

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

ESTUDANTES SUPERDOTADOS E TALENTOSOS:
A VISÃO DE EDUCADORES EM ARTES VISUAIS

FABIO TRAVASSOS DE ARAUJO

Brasília
2014

FABIO TRAVASSOS DE ARAUJO

ESTUDANTES SUPERDOTADOS E TALENTOSOS:
A VISÃO DE EDUCADORES EM ARTES VISUAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Arte da Universidade de Brasília, como requisito parcial ao exame de qualificação para a obtenção do título de Mestre em Arte, na Área de Concentração em Arte Contemporânea, na Linha de Pesquisa em Educação em Artes Visuais.

Orientador: Professor Dr. Belidson Dias

BRASÍLIA
2014

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai Ivan, aos meus irmãos Junior, Flavio, Júlio César e Lucas Gabriel, e, em particular, à minha tia Dinha, que foi minha primeira inspiração de luta e persistência, e que sempre esteve firme diante das adversidades.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Belidson Dias, por ter aberto as portas num momento tão difícil, aceito minha inquietudes e, principalmente, ter contribuído enormemente com a construção desse trabalho, o meu muito obrigado.

À minha primeira orientadora, Ana Beatriz Barroso, que, por motivo de saúde, não pode continuar nesta jornada comigo, mas que contribuiu significativamente, e me ajudou a encontrar o atalho certo neste longo caminho.

À artista plástica e professora Maria da Graça La Falce, que me mostrou, ainda na minha adolescência, os caminhos que foram trilhados até este momento.

Ao meu companheiro, Kabrinni Vieira Jardim que presenciou minhas angústias, suportou minha ausência e, pacientemente, respeitou meu momento.

À minha parceira pessoal e intelectual, a amiga Isabela Barbosa Rodrigues, por está presente sempre e em todos os momentos. Certamente é a irmã que nunca tive.

Aos grandes amigos que tanto amo e que posso chamar de família: Ernandes Furtuna, Eridan Matos, Jalles Reis e Mônica Gonçalves, que entenderam o meu distanciamento e ficaram sempre na torcida.

Aos sujeitos participantes desta pesquisa, por terem contribuído grandiosamente na construção deste trabalho e que, por meio de suas vozes, pude conhecer mais sobre os estudantes superdotados e talentosos em artes visuais.

E a todas as crianças e adolescentes superdotados e talentosos em artes visuais por esse país, que estão esquecidos no canto da sala, esperando que alguém possa os identificar.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Giovanni Francesco Caroto, menino com um desenho, óleo sobre tela, 37 x 29 cm. Verona, Museu de Castelvecchio.....	31
FIGURA 2 – Giovanni Francesco Caroto, menino com um desenho, óleo sobre tela – Detalhe.	32
FIGURA 3 – Desenhos feitos por dois alunos da SRAH/SD - Diferença de habilidades técnicas de representação entre os treze e onze anos de idade.	34
FIGURA 4 – Desenho feito por um aluno de 6/7 anos de Taguatinga	37
FIGURA 5 – Desenho feito por um aluno de 10 anos da SRAH/SD	38
FIGURA 6 – Desenho feito por um aluno da SRAH/SD.....	41
FIGURA 7 – Desenho e vestido desenhado por uma aluna de 15/16 anos, da SRAH/SD.....	94
FIGURA 8 – Desenho de moda de uma aluna do atendimento – 15/ 16 anos.....	94
FIGURA 9 – Desenho de arara e papagaio de menino de 08 anos idade da SRAH/SD.....	95
FIGURA 10 – Desenho de aves realizado por aluno de 8 anos da SRAH/SD.....	96

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como os educadores em artes visuais, atuantes nas Salas de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal (SRAH/SD), identificam e selecionam os estudantes em artes visuais nesses atendimentos especializados. Além disso, este estudo busca, por meio da compreensão do fenômeno fornecer, a todas as pessoas envolvidas na educação, meios adicionais para compreender e identificar o potencial artístico revelado por esses estudantes. Foram exploradas, por meio de entrevistas, as experiências desses educadores no processo de identificação e de seleção dos estudantes talentosos em artes visuais, a fim de destacar aproximações e distanciamentos entre a teoria e as experiências neste campo de ensino. Nesse estudo foram abordadas as correntes teóricas que discutem a definição, a identificação e o procedimento de seleção dos estudantes talentosos em artes visuais, a fim de contribuir para a interpretação dos dados coletados na pesquisa. Esta é uma pesquisa qualitativa, na qual se desenvolve um estudo de caso nas SRAH/SD, com educadores em artes visuais de escolas públicas do Distrito Federal – DF. Inicialmente, foram realizadas 05 entrevistas, por meio de conversas informais, e, posteriormente, foram selecionados dois educadores para um novo procedimento de entrevista não diretiva, com o objetivo de ver as posições tomadas anteriormente por outros ângulos. As entrevistas foram transcritas e seu conteúdo analisado parcialmente, o que resultou, até o momento, em três principais categorias de análise: i) concepção de talento artístico; ii) identificação de talentos em artes visuais; e iii) processo de seleção – diagnóstico em artes visuais. Os resultados indicaram uma modalidade de sincretismo nas definições compreendidas pelo discurso dos educadores. Ademais, foram apresentadas diferenças de identificação referentes ao desenho como talento, os comportamentos observáveis e os múltiplos critérios de identificação. Essas diferenças revelaram como os aspectos profissionais e pessoais dos educadores refletiam nos seus procedimentos de seleção e diagnóstico, assim como, apresentaram incompatibilidade entre as práticas de indicação realizados por pais e professores que nem sempre produzem sucesso, ao menos nas ações realizadas pelos educadores em artes visuais.

Palavras-chaves: Educador. Estudante. Superdotados. Talentosos. Artes Visuais.

ABSTRACT

This research aims to understand how educators in visual arts, who act in Resources High Abilities / Giftedness Classes of Federal District (SRAH /SD), identify and select students in visual arts in specialized care. Besides that, this research aims, through understanding the phenomenon to provide all those people involved in education, additional means to understand and identify the artistic potential revealed by these students. It was explored, through interviews, the experiences of these educators in the identification process and assortment of talented students in visual arts, in order to highlight similarities and distance between the theory and the experiences on this teaching area. On this study was approached the theoretical currents that discuss definition, identification and assortment procedure of talented students in visual arts, in order to contribute to the interpretation of data collected in the survey. This is a qualitative research that developed in one study of case in SRAH / SD with educators in visual arts from public schools in the Federal District. Initially, five interviews were conducted with informal conversations, and later, two educators were selected for a new interview procedure, nondirective, in order to analyze the earlier positions for other angles. The interviews were transcribed and their content analyzed partially, which resulted, until this moment, in three major categories of analysis: i) conception of artistic talent; ii) identifying talent in visual arts; iii) and assortment process – diagnosis in visual arts. The results indicated certain syncretism in the definitions comprehended in the speech of the educators; however, differences of identification towards to the design as talent, observable behaviors and identifying multiple criteria. These differences revealed how professional and personal aspects of teachers reflected on their selection procedures and diagnosis, as well as showed incompatibility between the practice statement made by parents and teachers who do not always produce success, at least in the shares held by educators in visual arts.

Keywords: Educator. Student. Gifted. Talented. Visual Arts.

Sumário

LISTA DE FIGURAS	5
ABSTRACT	7
INTRODUÇÃO	9
1 – AS FACES DO TALENTO ARTÍSTICO	14
1.1 – A face popular da superdotação e do talento.....	15
1.2 – A face científica da superdotação e do talento	21
1.3 – A face artística da superdotação e do talento	26
2 – A IDENTIFICAÇÃO DE SUPERDOTADOS E TALENTOSOS.....	29
2.1 - A habilidade para o desenho realista	30
2.2 – Traços comportamentais de superdotação e de talento em artes visuais	43
2.3 – Múltiplos critérios de identificação do talento artístico.....	52
3 – INDICAÇÃO E SELEÇÃO DE ESTUDANTES EM ARTES VISUAIS.....	58
3.1 – Nomeações não estruturadas	60
3.2 – Nomeações estruturadas.....	62
3.3 – O atendimento especializado aos estudantes em artes visuais	65
4 – METODOLOGIA	71
4.1 – Delineamento da pesquisa	71
4.2 – Contexto do atendimento	72
4.3 – Sujeitos da pesquisa	73
4.4 – Procedimentos e autorização	73
4.5 – Unidade de análise	76
4.5.1 – Concepção de talento artístico	77
4.5.2 – Identificação do talento em artes visuais	77
4.5.3 – Procedimento de seleção – diagnóstico em artes visuais	78
4.6 – Análise de dados.....	78
4.6.1 – Educador-Observador A.....	78
4.6.2 – Educador-Observador B	80
4.6.3 – Discussão e análise das entrevistas	81
5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	101

INTRODUÇÃO

Início essa dissertação discorrendo sobre os motivos que me conduzem a essa investigação e sobre o meu percurso pessoal e trajetória profissional que estruturam a construção dos meus saberes e conhecimento.

Para mim o desenho sempre foi um meio de expressar o que era visto na natureza. Desde criança, esta era uma característica peculiar na confecção dos meus trabalhos escolares e, durante a minha vida educacional, esteve presente o desenho realista. No entanto, a facilidade que tinha em representar o que via na natureza ampliou as minhas oportunidades e me permitiu realizar outros tipos de desenhos, tais como, desenhos em quadrinhos, de moda, de casas, enfim, tudo que era visto servia de objeto de observação para as reproduções, fossem figuras bidimensionais ou tridimensionais. A habilidade em desenhar figuras com tamanha verossimilhança causava admiração aos olhos dos meus pais e professores, que consideravam tal habilidade como um “dom”. Certamente a habilidade de desenhar era tão inexplicável aos olhos de todos, que só uma resposta divina parecia poder solucionar a questão.

