel (2016) pontuam que, além disso, ainda há a ideia de que alunos com deficiência físicas e intelectuais são mais carentes desses serviços do que os alunos com altas habilidades/superdotação. Nessa mesma linha, Pérez e Freitas (2009) e Pérez (2018) afirmam que essa ideia equivocada, está vinculada a um preconceito inconsciente de que as pessoas com deficiências precisam mais de auxílio, enquanto os alunos com altas habilidades/superdotados são bem mais favorecidos do que aqueles, portanto, não precisam de recursos educacionais. Como pesquisadora que acompanha essas questões, Peréz (2008) constata que:

A própria legislação valoriza mais a inclusão de alunos com deficiência, e pouca gente reconhece que, como estes, o aluno com altas habilidades também precisa de educação especial. A ideia de que deficientes têm maior necessidade de atendimento especial é falsa. O que acontece é que a pessoa com deficiência, por possuir algo a menos, provoca na sociedade um sentimento de culpa. O superdotado, ao contrário, causa um misto de ódio e inveja, quando identificado, ou indiferença. [...] A necessidade do deficiente é, de fato, mais evidente. É preciso dar reforço para o deficiente mental, adaptar a sala de aula para o cadeirante, criar material em braile para o cego... No caso das altas habilidades, não é necessário um recurso externo físico para que o estudante seja atendido. O que ele precisa é de uma adaptação curricular, de uma estratégia pedagógica diferenciada. (PÉREZ, 2008, p. 10)

Nesse mesmo ponto, Alencar (2007) relata que há uma posição defendida, até mesmo entre educadores e gestores de instituições escolares, de que o investimento em programas para os alunos com altas habilidades/ superdotação é desnecessário, já que a quantidade de alunos com necessidades educacionais especiais, tais como, distúrbios e deficiências diversas, é muito maior, além de não serem atendidos adequadamente no país. Diante de tal questão a pesquisadora defende que

os desafios na área de educação no Brasil são enormes, sendo inquestionável a necessidade de programas de boa qualidade para o aluno com deficiência intelectual ou física. Isto não significa, entretanto, que se deixem de lado os alunos que se destacam na área acadêmica ou por uma inteligência superior. Deve o sistema educacional atender, de forma diferenciada, tanto aqueles com altas habilidades e talentos especiais como os que apresentam distúrbios de condutas e deficiências diversas. (ALENCAR, 2007, p. 18)

Guenther (2000) explica, segundo sua perspectiva, que numa concepção pedagógica ideal, em que grupos de alunos com vários níveis de habilidades (e tipos de inteligências), o ensino ao ser explorado em um mesmo tema ou assunto, poderia alcançar individualmente níveis diversos de amplitude e profundidade; no entanto, “a maioria dos professores tem uma tendência natural a sintonizar o nível das aulas pela faixa de capacidade média do grupo” (GUENTHER, 2000, p. 95). Portanto, como o ensino regular é direcionado para o aluno médio e abaixo da média, quase sempre essa parcela de maior capacidade, além de ser deixado de lado neste sistema, é também ignorado, ou totalmente invisível (ALENCAR, 2007; PÉREZ, 2004).

De certa forma, a nova LDB, de 1996, trouxe mais visibilidade à educação especial, a qual os alunos com altas habilidades/superdotação já estavam incluídos, dedicando um capítulo específico à educação especial. Naquela ocasião, utilizou-se a terminologia “educandos com necessidades especiais”, que possibilitou posteriormente uma série de discussões que geraram diversas alterações no documento para melhor se adequar ao público-

alvo da educação especial, mas que “afetam as disposições relativas aos alunos com AH/SD” (PÉREZ, 2018, p. 317), em que discutiremos mais adiante.

Entre os questionamentos da adoção da terminologia empregada na Lei nº 9.394/96, Lopes (2014) observa que o termo educandos com necessidades especiais, tinha à época a finalidade de abranger uma multiplicidade de alunos, sendo forjada como neutra e abstrata, para disfarçar as reais e precárias “oportunidades” educacionais que eram oferecidas à população, que “continuam recebendo uma educação arbitrária, em doses homeopáticas, mas muito conveniente às classes dominantes” (2014, p. 749). Mesmo que a lei assegurasse “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas” (BRASIL, 1996, Art.59, I), para atender as necessidades dos educandos com necessidades especiais, ela não garantia que tais políticas públicas chegassem, de fato, aos alunos com altas habilidades/superdotação, e certamente a nenhum outro aluno subscrito neste termo, tendo em vista o caráter generalizado que a terminologia trazia.

Delou (2007, p. 27) assinala que “as políticas públicas nacionais na área das altas habilidades/superdotação vêm se caracterizando pela descontinuidade e pela fragmentação de suas ações”. Nesse sentido, e tomando como base a perspectiva de Lopes (2014), esse problema se estende de forma muito mais ampla, a todo o atendimento educacional especializado. Sob esse aspecto, a pesquisadora pontua que:

A educação especial que nem sequer conseguia atender aqueles que seriam seu público principal [...], como poderia dar conta (com a falta de articulação entre as políticas públicas gerais e específicas de educação, sem uma reestruturação radical do sistema educacional, com falta de estrutura e recursos de toda ordem) de um número elevado de alunos que, em algum momento da trajetória escolar, poderiam apresentar necessidades educacionais especiais, que foram e continuam sendo excluídos pelo ensino regular? Seria dessa maneira que o Estado brasileiro pretendia dar conta do discurso abstrato da Educação para Todos? Uma possível resposta a estas questões, aponta para os subterfúgios das legislações educacionais que vêm sendo utilizados para universalizar o acesso à educação (sem grandes investimentos) e para tentar escamotear as dificuldades de atendimento a esses indivíduos determinados na sociedade e na escola como “diferentes”.(LOPES, 2014, p. 746)

De qualquer forma, a LDB de 1996, com suas inconsistências anunciadas, assegurava aos educandos com necessidades especiais “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, art. 59, III), embora na prática essas medidas estavam longe de acontecer.

Como mudanças não ocorrem do dia para a noite, medidas diversas foram tomadas para garantir os direitos estabelecidos em lei, entre elas o Ministério da Educação em 2003, cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que tinha por finalidade transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, no qual promovia um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantir “do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade” (BRASIL, 2008, p. 09).

Cabe ressaltar que em 2007, a Secretaria da Educação Especial (SEESP/MEC) organiza o documento, “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Essa normativa, além de conceber alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação como público-alvo da educação especial, também reforçava em seu texto, ações que garantiam “a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2008).

A necessidade de professores especializados para atender essa “nova” demanda, impulsionou a capacitação dos professores no âmbito da Educação Especial Inclusiva, esforços esses do Governo Federal. Segundo Delou (2007) foram oferecidos inúmeros cursos, encontros técnicos e capacitações (Seesp/MEC e Capes); no entanto, constatou-se a insuficiência dessas ações para suprir a demanda social nacional. O investimento na formação de professores com a finalidade de constituir um quadro de profissionais para o atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades educacionais especiais é de suma importância.

Contudo, a capacitação de professores que possam reconhecer as necessidades educacionais dos alunos, tem um papel fundamental no contexto escolar, isso porque, uma identificação inicial adequada, pode subsidiar o encaminhamento do aluno aos atendimentos educacionais especializados, assim como, contribuir nos procedimentos pedagógicos realizados em sala de aula pelo docente, a fim de assegurar o exercício da lei, no que tange o fornecimento de recursos educacionais ao atendimento de suas necessidades educacionais, garantindo para esse alunado “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos”(BRASIL, 1996, Art.59, I). No entanto, a época a ideia era integrar o educando com necessidades especiais as classes regulares, e quando necessário, ofertar serviços de apoio

especializado, na própria escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial (BRASIL, 1996, art.58, § 1º).

Nesse sentido, o “apoio especializado” seria necessário quando? Quem seria responsável por esse apoio? Em que momento e local isso se daria? Como afirma Delou (2018, p. 411), “muitas dúvidas surgiram sobre a natureza desse “apoio especializado”. Posteriormente, outros decretos foram publicados para resolver estas questões, a exemplo do decreto Lei nº 6.571/2008, que estabelecia o apoio técnico e financeiro, prestada pela União, aos sistemas públicos de ensino dos Estados, para ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos da Educação Especial, matriculados na rede pública de ensino regular. No entanto, como aponta Delou, nesse decreto de 2008, surgiram “um conjunto de conceitos novos que não se articulavam”. (DELOU, 2018, p. 412), tais como atendimento educacional especializado e salas de recursos multifuncionais, gerando dúvidas em relação a sua aplicabilidade.

O Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe: “A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011, art. 2º) veio substituir o Decreto 6571/2008 (DELOU, 2018).

O documento substituto, assim como nos informa Delou (2018, p. 412), esclarece dúvidas anteriores estabelecendo uma relação mais eloquente com o apoio especializado, a finalidade e a quem se destina. Além de ter resolvido “o problema conceitual do apoio especializado com o atendimento educacional especializado”, enumerando-as

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

- I. complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II. suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, art. 2º)

Numa perspectiva menos otimista, Pérez (2018) afirma que o Decreto nº 7.611/2011, que revoga e substitui o Decreto nº 6.571/2008, não traz nenhuma novidade significativa para os alunos das altas habilidades/ superdotação, reproduzindo os mesmos erros apontados no seu antecessor. Nesse sentido, ela aponta uma série de falhas pontuais, tais como altas habilidades **ou** superdotação, que acentuam a dificuldade de compreensão entre docentes

e gestores que ainda não tiveram qualquer tipo de formação de forma adequada para identificar e/ou atender esses estudantes. A pesquisadora ainda reforça que não há nenhuma explicação plausível nos documentos oficiais que justifique essa conjunção alternativa.

Resoluções anteriores deram o tom do que viria. Dez anos antes, a Resolução nº 02/2001 que instituiu a Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, já havia estabelecido o enriquecimento e o aprofundamento curricular de modo suplementar ao currículo regular, que possibilitava ao estudante ir além daquilo que era previsto para as aulas regulares, determinando que:

as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: [...] atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar. (BRASIL, 2001, art. 8º, IX)

No entanto, a resolução estabelecia que o enriquecimento curricular aos alunos com altas habilidades/ superdotação poderia ocorrer no ensino regular, portanto, necessitando de um profissional mais qualificado, para propor um currículo adequado a cada aluno, sendo ele, com altas habilidades ou não.

Diante de questões educacionais e operacionais, estabeleceu na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que o Atendimento Educacional Especializado deveria ser realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais, localizado na própria escola do aluno, ou em outra escola de ensino regular, desde que em turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser ofertado, também, em centro de “Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios” (BRASIL, 2009, art. 5º). Essa resolução tinha como finalidade implementar do Decreto nº 6.571/2008, ainda em voga, a determinação que os sistemas de ensino deveriam “matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE)” (BRASIL, 2009, art. 1º).

De acordo com Delou (2018), o atendimento educacional especializado se caracterizou, por fim, por um processo de inclusão inversa, pois uma vez matriculados nas escolas, os alunos com altas habilidades/superdotação somente serão incluídos quando forem

encaminhados para realizar atividades de enriquecimento curricular fora do âmbito de sua sala de aula regular, em interface com outros ambientes de atendimento educacional especializado, tais como, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidade/Superdotação (NaaH/S) ou com instituições de ensino superior ou instituições que desenvolvam e promovam ensino e pesquisa.

Está previsto que o atendimento educacional especializado pode ocorrer intra ou extramuros da escola, entre pares da mesma idade, entre os mais velhos da própria escola, ou junto com alunos universitários com formação profissional de mais alto nível, em grupos com áreas de interesses comuns e diferenciados. (DELOU, 2018, p. 414)

Para garantir o apoio especializado a estes estudantes em todas as escolas, e atender as orientações da referida declaração, muitas leis, decretos, portarias, documentos e notas técnicas foram revistas e atualizadas para seguir tais orientações. No entanto, as garantias legais nas áreas de altas habilidades/ superdotação, são apenas uma parte, pois é preciso mais. No contexto do ensino das artes e na identificação dos estudantes superdotados/talentosos em artes visuais é preciso pesquisa e investigação na área. É preciso produção de conhecimento na arte e arte-educação. “É preciso formação. É preciso formação docente. É preciso formação continuada, intensa e integral. Professores e alunos não mudam por decreto ou por qualquer pressão externa” (DELOU, 2007, p. 38).

3.3. DESAFIO DO PROFESSOR: A ATRIBUIÇÃO É DE QUEM?

Na composição de um cenário do atendimento educacional especializado, tendo como princípio o desenho de um ambiente propício ao desenvolvimento dos potenciais desses alunos nos espaços educacionais, ainda há muito o que fazer, principalmente quando se discute a formação dos professores, na identificação do estudante e propostas de enriquecimento educacional dos alunos com altas habilidades/superdotação. Diante dessa questão, o Ministério da Educação, preocupado com a formação de professores e a necessidade de organização de sistemas educacionais inclusivos, veio produzindo ao longo dos anos, vários documentos que, de forma consistente proporcionava aos professores e profissionais de educação o acesso à informação de conteúdo específico sobre o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/ superdotação.

Entre esses documentos, podemos destacar “Adaptações Curriculares em Ação: Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação”(BRASIL, 2002), “Saberes e Práticas da Inclusão: Desenvolvimento de Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais

Especiais de Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação” (BRASIL, 2006), “A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação” (FLEITH, 2007a, 2007b, 2007c) e “Altas Habilidade/Superdotação: Encorajando Potenciais” (VIRGOLIM, 2007a). Esses documentos com foco no atendimento educacional especializado para os alunos com altas habilidades/superdotação, subsidiam professores e profissionais da educação na identificação desse público-alvo da Educação Especial, a fim de oportunizar a construção do processo de aprendizagem e ampliação do atendimento, com vistas ao pleno desenvolvimento das potencialidades desses estudantes.

Os documentos destacam que os alunos com altas habilidades/ superdotação, deverão ser atendidos em escolas comuns, como os demais alunos, nos diversos níveis de escolaridade e em turmas não muito numerosas. Essa configuração tem por finalidade facilitar o atendimento das diferenças individuais e a integração escolar, bem como aproveitar o currículo e material didático existente, podendo esses ser enriquecidos ou aprofundados, ou ainda ser adotadas alternativas de atendimento diferenciadas. Com a finalidade de atender mais adequadamente às necessidades desses alunos, são apresentadas três alternativas/ modalidades de atendimento educacional ao alunado com altas habilidades/superdotação, sendo elas: classe regular comum, sala de recursos e ensino com professor itinerante.

3.3.1. O Atendimento na Classe Regular Comum

Como destacam os documentos, a modalidade de atendimento na classe comum é de responsabilidade do professor de sala de aula regular, portanto é esse professor que deve atender às necessidades educacionais do seu alunado. Nessa alternativa de atendimento, o professor pode ter o apoio de forma paralela ou combinada, de maneira que outros docentes especializados (itinerantes) na área de altas habilidades/superdotação forneçam orientações técnico-pedagógicas na adoção de métodos e processos didáticos especiais.

A dúvida que surge nessa alternativa é se o professor do ensino regular terá formação adequada que atenda às diversas necessidades dos alunos com altas habilidades/superdotação no contexto da educação inclusiva ou será apenas subsidiado pelo professor especializado. Se considerarmos o que recomenda a LDB nº 9.394/1996, sobre a formação dos professores referente a Educação Especial, constataremos que os sistemas de ensino assegurarão aos estudantes-alvo dessa modalidade de ensino, “professores do ensino

regular **capacitados para a integração** [leia-se, inclusão] desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, Art. 59, III. grifo nosso).

Evidencia-se que nessa alternativa de atendimento, a capacitação desse professor não responderia exclusivamente aos alunos com altas habilidades/superdotação, mas a todo o alunado da Educação Especial, sendo assim esse professor seria aquele considerado por Bueno (2014) como o professor “generalista”, que seria responsável pela classe regular e capacitado com um mínimo de conhecimento e prática sobre a diversidade do seu alunado. Embora a reorganização corrente do sistema educacional na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008, 2009, 2011a) assegure à Educação Especial um caráter transversal e de suporte ao ensino regular, garantindo a formação de professores e demais profissionais no âmbito educacional que contemplem a perspectiva de práticas inclusivas, ainda assim não especifica quais as atribuições do professor de sala de aula regular em relação ao atendimento inclusivo no contexto da classe comum.

Apesar de não haver nesses documentos atribuições específicas ou orientações que norteiem os professores “generalistas” para o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais no contexto específico da sala de aula regular, podemos constatar que essas indicações já haviam sido sinalizadas em outros documentos anteriores. A fim de atender o que está previsto no Artigo 59 da LDB, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), no qual institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, aponta a responsabilidade dos sistemas de ensino em organizar suas escolas de forma que estejam preparadas para atender o público-alvo da Educação Especial, bem como define o tipo de professor que atende o alunado na classe regular comum, e dá diretrizes de ação. Como apresenta no inciso primeiro do artigo 18 desta resolução,

§ 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001, p. s/p)

Observamos que com tais exigências e responsabilidades para atuar de forma inclusiva com alunos com necessidades educacionais especiais no contexto de sala de aula

regular, entendemos que esses professores “generalistas”, diante de um público tão heterogêneo que agrupa alunos ditos “normais”, bem como aqueles com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, necessita de uma formação mais aprofundada, que proporcione ao professor condições de exercer as atribuições elencadas na resolução acima, bem como garantir a todos os alunos, com necessidades educacionais especiais ou não, a qualidade de ensino que atendam às suas diferenças e necessidades educacionais. No entanto, é verdade quando Giroto (2019) e seus colaboradores afirmam que,

Ainda que muitas proposições, no âmbito do governo federal, garantidas pelas normativas legais anteriormente citadas, promovam possibilidades de formação do professor na perspectiva da educação inclusiva, os professores, de modo geral e conforme dados da literatura, sentem o despreparo e a formação precarizada para lidar com os alunos público-alvo da Educação Especial. (GIROTO; SABELLA; LIMA, 2019, p. 03–04)

Esse despreparo e formação precária é tema corrente entre os pesquisadores que exploram esse assunto, onde apontam entre outros fatores, o papel das universidades na formação inicial de professores para atender a política de inclusão, que muitas vezes não tem oferecido disciplinas que contemplem as especificidades do público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, Glat e Pletsch (2010) constatam que,

ainda são raros os cursos de licenciatura, e mesmo de Pedagogia, que oferecem habilitação ou disciplinas voltadas às especificidades de alunos com necessidades educacionais. E pouca ênfase é dada, mesmo em cursos com reformulações curriculares recentes, para o estudo do processo de ensino aprendizagem e inclusão escolar destes alunos como fenômeno complexo e atual, concernente a todos os professores e ao sistema escolar. (GLAT; PLETSCHE, 2010, p. 348)

Sem uma formação adequada que atendam às perspectivas de uma educação inclusiva, os professores do ensino regular, além de encontrarem dificuldade de compreender seu real papel na escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial (GIROTO; SABELLA; LIMA, 2019), também mantêm concepções errôneas acerca da educação inclusiva. Com a falta de conhecimento sobre o universo, características e potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, a impregnação de “mitos” e certas percepções distorcidas, e preconceituosas sobre o alunado da Educação Especial, ainda permanecem no contexto de sala de aula e inviabilizam a efetiva inclusão desse alunado no sistema regular de ensino.

Diante das percepções distorcidas sobre a Educação Especial, Rech e Negrini (2019), ao discutirem sobre a formação, inicial e/ ou continuada, de professores do ensino regular com relação às altas habilidades/ superdotação, apontam que o tema da educação inclusiva, quando vem à tona nos espaços educacionais, na maioria das vezes, os “alunos da

educação especial” são referenciados pelos professores como aqueles pertencentes à categoria das deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, portanto, desconhecendo (excluindo) que os alunos com altas habilidades/superdotação fazem parte do grupo da educação especial, e que também necessitam de atendimento educacional especializado. Nesse sentido, Freitas e Rech (2015) apontam que

A formação de professores, inicial ou continuada, é um dos fatores decisivos para que o professor de classe comum saiba reconhecer as necessidades educacionais que os alunos com AH/SD apresentam. Logo, a partir do momento que o professor reconhecer tais necessidades, poderá organizar sua proposta pedagógica pautada também nos interesses do aluno com AH/SD. (FREITAS; RECH, 2015, p. 03)

Como pontuado anteriormente, no item I, § 1º, do artigo 18 da Resolução CNE/CEB nº 2/ 2001, professores capacitados para atuar junto aos alunos da educação inclusiva em classes comuns são aqueles competentes para perceber (reconhecer) as necessidades educacionais especiais do público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, mais especificamente sobre o reconhecimento dos estudantes com altas habilidades/ superdotação, Freitas e Rech (2015) reforçam o entendimento de que é fundamental o professor do ensino regular ter conhecimento necessário sobre essa população, a fim de desmistificar e ressignificar concepções acerca dos comportamentos e características presentes nestes alunos, das formas de identificação destas características, assim como das estratégias pedagógicas pretendidas para a estimulação e potencialização das habilidades demonstradas por estes alunos.

Nesse sentido, o despreparo de professores do ensino regular em relação ao reconhecimento dos potenciais notáveis dos estudantes em sala de aula, é uma das primeiras barreiras do sistema educacional, no encaminhamento dos alunos a um Atendimento Educacional Especializado, a fim de concretizar processos de identificação, enriquecimento e atendimento de suas necessidades educacionais propriamente dita. É tão verdade tal propositura, que o Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 254/2011, ao visar a alteração da Lei nº 9.394/96 (LDB), dispondo sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação na educação básica e superior, declarou entre suas justificativas que,

Um dos maiores gargalos nessa área diz respeito às dificuldades do sistema educacional para identificar os alunos superdotados ou talentosos, proporcionando-lhes serviços pedagógicos suplementares e especializados, que os motivem a permanecer na escola e a desenvolver plenamente suas habilidades de destaque. (BRASIL, 2011b, s/p)

É evidente que a capacitação do professor do ensino regular para atuar junto aos alunos com altas habilidades/superdotação não se limita tão simplesmente no reconhecimento das características comportamentais e das habilidades notáveis em áreas gerais e/ou específicas nas quais os estudantes se destacam ou são fortes, mas também, de proporcionar ações pedagógicas condizentes com suas necessidades educacionais, de avaliar a eficácia dos processos educativos para o atendimento educacional especializado e atuar em parceria com os professores especializados em favor do desenvolvimento pleno do estudante (BRASIL, 2001).

Constata-se então que entre as diversas barreiras que impedem o processo de identificação e atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação está diretamente ligado a formação, inicial e/ou continuada, do professor. Nesse sentido, o Projeto de Lei do Senado (PLS) n.º 254/2011 finaliza em sua redação, dizendo que:

“para assegurar a identificação precoce dos alunos com altas habilidades/superdotação, de modo a incluí-los o mais cedo possível no cadastro nacional e nas políticas de apoio e fomento a suas potencialidades, sejam promovidas amplas iniciativas de formação inicial e capacitação em serviço para os profissionais da educação pública. Só assim será possível dar materialidade ao cadastro ensejado e mobilizar a sociedade para a importância de lapidar talentos acima da média e, assim, transformar promessas e potenciais em realizações e feitos extraordinários para o País.” (BRASIL, 2011b)

Embora o Projeto de Lei do Senado em 2011 venha apontando a necessidade de formação inicial e capacitação dos professores em relação à base de estudo das altas habilidades/superdotação, documentos anteriores já haviam orientado estas questões. É o caso da Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, ao visar atender a perspectiva da educação inclusiva, “define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2008, p. 09). Apesar de termos legislações, normas e documentos que orientam, e até determinam a implementação de currículos nas universidades brasileiras que atendam as altas habilidades/ superdotação, nos parece que essas medidas estão longe de acontecer, já que,

por se tratar de um tema ainda não aprofundado na Educação Especial, geralmente não associado a ela, e povoado de mitos e crenças populares, as AH/SD não são incluídas nos cursos de formação inicial nem continuada; não se considera a possibilidade de atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais (às quais são encaminhados apenas os alunos com deficiência) e os estudantes que apresentam esse comportamento não são

identificados, acreditando-se que eles não existem. (PÉREZ; FREITAS, 2014, p. 631)

Porém, a despeito dos problemas referente a formação inicial e/ou continuada, é o professor do ensino regular, entre os agentes pedagógicos que atuam na educação inclusiva, aquele profissional de educação que deveria estar mais capacitado para proceder com o processo de identificação inicial, ao reconhecer as potencialidades notáveis dos alunos, por meio das pistas que são deixadas nos trajetos que constituem as experiências educativas dos estudantes, que demonstram domínio em áreas gerais e específicas do conhecimento humano, envolvimento com a área de interesse e criatividade, encaminhando-os, quando necessário, a processos de identificação e atendimento educacional especializado. Em relação ao quão importante o professor é na identificação inicial, Sabatella (2012) afirma que:

O papel do professor e da escola na identificação do aluno superdotado ou talentoso é de fundamental importância. É o professor que, através do contato diário com o aluno, pode perceber sinais de um potencial superior e, assim, fazer uma primeira identificação desse indivíduo. (SABATELLA, 2012, p. 116)

Do mesmo modo, Guimarães (2007) considera que o professor, por estar mais próximo do aluno no contexto escolar, é o principal agente pedagógico capaz de reconhecer, a partir de suas observações iniciais, os alunos que se destacam em sala de aula regular. Para tanto, este deve estar munido de instrumentos adequados, anotações e registros sobre o aluno, que ofereçam informações suficientes para o encaminhamento dos atendimentos educacionais especializados. Reforça ainda que o olhar do professor e suas observações podem contribuir significativamente para a avaliação e a identificação realizada pelos profissionais no âmbito dos atendimentos especializados.

O reconhecimento de potenciais notáveis e a indicação ao atendimento é um dos processos mais importantes, principalmente quando realizado em sala de aula pelo professor do ensino regular, que antecede a identificação e o atendimento das necessidades educacionais dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Dito de outro modo, para que a identificação e o atendimento sejam concretizados nos espaços educacionais especializados, é necessário que haja o reconhecimento de indícios de comportamentos de altas habilidades/superdotação e a necessidade de suplementação curricular para o aluno, a fim de que este seja indicado aos espaços educacionais de suporte e apoio, e incluídos no senso escolar.

Nesse sentido, como nos alerta Sabatella (2012) é relevante considerar a inclusão de estratégias de ensino-aprendizagem em sala de aula regular, que facilitem o reconhecimento das altas habilidades/superdotação, não só para promover a “detecção” de potenciais notáveis,

mas também, enriquecer o ensino de todos os alunos. Em concordância com Guimarães (2007), defende ainda que a indicação realizada pelo professor “é um dos mais importantes e consistentes recursos que se pode considerar” (SABATELLA, 2012, p. 116).

Entendemos que o papel desses agentes pedagógicos, por manterem contato diário com seus alunos e promoverem práticas pedagógicas que provoquem o afloramento de traços de comportamentos de altas habilidades /superdotação, podem não só proporcionar o desenvolvimento dos potenciais, como também, encaminhá-los a espaços adequados para a suplementação e o enriquecimento nas áreas de destaque do estudante. E por esse motivo Gunther (2000) defende que

a observação direta, mesmo exercida por um professor que convive diariamente com a criança, precisa ser orientada, guiada, organizada e relativamente estruturada, e não simplesmente deixada a determinação de alguma força mágica, ou intuitiva, alojada em algum lugar na pessoa do professor ou na relação estabelecida entre eles e os alunos. (GUENTHER, 2000, p. 93)

Por mais que a falta de preparo dos professores para lidar com esse público-alvo da Educação Especial seja um argumento plausível que justifique as dificuldades, limitações e relutâncias dos professores em relação a educação inclusiva, todavia, Alencar (2001, 2007) aponta que o reconhecimento dos diferentes talentos e a garantia de condições para o desenvolvimento dos potenciais dos estudantes, é um compromisso que deve ser abraçado por todos os educadores, principalmente o professor do ensino regular. É nosso ponto de vista que a partir desse profissional, os comportamentos e as habilidades gerais e específicas demonstrados pelos estudantes dentro do contexto de sala de aula, podem ser reconhecidos por meio de um ambiente educacional estimulante, desafiador e enriquecedor com o uso de estratégias, recursos e adaptações específicas que ofereçam condições de proporcionar o desenvolvimento dos potenciais através do ensino-aprendizagem direcionado às áreas de interesses de cada aluno.

Embora consideremos o professor do ensino regular, entre os diversos agentes envolvidos – pais, diretores, profissionais de educação, amigos e até o próprio aluno – aquele mais bem equipado para proceder na “localização” de potenciais notáveis, reconhecendo traços de altas habilidades/superdotação, indicando e encaminhando aos atendimentos educacionais especializados, ainda assim, entendemos que as limitações que os cercam, dificultam substancialmente que esses procedimentos não sejam concretizados. Quando Guenther (2012) foca o olhar no professor do ensino fundamental das séries finais, nos revela que as condições na dinâmica organizacional, a partir dessa etapa de educação, limita ainda mais o

reconhecimento dos potenciais dos estudantes. Para a pesquisadora, na divisão de disciplinas distintas e independentes que são ministradas por vários professores, cada um especialista em sua área de conhecimento, com fracionamento do tempo de contato professor/aluno, acaba por dificultar ainda mais o reconhecimento das potencialidades tão necessárias aos estudantes. Portanto,

O professor que era “*regente de turma*” passa a ser “*regente de disciplina*”, e “*conhecer o seu conteúdo*” é agora prioritário a “*conhecer seu aluno*”. Se o professor não conhece os alunos não há possibilidade de coletar dados confiáveis de observação. (GUENTHER, 2012, p. 78)

Por outro lado, o professor especializado em uma disciplina específica, ao se mostrar sensível às potencialidades dos seus alunos, conseguindo reconhecer potenciais notáveis no(s) domínio(s) relacionados a sua área de conhecimento, possivelmente a indicação a um atendimento educacional especializado, e a posterior identificação no âmbito do ensino especial, terá sucesso na efetivação do atendimento e do cadastramento desse estudante, tendo em vista que, como pontuado anteriormente, as informações fornecidas pelos professores do ensino regular podem subsidiar os profissionais que atuam nos apoios especializados, tanto no enriquecimento curricular, quanto na identificação de altas habilidades/superdotação desses alunos.

O professor do ensino regular habilitado para o exercício da docência em área de conhecimento específico, capacitado para a educação inclusiva, detentor do conhecimento na área das altas habilidades/superdotação e atento aos comportamentos e potencialidades dos estudantes, é uma “peça-fundamental” para a indicação desses estudantes com destaques em áreas específicas do saber. Nesse sentido, Virgolim (2019, p. 144) nos diz que “os professores se encontram em uma posição-chave para indicar aqueles alunos que demonstram características que não aparecem nos testes de QI – por exemplo, criatividade, liderança, aptidão para esportes, artes plásticas ou artes visuais”.

O reconhecimento de potencialidades artísticas em artes visuais demonstradas pelos alunos em um ambiente educacional, vai além de testes padronizados e/ou testes de QI, perpassa por dinâmicas variadas que devem ser geridas já em sala de aula regular, e observadas em domínios e contextos específicos. Nesse sentido, o professor do ensino regular necessita ser orientado quanto às diversas formas de reconhecer comportamentos e habilidades que caracterizam os indivíduos com altas habilidades/ superdotação, bem como os comportamentos observáveis e habilidades artísticas específicas em artes visuais. Ser capaz de perceber os pontos fortes dos estudantes em áreas específicas do saber, considerando-os como possíveis sinais de

indicadores de traços de altas habilidades/ superdotação, talvez seja o passo inicial para propor estratégias de ensino-aprendizagem que promova o desenvolvimento de habilidades e competências em áreas de interesse, facilitar modos de uso no domínio do talento e observar como o desempenho reflete excelência em sua área de destaque. Nesse sentido, Guenther (2012) esclarece que:

Reconhecer capacidade em uma criança começa *por perceber algumas áreas em que ela se sai bem*: boas ideias, boa produção, comentários interessantes e oportunos, observação detalhada, conclusões seguras, produção concreta em alguma tarefa. Em qualquer situação, o foco é no que o aluno consistentemente faz bem, melhor do que a grande maioria dos pares da mesma idade e mesmo tipo de experiência de vida (GUENTHER, 2012, p. 65).

Contudo, compreender o fenômeno das altas habilidades/superdotação é complexo, depende de referencial teórico e processos diversos de identificação. Como bem explica Virgolim (2019, p. 108) “as pessoas superdotadas diferem amplamente entre si em relação aos seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade e, principalmente, por suas necessidades educacionais”.

Nesse sentido, cabe ressaltar que as altas habilidades/ superdotação por ser um conceito multifacetado inclui uma diversidade de talentos (ALENCAR; FLEITH, 2001), por isso, se faz necessário reconhecer que estudantes com altas habilidades/ superdotados com potenciais notáveis em áreas distintas das acadêmicas, como aqueles com comportamentos observáveis e habilidades artísticas específicas em artes visuais. Tanto quanto os estudantes de áreas acadêmicas, os estudantes em áreas artísticas necessitam de profissionais preparados para reconhecer seus potenciais que emergem das/nas artes visuais, seja pelas experimentações artísticas desprentensiosas vivenciadas nos extramuros que circulam no entorno escolar, seja a partir das experiências artísticas promovidas em sala de aula.

No nosso entendimento, o professor de artes visuais além de ser capacitado para promover experiências estéticas, artísticas e cognitivas que contribuam no desenvolvimento de todos os alunos, deve também estar capacitado para reconhecer os potenciais artísticos acionados por essas experiências, observados nos comportamentos e habilidades evidenciadas tanto no processo, quanto no produto artístico dos estudantes no âmbito do ensino regular, bem como, deve também estar atento às potenciais artísticas notáveis que muitas vezes não são evidenciadas no contexto de sala de aula. Sendo assim, ao reconhecer os potenciais artísticos dos seus alunos, o professor de artes visuais pode contribuir no desenvolvimento artístico desse público na própria sala de aula, ou quando necessário, indicar para os atendimentos

educacionais especializados a fim de nutrir, potencializar e enriquecer os domínios de interesses dos alunos nas artes visuais.

As Artes como uma área que evidencia o surgimento de pessoas com altas habilidades/superdotação é contemplada na definição desse construto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), desse modo, colocando em destaque as linguagens, como as artes visuais, a dança, a música e o teatro, que constituem o componente curricular do ensino da arte na educação básica (BRASIL, 1996). Portanto, as Artes como uma área não acadêmica, e as artes visuais como uma área de conhecimento com suas especificidades, bem como em seu ensino, concretizam habilidades distintas em domínios específicos que podem proporcionar o surgimento de diversos talentos. Alencar e Fleith (2001) nos diz que a identificação de grupos distintos de talentos, como nas artes visuais, necessita de metodologias diversificadas e critérios específicos da própria área. Em outras palavras, para reconhecer potenciais artísticos notáveis em artes visuais, há de se considerar comportamentos observáveis e habilidades artísticas específicas que emergem nas/das experiências estéticas, artísticas e cognitivas no ensino das artes visuais.

Em suas pesquisas com estudantes com altas habilidades/ superdotados em artes visuais, Clark e Zimmerman (2004) sustentam a tese de que esse público se revela como um grupo particular de pesquisa, mas que ainda não são estudados com profundidade de investigação, na mesma proporção que os estudantes com altas habilidades/ superdotados em áreas acadêmicas. Ainda pontuam que, os professores que trabalham com esses alunos precisam entender as diferenças que essa população tem dos demais alunos “para identificá-los, fornecer serviços apropriados e atender da melhor forma às suas necessidades educacionais” (CLARK; ZIMMERMAN, 2004, p. 56).