Entretanto, naquela época, as condições financeiras familiares só me permitiam que o desenho fosse um passatempo, ou quando muito servia para ajudar a realizar os trabalhos escolares dos cartazes das aulas de Inglês, os mapas de Geografia, os animais e as plantas de Ciências. Não havia apoio escolar e nem familiar para o desenvolvimento de tal habilidade, muito menos ela era entendida como uma habilidade a ser desenvolvida. Portanto, anos se passaram apenas em torno de elogios minoritários, tais como “que lindinho” e “muito bonito!”, que por sua vez não contribuía ao desenvolvimento do meu talento. Enfim, um talento prestes a ser desperdiçado e perdido como muitos outros.

Mesmo com vários elogios durante o ensino fundamental, a minha inquietude frente a essa habilidade ampliou-se e passei a questionar frequentemente o ensino do desenho. Se a escola ensinava a calcular e a ler, porque não ensinava também a desenhar? Certamente a professora de educação artística não gostava quando aquele então menino franzino a perturbava, quase todas as aulas, com tal questionamento.

Apenas aos 15 anos, após ingressar na Escola Técnica Federal de Pernambuco (ETFPE), é que surgiu a oportunidade de aprender a desenhar. Em aulas diárias, eram oferecidas, no sistema de extraclasse, desenho e pintura, nas quais o estudante poderia, no turno contrário do curso original, participar das atividades. Ao olhar pela primeira vez a sala

de artes, pela pequena janela de vidro na porta, surgiu ao mesmo tempo uma ansiedade e uma expectativa de estudar naquele espaço repleto de quadros e cavaletes. Ao entrar naquela sala que cheirava a tinta a óleo, alguns estudantes sentados às mesas, desenhavam e outros, em seus cavaletes, pintavam. Num canto da sala, ao redor do professor, outros dois estudantes o observavam atentamente enquanto ele folheava um livro de história da arte. Isso transmitia uma expressão de envolvimento e interesse naquilo que era lido pelo professor.

Ao interpelá-lo sobre o atendimento na sala, o professor foi direto ao assunto, ofereceu-me papel e lápis, pedindo que fosse realizado um desenho de uma imagem colada na parede. Não houve inicialmente qualquer pergunta, apenas a realização do desenho que prontamente foi feito. Após alguns minutos o professor pegou o desenho, olhou, fez alguns elogios e mostrou os horários de funcionamento da sala em uma folha de papel, com uma lista de materiais, tais como, lápis, tintas e pincéis.

E disse:

- Compre-os e venha nestes horários.

No primeiro momento, estranhei o procedimento, pois se era um curso extraclasse de desenho e pintura, então por que fazer um teste? Não era para ensinar a todos que tivessem habilidade ou não? Enfim, o importante era que agora estava num curso para aprender a desenhar.

Até poder comprar o material de pintura, as aulas que se seguiram foram importantes para entender o porquê daquele procedimento. O professor explicou que o curso estava aberto a todos os estudantes da escola, no entanto, em seus anos de experiências, percebeu que alguns estudantes, tinham menos dificuldades que outros, e que o teste inicial servia para que ele fizesse uma triagem, para averiguar a habilidade do aluno para o desenho. Era com essa forma de avaliar que ele percebia o nível de habilidade do estudante e, diante disso, poderia ensinar individualmente cada estudante dentro de seu próprio nível. O professor relatou ainda que poucos concluíam a primeira fase do curso e/ou continuavam ao longo do processo, isso porque, muitos consideravam as atividades muito difíceis e não atingiam os objetivos pessoais esperados.

Para o professor, alguns indivíduos apresentavam características naqueles testes que revelavam suas habilidades, mas era a atuação na sala de artes o aspecto mais importante. Segundo ele, era o interesse e a persistência que ditavam o desenvolvimento do estudante. Em suas indagações, apenas ele, naquela sala, podia ver tais aspectos e, com as ações certas, o

aluno poderia virar um talento. Certamente aqueles anos foram substanciais no processo que conduziram à minha futura profissionalização como professor em artes plásticas.

Anos mais tarde, em 2001, ao assumir o cargo de professor em artes visuais na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), apareceu o convite para atuar na Sala de Recurso de Altas Habilidades/ Superdotação (SRAH/SD). Durante os anos de atuação, alguns fundamentos daquele antigo professor passaram a fazer sentido, pois era, no dia a dia da sala, que os estudantes demonstravam suas potencialidades. Contudo, se antes os questionamentos estavam no desenvolvimento de uma habilidade de criança, agora surgiam dúvidas em relação à atuação docente. O educador em artes visuais seria realmente capaz de identificar estudantes em artes visuais e desenvolver suas potencialidades?

A identificação desses estudantes e o desenvolvimento de suas habilidades têm sido os objetivos dos atendimentos especializados, voltados à superdotação no Distrito Federal – DF. Os atendimentos especializados foram projetados e implementados para fornecer currículos diferenciados e adaptados às necessidades e às habilidades dos estudantes com potencial nesta área específica. Embora educadores em artes visuais que trabalham com estes estudantes possam ser altamente treinados em suas áreas de conhecimento, podem também estar despreparados para identificar características de superdotação e de talento em artes visuais que resultam das habilidades destes estudantes, visto que a formação inicial desses educadores não contempla este assunto específico. Dessa forma, cabe às instituições educacionais e, neste caso, à SEEDF, oferecer formação continuada que subsidie a atuação desses profissionais no atendimento especializado.

Portanto, o objeto deste estudo é o educador em artes visuais e suas percepções concernentes à superdotação. Cabe ressaltar que este é atuante no atendimento especializado e tem a função de identificar estudantes superdotados e talentosos em artes visuais, assim como atender às necessidades educacionais inerentes esses alunos. Mas o estudo problematiza, especificamente, as questões de definição, identificação e procedimentos de seleção dos estudantes em artes visuais, tendo como base teórica as pesquisas sobre esse público-alvo. Os referenciais teóricos abordados nesta pesquisa contribuem para elucidar questões que envolvem o talento artístico, além de desmitificar conceitos definidos cultural e historicamente.

A definição, a identificação e os procedimentos de seleção são aspectos fundamentais em programas de atendimento a estudantes superdotados e talentosos e estão diretamente ligados aos objetivos dos atendimentos especializados. Contudo, a visão única desses aspectos

limita a diversidade de potenciais que os indivíduos podem apresentar, tanto em áreas acadêmicas, quanto em áreas específicas. Segundo Clark e Zimmerman (2004), a definição de superdotação e talento para estudantes em artes visuais é inconsistente e, muitas vezes, carregada de conceitos populares. Essas definições interferem diretamente na identificação e nos procedimentos de seleção desses indivíduos, sobretudo nas ações pedagógicas em sala de aula.

A concepção popular de superdotado, entendido como um indivíduo detentor de conhecimento global, assim como a de talentoso em artes visuais ser aquele que possui habilidade para o desenho, ainda está muito presentes nos processos de indicação e de seleção para o atendimento especializado. Tais compreensões determinam práticas pedagógicas específicas, que interferem diretamente no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e modulam estruturas fechadas de identificação e atendimento.

Considerar que os estudantes em artes visuais são uma população de pesquisa única, com comportamentos próprios, habilidades diversas e necessidades educacionais especializadas, é acreditar que há uma exigência de pesquisa que envolva investigação das realidades vividas de todos os sujeitos envolvidos, com intenção de responder dúvidas presentes na definição, na identificação e nos procedimentos de seleção desse público-alvo.

Essas proposições conduzem à reflexão sobre como é o processo de identificação e o procedimento de seleção deste estudante em artes visuais no contexto do atendimento especializado oferecido pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), sob a visão dos educadores em artes visuais atuantes nas Salas de Recurso de Altas Habilidades/Superdotação (SRAH/SD). Tendo em vista que é na observação sistematizada do educador de artes visuais que se produz um diagnóstico de talento em artes visuais, cabe saber quais são suas considerações sobre a identificação do estudante em artes visuais.

Com a intenção de oferecer uma base teórica sobre questões de definições que estudam indivíduos superdotados e talentosos e com o propósito de elucidar como essas visões afetam diretamente a identificação e os procedimentos de indicação e de seleção dos estudantes com potenciais artísticos, a primeira sessão desta dissertação expõe esse assunto no âmbito popular, científico e artístico.

A segunda sessão mostra os meios de identificação pautados em critérios do produto de arte, de traços comportamentais e dos múltiplos aspectos que os estudantes em artes visuais apresentam tanto no fazer, no ser e no existir. A identificação como aspecto fundamental à existência de um fornecimento educacional específico, que atenda às necessidades reais dos

estudantes, é apresentada nessa sessão como uma das perspectivas mais importantes para a tomada de decisões diante das ações a serem desenvolvidas nos procedimentos de seleção, assim como no próprio atendimento especializado.

Partindo dos vários formatos que contemplam a identificação dos estudantes em artes visuais, a terceira seção procura apresentar uma variedade de procedimentos de seleção ligados a programas especializados para estes estudantes como alternativas mais eficazes na identificação destes; também procura evidenciar que tais procedimentos de seleção possibilitam um atendimento mais amplo e democrático.

Ao tomar como estratégia de pesquisa a exploração das experiências vividas pelos educadores em artes visuais atuantes nas SRAH/SD no contexto do ensino especializado, busca-se descrever trajetórias metodológicas realizadas na construção da pesquisa, esta se caracteriza por um caráter qualitativo, exposto em um estudo de caso. Por entender que um contexto específico revela experiências pessoais, o estudo de caso foi constituído pelas experiências de dois educadores em artes visuais atuantes nos atendimentos especializados do DF.

São apresentadas diferentes etapas do processo, tais como: o delineamento da pesquisa, o contexto do atendimento, a escolha dos sujeitos da pesquisa, os procedimentos na coleta de dados e as categorias de análise. E, na sequência, é exposto o caso integrado aos dados da entrevista, os trabalhos dos estudantes escolhidos pelos educadores-observadores e a análise de cada um deles, com desenvolvimento da compressão teórica deles.

É importante explicitar, desde já, que o termo “professores”, quando usado nesta pesquisa, indicará o profissional de educação atuante nas salas de aulas do ensino regular e que não tem contato direto com o atendimento especializado. O que significa dizer que esse profissional está atuante apenas como docente em sala para o trabalho do currículo de ensino normal. Por outro lado, os termos “educadores”, “educadores em artes visuais” e “educadores-observadores” serão usados para se referir àqueles que atuam em SRAH/SD.