Clark e Zimmerman (2004) constataram, em pesquisas passadas, que a indicação dos estudantes com potenciais em superdotação e talentos em artes visuais, quando realizada por professor de arte para programas especializados, gerou resultados muito ruins. Dessa forma, os autores defendem que a eficácia das indicações melhoraria caso houvesse o fornecimento de formulários de indicação com critérios específicos de identificação de traços de superdotação e talento, bem como a formação para aplicação dos formulários, sobre uso de critérios e métodos antes mesmos do processo de indicação. De qualquer forma, esses instrumentos podem ser de grande ajuda ao professor na tarefa de reconhecer e indicar estudantes aos atendimentos educacionais especializados. É como Virgolim (2019) bem coloca,

Com um instrumento desse em mãos, o professor pode indicar o aluno para o pool de talentos e, além disso, fornecer importantes informações sobre suas

áreas fortes ou de destaque, as quais podem ser fundamentais para o desenvolvimento de atividades mais adequadas ao potencial do estudante. (VIRGOLIM, 2019, p. 146)

Contudo, apesar de recomendarem (CLARK; ZIMMERMAN, 1992), não exclusivamente, testes de QI e de desempenho como forma de triagem para um programa de atendimento aos superdotados e talentosos, constatam que a grande maioria dos estudantes que se qualificam para aulas de arte de nível avançado são os alunos com notas superiores e alta inteligência. Ainda assim, reforçam que testes padronizados confiáveis que identifiquem os estudantes superdotados e talentosos em artes visuais, estão longe de existir, isso porque, tais instrumentos de identificação não contemplam variáveis que só são observáveis em sala de aula e constatadas a partir das reações que os estudantes demonstram diante das experiências estéticas no contexto escolar.

Como forma de observar e obter informações sobre os talentos dos estudantes, Hurwitz e Day (2007) sugerem ao professor de artes (1) o planejamento de certas tarefas para revelar habilidades específicas, como “capacidade de observação, sensibilidade à cor, capacidade de fundir desenho e imaginação, expressividade emocional, memória, manuseio do espaço e sensibilidade aos meios artísticos” (HURWITZ; DAY, 2007, p. 93, tradução livre), (2) notar o interesse e habilidade das crianças em ver e discutir sobre arte, principalmente quando expostas a obras de museus e galerias, (3) observar suas reações e questionamentos sobre arte e artistas, revelando interpretações interessantes de significado e relações com outras obras de arte e artistas, (4) observar as particularidades de alguns estudantes “interessadas na cultura visual na forma de super-heróis, personagens de quadrinhos e livros populares e tópicos proeminentes da publicidade”(HURWITZ; DAY, 2007, p. 93).

Esses autores também pontuam que há de se considerar nas aulas de artes, como critério de uma possível indicação, o compromisso com a arte e as reações geradas diante das experiências estéticas, do que a habilidade prática tão somente. Anteriormente Clark e Zimmerman (2004) haviam defendido também que

É importante que os professores de arte sejam sensíveis às necessidades dos alunos com talento artístico e vão além do ensino de habilidades para estimular o pensamento independente, a espontaneidade e a originalidade. Essas são características que normalmente não são incentivadas nas salas de aula, embora muitas vezes sejam evidenciadas no comportamento de alunos com talento artístico. (CLARK; ZIMMERMAN, 2004, p. 13)

Logo, a fim de obter o maior número de informações sobre os comportamentos e habilidades dos estudantes, é importante que o professor de artes, além de promover práticas desafiadoras e enriquecedoras de forma que comportamentos e habilidades sejam evidenciados,

possa ter maior contato com os estudantes. Como nos diz Guenther (2012) a identificação desses alunos na escola necessita de um tempo prolongado e um processo de observação contínua, direta e sistemática, com base nas sequências de acontecimentos presentes e nas diversas situações de ação, produção e desempenho em que o jovem se encontra envolvido. Para tanto, no contexto do ensino em artes visuais, se faz necessário que o professor da área, não só tenha conhecimento dos conteúdos e práticas inerentes ao exercício de sua função, mas também adquira conhecimento adicional sobre esse público específico para estar preparado a reconhecer os potenciais desses estudantes, promover alternativas adequadas de ensino e encaminhá-los a um atendimento educacional especializado.

Boland (1986) ao chamar a atenção sobre a necessidade de pesquisas que contemplem os estudantes superdotados/ talentosos em artes visuais, a fim de serem melhor representados na literatura da educação em artes, alega que os professores de arte, embora sejam altamente capacitados e treinados em sua área específicas de atuação, ainda assim, estes podem não estar preparados em lidar com as especificidades de comportamentos e habilidades artísticas específicas que resultam dos domínios artísticos dos estudantes superdotados/talentosos em artes visuais.

Clark e Zimmerman (2004) defendem que há a crença de que as produções artísticas dos estudantes com talentos em artes visuais são facilmente reconhecidas nas salas de aula. Contudo, os autores apontam situações que normalmente colocam as produções artísticas desses estudantes alheio aos olhares de professores e até dos colegas de classe. Muitos dos estudantes que demonstram talentos em artes visuais, desenvolvem sua produção artística extramuros do âmbito escolar, ficando fora do alcance do professor, que não tem qualquer consciência das ricas expressões visuais que os alunos criam em tais situações. Ou muitos deles escondem suas habilidades artísticas com o receio de serem mal compreendidas ou consideradas estranhas por professores e demais colegas. Ou até, permanecem invisibilizadas porque seu desempenho artístico é inconsistente com as atividades propostas em sala de aula e as expectativas dos professores, que por esse motivo, demonstram seus potenciais elevados nas artes visuais em atividades extracurriculares por serem mais gratificantes e menos ameaçadoras a aquelas que são propostas nas aulas de artes.

Entendemos que em um contexto do ensino regular, a heterogeneidade de necessidades de toda ordem, muitas vezes inviabiliza a prática do educador, principalmente quando este não tem qualquer tipo de formação especializada. Certamente o apoio de equipes

que forneçam orientações técnico-pedagógicas pode ser grande ajuda, no entanto, na prática, com a dinâmica acelerada das escolas regulares, esse contato fica a desejar.

Embora o documento disponha de orientações ao professor, apresentando uma base teórica que contempla as características dos alunos, a identificação, modalidades de atendimento, assim como modelos de sondagem. De certa forma, o referido texto, dar a entender que só “com informações adequadas, o professor se torna um profissional de grande importância para a identificação de alunos superdotados e o responsável pelas adaptações curriculares que permitem ao aluno aprendizagens significativas na escola” (BRASIL, 2006, p. 20). Talvez por esse motivo que Delou (2007) defende que aluno ao estar matriculado garante o acesso ao ensino, mas não garante que o aluno com altas habilidades/superdotados seja identificado adequadamente, a fim de serem atendidos em suas necessidades, por isso é preciso professores especializados, tanto para as salas de aulas regulares, quanto o atendimento educacional em salas de recursos ou em programas de enriquecimento ou de aprofundamento.

Nesse sentido, só “informações adequadas” sobre esse público-alvo não é suficiente para uma identificação, isso porque o processo de identificação, demanda tempo e investimentos educacionais necessários para que os potenciais aflorem, ou sejam reconhecidos, principalmente em domínios específicos. E dependendo do domínio específico a que falamos, é necessário também uma formação específica na área em questão. Nesse caso, domínios específicos como as artes, necessitam tanto de um conhecimento no campo, como um estudo aprofundado sobre as formas que esses comportamentos se constituem. E ainda que o documento oriente os professores sobre os perfis das áreas artísticas, tais como, artes cênicas, musicais, visuais e dança, fica evidente uma classificação aleatória de conceitos que não fazem sentido a quem não é da área, portanto, nunca evidenciando em alunos com altas habilidades/superdotação nas áreas artísticas.

3.3.2. O Atendimento da Sala de Recursos/ Itinerante

Uma segunda alternativa para os atendimentos dos alunos com altas habilidades/superdotação são as salas de recursos. Esse atendimento é o mais utilizado no acompanhamento aos alunos com altas habilidades/ superdotação, e que ocorre em horário contrário ao ensino regular, podendo ser na escola do aluno, em outra unidade de ensino, ou ainda, em centros de atendimentos educacionais especializados. Esse tipo de atendimento requer a operacionalização e atuação profissional de professores especializados, que, segundo Delou (2018) são

responsáveis pelo planejamento e execução do atendimento ao alunado. O papel desse professor é fundamental em aprofundar e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, além de oportunizar trabalhos diversos e independentes, bem como fomentar a investigação nas áreas de interesses e habilidades. Essa modalidade já havia sido prevista anteriormente, em leis anteriores (BRASIL, 1995a, 1971, 1995b), mas foi na LDB de 1996, que no art. 24 que trata da organização na educação básica, admite no item IV, que os sistemas de ensino “poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares” (BRASIL, 1996).

Esse modelo tem como prerrogativa a interface com o professor de ensino regular, a fim de subsidiá-lo na implementação de um currículo mais apropriado ao aluno, assim como, a concretização de uma educação inclusiva. Nesse sentido Rech e Negrinni (2019) apontam que, tendo como base os últimos decretos e as políticas públicas,

pode-se afirmar que, para que a inclusão seja efetivada, é imprescindível que se estabeleçam parcerias: que o professor especialista e o professor do ensino comum trabalhem em conjunto, que a equipe diretiva seja apoiadora desse processo e que a família seja o suporte necessário ao longo desse percurso. (RECH; NEGRINI, 2019, p. 490)

Essa mesma prerrogativa serve para a terceira alternativa, que é o ensino com professor itinerante. Esse serviço, no caso de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação, propõe o trabalho educativo desenvolvido por professor especializado e/ou supervisor, que pode atuar individualmente ou em equipe, com a finalidade de subsidiar o(s) professor(es) do ensino regular. Como foi especificado antes, esse professor é aquele que pode orientar os professores da classe comum quanto aos procedimentos psicopedagógicos mais adequados àqueles estudantes identificados e que integram o programa de atendimento de suplementação escolar pelo enriquecimento curricular (BRASIL, 2009).

Ou seja, em todas as modalidades apresentadas, deve haver uma articulação entre vários agentes na educação desse alunado, principalmente aqueles que trabalham diretamente no seu desenvolvimento, – o professor de ensino regular e o professor especializado nas salas de recursos e/ ou itinerante. No entanto, para que esse aluno chegue em uma sala de recursos ou tenha o atendimento de um itinerante, é necessário que este seja reconhecido, a fim de que possa haver a indicação para um apoio educacional especializado ou tenha o atendimento de equipe na própria escola. Nos parece que há mais uma desarticulação, do que uma articulação entre esses agentes, isso é o que evidencia Pérez (2018) quando observa:

Como os docentes não recebem formação para identificar os alunos com altas habilidades/superdotação e nem para oferecer AEE, os professores de sala comum não encaminham esses estudantes para as salas de recursos multifuncionais e os professores que atuam nelas, principais responsáveis pela identificação e atendimento educacional especializado, quando recebem algum caso isolado, não se sentem capacitados e se recusam a atendê-los. (PÉREZ, 2018, p. 322)

Como argumenta Lopes (2014), não são apenas os profissionais especializados os responsáveis pelos alunos com necessidades educacionais especiais no âmbito escolar, mas todos aqueles que trabalham com educação. Diante dessa questão, a pesquisadora constata que há uma desarticulação entre ensino comum e o ensino especial, reforçando o que foi observado antes, e que, segundo ela, contraria “as determinações legais e todo um discurso teórico que fundamenta a educação, no sentido da educação inclusiva como de responsabilidade de todos” (LOPES, 2014, p. 747). Como bem observado pela pesquisadora em foco, essa desarticulação é reconhecida inclusive pelo documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que complementa:

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado, a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças. No entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos. (BRASIL, 2008, p. 14–15)

Constata-se a partir das questões apresentadas pelas pesquisadoras (LOPES, 2014; PÉREZ, 2018) que há fissuras quanto ao trabalho a ser desenvolvido entre os profissionais responsáveis para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Sendo responsabilidade de todos no âmbito escolar, onde professores no ensino regular, das salas de recursos e/ou itinerantes devem articuladamente trabalhar em favor do desenvolvimento desses estudantes-alvo. Embora todos sejam responsáveis no desenvolvimento desse público-alvo, a quem cabe a responsabilidade de reconhecer os potenciais de altas habilidades/superdotação para fins de um atendimento educacional especializado? Principalmente em domínios específicos do conhecimento, como as artes visuais?

Essa questão nos parece um tanto quanto polêmica, isso porque a literatura reconhece que a identificação inicial, para fins de encaminhamento ao atendimento educacional especializado às altas habilidades/superdotação, pode ocorrer no contexto escolar de diversas formas, ou na união delas. Nesse sentido, a indicação pode ocorrer após resultados obtidos em

testes de inteligência e/ou desempenho; pelo professor do ensino regular, ou por outro profissional da escola, quanto esses constatarem características de potencialidades em altas habilidades/superdotação; ou ainda, fora do olhar dos profissionais de educação, quando esses estudantes-alvo são indicados por pais ou responsáveis, pelos colegas e até mesmo a auto indicação (PARISER; ZIMMERMAN, 2004; RENZULLI, 2005a; VIRGOLIM, 2019).

Segundo esse entendimento, todos estão aptos a indicar um estudante-alvo às salas de recursos, mas são todos aptos a reconhecer potenciais em altas habilidades/ superdotação? E mais especificamente, quando tratamos de áreas específicas de conhecimento como as artes visuais, são todos aptos a reconhecer potenciais artísticos notáveis nesta área de conhecimento? Se a problemática na identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação, sinalizada por Pérez (2018), por falta de formação dos professores de sala comum, gera transtorno na efetivação de um atendimento a esses estudantes-alvo, quanto a indicação e encaminhamento, então o que diríamos dos outros agentes quanto a ausência de conhecimento específicos em áreas específicas?

Embora a maioria desses estudantes não encontrem “obstáculos no acesso à escola comum - ingresso e matrícula” (DELPRETTO; ZARDO, 2010, p. 19), parece que isso não ocorre quanto ao ingresso a um atendimento educacional especializado. No contexto dos AEEs em altas habilidades/superdotação, os estudantes-alvo só serão atendidos em suas necessidades educacionais, caso sejam indicados e encaminhados a esses espaços. Portanto, a indicação ao atendimento educacional especializado, a partir do professor de sala aula regular, dependerá do grau de conhecimento que o docente detém sobre esse público-alvo, bem como sobre as potencialidades e as habilidades específicas em diversos domínios de conhecimento, como as artes visuais.

Mesmo que os professores especializados das salas de recursos sejam os principais responsáveis pela identificação das características de superdotação, bem como a promoção de atividades, “cujos objetivos são o aprofundamento e o enriquecimento escolar, a criação de oportunidades de trabalho independente e a maior investigação das áreas de habilidades e talentos” (DELOU, 2012, p. 134). Entendemos que são os professores do ensino regular, e em particular, os professores de artes visuais, por estarem em uma posição-chave no contexto pedagógico e educacional diante do desenvolvimento dos estudantes, aqueles que deveriam ser os mais qualificados a localizar e reconhecer potenciais notáveis em sua sala de aula, para fins de indicação aos atendimentos.

Para tanto, é necessário conhecer as características individuais dos alunos com altas habilidades/superdotação e as diferentes formas de manifestações de suas

singularidades por meio de observações que lhe permitam identificar **[reconhecer]** as preferências e facilidades de cada um, assim como suas limitações. (FREITAS; ROMANOWSKI; SILVA, 2012, p. 239, grifo nosso.)

No contexto do ensino das artes visuais, além do conhecimento necessário para sua área de atuação, cabe ao professor de arte deter o conhecimento em altas habilidades/superdotação, bem como se informar melhor sobre os potenciais artísticos notáveis resultantes dos domínios específicos das artes visuais, e como os comportamentos observáveis e habilidades artísticas específicas são evidenciadas no ambiente de sala de aula regular. Portanto, esses profissionais precisam ter ciência de métodos alternativos de responder a esses alunos durante as aulas de arte, bem como procedimentos e critérios de indicação apropriados para reconhecer potenciais artísticos notáveis em artes visuais.

Como já observamos, Renzulli (2018a, 2018b) orienta que a identificação em domínios específicos deve seguir critérios típicos de cada área de conhecimento, apontando para caminhos de práticas de programação relativamente específica. Sendo assim, se faz necessário pesquisas e investigações que contemplem estudos futuros sobre os estudantes superdotados/talentosos em artes visuais, de forma que se possa obter mais informações sobre aspectos comportamentais e de habilidades destes estudantes a partir das experiências estéticas, artísticas e cognitivas promovidas em sala de aula de artes visuais.

3.4. CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS DE INDICAÇÃO EM ARTES VISUAIS

Uma indicação realizada por professores de arte, de forma não estruturada, procedendo com o encaminhamento aos atendimentos educacionais especializados, simplesmente pela recomendação dos potenciais artísticos notáveis, podem até fornecer informações valiosas sobre o estudante-alvo. No entanto, o valor de tais indicativos de potencialidade artística dependerá da natureza das informações e da qualidade de conhecimento que o professor detém sobre comportamentos e habilidades demonstrados pelos estudantes, bem como o conjunto de dados coletados da materialidade de sua produção artística. Como ressaltam Clark e Zimmerman (2004) o preconceito sobre o talento artístico e a falta de critérios previamente especificados, resultam conseqüentemente em um conjunto restrito de informações sobre os potenciais artísticos notáveis dos estudantes, ou até informações inadequadas e controversas. Embora a indicação dos estudantes-alvo pelos professores de arte seja um ganho, quando acontece, ainda assim a falta de critérios padronizados apropriados ao reconhecimento e a indicação em artes visuais, não só diminui a extensão da localização de

potenciais artísticos notáveis, como também, pode enfraquecer a natureza do atendimento educacional especializado.

Nos parece que o maior problema reside na dificuldade sobre o que constitui critérios válidos sobre os potenciais artísticos dos estudantes. A falta de especificidade e a confiança na avaliação pessoal, a partir de dados subjetivos (idiossincráticos) sem qualquer objetividade, além da falta de conhecimento por parte dos professores sobre comportamentos observáveis e habilidades artísticas específicas dos alunos superdotados/talentosos em artes visuais têm sido as principais críticas aos métodos e critérios existentes (SCHULZ, 1982; STALKER, 1981). Schulz (1982) já havia sinalizado a necessidade da produção de conhecimento em relação aos superdotados/talentosos em artes visuais, bem como a divulgação de informações sobre esse público-alvo que alcançasse não só os professores de arte lotados nas salas de aula regulares, mas também os professores do ensino fundamental de séries iniciais.

Nesse sentido, a fim de tornar mais eficiente a indicação dos estudantes com potenciais artísticos notáveis, Clark e Zimmerman (2004) sugerem o fornecimento de formulários apropriados de indicação para as artes visuais, que definam critérios específicos para o tipo de atendimento que se pretende oferecer, bem como a formação necessária aos professores de arte sobre o uso dos critérios e métodos, com o propósito de promover a localização dos potenciais artísticos em sala de aula regular, antes mesmo de qualquer indicação. Os autores em tela pontuam ainda que a combinação de listas de verificação e perguntas subjetivas são bem mais superiores do que usadas isoladamente, portanto, as indicações “não estruturadas quanto as estruturadas são importantes porque geram tipos muito diferentes de informações e respostas” (CLARK; ZIMMERMAN, 2004, p. 47).

Dessa forma, instrumentos estruturados de indicação com listas de verificação de comportamentos, habilidades e realizações artísticas, juntamente com as pontuações subjetivas dos professores de arte, a partir das observações registradas durante o percurso escolar, podem ser um recurso valioso no que se refere ao acompanhamento das potencialidades artísticas dos estudantes durante as experiências estéticas, artísticas e cognitivas promovidas em sala de aula regular. Rondini (2020) aponta que a necessidade da elaboração de instrumentos de rastreamento de comportamentos observáveis em estudantes com altas habilidades/superdotação para uso do professor, é um assunto antigo, e que contemplam duas finalidades importantes, o reconhecimento desse alunado no contexto escolar, bem como “(in)formar o professor” (RONDINI, 2020, p. 81).

Em uma pesquisa recente, Rondini (2020) alicerçou-se nas Características Artísticas da SRBCSS-III, uma das subescalas que compõem as Escalas para Avaliação das Características Comportamentais de Estudantes com Habilidades Superiores (*Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students - SRBCSS-III*) (RENZULLI et al., 2013), para assinalar os comportamentos observáveis e habilidades artísticas específicas demonstrados pelo Artista Plástico Alemão Art¹⁷, que foram reconhecidos pelo seu professor de arte, quando em idade escolar.

suas habilidades superiores em artes não eram vistas e/ou valorizadas por mais ninguém além do professor de Artes, apresentava comportamento social controverso, pode-se pensar que Alemão não teria um futuro que lhe traria realização pessoal e profissional, se não fosse a percepção que o seu professor de Artes teve de sua habilidade artística superior (RONDINI, 2020, p. 85).

Naquele momento o professor de artes, teve um papel fundamental no reconhecimento dos potenciais artísticos notáveis daquele aluno, que possivelmente, devido as suas atitudes controversas e suas habilidades artísticas específicas em artes visuais, por não serem vistas e/ou valorizadas no âmbito escolar e familiar, não passaria de um “vândalo pichador” (RONDINI, 2020, p. 84) sem futuro. A pesquisadora ainda constatou que nenhum dos professores de outros componentes curriculares, inclusive os professores de arte de anos anteriores, haviam reconhecido qualquer traço ou característica de potenciais artísticos notáveis em artes visuais no trajeto educacional do artista quando estudante. Muito embora saibamos que a superdotação possa surgir em qualquer idade, e/ou em alguns momentos e situações de aprendizagem/desempenho (RENZULLI, 2018b; VIRGOLIM, 2019), também sabemos que muitos dos alunos que demonstram

comportamentos como o entusiasmo por expressões artísticas e a devoção aos projetos artísticos dentro e fora da sala de aula, tenderão a não serem vistos como importantes, ou utilizados apenas em momentos festivos, ou considerados como insubordinação, escape, fuga, tal qual acontecia com o Alemão aos olhos dos professores dos demais componentes curriculares. (RONDINI, 2020, p. 84)

Possivelmente, as altas conquistas acadêmicas seriam mais evidenciadas pelo conjunto de professores de outros componentes curriculares, demonstradas em notas, por exemplo, do que as altas realizações nas artes, que muitas vezes seriam desprestigiadas por não

¹⁷ Anderson Ferreira Lemes nascido na cidade de Assis, leva o nome artístico de Alemão. É formado em Educação Artística e Habilidades em Artes Plásticas, professor, desenvolve o grafitti e as artes plásticas desde 2004. Já participou com exposições na Suíça, França, Alemanha, Portugal, Irlanda, Argentina, Chile, Mexico, Japão, Estados Unidos entre outros totalizando 40 países. Teve a oportunidade de grafitar a Estação Ferroviária de Assis, sua cidade natal, tornando-se a única do estado totalmente grafitada, recebendo visita de diversas pessoas da cidade e da região.

alcançarem as exigências padronizadas da escola. Nesse sentido, a imperceptibilidade ou invisibilidade dos estudantes com potenciais artísticos notáveis nos parece muito mais uma regra do que uma exceção, ora pela desvalorização do conhecimento artístico no contexto escolar, ora pelo descrédito nas habilidades artísticas específicas no contexto social e educacional, e até a marginalização de práticas artísticas, como foi o caso de Alemão com o grafite (“Memorial Rezende Barbosa [Memorial RB]”, 2020; RONDINI, 2020). Cuchi e Pérez (2020) também entendem dessa forma, quando sinalizam que,

o estudante que apresenta características de AH/SD em artes ou especificamente do tipo produtivo-criativo possui maiores tendências para ficar no anonimato ou então ser confundido, intimidado por não demonstrar comportamentos lineares ou convencionais, o que torna seu processo de identificação um caminho distante e desprivilegiado (CUCHI; PÉREZ, 2020, p. 6)

Rondini (2020) ao concordar com Cuchi e Pérez (2020) enfatiza o trabalho docente como referência, e em particular o professor de artes, para o reconhecimento de indicadores de potenciais artísticos notáveis que emergem nos diferentes cenários de práticas e saberes artísticos. Nessa perspectiva, cabe ao professor promover estratégias pedagógicas e metodologias diversificadas, oferecendo uma ampla variedade de tópicos, temas, saberes e práticas no campo das artes visuais, a fim de proporcionar aos estudantes escolhas plurais, inspiradoras e relevantes, que por extensão, ampliem a capacidade de reflexão dos estudantes sobre suas próprias potencialidades artísticas, oportunizando o reconhecimento de potenciais artísticos notáveis dentro e fora da escola.

À medida que experiências estéticas, artísticas e cognitivas dos domínios das artes visuais são promovidas pelos professores de arte no contexto de sala de aula regular, de forma que ofereçam aos estudantes a sensibilização pela arte, e por conseguinte, permitindo-os vivenciar e experimentar as múltiplas dimensões das artes visuais, os potenciais artísticos notáveis podem ser revelados, externalizados e reconhecidos. No entanto, ainda cabe levar em consideração, o quanto o professor de artes sabe sobre os indicadores de superdotação/talento em artes visuais, que possibilitem um atendimento mais especializado em sala de aula regular, ou o encaminhamento do estudante-alvo a um atendimento educacional especializado.

Como forma de auxiliar no reconhecimento de indicadores de potencialidades artísticas, vários pesquisadores sugerem o uso de instrumentos de rastreamento de características de altas habilidades/ superdotação (CLARK; ZIMMERMAN, 2004; CUCHI; PÉREZ, 2020; DELOU, 2014; HURWITZ; DAY, 2007; PÉREZ; FREITAS, 2016; RONDINI, 2020; VIRGOLIM, 2019). Esses instrumentos dispõem de listas de verificação de indicadores de altas

habilidades/superdotação, além de fornecerem fonte de informação sistemática sobre as características de comportamentos e habilidades desse público-alvo, também servem de registros pontuais e objetivos sobre o perfil desse estudante-alvo, coletada a partir da observação e análise na/da “prática diária em atividades inter e extraclasse” (RONDINI, 2020, p. 73).

Como apontou Virgolim (2016, p. 230) “os indicadores e instrumentos de medidas usados para identificação devem refletir o conceito de superdotação adotado, os tipos de talentos ou habilidades a serem identificados, e os conteúdos e objetivos propostos pelo programa”. Da mesma forma, Santos e Fleith (2016) explicam que muitas são as formas dos talentos se manifestar, podendo ser reveladas em domínios específicos, sendo necessário, portanto, o uso de instrumentos diversos. Nesse mesmo caminho, Clark e Zimmerman (2004) além de assinalarem a importância de instrumentos padronizados para as artes visuais, recomendam tipos diferentes de instrumentos e procedimentos para a localização de potenciais artísticos notáveis.

Com vistas a contemplar essa perspectiva, Renzulli (2013) e seus colaboradores, formularam escalas com indicativos de comportamentos de superdotação, que contribuem na observação de várias características de habilidades superiores em aprendizagem; criatividade; motivação; liderança; artes; música; drama; comunicação: precisão; comunicação: expressividade; planejamento; matemática; leitura; tecnologia e ciência. Cada subescala oferece um conjunto de características comportamentais relacionadas a cada área específica, sendo observada pelo professor de forma isolada ou combinada. Dessa forma, um estudante com potenciais artísticos notáveis pode demonstrar tanto as características listadas na subescala artística, quanto em qualquer outra subescala descrita no formulário de Renzulli (CLARK; ZIMMERMAN, 2004; SCHULZ, 1982).

A primeira publicação das SRBCSS foi em 1976 (RENZULLI et al., 2002) que desde então, passou por “processos de atualização, sendo amplamente utilizadas nos Estados Unidos e traduzidas, adaptadas e/ou validadas em diversos países pelo mundo” (RONDINI, 2020, p. 79), incluindo o Brasil (CALLEGARI, 2019). A lista de verificação dispostas na subescala artística, descreve características de comportamentos observáveis que incluem os seguintes aspectos:

Gosta de participar de atividades artísticas; está ansioso para expressar ideias visualmente; Incorpora um grande número de elementos na arte; varia o assunto e o conteúdo da obra de arte; Chega a soluções únicas e não convencionais para problemas artísticos em oposição aos tradicionais e convencionais; Concentra-se por longos períodos em projetos de arte;

Experimenta de bom grado diferentes meios de comunicação; experimentos com uma variedade de materiais e técnicas; Tende a selecionar meios artísticos para atividades gratuitas ou projetos de sala de aula; É particularmente sensível ao meio ambiente; é um observador atento - vê o que é incomum, o que pode ser esquecido por outros; Produz equilíbrio e ordem na arte; É crítico de seu próprio trabalho; define altos padrões de qualidade; frequentemente retrabalha a criação para refiná-la; Mostra interesse no trabalho de outros alunos - passa o tempo estudando e discutindo o trabalho deles; Elabora ideias de outras pessoas - usa-as como um “ponto de partida” em vez de copiá-las. (RENZULLI et al., 2013, p. 07, tradução livre.)

Graduada em seis níveis (nunca; muito raramente; raramente; ocasionalmente; frequentemente e sempre), essa subescala revisada oferece ao professor de artes a possibilidade de apontar a frequência dos indicadores observados no estudante-alvo, em comparação com os seus pares. Embora indique comportamentos observáveis relacionados às artes visuais, também evidenciados por outros pesquisadores que estudaram a superdotação nessa área de conhecimento (CLARK, 1987; CLARK; ZIMMERMAN, 2004; EISNER, 2000; HURWITZ; DAY, 2007; SCHULZ, 1982), quando usado como instrumento único de observação e verificação, podem produzir resultados empobrecidos.

Outro instrumento amplamente usado nos Estados Unidos é a *Gifted Rating Scales* (GRS) (NAKANO; SIQUEIRA, 2012) que foi desenvolvido por Pfeiffer e Jarosewich (2003), sendo traduzido e adaptado para outros países. As duas versões desenvolvidas pelos pesquisadores, uma para pré-escolares e escolares (GRS-P) e a outra para o ensino fundamental I (GRS-S), diferenciando-se apenas pela adição de uma subescala na versão (GRS-S) que avalia o domínio da liderança, também dispõe uma subescala que avalia a dimensão do talento artístico, a qual observa

[o] potencial da criança ou evidência de capacidade, nas habilidades em drama, música, dança, pintura, escultura, canto, tocar um instrumento musical e/ou atuar, expresso por meio da forma como a criança se aproxima de atividades lúdicas, completa tarefas e/ou trabalha com materiais de arte ou mídia artística (NAKANO; SIQUEIRA, 2012, p. 126, grifo nosso.)

Segundo Nakano e Siqueira (2012) os estudos de validação da subescala artística da GRS apontam correlações significativas com a da SRBCSS, dados estes apresentados no manual do instrumento de Pfeiffer e Jarosewich (2003). muito embora, esta última contemple a ampliação das linguagens artísticas, não se focando apenas nas artes visuais como é proposta na primeira. Os itens verificadores dispostos na subescala artística do GRS-S traduzida por Nakano e Siqueira (2012) descrevem as seguintes características de comportamentos observáveis:

Produz arte imaginativa e/ou original; Aprende técnicas artísticas rapidamente; Valoriza as pequenas diferenças ou variações nos produtos ou performances artísticas; Exibe técnicas artísticas ou performances avançadas; Demonstra conhecimento em artes; Realiza ou produz arte marcada por detalhes, complexidade, sofisticação e/ou riqueza; Aplica princípios tais como ritmo, melodia e/ou tempo em atividades artísticas; Fornece detalhes e/ou elaborações em trabalhos artísticos; Demonstra maior atenção ao detalhe, cor, forma, tom, ritmo e/ou movimento; Expressa suas emoções de forma eficaz na arte; Comunica interpretações criativas através da arte; Comunica-se de forma efetiva através de meios artísticos.(NAKANO; SIQUEIRA, 2012, p. 132)

Nesse estudo desenvolvido por Nakano e Siqueira (2012) o qual visavam a tradução e o processo de adaptação do instrumento para a língua portuguesa, sendo o primeiro estudo realizado com o instrumento (GRS-S), na busca de evidências de sua validade de conteúdo na versão brasileira da referida escala, os pesquisadores constataram que os 12 itens referentes ao comportamento artístico estavam em sua maioria, em concordância com a subescala talento artístico, de acordo com a avaliação dos juízes da pesquisa. De forma geral, embora alguns itens tiveram baixa concordância com o talento artístico, os pesquisadores apontaram a adequação da versão brasileira da escala aos conteúdos que ela pretendia avaliar.

No Brasil, Pérez e Freitas (2016) desenvolveram um conjunto de instrumentos para a identificação dos estudantes com altas habilidades/ superdotação, baseados nas teorias de Gardner (2001, 2002) e Renzulli (1986, 2005b), tendo também como base os indicadores sugeridos na SRBCSS (*Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students - SRBCSS-III*) (RENZULLI et al., 2013). Ao observar que muitos dos instrumentos utilizados para identificar potenciais em altas habilidades/superdotação eram “subsidiados por referenciais teóricos incompatíveis” (PÉREZ; FREITAS, 2016, p. 10), as autoras elaboraram um manual o qual visa oferecer aos profissionais que atuam na superdotação, bem como aos pais e professores, desde o ensino infantil até o ensino superior, um roteiro que tem por finalidade facilitar o “processo de identificação de pessoas com altas habilidades/superdotação e o consequente e necessário atendimento educacional especializado” (PÉREZ; FREITAS, 2016, p. 09).

Ao pensar na realidade educacional brasileira, nossas autoras elaboraram dois instrumentos específicos para o rastreamento e a identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação. O primeiro são as listas de verificação de indicadores de altas habilidades/superdotação, que servem como instrumento de triagem ou rastreamento nos espaços educacionais, onde os professores regentes do ensino regular devem, ao responder, detectar os alunos que mais se destacam na sala de aula. Sendo apenas um instrumento de localização de

prováveis alunos com potenciais para altas habilidades/superdotação em uma mesma turma, portanto, este não se configura como um instrumento de identificação, nem um teste de inteligência, muito menos de personalidade.

Esses instrumentos de triagem são constituídos por 04 listas de verificação de indicadores de altas habilidades/superdotação, distintos e destinados a públicos específicos; (1) A Lista de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação para a Educação Infantil; (2) A Lista de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação para o/a professor/a regente ou professor/a de disciplina; (3) A Lista de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação para o/a professor/a de Educação Artística; (4) A Lista de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação para o/a professor/a de Educação Física, sendo os três últimos destinados para o ensino fundamental, médio e superior (PÉREZ; FREITAS, 2016).

Após a indicação dos alunos promovida pelo professor através dos instrumentos de triagem, um segundo instrumento elaborado pelas autoras deve ser aplicado a esses alunos. Os instrumentos individuais de identificação são questionários específicos, os quais apontam um número maior de características e indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, do que aqueles assinalados na triagem. Os questionários também ampliam os respondentes/aplicadores do instrumento, contemplando os pais/responsáveis, os professores e o próprio aluno, que após o cruzamento das informações colhidas, seja possível investigar a frequência, a intensidade e a consistência dos indicadores, de forma que se possa constatar a presença ou ausência de comportamentos de Altas Habilidades/ Superdotação.

No contexto da educação básica, os instrumentos individuais de identificação, assim como os instrumentos de triagem destacam características gerais das altas habilidades/superdotação, algumas características elencadas nos conjuntos de traços – habilidades acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa – que compõem a definição de Superdotação dos Três Anéis de Renzulli (1986), bem como indicadores de liderança. Além disso, os questionários buscam atender de forma específica cada etapa da educação básica, contemplando aspectos de áreas de acordo com as disciplinas escolares, e separadamente, características esportivas e artísticas. Pérez e Freitas (2016) destacam ainda que as listas e questionários devem ser preenchidos pelos professores regentes de cada disciplina, portanto sendo o professor de arte responsável para preencher as “Listas de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Área Artística – LIVIAHSD – AA” (PÉREZ; FREITAS, 2016, p. 34) e o Questionário para Identificação de Indicadores de Altas

Habilidades/Superdotação em Áreas Artísticas e Esportivas – Professores (QCCAE) (PÉREZ; FREITAS, 2016, p. 82), sendo este dividido em blocos de áreas artísticas e esportivas.

Entretanto, mesmo que o propósito da elaboração de listas de verificação e Questionários para Identificação direcionados às áreas artísticas, presentes no manual, se mostrem como uma tentativa válida na localização e identificação de potenciais artísticos notáveis, ainda assim, apenas no Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em Áreas Artísticas e Esportivas – Professores (QCCAE) destaca o bloco específico de comportamentos observáveis em artes visuais, com 09 perguntas sobre desempenho artístico, as quais devem ser respondidas em uma escala graduada em cinco níveis (Excelente, Muito bom, Bom, Regular e Ruim), perguntas essas que, segundo as autoras, evidenciam indicadores de superdotação em artes visuais, a saber;

Percebe e produz imagens mentais, pensa através de imagens e visualiza detalhes? Gosta de rabiscar, desenhar, pintar ou reproduzir objetos em formas visuais? Constrói imagens em tridimensão, modelando, esculpindo ou agregando formas com volume (sucatas)? Cria representação concreta ou visual da informação? Faz caricaturas, cartazes espirituosos, capas elaboradas de trabalhos? Percebe tanto padrões óbvios quanto padrões sutis das obras de arte? Reproduz com exatidão e características próprias, grafismos, imagens e/ou objetos tridimensionais em superfícies planas? Desenvolve suas próprias soluções para o desenho, pintura ou escultura, sem cópias? Cria efeitos de tridimensão sem espaços bidimensionais fazendo uso de recursos de perspectiva de forma espontânea, sem o conhecimento técnico? (PÉREZ; FREITAS, 2016, p. 85)

Embora essas ferramentas possam auxiliar aos professores de arte em sala de aula regular, ainda assim, se usados unicamente para localizar estudantes com potenciais artísticos notáveis, recai na mesma problemática de considerar um estudante talentoso em artes visuais, unicamente pela sua produção artística (CLARK; ZIMMERMAN, 2004; HURWITZ; DAY, 2007; SCHULZ, 1982; STALKER, 1981). Devido a diversidade de áreas de desenvolvimento em que estudantes podem manifestar potenciais para as altas habilidades/superdotação (VIRGOLIM, 2019; ZAIA; NAKANO, 2020), a literatura científica que trata dos estudantes com potenciais artísticos notáveis em artes visuais argumentam a utilização de diferentes métodos de triagem e múltiplos critérios de identificação para a indicação aos programas de apoio educacional (CLARK; ZIMMERMAN, 2004; HURWITZ; DAY, 2007), e de instrumentos que avaliem tanto os aspectos dos comportamentos observáveis, quanto habilidades artísticas específicas que emergem dos diversos domínios das Artes Visuais.

Embora não tenham desenvolvido estritamente uma escala específica para avaliação de comportamentos artísticos, Al Hurwitz (1983) inicialmente, e posteriormente

revisito com a colaboração de Michael Day (HURWITZ; DAY, 2007) indicaram um conjunto de características observáveis no comportamento dos estudantes quando envolvidos em práticas artísticas, sendo (1) precocidade, (2) foco no desenho, (3) rapidez no desenvolvimento, (4) concentração ampliada, (5) autodirecionamento, (6) possível inconsistência com o comportamento criativo e (7) arte como pretexto. Observa-se que esses indicadores de comportamentos observáveis nas artes visuais mantêm correlações com os indicadores subscritos nas subescalas artísticas dos instrumentos SRBCSS e GRS.

No entanto, os autores em foco ainda incluem características observáveis centradas na produção artística do estudante, de forma a oferecer um segundo conjunto de indicadores que podem ser evidenciados no produto artístico realizado, sendo elas, (1) verossimilhança, ser fiel à vida, (2) fluência visual, (3) complexidade e elaboração, (4) sensibilidade às mídias artísticas, (5) improvisação aleatória. Os dois conjuntos de indicadores de potenciais artísticos notáveis, quando reconhecidos no contexto de sala de aula regular, podem contribuir tanto na tomada de decisões educacionais e pedagógicas frente ao desenvolvimento das potencialidades artísticas, quanto na indicação aos atendimentos educacionais especializados.

Seguindo o mesmo entendimento de Hurwitz (1983) e Hurwitz e Day (2007) sobre características observáveis tanto nos comportamentos, quanto nos produtos artísticos dos estudantes com potenciais artísticos notáveis, Clark e Zimmerman (1984) ao revisarem a literatura sobre a superdotação nas artes visuais, compilaram os resultados dos estudos e resumiram em duas categorias gerais – as características dos comportamentos observáveis e dos produtos artísticos evidenciados em estudantes com potenciais artísticos notáveis, que por sua vez, se dividem em outras subcategorias com indicadores mais específicos a cada subcategoria.

A categoria dos comportamentos observáveis é dividida em duas subcategorias distintas. (1) Os comportamentos “predisposicionais” que consistem em indicativos de comportamentos observáveis nos estudantes, independente da criação de um produto artístico, que se divide em (a) comportamentos generalizados, (b) comportamentos específicos da arte, (c) comportamento predisposicional de correlação de talento artístico / QI e (d) comportamento predisposicional de correlação de talento artístico / assunto. E (2) os comportamentos observáveis de processo, que são comportamentos observáveis (a) do processo de produção de arte e (b) do processo de crítica de arte.

A categoria de características dos produtos artísticos se refere a observação de características das habilidades artísticas específicas presentes na produção artística dos

estudantes, que é dividido em cinco subcategorias a saber: (1) arranjo de composição, (2) elementos e princípios, (3) assunto, (4) habilidade artística e (5) técnica artística, que são detalhados mais detalhadamente no quadro a seguir (Ver Quadro 3)

Quadro 3 - Conjunto de categorias e subcategorias com indicadores de potencialidades Artísticas

CARACTERÍSTICAS DE POTENCIAIS ARTÍSTICOS NOTÁVEIS
COMPORTAMENTOS OBSERVÁVEIS
A. PREDISPOSICIONAIS
1. Comportamentos generalizados
a. Habilidade manual superior e bom controle muscular;
b. Independência de ideias e capacidade de vivenciar eventos de vários pontos de vista;
c. Adesão às regras e regulamentos e estudo de rotina;
d. Liberdade relativa da frustração comum;
e. Diferenças altamente individualizadas em características psicológicas;
f. Nível de energia superior e rápida rotação de pensamentos;
g. Desejo de trabalhar sozinho;
h. Compulsão em organizar para satisfazer o desejo de precisão e clareza;
i. Alto potencial para liderança devido à fluência de ideias oferecidas em um grupo;
j. Boa concentração e flexibilidade na adaptação do conhecimento
2. Comportamentos específicos da arte;
a. Qualidade dinâmica e intuitiva de imaginação;
b. Inclinação incomum para imagens visuais e fantasia;
c. Desejo intenso de fazer arte preenchendo tempo extra com atividades artísticas;
d. Grande desejo por experiências do conhecimento visual;
e. Alto interesse em desenhar representacionalmente ou emular o estilo de artistas adultos;
f. Autoiniciativa para fazer a arte funcionar;
g. Encontra satisfação no envolvimento em atividades artísticas com um alto grau de interesse sustentado;
h. Desejo de melhorar o próprio trabalho de arte;
i. Persistência, perseverança, entusiasmo, automotivação para fazer trabalhos de arte;
j. Vontade de explorar e usar novas mídias, ferramentas e técnicas;
k. Ambicioso para uma carreira artística;
l. Agudo poder de visualização e um fascínio por coisas visuais;
m. Requerem um alto grau de excitação e motivação;
n. Pode manifestar talentos cedo, mas o talento pode não persistir na maturidade;
o. Pode manifestar o talento artístico tarde, mas o talento pode não persistir na maturidade;
p. Pode ter habilidades motoras específicas para o talento; pode não ter superioridade motora geral;

- q. Fácil evocação (recordação) visual de uma memória visual enciclopédica; pode ter uma mente "fotográfica";
 - r. Habilidades extraordinárias de percepção visual e uma sensibilidade visual altamente desenvolvida;
 - s. Planejamento das atividades de produção de arte antes da produção;
3. Comportamento predisposicional de correlação de talento artístico / QI
 - a. QI acima da média é pré-requisito para adquirir técnicas avançadas e produzir arte meritória;
 - i. QI acima da média é condição necessária, mas não suficiente para garantir talento artístico ou criatividade;
 - ii. QI mais alto permite o desenvolvimento de talentos artísticos, mas não garante tal desenvolvimento.
 - b. Capacidade de desenho representacional não depende da inteligência;
 - c. Desenho analítico, mecânico, simbólico e expressionista dependem da inteligência;
 - d. Testes de inteligência não dão indicação de talento artístico;
 - e. Alunos com talento artístico exibem comportamentos maduros e de alta qualidade para a idade.
 4. Comportamento predisposicional de correlação de talento artístico / assunto
 - a. Vão bem em ciências, estudos sociais e artes da linguagem;
 - b. Não se saem bem em matemática ou outras áreas do currículo que exigem habilidades matemáticas
 - c. Exibem tanta individualidade em seu trabalho de arte quanto em sua escrita à mão.
 - i. uma caligrafia superior não está necessariamente relacionada ao talento artístico.

B. DO PROCESSO

1. Comportamentos observáveis do processo de produção de arte
 - a. Originalidade; uso de ideias próprias e representações idiossincráticas de conteúdo;
 - b. Demonstração de conclusão de ideias específicas ao longo do processo de produção;
 - c. Uso de vocabulário gráfico sutil e mais variado do que a média e irá se basear no vocabulário visual anterior para criar novas imagens;
 - d. Fluente e experimentador no uso de um vocabulário mais amplo de imagens;
 - e. Demonstra flexibilidade com ideias ao criar produtos de arte;
 - f. Demonstra confiança e conforto com a mídia de arte e tarefas;
 - g. Demonstra objetividade e franqueza de expressão com clareza;
 - h. Demonstra uma compreensão clara da estrutura e sentido das inter-relações das partes em uma obra de arte.
2. Comportamentos observáveis do processo de crítica de arte.
 - a. Dá razões menos pessoais e mais objetivas para o julgamento crítico da obra de arte de outros;
 - b. Mostra interesse maior e genuíno pela obra de arte de outros e pode apreciar, criticar e aprender com a obra de arte de outras pessoas;
 - c. Aplica percepções críticas ao próprio trabalho de arte.

PRODUTOS ARTÍSTICOS

A. ARRANJO DE COMPOSIÇÃO

1. Composição habilidosa;
2. Os desenhos são completos e coerentes;
3. Arranjo proposital, assimétrico com estabilidade em posicionamento irregular;
4. Três ou mais objetos integrados por um arranjo equilibrado;
5. Composição complexa;
6. Elaboração e descrição de detalhes.

B. ELEMENTOS E PRINCÍPIOS

1. Cores bem-organizadas, brilho e contraste deliberados, combinação sutil de cores;
2. Uso decisivo e ousado de linha, clareza de contorno, uso sutil de linha;
3. Representação precisa de luz e sombra;
4. Uso intencional de formas indefinidas, contornos nebulosos, formas que se misturam ao fundo;
5. Excelência em muitos aspectos da arte, incluindo cor, forma, agrupamento, movimento.

C. ASSUNTO

1. Especialista em um assunto;
2. Desenha uma ampla variedade de coisas;
3. Às vezes faz cópias para adquirir técnica;
4. Adepto na representação de movimento;
5. Usa experiências e sentimentos pessoais como assunto.

D. HABILIDADE ARTÍSTICA

1. Representação fiel à aparência;
2. Representação precisa da profundidade através da perspectiva;
3. Uso de boa proporção;
4. Representação esquemática e expressiva (esquemático-decorativa);
5. Uso eficaz da mídia;
6. Pode não ter habilidades técnicas suficientes para representar talentos maduros;
7. Os produtos mostram um talento óbvio e expressão artística.

E. TÉCNICA ARTÍSTICA

1. Áreas tratadas para exibir ousadia, mesclagem, gradação e texturas;
2. Narrativas visuais usadas para autoexpressão e como base para a expressão artística madura;
 - i. linhas e formas verticais predominantes;
 - ii. contraste máximo de preto e branco;
 - iii. movimento rápido em zigue-zague;
 - iv. mudando pontos de visão;
 - v. ação literal;
 - vi. quadros de tamanhos diferentes;
 - vii. tinta pesada e hachura cruzada;
 - viii. uso máximo de ferramentas e meios artísticos;
3. Usa papel menor.

As categorias e subcategorias descritas por Clark e Zimmerman (1984) nos oferecem um conjunto mais amplo de indicadores em artes visuais que, embora não se constitua especificamente em um instrumento de verificação, fornecem indicativos importantes e mais objetivos do que os indicadores apresentados anteriormente. O conjunto de indicadores de comportamento observáveis em artes visuais não só é mais extenso em relação aos conjuntos de indicadores sinalizados nas escalas, formulários, listas e questionários dispostos anteriormente, como também oportuniza a observação mais detalhada e menos subjetiva, de comportamentos que emergem quando os estudantes se encontrarem envolvidos em uma situação de aprendizagem artística. Outro aspecto que há de se considerar, ausentes nos instrumentos apontados, são as características que podem ser evidenciadas na produção artística dos estudantes, embora seja observado o esforço de correlacionar comportamentos observáveis na prática artística, com a própria produção artística.

De fato, Hurwitz e Day (2007) sinalizam essa questão, quando apontam o grau de dificuldade em separar traços de comportamentos observáveis e características centradas nas produções artísticas de forma tão objetiva como se pretende, tendo em vista que os comportamentos “artísticos” frequentemente determinarão a natureza do produto artístico. Embora haja um grau de dificuldade, é importante considerar tanto os aspectos do comportamento do estudante-alvo, quanto o processo e o produto resultado da aprendizagem. Por conseguinte, os autores alertam que

a identificação do talento artístico pode ser mais difícil porque existem poucas medidas confiáveis para julgar a produção ou a apreciação da arte. Quaisquer que sejam as crenças que possamos ter sobre as habilidades artísticas de uma criança em particular, geralmente se baseiam na avaliação pessoal, e não em dados coletados objetivamente. (HURWITZ; DAY, 2007, p. 87, tradução livre.)

Nesse sentido, os autores em tela defendem um currículo abrangente em artes visuais, bem como estratégias de avaliações diversificadas como forma de reconhecer potencialidades artísticas que emergem nos processos e produtos de aprendizagem durante as aulas de artes.

Dessa forma, a concentração no aprendizado de conhecimentos e habilidades artísticas, bem como o uso de vários métodos de avaliação que forneçam “uma imagem mais abrangente e informativa do que os alunos sabem e podem fazer” (HURWITZ; DAY, 2007, p. 390), pode fornecer ao professor de artes algumas evidências concretas de pontos fortes, áreas artísticas de interesse e de destaque dos estudantes evidenciados em processos e produtos artísticos, a medida que as experiências estéticas, artísticas e cognitivas são vivenciadas em sala

de aula regular, muito embora, como anteriormente pontuado, devamos observar as ações ou comportamentos que podem não estar evidenciados especificamente nos produtos. (CLARK; ZIMMERMAN, 2004; HURWITZ; DAY, 2007; SCHULZ, 1982; STALKER, 1981)

Como bem descreve Renzulli (1999) a superdotação produtiva-criativa, diferente da superdotação acadêmica, que relaciona-se muitas vezes a teste padronizados e notas altas na escola, focaliza em aspectos da atividade humana que valoriza o desenvolvimento de ideias originais, a qualidade do produto, as expressões artísticas e áreas de conhecimento, que necessitam de formas distintas de situações de aprendizagens, bem como, de avaliações que proporcionem uma coleta de dados mais aprofundada sobre esse público-alvo. Nesse sentido, como defendem Hurwitz e Day (2007) ter o conhecimento de vários meios de avaliação, como observações, entrevistas, discussões, questionários, medidas de atitudes, portfólios das realizações dos alunos, além de fornecer dados mais consistentes sobre esse público-alvo (CLARK; ZIMMERMAN, 2004; RENZULLI, 1999), podem contribuir em tomadas de decisões sobre como e quando usá-los em estratégias pedagógicas mais específicas para cada estudante, como também, indica-los a atendimentos educacionais mais especializados.

Clark e Zimmerman (2004) também pontuaram estratégias avaliativas como forma de fornecer informações sobre os interesses individuais do aluno, habilidades, estilos cognitivos, estilos de aprendizagem, padrões de habilidades desenvolvidas, motivações, hábitos de trabalho e temperamentos. Estas avaliações devem considerar o exame dos processos e produtos de aprendizagem, de forma a promoverem uma coleta contínua de informações que podem auxiliar na tomada de decisões educacionais, desde a observação, análise e julgamento dos comportamentos e realizações artísticas dos alunos, a adaptações curriculares para atender as necessidades educacionais de todos, até a indicação a atendimentos educacionais especializados. Dessa forma, devemos promover experiências de aprendizagens nas artes visuais, que sejam sensíveis às necessidades dos alunos, atentos aos processos que experimentam e aos produtos que criam.

E nesse ponto, com o auxílio de instrumentos que contribuam tanto no reconhecimento de comportamentos observáveis durante o convívio diário com os estudantes, quanto das características centradas nas produções artísticas dos estudantes-alvo, que proporcionem uma forma mais estruturada e padronizada de rastreamento dos potenciais artísticos notáveis, “podem servir de instrumento de (in)formação inicial, continuada e/ou em serviço de professores” (RONDINI, 2020, p. 85), para que os professores de arte possa realmente realizar os processos de reconhecimento e de indicação desses alunos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. A CONCEPÇÃO DE ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO POR PROFESSORES DE ARTES VISUAIS

A indicação de estudantes com potenciais artísticos notáveis em artes visuais aos atendimentos educacionais especializados para as altas habilidades/ superdotação, no âmbito do DF, pode ser promovida por qualquer agente que, em contato com o estudante ou sua produção artística, perceba indícios de potenciais artísticos notáveis nessa área de conhecimento. Desse modo o processo pode ser realizado por profissionais de educação, professores, pais, colegas e até autoindicação, por meio do preenchimento do instrumento específico de indicação veiculado publicamente no site oficial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)¹⁸, e encaminhado a uma das 23 salas de recursos distribuídas em 14 Coordenações Regionais de Ensino (CREs) do DF.

Tabela 1 - Distribuição das Salas de Recursos Específicas para o Talento Artísticos nas Coordenações Regionais de Ensino

COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO	PROFESSOR ITINERANTE	SALA DE RECURSO ESPECÍFICA TALENTO ARTÍSTICO	
<i>Brazlândia</i>	S/I	01	(Artes Visuais)
<i>Ceilândia</i>	02	02	(Artes Visuais)
<i>Gama</i>	01	01	(Artes Visuais)
<i>Guará</i>	01	01	(Artes Visuais)
<i>Núcleo Bandeirante – Riacho Fundo</i>	S/I	03	(Artes Visuais)
<i>Paranoá</i>	S/I	01	(Artes Visuais)
<i>Planaltina</i>	01	02	(Artes Visuais E Cênicas)
<i>Plano Piloto</i>	03	02	(Artes Visuais)
<i>Recanto das Emas</i>	01	01	(Artes Visuais)
<i>Samambaia</i>	01	02	(Artes Visuais)
<i>Santa Maria</i>	01	02	(Artes Visuais)
<i>São Sebastião</i>	01	01	(Artes Visuais)
<i>Sobradinho</i>	01	03	(Artes Visuais, Cênicas e Música)
<i>Taguatinga</i>	01	01	(Artes Visuais)

Fonte: Gerência de Articulação Institucional

Desse modo, as Fichas de Indicação do Estudante enviadas aos atendimentos educacionais especializados das cinco regiões administrativas que participaram desta

¹⁸ http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/4_ficha%20de%20indicacao_ah_sd.pdf

investigação, que correspondiam às indicações de estudantes ao talento artístico em artes visuais, apresentaram uma variedade de sujeitos responsáveis pelo preenchimento e a indicação. Aqueles com maior frequência de indicações foram Professores de áreas distintas/Pedagogos (PP) com 120 (55%), pais e responsáveis (PR) com 57 (26%), professores de arte (PA) com 36 (16%) e psicólogos com (PS) 4 (1%) do total de responsáveis pela indicação aos atendimentos especializados que forneceram os dados para essa investigação. Outros sujeitos que encaminharam a indicação, como Coordenador Pedagógico, Supervisor Pedagógico, Neuropsicólogo, Psicopedagoga, Neuropsicóloga, SOE e Autoindicação, não pontuaram mais que um documento em cada regional.

Tabela 2 – Percentual de responsáveis pela indicação de estudantes para a área de talento.

	RESPONSÁVEL PELA INDICAÇÃO							
	PP		PR		PA		PS	
	(n=120)		(n=57)		(n=36)		(n=04)	
<i>CRE</i>	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<i>TAGUATINGA</i>	41	39	48	46	1	1	1	1
<i>REC. DAS EMAS</i>	45	48	5	5	31	33	2	2
<i>SÃO SEBASTIÃO</i>	15	83	1	5	-	-	-	-
<i>SAMAMBAIA</i>	13	81	1	6	-	-	1	6
<i>GUARÁ</i>	6	42	2	14	3	21	1	7

Embora a frequência de indicações de PP seja maior que PA, é importante salientarmos que o campo destinado no formulário da SEEDF não delimita a área de atuação do professor. Nesse sentido, os registros de professores de arte na ficha de indicação dependem do profissional no ato do preenchimento ou das anotações realizadas pelos professores itinerantes no corpo do documento. Se considerarmos o somatório dos professores, independentemente de sua área de formação, teremos uma frequência mais expressiva, de aproximadamente 81% daqueles que indicaram alunos aos atendimentos especializados. Essa observação foi assinalada por Carneiro (2015) que ao mapear e avaliar programas de atendimento educacional para superdotados no Brasil, constatou que os professores somavam 84% dos agentes que mais indicavam alunos para programas especializados.

Isso significa que, em salas de aula regular, tais profissionais têm condições de avaliar o desempenho cognitivo e criativo do aluno, e encaminhá-lo ao atendimento especial quando observado que há potencial a ser desenvolvido. Porém, muitos alunos que apresentam comportamentos de superdotação ainda passam despercebidos pelo processo de escolarização e perdem as oportunidades de desenvolvimento do seu potencial (CARNEIRO, 2015, p. 113).

Constatamos também que do total de PP (n=120) responsável pela indicação de estudantes para a área de talento artístico em artes plásticas/ artes visuais das cinco regiões, foram registrados 09 da Educação Infantil (8%), 92 do Ensino Fundamental-Séries Iniciais (76%), 18 do Ensino Fundamental-Séries Finais (15%) e 01 do Ensino Médio (1%) que não apresentavam no corpo do documento qualquer indicativo de formação específica em artes visuais. Embora o olhar dos professores/pedagogos que atuam na educação Infantil e no Ensino Fundamental-Séries Iniciais, bem como professores especialistas em áreas distintas das artes possam fornecer importantes contribuições quanto às características das altas habilidades/superdotação a partir do Modelo dos Três Anéis (RENZULLI, 1986, 2018a), reconhecendo aspectos das habilidades gerais acima da média, motivação/ envolvimento com a tarefa e elevado grau de criatividade descritos nas fichas de indicação do estudante, ainda assim, pautamos nesse estudo a capacidade dos professores de arte de reconhecer características de altas habilidades/superdotação nos estudantes quando promovidas as experiências estéticas, artísticas e cognitivas no ambiente de sala de aula.

De acordo com o referencial teórico/metodológico adotado pela SEEDF, em termos dos traços que concretizam a concepção de altas habilidades/superdotação pautada na teoria dos três anéis de Joseph Renzulli (1986, 2018a), um estudante que demonstre potencial elevado em pelo menos uma habilidade acentuada à média dos pares de mesma idade, com engajamento genuíno nas atividades propostas de forma expressamente concentrada, gerando dessa atividade produtos originais, imaginativos e criativos, são caracterizados com altas habilidades/superdotação, e portanto, necessitam de “uma ampla variedade de oportunidades educacionais, recursos e encorajamento acima e além daqueles normalmente fornecida através de programas educacionais regulares”(RENZULLI, 2005a, p. 267).

Portanto, nos deteremos em analisar o total das 36 fichas de indicação do estudante (*Fi01 a Fi36*), indicados e encaminhados pelos professores de arte aos atendimentos especializados, os 28 questionários on-line (*Qo01 a Qo28*), as 04 Cartas de Recomendação Artística (*Cr01 a Cr04*), bem como as imagens coletadas nesta investigação a fim de compreender as concepções dos professores de artes visuais sobre as características das altas habilidades/superdotação, e como essas concepções contribuem no reconhecimento dos potenciais artísticos notáveis dos estudantes para a indicação aos atendimentos.

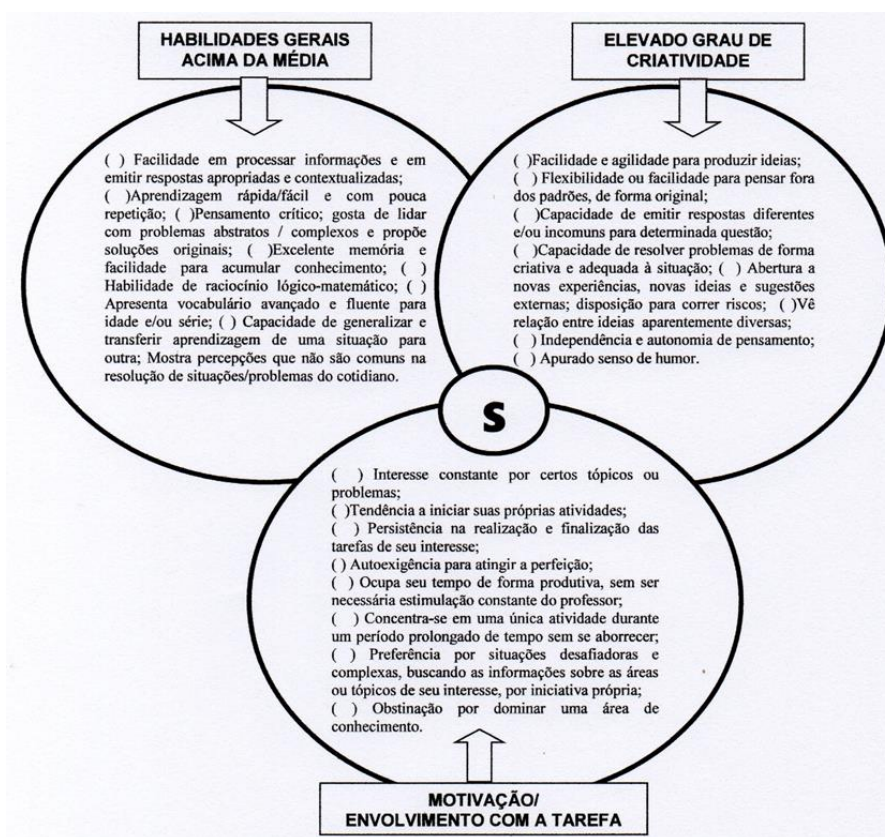
Embora não esteja especificado nas 36 fichas analisadas, em qual linguagem artística o professor de arte da SEEDF atua no contexto de sala de aula, consideraremos o seu olhar sobre as artes visuais, tendo em vista que as indicações eram majoritariamente para as

artes plásticas/visuais. Do mesmo modo, os 05 (17%) dos 28 respondentes do questionário on-line, que declararam ter formação distinta das artes visuais, ao se posicionarem sobre a forma de atuação em sala de aula, assinalaram que transitam nas diversas áreas (visuais, cênicas, música e dança), ampliando as experiências estéticas, artísticas e cognitivas no campo das artes.

4.1.1. Indicadores de Habilidades Gerais Acima da Média

No que diz respeito ao item 4 da ficha de indicação, que corresponde ao esquema demonstrativo do Modelo dos Três Anéis, e que se destina a marcação das características, traços ou indicadores de comportamentos observados no estudante em sala de aula e referenciados em cada círculo (anel) exibido no esquema. Trataremos cada círculo respectivamente e em sentido anti-horário, a Habilidades Gerais acima da Média, Motivação/Envolvimento com a Tarefa e Elevado Grau de Criatividade.

Figura 16 - Esquema das características observadas no estudante de acordo com o Modelo dos Três Anéis, disposto na ficha de indicação do estudante com potenciais para as altas habilidades/superdotação.



As características, traços ou indicativos de comportamentos dispostos em cada círculo são derivados dos estudos na área da superdotação (GUENTHER, 2012; VIRGOLIM,

2007a) e da Escala para avaliação das características comportamentais dos alunos com habilidades superiores – (*Scales for rating the behavioral characteristics of superior students*) (RENZULLI et al., 2013). O círculo das habilidades gerais acima da média, corresponde a traços característicos de comportamentos os quais segundo Renzulli (2005a)

podem ser aplicadas em todos os domínios (por exemplo, da inteligência geral), ou domínios gerais (por exemplo, habilidade verbal geral aplicado a várias dimensões da área da linguagem). Essas habilidades consistem na capacidade de processar informações, de integrar experiências que resultam em respostas adequadas e adaptáveis a novas situações, e da capacidade de se engajar em pensamento abstrato. Exemplos de habilidade geral são de raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência com palavras. Essas habilidades são geralmente medidas por testes de aptidão geral ou inteligência e é amplamente aplicável a uma variedade de situações de aprendizagem tradicionais (RENZULLI, 2005a, p. 259, tradução livre).

Portanto, no documento da SEEDF, o espaço destinado ao primeiro círculo que corresponde às habilidades gerais acima da média, consta 08 (oito) traços os quais correspondem as habilidades demonstradas por pessoas que exibem comportamento de superdotação e podem ser assinalados de acordo com as observações do professor em sala de aula. Sendo um campo de múltiplas escolhas, o professor pode assinalar quantas características forem percebidas a partir do contato com os estudantes, embora saibamos que essas habilidades muitas vezes são medidas por testes de inteligência ou de aptidão geral, e que a visão do professor nesse caso específico termina sendo idiossincrática.

Então, dos 08 (oito) traços constantes no círculo demonstrativo das **habilidades gerais acima da média**, o traço mais assinalado foi “*Aprendizagem rápida/fácil e com pouca repetição*” com 10 (27%) de indicações. Em seguida, os traços “*Facilidade em processar informações e em emitir respostas apropriadas e contextualizadas*” com 07 (19%) e “*Excelente memória e facilidade para acumular conhecimento*” com 06 (16%). Portanto, observou-se que apenas 12 (doze) professores de arte assinalaram esse campo das fichas de indicação coletadas. Nas demais fichas não foram assinalados nenhum dos traços que constam no campo específico das habilidades gerais acima da média.

Tabela 3 - Conjunto de características e traços do anel “Habilidades Gerais Acima da Média” descritos na Ficha de Indicação do Estudante do SEEDF

	n=36	%
<i>Facilidade em processar informações e em emitir respostas apropriadas e contextualizadas</i>	07	19
<i>Aprendizagem rápida/fácil e com pouca repetição</i>	10	27
<i>Pensamento crítico; gosta de lidar com problemas abstratos / complexos e propõe soluções originais;</i>	-	-

<i>Excelente memória e facilidade para acumular conhecimento</i>	06	16
<i>Habilidade de raciocínio lógico-matemático</i>	-	-
<i>Apresenta vocabulário avançado e fluente para idade e/ou série;</i>	-	-
<i>Capacidade de generalizar e transferir aprendizagem de uma situação para outra;</i>	-	-
<i>Mostra percepções que não são comuns na resolução de situações/problemas do cotidiano</i>	-	-

Algumas informações contidas nas perguntas abertas (itens 5 e 7 da ficha de indicação) nos instrumentos oficiais analisados, constatamos que não houve qualquer indicativo de que os professores tenham observado habilidades gerais acima da média relacionadas aos estudantes indicados ao talento artístico. Constatamos também que não houve nas 12 fichas que marcaram traços de habilidades gerais, qualquer indicativo de como esses traços se relacionavam ao talento artístico ou as práticas observadas em sala de aula.

Como os dados referentes a ficha de indicação não forneceram mais detalhes sobre o porquê de os professores terem assinalados tais traços, ou o porquê 2/3 dos professores de artes não assinalaram qualquer dos traços, deduzimos a partir das implicações de Clark e Zimmerman (2004) sobre o dilema que persiste entre a inteligência geral e o potencial artístico notável, que ao apontar mal-entendidos em relação ao talento artístico, afirmam que há uma tendência de considerar que as habilidades gerais acima da média não são requisitos para as habilidades superiores nas artes visuais. Como os autores em foco evidenciam,

No passado, superdotado significava ter habilidades intelectuais geralmente superiores em disciplinas acadêmicas e o talentoso significava ter habilidades notáveis nas artes visuais e cênicas. Recentemente, no entanto, superdotado manteve seu significado e talentoso foi definido como possuidor de habilidades superiores em áreas da linguagem, ciências, matemática e outras disciplinas. As habilidades associadas às artes, no entanto, muitas vezes são **[continuam sendo]** consideradas assuntos específicos, não requerendo habilidade cognitiva. (CLARK; ZIMMERMAN, 2004, p. 10, tradução livre, grifo nosso)

Nesse mesmo ponto de vista, Hurwitz e Day (2007) pontuam que em muitos textos educacionais, ainda permanecem a ideia de que os superdotados são aquelas crianças com inteligência geral elevada, e talentoso referindo-se a uma habilidade especial em um campo de atuação, como as artes visuais. Sendo assim, essa diferenciação reforça uma visão errada de que os domínios linguísticos e lógico-matemáticos são formas mais elevadas de inteligência, e as artes sendo apenas um produto da expressividade ou sentimentos.

Dessa forma, não reconhecer características de inteligência geral acima da média nos estudantes superdotados/talentosos em artes visuais é desconsiderar que as artes visuais são tão intelectuais e cognitivas como qualquer outra área do saber (EFLAND, 2002; EISNER,

2002; PARISER; ZIMMERMAN, 2004). Pariser e Zimmerman (2004, p. 380) enfatizam que “as artes visuais requerem pensamento inteligente e agenciam comportamentos para encontrar e resolver problemas”. A respeito do desenvolvimento da inteligência nas artes, Eisner (2002) diz:

O que ocorre à medida que os indivíduos se tornam cada vez mais competentes na pintura em aquarela é o desenvolvimento da inteligência nesse domínio. Esse desenvolvimento requer a habilidade de lidar efetivamente com múltiplas demandas simultaneamente E é aprendendo a se engajar nesse processo que a percepção é refinada, a imaginação estimulada, o julgamento estimulado e as habilidades técnicas desenvolvidas. Dadas as complexidades dessas demandas, é irônico que as artes sejam amplamente consideradas como não-cognitivas. (EISNER, 2002, p. 15, tradução livre)

Tendo esse ponto de vista anterior como referência, evidenciou-se alguns indícios dessa conscientização de um pensamento inteligente e comportamentos que revelam habilidades gerais acima da média em estudantes com potenciais artísticos notáveis nos questionários on-line. Os dados coletados expõem uma série de respostas abertas, nas quais os participantes ofereceram suas impressões com relação às habilidades e comportamentos evidenciados nos estudantes com potenciais artísticos notáveis, ao longo de sua trajetória profissional. Verificou-se que as referências de traços apontados pelos participantes dos questionários trazem aproximações em relação aos traços elencados no campo destinado as habilidades gerais acima da média, por exemplo, nas seguintes respostas:

Qo02 – “Os estudantes demonstram entender as formas e como elas funcionam no bidimensional o que os diferencia dos colegas”;

Qo09 – “É raro, mas há alunos que conseguem transmitir ao desenho emoções, críticas, fatos sociais... que conseguem se expressar através da arte visual”;

Qo12 – “A maneira como o aluno dialoga sobre um tipo de desenho ou obra de arte [...] sempre querem saber mais ou fazem críticas e comentários”;

Qo17 – “Um interesse diferenciado pela literatura”;

Qo18 – “Aprende mais rapidamente quando se interessa por artes”;

Qo19 – “Percepção visual aguçada”;

Qo24 – “Utilizam diferentes maneiras de aperfeiçoar seu aprendizado, como: computadores, navegando em internet, programas, aplicativos [...] pesquisam e estudam muito, promovendo o próprio crescimento e aumentando o seu talento [...] qualidade de suas realizações levantando alternativas e avaliando soluções viáveis”.

Ao analisarmos as características dispostas nos questionários, constatamos aproximações com as concepções que permeiam as altas habilidades/superdotação quanto aos traços de habilidades gerais acima da média, em observância ao entendimento dos professores de arte dessa investigação, que nos sugere uma concepção mais aberta em torno do conceito de altas habilidades/superdotação, dilatando-o para além de uma visão puramente acadêmica, e inserindo pontos de vista de uma “inteligência geral artística” a partir dos modos de ver, entender, generalizar, saber, fazer, expressar e compreender arte, aspectos evidenciados nos estudantes com potenciais artísticos notáveis que se difere qualitativamente em relação aos seus pares.

Se por um lado, essa concepção ampliada contribui em não limitar fatores de corte de traços tipicamente esperados, descritos nos instrumentos de indicação, que muitas vezes são reconhecidos como aspectos de ordem acadêmica, por outro, se os traços forem muito abertos e mal definidos, baseados em reações subjetivas dos professores, podem ter resultados negativos quanto à indicação a um atendimento educacional especializado (CLARK; ZIMMERMAN, 1992, 2004). O enfoque desses autores está na qualidade e eficácia da indicação que antecede o atendimento, por meio de formulários de indicação que definam critérios que contemplem a área das artes e forneça aos professores de arte serviços sobre o uso desses critérios, e métodos que auxiliem no processo de observação em sala de aula regular.