Ao encerrar o presente estudo com a seção destinada às considerações finais, em que são retomadas as proposições teóricas e estas relacionadas aos dados de análise obtidos, buscou-se destacar aproximações e distanciamentos entre a teoria e as vivências dos educadores.

1 – AS FACES DO TALENTO ARTÍSTICO

Muito tem se falado sobre quais os termos apropriados para definir indivíduos com potenciais elevados em diversas áreas de conhecimento. “Superdotado” e “talentoso” são os termos que aparecem com mais frequência nas pesquisas de vários estudos que circulam o mundo ao se referirem a esses indivíduos com potenciais elevados. Entretanto, percebe-se que os termos “superdotação” e “superdotado” têm sido amplamente divulgados como termos compostos de múltiplas apropriações e, muitas vezes, compreendidos como sinônimos de “talento” e “talentoso”, ao apontar uma diversidade de habilidades, sendo elas de aspecto intelectual/acadêmico ou de outras áreas, como, por exemplo, habilidades motoras para o esporte ou para as artes visuais.

Ao fazer um levantamento sobre os termos empregados em teses e dissertações em bancos de dados da CAPES de 1987 a 2009, Pérez (2012) constatou, entre outros dados, que, em se tratando do assunto talento, foram encontradas 410 teses e dissertações. Entretanto, havia 73 estudos que apresentavam a palavra “talento” no título, mas eram relacionadas às áreas econômicas, financeiras e esportivas, podendo-se fazer alguma associação com o tema em apenas seis delas. A pesquisadora encontrou também, ainda em relação ao assunto, 54 trabalhos em “superdotação” e três em “superdotados” e “talentosos”, comprovando que todos estavam relacionados ao tema, mesmo que não apresentassem o termo no título. Ao revelar uma carência em relação ao tema na produção brasileira, ela afirmou que os termos ora são usados equivocadamente, ora não pertencem à área de estudo. Certamente, é necessário que tais vocábulos sejam mais bem esclarecidos, sobretudo na literatura brasileira, tendo em vista que a maior parte dos estudos sobre esse assunto faz parte de uma literatura estrangeira e, conseqüentemente, isso requer uma tradução eficaz. Como salientou Pérez (2012), em relação às pesquisas e às traduções de termos e expressões utilizadas para nomear esse público-alvo:

Os pesquisadores e autores costumam procurar em textos estrangeiros as referências bibliográficas para subsidiá-la e isso traz à colação o problema da tradução que, muitas vezes, é feita por pessoas inexperientes, por tradutores eletrônicos, extremamente imprecisos, ou por pessoas que, por pertencerem a outras áreas de conhecimento, não percebem a importância da precisão e a correlação entre a palavra e o seu conceito no contexto no qual o texto será lido. (PERÉZ, 2012, p. 47)

As pesquisas que abordam definições sobre superdotação e talento existem e têm sido amplamente discutidas na literatura estrangeira, tanto pela área que estuda o “superdotado” e “talentoso”, quanto em áreas específicas de atuação. Apesar haver pesquisadores e autores

que tratam sobre esse assunto aqui no Brasil, ainda assim, a literatura e as pesquisas que abordem, especificamente, a superdotação e o talento em artes visuais, apresentando uma base de estudo sobre indivíduos com potenciais artísticos, não são encontradas em quantidade nem em densidade. Para o desenvolvimento de pesquisas sobre esse assunto, no contexto brasileiro, ainda parece ser necessário um aprofundamento nas pesquisas dos grandes centros de produção acadêmica do exterior, cuja literatura tem sido discutida aqui.

Vários psicólogos e educadores em artes visuais (BOLAND, 1986; CLARK; ZIMMERMAN, 1994; CLARK, 1989; GOLOMB, 1995; MILBRATH, 1998; PARISER, 1987; WINNER; MARTINO, 2002; WINNER, 1998), estudiosos dos indivíduos superdotados e talentosos, têm apresentado em suas pesquisas pontos cruciais para a definição, a identificação e o desenvolvimento de estudantes nessa área específica. Estes pesquisadores e autores não estão preocupados diretamente com a definição de um conceito a partir de uma tradução, assim como traz Pérez (2012). A preocupação deles é com as definições dos termos em contextos mais específicos da área das artes visuais, tais quais: habilidades para o desenho ou o intelecto artístico. Esses pesquisadores deixam claro, também, a preocupação de como tais definições contribuem ou prejudicam a identificação, o atendimento e o desenvolvimento daqueles indivíduos.

1.1 – A face popular da superdotação e do talento

Ao abordar as distinções de conceitos sobre superdotação, além da variedade dos termos que definem o público superdotado, Alencar (2007) afirma que, embora a noção de superdotação, para alguns estudiosos, esteja relacionada ao desempenho acadêmico elevado e a um marcante raciocínio abstrato, ainda assim, os termos “superdotado” e “talentoso” têm sido usados por especialistas que estudam esse assunto como sinônimos. Já para Clark e Zimmerman (2004), os termos “talento” ou “talentoso” têm sido usados por educadores em artes visuais, geralmente, para se referir a estudantes com altas habilidades em uma área específica das artes, como artes visuais e artes cênicas.

Muito se vê, nas escolas públicas do DF, o uso destes termos “talento” ou “talentoso” por professores de diversas áreas, não somente dos educadores em artes visuais. Embora eles usem esses termos para os estudantes que apresentam habilidades artísticas em artes visuais, cênicas ou música, o mesmo não acontece com os termos “superdotação” e “superdotado” para os estudantes que apresentam habilidades nas áreas acadêmicas. Parece que existe certo

receio entre professores em apontar estudantes como superdotados, o que não acontece com os talentosos. No entanto, esses estudantes são apontados, quando muito, como “inteligentes” na área acadêmica em que atuam melhor.

Tais considerações são apontadas por Winner (1998), ao alegar a existência da diferenciação entre as crianças “superdotadas” e “talentosas” quando se trata de identificá-las em suas áreas de atuação (acadêmica ou artística). Contudo, a pesquisadora insiste sobre a inexistência de tal distinção, pois, para ela, tanto crianças superdotadas, quanto talentosas, apresentam os mesmos componentes da superdotação.

É importante ressaltar que as diferenças entre os termos “superdotado” e “talentoso” estão enraizadas no passado. Segundo Clark e Zimmerman (2004), os dois termos tinham áreas de atuação bem definidas. Portanto, ser superdotado significava ter habilidade intelectual superior em matérias acadêmicas, enquanto ser talentoso significava ter habilidades extraordinárias nas artes. Essa distinção se deve principalmente à valorização unívoca em nossa sociedade das áreas de raciocínio lógico-matemático e de competência linguística, que foram amplamente difundidas devido à grande importância que se deu aos testes de inteligência.

Para Renzulli (2005), o indivíduo com habilidades superiores acadêmicas, designado por ele de “superdotado acadêmico”, é aquele tipo mais facilmente medido por testes de habilidade cognitiva ou QI (Quociente de Inteligência). Nesse sentido, entendia-se que não havia relação entre inteligência e os talentos artísticos, ao criar uma hierarquia a qual posicionava o talento artístico como uma superdotação menor (PARISER; ZIMMERMAN, 2004).

Como visto anteriormente, Pérez (2012) afirma que grande parte dos termos e expressões utilizados para nomear os estudantes é originária de um corpo de pesquisa estrangeiro, tendo em vista o grande número de publicações existentes em outros países. Do inglês, os termos “*gifted*” e “*giftedness*”, os quais têm tradução corrente para o português como “superdotado” e “superdotação”, foram utilizados pela primeira vez por William Harris, em 1868, quando era Superintendente Escolar em St. Louis, nos Estados Unidos, ao propor o primeiro programa de aceleração para crianças superdotadas. Ademais, Pérez (2012) afirma que o uso do termo foi consolidado no final de 1910 e no início de 1920, numa perspectiva de alto QI. Para Renzulli (1978), a visão conservadora que traçou a definição de superdotação baseada nos testes padronizados e de QI limitava a elegibilidade apenas para o desempenho acadêmico e excluía outras áreas, como artes visuais, música, teatro, liderança, oratória, entre

outras. Superdotado e superdotação, portanto, apresentam “uma forte relação com aspectos intelectuais, já que essa era a visão predominante até a década de 70” (PERÉZ, 2012, p. 50).

Para agravar a disparidade entre o superdotado e o talentoso, há a visão no senso comum que as crianças que tiram melhores notas em atividades avaliativas no ensino regular são como inteligentes, e aquelas que apresentam realismo visual na produção de seus desenhos, possuidoras de dons ou talentos artísticos.

É comum perceber na fala de professores no convívio diário, em reuniões e coordenações, ou até em conversas informais, a presença desse senso comum quando se referem aos estudantes que apresentam habilidades para o desenho, e até mesmo na produção de atividades artísticas, pois estas causam admiração pela sua realização. Nesse caso, parece não haver nenhum receio em apontar os estudantes com potenciais artísticos como àqueles possuidores de um dom. Ao contrário das posturas tomadas por professores sobre os estudantes superdotados em áreas acadêmicas, aqueles são comedidos em identificar um estudante como inteligente.

Segundo Becker e Marques (2012), o termo “superdotado” se refere a uma capacidade de inteligência muito superior à média, não sendo qualquer capacidade. Diante disso, a superdotação é a “capacidade mental de raciocinar, planejar, resolver problemas, construir e compreender ideias ou linguagem e grande facilidade de aprendizagem” (BECKER; MARQUES, 2012, p. 156). Os pesquisadores ressaltam que essa capacidade não se refere a qualquer habilidade, como por exemplo, ter alto desempenho em matemática, mas, sim, em apresentar um alto desempenho em várias áreas conjuntamente. Essa concepção de superdotação global, aquele que sabe “tudo”, muitas vezes, é aceita nos espaços escolares, principalmente por professores, e ratifica um dos nove mitos, ou mal-entendidos, sobre a definição de superdotação, amplamente discutida por Winner (1998).