4.1.2. Indicadores de Motivação/ Envolvimento Com a Tarefa

Antes mesmo de apresentarmos os resultados obtidos das fichas de indicação, referente ao círculo destinado a assinalar o conjunto de traços que dizem respeito à motivação e o envolvimento com a tarefa, evidenciados pelos professores no ato de indicação dos estudantes às salas de recursos específicas para o talento artístico, bem como analisarmos conjuntamente com os demais dados obtidos nesta investigação, convém pontuarmos que, conforme a Teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli,

Enquanto a motivação é geralmente definida em termos de um processo geral de energização que dispara respostas nos organismos, o comprometimento com a tarefa representa a energia aplicada a um determinado problema (tarefa) ou área de desempenho específica. Os termos mais frequentemente usados para descrever o comprometimento com a tarefa são perseverança, resistência, trabalho árduo, prática dedicada, autoconfiança, crença na capacidade de realizar um trabalho importante e ação aplicada à (s) área (s) de interesse. (RENZULLI, 2005a, p. 263, tradução livre)

Dessa forma, entendemos que devemos observar a motivação de forma mais global, a partir das reações dos estudantes em relação às questões que se movimentam dentro de um contexto mais amplo de sala de aula, enquanto o envolvimento com a tarefa pode ser observado a partir das atitudes mais específicas dos estudantes referentes a determinadas atividades, no qual evidenciam comportamentos localizados e com foco mais intrínseco. Por exemplo, o aluno em uma atividade artística em grupo, as ações geradas movimentam respostas tanto nele quanto a aqueles que o cercam (motivação). Enquanto uma prática artística mais individual, que necessita do aluno ações mais concentradas para a concretização da tarefa, movimentam energias mais internas (Envolvimento com a tarefa). Esse diferencial também foi percebido pelos professores que participaram do questionário on-line, quando deram respostas como:

Qo 20 – São motivados e motivam os colegas a desenharem.

Qo 10 – São observadores, com concentração diferenciada nas atividades em sala de aula.

Portanto, como confirmam Clark e Zimmerman (2004) a partir da vasta pesquisa realizada com estudantes com altas habilidades/ superdotação em artes visuais, há confiabilidade nos fatores como motivação, comprometimento com a tarefa, impulso, persistência e autoconfiança, no que se refere a identificação de estudantes artisticamente talentosos. Cada um desses traços são mais facilmente observáveis nos alunos quando estes estão imersos em uma determinada atividade, principalmente quando essa atividade necessita de uma atenção diferenciada para a sua realização.

Os dados coletados nas fichas, circunscrito no anel **Motivação/Envolvimento com a tarefa**, apresentaram mais indicadores assinalados do que o campo das habilidades gerais acima da média. Dessa forma, constatamos que o indicativo que obteve mais frequência na indicação foi *“Autoexigência para atingir a perfeição”* com 28 (77%), depois *“Concentra-se em uma única atividade durante um período prolongado de tempo sem se aborrecer”* com 23 (63%), vindo em seguida *“Obstinação por dominar uma área de conhecimento”* com 19 (52%), *“Interesse constante por certos tópicos ou problemas”* 12 (33%) e *“Persistência na realização e finalização das tarefas de seu interesse”* 5 (13%). Embora 29 professores de arte tenham marcado alguns dos traços observados nos estudantes, no geral, nem todos os indicadores da ficha foram evidenciados no conjunto dos materiais, algo que tem se mostrado regular nos instrumentos coletados. Constatamos também que alguns traços não foram evidenciados por nenhum dos professores, bem como, a ausência de qualquer referência assinalada em 07 fichas.

Tabela 4 - Conjunto de características e traços do anel "Motivação/ Envolvimento com a Tarefa" descritos na Ficha de Indicação do Estudante do SEEDF.

	n=36	%
<i>Interesse constante por certos tópicos ou problemas</i>	12	33
<i>Tendência a iniciar suas próprias atividades</i>	-	-
<i>Persistência na realização e finalização das tarefas de seu interesse</i>	5	13
<i>Autoexigência para atingir a perfeição</i>	28	77
<i>Ocupa seu tempo de forma produtiva, sem ser necessária estimulação constante do professor</i>	-	-
<i>Concentra-se em uma única atividade durante um período prolongado de tempo sem se aborrecer</i>	23	63
<i>Preferência por situações desafiadoras e complexas, buscando as informações sobre as áreas ou tópicos de seu interesse, por iniciativa própria</i>	-	-
<i>Obstinação por dominar uma área de conhecimento</i>	19	52

Como já vimos, os três conjuntos de traços não necessariamente precisam se manifestar simultaneamente ou na mesma proporção para que estudantes sejam indicados a um atendimento educacional especializado (VIRGOLIM, 2014, 2019), muito menos todos os indicativos de comportamento que cada anel nos apresenta. Nesse sentido, Hurwitz e Day (2007) constataram que atitudes relacionadas à arte como autodirecionamento e compromisso com a tarefa, eram bem mais notadas por meio da observação em programas especiais para crianças e adolescentes talentosas em artes, e por consequência, alertam que esse comportamento merece mais atenção quanto à indicação a atendimentos educacionais especializados.

Embora seja um traço variável, não permanente, que pode estar presente em graus distintos, dependendo da atividade (VIRGOLIM, 2014, 2019), o envolvimento com a tarefa quando relacionada às artes visuais é um dos traços mais observados pelos professores nesta investigação. Os teóricos que estudam o talento artístico, constatam que crianças e adolescentes quando envolvidos com uma prática artística a qual dominam, ou querem dominar, voltam todas suas energias para a realização e o sucesso daquela atividade (GOLOMB, 2004; WINNER, 1998). É tão verdade a afirmativa que Hurwitz e Day (2007) constataram que

Em algumas aulas especiais de arte oferecidas a crianças, um dos principais critérios de admissão é o compromisso com a arte, e não com o talento como tal. Essas aulas especiais demonstram que a habilidade de fato melhora em muitos casos, uma vez que as crianças trabalham em um ambiente de colegas que compartilham seu entusiasmo. As aulas são projetadas especificamente para aqueles cuja fome pela arte simplesmente não é satisfeita pela quantidade de atividades que a escola normal poderia permitir. Em outras palavras, é

possível ter fome de arte sem a habilidade de produzir obras de arte de excelente qualidade. (HURWITZ; DAY, 2007, p. 93, tradução livre)

Essa expressão “fome pela/de arte” que os autores em foco anunciam, caracterizando crianças e adolescentes com potenciais artísticos notáveis em artes visuais, é também compartilhada por Drake e Winner (2013b) que afirmam que crianças talentosas em artes visuais demonstram uma fome (desejo) de ver arte, quando em museus ou em contato com livros da área, expressando um profundo interesse nas artes visuais. Contudo, a divergência entre estes pesquisadores reside na habilidade de excelência na produção artística como critério de observação de talento artístico.

Embora a habilidade para o desenho seja um critério evidente nas indicações dos professores de arte dessa investigação, presente nos portfólios coletados, assunto que abordaremos posteriormente, constatamos em uma das Cartas de Recomendação Artística, que uma aluna foi indicada com potencial artístico notável, mais pelo seu envolvimento com trabalho realizado em sala de aula, do que pela própria produção, como consta no relato do(a) professor(a):

Cr03 – “Essa atividade foi realizada em sala de aula. Essa aluna não sabia desenhar muito bem, mas foi a mais criativa nesse trabalho. Ela sempre teve uma preocupação em fazer a atividade bem feita e parecia sempre interessada com o assunto. O que chamou minha atenção era quando ela fazia os exercícios em sala de aula, ficava bem concentrada no que estava fazendo... Ela era bem focada”.

Embora o (a) professor (a) tenha considerado que a aluna “não sabia” desenhar, não ficou evidente que “tipo” de desenho seria considerado adequado para que a aluna demonstrasse potencial artístico notável nessa habilidade artística específica. No entanto, tendo como base o material fornecido pelo (a) professor (a), o portfólio da aluna (veja FIG.17), deduzimos que em sua avaliação pessoal, além de diferenciar dos demais alunos a partir desse trabalho específico, como o mais criativo, considerou a relação tempo gasto, dedicação ao trabalho e a concentração como aspectos importantes para a realização e conclusão do produto artístico realizado em sala de aula.

Figura 17 - Desenhos de uma aluna indicada na carta de recomendação nº03



Embora observemos que nas fichas de indicação, o comportamento mais assinalado entre os professores de arte tenha sido a *“Autoexigência para atingir a perfeição”*, constatamos nos questionários on-line que os participantes, ao observar os comportamentos dos seus alunos em sala de aula, deram mais evidência aos aspectos da concentração prolongada na realização de uma atividade, portanto referindo-se ao segundo traço mais pontuado nos instrumentos oficiais que foi *“Concentra-se em uma única atividade durante um período prolongado de tempo sem se aborrecer”*, como assim demonstrado em algumas de suas opiniões nas respostas assinaladas, de acordo com suas vivências em sala de aula.

Qo 06 – São mais focados e atentos nas informações passadas.

Qo 09 – São mais centrados e observadores.

Qo 14 – Alta concentração.

Qo 15 – sim. Autonomia - comprometimento - envolvimento

Qo 16 – São mais interessados, focados.

Qo 24 – [...] Autonomia e envolvimento no desenvolvimento de sua habilidade notável em interpretação [...]

Nos dois instrumentos da investigação, o questionário on-line e a carta de recomendação artística, apesar de não terem o auxílio de uma lista-base de indicadores distribuídas em categorias com características, traços ou indicadores a serem observados na prática regular na aula de arte, como dispostos no instrumento oficial de indicação do estudante, facilitando assim o processo de observação no ambiente educacional, ainda assim, constatamos que os comportamentos como motivação e envolvimento com a tarefa foram amplamente assinalados pelos respondentes da investigação, observados mais especificamente, no que diz respeito ao foco dos estudantes quanto ao envolvimento em uma determinada atividade artística.

Nesse mesmo sentido, pontuam Hurwitz e Day (2007) que o comprometimento com uma tarefa, bem como o autodirecionamento são comportamentos relacionadas às artes, bem mais notados por meio da observação, e que merecem mais atenção no processo e no procedimento de indicação. Os referidos autores constataram também que muitos professores que participavam de suas investigações, perceberam que muitos traços e características como habilidades práticas e criativas eram compartilhadas por todas as crianças, fossem aquelas com potencial artístico notável ou não, mas o que diferenciava de fato, era o aspecto motivacional presente em sala de aula.

4.1.3. Indicadores de Elevado Grau de Criatividade

Talvez sendo o ponto mais crítico nesta investigação, os indicadores do anel **Elevado Grau de Criatividade** foram pouco representativos, bem menos que o primeiro conjunto de indicadores do círculo “habilidades gerais acima da média”, mas bem mais elucidativo se considerarmos os demais instrumentos da investigação.

Primeiramente, tomemos o termo criatividade para discussão quanto a sua compreensão em relação a programas educacionais de altas habilidades/superdotação. De acordo com Virgolim (2019, p. 120) “embora seja um termo amplo e de difícil definição, por envolver inúmeras variações, a criatividade, em geral, envolve a originalidade (ou novidade) e

a efetividade (ou utilidade, aplicação)”. Para Clark e Zimmerman (2004) não há consenso no que constitui criatividade em programas educacionais, bem como há a dificuldade em desenvolver uma definição operacional do termo criatividade.

Essa dificuldade reside no fato da criatividade ser um processo complexo que pode ser observado como um sistema de relações que envolvem pessoas, processos, produtos e contextos, tanto sociais quanto culturais (CSIKSZENTMIHALYI, 2009a; GRUSZKA; TANG, 2017; KNELLER, 1978; STERNBERG, 2003; WECHESLER, 1993). Nesse sentido, reconhecer comportamentos de criatividade em um estudante não deve ser uma tarefa fácil, tendo em vista o grau de complexidade que esse construto carrega, bem como a intercorrência do traço diante de outras variáveis que permeiam as experiências vivenciadas pelos estudantes.

Os dados apresentados nas fichas de indicação do estudante, coletados nesta investigação, levantaram questões preocupantes. Ao observarmos que apenas três indicativos de criatividade foram assinalados, sendo eles “*Independência e autonomia de pensamento*” com 08 (22%), “*Capacidade de emitir respostas diferentes e/ou incomuns para determinada questão*” e “*Capacidade de resolver problemas de forma criativa e adequada à situação*”, ambas perfazendo 06 (16%), em um total de 09 fichas das 36 coletadas. E, como não houve qualquer complemento nos campos destinados a outras informações, – itens 5 e 7 da ficha de indicação – que fornecesse qualquer indicativo da percepção do professor de arte sobre os aspectos criativos dos estudantes, arriscamos presumir algumas questões que expliquem a elevada ausência dos professores de arte em referenciar aspectos de criatividade do estudante indicado, questões estas vinculadas a natureza do instrumento e/ou ao papel do professor no processo de observação.

Tabela 5 - Conjunto de características e traços do nível “Elevado Grau de Criatividade” descritos na Ficha de Indicação do Estudante do SEEDF.

	n=36	%
<i>r</i>	-	-
<i>Flexibilidade ou facilidade para pensar fora dos padrões, de forma original</i>	-	-
<i>Capacidade de emitir respostas diferentes e/ou incomuns para determinada questão</i>	06	16
<i>Capacidade de resolver problemas de forma criativa e adequada à situação</i>	06	16
<i>Abertura a novas experiências, novas ideias e sugestões externas disposição para correr riscos</i>	-	-
<i>Vê relação entre ideias aparentemente diversas</i>	-	-
<i>Independência e autonomia de pensamento</i>	08	22
<i>Apurado senso de humor</i>	-	-

Como primeiro ponto, o formulário oferecido pela SEEDF para indicação dos estudantes com potenciais em altas habilidades/ superdotação não exige que a pessoa tenha qualquer conhecimento teórico da bibliografia especializada, portanto não sabemos se os professores de arte tinham ou não qualquer formação ou informação anterior para o preenchimento dos dados. Embora seja um instrumento que sirva de orientação aos professores no processo de observação, não podemos garantir que os traços de criatividade dispostos no círculo demonstrativo (anel), ofereçam clareza quanto à correlação com os talentos artísticos dos estudantes. Portanto, apenas ter acesso a uma lista de características ou atributos que descrevam traços gerais de comportamentos criativos, sem apresentar qualquer relacionamento com as diversas experiências estéticas, artísticas e cognitivas promovidas nas aulas de arte, solicitando do professor apenas os “modos de ver” a criatividade presente nos estudantes, certamente teríamos resultados empobrecidos com eficácia reduzida.

Outro ponto que está diretamente relacionado à questão anterior, reside na falta de clareza sobre de que criatividade nas artes visuais estamos falando. Como bem constatou Hurwitz (1983, p. 16) “os professores de arte, é claro, usam o termo criatividade há décadas, mas de uma forma vaga, romântica e mal definida”, que além gerar imprecisões, podem promover inseguranças e incertezas no ato de reconhecer comportamentos criativos em estudantes com potenciais artísticos notáveis, já que o significado ainda permanece uma incógnita. Talvez essa questão reside também no grau de dificuldade de avaliar com confiabilidade a criatividade (HURWITZ; DAY, 2007). Os autores ainda pontuam que é raro esse tipo de avaliação no contexto do ensino das artes, e que normalmente a avaliação se concentra no que os alunos aprendem como resultado da instrução, embora tais esforços criativos dos alunos devam sempre ser incentivados, independente da capacidade de medir o seu progresso.

Sabemos que na história do ensino das artes, a criatividade foi representada como sendo inata e se desenvolvendo naturalmente entre as crianças, desde que as concepções dos professores (adultos) não interferissem sobre o desenvolvimento criativo de um estudante. Então, o papel do professor em um programa de autoexpressão criativa era fornecer motivação, apoio, recursos e suprimentos para que aquela criatividade florescesse. Contudo, nas últimas décadas do século passado,

houve uma grande mudança na teoria e na prática no campo da educação em artes visuais, de currículos centrados na criança para centrados nas disciplinas. Essa mudança, conhecida como educação artística baseada em disciplina (DBAE) ou educação artística abrangente, enfatiza a arte na educação geral de todos os alunos. (CLARK; ZIMMERMAN, 2004, p. 12, tradução livre)

Com a mudança de paradigma, que é para educação um processo lento e gradual, os professores de arte teriam que ensinar diretamente por meio de um currículo articulado e obrigatório, abarcando a história da arte, produção artística, estética e crítica da arte. Houve, portanto, o “abandono” de uma agenda educacional bastante prescritiva em que as concepções de criatividade e expressões interiores, alicerce do currículo baseado na autoexpressão, passaram a ser relegadas a uma posição menos significativa (ATKINSON, 2006). Nesse sentido, a criatividade, que antes era vista como uma habilidade inata, onde o professor tinha a função de revelar o potencial criativo inerente à criança, passou a ser uma habilidade para poucos ditos “criativos”.

A partir dessas rupturas, de que forma os professores poderiam compreender a criatividade no contexto atual do ensino das artes visuais? Talvez não possamos obter respostas nesse momento, mas certamente é possível acentuar a interrogação, quando trazemos os dados correspondentes ao conjunto de características, traços ou indicadores das habilidades específicas e/ou áreas de interesses direcionadas às artes plásticas, presente nas fichas de indicação do estudante (Tabela 6). Como Virgolim (2019) nos esclarece,

As **Habilidades Específicas** se referem à habilidade de adquirir conhecimento ou técnica, ou a habilidade de desempenhar uma ou mais atividades especializadas; consistem na habilidade de aplicar várias combinações das habilidades gerais a uma ou mais áreas especializadas do conhecimento ou do desempenho humano, como dança, química, liderança, matemática, composição musical, administração, **[artes visuais]** etc. (VIRGOLIM, 2019, p. 119, grifo nosso)

Embora as **habilidades específicas** seja uma das duas partes que constitui o anel do modelo renzulliano das **habilidades acima da média**, ainda assim, ao observarmos os traços sugeridos no item 6.3 da ficha de indicação (veja Anexo 3) referente às artes plásticas, podemos constatar que cada característica disposta no quadro, se correlacionam com um dos três anéis constituintes no modelo de superdotação de Renzulli (1986, 2018a).

Tabela 6 - Conjunto de características ou traços das habilidades específicas e/ou áreas de interesse do estudante: Áreas de Talento – Artes plásticas, descritos na Ficha de Indicação do Estudante do SEEDF

	n=36	%
<i>Demonstra interesse em participar de atividades de artes plásticas se envolvendo nas tarefas</i>	30	83
<i>Demonstra originalidade na composição de trabalhos artísticos</i>	5	13
<i>Demonstra habilidade e interesse em lidar com novas técnicas, temas e materiais.</i>	27	75
<i>Demonstra habilidades de adaptar, melhorar ou modificar objetos e ideias</i>	25	69

Sendo assim, ao considerarmos o indicador “*Demonstra originalidade na composição de trabalhos artísticos*” como um dos indicativos da criatividade, tendo em vista que o comportamento criativo ao se associar a realização artística, também demonstra a capacidade de gerar ideias originais, encontrar novas associações e construir conexões inovadoras e não convencionais entre conceitos (KINDLER, 2004). Nesse sentido, os dados fornecidos por todos os professores de arte referente ao indicador da habilidade específica “*Demonstra originalidade na composição de trabalhos artísticos*” perfizeram o total de 05 (13%) das indicações, corroborando com os dados anteriores sobre os indicativos de comportamentos relacionados no anel **Elevado Grau de Criatividade** que se mostraram com pouca expressividade.

Contudo, observando o item em foco, constatamos inconsistência quanto a esse indicativo, pois a resposta relaciona-se diretamente a uma ou mais práticas artísticas desempenhadas pelos estudantes indicados (desenho, caricatura, escultura, pintura, colagem, maquetes e um campo aberto “outro”, este para assinalar outra prática artística realizada pelo estudante), e que geram dúvidas se se trata de aspectos da criatividade, ou são as habilidades artísticas específicas que os estudantes demonstram.

Figura 18 - Campo da Ficha de Indicação do estudante destinado a indicar as Habilidades específicas e/ou áreas de interesse do estudante referente ao talento artístico – Artes Plásticas.

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: _____

Diante dessa questão, embora a maioria dos professores não tenha assinalado o indicador específico, todos assinalaram os indicadores de práticas artísticas desempenhadas pelos estudantes indicados, apontando uma ou mais delas. Nesse caso, será que os professores de arte não consideram os alunos criativos, tendo em vista o baixo índice em relação aos dados dessa investigação sobre criatividade? Ou será que só consideraram os indicadores de práticas artísticas de forma que assim, assinalariam o item por extensão? Ou ainda, será que ao assinalar as práticas artísticas, estavam considerando a habilidade manual e/ou qualidade de sua produção como potencial em um fazer artístico específico, e não a originalidade dos trabalhos artísticos? Em suma, como o instrumento oficial da SEEDF só solicita que o professor assinale se o estudante demonstra ou não os indicadores, de forma objetiva sem considerar o grau, nível ou pontuação em que cada indicador fora observado, não temos como saber exatamente o que e como esses professores de arte consideram como criatividade.

Como Renzulli (2013) e seus colaboradores pontuam nas instruções fornecidas na escala projetada por eles, para avaliação das características comportamentais dos alunos com habilidades superiores – (*Scales for rating the behavioral characteristics of superior students*) (RENZULLI et al., 2013), há uma quantidade considerável de diferenças individuais que podem ser observadas nos estudantes superdotados, e que os perfis podem variar significativamente. Por isso, os indicadores deveriam ser considerados separadamente com níveis de variabilidade, refletindo os pontos fortes ou fracos presentes nos estudantes indicados, de forma a oferecer informações mais consistentes, as quais podem contribuir para o trabalho no atendimento especializado. A marcação da simples ausência ou presença de indicadores de superdotação pode fornecer informações inconsistentes para a formalização do atendimento, bem como pode dificultar os procedimentos de identificação e atendimento deste aluno no ambiente do atendimento educacional especializado.

Ao constatararmos nesta investigação o baixo índice de indicadores de criatividade nas fichas de indicação, bem como a ausência de anotações sobre comportamentos criativos nos itens abertos presentes no instrumento, acreditamos que a ausência dos dados pode estar relacionados às limitações do instrumento sobre a criatividade nas artes visuais, à visão romântica dos professores sobre a criatividade artística e/ou ao reduzido conhecimento teórico dos professores de arte sobre características indicadas na bibliografia especializada, que contemplam os estudos sobre as altas habilidades/ superdotação e os potenciais artísticos. Contudo, pouco se sabe sobre a formação dos professores de arte em relação ao conhecimento

direcionado às altas habilidades/superdotação, tendo em vista que a ficha de indicação ao ser direcionada exclusivamente ao estudante, não nos fornece este dado.

Diferente dos instrumentos oficiais, foram observados nos questionários on-line indicações relevantes sobre o comportamento criativo dos estudantes, apontando aproximações com a literatura especializada sobre criatividade e as altas habilidades/superdotação. Observadas a partir de suas vivências no ambiente de sala de aula, os respondentes assinalaram:

Qo 05 – Capacidade de formular ideias em contexto interdisciplinar;

Qo 07 – Interpretação criativa na construção de uma composição visual.

Qo 08 – Capacidade de criar animações utilizando a tecnologia, pois utilizam os elementos das artes visuais em suas criações.

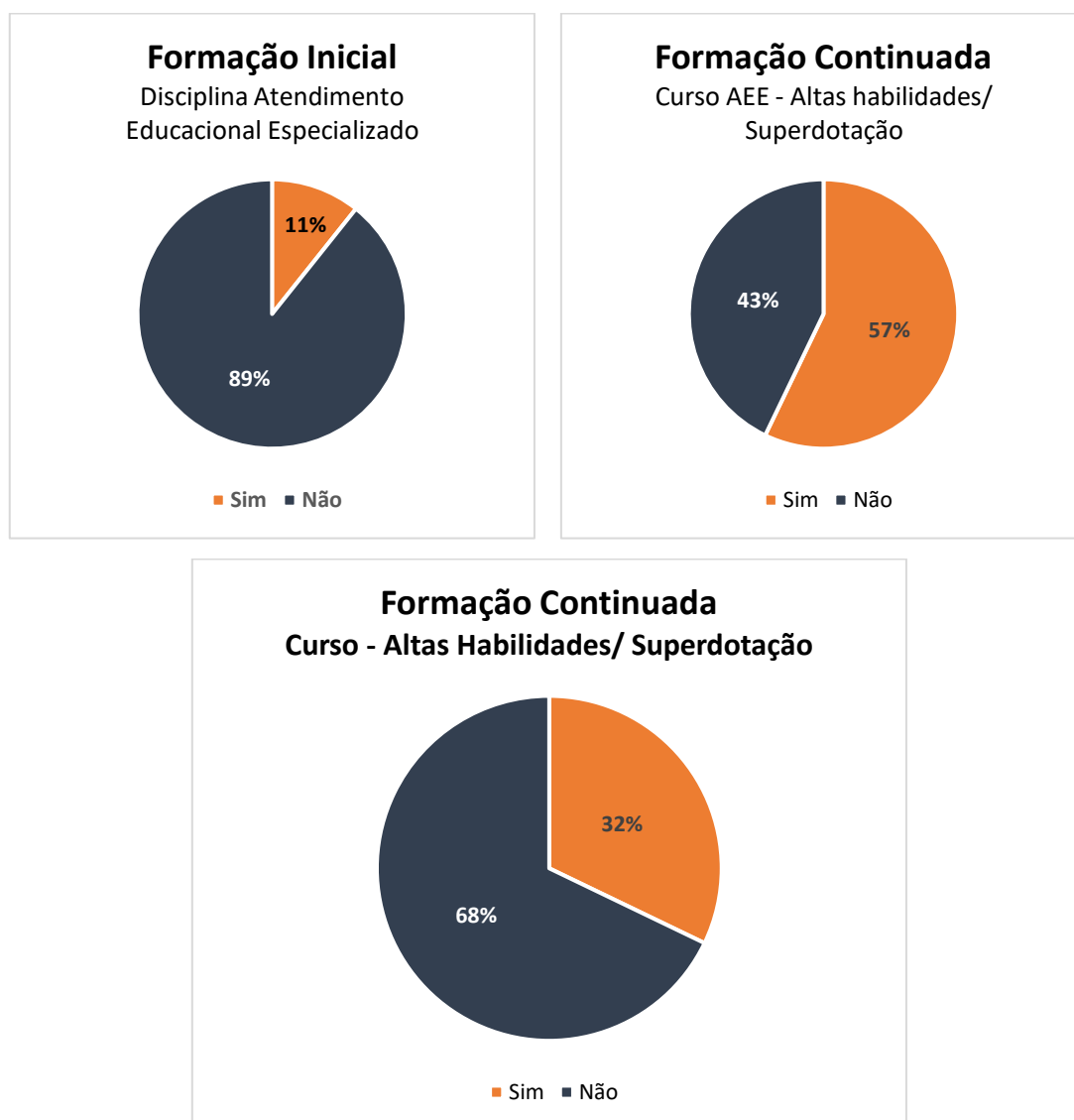
Qo 24 – Imaginando saídas criativas; tomam decisões relevantes para o desenvolvimento de suas habilidades; são líderes influenciando e comunicando muito bem suas ideias; utilizam diferentes maneiras de aperfeiçoar seu aprendizado, como: computadores, navegando em internet, programas, aplicativos, etc.; são colaboradores com os membros da sala de aula (equipe); pesquisam e estudam muito, promovendo o próprio crescimento e aumentando o seu talento [...] Pensamento criador e produtivo; autonomia e envolvimento no desenvolvimento de sua habilidade notável em interpretação, composição e representação de seus trabalhos, sejam eles na área: musical, cênica e ou plástica e domínio de suas ideias e interesses.

Embora se tenha observado respondentes dos questionários on-line assinalando a criatividade como uma das características observadas nos estudantes com potencial para altas habilidades/superdotação, ainda assim, essa investigação identificou o reduzido quantitativo de profissionais que possuíam formação sobre o ensino especial e as altas habilidades/superdotação, fosse inicial ou continuada. Dos 28 respondentes, apenas 03 (11%) afirmaram que fizeram em sua formação inicial a disciplina de AEE, sendo que esse reduzido número de respondentes também afirmou não ter sido abordado durante o curso o assunto das altas habilidades/ superdotação no contexto escolar.

Quando foi questionado se fizeram alguma formação continuada em AEE, 14 (50%) do total de respondentes afirmaram ter participado dessa formação, porém apenas 08 (57%) desse grupo de professores afirmaram que o curso de AEE havia abordado o assunto sobre as altas habilidades/ superdotação. Com a finalidade de aprofundar mais sobre a formação

continuada, perguntamos a todos se haviam realizado algum curso específico sobre altas habilidades/superdotação no contexto escolar, e obtemos a resposta afirmativa de 09 (32%) dos respondentes do questionário.

Figura 19 - Gráfico quantitativo de professores com formação inicial e continuada em AEE e AEE-Altas Habilidades/superdotação



Cabe ressaltar que as respostas que apresentaram mais aproximações com a literatura especializada das altas habilidades/ superdotação, é justamente daqueles respondentes dos questionários que afirmaram ter algum tipo de formação sobre o assunto. A segurança em reconhecer os potenciais artísticos dos estudantes depende do conhecimento sobre as altas habilidades/superdotação que, além de proporcionar condições de desenvolver ações

pedagógicas adequadas já em sala de aula, fornece informações mais consistentes aos atendimentos individualizados.

Vários estudiosos reforçam que a formação do professorado do ensino regular é fundamental para as tomadas de decisões no ato da indicação (GUIMARÃES, 2007; PÉREZ, 2018; RENZULLI, 2018a; VIRGOLIM, 2019). Portanto, “com professores melhor preparados, os alunos podem ser encaminhados a experiências educacionais válidas e apropriadas, correspondente às suas necessidades” (SABATELLA, 2012, p. 116). Embora o processo de identificação e atendimento especializado seja de responsabilidade dos profissionais das salas de recursos, é a riqueza de informações assinalada pelos professores de sala de aula, que fornece suporte aos professores do atendimento para direcionar ações pedagógicas mais adequadas às necessidades dos estudantes, pois quanto mais informações a indicação do professor fornecer (ficha de indicações do estudante), mais pontuais são as ações pedagógicas do professor no atendimento.

No contexto dessa investigação, convém destacarmos que embora as características, traços ou indicadores de comportamentos de altas habilidades/ superdotação sirvam para orientar os professores no processo de reconhecimento de seus potenciais, é importante ressaltar que nem todas as características aparecem ao mesmo tempo, nem são tão facilmente demonstrados nos ambientes de sala de aula, portanto, detectados pelos professores. Hurwitz (1983) afirma que nenhuma criança, por mais talentosa que seja, apresentará todas as características assinaladas de forma tão óbvias, dessa forma, por conta da variedade temporal e situacional dos comportamentos (VIRGOLIM, 2019), as características podem ser evidenciadas em alguns momentos com maior intensidade, e em outras ter uma intensidade reduzida ou até imperceptível.

Diante das questões apresentadas observamos, também, e com suspeitas os indicadores demonstrados na tabela 6, devido ao quantitativo de 25 (69,5%) professores de arte que assinalaram a presença de todos os indicativos de habilidades específicas em relação ao talento artístico. Acreditamos que podemos reconhecer, perceber ou detectar vários indicadores no ambiente de sala de aula de artes visuais, até mais do que os dispostos no formulário da SEEDF, principalmente em características, traços ou indicadores específicos para estudantes com potenciais artísticos notáveis nesta área de conhecimento. Contudo, para que o professor reconheça esses potenciais que emergem das experiências estéticas, artísticas e cognitivas em sala de aula,

exige do professor capacidade e rotina de observação além de conhecimento específico das características desses alunos já reunidas em pesquisas

científicas. O desconhecimento das características dos alunos com altas habilidades/superdotação poderão levar o professor a julgamentos inadequados acerca de comportamentos expressos pelos alunos. (DELOU, 2014, p. 81)

Embora o reconhecimento das altas habilidades/superdotação por meio da observação e julgamento dos professores seja um método controverso (DELOU, 2014), onde pode residir uma variedade de interpretações e significados, que depende do contexto e do ponto de vista daquele que procura reconhecê-lo (SABATELLA, 2012), ainda assim, com todas suas limitações, é bem possível que, com conhecimento prévio sobre o que se procura no ambiente de sala de aula, o fornecimento de formulários de indicação com critérios específicos de observação e julgamento em artes visuais, caminhando paralelamente com o fornecimento de experiências estéticas, artísticas e cognitivas para todos os alunos, os professores de arte possam ter mais sucesso na localização desses potenciais artísticos notáveis em seu ambiente de prática educacional.

4.2. COMPORTAMENTOS OBSERVÁVEIS EM ARTES VISUAIS

A discussão dessa investigação fundamenta-se na forma como se vê os estudantes superdotados/talentosos em artes visuais e como podemos reconhecer as diversas potencialidades artísticas desses estudantes quando promovidas as experiências estéticas, artísticas e cognitivas no ambiente de sala de aula. Nesse sentido, Renzulli (2005a) nos esclarece o caráter fundamental da maneira com que vemos a superdotação, isso porque interfere ou contribui na construção de um plano de identificação, na prestação de serviços fornecidos para esses alunos em particular, e assim explica:

Se, por exemplo, alguém identifica a superdotação como aptidão matemática extremamente alta, então pareceria nada menos do que bom senso usar procedimentos de avaliação que identifiquem prontamente o potencial para um desempenho superior neste domínio específico. E seria igualmente razoável supor que um programa baseado nesta definição e procedimento de identificação deva dedicar maior ênfase ao aprimoramento do desempenho em matemática e áreas relacionadas. Da mesma forma, uma definição que enfatiza as habilidades artísticas deve apontar o caminho para práticas de identificação e programação relativamente específicas. Enquanto houver diferenças de opinião entre estudiosos razoáveis, nunca haverá uma definição única de superdotação, e provavelmente é assim que deveria ser. Mas um requisito pelo qual todos os redatores de definições devem ser responsáveis é a necessidade de mostrar uma relação lógica entre as definições, por um lado, e as práticas recomendadas de identificação e programação, por outro. (RENZULLI, 2005a, p. 428–429, tradução livre)

Sua explicação amplia nossa visão das altas habilidades/superdotação, estimulando a busca de novos caminhos em direção a uma compreensão mais estendida sobre os estudantes superdotados/talentosos em artes visuais, bem como modos de reconhecer as características, traços ou indicadores de comportamentos observáveis em artes visuais. Retomemos a perspectiva de Hurwitz (1983) sobre jovens com talentos artísticos em artes visuais, no qual afirma que há com frequência um mal-entendido sobre os potenciais artísticos notáveis desses estudantes. Ao concordarmos com seu posicionamento, também acrescentamos que há uma visão reduzida e limitada sobre a amplitude e o alcance dos potenciais artísticos que estes alunos podem demonstrar.

É senso comum que o que se entende por talento em artes visuais, se limita a apenas a “renderização precisa e habilidosa e o uso eficaz de mídias artísticas” (HURWITZ, 1983, p. 06), em outras palavras, habilidade com precisão técnica de representação realista com uso de recursos gráficos. Não há como desconsiderar essa capacidade comumente observada em alguns estudantes no ambiente de sala de aula; contudo o potencial artístico notável pode recorrer ao intelecto, a criatividade e a traços e atitudes pessoais que, se negligenciados, podem impedir o jovem de desenvolver o potencial artístico (HURWITZ, 1983). No mesmo sentido, Clark e Zimmerman (2004, p. 20) observam que “embora examinar produtos de arte em busca de evidências de talento seja comum, também é possível observar comportamentos que indicam uma predisposição para criar produtos de arte”.

Hurwitz (1983) embasado nas teorias de Gardner e Renzulli, propôs dois conjuntos de categorias centrais, que posteriormente foram reestruturados por Hurwitz e Day (2007). As categorias são: (1) atributos comportamentais ou características gerais que consistem em comportamentos observáveis que os estudantes demonstram quando envolvidos com as atividades às áreas de seu interesse artístico; e (2) Características da produção artística ou características centradas na arte que consistem nas habilidades artísticas específicas que são perceptíveis tanto no trabalho final realizado, quanto trato delicado e refinado com próprio fazer artístico. Como pontua Hurwitz (1983), não é fácil separar os dois conjuntos de características, uma vez que é o comportamento pessoal que determina a natureza do produto artístico.

Para entendermos melhor, observamos separadamente cada conjunto, de forma a analisar e discutir os indicadores específicos que foram descritos por Hurwitz e Day (2007). Nesse primeiro momento, buscaremos **analisar os modos como os professores de arte reconhecem os comportamentos observáveis dos estudantes que caracterizam como potenciais artísticos notáveis**, a partir dos dados obtidos nesta investigação. Portanto, cabe

ressaltar que os indicadores de comportamentos observáveis nos estudantes com potenciais artísticos notáveis em artes visuais descritos por nossos autores, consiste em precocidade, foco no desenho, rapidez no desenvolvimento, concentração ampliada ou estendida, autodirecionamento, possível inconsistência com o comportamento criativo e arte como pretexto.

Apesar desta investigação apresentar um conjunto maior de dados obtidos nas indicações de professores-pedagogos e pais nos formulários oficiais oriundos do Ensino Fundamental-Séries Iniciais, que certamente observaram o indicador de **precocidade** como uma prerrogativa para a indicação, a qual descreve uma capacidade notável para as artes visuais desde tenra idade com pouco ou quase nada de ensino sistematizado (HURWITZ, 1983; WINNER, 1998; WINNER; MARTINO, 2002). Ao citar Alencar (1986), Virgolim (2019) nos ajuda a esclarecer que uma criança precoce é aquela que, prematuramente ao seu desenvolvimento, demonstra certas habilidades em áreas específicas em qualquer área de conhecimento que se difere das demais crianças da mesma idade.

Portanto, levamos em consideração a perspectiva de Hurwitz e Day (2007) na qual compreendem a precocidade de acordo com a idade em que a criança se desenvolve, que é demarcada por habilidades artísticas avançadas que surgem antes mesmo de começar a integrar o espaço escolar, geralmente, já aos 3 anos de idade. Esse entendimento está de acordo com vários estudos com jovens superdotados/talentosos em artes visuais que enfatizaram a arte espontânea realizada por eles, desde a primeira infância até a adolescência ou destacaram períodos separados durante seu desenvolvimento (GARDNER, 1980; GOLOMB, 1995, 2004, 2011; GOLOMB; HAAS, 1995; MILBRATH, 1998; MILBRATH; MCPHERSON; OSBORNE, 2015). Cabe ressaltar que tais investigações lançaram mão de um conjunto variado de dados, entrevistas, questionários, observações sistemáticas, bem como o conjunto reunido da produção artística dos jovens.

Todavia, nossa investigação ao analisar o olhar dos professores de arte no contexto do ensino das artes visuais em relação aos comportamentos observáveis presentes nos estudantes com potenciais artísticos notáveis na prática de sala de aula, constata que esse indicador não é observado pelos responsáveis pela indicação dos estudantes tão diretamente quanto outros. Na realidade não existe qualquer referência ao termo precocidade ou precoce nos instrumentos oficiais e/ou nos questionários, embora sejam apresentados indicativos que se aproximem do conceito. Essa falta de referência direta em apontar a precocidade como uma evidência, pode estar relacionada ao entendimento de Hurwitz e Day (2007) sobre a idade e o

desenvolvimento que demarcam a presença de precocidade. De acordo com o contexto educacional brasileiro, professores especialistas, como professores de arte, regularmente atuam a partir dos anos finais do ensino fundamental, trabalhando com crianças a partir dos 10 anos de idade, ficando a cargo dos professores-pedagogos desenvolverem práticas pedagógicas no campo da arte nas séries anteriores.

Tabela 7 - Média de idades dos alunos por indicação dos professores de arte nas Fichas de Indicação do Estudante - Altas Habilidades/ Superdotação

<i>Idade</i>	<i>Indicação dos professores de arte</i>						
	<i>Média das idades dos alunos</i>						
	11	12	13	14	15	16	19
<i>Quantidade</i>	01	07	09	08	07	03	01

Embora as evidências dessa investigação sobre as habilidades precoces em artes visuais não se apresentaram dentro do campo de mirada dos professores de arte, tendo em vista que a totalidade dos estudantes indicados por esse grupo, estavam com idades entre 11 e 19 anos (Ver Tabela 7), ainda assim, foi possível observar alguns indicativos que se aproximam desse conceito e que foram apontados nas fichas de indicação e questionários.

Fi 13 – Ela desenha muito bem, os traços dos desenhos são bastante realistas [...] ela me disse que desenha desde pequena, e que sempre gostou muito.

Fi 21 – tem muita facilidade com as atividades de arte em sala de aula.

Qo 18 – Aprende mais rapidamente quando se interessa por artes.

Qo 26 – Sim. Interesse em conhecer e aprofundar seus talentos.

A informação contida na ficha de indicação (*Fi 13*) provavelmente ocorreu quando o (a) professor (a) de arte, ao sentir a necessidade de fornecer mais dados para a indicação, buscou ter com a aluna referências anteriores. Infelizmente a precariedade da ficha de indicação do estudante em relação a coleta mais ampla de informação, que reúna mais dados sobre as experiências espontâneas ou adquiridas dos estudantes em referência às artes visuais, restringe conhecer melhor aspectos mais específicos sobre comportamentos anteriores as práticas educativas estruturadas no ambiente da aula de artes visuais. Também relacionado à precocidade, Clark e Zimmerman (2004) afirmam que, assim como a maioria dos estudantes com altas habilidades/superdotação acadêmica, os estudantes superdotados/talentosos em artes

visuais são inerentemente precoces, porque aprendem com facilidade e mais rapidamente que os demais alunos, que foram observados na *Fi 21, Qo 18 e Qo 26*.

A rapidez de desenvolvimento é um dos indicativos sinalizados por Hurwitz e Day (2007). De fato, são observados tanto pelos respondentes dos questionários, quanto nas fichas de indicação, que os estudantes não têm dificuldade de compreender assuntos relacionados a arte, nem aos comandos de atividades propostas em sala de aula; assim, quando outros parecem ter mais dificuldades, eles são mais atentos às informações passadas. As evidências precoces e a rapidez de desenvolvimento, embora discorridas separadamente como indicativos de comportamentos observáveis pelos autores em foco, são intrinsecamente conectadas e evidenciadas conjuntamente. Milbrath (1998) já compartilhava desse mesmo entendimento e completava.

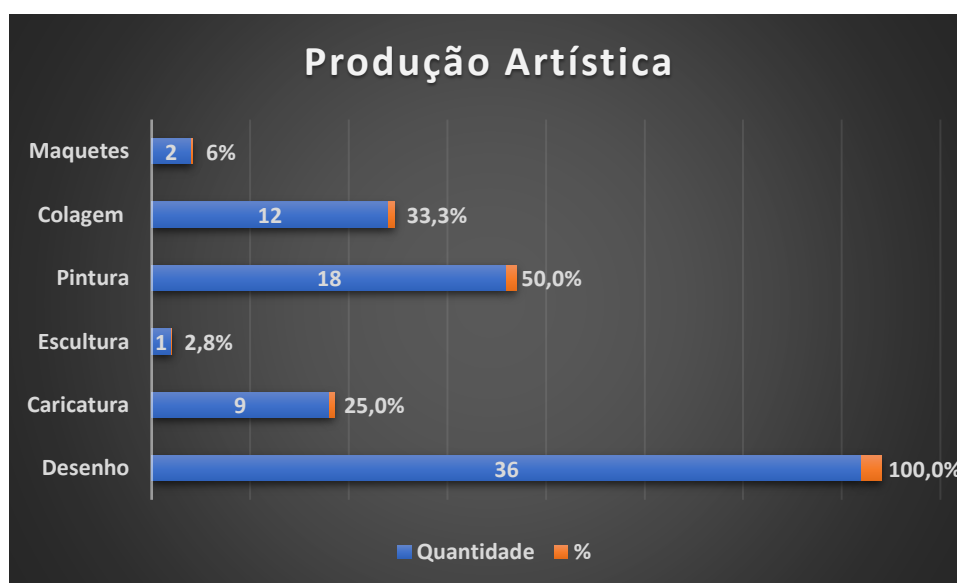
Dois grupos de hipóteses precisam ser distinguidos. O primeiro enfoca a taxa de desenvolvimento e pode ser rotulado como a hipótese "mais rápido". Eles afirmam que crianças talentosas são mais aceleradas em sua representação das propriedades dos objetos e relações espaciais porque são dotadas intelectualmente (Harris, 1963; Winner, 1996) ou dotadas em inteligência espacial (Gardner, 1983). Em ambos os casos, a análise conceitual avançada explica o talento e dá conta da taxa de desenvolvimento precoce que distingue os desenhos de crianças talentosas. O segundo grupo de hipóteses enfoca os processos figurativos. Os processos figurativos não são por si próprios inerentemente conceituais, embora o desenvolvimento conceitual influencie o conteúdo figurativo e como as crianças operam nele. Como um grupo, essas hipóteses podem ser rotuladas como hipóteses de "ver, lembrar e fazer". A atenção desempenha um papel fundamental no grupo figurativo de hipóteses porque o talento artístico só se desenvolve quando as crianças focam ativamente sua atenção em suas percepções, memórias visuais ou produção de desenhos. (MILBRATH, 1998, p. 09, tradução livre)

É na atividade e produção do desenho que se constitui outro indicativo de comportamento observável na visão de Hurwitz e Day (2007), isso porque na perspectiva dos autores, é no **Foco no desenho** que os potenciais artísticos notáveis se manifestam primeiramente, permanecendo nessa prática até que outros fatores entrem em jogo, tais como outras experiências expressivas ou que o aluno não veja mais sentido nessa prática. Eles afirmam ainda que o desenho domina não só por causa da acessibilidade aos materiais desta atividade artística, mas porque pode transmitir informações mais detalhadas sobre um determinado assunto visual, tarefa essa muito mais difícil de realizar com um pincel, por exemplo.

Já mostramos anteriormente que os nossos professores de arte que preencheram as fichas de indicação de estudante, ao assinalarem o campo destinado ao talento artístico em artes plásticas (veja, FIG.18), no indicador "*Demonstra originalidade na composição de trabalhos*

artísticos” destacaram especificamente os indicadores de práticas artísticas dispostas no formulário, do que o próprio indicador de comportamento artístico. Em outras palavras, deram mais ênfase aos “trabalhos artísticos” do que à “originalidade na composição”, que diante de nossa análise, a própria questão do formulário proporciona certa confusão em relação às características criativas da produção artística do estudante ou da habilidade técnica de sua produção.

Figura 20 - Número/percentil de habilidades/linguagens artísticas mais evidenciadas nas indicações realizadas pelos professores de arte.



Nesse sentido, obtivemos no levantamento dos dados específicos da produção artística realizada pelos estudantes indicados e elencados pelos professores como “originalidade na composição”, uma porcentagem majoritária referente à prática do desenho com 36 (100%) dos trabalhos artísticos executados pelos estudantes. Em seguida, temos a Pintura com 18 (50%), a Colagem com 12 (33%) a Caricatura com 09 (25%) a Maquete 02 (6%) e a Escultura 1 (2%) como trabalhos realizados que demonstram potenciais artísticos notáveis.

Nesse cenário, observamos que o desenho é a atividade artística mais pontuada entre os professores de arte; contudo, não se evidencia nos documentos se a prática de desenho é um comportamento observável trazido para o contexto de aula de artes como uma prática espontânea e solitária do estudante, ou se é produto de atividade proposta pelo professor no currículo escolar. Esse elevado índice permanece também nos dados coletados nos questionários on-line, onde os respondentes declararam, quase em sua totalidade, que a habilidade bem desenvolvida para o desenho é a característica de estudantes com potenciais

artísticos notáveis mais observada em suas vivências em sala de aula. Como Hurwitz e Day (2007)

O desenho é provavelmente a atividade artística mais difundida das crianças. Por meio do desenho, as crianças participam da exploração dos meios artísticos, da criação de símbolos, do desenvolvimento de temas narrativos e da resolução de problemas visuais. A ênfase na educação artística contemporânea está nos aspectos expressivos da experiência responsiva e criativa, com apoio e instrução do professor adequados aos níveis de desenvolvimento das crianças. (HURWITZ; DAY 2007, p. 103–104, tradução livre)

Mesmo que o desenho seja uma prática reconhecida como um dos primeiros sinais de potencialidade artística (GOLOMB, 2004, 2011; MILBRATH, 1998; WINNER, 1998; WINNER; MARTINO, 2002), muitas dessas crianças passaram a se interessar pela prática livremente, sem qualquer ensino sistematizado, e demonstraram em seus esforços solitários, qualidades gráficas superiores diferentes das demais crianças de sua idade. No entanto, temos como foco a ampliação de nossa visão sobre o potencial artístico notável, através de experiências estéticas, artísticas e cognitivas promovidas em sala de aula, a fim de que reconheçamos outras potencialidades que são acionadas por meio da aprendizagem nas artes visuais.

Portanto, há de se questionar se as produções artísticas realizadas pelos estudantes, e assinaladas nas fichas de indicação, foram observadas e reconhecidas como potencial artístico notável por meio das experiências artísticas promovidas em sala de aula, ou apenas por uma observação aleatória e/ou acidental no ambiente regular de ensino. Embora essa última seja uma forma válida de reconhecer e indicar estudantes ao atendimento educacional especializado, ela limita as chances de alunos serem reconhecidos em outros domínios das artes visuais que muitas vezes estão latentes. Contudo, nos questionários on-line, quando abordado sobre as habilidades artísticas dos estudantes, alguns indicativos nos mostraram que outras experiências promovidas em sala de aula deram sinais de que os alunos podem ser reconhecidos por outros meios artísticos, para além da prática do desenho, por exemplo nas seguintes respostas:

Qo 06 – Produção de vídeos

Qo 08 – Capacidade de criar animações utilizando a tecnologia, pois utilizam os elementos das artes visuais em suas criações.

Qo 12 – No tipo de desenho, na releitura de obras de arte, na análise de obras de arte.

Qo 13 – Pintura, modelagem e bordado.

Qo 19 – Trabalhos manuais, origami, projetos para ambientes

Qo 22 – Um certo destaque na escrita, criação textual.

Qo 23 – Leitura sobre arte, leitura de imagem.

Animações, tecnologias no uso da imagem, bordado, modelagem, leitura e análise da obra de arte apresentam-se como um conjunto variado de manifestações de potencialidades artísticas percebidas no contexto de sala de aula, assim como constatamos ao perguntarmos em que situação eram evidenciados os potenciais artísticos dos estudantes, onde as respostas giraram em torno de:

Qo 08 – Em propostas realizadas em sala de aula, como em aulas de produção de animação, com *stopmotion* [...] com projetos mais específicos.

Qo 13 – Trabalhos práticos em sala de aula, pinturas com detalhes e percebo que não são cópias ou o traço, a delicadeza e a utilização das cores.

Qo 21 – Geralmente pelo cuidado com as atividades entregues e principalmente pelo anseio que todos eles possuem em saber da nossa opinião sobre seus trabalhos.

Qo 22 – [...] no cotidiano escolar, na proposição de atividades, na conversa com o aluno quando esse comenta algo ou demonstra certo interesse sobre o universo da Arte.

Se por um lado, experiências pedagógicas diversificadas, observações individualizadas e diálogo direto com os estudantes, têm promovido o reconhecimento de estudantes no ambiente regular de ensino com potenciais artísticos notáveis em domínios distintos da do desenho, por outro, ainda permanecem situações em que os estudantes só são alcançados quando eles se sentem confiantes em exporem suas produções artísticas, como assim registrados:

Qo 10 – Quando apresentam seus desenhos do caderno

Qo 18 – Quando eles mostram suas produções em pastas pretas.

Qo 20 – A maioria toma iniciativa em mostrar o portfólio, ou algum colega comenta, aí encaminhado para o supervisor ou orientador pedagógico!

No entanto, nem todos os estudantes têm a iniciativa ou desenvoltura de mostrar suas realizações artísticas aos professores de arte. Como nos sinalizam Clark e Zimmerman (2004) reconhecer potenciais artísticos notáveis no espaço regular de ensino não é tão fácil assim, isso porque, muitas vezes os estudantes demonstram potenciais em atividades que não

são promovidas na sala de aula regular, ficando o professor de arte alheio às ricas expressões visuais que os estudantes produzem. Outra questão é quando os estudantes, ao considerarem suas habilidades mal compreendidas ou consideradas estranhas por professores e colegas, ocultam seus potenciais artísticos notáveis, ficando invisibilizados por todo o percurso educacional.

Muitos alunos não avançam nas disciplinas artísticas, mesmo tendo potencial em qualquer das áreas, porque muitas vezes o que é oferecido como conteúdo não contemplam seus interesses ou não dialogam com suas potencialidades, principalmente quando professores de arte desenham curriculares de arte padronizados ou idiossincráticos, seguem estratégias avaliativas convencionais e fechadas ou focam apenas em uma prática artística, terminando por limitar o reconhecimento de potenciais artísticos notáveis em sala de aula. No contexto do ensino das artes visuais, tomando como exemplo, uma proposta de ensino de desenho a partir da metodologia desenvolvida por Betty Edwards, certamente alguns estudantes poderão ser reconhecidos com alto potencial na realização dessa prática, sendo, portanto, um indicativo para encaminhar a um apoio especializado. Entretanto, eleger apenas uma prática artística reduz a extensão de potencialidades nos domínios das artes visuais, mesmo que ela seja amplamente reconhecida.

Acreditamos que as potencialidades nas artes visuais transcendem o próprio fazer artístico ou criação de arte, no seu sentido da mobilização de ações para a realização de um produto final “bem-acabado” ou de habilidades manuais finas. Defendemos que os potenciais artísticos notáveis podem ser reconhecidos nas experiências de aprendizagens em crítica da arte, onde demonstram altas habilidades em analisar, interpretar e criticar obras de arte em nível mais avançados a aqueles de sua turma, ou em história da arte, quando manifestam interesses distintos em contextos culturais, estilísticos e históricos, com profundo envolvimento a vida e obra de artistas, ou até em estética de arte que buscam compreender sobre arte, sua teoria, a filosofia, critérios de julgamentos e significados.

Essa variedade de domínios e habilidades podem ser reconhecidas à medida que os professores de arte observem comportamentos, os quais já pontuamos, mas que são reforçados por Hurwitz e Day (2007) quanto ao interesse na área específica e a motivação. O interesse profundo em dominar certo conhecimento, associado à facilidade no processo de aprendizagem em um domínio, envolvem relações pessoais e individuais, que refletem um comportamento de motivação intrínseca e extrínseca. Portanto a afinidade ou relação afetiva a um determinado

saber, bem como a satisfação em dominar esse conhecimento promovem ganhos tanto internos quanto externos (DECI et al., 1991; DECI; RYAN, 1985).

Um dos comportamentos na esteira desse conceito é a **concentração ampliada**, a qual pode ser observada quando os estudantes permanecem envolvidos na solução de um problema no domínio artístico de seu interesse, por mais tempo do que os outros em sala de aula, obtendo com isso maior prazer e possibilidades na realização da atividade. Embora compreendamos que a constatação desse comportamento observável seja por meio do contato direto com o aluno em situação de ensino-aprendizagem em sala de aula, principalmente quando promovidas experiências estéticas, artísticas e cognitivas desafiadoras, que exigem dos estudantes uma postura mais focada para sua execução, todavia, é possível atestar esse comportamento por meio da produção de um grande volume de trabalho que só se constitui a partir de um período prolongado de tempo (CLARK; ZIMMERMAN, 1992, 2004; PARISER, 1997), bem como o grau de conhecimento, de dificuldade, de habilidade e qualidade técnica que certas realizações artísticas exigem, a qual necessita de compromisso com a tarefa, dedicação e tempo gasto para atingir o êxito na atividade.

No contexto desta investigação, já constatamos que a motivação é um dos traços mais observados pelos professores de arte responsáveis pela indicação. Especificamente foram os respondentes dos questionários que evidenciaram a concentração prolongada como um dos aspectos observados no ambiente regular de ensino. Como forma de corroborar com essa observação, os portfólios anexados na ficha de indicação do estudante, tem por finalidade demonstrar o processo de/em desenvolvimento e servir de avaliação dos potenciais artísticos notáveis dos estudantes indicados, que podem servir de parâmetro a uma análise mais ampla sobre os vários processos que o estudante estava envolvido, principalmente a sua concentração na realização de um determinado projeto. Nesse sentido, Hernandez (1998) explica que:

No Ensino Fundamental, Médio e Superior, é possível realizar um processo de seleção e ordenação de amostras que reflitam a trajetória de aprendizagem de cada estudante, de maneira que, além de vivenciar seu percurso e refletir sobre ele, possam contrastá-lo com as finalidades de seu processo e as intenções educativas e formativas dos docentes. A função do portfólio se apresenta, assim, como facilitadora da reconstrução e da reelaboração por parte de cada estudante do seu próprio processo ao longo de um curso ou de um período de ensino. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 99)

Portanto, ao discutirmos com mais profundidade sobre a utilização do portfólio como um recurso avaliativo em processo, promovido pelo professor em sala de aula, de forma a proporcionar aos estudantes uma interação com sua aprendizagem e o autoconhecimento de seu próprio progresso, bem como fornecer condições aos professores de acompanhar o

desenvolvimento do estudante e contribuir em seu progresso quando necessário. Ainda assim, na investigação em curso, o portfólio anexado tem a finalidade de colaborar na indicação, fornecendo mais elementos para robustecer as informações já colhidas nas fichas de indicação do estudante, quanto a habilidade artística específica, o interesse em um determinado domínio, as técnicas e materiais utilizados, assuntos e temas de maior curiosidade, contextos e realidades artísticas, dedicação e envolvimento com o próprio fazer. Cabe ressaltar que o instrumento em questão também colabora nas tomadas de decisões em relação ao trabalho a ser desenvolvido pelos professores de arte do atendimento educacional especializado.

Sendo assim, parte-se do pressuposto de que o portfólio anexado na ficha de indicação do estudante seria a seleção e organização dos “trabalhos artísticos, exercícios, tarefas escritas, notas, apostilas dos alunos – praticamente tudo o que eles produziram enquanto estudam arte” (HURWITZ; DAY, 2007, p. 399), fornecida pelo professor de arte, como um conjunto de informações que evidenciaríamos características para a indicação. Então, seria possível que esses professores tenham considerado as produções artísticas, majoritariamente desenhos, que refletissem uma concentração ampliada no processo de produção, mas como não foi observado nas fichas de indicação – notas, comentários ou qualquer registro sobre quais os comportamentos foram mobilizados na realização de cada produto, nem os critérios de sua seleção, não há como tirarmos conclusões acerca dessa questão, apenas observando os trabalhos enviados.

A inconsistência do dado também reside no quantitativo de portfólios anexados no montante de fichas de indicação enviadas pelos professores de arte. No total das 36 fichas encaminhadas aos atendimentos pelos professores de arte, apenas 13 (36%) anexaram as produções dos estudantes, que giravam em torno de 2 a 5 trabalhos por aluno indicado. Embora seja um critério para a indicação de estudantes que demonstram potenciais artísticos notáveis em artes visuais, ainda assim, 23 (63%) fichas de indicação do estudante encaminhados para os atendimentos educacionais especializados, não tinha portfólios anexados.

Mesmo que professores de arte não explorem o portfólio como um veículo avaliativo no qual possam acompanhar o processo de desenvolvimento dos trabalhos em andamento dos estudantes (GARDNER, 1995; HERNÁNDEZ, 1998), já constatamos que muitos daqueles apontados com potenciais artísticos notáveis, selecionam e guardam suas produções em pastas (portfólios) individuais, as quais podem fornecer ricas informações sobre o seu desenvolvimento artístico, sendo possível coletar essa documentação, quando e se localizadas em sala de aula, a fim de anexar na ficha de indicação do estudante. Para além da

“recompilação de trabalhos ou materiais guardados em uma pasta” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 100) ou uma simples coleção ou recordação dos melhores produtos artísticos realizados pelos estudantes, a organização de um portfólio espontâneo implica muito mais evidências de um comportamento autodirecionado ou autodirigido em relação ao seu aprendizado nos domínios artísticos, e o modo de como eles gerenciam seus próprios objetivos em torno do conhecimento/habilidade que querem desenvolver.

Como evidenciam Hurwitz e Day (2007) as crianças e adolescentes superdotadas/talentedas em artes visuais são profundamente automotivadas, com grande impulso em trabalhar por conta própria, sem a interferência de um adulto. Hurwitz (1983) já havia assinalado que, para esses jovens, a escola não é o único lugar para alcançar seus interesses nas artes visuais, e que, nesse sentido, em virtude de suas preferências em atividades artísticas, terminam por canalizar suas energias em produzir materiais e enriquecer seu aprendizado na sua área de destaque fora da sala de aula. De forma geral, poucos respondentes dos questionários destacaram esses indicativos de forma objetiva, mas ofereceram alguns pontos como:

Qo 02 – Diria que são curiosos o que faz com que alguns sejam inquietos, se sentem insatisfeitos. Querem sempre mais [...]

Qo 05 – Velocidade de execução das atividades;

Qo 24 – [...] tomam decisões relevantes para o desenvolvimento de suas habilidades [...] utilizam diferentes maneiras de aperfeiçoar seu aprendizado, como: computadores, navegando em internet, programas, aplicativos, etc. [...] pesquisam e estudam muito, promovendo o próprio crescimento e aumentando o seu talento.

A **concentração ampliada** e o **autodirecionamento** são dois comportamentos observáveis em conjunção que refletem um “forte desejo de aprender o máximo e o mais rápido possível” (HURWITZ; DAY, 2007, p. 89). Muitos estudantes promovem seu crescimento na área de interesse através de estratégias pessoais de aprendizagem, buscam referências visuais para aprimorar sua habilidade de forma independente, se mantendo focado em obter resultados nos objetivos determinados a si próprio. Esse aspecto foi observado em duas fichas de indicação do estudante, ao fornecer mais informações sobre os alunos indicados:

Fi 05 – Ela quer copiar de tudo que vê [...] adora fazer estudo de mãos, de olhos [...] os cadernos estão cheios de desenhos de mangá.

Fi 11 – Adora desenho de mangá, tem vários desenhos que faz sozinha, olha revistas e cria as próprias roupas.

Figura 21 - Estudo de pés, mãos e olhos - Material fornecido pela ficha de indicação do estudante nº 05

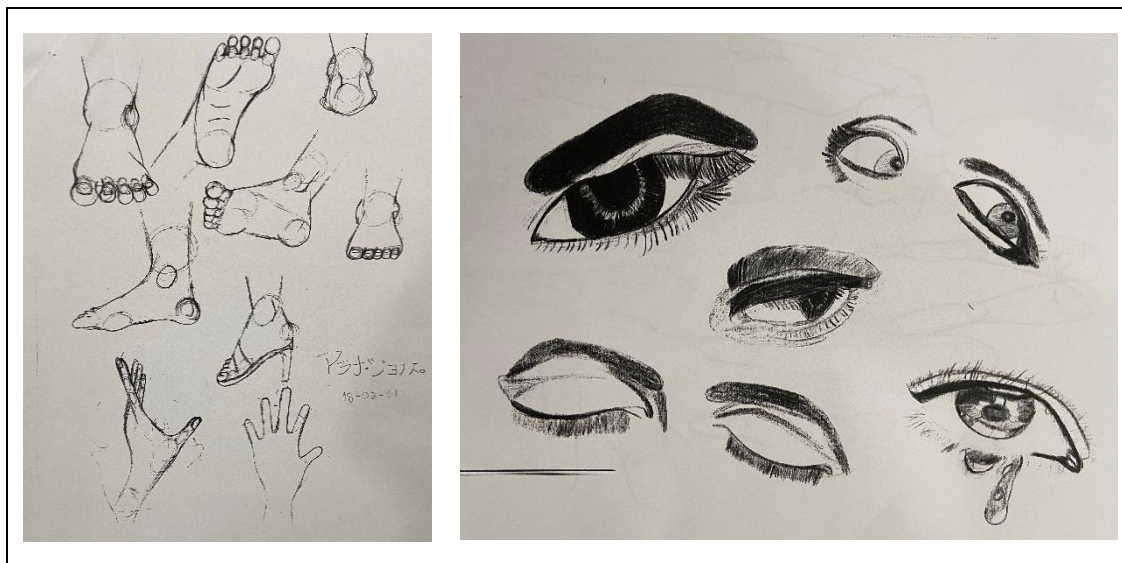
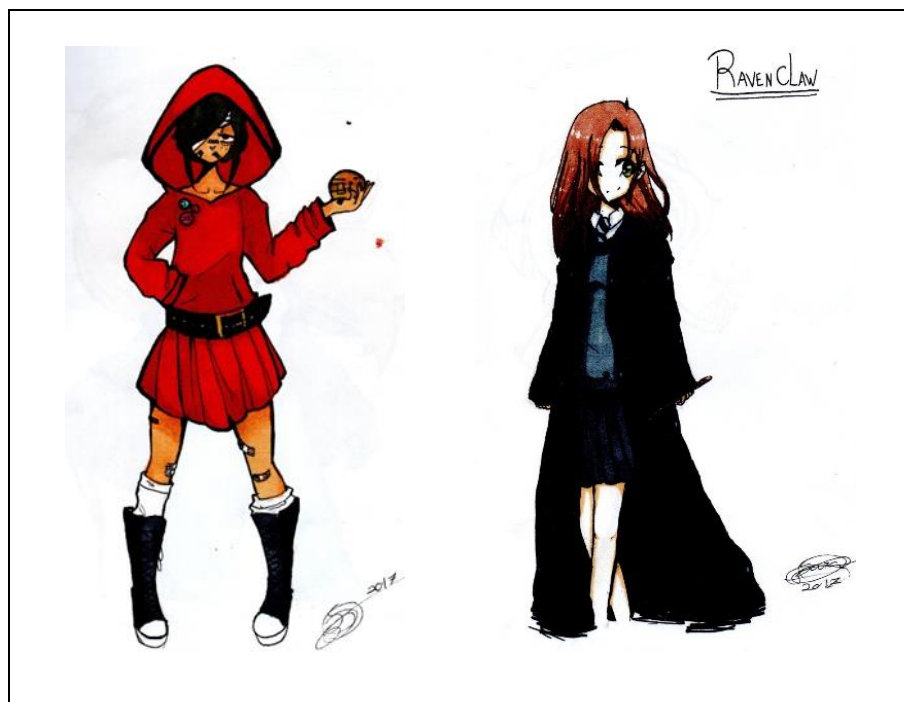


Figura 22 - Desenhos de mangá e criação de roupas - Material fornecido pela ficha de indicação do estudante nº 11



Observa-se que os professores de arte que indicaram as alunas para o atendimento, tomaram como base os desenhos (veja, FIG. 21 e 22) realizados pelas meninas e anexados nos portfólios, como ponto de partida para os indicativos de concentração ampliada e

autodirecionamento. O reconhecimento desses comportamentos, embora pareça estar vinculado à prática artística em si, nos parece que foi a observação do processo em que as alunas estavam inseridas que deram suporte às constatações dos professores.

Ao observarmos esses comportamentos em ação e considerarmos como um aspecto positivo no desenvolvimento individual do estudante com potenciais artísticos notáveis, não podemos cair na crença equivocada de que eles sempre desenvolverão habilidades eficazes e se expressarão de forma criativa e produtiva por conta própria (CLARK; ZIMMERMAN, 2004). Os autores em tela reforçam que há o mito de que os estudantes talentosos em artes visuais podem se desenvolver sozinhos, principalmente se forem fornecidos recursos materiais variados. No que tange ao ensino das artes, são as diversas experiências pedagógicas promovidas em sala de aula que acionam potenciais artísticos notáveis latentes dos estudantes, e mesmo aqueles que demonstram habilidades manifestas, necessitam de uma quantidade substancial de prática e estudo, junto com assistência, orientação e incentivo, para que seus talentos se desenvolvam plenamente. Sendo assim, o potencial artístico notável,

não se desenvolve sem uma enorme quantidade de trabalho, prática e estudo, juntamente com uma grande quantidade de assistência direta, orientação e incentivo. [...] o talento de um indivíduo dentro de uma cultura envolve a interação de muitas forças, incluindo a educação, tem grande relevância para a educação de talentosos estudantes de artes visuais. (PARISER; ZIMMERMAN, 2004, p. 390)

Sem ações pedagógicas efetivas, provocativas e desafiadoras de potencialidades no ensino das artes, muitos estudantes ficarão à margem de seus talentos, catando migalhas de conhecimentos desconexos com seus reais interesses e suas necessidades educacionais especiais. A contribuição do professor de arte nesse processo de descoberta se faz urgente, principalmente quando os talentos e a criatividade entram em campo. Como anteriormente pontuamos nessa investigação, há a dificuldade de reconhecer o comportamento criativo nos estudantes, principalmente pela complexidade e as diversas variáveis que estão presentes no percurso de observação. Nesse comportamento, Hurwitz e Day (2007) evidenciaram que estudantes com potenciais artísticos notáveis após atingirem alto desempenho em uma prática artística, depois de horas e horas de prática, se mostram relutantes em experimentar novas propostas, demonstrando seu desconforto em deixar um território seguro de conhecimento adquirido, para enveredar-se em jornadas ao desconhecido. Essa dificuldade foi observada nas seguintes indicações:

Fi 14 – Adora desenhar dinossauros e faz de diversas maneiras. Os traços são rápidos e expressivos. Mas não gosta de pintar os desenhos.

Fi 03 – tem um desenho ótimo a grafite, mas tem dificuldade em pintar seus desenhos [...] diz que não é boa nisso e normalmente não faz.

Entre os seis atributos de personalidade criativa apontados por Sternberg e Lubart (1991, 1995) a disponibilidade de correr riscos e a abertura a experiência, têm se mostrado aspectos controversos quanto a postura de estudantes com potenciais artísticos notáveis, principalmente quando o estudante tem para si a sensação que alcançou certa maestria em uma determinada habilidade artística, ficando relutante em experimentar novos meios, técnicas ou temas que provoquem instabilidade em sua zona de conforto dos níveis da habilidade já conquistados, gerando atitudes de extrema cautela ao enfrentar novos problemas.

Como nos explicam Hurwitz e Day (2007) há uma **possível inconsistência com o comportamento criativo** dos estudantes com potenciais artísticos notáveis em artes visuais. Para os autores, muitos estudantes que demonstram altos níveis de habilidade em uma prática artística, dificilmente querem fazer outra coisa, repetindo o sucesso de experiências anteriores.

Quando uma criança é elogiada por professores e colegas por sua habilidade de desenhar de forma realista, por que o aluno deveria abrir mão de respostas lisonjeiras por novos e desconhecidos domínios de expressão? Quando se trata de abertura para novas experiências, essas crianças podem não ser tão promissoras quanto colegas com habilidades inferiores (HURWITZ; DAY, 2007, p. 96).

Desse modo, os autores reforçam que perder prestígio alcançado com sua habilidade ou ser ridicularizado por não estar mais no patamar de admiração entre os professores e colegas, são motivos dos alunos se manterem tão arraigados em suas produções “confortáveis”. Entendemos que esse indicativo só será reconhecido à medida que experiências diversificadas no campo das artes visuais forem promovidas, de forma que desafiem as habilidades dos estudantes, tirando-os de sua zona de conforto.

Um aspecto final apontado pelos respondentes dos questionários como um comportamento observado em jovens com potenciais artísticos notáveis em artes visuais, foi o uso da **arte como pretexto** para justificar a falta de compromisso com outras áreas que não são de seus interesses. De acordo com algumas observações foram registrados que:

Qo 01 – A maioria tem dificuldade de concentração em outras disciplinas.

Qo 20 – Interesse específico em Artes e desinteresse nas demais disciplinas.

Embora não seja um comportamento percebido por todos os respondentes, e nem fora indicado nas fichas de indicação, há de considerar a relevância desse comportamento, não

como um comportamento positivo, mas como prejudicial ao desenvolvimento dos estudantes, quando não canalizado da melhor forma. Segundo Hurwitz (1983) os professores quando se deparam com esse comportamento devem decidir em apoiar essa tendência, mobilizando-a a itinerários mais construtivos, ou buscar maneiras de fazer desses obstáculos mais atraentes e desafiadores. Dessa forma, devemos estar atentos aos excessos de qualquer comportamento, e como o próprio pesquisador salientou, por mais que um talento seja impressionante, não é benéfico se for usado como subterfúgio de outras responsabilidades, bem como não deve ser justificativa para atenuar demandas exigidas aos demais alunos.