De acordo com Winner (1998), a ideia de superdotação tem apresentado concepções errôneas, que são mantidas diante de nove suposições limitadoras uma compreensão mais ampla sobre o termo. Além do mito de superdotação global, ela aborda também como falácia as ideias de que as crianças consideradas talentosas não são superdotadas; que superdotado tem QI excepcional; que é uma questão inteiramente biológica; ou simplesmente uma questão de ambiente; que são “fabricadas” por pais obstinados ao sucesso dos filhos; que esbanjam saúde psicológica; que todas as crianças são superdotadas; e que as crianças superdotadas se tornam adultos brilhantes.

De forma similar, Alencar (2007), ao abordar as ideias falhas a respeito da superdotação presentes no pensamento popular, afirma que a ignorância, o preconceito e a tradição mantêm viva uma série de conceitos que interferem e dificultam procedimentos que promovam um melhor desenvolvimento deste aluno.

A constatação dessas afirmações se dá nas reuniões dos conselhos de classe que, ao buscar eleger os melhores estudantes, para de elogiá-los e incentivá-los, procede com uma peneira fina das melhores notas em todas as matérias. Essa visão preconceituosa e muito presente nas escolas não contempla o desempenho excepcional de um estudante em uma única disciplina e prejudica a identificação e, possivelmente, o desenvolvimento desse estudante. São esses juízos equivocados sobre superdotação e talento que ora não indicam o estudante, ora indicam sem nenhuma compreensão sobre as suas potencialidades.

Tradicionalmente, muitas das concepções que diferenciam e distanciam o termo “superdotado” do “talentoso” reforçam a diferença entre o intelectualismo acadêmico e a habilidade artística. Nesse caso, é importante investigar como e por que isso acontece, tendo em vista que tais expressões fazem parte de um corpo de estudo que vem se legitimando no contexto educacional e que necessita de uma interpretação com critérios científicos (BECKER; MARQUES, 2012) que supere os conteúdos míticos e idiossincráticos que esses termos carregam.

Termos como “superdotado” e “superdotação”, como pode ser percebido, trazem o superlativo *super* e são acrescidos de “dotado”, ou seja, como aquele que recebeu um dote, um dom, por analogia, um presente da natureza ou de Deus; passa-se a impressão de que é ainda mais agraciado por ter recebido um SUPER, mais do que todos os outros indivíduos. Sem dúvida, tal concepção, que muitas vezes faz parte do senso comum, define o perfil de um indivíduo com qualidades superiores aos demais e que, por apresentar tais dons, não tem dificuldades em atingir objetivos, muito menos necessita de qualquer apoio. Dessa forma, segundo Pérez (2012), o nome “superdotado” foi maculado de mitos e crenças populares que criam certo desconforto a quem o pronuncia, além de criar incômodo a quem é rotulado dessa maneira, por afastá-lo de uma suposta normalidade.

Da mesma forma, os termos “talento” e “talentoso” apresentam uma compreensão mítica muito parecida com os termos “superdotação” e “superdotado”. No entanto, suas raízes estão afixadas nas artes, numa concepção de dons artísticos, de vocação ou de genialidade, que revelam uma mistura de crenças e de religiosidade, uma vez que o senso comum concebe as habilidades ou as aptidões artísticas como inatas.

Nesse sentido, Bueno (2000), ao desenvolver um estudo cujo objetivo central foi compreender os fundamentos das habilidades humanas, identificou que tais concepções eram atribuídas às atividades artísticas e esportivas e que havia uma permanência delas no decorrer do tempo. Em seus estudos, a pesquisadora apresenta o conceito de “aptidão”, por exemplo, como um termo jurídico, surgido no século XV, que era sinônimo de “habilidade para exercer um legado ou uma profissão”. Posteriormente, no século XVII, ele foi incorporado pela linguagem filosófica e adquiriu o sentido de tendência natural para algo, fazendo menção à ideia de natureza, que, naquele momento, se encontrava inteiramente ligada à vontade divina.

Ao abordar o termo “vocação”, Bueno (2000) afirma que tal surgiu na época da Reforma Protestante (XVI) e que era utilizado pela religião no sentido de cumprimento dos deveres e das obrigações para os quais alguém era escolhido e chamado por Deus. Logo, aquela pessoa que possuía uma vocação ou um dom tinha uma concessão divina - atribuída às suas habilidades-, além da obrigação de pô-las em prática. Diante disso, os termos “vocação”, “dom”, “talento” e “genialidade” tornam-se sinônimos, em virtude dessas concepções religiosas e do próprio sentido que dava origem à palavra, remetendo-se às habilidades extraordinárias. Logo, todo aquele que apresentasse uma habilidade extraordinária no campo das artes possuía uma vocação, tinha um dom, era genial ou dotado de talento.

Certamente, as áreas de estudos da arte e da educação vêm tentando desmitificar essas concepções que ainda estão tão presentes no senso comum e que, por vezes, afetam o ambiente educacional quando se trata das habilidades artísticas, sobretudo da habilidade para o desenho. Na própria história da arte são constatados vínculos com essa concepção mítico-religiosa, assim como no pensamento filosófico de tendência naturalista quando se trata das habilidades dos artistas. Segundo Pevsner (2005), humanistas como Petrarca, Villani, Facius e outros escritores passaram a elogiar os artistas renascentistas, exaltando suas obras e as habilidades como divinas.

Warnke (2001) revela que o pensamento moderno sobre as artes plásticas estava carregado de um ideário medieval acerca do dom natural do artista e, já naquela época, considerava-o uma dádiva da natureza, como uma dádiva divina, que frequentemente era designado como fonte de dom poético e científico. Os representantes das *artes liberales* já haviam empregado a concepção de dom de Deus; a ciência – *Donum Dei* – é um presente de Deus e que, com tal presente, não era possível quantificar seu produto. Como os dons concedidos por Deus ou pela natureza eram dádivas grandiosas, então, tal dom não podia ser vendido, muito menos pago, logo, por princípio, não poderia ser adquirido como uma

atividade ou um serviço de aprendiz. Essa concepção, sem dúvida, permanece no ideário comum quando se trata da educação de indivíduos com potenciais superiores, sobretudo nas artes, para as quais não são necessários ensino e, por consequência, desenvolvimento de suas habilidades, uma vez que estes indivíduos são considerados prontos para exercer tais atividades.

Ao certo, pode-se ver, entre os artistas e historiadores de arte, principalmente nos contemporâneos à Idade Média e à Moderna, uma concepção de essência divina circundante da alma do artista, que o diferia do artesão vulgar. Segundo Bazin (1989), Filippo Villani, um dos primeiros historiadores florentinos, em 1404, algo sobre a origem de Florença e seus homens eminentes:

Muitos consideram, na verdade não sem razão, que os pintores não são inferiores àqueles a quem o exercício das artes liberais faz mestres; estes possuem os preceitos inerentes à literatura por via do estudo e do saber, enquanto aqueles aprendem unicamente pela elevação de seu gênio e pela segurança de sua memória aquilo que expressam por meio de sua arte. (VILLANI, 1404 *apud* BAZIN, 1989, p. 6)

Foi a concepção do artista como gênio, dotado de inteligência superior e de talento divino, que passou a ser reconhecida como construtos sociais, culturais e históricos, os quais moldaram o imaginário popular contemporâneo e construíram um senso comum para a definição de artista e de sua formação. A presença dessa concepção na atualidade reflete um problema de ordem educacional, pois define o indivíduo como autossuficiente em seu processo de desenvolvimento, sem necessidade de qualquer ajuda adicional no processo de ensino-aprendizagem.

Essa argumentação deixa explícita, já de antemão, que práticas que desenvolvam as habilidades dos estudantes ou atividades desafiadoras que proponham um enriquecimento curricular a eles seriam plenamente de interesse e responsabilidade do estudante, não havendo necessidade alguma da inserção de um promitente nesse processo. Diante disso, o estudante é visto como autodidata, ou seja, ele tem a capacidade de aprender sem a necessidade de um educador para auxiliá-lo.

Ao analisar as habilidades humanas no campo científico, Bueno (2000) constatou que a concepção biológico-genética, ao compreender a habilidade como um determinismo biológico, e que mais recentemente passou a ser compreendida em pesquisas sobre hereditariedade e genética humana, incorporou a ideia de transmissão hereditária das habilidades, ao adquirir a forma de um biologismo. Nessa visão, o fundamento das habilidades humanas era o princípio da determinação biológica, que substituiu o da

determinação divina, criando-se, assim, uma dádiva biológica, e não mais dos deuses. Ademais, a pesquisadora apresenta, em suas conclusões, que as habilidades humanas são criadas, formadas e produzidas nas relações sociais, mesmo em suas realidades mais singulares, ao revelar que são fenômenos complexos e dinâmicos, frutos de processos de construção e de múltiplas contingências, condições e histórias de aprendizagem.

Não é difícil perceber a presença de tal concepção, seja divina ou biológica, tanto no cotidiano, quanto nos ambientes educacionais, principalmente, quando se trata da habilidade para o desenho, atividade esta que tem sido praticada por estudantes de forma diletante, isto é, entendida meramente como um prazer pessoal, um passatempo ou *hobby*. Essa concepção, muitas vezes, tem desviado o ensino da arte de sua função educativa mais ampla, além de afastar a possibilidade do uso mais efetivo dela pela maioria das pessoas.

Portanto, a concepção que aponta o indivíduo dotado de habilidades naturais e/ou divinas tem dificultado o desenvolvimento das habilidades e a identificação de potenciais de muitos estudantes talentosos em artes no contexto do ensino regular. A falta de formação continuada e de informação sobre esse público, além de práticas que desenvolvam o potencial desse estudante nas salas de aula, frequentemente, limita a percepção do professor e cria uma visão restrita sobre as habilidades presentes no estudante. Não é de admirar que professores principalmente os de artes no ensino regular, criem essa aura mítica sobre o estudante que tem habilidade para o desenho, tendo em vista que essa prática não é ensinada nas escolas.