4.3. HABILIDADES ARTÍSTICAS ESPECÍFICAS EM ARTES VISUAIS

Não há dúvida de que a arte desempenha um papel de relevância na formação do indivíduo. Como um processo complexo que aciona distintos comportamentos e habilidades de todos os estudantes, as ações pedagógicas mobilizadas no ensino das artes visuais possibilitam ao professor observar a emergência de potenciais artísticos notáveis, por meio do reconhecimento de características dos comportamentos observáveis surgentes no convívio direto em sala de aula, bem como pelos atributos específicos presentes na própria produção artística do estudante. Como bem coloca Hurwitz (1983) os trabalhos artísticos desses estudantes revelam obviedades e nos mostram certos indicativos dificilmente manifestos nos de outros estudantes.

De acordo com o exposto, Hurwitz e Day (2007) nos apresentam características que certamente são percebidas por muitos dos professores atentos às produções artísticas dos estudantes no contexto de sala de aula regular, sendo elas: Verossimilhança, Fluência visual, Complexidade e elaboração, Sensibilidade às mídias artísticas e Improvisação aleatória. Contudo suspeitamos, elas podem passar despercebidas quanto evidências de sinais de potenciais artísticos notáveis, reduzindo, portanto, o alcance do reconhecimento e indicações dos estudantes com potencialidades artísticas aos atendimentos educacionais especializados de altas habilidades/ superdotação.

Deter o conhecimento de características presentes na produção artística dos estudantes que sinalizem indícios de potenciais artísticos notáveis, não serve apenas para proporcionar o julgamento do produto realizado para além de critérios idiossincráticos do observador, mas fornece condições ao professor de observar o percurso de desenvolvimento estético, artístico e cognitivo refletido no conjunto da produção, a fim de contribuir na

implementação de ações que podem dar início já em sala de aula. Como estamos pontuando frequentemente, o conjunto de traços que são listados, discutidos e demonstrados como evidências de potenciais artísticos notáveis em artes visuais, não surgirão ao mesmo tempo e idades, nem em mesma proporção, nem em partes iguais, principalmente quando levamos em conta a diversidade de habilidades diferentes aplicadas aos distintos domínios das artes visuais.

Arte, como a definimos, abrange uma variedade de experiências estéticas, artísticas e cognitivas tanto em linguagens tradicionais quanto contemporâneas, incluindo categorias como arte folclórica, arte de rua, arte feminista, artesanato, arte de culturas não ocidentais, cultura visual, arte popular, computação gráfica, design industrial, arquitetura e arte publicitária, enfim, conteúdos diversificados em artes visuais que proporcionem uma gama maior nas áreas de interesses e habilidades latentes, emergentes ou manifestas demonstradas pelos estudantes quando expostos às experiências de aprendizagens em artes visuais.

Nesse ponto abriremos um parêntese para destacar algumas confusões que podem interferir quanto o reconhecimento dos indicadores de potenciais artísticos notáveis em artes visuais no ensino regular, e que por sua vez pode reduzir a extensão do reconhecimento das habilidades artísticas específicas em artes visuais, e, portanto, limitar o procedimento de indicação aos atendimentos educacionais especializados. Devemos considerar primeiramente o termo “Artes Plásticas” usado na ficha de indicação do estudante quanto às habilidades específicas referentes ao talento artístico, que ressalta o entendimento da plasticidade dos materiais, de sua maleabilidade, como também da sua disponibilidade para tomar forma (DIAS, 2011). Nesse sentido, envolve a manipulação dos materiais das linguagens tradicionais, como o desenho, a pintura, a escultura, a gravura entre outros, bem como as linguagens contemporâneas do século passado, como a arte conceitual, performances, happenings, instalações, e várias outras expressões.

Do ponto de vista educacional, o ensino das artes, ao considerar a noção de Artes Plásticas, propõe de antemão, novas formas de se fazer “arte” por meio da experimentação, modificação, transformação e ressignificação dos materiais e/ou objetos presentes no meio, considerando por sua vez o resultado do processo, e não mais o produto final “bem-acabado”. Contudo, ao analisarmos o instrumento de indicação, há uma série de limitações quanto aos indicativos de características das habilidades específicas na área de interesse em artes plásticas, seja nos indicadores de comportamento artístico, seja na amplitude das práticas artísticas sugeridas.

Parece evidente que, ao indicar um conjunto limitado de áreas específicas de interesses direcionados às artes como “plásticas” – desenho, caricatura, escultura, pintura, colagem, maquetes (veja FIG.18 e 20) – o instrumento condiciona os professores de arte, ou qualquer outro agente da indicação, a observar e considerar apenas estudantes que demonstrem habilidades artísticas específicas somente nessas modalidades artísticas. Ao considerarmos o contexto de sala de aula regular, caso os professores de arte não promovam essas experiências artísticas, certamente não reconhecerão habilidades artísticas específicas em outras expressões como aquelas que contemplam as artes plásticas, bem como as artes visuais, que englobam no campo da imagem as novas tecnologias para a produção de instalações, vídeo arte, fotografia, cinema, vídeo e computador (DIAS, 2011). Entendemos que as diversas experiências estéticas, artísticas e cognitivas promovidas em sala de aula, sejam em artes plásticas (altas habilidades na manipulação de materiais) sejam em artes visuais (altas habilidades na percepção visual) devem ser reconhecidas durante os processos e/ou nos produtos artísticos dos estudantes.

Diante dessas questões, perguntamos de que forma os professores de arte evidenciam as habilidades artísticas específicas, bem como os critérios atribuídos na seleção da produção artística dos estudantes. Tendo em vista as respostas nos questionários e as cartas de recomendações artísticas, bem como os dados coletados nas fichas de indicação do estudante e os produtos artísticos constantes nos portfólios, obtemos alguns indicativos que foram anteriormente discutidos quanto ao comportamento observável, mas que necessitam ser observados a partir das próprias realizações artísticas dos estudantes.

O desenho foi a forma de expressão mais evidenciada em todos os instrumentos que compõem essa investigação, sobretudo nos questionários on-line, onde foram indicados traços mais específicos quanto a forma, tipos e elementos compositivos do desenho como habilidade artística específica neste domínio. Nesse sentido, foram sinalizados potenciais artísticos notáveis em desenhos figurativos e/ou abstratos, desenhos de observação (cópia de representações bidimensionais), de memória e de criação, e até compreensão de formas, composição, uso de cores e detalhes que são incluídos nas representações gráficas. A indicação mais patente estava na demonstração de habilidades para desenho figurativo realista, como uma necessidade de fazer o mais parecido possível com a imagem observada, destacado também nos portfólios que traziam as produções artísticas dos estudantes.

Na perspectiva de Hurwitz e Day (2007) a **verossimilhança** é uma característica observada nas produções artísticas dos estudantes com potenciais artísticos notáveis, mas que abrange muito mais do que o desenho figurativo realista. Os autores pontuam que existe a

necessidade, a partir dos 10 anos, de alcançar a semelhança com o objeto observado em assuntos diversos que emerge também na forma de histórias em quadrinhos, ilustrações para ficção científica, ou nas áreas em que a ficção científica se sobrepõe à mitologia e à fantasia (CLARK; ZIMMERMAN, 2004; HURWITZ, 1983).

Esses estilos contemporâneos de desenho que permeiam a visualidade dos jovens foram também evidenciados tanto nos questionários, quanto nos portfólios encaminhados pelos professores de arte, anexados nas fichas de indicação, que destacam a “proliferação de figuras de super-heróis influenciadas por gibis japoneses (mangás) e imagens científicas em desenhos de alunos do ensino fundamental e médio” (CLARK; ZIMMERMAN, 2004, p. 113). Observamos então nas indicações:

Qo 15 – Criação de personagens com histórias (Histórias em quadrinhos)

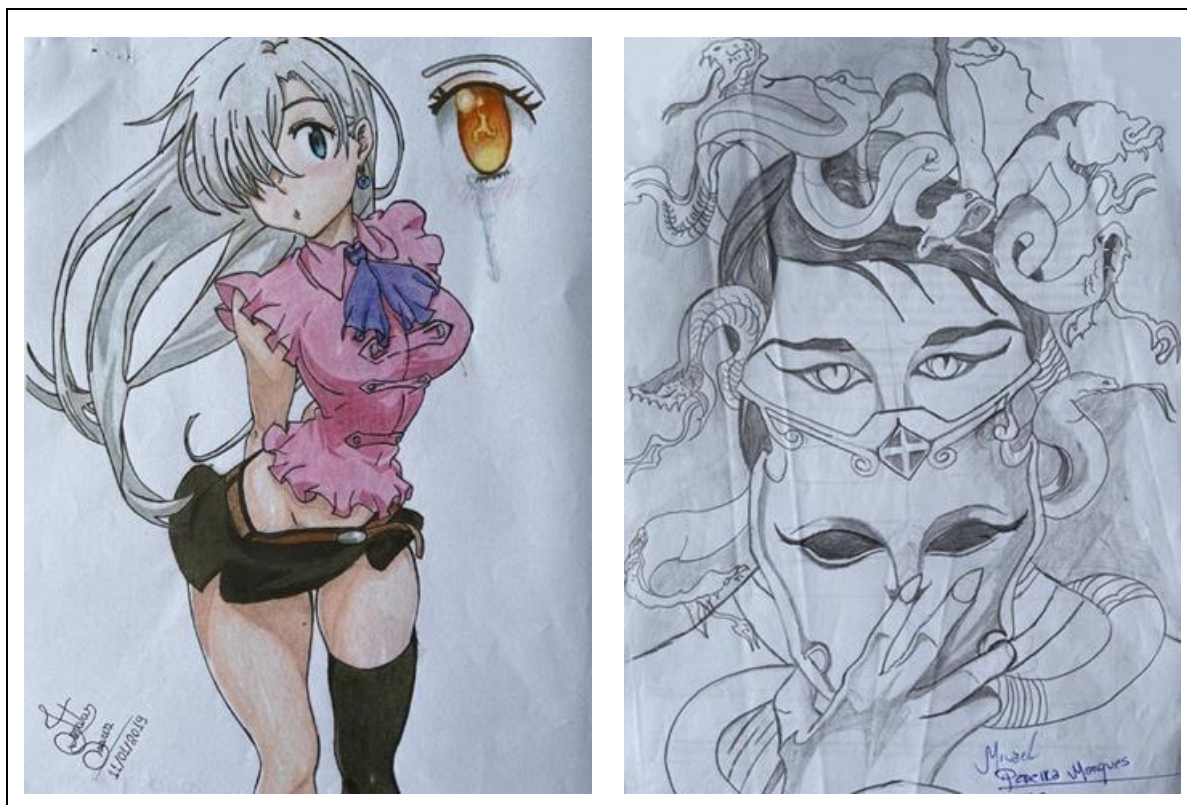
Qo 21 – Desenhos, inicialmente com os mangás, mas depois começam a se interessar por outras formas de desenhos

Qo 27 – Desenho em quadrinhos.

Figura 23 - Desenho anexado no Portfólio de um aluno indicado para a sala de recurso de Altas Habilidades/Superdotação do DF



Figura 24 - Desenho anexado no Portfólio de uma aluna indicado para a sala de recurso de Altas Habilidades/Superdotação do DF



As habilidades artísticas específicas para o desenho ainda são um aspecto que promova a localização de estudantes para atendimentos educacionais especializados, principalmente quando estes estudantes demonstram alto desempenho na realização de desenho fiel à realidade, assim como na produção de imagens que refletem a influência da cultura que dominam ou englobam seus valores culturais (CLARK; ZIMMERMAN, 2004; PARISER, 1997; PARISER; ZIMMERMAN, 2004), e que foram refletidas nas produções artísticas dos estudantes registrados nos portfólios anexos na ficha de indicação (veja, FIG. 23 e 24). No entanto, não devemos deixar de registrar que há de se considerar também como indicativo de habilidades artísticas específicas observadas pelos respondentes dos questionários on-line, as produções de vídeo, as animações, os trabalhos manuais, o origami, o design (projetos para ambiente), as produções textuais e análises de obras de arte que foram notados e apreciados pelos professores, provavelmente após exposição a técnicas específicas relacionadas aos meios específicos das artes visuais, bem como, aos currículos e programas que atuam baseado na disciplina, estabelecidos para o ensino das artes no contexto regular de ensino.

Ao entendermos a verossimilhança como um recurso de aprendizagem do estudante, seja através do empenho individual e autorrealizável em alcançar habilidade técnica

dos motivos estilísticos de interesse, seja por meio do envolvimento com as tarefas experienciadas no contexto educacional com o objetivo de conquistar uma forma própria de se expressar, acrescemos mais elementos ao reconhecimento de potenciais artísticos notáveis no ambiente de sala de aula regular. Não se trata da mera reprodução das diversas fontes fornecidas pelas mídias populares ou das atividades promovidas em sala de aula, mas de reconhecer os motivos perseguidos pelos alunos, o desenvolvimento de suas habilidades e a conquista de uma produção artística mais independente. Assim, Hurwitz e Day (2007) completam

Os professores também podem notar o interesse das crianças por ver arte, especialmente arte original em galerias e museus, e por ler sobre arte e artistas. Eles podem notar crianças que, quando encorajadas, parecem ser hábeis em discutir obras de arte, fazer interpretações interessantes de significado, relacionar-se com outras obras de arte e geralmente parecer confortáveis na presença de arte e falar sobre arte. Todas as crianças hoje estão muito conscientes da cultura visual que as cerca diariamente. Algumas crianças estão particularmente interessadas na cultura visual na forma de super-heróis, personagens de quadrinhos e livros populares e tópicos proeminentes da publicidade. (HURWITZ; DAY, 2007, p. 93, tradução livre)

No contexto de sala de aula regular, o professor de arte deve estar atento quanto aos interesses dos estudantes, bem como aos aspectos que a própria produção artística revela. Nesse caminho, Hurwitz e Day (2007) especificam que os estudantes com potenciais artísticos notáveis são aqueles que demonstram em suas produções artísticas **fluência visual**, uma das características mais significativas que se aproxima mais do artista treinado. Os autores salientam ainda que essa característica reside na capacidade dos estudantes em incluir detalhes visuais em suas produções artísticas que muitas vezes são ausentes na produção de outros estudantes, bem como a fluidez de apresentar sequenciamentos de ideias visuais em partes diversas invés de uma única produção.

Enquanto alguns estudantes apresentam fluência verbal, onde demonstram uma produção claramente superior na linguagem, com bom vocabulário, contando histórias e/ou recitando poesias, com forças expressivas (GUENTHER, 2012), os nossos estudantes demonstram fluências similares no uso de expressões visuais. Quanto a essa característica, pouco foi evidenciado nos questionários ou fichas de indicação, sendo pontuado apenas a preocupação aos detalhes.

Qo 12 –trabalhos de pintura com detalhes e percebo que não são cópias, está no traço, na delicadeza e na utilização das cores [...] A maneira como o aluno dialoga sobre um tipo de desenho ou obra de arte.

Fi 08 - Suas maquetes são bem elaboradas, faz miniaturas com muitos detalhes e se frustra quando não consegue terminar a tempo.

Figura 25 - Desenho anexado no Portfólio de uma aluna indicado para a sala de recurso de Altas Habilidades/Superdotação do DF

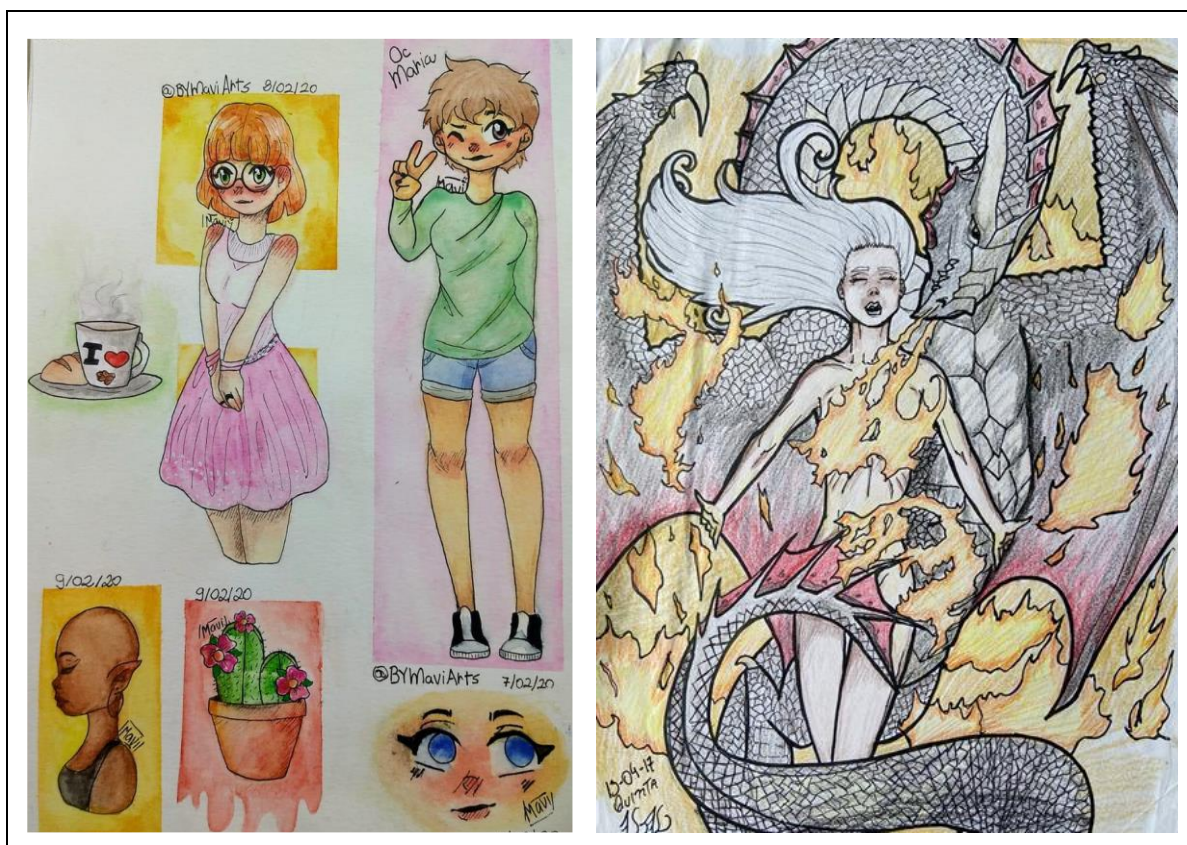


O mesmo respondente compreende que há uma espontaneidade em relação ao desenho e a pintura na produção artística do estudante, que favorece seu diálogo com sua produção de forma integral. As narrativas visuais organizadas em figuras emolduradas, com contos imaginativos (veja FIG.25) demonstram a fluência visual em que o estudante dialoga com suas ideias visuais e textuais sobre o tema, estruturando cada quadro de forma a contar toda a história.

Outras características da habilidade artística específica são trazidas nas produções artísticas anexas aos portfólios. Tomando como exemplo a narrativa visual acima, evidencia-se a **complexidade e a elaboração** na produção artística do estudante. Essas características são observadas por Hurwitz (1983) e por Hurwitz e Day (2007) como indicativos presentes nas produções artísticas dos estudantes, que discutem a maneira de como os estudantes com potenciais artísticos notáveis elaboram seus próprios esquemas, “às vezes como um complemento de contar histórias ou fantasias, às vezes pela pura diversão de adicionar detalhes de roupas, partes do corpo ou objetos relacionados ao esquema” (HURWITZ, 1983, p. 24).

Essas características devem ser compreendidas para além do desenho, e observadas em uma gama maior de expressões artísticas ou qualquer área do campo da arte que são demonstradas pelos estudantes no âmbito da educação das artes visuais. A sensibilidade aos detalhes e o uso da memória são aspectos que se relacionam com a complexidade e a elaboração das produções artísticas dos alunos, e por sua vez estão intimamente ligadas ao desenvolvimento intelectual.

Figura 26 – Desenhos anexados no Portfólio e alunos indicados para a sala de recurso de Altas Habilidades/Superdotação do DF



Quando consideramos os desenhos como a produção artística acima (veja FIG.26), podemos observar questões na representação dos volumes, profundidade, formas, cores e tamanhos significativos, bem como a riqueza de detalhes que compõem as imagens. Ao desenhar diversas figuras em uma única superfície, ou uma composição mais elaborada, consideramos detalhes na distribuição das formas, na organização espacial dos elementos em cena, movimentos dos corpos, bem como as proporções corporais e os detalhes reconhecíveis. Ao dominar as convenções do estilo desejado, observamos muito mais fluidez de como as imagens são idealizadas e a liberdade na disposição das formas.

Como observamos anteriormente, muitos estudantes com potenciais artísticos notáveis em artes visuais, demonstram um comportamento incomum dos demais estudantes

quando imersos na realização de uma atividade artística. Dessa forma é lógico supor que, o tempo despendido em horas de prática, o estudante domine quaisquer meios artísticos de interesse particular (HURWITZ, 1983; HURWITZ; DAY, 2007). Clark e Zimmerman (2004) afirmam que os estudantes com potenciais artísticos notáveis em artes visuais demonstram sensibilidade avançada para questões que podem ser traduzidas em imagens visuais significativas que requerem um senso avançado de design, equilíbrio, cores e composição para a criação de produções artísticas significativas.

Nesse sentido, os autores que estudam a superdotação/talento em artes visuais, defendem que os estudantes com potenciais nessa área de conhecimento demonstram **sensibilidade às mídias artísticas**. Esse indicativo parte do princípio de que expostos a um determinado meio artístico, os estudantes têm sensibilidade “instintiva” de como um material artístico se comporta, quais as dinâmicas de uso, bem como as possibilidades em combinações variadas, ou buscam conscientemente compreender através de experimentações através da prática. O indicativo em questão, foi observado na carta de recomendação artística nº 02, onde o(a) professor(a) que dizia:

Cr02 – Trabalhei com essa aluna em 2017, e gostei muito do resultado de seu trabalho de arte. Numa proposta de autorretrato, pedi aos alunos que projetasse um retrato seu, usando um Datashow, para depois pintarem usando tinta acrílica. essa aluna foi a única que desenhou livremente, a partir de sua própria foto, e depois pintou de forma divina. Depois ela me disse que gostava muito de arte, que gostava de desenhar, mas nunca tinha pintado e que tinha amado o resultado. Ela era uma boa aluna na minha aula de artes, e gostava muito de história da arte. Acho que ficou mais interessada depois do resultado de sua pintura. Gostei tanto da pintura dela que tirei uma foto para guardar. [...] As duas imagens mostram as fases de seu trabalho. Achei que ela tem muita capacidade de profundidade e de claro-escuro. e os traços são bem firmes.

Figura 27 - Aluna indicada a partir da Carta de Recomendação Artística nº 02



A surpresa do(a) professor(a), bem como da aluna em relação ao resultado do desenho e da pintura (veja FIG.27) realizada em sala de aula, nos revela aspectos importantes quanto a aplicação e uso da técnica e material empregado, e o uso sensível de linhas com traços rápidos, massas de cor, contrastes de claros/escuros e texturas. No relato do(a) professor(a), observa-se que a aluna nunca tinha realizado essa experiência com tais materiais, portanto permitindo reconhecer potenciais artísticos notáveis a partir da observação direta do e no processo artístico em que o estudante está envolvido em suas descobertas e soluções diante da técnica e materiais aos quais são expostos.

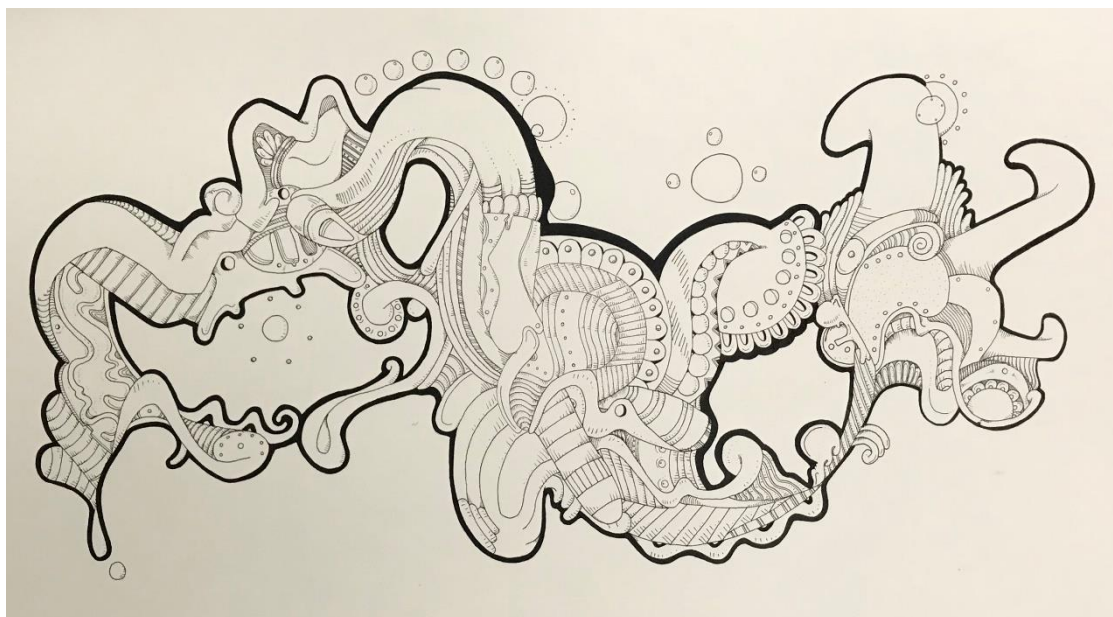
Embora a disponibilidade de materiais muitas vezes possa ser um fator determinante, um aluno com uma forte motivação para trabalhar em um determinado material parece encontrar os recursos, seja uma câmera melhor, um pincel mais versátil ou um acrílico de qualidade profissional. Os professores de arte podem ser uma figura chave para ajudar os alunos a dominar uma ampla variedade de mídias, auxiliando na busca de materiais que os alunos sentem que precisam em um determinado momento. (HURWITZ, 1983, p. 26, tradução livre)

Por último, há o indicativo de que os estudantes com potenciais artísticos notáveis em artes visuais, improvisam com efeitos de linhas, formas e padrões, que parecem estar conscientes de áreas negativas ou espaços entre as linhas (HURWITZ, 1983; HURWITZ; DAY,

2007). Na carta de recomendação artística nº 04, nosso (a) professor (a) promove uma indicação de um aluno, nos informando que:

Cr04 – O aluno tem muita capacidade para o desenho. O que mais me chamou a atenção é que em seu caderno de desenho, tem essas formas orgânicas muito interessantes, e que ele faz com canetas de nanquim... Ele tem vários desenhos bacanas, mas esses orgânicos são os mais criativos. [...] Ao perguntar como fazia esses desenhos, ele me disse que só começava com uma linha ou forma e depois ia “puxando” ... até ficar assim.

Figura 28 - Aluno indicado a partir da Carta de Recomendação Artística nº 4



Essa **improvisação aleatória** se aplica a certa liberdade em que os estudantes são fluidos de acordo com os elementos da linguagem visual, funcionando como uma “longa conversa entre a forma e a imaginação” (HURWITZ, 1983, p. 27). A produção artística do aluno (veja FIG. 28) apresenta um diálogo entre a linha e a forma em um processo consciente de construção que revela um trabalho maduro com seus próprios significados, inventando, representando e descrevendo uma expressão singular.

4.4. A CONTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DE ARTES VISUAIS NA INDICAÇÃO

Ainda que uma parte dos respondentes do questionário on-line tenham informado serem professores de áreas distintas das artes visuais, todos alegaram promover experiências

pedagógicas nessa área de conhecimento no âmbito de sala de aula. Em suas respostas abertas, observamos que a promoção de experiências artísticas diversas em sala de aula, proporcionaram aos professores o reconhecimento de indícios de potencialidades artísticas em diversos domínios específicos das artes visuais. A observação de diferenciados comportamentos e habilidades reforçaram a nossa defesa de que a superdotação/talento em artes visuais, não se limita à habilidade de desenho tão somente. Tão certo dessa posição que Clark e Zimmerman (2004, p. 13) defendem que a “capacidade de representar o mundo de forma realista deve ser considerada apenas um dos indicadores de talento em artes visuais”.

No entanto, ao avaliarmos as indicações realizadas pelos professores de arte da SEEDF, bem como o conjunto dos materiais colhidos nos portfólios, observamos a ênfase desproporcional a habilidade para o desenho, uma tendência um tanto imprecisa, para não dizer, limitada, de onde os potenciais artísticos notáveis se localizam (HURWITZ, 1983). Nesse sentido, embora os professores de arte sinalizassem nas fichas de indicação outras habilidades artísticas específicas conjuntamente com o desenho, não foram anexados nos portfólios as produções artísticas dos estudantes referentes às outras práticas artísticas – tais como pinturas, caricaturas, esculturas, colagens ou maquetes – muito menos qualquer outra produção artística de experiências pedagógicas mais contemporâneas no ensino das artes.

Clark e Zimmerman (2004) e Hurwitz e Day (2007) concordam que a inteligência necessária para o sucesso nas artes não pode ser definida como uma característica única, mas como um fenômeno que contém múltiplas formas de lidar com o conhecimento. Nesse sentido, concordamos com os autores, que temos que considerar que pintores, grafiteiros, designers, artesãos, arquitetos, cineastas, animadores, maquiadores artísticos, restauradores de arte, diretores de museus, críticos de arte e até arte-educadores do futuro estão dentro de nossas salas de aula neste exato momento, e embora a habilidade com mídia específica possa indicar potencial artístico notável, pode não ser um indicador saliente para outros alunos, nem fundamental para todos os domínios das artes visuais.

Como vemos pontuando, além de considerarmos a ampliação de um conjunto de indicativos de comportamentos observáveis em artes visuais, é importante levarmos em consideração as habilidades artísticas específicas que emergem das diversas experiências estéticas, artísticas e cognitivas promovidas em sala de aula. Nesse sentido, muitas crianças e adolescentes nunca serão reconhecidas ou terão conhecimento dos seus potenciais artísticos notáveis em domínios específicos nas artes visuais, caso não sejam expostas a um número considerável de experiências pedagógicas na educação das artes visuais. Se negligenciarmos

essas premissas, muitos potenciais artísticos notáveis em fotografia ou em produção de animação, por exemplo, não serão reconhecidos caso seja negado o acesso a uma câmera fotográfica ou a um computador, com técnicas e métodos ou programas específicos em animação.

As diversas experiências promovidas em sala de aula regular podem acionar habilidades artísticas latentes, emergentes e/ou manifestas, revelando potenciais artísticos notáveis muitas vezes desconhecidos pelo próprio aluno.

“Portanto, uma das maiores funções da escola é expandir o repertório de experiências ao providenciar materiais e equipamentos não disponível em outro lugar. Ao não fazer isso, a escola pode apresentar uma severa visão limitada das possibilidades de expressões visuais” (HURWITZ, 1983, p. 14, tradução livre).

Embora nesta investigação, a maior representatividade de habilidade artística específica em artes visuais tenha se concentrado na prática do desenho como uma representação gráfica do visível, ainda assim, foram observados nos questionários on-line muitas outras práticas artísticas, que forneceram aos respondentes indicativos de potencialidades artísticas demonstrados pelos estudantes nas experiências pedagógicas promovidas no contexto do ensino regular. Os dados fornecidos contribuem no entendimento de que diferentes domínios das artes visuais apresentam comportamentos e habilidades distintas uns dos outros. Esse também é o entendimento de Clark e Zimmerman (2004) quando afirmam que os alunos que apresentam habilidades artísticas específicas para o desenho ou pintura, demonstram conjuntos distintos de sensibilidades daquelas cujas habilidades artísticas se concentram em formas tridimensionais. Essa diferenciação também se aplica às artes visuais bidimensionais onde sensibilidades, comportamentos e habilidades distintas são movimentadas para a produção artística em fotografias, gravuras, desenho arquitetônico, ou animação.

Como essa investigação se concentra no processo de reconhecimento das potencialidades artísticas dos estudantes no contexto de sala de aula regular, como o passo inicial e fundamental na “etapa de indicação”, aos atendimentos educacionais especializados de altas habilidades/ superdotação, concordamos com os autores (CLARK; ZIMMERMAN, 2004; RENZULLI, 2018a; VIRGOLIM, 2019) sobre a necessidade da oferta de atividades de treinamento dos professores, orientando-os sobre os atendimentos e os procedimentos de reconhecimento de características comportamentais e das habilidades dos alunos, a fim de indicá-los aos espaços educacionais que possam enriquecer ainda mais seus potenciais. Devemos levar em consideração a possibilidade de que a aquisição desse conhecimento beneficiará nas práticas pedagógicas em sala de aula, no papel educacional do professor diante

das potencialidades dos alunos, bem como na promoção de desenvolvimento nas áreas de interesses e de destaques dos estudantes-alvo, já no ambiente regular de ensino.

Presumimos nessa perspectiva, que os professores de arte responsáveis pelas indicações, nessa investigação, estivessem preparados, capacitados e atualizados, através de formação continuada e/ou treinamentos específicos para o exercício de investir “em estratégias que envolvem a observação, o contexto e as experiências desses alunos na escola e fora dela para o reconhecimento de potencialidades” (DELPRETTO; ZARDO, 2010, p. 20). Ainda assim, defendemos a necessidade de instrumentos específicos de indicação que auxiliem na tarefa de registrar informações consistentes no que se refere a comportamentos observáveis e habilidades artísticas específicas em artes visuais, bem como a seleção, documentação e arquivo das produções artísticas produzidas pelos estudantes.

Todavia, ao analisarmos o conjunto das indicações fornecidas pelos professores de arte, observamos a limitação de informações quanto às potencialidades artísticas dos estudantes indicados, fosse por conta do despreparo em reconhecer comportamentos observáveis, visto que pouco foi observado sobre os comportamentos dos estudantes, fosse pelo mal entendimento sobre habilidades artísticas específicas limitadas a um domínio específico – majoritariamente o desenho –, ou até por falta de um instrumento de indicação que fornecesse suporte no contexto do ensino das artes visuais, (in)formando e auxiliando na observação do professor de arte em sala de aula, e pontuando aspectos diversos dos comportamentos e das habilidades em campos específicos das artes visuais.

Independente da ficha de indicação do estudante da SEEDF apresentar um campo destinado as artes, os itens destacados como traços ou características de habilidades específicas em domínios específicos das “artes plásticas” não conseguem orientar os julgamentos de forma qualitativa, no qual só se permite em impressões pessoais de forma generalizada, e sem qualquer informação consistente e suficiente para direcionar os modos de ação junto aos estudantes em propostas futuras em uma sala de recursos.

Os professores de arte treinados podem ser bem precisos ao reconhecer alunos com potenciais artísticos notáveis, observando-os nas diversas experiências pedagógicas em salas de aula ou em outros ambientes (museus, galerias, exposições). As informações sobre os alunos podem surgir à medida que o professor de arte desenvolve um assunto ou prática artística em domínios específicos das artes visuais, sendo registradas em instrumentos próprios do contexto de sala de aula regular, fornecendo suporte na identificação e atendimento às suas necessidades, quando encaminhados e acolhidos nas salas de recursos. No contexto do ensino das artes

visuais, o reconhecimento dos potenciais artísticos notáveis, não se trata de “rotular” os alunos como possíveis artistas, ou predeterminar qualquer campo profissional das artes visuais, mas levantar os pontos fortes de seu desenvolvimento, os aspectos individuais de aprendizagem, as áreas artísticas de interesses e a motivação que os leva a produzir criativamente, a fim de elaborar atividades condizentes com suas necessidades e prover recursos específicos vinculados ao seu talento artístico.

5. CONCLUSÃO

Esta investigação tratou de compreender em que medida o entendimento sobre as características das altas habilidades/superdotação têm contribuído para o reconhecimento dos potenciais artísticos notáveis de estudantes em artes visuais no ambiente de sala de aula regular, e como isso tem favorecido a indicação para os AEEs do DF.

Tendo em vista que a SEEDF oferece um instrumento de indicação próprio para uso do professor, com indicativos de características de potenciais de altas habilidades/superdotação a serem observadas e assinaladas no ato da indicação, a fim de proceder com encaminhamento aos espaços especializados, houve a tentativa de responder às questões apontadas nesta investigação, a partir de uma pequena amostra de professores de arte que preencheram o referido formulário e indicaram os seus estudantes as salas de recursos das regiões administrativas do DF. Como forma de consolidar e dialogar com os dados coletados nos instrumentos oficiais, propomos paralelamente um questionário e uma carta de recomendação artística, que colheu informações de professores de arte sobre os objetivos deste estudo. Sendo elas:

1. Compreender as concepções dos professores de artes visuais sobre as características das altas habilidades/superdotação, e como essas concepções contribuem no reconhecimento dos potenciais artísticos notáveis dos estudantes para a indicação aos atendimentos.
2. Analisar os modos como os professores reconhecem os comportamentos observáveis dos estudantes que caracterizam como potenciais artísticos notáveis.
3. Entender como os professores de artes visuais evidenciam as habilidades artísticas específicas, bem como os critérios atribuídos na seleção da produção artística dos estudantes.
4. Identificar as contribuições das indicações realizadas pelos professores de artes visuais para os AEEs.

Os resultados desta investigação indicam que os professores de arte, quando no ato de preenchimento da Ficha de Indicação do Estudante, solicitados a assinalar as características de altas habilidades/superdotação – habilidades gerais acima da média, motivação e criatividade – pouco evidenciaram indicadores dos itens elencados nos formulários. De forma geral, os indicadores de motivação foram os mais percebidos pelos professores, enquanto as habilidades gerais acima da média e a criatividade tiveram pouca representatividade. Em contraposição, os professores respondentes dos questionários, ao responderem as perguntas abertas, assinalaram

mais aspectos relacionados às características de altas habilidades/superdotação do que aqueles dos formulários. Muito embora o questionário não sinalizasse qualquer referência direta sobre os traços de habilidades gerais, motivação e criatividade, ainda assim, um percentual importante de respondentes do questionário assinalaram estas características. Contudo, quando se avaliou o quantitativo de professores com formação continuada nessa área de estudo, constatou-se que as efetivas respostas direcionadas às tais características, foram especificamente desses professores.

Com foco em uma definição mais específica que enfatiza o reconhecimento de comportamentos observáveis em estudantes com potenciais artísticos notáveis em artes visuais, observamos que mesmo que os dados da investigação tenham indicado algumas das sete categorias listadas – tais como a precocidade, o foco no desenho, a rapidez no desenvolvimento, a concentração ampliada, o autodirecionamento, a possível inconsistência com o comportamento criativo e a arte como pretexto, ainda assim, constatamos que as referências a esses indicativos foram reduzidas, fazendo pouca conexão com os comportamentos que são evidenciados quando o estudante tem contato com experiências estéticas, artísticas e cognitivas do campo das artes visuais. De forma geral, o reconhecimento de comportamentos observáveis, quando assinalados, estreitou-se na destreza para o desenho como forma de expressar os aspectos comportamentais. O fato é que a maioria dos professores, tanto aqueles que indicaram os alunos aos atendimentos, quanto os que responderam ao questionário, valorizaram mais as habilidades técnicas para o desenho do que os comportamentos artísticos que podem ser evidenciados quando promovidas situações de aprendizagem.

Como constatado, o desenho foi a expressão artística mais evidenciada entre os professores como habilidade artística específica. A maioria das informações coletadas nesta investigação, de uma forma ou de outra apontaram para o desenho figurativo realista como um indicador de potencial artístico notável, apesar de termos coletados evidências de outras habilidades artísticas específicas em domínios distintos do desenho. Os registros visuais coletados nos portfólios foram, em sua totalidade, desenhos figurativos realistas e/ou desenhos de estilos dos quadrinhos orientais (mangás), confirmando dados apresentados por pesquisadores que contemplam essa investigação. Muito embora constatamos que nas fichas de indicação do estudante, outras habilidades artísticas específicas tenham sido reconhecidas pelo professor, como pintura, escultura ou maquete, ainda assim não foram constatados registros dessas produções nos portfólios fornecidos.

Quanto aos critérios atribuídos na seleção das produções artísticas dos estudantes, para fins de indicação e registros aos atendimentos fornecidos pela SEEDF, concluímos que a avaliação desse material, em sua totalidade desenhos, consistia nos aspectos verossimilhanças que a imagem reproduzia do visível ou do estilo ao qual o estudante se interessava. Não houve qualquer informação adicional nas fichas de indicação ou portfólios que registrassem uma descrição ou avaliação mais específica quanto aos aspectos procedimentais do produto do estudante. Dessa forma deduzimos que a avaliação desse material para compor o portfólio anexados às fichas, dependia do juízo de valor que o professor atribuía sobre a produção artística do estudante como produto final acabado, diante de uma visão pessoal sobre o que consideravam habilidades artísticas específicas para o desenho. Embora os respondentes dos questionários on-line nos apresentassem mais dados sobre os aspectos formais e compositivos das produções artísticas dos estudantes, bem como habilidades artísticas específicas em modalidades artísticas em diferentes meios e técnicas, ainda assim a avaliação e seleção do que consideravam como habilidades artísticas enfatizavam mais o produto final superior, do que os processos que levam a esses produtos.

No decorrer de nossas observações, os indicativos listados por muitos dos professores de arte, geralmente se aproximavam a aqueles descritos na literatura específica de estudo, mas não parecia que as características observadas pelos professores, principalmente as relacionadas às potencialidades artísticas, eram familiares dentro do contexto mais teórico, mesmo a aqueles que alegaram ter formação sobre as altas habilidades/superdotação. Levando-se em conta muitas das respostas do questionário on-line, as quais eram variadas, ora frases curtas e generalizadas, ora descrições mais detalhadas e elaboradas sobre os comportamentos ou sobre as produções artísticas dos estudantes, percebemos que as respostas muitas vezes estavam encerradas em um conhecimento ainda restrito sobre as altas habilidades/superdotação, e mais ainda sobre os estudantes com potenciais artísticos notáveis em artes visuais.

Percebeu-se a necessidade de um conhecimento maior por parte dos professores de arte sobre as altas habilidades/superdotação, bem como em relação às características específicas de estudantes com potenciais artísticos notáveis em artes visuais. Essa investigação indicou que parece haver a necessidade de divulgação e de (in)formação desses professores no tocante a altas habilidades/superdotação, e em particular, sobre os estudantes com potencialidades artísticas. Esse último, apontou também para a urgência de estudos mais específicos sobre nosso estudante-alvo, tendo em vista a escassez de pesquisas e investigações mais recentes sobre o assunto, tanto nos estudos da psicologia e educação, quanto na arte-educação. Embora

tenhamos vasto corpo de pesquisa sobre as altas habilidades/superdotação, nos parece que há a ausência de representação da literatura da arte-educação que contemple uma base sólida nessa linha de estudo, com foco nas potencialidades artísticas.

A falta de estudos sobre esse estudante-alvo dificulta ainda mais o reconhecimento dos potenciais artísticos notáveis no âmbito do ensino regular, que termina por se estender aos atendimentos educacionais especializados. Quanto mais tempo esse assunto ficar distante da academia, mais especificamente, dos cursos de graduação e pós-graduação em arte-educação, mais tempo demorará para ultrapassar os muros das escolas, e menos alunos serão reconhecidos com potenciais artísticos notáveis no âmbito regular de ensino que, por consequência, não terão o direito de serem atendidos quanto a suas necessidades educacionais específicas. Nesse caso, se faz premente vários procedimentos de estudo, estudos de correlação, estudos longitudinais, estudos empíricos, enfim, uma vasta gama de possibilidades de estudos sobre esse público, que viabilizem instrumentos apropriados e confiáveis no reconhecimento de potencialidades artísticas, formação inicial e continuada de professores de arte direcionada ao estudante-alvo, critérios e procedimentos específicos de identificação em vários domínios das artes visuais, currículos apropriados e diferenciados a cada estudante de acordo com as suas potencialidades e áreas de interesses e programas de atendimento e enriquecimento que promovam o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Quanto à ficha de indicação do estudante oferecida pela SEEDF, como um instrumento oficial desta instituição, orientamos que seja revista quanto aos indicativos de comportamentos e habilidades relacionados às artes visuais. Nos parece fundamental que critérios específicos nas artes visuais sejam desenvolvidos por artistas, pesquisadores e educadores dessa área do saber, de forma que ofereçam amplitude no reconhecimento de comportamentos observáveis e habilidades artísticas específicas em artes visuais, expressos em termos e/ou vocabulário que contribuam na localização dos estudantes com potenciais artísticos notáveis, durante as observações e avaliações dos professores de arte, quando estes promovem as experiências estéticas, artísticas e cognitivas em sua sala de aula. Dessa forma, um corpo de estudo sobre esse público-alvo, o desenvolvimento de critérios específicos e confiáveis, e a difusão de informações podem legitimar a imprescindibilidade do ensino das artes visuais, não só no desenvolvimento pleno de todas as crianças e adolescentes, mas também no acionamento e posterior reconhecimento de potencialidades artísticas nos diversos domínios das artes visuais.

Ao considerarmos a promoção de experiências educacionais e pedagógicas do ensino das artes no contexto escolar e a integração entre professor-aluno no contato em sala de aula, como condições fundamentais para a observação e o reconhecimento de potenciais artísticos notáveis nos espaços educacionais. Dessa forma, entendemos que tais procedimentos deveriam ser concretizados pelos professores de arte, aqueles que consideramos os principais agentes na percepção de sinais de potencialidades artísticas dos alunos. Cabe ressaltar que a tomada de decisão na escolha do caminho metodológico, bem como os procedimentos de coleta de dados sofreram mudanças significativas em relação à proposta inicial desta investigação. As modificações foram ocasionadas em virtude das medidas estabelecidas no contexto mundial em relação ao novo Coronavírus (Sars Covid19) e que atingiu toda a sociedade. Nesse contexto, o contato com os professores de artes visuais e seus alunos se tornou inviável, impossibilitando observações diretas em relação a essas duas fontes de informação previstas para essa investigação.

Dessa forma, foi feita a propositura de um questionário on-line e uma carta de recomendação artística, bem como o levantamento dos dados das fichas de indicação do estudante e os portfólios do aluno, fornecida pelas salas de recursos SEEDF, que na atual conjuntura foi a forma encontrada para garantirmos algumas das possíveis fontes de informação de dados que englobam esse assunto, e de antemão a mais segura, tornando-se assim a mais viável. Muito embora, as fontes de informações presentes nesta investigação tenham veiculado aspectos diversos sobre a compreensão do professor de arte sobre as altas habilidades/superdotação e os potenciais artísticos notáveis de seus alunos no contexto de sala de aula, ainda assim, entendemos que muitas lacunas até esse momento ficaram em aberto.

Itens da ficha de indicação do estudante, bem como perguntas do questionário limitaram respostas de professores de arte envolvidos nesta investigação, tanto na ausência de clareza dos indicativos de potencialidades artísticas direcionadas especificamente a esse público, quanto em perguntas abertas generalizadas em relação aos comportamentos e habilidades. Certamente, quando um instrumento que pretende registrar informações sobre alguém ou sobre aquilo que se pensa, não oferecer inteligibilidade em assuntos que permanecem em um lugar comum, pode gerar mais dúvidas do que disponibilizar informações. Apesar dos problemas, temos como consequência desse estudo o ponto de partida para novos estudos futuros sobre estudantes com potenciais artísticos notáveis, seu reconhecimento no contexto do ensino regular, instrumentos de observação e avaliação para a indicação aos AEEs, a

identificação e o atendimento de suas necessidades educacionais específicas e o enriquecimento de suas potencialidades artísticas.

Certamente, o acompanhamento de professores de arte, seja nas salas de aula regular, seja nos atendimentos educacionais especializados por longo período de tempo, se mostra vantajoso em relação à observação e avaliação de comportamentos observáveis e habilidades artísticas específicas dos estudantes, de forma que, ao conhecer cada aluno dentro do contexto do ensino das artes visuais, os colocam em uma posição-chave como pesquisadores típicos a levantar dados mais confiáveis, e com conhecimento específico sobre o assunto e oportunidades de ação suficientes, são capazes de ampliar consideravelmente os dados e informações sobre os estudantes com potenciais artísticos notáveis.

REFERÊNCIAS

- ABUHAMDEH, S.; CSIKSZENTMIHALYI, M. The artistic personality: a systems perspective. In: STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO, E. L.; SINGER, J. L. (Eds.). **Creativity: from potential to realization**. 1st ed. Washington, DC: American Psychological Association, 2004. p. 31-42.
- ALENCAR, E. M. L. S. DE. **Psicologia e educação do superdotado**. São Paulo: EPU, 1986.
- ALENCAR, E. M. L. S. DE. **Criatividade e educação de superdotados**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- ALENCAR, E. M. L. S. DE. Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In: FLEITH, D. DE S. (Ed.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília/DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2007. v. 1: orientação a professores, p. 13-24.
- ALENCAR, E. M. L. S. DE; FLEITH, D. DE S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.
- ALENCAR, E. M. L. S. DE; FLEITH, D. DE S. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 1-8, abr. 2003.
- ALENCAR, E. M. L. S. DE; GALVÃO, A. Condições favoráveis à criação nas ciências e nas artes. In: VIRGOLIM, A. M. R. (Ed.). **Talento criativo: expressão em múltiplos contextos**. 1ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007. p. 103-119.
- AMABILE, T. M. **Creativity in context: update to the social psychology of creativity**. Michigan: Avalon Publishing, 1996.
- AMABILE, T. M. **The social psychology of creativity**. New York: Springer New York, 2012.
- ANDRADE, L. J. M. DE. **Toda criança nasce um gênio – Uma nova didática que visa à mobilização de capacidades humanas como elemento de auto-realização**. Rio de Janeiro: UERJ, 1990.
- ANDRADE, P. E.; ANDRADE, O. V. C. DOS A. Arte e música como essências da inteligência humana. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Eds.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar**. 1ª ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2018. p. 119-138.
- ANDRADE, P. E.; PRADO, P. S. T. DO. Psicologia e neurociência cognitivas: alguns avanços recentes e implicações para a educação. **Interação em Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 73-80, 2003.
- ANGHEL, I. O. Valorizations of theoretical models of giftedness and talent in defining of artistic talent. **Review of Artistic Education**, v. 12, n. 2, p. 231-239, 2016.
- ARAÚJO, F. T. **Estudantes superdotados e talentosos: a visão de educadores em artes visuais**. Dissertação—Brasília: Universidade de Brasília – UnB, 2014.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro (RJ): LTC, 1981.

ARNHEIM, R. The puzzle of Nadia's drawings. **The Arts in Psychotherapy**, v. 7, n. 2, p. 79-85, 1980.

ARNHEIM, R. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. Ivonne Terezinha de Faria. nova versão 1ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ATKINSON, D. **Art in education: identity and practice**. New York: Springer Netherlands, 2006.

BALTRUŠAITIS, J. **Les Perspectives dépravées: anamorphoses ou thaumaturgus opticus**. Paris: Flammarion, 1984.

BARBOSA, A. M. **Redesenhando o desenho: educadores, políticas e história**. São Paulo: Cortez, 2015.

BARBOSA, A. M. Artes no ensino médio e transferência de cognição. **Olh@res**, v. 5, n. 2, p. 77-89, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2000.

BARROS, J. P. D. **A conceção do desenho no ensino das artes visuais e currículo diversificado**. Dissertação (Mestrado em Artes) – Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação, 2013.

BINET, A. La psychologie artistique de Tade Styka. **L'année psychologique**, v. 15, n. 1, p. 316-356, 1908.

BLOOM, B. S.; SOSNIAK, L. A. Talent development vs. schooling. **Educational Leadership**, v. 38, p. 86-94, 1981.

BOLAND, D. Artistically talented students: a call for research. **Marilyn Zurmuehlen Working Papers in Art Education**, v. 5, n. 6, p. 16-25, 1986.

BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a renascença e o século das luzes. In: FREITAS, M. C. DE; KUHLMANN, M. (Eds.). **Os intelectuais na história da infância**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-60.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

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

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 02/2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. 2001.

BRASIL. Resolução n.4, de 2 de outubro de 2009. **Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica**. Brasília. 2009, p. 3.

BRASIL. Decreto n. 7.611, 17 de novembro de 2011. **Brasília: Casa Civil da Presidência da República.** 2011 a.

BRASIL, L. Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 254, de 2011. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da educação), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação na educação básica e superior.** 2011 b, Sec. Senado.

BRASIL, M. DA E. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Secretaria da Educação Especial – MEC/SEESP, 2008.

BRASIL, M. DA E. N. 5.692. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1971.

BRASIL, M. DA E. N. 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

BRASIL, S. DE E. E. **Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de altas habilidades.** Brasília: MEC/SEESP, 1995b.

BRASIL, S. DE E. E. **Adaptações curriculares em ação: desenvolvimento competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotados.** Brasília: SEESP/MEC, 2002.

BRASIL, S. DE E. E. **Saberes e práticas da inclusão – desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotados.** 2º ed. Brasília: SEESP/MEC, 2006. v. 7

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: Questões conceituais e de atualidade.** São Paulo: EDUC – Editora da PUC-SP, 2014.

BUENO, K. M. P. **As habilidades humanas: formas de compreensão e processos de constituição.** Dissertação – Belo Horizonte: UFMG, 2000.

BUENO, K. M. P. **Construção de habilidades: trama de ações e relações.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BURNS, D. E. **Altas habilidades/superdotação: manual para guiar o aluno desde a definição de um problema até o produto final.** Tradução de Danielle Lossio de Araújo e Luiane Daufenbach Amaral. Curitiba: Juruá, 2014.

CAIN, A. **The childhood works of 7 famous artists, from Paul Klee to Georgia O’Keeffe.** Disponível em: <https://www.artsy.net/article/artsy-editorial-childhood-works-famous-artists-like>. Acesso em: 27 mar. 2019.

CALLEGARI, B. **Adaptação e evidências de validade de conteúdo das Escalas para Avaliação das Características Comportamentais de Estudantes com Habilidades Superiores.** Dissertação (Mestrado) – Bauru: Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, 2019.

CARNEIRO, L. B. **Características e avaliação de programas brasileiros de atendimento educacional ao superdotado.** Doutorado – Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – Brasília: Universidade de Brasília, 2015.

CHAGAS, J. F. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. In: FLEITH, D. DE S.; ALENCAR, E. M. L. S. DE (Eds.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação aos pais e professores**. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-23.

CHAGAS, J. F.; MAIA-PINTO, R. R.; PEREIRA, V. L. P. Modelo de enriquecimento escolar. In: FLEITH, D. DE S. (Ed.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades / superdotação**. Brasília/DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2007. v. 2ª: atividades de estimulação de alunos, p. 55-79.

CHAN, D. W. Students with artistic talent in hong kong: how might they be identified? p. 159-173, 2006.

CLARK, G. Early inquiry, research, and testing of children's art abilities. In: CLARK, G.; ZIMMERMAN, E.; ZURMUEHLEN, M. (Eds.). **Understanding art testing: past influences, Norman C. Meier's contributions, present concerns, and future possibilities**. Reston, VA: National Art Education Association, 1987. p. 13-30.

CLARK, G. Screening and identifying students talented in the visual arts: Clark's Drawing Abilities Test. **Gifted Child Quarterly**, v. 33, n. 3, p. 98-105, 1989.

CLARK, G.; ZIMMERMAN, E. **Educating artistically talented students**. 1ª ed. California: Syracuse University Press, 1984.

CLARK, G.; ZIMMERMAN, E. **Resources for Educating Artistically Talented Students**. 1. ed. New York: Syracuse University Press, 1987.

CLARK, G.; ZIMMERMAN, E. **Issues and practices related to identification of gifted and talented students in the visual arts**. Connecticut: National Research Center on the Gifted and Talented, 1992.

CLARK, G.; ZIMMERMAN, E. **Programming opportunities for students gifted and talented in the visual arts**. Darby, PA: Diane Publishing Company, 1994.

CLARK, G.; ZIMMERMAN, E. The influence of theoretical frameworks on Clark and Zimmerman's research about art talent development. **Journal of Aesthetic Education**, v. 31, p. 49, 1998.

CLARK, G.; ZIMMERMAN, E. Identifying artistically talented students in four rural communities in the united states. **Gifted Child Quarterly - GIFTED CHILD QUART**, v. 45, p. 104-114, 2001.

CLARK, G.; ZIMMERMAN, E. **Teaching talented art students: principles and practices**. New York, NY: Teachers College Press, 2004.

CORRÊA, A. D. Processo criativo: considerações básicas. In: CORRÊA, A. D. (Ed.). **Ensino das artes visuais: mapeando o processo criativo**. Santa Maria: UFSM, 2008. p. 11-31.

COX, M. **Desenho da criança**. Evandro Ferreira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

CSIKSZENTMIHALYI, M. Implications of a systems perspective for the study of creativity. In: **Handbook of creativity**. New York, NY, US: Cambridge University Press, 1999. p. 313-335.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Fluir: a psicologia da experiência ótima medidas para melhorar a qualidade de vida**. Marta Amado. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.

CSIKSZENTMIHALYI, M. A systems perspective on creativity. In: HENRY, J. (Ed.). **Creative management and development**. 3rd ed. London; Thousand Oaks, Calif: Sage Publications, 2006. p. 03-17.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity: flow and the psychology of discovery and invention**. New York: HarperCollins, 2009a.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow: the psychology of optimal experience**. New York: HarperCollins, 2009b.

CSIKSZENTMIHALYI, M.; RATHUNDE, K.; WHALEN, S. **Talented Teenagers: The Roots of Success and Failure**. New York: Cambridge University Press, 1997.

CSIKSZENTMIHALYI, M.; SCHIEFELE, U. Arts education, human development, and the quality of experience. In: B. REIMER, B.; SMITH, R. A. (Eds.). **Arts in education: ninety-first yearbook of the national society for the study of education**: Postprints der Universität Potsdam: Humanwissenschaftliche Reihe. Chicago: University of Chicago Universität Potsdam, 2009. p. 169-191.

CSIKSZENTMIHALYI, M.; NAKAMURA, J. Creativity in later life. In: SAWYER, R. K. et al. (Eds.). **Creativity and development**. Counterpoints. New York: Oxford University Press, 2003. p. 186-216.

CUCHI, S. DE O. B.; PÉREZ, S. G. P. B. **A arte e a pessoa com altas habilidades/superdotação**. IV Congresso Internacional de Educação Inclusiva e V Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva. **Anais...**Campina Grande: Realize, 2020Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/72307>. Acesso em: 13 abr. 2020

CUPERTINO, C. M. B.; ARANTES, D. R. B. (EDS.). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos/ Secretaria da Educação**. 2ª Revisada e Ampliada ed. São Paulo: SE, 2012.

DAVIDSON, J. E. Contemporary models of giftedness. In: SHAVININA, L. V. (Ed.). **International Handbook on Giftedness**. Gatineau: Springer Science & Business Media, 2009. v. 1, p. 81-97.

DECI, E. L. The effects of contingent and noncontingent rewards and controls on intrinsic motivation. **Organizational Behavior and Human Performance**, n. 8, p. 217-229, 1972.

DECI, E. L. et al. **Motivation and education: the self-determination perspective**. Educational Psychologist. **Anais...**1991

DECI, E. L.; RYAN, R. M. A motivational approach to self: Integration in personality. In: **Nebraska Symposium on Motivation, 1990: Perspectives on motivation**. Current theory and research in motivation, Vol. 38. Lincoln, NE, US: University of Nebraska Press, 1991. p. 237-288.

DECI, E.; RYAN, R. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades / superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, D. DE S. (Ed.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília/DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2007. v. 1º: orientação a professores, p. 25-39.

DELOU, C. M. C. O atendimento educacional especializado para os alunos com altas habilidades/superdotação no ensino superior: possibilidades e desafios. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Eds.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 129-142.

DELOU, C. M. C. Lista básica de indicadores de superdotação: parâmetros para a observação de alunos em sala de aula. In: LEHMANN, L. DE M. E S.; COUTINHO, L. G. (Eds.). **Psicologia e educação: interfaces**. Praxis Educativa. Niterói: UFF, 2014. v. 9p. 71-93.

DELOU, C. M. C. Plano de atendimento educacional especializado integrado ao plano individual de ensino com vistas à aceleração de estudos: sugestão adaptada do modelo de Joseph Renzulli. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Eds.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar**. 1ª ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2018.

DELPRETTO, B. M. DE L.; ZARDO, S. P. Alunos com altas habilidades/superdotação no contexto da educação inclusiva. In: DELPRETTO, B. M. DE L.; GIFFONI, F. A.; ZARDO, S. P. (Eds.). **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: altas habilidades/superdotação**. Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010. v. 10.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, B. **O i/mundo da educação da cultura visual**. 1ª ed. Brasília: Editora da pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.

DRAKE, J. E.; WINNER, E. Precocious realists: perceptual and cognitive characteristics associated with drawing talent in non-autistic children. **Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences**, v. 364, n. 1522, p. 1449-1458, 2009.

DRAKE, J. E.; WINNER, E. Artistas precoces. **Mente y Cerebro**, v. 62, p. 10-16, 2013a.

DRAKE, J. E.; WINNER, E. Who will become a super artist? **The Psychologist**, v. 26, n. 10, p. 730-733, 2013b.

DUNCUM, P. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Eds.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Tradução de Gisele Dionísio da Silva. Santa Maria: UFSM, 2011. p. 15-30.

EÇA, T. T. DE; KROUPP, R.; LAM, B. H. **Young people's visions of the world**. [s.l.] Bentham Science Publishers, 2011.

EDWARDS, B. **Desenhando com o lado direito do cérebro**. Tradução de Roberto Raposo. 1ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1984.

EDWARDS, B. **Desenhando com o lado direito do cérebro**. Tradução de Ricardo Silveira. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

EDWARDS, B. **Exercícios para desenhar com o lado direito do cérebro**. Tradução de Heitor Pitombo. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

EFLAND, A. **Art and cognition: integrating the visual arts in the curriculum**. New York : Reston, VA: Teachers College Press ; National Art Education Association, 2002.

EFLAND, A. D. **A history of art education: intellectual and social currents in teaching the visual arts**. New York: Teachers College Press, 1990.

EISNER, E. W. Arts curricula for the gifted. **Teachers College Record**, p. 492-507, 2000.

EISNER, E. W. **The arts and creation of mind**. ilustrada, reimpressão, revisada. ed. Yale: Yale University Press, 2002.

ERICSSON, K. A. **The road to excellence: the acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games**. 1. ed. [s.l.] Psychology Press, 2014.

ERICSSON, K. A.; KRAMPE, R. T.; TESCH-RÖMER, C. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. **Psychological Review**, v. 100, n. 3, p. 363-406, 1993.

ERICSSON, K. A.; TOWNE, T. J. Expertise. **Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science**, v. 1, n. 3, p. 404-416, 2010.

FEIST, G. J. The function of personality in creativity: the nature and nurture of the creative personality. In: KAUFMAN, J. C.; STERNBERG, R. J. (Eds.). **The Cambridge Handbook of Creativity**. New York: Cambridge University Press, 2010. p. 113-130.

FELDMAN, D. H.; GOLDSMITH, LYNN. T. **Nature's gambit: child prodigies and the development of human potential**. Universidade de Michigan: Basic Books, 1986.

FERREIRA, H. Entre a realidade e o engano: as anamorfozes na comunicação visual. **Visualidades**, v. 14, n. 1, 5 set. 2016.

FILHO, P. S. G. A teoria do investimento em criatividade de Robert Sternberg e Todd Lubart. In: NEVES-PEREIRA, M. S.; FLEITH, D. DE S. (Eds.). **Teorias da criatividade**. Campinas, SP: Alínea, 2020. p. 71-86.

FLEITH, D. DE S. **Effects of a creativity training program on creative abilities and self-concept in monolingual and bilingual elementary classrooms**. A Dissertation Submitted in

Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy—Storrs, Connecticut: University of Connecticut, 1999.

FLEITH, D. DE S. (ED.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/ superdotação**. Brasília/DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2007a. v. 1^a: orientação a professores

FLEITH, D. DE S. (ED.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades / superdotação**. Brasília/DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2007b. v. 2^a: atividades de estimulação de alunos

FLEITH, D. DE S. (ED.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades / superdotação**. Brasília/DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2007c. v. 3^o : O Aluno e a Família

FLEITH, D. DE S.; VILARINHO-REZENDE, D.; ALENCAR, E. M. L. S. DE. O modelo componencial de criatividade de Teresa Amabile. In: NEVES-PEREIRA, M. S.; FLEITH, D. DE S. (Eds.). **Teorias da criatividade**. Campinas, SP: Alínea, 2020. p. 47-69.

FOSTER, J. F. Intrinsic versus extrinsic motivation. In: KERR, B. (Ed.). **Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent**. Kansas: SAGE Publications, 2009. v. 1p. 490-491.

FREEMAN, J. Children's talent in fine-art and music. **Roepers Review**, v. 22, n. 2, p. 98-101, 2000.

FREITAS, S. N.; RECH, A. J. D. Atividades de enriquecimento escolar como estratégia para contribuir com a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação. **Education Policy Analsis Archives**, v. 23, n. 30, p. 1-23, 16 mar. 2015.

FREITAS, S. N.; ROMANOWSKI, C. L.; SILVA, L. C. DA. Alunos com altas habilidades/superdotação no contexto da educação especial. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Eds.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 238-250.

FUSARI, M. F. DE R. E; FERRAZ, M. H. C. DE T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GAGNÉ, F. Giftedness and talent: reexamining a reexamination of definitions. **Gifted Child Quarterly**, v. 29, n. 3, p. 103-112, 1985.

GAGNÉ, F. My Convictions about the Nature of Abilities, Gifts, and Talents. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 22, n. 2, p. 109-136, 1999.

GAGNÉ, F. Understanding the complex choreography of talent development through DMGT based analysis. In: HELLER, K. A. et al. (Eds.). **International handbook of giftedness and talent**. 2^a ed. Kidlington, UK: Elsevier Science, 2000. p. 67-79.

GAGNÉ, F. From gifts to talents: the DMGT as a developmental model. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Eds.). **Conceptions of giftedness**. 2^a ed. New York: Cambridge University Press, 2005. p. 98-119.

GAGNÉ, F. Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. **High Ability Studies**, v. 15, p. 119-147, 2008.

GAGNÉ, F. Debating giftedness: pronat vs. antinat. In: SHAVININA, L. V. (Ed.). **International Handbook on Giftedness**. Dordrecht: Springer Netherlands, 2009a. p. 155-204.

GAGNÉ, F. Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0. **Leading change in gifted education: The festschrift of Dr**, p. 61-80, 2009b.

GAGNÉ, F.; GUENTHER, Z. C. Desenvolvendo talentos: modelo diferenciado de dotação e talento - DMGT 2.0. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Eds.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 19-44.

GALVÃO, A. Pesquisa sobre expertise: perspectivas e limitações. **Temas em psicologia da SBP**, v. 9, n. 3, p. 223-237, 2001.

GALVÃO, A. Cognição, emoção e expertise musical. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 169-174, ago. 2006.

GALVÃO, A. A questão do talento: usos e abusos. In: VIRGOLIM A. M. R. (Ed.). **Talento criativo: expressão em múltiplos contextos**. 1ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007a. p. 192.

GALVÃO, A. Fatores associados ao desenvolvimento do talento musical. In: FLEITH, D. DE S.; ALENCAR, E. M. L. S. DE (Eds.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação aos pais e professores**. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007b. p. 99-115.

GALVÃO, A.; RIBEIRO, A. C. M. L. O.k., a prática traz a perfeição, mas o que sustenta a prática? aspectos motivacionais e emocionais da aprendizagem expert de uma perspectiva psicanalítica. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Eds.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar**. 1ª ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2018. p. 309-333.

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

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. spe1, p. 105-124, 2011.

GARDNER, H. **Artful scribbles: the significance of children's drawings**. Ilustrada ed. New York: Basic Books, 1980.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARDNER, H. **Inteligência: um conceito reformulado**. Tradução de Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GARDNER, H. **Estrutura da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Tradução de Sandra Costa. 2ª ed. - reimpressão. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GEARY, D. C. Principles of evolutionary educational psychology. **Learning and Individual Differences**, v. 12, n. 4, p. 317-345, 2002.

GIROTO, C. R. M.; SABELLA, N. M. M.; LIMA, J. M. R. DE. Representações do professor generalista acerca do papel do professor especialista: análise da produção científica em educação especial no período de 2008 a 2015. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 01-20, 2019.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial, Santa Maria**, v. 23, n. 38, p. 345-356, 2010.

GOLOMB, C. Eytan: the early development of a gifted child artist. **Creativity Research Journal**, v. 5, n. 3, p. 265-279, 1992.

GOLOMB, C. **The development of artistically gifted children: selected case studies**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

GOLOMB, C. **The child's creation of a pictorial world**. 2ª ed. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

GOLOMB, C. **The creation of imaginary worlds: the role of art, magic and dreams in child development**. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2011.

GOLOMB, C.; HAAS, M. Varda: the development of a young artist. In: GOLOMB, C. (Ed.). **The development of artistically gifted children: selected case studies**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

GOMBRICH, E. H. **A história da arte**. Tradução de Álvaro Cabral. 15ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOMBRICH, E. H. **Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica**. Tradução de Raul de Sá Barbosa. 4ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

GOMPERTZ, W. **Isso é arte?: 150 anos de arte moderna. Do impressionismo até hoje**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

GOMPERTZ, W. **Pense como um artista: ... E tenha uma vida mais criativa e produtiva**. Tradução de Cristina e Iara Fino. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

GOODENOUGH, F. L. L. **Measurement of intelligence by drawings**. New York: Harcourt, Brace and World., 1926.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. 2ª ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GRUSZKA, A.; TANG, M. The 4P's Creativity Model and its Application in Different Fields. In: TANG, M.; WERNER, C. H. (Eds.). **Handbook of the Management of Creativity and Innovation**. [s.l.] WORLD SCIENTIFIC, 2017. p. 51-71.

GUBBINS, E. J. NRC/GT Offers a Snapshot of Intelligence. **The National Research Center on the Gifted and Talented**, v. 1-2, n. 1-2, 2005.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. 1ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GUENTHER, Z. C. Capacidade, dotação e talento: é saber que orienta fazer! In: DALBEN, Â. et al. (Eds.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. v. 3p. 314-335.

GUENTHER, Z. C. “Alunos dotados e talentosos na escola: não podem esperar mais...” **Sobredotação**, v. 12, p. 50-67, 2011.

GUENTHER, Z. C. Quem são os alunos dotados? reconhecer a dotação e talento na escola. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Eds.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 63-83.

GUENTHER, Z. C.; RONDINI, C. A. Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. **Educação em Revista**, v. 28, n. 1, p. 237-266, 2012.

GUILFORD, J. P. Creativity. **American Psychologist**, v. 5, n. 9, p. 444-454, 1950.

GUILFORD, J. P. **The nature of human intelligence**. New York, NY, US: McGraw-Hill, 1967.

GUIMARÃES, T. G. Avaliação psicológica de alunos com altas habilidades. In: FLEITH, D. DE S.; ALENCAR, E. M. L. S. DE (Eds.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação aos pais e professores**. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 79-85.

GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V. T. A. T. DE. Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. DE S. (Ed.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília/DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2007. v. 1º: orientação a professores, p. 53-66.

GUSKIN, S. L. et al. Being labeled gifted or talented: meanings and effects perceived by students in special programs. **Gifted Child Quarterly**, v. 30, n. 2, p. 61-65, 1986.

HALLAM, S. The Development of Expertise in Young Musicians: Strategy Use, Knowledge Acquisition and Individual Diversity. **Music Education Research**, v. 3, p. 7-23, 2001.

HENNESSEY, B. A.; AMABILE, T. M. Creativity. **Annual Review of Psychology**, v. 61, n. 1, p. 569-598, jan. 2010.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOLLINGWORTH, L. S. **Special talents and defects: Their significance for education**. New York, NY, US: MacMillan Co, 1923.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HOWE, M. J. A.; DAVIDSON, J. W.; SLOBODA, J. A. Innate talents: Reality or myth? **Behavioral and Brain Sciences**, v. 21, n. 3, p. 399-442, jun. 1998.

HURWITZ, A. **The gifted and talented in art: A guide to program planning**. Worcester, MA: Davis Publications, 1983.

HURWITZ, A.; DAY, M. **Children and their art: methods for the elementary school**. 8th ed., Student ed. Australia ; Belmont, CA: Thomson Wadsworth, 2007.

IABELBERG, R. O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores. 2a.ed. rev.-2. reimpr. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2017a.