Parece óbvio que a admiração de professores sobre as habilidades dos estudantes está diretamente ligada ao alto desempenho em conteúdos ou práticas não ministradas por eles. Porém, tal admiração pode se tornar desconfortável quando o interesse e os questionamentos desse estudante em um determinado assunto não contemplam sua grade curricular. O fato é que, sem uma prática que contemple as habilidades dos estudantes nas áreas artísticas, possibilitando-lhe revelar suas habilidades individuais de forma sistematizada e pedagógica, os estudantes em artes visuais continuarão envolvidos em uma redoma divina.

1.2 – A face científica da superdotação e do talento

Segundo Clark e Zimmerman (1992), há muitos jovens com um enorme desejo e interesse em desenvolver atividades nas áreas artísticas. Infelizmente, muitos deles não têm o apoio ou a instrução necessária de que precisam para realizar seus interesses ou desenvolver suas habilidades. Muitos teóricos afirmam que o passo inicial para ajudar esses jovens - que

desejam participar de forma criativa nas artes visuais - é reconhecer os seus potenciais e ajudá-los a desenvolverem competências para se expressarem.

Entretanto, ainda se faz necessário um afinamento referente à definição desses estudantes, para que não haja uma seleção que favoreça uma área de conhecimento e desmereça outra. Segundo Renzulli (2005), o ponto mais importante, e uma das principais questões que devem ser tratadas em busca de um sentido da superdotação, é que deve haver um propósito em defini-lo. A forma pela qual a superdotação e o talento possam ser vistos e definidos é que vai determinar as suas aplicabilidades práticas no campo da identificação e da prestação de serviço para esse público. Apesar disso, uma definição unívoca parece inadequada quando se trata de áreas diversas de conhecimento, já que as habilidades e competências também diferem em forma e conteúdo. Parece consenso dos pesquisadores a necessidade de critérios científicos mais específicos, que ofereçam uma definição de superdotação e de talento que contemple as diversas áreas do conhecimento, e não se limite em um único campo de atuação.

No entanto, a falta de convergência em relação à definição de superdotação e de talento tem conduzido as indicações a programas específicos tomando como base valores idiossincráticos (BACHTEL-NASH, 1988), já que esse procedimento - que consideram os estudantes superdotados e talentosos - ocorre por parte dos educadores que se baseiam no desempenho nas notas avaliativas e, no caso das artes visuais, na habilidade para o desenho. Contudo, Clarck e Zimmerman (1984) têm apontado que um único critério ou definição tem sido afastado pelos pesquisadores atuais, os quais aprovam a definição dentro de variados procedimentos e medidas de identificação. Certamente, o que torna mais problemático é oferecer uma definição que não seja generalizada, mas que contemple as diversas áreas de atuação, acadêmicas ou artísticas.

Renzulli (2005), ao trazer exemplos sobre superdotação, como o potencial na matemática e nas habilidades artísticas, aborda as particularidades de cada área de conhecimento e prontamente verifica a necessidade de usar procedimentos próprios de avaliação no processo de identificação mediante as formas e os conteúdos que contemplam determinada área específica. Esses procedimentos enfatizam seus critérios de definição de superdotado e talentoso, tendo em vista que cada área tem suas próprias concepções de habilidades e de competências. Em outras palavras, a definição de indivíduo superdotado e talentoso é construída por áreas de conhecimento, a partir dos próprios critérios que configuram as altas aptidões nos seus procedimentos avaliativos.

Diante disso, tais definições geram conflitos e divergência de opinião, pois, para Renzulli (2005), nunca haverá uma única definição razoável entre os estudiosos, e que esta é provavelmente a maneira que deve ser. Contudo, ele alerta que, mesmo com diferenças em relação às definições, é importante frisar que todos os estudiosos deste assunto devem ser responsáveis em mostrar uma relação lógica entre as definições e as práticas recomendadas de identificação e de atendimento.

Clark e Zimmerman (2004), interessados nos problemas de definição, identificação e atendimento dos estudantes em artes visuais, têm feito grandes contribuições nas pesquisas que estudam esse público alvo. Em suas práticas educacionais, como educadores em artes visuais, Clark e Zimmerman têm trabalhado diretamente com os estudantes em artes visuais, estes são definidos por eles como estudantes “artisticamente superdotados e talentosos”. As questões de definição, descrição, triagem e identificação de estudantes em artes visuais, bem como o desenvolvimento do programa para esses estudantes têm sido, por anos, estudo de seus objetos de pesquisa.

Eles alertam que a educação dos estudantes em artes visuais, reiteradamente, não é incluída em muitos livros e revistas que tratam de superdotação e de talento. Mais ainda, aferiram que, quando as artes são mencionadas nessa literatura, elas são descritas em referência à realização elevada dentro de um aspecto particular das artes visuais e cênicas, como tocar um violino, compor música ou desenhar figuras realistas (CLARK; ZIMMERMAN, 1992). Porém, as habilidades associadas às artes, ao contrário de matemática e de ciências, muitas vezes são consideradas assuntos específicos e não exigem habilidades intelectuais.

Essa distinção entre habilidades intelectuais e habilidades artísticas, certamente, tem raízes mais profundas, e foi a partir dos tradicionais testes de QI que esta separação ficou mais acentuada. Para Efland (1990), os primeiros testes de inteligência incluíam tipicamente atividades relacionadas às habilidades verbais e de raciocínio lógico-matemático. Em se tratando das habilidades artísticas, entendida como habilidade para o desenho, assim como o gosto por essa prática, muito pouco foi representado nas listas de itens que determinavam a composição da inteligência humana.

Essas conclusões foram evidenciadas por Zimmerman (1985 *apud* EFLAND, 1990) que, em seus estudos, constatou uma série de pesquisas realizadas nos Estados Unidos, que tentou demonstrar que a aptidão para as artes visuais era controlada principalmente por

talentos especiais e não por capacidade intelectual geral. Em suas observações, percebeu que os estudos tendiam a definir aptidão artística como uma habilidade para o desenho figurativo.

Entretanto, Zimmerman também apresentou pesquisas que foram de suma importância para definir a relação direta entre a inteligência geral e a capacidade artística ao relatar a pesquisa realizada entre 1929 a 1939 por Norman C. Meier. Este autor constatou que os artistas bem sucedidos se caracterizavam por possuir uma inteligência superior, acima da média. Certamente esses estudos relegaram o conceito geral de dom a um conhecimento do senso comum, ampliando a visão científica diante dos indivíduos com potenciais artísticos.

Sem dúvida, a concepção de dom natural ou divino não coadunava com os moldes ideológicos da época, que propunham uma pedagogia progressista, científica e experimental e que, acima de tudo, tentava eliminar qualquer resíduo essencialista natural ou metafísico. Na busca de exatidão científica, ao fixar leis invariáveis e isentar-se de erros, o dogmatismo científico, ao propor uma pedagogia cunhada paralelamente com a psicologia experimental ao final do século XIX, não deixava espaço para uma educação artística que se refletisse nas habilidades artísticas dos antigos conceitos de dom natural ou divino, sem nenhuma relação com a inteligência geral. Então, para Efland (1990), o ensino das artes, na medida em que era vista como algo especial, mantinha-se vulnerável dentro da educação geral.

A diferenciação entre superdotação e talento surge na definição de inteligência baseada nos escores dos testes de QI, além da forte tradição do dom especial que o talento tanto carrega. Sendo assim, a habilidade artística, como uma habilidade manual, não necessitaria de inteligência para sua produção. Pariser e Zimmerman (2004) têm ressaltado que habilidades e dons especiais encontrados no domínio das artes são tão “intelectuais” e “cognitivos” como superdotação e estão associados com alto desempenho em domínios como a matemática e a ciências, ao advogar que as artes visuais requerem pensamento inteligente para resolução de problemas.

Pesquisas, como as de Gardner, (1995) sobre as inteligências múltiplas, em que descreve as diferentes inteligências humanas como linguística, lógico-matemático, musical, espacial, corporal sinestésica, interpessoal e intrapessoal; assim como o trabalho de Arnheim (2004) sobre o pensamento visual nas artes, que estabelece firmemente que há para esta área a reivindicação da fluência de comportamentos inteligentes e não simplesmente a expressão de sentimentos, ou de atividades manuais, são fundamentais na área de artes. Segundo Pariser e Zimmerman (2004), as crianças superdotadas e talentosas nas artes são tão intelectualmente

superdotadas como aquelas com superdotação acadêmicas, sendo assim, não há diferença entre as crianças academicamente superdotadas e as artisticamente talentosas.

Gagné (1985), ao tentar definir superdotação como competência excepcional em um ou mais domínios de capacidade, seja intelectual, criativo, sócio emocional, sensório-motor; e talento como o desempenho excepcional em um ou mais campos da atividade humana, reconheceu a existência de uma multidirecionalidade das relações entre superdotação e talento, explicando que cada talento específico é expresso por um determinado perfil de competências.

Sua dicotomização de domínios gerais de capacidade e talentos específicos se assemelha à velha e familiar categorização de habilidades gerais e específicas, as quais podem oferecer uma separação mais acentuada em referência à inteligência. As definições de Gagné acentuam essa diferença diante dos exemplos oferecidos por ele, o que reforça uma distinção entre áreas da inteligência e áreas de atividades humanas. Para Gagné (1985), as habilidades técnicas, não necessariamente habilidades criativas, são importantes para desempenhar tarefas como pintar um quadro ou consertar um automóvel. Segundo ele, o pensamento divergente não desempenha um papel primordial em áreas de talento, como esportes ou interpretação teatral.

Em contraposição, Clark e Zimmerman (1992) acreditam que a interdependência entre os termos “superdotação” e “talento”, e não a sua separação - como fez Gagné-, serviria para colocar a educação dos estudantes nas artes em pé de igualdade com os de outras áreas, como matemática e ciências, e não relegados a atividades meramente técnicas ou criativas que poderiam ser consideradas como independentes das habilidades intelectuais.

É evidente, em livros e artigos produzidos por Gilbert Clark e Enid Zimmeman, o posicionamento em defesa do talento artístico como uma capacidade intelectual. Os pesquisadores defendem que a definição, a identificação e a programação são preocupações interligadas e que a discussão de questões de identificação não pode prosseguir sem a discussão da conceituação de talento nas artes visuais. As questões discutidas estão baseadas em uma definição mais aberta e flexível de definição para os estudantes artisticamente talentosos em artes visuais, considerando-se acerca da definição que:

A verdadeira definição de talento em um sentido filosófico garantiria discussões significativas e argumentos sobre as capacidades dos alunos. Também estamos cientes de que os talentos em artes visuais se manifestam de várias maneiras e formas. Eles podem se manifestar em processos ou em potencial, bem como em desempenho ou produtos, e também são evidenciadas na expressão criativa, habilidades para resolver problemas,

capacidade de produzir produtos semelhantes ao adulto, ou características de personalidade e valores. (CLARK; ZIMMERMAN, 1992, p. 5)

Todos esses aspectos são relevantes tanto na identificação dos indivíduos com potenciais artísticos, quanto na tomada de decisões referente às ações pedagógicas. Identificar no estudante habilidades específicas e áreas de interesse é compreender, de antemão, as suas necessidades e, conseqüentemente, redirecionar suas estratégias de ensino-aprendizagem. O foco nas habilidades dos estudantes, com ações pedagógicas direcionadas a desenvolvê-las, deveria ser em princípio a forma mais coerente em identificar seus potenciais no ensino regular.

1.3 – A face artística da superdotação e do talento

Quando um estudante apresenta uma capacidade incomum ao desenhar, com a habilidade de representar figuras realistas, tão fiéis quanto uma imagem fotográfica captada por qualquer aparelho celular de última geração, este causa admiração aos seus colegas. Como um encantador de imagens, ele representa o que se vê e desafia a imaginação de todos, que se perguntam: “Quem te ensinou?”, “Como você sabe fazer isso?”.

Certamente o valor atribuído à imagem reproduzida pelo desenhista não está ligado nesse contexto à qualidade da imagem em si, mas à habilidade que o indivíduo apresenta ao desenhar. Tal habilidade muitas vezes é registrada por historiadores de arte como elemento fundamental para definir o indivíduo dotado de uma capacidade que o define perante seus pares.

Ao estudar as representações imagéticas dos primórdios, Janson e Janson (1996) argumentam sobre a capacidade dos homens das cavernas em relação às suas representações imagéticas e alegam que os aurinhacenses e os madalenianos se sobressaem como artistas especialmente talentosos, diante de tamanha profundidade de representação, nas paredes e tetos, de bisões, renas, cavalos e veados. Isso porque enfatizam que os desenhos apresentam similaridade representacional com o objeto real, deixando transparecer que as habilidades destes artistas estão na capacidade de representação e na percepção visual do real.

Gombrich (1989) afirma que, no Egito antigo, o indivíduo era considerado talentoso pela habilidade de reproduzir as regras e convenções que estavam vinculadas ao feitio de uma determinada peça. De certo, ser talentoso estaria diretamente ligado à própria manutenção desses cânones e que “era provavelmente considerado o melhor artista aquele que pudesse fazer suas estátuas o mais parecido com os belos monumentos do passado”(p. 39). Essa visão

de talento, revelada na qualidade do produto realizado pelo artista, pode ser entendida quando Hauser (1989) afirma que a “perfeição do trabalho manual, o domínio dos materiais difíceis, e o trabalho de execução perfeito, bem acabado, especialmente notável no Egito [...] representam o resultado da especialização profissional do artista” (p. 64).

Contudo, ter um domínio de uma habilidade não é suficiente para que o indivíduo seja considerado dotado de capacidades admiráveis. Feldman e Goldsmith (1986), ao descrever sobre os estudos de caso de seis crianças prodígios na música, xadrez, matemática, língua estrangeira e escrita criativa, sublinharam que as culturas variam, a depender dos valores de cada época, na importância que atribuem ao domínio. Portanto, o que é considerado talento em uma cultura, tal como ser capaz de copiar bem obras de arte ou fazer um desenho de memória, pode não ser valorizado como um indicador de talento em outra cultura, e dentro da própria cultura, o que é considerado em uma época pode não o ser em outra.

Segundo Feldman e Goldsmith (1986), sem o acesso a um sistema de símbolos, por meio do qual os estudantes possam expressar o seu potencial, bem como sem um domínio de conhecimento que valorize o sistema de símbolos, o potencial de talento não pode ser levado à boa fruição. Somente as áreas de expressão em arte que são valorizadas por uma cultura são desenvolvidas o suficiente para ter sistemas de símbolos e domínios organizados e que estão disponíveis aos estudantes artisticamente superdotados e talentosos. Então, um estudante só pode vir a ser definido como talentoso em áreas que uma cultura valoriza. Portanto, eles afirmam que os estudantes nas artes visuais são dependentes de instrução sobre as formas de arte que podem ser comunicadas de forma eficiente dentro de suas culturas.

Diante disso, é possível uma definição verdadeira de superdotação e de talento em artes visuais que possibilite um modelo de pesquisa? Clark e Zimmerman (1992) acreditam que uma definição verdadeira - ou fechada - de talentos nas artes visuais, possibilitando identificar os estudantes para os programas de superdotados e talentosos, não é totalmente possível, e talvez, seria, até mesmo, o desejável. Em seus estudos, eles afirmam que a utilização de uma infinidade de definições por vários pesquisadores nas áreas das artes, arte/educação e educação de superdotados e talentosos pode sugerir parâmetros para definições que possam ser mais adequadas na contemporaneidade na identificação de estudantes em artes visuais.

Uma definição fechada em critérios específicos e quantificáveis de testes, assim como os testes de inteligência, que consideram a inteligência como padrões modulados de algumas áreas de conhecimento do saber pode limitar o número de áreas de desempenho que são

considerados para determinar a elegibilidade para programas especiais. Segundo Renzulli (1978), uma definição de superdotação baseada nos testes de QI, por exemplo, pode limitar a elegibilidade apenas para o desempenho acadêmico e excluir outras áreas, como música, arte, teatro, liderança, falar em público, serviço social e escrita criativa. Assim pode ocorrer da mesma forma quando se trata da definição de superdotação e de talento em artes visuais, tomando como base o critério do bom desenhista, isso limita uma série de habilidades nas artes visuais que não estão diretamente ligadas à capacidade de desenhar.

2 – A IDENTIFICAÇÃO DE SUPERDOTADOS E TALENTOSOS

A identificação dos estudantes é um dos aspectos mais importantes para a tomada de decisões diante das ações a serem desenvolvidas em um atendimento especializado, para que este possa atender às necessidades especiais e individuais desses estudantes. Contudo, sem uma identificação adequada das habilidades e dos comportamentos que apresentam o indivíduo, possivelmente o atendimento especializado lhe será furtado, sendo negligenciando-o durante toda a vida educacional.

Estudos diversos buscam esclarecer como se dá essa identificação dos superdotados e talentosos, sobretudo em áreas específicas de atuação. (CLARK; ZIMMERMAN, 2004; RENZULLI, 1986; WINNER, 1998). Guenther (2006) afirma que, apesar de tanta geração de conhecimento em relação aos estudantes superdotados e talentosos, há pouca informação aos agentes ou juízes responsáveis pela sua identificação e que, muitas vezes, esse conhecimento não chega às salas de aula, dificultando o processo decisório de pedagógicas nos atendimentos especializados.

No âmbito da SEEDF, essas ações são diretamente afetadas pela falta de uma identificação mais consistente. Relatos de educadores em artes visuais das SRAH/SD revelam que muitos estudantes encaminhados, tanto pelos pais quanto pelos professores, para o atendimento especializado, não apresentam qualquer característica observável de superdotação. Em suas considerações, alegam que a falta de informação dos professores do ensino regular sobre as características e as formas de identificação tem sido o principal problema.

Conforme Guenther (2006), essa área de estudo aumentou sensivelmente o corpo de pesquisa científica nas últimas décadas, além do crescente interesse em captar e desenvolver o potencial presente na população, mormente na população escolar, por meio da educação. Em suas considerações, ela afirma ainda que, embora haja considerável nível de conhecimento científico disponível para a intervenção educativa, assim como o interesse em outros setores da sociedade, a escola permanece distante, inativa, inerte em relação aos seus alunos mais capazes, sem mostrar o menor esforço em identificar e manter um programa específico ao seu desenvolvimento.

Ao abordar esse conhecimento no contexto escolar, principalmente no ensino regular, as informações sobre esse público-alvo ainda são repletas de concepções errôneas e míticas, que afetam diretamente o processo de identificação. A falta de informação sobre superdotados

e talentosos, a negligência das capacidades dos estudantes e a uniformização de níveis de ensino talvez sejam algumas questões a serem analisadas por pesquisadores que estudam essa área, em especial no Brasil.

Nesse sentido, Guenther e Rondoni (2012) relatam um estudo exploratório que busca situar a base de conceituação em Educação Especial para alunos Dotados e Talentosos no Brasil e que capta as definições compreendidas por profissionais da educação pela sondagem de sua opinião sobre que termos e expressões são usados, com que significados e em que situações. As pesquisadoras revelam que a dificuldade de compreensão desses conceitos é o maior entrave para ações pedagógicas junto aos estudantes superdotados e talentosos, o que reflete no dia a dia escolar e inibe os esforços para a identificação e provisão de condições educacionais favoráveis a estes alunos.

No contexto da identificação dos estudantes em artes visuais, a problemática ainda é maior, pois a compreensão de superdotação e de talento nessa área ainda é carregada de uma visão mitológica de talento. A falta de informação, não somente nos estudos sobre esse público-alvo, como também sobre suas habilidades e sobre o desenvolvimento de seu potencial, acarreta identificações pautadas em um único critério de habilidade, não se leva em consideração os diversos aspectos comportamentais, os processos de desenvolvimento próprios dos estudantes em artes visuais e a diversidade de habilidades oriundas dos diferentes meios e produtos da arte contemporânea.

Ante de mais nada, é importante apontar a necessidade de uma educação voltada às habilidades de todos os estudantes, pelas quais eles demonstrem interesse e fluência, de forma que direcionem seus saberes a conhecimentos que revelem mais afinidades. Os processos de identificação e uma compreensão menos preconceituosa sobre os estudantes superdotados e talentosos podem até contribuir, mas a falta de percepção sobre os saberes e os interesses individuais dos estudantes é, no mínimo, imprudente.

2.1 - A habilidade para o desenho realista

A obra *Fanciullo con Pupazetto* (FIG. 1) do artista Giovan Francesco Caroto, revelava já no século XVI, o interesse do artista pelas expressões plásticas das crianças. Caroto pinta uma criança segurando um desenho que, pelos rabiscos representados na folha de papel, assemelha-se a traços de desenhos infantis e que parece ter sido criado pelo próprio menino que o mostra. Ao analisar a obra, Schneider (1994) evidencia a notável forma como o

artista mostra, provavelmente, pela primeira vez na pintura, uma representação especificamente infantil da realidade, dando ao espectador uma oportunidade divertida de comparar o desenho da criança com a pintura do próprio artista.



FIGURA 1 – Giovanni Francesco Caroto, menino com um desenho, óleo sobre tela, 37 x 29 cm. Verona, Museu de Castelvecchio.

Fonte: SCHNEIDER, 1994, p. 147

Entretanto, ao se tratar do interesse nos desenhos das crianças, Schneider (1994) atesta que a pintura de Caroto revela possivelmente o contexto das pesquisas renascentistas, que estudavam proporções humanas, a fim de estabelecer uma fórmula para o ideal clássico. Ao mesmo tempo, porém, os artistas também começaram a entender muito mais sobre os desvios das normas, as quais eles próprios estabeleceram. Nesse contexto de questionamentos e descobertas, provavelmente surgiu um novo interesse em padrões especificamente infantis de

percepção e representação, ao incluir a forma de retratar a realidade percebida pelas crianças através dos seus desenhos.

Mesmo antes de qualquer estudo de psicologia do desenvolvimento sobre o desenho infantil ou das primeiras publicações de Corrado Ricci sobre os desenhos das crianças modernas, a pintura de Caroto (FIG. 2) tenta representar traços dos desenhos produzidos por crianças daquela época, estes, por sua vez, trazem similaridades com desenhos apresentados em publicações científicas que estudam a produção da criança. Todavia, a sua visão de desenho infantil é apenas uma representação pessoal daquilo que possivelmente poderia ser em seu tempo.

Schneider (1994) afirma que o exemplo de Caroto de "realismo infantil" mostrou que a percepção estética e a representação da realidade estavam ligadas a certos padrões mentais ou estágios de desenvolvimento. Como um ensaio em teoria da arte, a pintura, portanto, também relativiza as abordagens dogmáticas ao método artístico.



FIGURA 2 – Giovanni Francesco Caroto, menino com um desenho, óleo sobre tela – Detalhe.

Fonte: SCHNEIDER, 1994, p. 147

Embora sejam raros os primeiros desenhos dos grandes artistas, o que possibilitaria um julgamento diante do desempenho e habilidade deles enquanto criança. Ainda assim, é, nos relatos sobre a biografia de artistas, que surgem os primeiros indícios das habilidades para as artes na sua infância, o que permite demonstrar a precocidade com que o(s) gênio(s) se

manifestaria(m). O surgimento desse gênio estava atrelado, além de outros aspectos, à produção do desenho de maneira disciplinar e padronizada, ao adestramento da mão do desenhista e a uma habilidade superior, que muitas vezes era revelada desde cedo, com pouco ou quase nenhum ensino sistematizado. Segundo Warnke (2001), Vasari relata, na vida de vários artistas, a presença de traços inatos que conseguem se impor contra os preconceitos e as barreiras sociais que a eles se contrapõem desde o nascimento.

Quando os pais querem lhes impor a profissão de comerciantes, os artistas se rebelam já desde criança, pois eles “são de um tipo de espírito superior”. Mas também quando os pais querem lhes impor o estudo da ciência, revela-se nos artistas uma “extraordinária pressão da natureza” que sempre os impele da “gramática” para a arte, pois “a nobreza da pintura tem tal força que muitos homens nobres abandonam uma atividade com a qual poderiam enriquecer e, impelidos por sua vocação, seguem seu impulso natural, contra a vontade dos pais” (WARNKE, 2001, p. 236)

A visão de Vasari sobre tais habilidades superiores, presentes nos artistas a partir de tenra idade, está embasada numa concepção essencialista divina, amplamente discutida na sessão anterior, e que, embora seja uma forma bem mais sucinta de explicar a habilidade, acaba gerando no público menos esclarecido um mal entendido, reforçando uma ideia errada sobre talento e superdotação para as artes.

É importante esclarecer que, para os teóricos e artistas da época, esse impulso natural para as artes era um chamado, uma convocação para a consagração mais alta, revelavam uma nobreza da alma e a possibilidade de ascensão à nobreza. Certamente o processo de identificação do potencial artístico estava atrelado a valores próprios da época, com critérios sociais e econômicos. No entanto, a habilidade que os jovens aprendizes demonstravam durante seu desenvolvimento nos ateliês era o que determinava o talento. Portanto, as considerações de Warnke (2001) revelam que a essência de um espírito superior para as artes identificava a criança desde cedo como um indivíduo diferente dos demais, capaz de tomar suas próprias decisões em relação a uma vida futura. Similarmente, Winner (1998) define essas crianças como precoces e com uma insistência em fazer as coisas a seu modo.

Segundo Golomb (2004), há uma tendência de identificar as crianças como talentosas nas artes visuais quando seus desenhos são muito mais avançados que aqueles feitos por crianças da mesma idade. Assim, a superdotação é vista dentro de um quadro de desenvolvimento e as crianças são mais susceptíveis a serem apontadas com base no uso mais maduro de técnicas de representação. Muitos estudantes em artes visuais são identificados

como crianças com potencial em termos da capacidade precoce ao desenhar figuras naturalistas, em outras palavras, ao reproduzir uma semelhança notável com o objeto.

Essas diferenças de habilidade e de desenvolvimento são facilmente percebidas nos atendimentos especializados aos estudantes em artes visuais do DF. Os desenhos (FIG. 3) produzidos por dois estudantes da mesma idade demonstram a diferença de qualidade técnica em que os rostos são representados. É visível que o desenho mais realista (a) transmite uma série de informações gráficas e detalhamentos visuais, que são muitos mais avançados que o outro desenho (b), de modo que, em uma avaliação rápida, sem considerar outros aspectos, a demonstração de destreza técnica apontaria, diante dessa perspectiva, o estudante como superdotado.

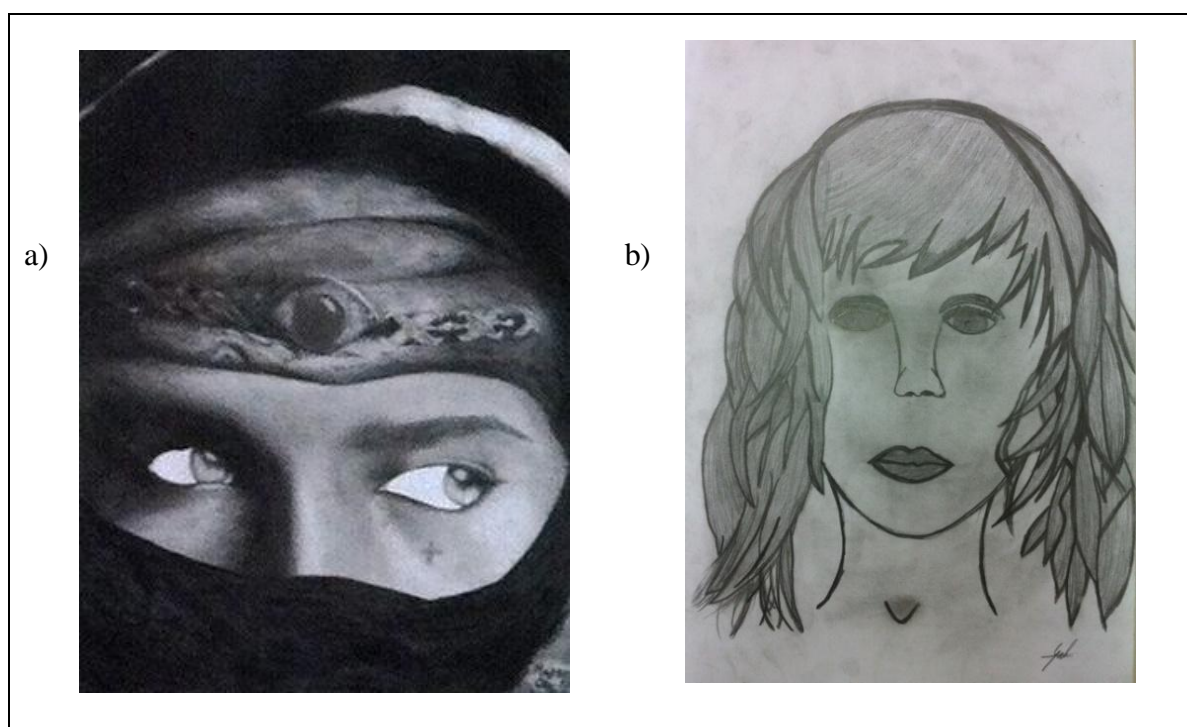


FIGURA 3 – Desenhos feitos por dois alunos da SRAH/SD - Diferença de habilidades técnicas de representação entre os treze e onze anos de idade.

Uma criança que emprega técnicas sofisticadas na produção de um desenho, tais como sobreposição parcial das formas, seleção e eliminação de linhas que determinam a forma, sistemas de luz e sombra, esboço e modelagem que sugerem a solidez de um objeto tridimensional em uma superfície bidimensional, apresenta claramente habilidades especiais, que chamam a atenção, especialmente se essa criança não teve nenhum aprendizado sistematizado anteriormente. Tais dispositivos gráficos não são alcançados com proficiência por muitos adultos nem mesmo após um treinamento e desenvolvimento sistematizado.

Diante disso, Golomb (2004) questiona se o desenvolvimento das crianças superdotadas e talentosas em artes visuais, sobretudo aquelas que demonstram um talento precoce ou propensão para lidar com o espaço tridimensional, segue o curso normal de desenvolvimento. E ainda, será que as regras ou leis que orientam o estágio de desenvolvimento do desenho se aplicam igualmente para a criança precocemente talentosa?

Para alguns pesquisadores da arte infantil e arte/educadores (ARNHEIM, 2004; DRAKE; WINNER, 2013a; GARDNER, 1995; PARISER, 1987), a resposta a essa pergunta é afirmativa, pois, segundo eles, em geral, a criança superdotada e talentosa supera muito mais rapidamente os desenhos esquemáticos da infância ao comprimir, em um espaço curto de tempo, a progressão dos estágios iniciais. Os desenhos de um estudante superdotado e talentoso se distinguem significativamente em relação aos demais colegas, não somente pela qualidade de representação realista, como também pela segurança do traço, pela capacidade de observação e pela rapidez com que o indivíduo assimila as informações visuais.

Segundo Winner e Martino (2002), as crianças superdotadas em desenho não são apenas avançadas em relação ao desenho típico das demais crianças, como também desenham qualitativamente de diferentes maneiras. Para os pesquisadores, as crianças consideradas artisticamente superdotadas e talentosas veem o mundo de forma diferente, possivelmente à sua maneira. As conclusões de Winner e Martino (2002) sobre a diferença da forma de ver entre uma criança superdotada e talentosa em artes visuais e uma criança típica estão pautadas na observação dos desenhos e nos estudos de caso realizados por essas autoras. Elas pontuam três aspectos que sinalizam essa diferença. Primeiro, as crianças superdotadas e talentosas em artes visuais codificam a informação visual mais precisamente ao ver o mundo mais em termos de formas e características das superfícies visuais que em termos de concepção. Segundo, elas têm uma memória visual superior (WINNER; ROSENBLATT, 1988). E, terceiro, elas observam mais o ato de desenhar em si, com isso conseguem ver quando algo parece errado no desenho, levando-as a descobertas sobre a forma de representar o mundo em papel.

De forma mais sucinta, Milbrath (1998) entende que essas crianças superdotadas e talentosas em artes visuais são melhores em ver, lembrar e fazer do que as crianças típicas. Já Golomb (2004) sinaliza para um desenvolvimento acentuadamente acelerado e habilidade em técnica avançada, uma consciência muito mais cedo de forma e da qualidade artística, além de uma adaptação única e hábil de estilos de arte na pré-adolescência.

Para Golomb (2004), a maioria das crianças superdotadas e talentosas em artes vai além dos limites do desenho esquemático da criança típica de duas maneiras: elas podem reter o vocabulário esquemático mentalmente, mas desenvolver a sua própria visão impondo uma ordem sobre a composição. Nesse caso, a qualidade estética não depende de semelhança com a natureza no sentido de adotar um estilo realista, mas reside totalmente dentro do estilo de arte infantil. Ou elas podem desenvolver um rico vocabulário gráfico e uma capacidade de representar relações espaciais claramente, o que torna o seu trabalho, na sua concepção e execução, semelhante ao do adulto.

Cox (2000) afirma que, mesmo que nem todas as crianças identificadas com talentos para o desenho se tornem futuros artistas, é possível diferenciar aquelas que apresentam certo grau de habilidade técnica na produção de seus desenhos, o que é facilmente reconhecido nos desenhos da FIG. 3. Nesse sentido, a autora afirma que “embora muitos professores menosprezem qualquer tentativa formal de se ensinar as crianças a desenhar de modo realista, muitas vezes é justamente essa aptidão que deve determinar se elas têm algum talento para a arte”(p. 210).

A observação da habilidade do indivíduo como meio de identificação de superdotação e talento parte de comparações entre aspectos, tanto do desenvolvimento das crianças típicas, como da habilidade do adulto desenhista. Para Winner e Martino (2002), as crianças típicas são guiadas mais pela sua própria compreensão do que eles estão tentando desenhar, e menos por sua compreensão das propriedades visuais do que veem, o que se difere das representações das crianças superdotadas e talentosas em artes visuais. Em suma, enquanto crianças típicas estão restritas a desenhar o que eles sabem sobre os objetos, as crianças superdotadas são capazes de substituir o que elas sabem e descrevem o que veem.

Certamente os aspectos levantados por estes pesquisadores estão embasados na qualidade do desenho e na forma de apreender o objeto visível, como indicador de superdotação e de talento nas artes visuais. Winner e Martino (2002) consideram que o realismo no desenho é a marca de uma criança dotada em artes, sendo este o indicador principal da superdotação e do talento em desenho, pois a habilidade para desenhar formas reconhecíveis aparece para essas crianças pelo menos um ano antes desta habilidade surgir normalmente. Enquanto as crianças típicas começam a desenhar formas reconhecíveis representando objetos do mundo visível em torno dos 3 ou 4 anos de idade (GOLOMB, 2004), crianças superdotadas e talentosas em artes visuais, que foram observadas, apresentaram seu início para o desenho figurativo e representativo por volta dos 2 anos. Nesse

sentido, Cox (2000) afirma que as crianças talentosas em artes são “como maioria das crianças, elas provavelmente passam por uma fase esquemática inicial de desenho, mas seu desenvolvimento é acelerado” (p. 210).

No que se refere aos elementos gráficos, Milbrath (1998) afirma que as crianças artisticamente superdotadas e talentosas usam processos figurativos próprios para representar objetos, o que possibilita um desenho altamente realista. Em outras palavras, as crianças parecem ser capazes de representar as formas tais quais elas aparecem, com todas as distorções causadas pelo ponto de vista e pela perspectiva. O desenho (FIG. 4) de um aluno da SRAH/SD, entre 6 e 7 anos de idade, revela a capacidade de representar o casário em posição oblíqua, deslocando as linhas de fuga para dois pontos. Nesse caso, o desenho do aluno apresenta o objeto visto de quina, construído por dois pontos laterais opostos, oferecendo a um único observador, duas perspectivas do mesmo objeto.



FIGURA 4 – Desenho feito por um aluno de 6/7 anos de Taguatinga

Para estes pesquisadores, as crianças superdotadas entendem muito cedo o conceito de uma linha que representa um contorno e realiza uma forma, produzindo uma linha fluida que descreve o contorno de uma determinada forma, ao contrário das crianças típicas. Assim, o trabalho dessas crianças superdotadas e talentosas em artes visuais exibe uma maturidade precoce de expressão artística adulta.

Os desenhos de crianças superdotadas e talentosas em artes enfatizam a característica de superfície de um plano, decorando sua superfície e mantendo uma linha em torno do objeto, dando contorno à superfície. Desta forma, um plano está representado corretamente como uma forma bidimensional. Segundo Winner e Martino (2002), assim que as crianças superdotadas e talentosas começam a desenhar formas reconhecíveis, elas também iniciam o desenhar de forma realista. Com a habilidade de capturar as formas precisas de um objeto, essas crianças começam seus desenhos representando a ilusão de volume e de profundidade. O desenho (FIG. 5) de um aluno atendido na SRAH/SD surpreende pela qualidade gráfica, pois a técnica de escorço produziu a impressão de tridimensionalidade na figura representada pelo estudante. Ao usar o grafite sobre o papel, domina o uso do claro-escuro para representação da imagem, com tratamentos diversificados em nível das sombras próprias e das sombras projetadas, além de acentuar as formas usando opacidades e transparências.

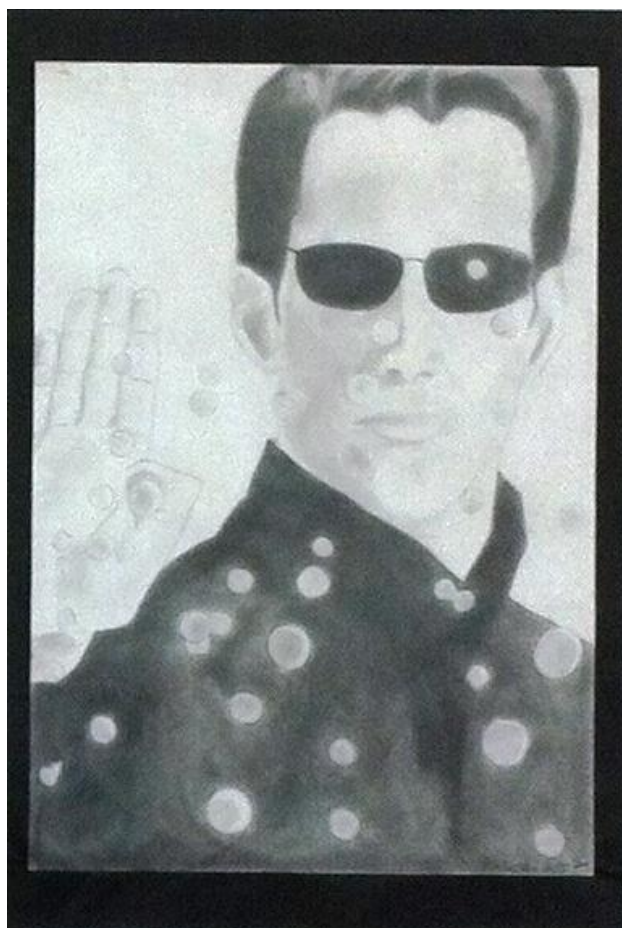


FIGURA 5 – Desenho feito por um aluno de 10 anos da SRAH/SD

No lugar das formas simples, esquemáticas e planas, comumente encontradas na arte infantil, encontram-se notáveis desenhos e imagens complexas, semelhantes aos desenhos de

adultos hábeis, que sugerem um esforço para entender e dominar como os objetos são estruturados. Essas crianças desenhavam de forma realista rapidamente e com facilidade. Mibrath (1998), ao observar o ato de desenhar de crianças artisticamente superdotadas e talentosas, constatou que essas crianças não desenhavam e apagavam seu trabalho com muita frequência, assim como fazem as crianças típicas, pelo contrário, seus traços são precisos e transmitem às linhas segurança e confiança.

É importante ressaltar que os estudos de caso com indivíduos em artes visuais