IABELBERG, R. **Arte/educação modernista e pós-modernista: fluxos na sala de aula**. Porto Alegre: Penso, 2017.

IGLEHART, R. The inconstant child. In: ANDREWS, M. F. (Ed.). **Aesthetic form and education: symposium conference on creative arts education**. Ilustrada. Universidade de Michigan: Syracuse University Press, 1958. p. 9-22.

JANSON, H. W.; JANSON, A. **Iniciação à história da arte**. Tradução de Luiz Camargol. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KÁRPÁTI, A. Detection and development of visual talent. **Journal of Aesthetic Education**, v. 31, n. 4, p. 79-93, 1997.

KAUFMAN, J. C.; BEGHETTO, R. A. Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. **Review of General Psychology**, v. 13, n. 1, p. 1-12, mar. 2009.

KERSCHENSTEINER, G. **Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung**. Munich: saxoniabuch.de, 1905.

KINDLER, A. M. Researching impossible? Models of artistic development reconsidered. In: EISNER, E. W.; DAY, M. D. (Eds.). **Handbook of research and policy in art education**. Studies in mathematical thinking and learning. Mahwah, New Jersey: National Art Education Association, 2004. p. 233-252.

KINDLER, A. M.; DARRAS, B. Map of artistic development. In: KINDLER, A. M. (Ed.). **Child development in art**. [s.l.] National Art Education Association, 1997. p. 17-44.

KNELLER, G. F. **Arte e ciência da criatividade**. José Reis. 15ª ed. São Paulo: IBRASA, 1978.

KORZENILK, D. The changing concept of artistic giftedness. In: GOLOMB, C. (Ed.). **The development of artistically gifted children: selected case studies**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

LARK-HOROVITZ, B.; LEWIS, H.; LUCA, M. **Understanding children's art for better teaching**. Columbus: C. E. Merrill, 1973.

LAVEN, R. Franz Cizek and the viennese juvenile art. In: IABELBERG, R.; ARANHA, C. S. G. (Eds.). **Espaços da mediação: a arte e suas histórias na educação**. III Simpósio Internacional. São Paulo: MUSEO DE ARTE CONTEMPORANEA da Universidade de São Paulo, 2012. p. 181-202.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed: Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEMONS, G. Diverse perspectives of creativity testing: controversial issues when used for inclusion into gifted programs. **Journal for the education of the gifted**, v. 34, n. 5, p. 742-772, set. 2011.

LOPES, S. A. Considerações sobre a terminologia alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 737-750, 2014.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jon, 1980.

LUBART, T. **Psicologia da criatividade**. Tradução de Márcia Conceição Machado Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LUBART, T. Cross-cultural perspectives on creativity. In: KAUFMAN, J. C.; STERNBERG, R. J. (Eds.). **The Cambridge Handbook of Creativity**. New York: Cambridge University Press, 2010. p. 265-278.

LUCA, M. C.; ALLEN, B. **Teaching gifted children art in grades one through three**. Sacramento, CA: California State Department of Education, 1974.

MACDONALD, S. **The history and philosophy of art education**. 2ª ed. Cambridge: Lutterworth Press, 2004.

MACNAMARA, B. N.; HAMBRICK, D. Z.; OSWALD, F. L. Deliberate practice and performance in music, games, sports, education, and professions: a meta-analysis. **Psychological Science**, v. 25, n. 8, p. 1608-1618, ago. 2014.

MAGALHÃES, M. G. M. S. DE. **Programa de atendimento ao superdotado da secretaria de estado de educação do distrito federal (1991-2002): inclusão social ou tergiversação burocrática?** Tese (doutorado) - Departamento de Sociologia—Brasília: Universidade de Brasília - UnB, 2006.

MARLAND, S. P. J. **Education of the gifted and talented**. Washington, DC: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education, 1971. v. 1

MARTÍNEZ, A. M. **Criatividade, personalidade e educação**. Mayra Pinto. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MATOS, B. C.; MACIEL, C. E. Políticas educacionais do Brasil e Estados Unidos para o atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 2, p. 175-188, 2016.

Memorial Rezende Barbosa [Memorial RB]. Anderson Ferreira Lemes, 2020. Disponível em: <http://www.memorialrb.com.br/arteleгал/anderson-ferreira-lemes/>. Acesso em: 13 abr. 2021

MILBRATH, C. **Patterns of artistic development in children: Comparative studies of talent**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.

MILBRATH, C.; MCPHERSON, G. E.; OSBORNE, M. S. Artistic development. In: LIBEN, L. S.; MÜLLER, U.; LERNER, R. M. (Eds.). **Handbook of child psychology and developmental science, cognitive processes**. handbook of child psychology and developmental science. 7ª ed. Hoboken, New jersey: John Wiley & Sons, 2015. v. 2p. 897-948.

MONTEIRO, A. T. M. **Desenho infantil na escola: a significação do mundo por crianças de quatro e cinco anos**. tese de doutorado—Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

MORAES, F. **Arte é o que eu e você chamamos de arte**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

NAKANO, T. DE C.; SIQUEIRA, L. G. G. Validade de conteúdo da Gifted Rating Scale (versão escolar) para a população brasileira. p. 18, 2012.

NEVES-PEREIRA, M. S.; FLEITH, D. DE S. (EDS.). **Teorias da criatividade**. Campinas, SP: Alínea, 2020a.

NEVES-PEREIRA, M. S.; FLEITH, D. DE S. O modelo da criatividade de Mihaly Csikszentmihalyi. In: NEVES-PEREIRA, M. S.; FLEITH, D. DE S. (Eds.). **Teorias da criatividade**. Campinas, SP: Alínea, 2020b.

OSTROWER, F. P. **Criatividade e processos de criação**. 18ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OUROFINO, V. T. A. T. DE; GUIMARÃES, T. G. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/ superdotação. In: FLEITH, D. DE S. (Ed.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília/DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2007. v. 1º: orientação a professores, p. 41-51.

PARISER, D. The juvenile drawings of Klee, Toulouse-Lautrec and Picasso. **Visual Arts Research**, v. 13, n. 2, p. 53-67, 1987.

PARISER, D. Normal and unusual aspects of juvenile artistic development in Klee, Lautrec, and Picasso. **Creativity Research Journal**, v. 4, n. 1, p. 51-65, 1991.

PARISER, D. Conceptions of children's artistic giftedness from modern and postmodern perspectives. **Journal of Aesthetic Education**, v. 31, n. 4, p. 35, 1997.

PARISER, D. Henri-Marie-Raymond de Toulouse-Lautrec-Monfa (1864-1901). In: RUNCO, M. A.; PRITZKER, S. R. (Eds.). **Encyclopedia of Creativity**. Encyclopedia of Creativity. [S.l.] Academic Press, 1999. p. 679-672.

PARISER, D.; ZIMMERMAN, E. Learning in the visual arts: Characteristics of gifted and talented individuals. In: EISNER, E. W.; DAY, M. D. (Eds.). **Handbook of research and policy in art education**. Studies in mathematical thinking and learning. Mahwah, New Jersey: National Art Education Association, 2004. p. 379-405.

PELOWSKI, M.; LEDER, H.; TINIO, P. P. L. Creativity in the Visual Arts. In: KAUFMAN, J. C.; GLAVEANU, V. P.; BAER, J. (Eds.). **The Cambridge Handbook of Creativity Across Domains**. Cambridge: Cambridge University Press, 2017. p. 80-109.

PEREIRA, V. L. P. Superdotação e currículo escolar: potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Eds.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar**. 1ª ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2018. p. 737-388.

PÉREZ, S. G. P. B. **Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo**. Dissertação em Educação – Porto Alegre: Faculdade de Educação, PUCRS, 2004.

PÉREZ, S. G. P. B. Inclusão para superdotados. **Ciência Hoje, São Paulo**, v. 41, n. 245, p. 8-11, 2008.

PÉREZ, S. G. P. B. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. **Revista Educação Especial, Santa Maria**, v. 22, n. 35, p. 299-329, 2009.

PÉREZ, S. G. P. B. E que nome daremos a criança? In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Eds.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. 1ª ed. Curitiba: Juruá, 2012. p. 45-61.

PÉREZ, S. G. P. B. Altas habilidades/superdotação e a política educacional: uma cronologia de história de letras no papel e omissões na prática. In: VIRGOLIM, A. (Ed.). **Altas Habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba: Juruá, 2018. p. 307-332.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. **Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas**. Caxambu: Anped. **Anais...** In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). Caxambu: 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Int.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2019

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 627-640, 23 set. 2014.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. **Manual de identificação de altas habilidades/superdotação**. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

PFEIFFER, S. I.; JAROSEWICH, T. **Gifted Rating Scales – Manual**. San Antonio/TX: Pearson, 2003.

PLOMIN, R. Genetics and general cognitive ability. **Nature**, v. 402, n. S6761, p. C25–C29, 1999.

PORATH, M. Gifted young artists: developmental and individual differences. **Roeper Review**, v. 16, n. 1, p. 29-33, 1993.

PORATH, M. A developmental model of artistic giftedness in middle childhood. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 20, n. 3, p. 201-223, abr. 1997.

RECH, A. J. D.; NEGRINI, T. Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 2, p. 485-498, 2019.

RENZULLI, J. What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. **Journal for the education of the gifted**, v. 23, p. 3-54, 1999.

RENZULLI, J. et al. Scales for rating the behavioral characteristics of superior students. technical and administration manual. revised edition. p. 01-15, 2013.

RENZULLI, J. S. **The enrichment triad model: A guide for developing programs for the gifted and talented**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1977.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Reexamining a definition. **Phi Delta Kappan**, n. Chronicle Guidance Publications, p. 60, 180-184, 261, 1978.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Eds.). **Conceptions of giftedness**. 1ª ed. New York: Cambridge University Press, 1986. p. 53-92.

RENZULLI, J. S. et al. **Scales for rating the behavior characteristics of superior students – technical and administration manual** (3rd ed.). Waco: Prufrock Press Inc., 2013.

RENZULLI, J. 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.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Eds.). **Conceptions of giftedness**. New York, NY: Cambridge University Press, 2005a. p. 246-279.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Eds.). **Conceptions of Giftedness**. 2ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005b. p. 246-279.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Eds.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar**. 1ª ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2018a. p. 219-264.

RENZULLI, J. S. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, A. (Ed.). **Altas Habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba: Juruá, 2018b. p. 19-42.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **Schoolwide enrichment model: A how to guide for educational excellence**. 2ª ed. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

RONDINI, C. A. Escala de rastreio de características artísticas do estudante com superdotação criativo-productiva. **Revista Ibero-Americana de Criatividade e Inovação**, v. 01, n. 02, p. 76-88, 2020.

RUNCO, M. A. **Creativity: theories and themes: research, development, and practice.** Amsterdam; Boston: Elsevier Academic Press, 2007.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, n. 1, p. 54-67, jan. 2000.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: problema ou solução?** 2º rev., atual. e ampli. ed. Curitiba: Ibpx, 2008.

SABATELLA, M. L. P. Expandir horizontes para compreender alunos superdotados. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Eds.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação.** Curitiba: Juruá, 2012. p. 113-128.

SANTOS, F. DO C. G. DOS; FLEITH, D. DE S. Alternativas de identificação de alunos superdotados. In: PISKE, F. H. R. et al. (Eds.). **Altas habilidades/superdotação (AH/SD) e criatividade: identificação e atendimento.** Curitiba: Juruá, 2016. p. 277-288.

SCHUBERT, D. S. P. Intelligence as necessary but not sufficient for creativity. **The Journal of Genetic Psychology**, v. 122, n. 1, p. 45-47, 1973.

SCHULZ, D. A. W. **An investigation of criteria used to identify artistically gifted children.** Thesis – Denton, Texas: University of North Texas Libraries, 1982.

SHENK, D. **O gênio em todos nós: por que tudo que você ouviu falar sobre genética, talento e QI está errado.** Tradução de Fabiano Morais. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2011.

STALKER, M. Z. Identification of the gifted in art. **Studies in Art Education**, v. 22, n. 2, p. 49-56, 1981.

STERNBERG, R. Creativity as a habit. In: TAN, A.-G. (Ed.). **Creativity: a handbook for teachers.** [S.l.] World Scientific, 2007. p. 3-25.

STERNBERG, R. J. The WICS Model of Giftedness. In: DAVIDSON, J. E.; STERNBERG, R. J. (Eds.). **Conceptions of giftedness.** 2ª ed. New York: Cambridge University Press, 2005a. p. 327-342.

STERNBERG, R. J. The nature of creativity. **Creativity Research Journal**, v. 18, n. 1º, p. 87-98, 2006.

STERNBERG, R. J.; LUBART, T. An investment theory of creativity and its development. **Human Development**, v. 34, n. 1, p. 1-31, 1991.

STERNBERG, R. J. Toward a triarchic theory of human intelligence. **Behavioral and Brain Sciences**, v. 7, n. 2, p. 269-287, 1984.

STERNBERG, R. J. **Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence.** Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

STERNBERG, R. J. Mental self-government: a theory of intellectual styles and their development. **Human Development**, v. 31, n. 4, p. 197-224, 1988.

STERNBERG, R. J. **Thinking styles**. Cambridge, UK; New York, NY, USA: Cambridge University Press, 1997.

STERNBERG, R. J. **Wisdom, intelligence, and creativity synthesized**. New York: Cambridge University Press, 2003.

STERNBERG, R. J. The theory of successful Intelligence. **Revista Inter-americana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology**, v. 39, n. 2, p. 189-202, 2005b.

STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO, E. L. The theory of successful intelligence as a basis for gifted education. **Gifted Child Quarterly**, v. 46, n. 4, p. 265-277, 2002.

STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO, E. L.; ZHANG, L. Styles of Learning and Thinking Matter in Instruction and Assessment. **Perspectives on Psychological Science**, v. 3, n. 6, p. 486-506, nov. 2008.

STERNBERG, R. J.; LUBART, T. **Defying the crowd: cultivating creativity in a culture of conformity**. New York: Free Press, 1995.

STERNBERG, R. J.; STERNBERG, K. **Psicologia cognitiva**. Tradução de Noveritis do Brasil. 7ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

STERNBERG, R. J.; ZHANG, L. Styles of thinking as a basis of differentiated instruction. **Theory Into Practice**, v. 44, n. 3, p. 245-253, jul. 2005.

THORNDIKE, E. L. The measurement of achievement in drawing. **Teachers College Record**, v. 14, n. 5, p. 345-383, 1913.

TRINDADE, A. DE O. P. V. **Um olhar sobre a perspectiva linear em Portugal nas pinturas de cavalete, tectos e abóbodas: 1470-1816**. Tese (Doutorado) – Lisboa: Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha: 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2019

VASARI, G. **Vidas dos artistas**. Tradução de Giovanni Previtali e Ivone Castilho Benedetti. 1ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

VIRGOLIM, A. M. R. O indivíduo superdotado: história, concepção e identificação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 1, n. 13, p. 173-183, 1997.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades / Superdotação: Encorajando potenciais**. 1ª ed. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2007a.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades / superdotação: encorajando potenciais**. Brasília/DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2007b.

VIRGOLIM, A. M. R. Altas habilidades e desenvolvimento intelectual. In: FLEITH, D. DE S.; ALENCAR, E. M. L. S. DE (Eds.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação aos pais e professores**. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007c. p. 25-40.

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 581-610, 23 set. 2014.

VIRGOLIM, A. M. R. Identificação de alunos com altas habilidades/superdotação no contexto brasileiro: sugestões do modelo de enriquecimento escolar de J. Renzulli. In: PISKE, F. H. R. et al. (Eds.). **Altas habilidades/superdotação (ah/sd) e criatividade: identificação e atendimento**. Curitiba: Juruá, 2016.

VIRGOLIM, A. M. R. A inteligência e seus aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com altas habilidades/ superdotação: uma visão histórica. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Eds.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar**. 1ª ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2018. p. 23-64.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades/ Superdotação: Um diálogo pedagógico urgente**. Curitiba: InterSaberes, 2019.

WECHESLER, S. M. **Criatividade: descobrindo e encorajando**. Campinas, SP: Editorial Pay, 1993.

WILSON, B. Becoming japanese: manga, children's drawings, and the construction of national character. **Visual Arts Research**, Context in Early Artistic Learning. v. 25, n. 2, p. 48-60, 1999.

WILSON, B.; WILSON, M. Visual narrative and the artistically gifted. **Gifted Child Quarterly**, v. 20, n. 4, p. 432-450, 1976.

WILSON, B.; WILSON, M. An iconoclastic view of the imagery sources in the drawings of young people. **Art Education**, v. 30, n. 1, p. 5-12, 1977.

WILSON, B.; WILSON, M. The persistence of the perpendicular principle: why, when and where innate factors determine the nature of drawings. **Review of Research in Visual Arts Education**, v. 8, n. 1, p. 1-18, 1982.

WINNER, E. **Invented worlds: the psychology of the arts**. ed. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

WINNER, E. et al. Children's perception of "aesthetic" properties of the arts: Domain-specific or pan-artistic? **British Journal of Developmental Psychology**, v. 4, n. 2, p. 149-160, 1986.

WINNER, E. Exceptional Artistic Development: The Role of Visual Thinking. **Journal of Aesthetic Education**, v. 27, n. 4, p. 31, 1993.

WINNER, E. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Tradução de Sandra Costa. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WINNER, E. The origins and ends of giftedness. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 159-169, 2000.

WINNER, E.; DRAKE, J. E. The rage to master: the decisive role of talent in the visual arts. In: ERICSSON, K. A. (Ed.). **The road to excellence: the acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games**. 1ª ed. Hillsdale, NJ: Erlbaum: Psychology Press, 1996. p. 271-301.

WINNER, E.; MARTINO, G. Giftedness in non-academic domains - the case of the visual art and music. In: HELLER, K. A. et al. (Eds.). **International handbook of giftedness and talent**. 2^a ed. Kidlington, UK: Elsevier Science, 2000. p. 95-110.

WINNER, E.; MARTINO, G. Artistic giftedness. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (Eds.). **Handbook of gifted education**. 3^a ed. Michigan: Pearson, 2002. p. 335-349.

ZAIA, P.; NAKANO, T. DE C. Escala de identificação das altas habilidades/superdotação: evidências de validade de critério. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP**, v. 2, n. 55, p. 31-41, 2020.

ZHANG, L.; STERNBERG, R. J. A threefold model of intellectual styles. **Educational Psychology Review**, v. 17, n. 1, p. 1-53, mar. 2005.

ZIMMERMAN, E. Toward a theory of labeling artistically talented students. **Studies in Art Education**, v. 27, p. 31, 1986.

ZIMMERMAN, E. Art talent and research in the 1920s and 1930s: Norman C. Meier's and Leta S. Hollingworth's theories about special abilities. In: CLARK, G.; ZIMMERMAN, E.; ZURMUEHLEN, M. (Eds.). **Understanding art testing: past influences, Norman C. Meier's contributions, present concerns, and future possibilities**. Reston, VA: National Art Education Association, 1987a. p. 48-57.

ZIMMERMAN, E. Meier's interlinkage theory of special ability: art aptitude of children and creative processes of the artist. In: CLARK, G.; ZIMMERMAN, E.; ZURMUEHLEN, M. (Eds.). **Understanding art testing: past influences, Norman C. Meier's contributions, present concerns, and future possibilities**. Reston, VA: National Art Education Association, 1987b. p. 48-57.

ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário On-line

26/03/2021

EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS EM EVIDÊNCIA: PARÂMETROS SOBRE SUPERDOTAÇÃO

EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS EM EVIDÊNCIA: PARÂMETROS SOBRE SUPERDOTAÇÃO

Questionário online - Reconhecendo as capacidades notáveis e/ou habilidades específicas de estudantes em artes visuais.

*Obrigatório

CARTA EXPLICATIVA

CARTA EXPLICATIVA

Prezado(a) Professor(a),

Sou aluno do curso de doutorado do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais na área de concentração de Arte, Imagem e Cultura (AIC), alocada na linha de pesquisa Educação em Artes Visuais. Estou realizando um estudo com o objetivo de investigar o conhecimento e a percepção que professores de artes detêm sobre as altas habilidades/superdotação no domínio das artes visuais. Espera-se que os resultados deste estudo ampliem o campo de discussão sobre estudantes com capacidades notáveis e/ou habilidades específicas nesta área de conhecimento e atuação, com foco na observação dos traços comportamentais e características da produção artística do estudante, verificando a necessidade de estudos mais específicos na área, bem como o fornecimento de saberes aos professores de artes na identificação e atendimento as necessidades educacionais de crianças e adolescentes com potenciais artísticos no contexto escolar. Nesse sentido, convido-o (a) a participar deste estudo, esclarecendo que a sua participação é voluntária.

A coleta de dados será realizada por meio de questionário e do envio de uma carta de recomendação artística/produção artística. Os dois procedimentos serão distintos, não tendo obrigatoriedade por parte do colaborador o fornecimento de todos os dados em sua totalidade, podendo participar de um, do outro ou de ambos.

I. O primeiro procedimento é o questionário (online).

II. O segundo procedimento implica na forma de indicação de estudantes para o atendimento educacional especializado, as salas de recursos de altas habilidades/superdotação no âmbito da SEEDF. Baseado no modelo oferecido pela SEEDF, esse instrumento "carta de recomendação artística" (online) visa coletar dados da produção artística do estudante, enviada pelo professor, informando o perfil, comportamento e habilidades específicas em artes visuais do estudante (em linhas gerais), bem como quatro imagens anexadas (fotos) de sua produção artística. Caso necessário, comente rapidamente cada produção anexada.

Informamos que este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS), sob o parecer nº 4.256.559. Desde já lembramos que não há no questionário e na carta de recomendação artística, qualquer informação pessoal dos participantes diretos (professores) e indiretos (estudantes). No entanto, reiteramos que todas as informações aqui disponibilizadas são extremamente sigilosas, sendo totalmente preservado a identificação e os dados obtidos (caso haja) Além disso, você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento, assim como terá total liberdade de não responder questionamentos que considere inoportunos. Asseguro que a pesquisa não lhe trará qualquer prejuízo. A sua identificação e todos os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente. Os resultados da pesquisa serão divulgados posteriormente na comunidade científica. Caso haja alguma dúvida em relação à pesquisa você pode me contatar pelo telefone (61) 992987510 ou por meio do e-mail fabiotravassosbr@yahoo.com.br ou ftap professor@gmail.com

CARTA DE RECOMENDAÇÃO ARTÍSTICA

Esse procedimento implica na forma de indicação de estudantes para o atendimento educacional especializado, as salas de recursos de altas habilidades/superdotação no âmbito da SEEDF. Baseado no modelo oferecido pela SEEDF, esse instrumento "carta de recomendação artística" (online) visa coletar dados da produção artística do estudante, enviada pelo professor, informando o perfil, comportamento e habilidades específicas em artes visuais do estudante (em linhas gerais), bem como quatro imagens anexadas (fotos) de sua produção artística. Caso necessário, comente rapidamente cada produção anexada

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScrFCd9Hy1wneHRa3HG-AjvMhCvcr31XzMXrozcnskBMXj1xw/viewform>

Termo de
Consentimento
Livre e
Esclarecido
(TCLE)

Declaro que fui devidamente informado(a) pelo pesquisador e aceito participar do estudo "Experiências Estéticas em Evidência: Parâmetros sobre Superdotação", conduzido por Fábio Travassos de Araujo, aluno do curso de doutorado do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais na área de concentração de Arte, Imagem e Cultura (AIC), sob a linha de pesquisa Educação em Artes Visuais. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer prejuízo. Declaro ainda que tive acesso ao download do Termo de Consentimento.

1. Você aceita participar da pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

I. FORMAÇÃO ACADÊMICA

2. Sobre sua formação inicial: Qual universidade e o ano de conclusão? *

3. Em que curso você se graduou?

Marque todas que se aplicam.

- Bacharel em artes visuais
- Licenciatura em educação artística – Artes Plásticas
- Licenciatura em educação artística – Teatro
- Licenciatura em educação artística – Música
- Licenciatura em artes visuais
- Licenciatura em artes cênicas
- Licenciatura em Música.

4. Em sua formação acadêmica, foi ofertada disciplina ABE (Atendimento Educacional Especializado)?

Marcar apenas uma oval.

- Sim, e cursei a disciplina.
- Sim, mas não era obrigatória, portanto, não a cursei.
- Não.

5. Se cursou, fora abordado durante o curso o assunto “Altas habilidades/ superdotação no contexto escolar”? (Se não cursou, não precisa responder)

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

II. FORMAÇÃO CONTINUADA

6. Em sua formação continuada, você possui o curso de AEE (Atendimento Educacional Especializado)?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

7. Se positivo, fora abordado durante o curso o assunto “Altas habilidades/ superdotação no contexto escolar”? (Se negativo, não precisa responder)

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

8. Ainda na formação continuada, você possui algum curso sobre altas habilidades/superdotação? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

III. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

9. Em qual instituição de ensino você atua?

Marque todas que se aplicam.

Pública.

Privada.

10. De que forma você atua em sala de aula?

Marque todas que se aplicam.

Transito nas diversas áreas (visuais, cênicas, música e dança), oferecendo um leque de possibilidades aos estudantes.

Concentro-me na minha área de formação para fornecer informações mais aprofundadas aos estudantes.

Tenho um trabalho mais prático do que teórico.

Tenho um trabalho mais teórico do que prático.

Concilio equilibradamente a prática e a teoria.

11. Quanto tempo atua em sala de aula? *

Marcar apenas uma oval.

- Até 5 anos.
- Entre 6 e 10 anos.
- Entre 11 e 20 anos.
- Mais de 20 anos.

IV. RECONHECENDO POTENCIAIS ARTÍSTICOS

12. Nos anos de experiência em sala de aula, com qual frequência você tem reconhecido/ identificado criança e adolescente com capacidade notável e/ou habilidades específicas em artes visuais?

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Quase nunca
- Às vezes
- Quase sempre
- Sempre

13. Você tinha conhecimento da existência de um atendimento educacional especializado ofertado pela SEEDF para o estudante que demonstra capacidade notável e/ou habilidade específica para as artes visuais?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

14. Na sua concepção, uma criança ou adolescente que demonstra capacidade notável e/ou habilidade específica para as artes visuais pode ser reconhecido/identificado como:

Marcar apenas uma oval.

- Superdotado para as artes visuais;
- Altas habilidades em artes visuais;
- Talentoso para as artes visuais;
- Por serem termos sinônimos, independe de como será reconhecido/identificado;
- Nenhum termo é apropriado na identificação desses estudantes.

15. Qual capacidade notável e/ou habilidade específica em artes visuais os estudantes têm demonstrado frequentemente no contexto da sala de aula?

16. Indique outra capacidade notável e/ou habilidades específica em artes visuais demonstradas pelos estudantes, caso você tenha percebido.

17. Em suas observações, estes estudantes com capacidades notáveis e/ou habilidades específicas em artes visuais apresentam algum traço comportamental /de personalidade distinto dos demais colegas? Qual?

18. Ainda em suas observações, em que situação você tem identificado este estudante com capacidade notável e/ou habilidades específica em artes visuais?

CARTA DE RECOMENDAÇÃO ARTÍSTICA (LEMBRANDO)

Este procedimento implica na indicação de estudantes para um programa de especialização em artes visuais a partir de uma carta de recomendação artística enviada pelo professor, informando o perfil, comportamento e habilidades específicas em artes visuais, da(o) estudante (em linhas gerais), bem como 04 (quatro) imagens anexadas (fotos) da produção artística da(o) estudante. Caso necessário, comente rapidamente cada produção anexada.

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScrFCd9Hy1wneHRa3HG-AjvMhCvcr31XzMXrozcnskBMXj1xw/viewform>

OBRIGADO POR PARTICIPAR!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO 2 - Carta de Recomendação Artística

26/03/2021

CARTA DE RECOMENDAÇÃO ARTÍSTICA

CARTA DE RECOMENDAÇÃO ARTÍSTICA

Esse procedimento implica na forma de indicação de estudantes para o atendimento educacional especializado, as salas de recursos de altas habilidades/superdotação no âmbito da SEEDF. Baseado no modelo oferecido pela SEEDF, esse instrumento "carta de recomendação artística" (online) visa coletar dados da produção artística do estudante, enviada pelo professor, informando o perfil, comportamento e habilidades específicas em artes visuais do estudante (em linhas gerais), bem como quatro imagens anexadas (fotos) de sua produção artística. Caso necessário, comente rapidamente cada produção anexada

Informamos que este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS), sob o parecer nº 4.256.559

1. Referido(a) estudante tem demonstrado: [comente brevemente e de forma simplificada sobre o perfil, traços de comportamento e habilidades específicas em artes visuais]

2. PRODUÇÃO ARTÍSTICA DO ESTUDANTE - anexar 04 (Quatro) imagens,

Arquivos enviados:

3. PRODUÇÃO ARTÍSTICA (comente sobre as produções) Opcional

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO 3 - Ficha de Indicação do Estudante - Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/ Superdotação – AEE-AH/SD



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: _____
Responsável: () o pai () a mãe () outro: _____		
Telefones de contato com o responsável: _____ / _____ / _____		
E-mail do Responsável: _____		

2. Dados Acadêmicos

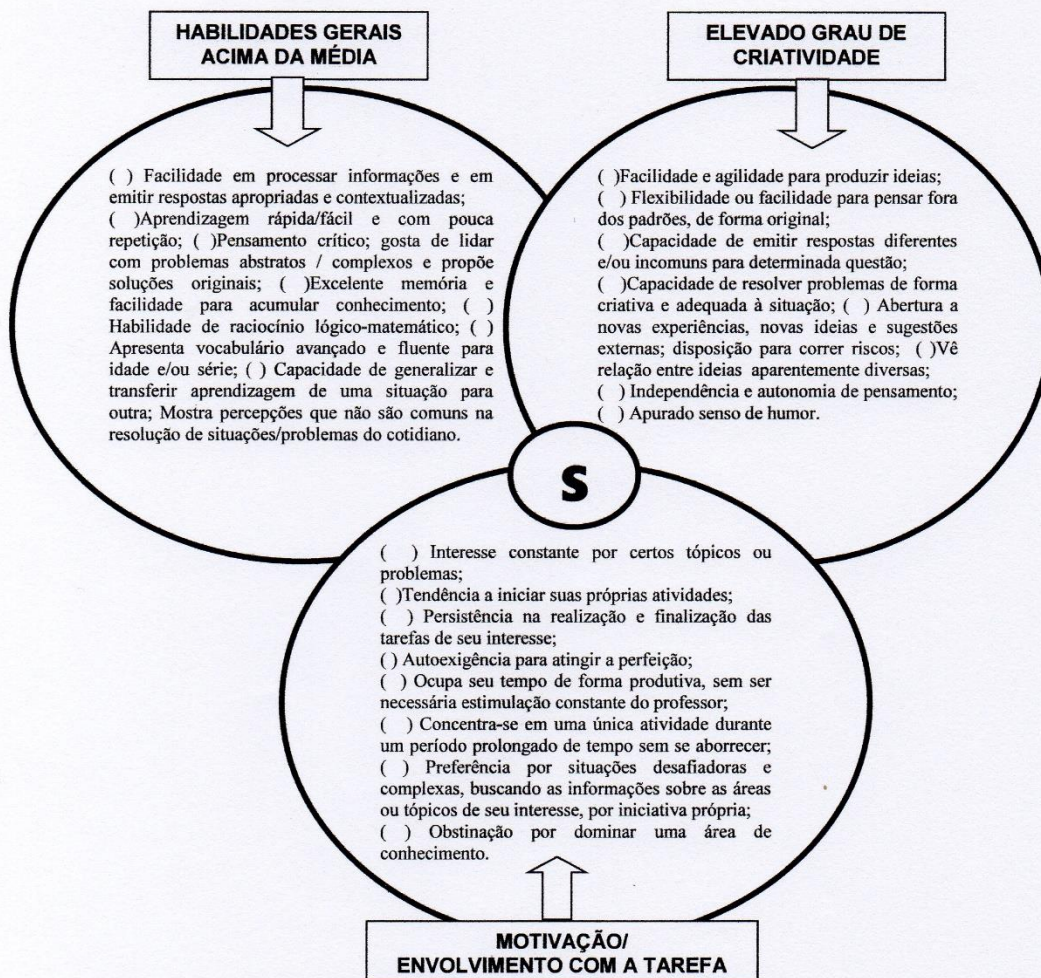
Escola de Origem: _____	CRE: _____	
Endereço da Unidade Escolar: _____	Tel.: _____	
Série/Ano do Estudante (a): _____	Turma: _____	Turno: () matutino () vespertino
Orientador (a) Educacional: _____	Tel.: _____ / _____	
Responsável pela indicação: () Professor () Família () Auto-indicação () Outro: _____		

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 idéias 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:

ANEXO 4 - Ficha de Indicação do Estudante – Levantamento on-line

26/03/2021

FICHA DE INDICAÇÃO DO ESTUDANTE - SRAH/SD DO DF

FICHA DE INDICAÇÃO DO ESTUDANTE - SRAH/SD DO DF

Coleta das informações contidas na Ficha de Indicação do Estudante (Talentos Artístico - Artes Plásticas) encaminhadas aos Atendimentos Educacionais Especializados do Distrito Federal.

1. Entrega da Ficha - ANO

2. Idade do Aluno

3. Sexo

Marcar apenas uma oval.

Masculino

Feminino

4. Instituição de Ensino

Marcar apenas uma oval.

Pública

Particular

5. Etapa da Educação Básica/ Modalidade de Ensino

Marcar apenas uma oval.

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental - Séries Iniciais
- Ensino Fundamental - Séries Finais
- Ensino Médio
- Educação de Jovens e Adultos (EJA)

6. Responsável pela indicação

Marcar apenas uma oval.

- Professor de Artes
- Professor de outra disciplina ou pedagogo.
- Pais (responsáveis)
- Colegas
- Auto indicação
- Outro: _____

7. Habilidades Gerais Acima da Média

Marque todas que se aplicam.

- Facilidade em processar informações e em emitir respostas apropriadas e contextualizadas;
- Aprendizagem rápida/fácil e com pouca repetição;
- Pensamento crítico; gosta de lidar com problemas abstratos / complexos e propõe soluções originais;
- Excelente memória e facilidade para acumular conhecimento;
- Habilidade de raciocínio lógico-matemático;
- Apresenta vocabulário avançado e fluente para idade e/ou série;
- Capacidade de generalizar e transferir aprendizagem de uma situação para outra;
- Mostra percepções que não são comuns na resolução de situações/problemas do cotidiano.

8. Motivação/ Envolvimento com a Tarefa

Marque todas que se aplicam.

- Interesse constante por certos tópicos ou problemas;
- Tendência a iniciar suas próprias atividades;
- Persistência na realização e finalização das tarefas de seu interesse;
- Autoexigência para atingir a perfeição;
- Ocupa seu tempo de forma produtiva, sem ser necessária estimulação constante do professor;
- Concentra-se em uma única atividade durante um período prolongado de tempo sem se aborrecer;
- Preferência por situações desafiadoras e complexas, buscando as informações sobre as áreas ou tópicos de seu interesse, por iniciativa própria;
- Obstinação por dominar uma área de conhecimento.

9. Elevado Grau de Criatividade

Marque todas que se aplicam.

- Facilidade e agilidade para produzir ideias;
- Flexibilidade ou facilidade para pensar fora dos padrões, de forma original;
- Capacidade de emitir respostas diferentes e/ou incomuns para determinada questão;
- Capacidade de resolver problemas de forma criativa e adequada à situação;
- Abertura a novas experiências, novas ideias e sugestões externas; disposição para correr riscos;
- Vê relação entre ideias aparentemente diversas;
- Independência e autonomia de pensamento;
- Apurado senso de humor.

10. ÁREA DE TALENTO - ARTES PLÁSTICAS: Demonstra originalidade na composição de trabalhos artísticos:

Marque todas que se aplicam.

- Desenho
- Caricatura
- Escultura
- Pintura
- Colagem
- Maquetes
- SEM REGISTRO

Outro: _____

11. ÁREA DE TALENTO - ARTES PLÁSTICAS

Marque todas que se aplicam.

- Demonstra interesse em participar de atividades de artes plásticas se envolvendo nas tarefas
- 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.
- SEM REGISTRO

Outro: _____

12. Possui portfólio anexado a ficha?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

13. Outras informações:

14. Portfólio

15. Portfólio

Arquivos enviados:

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários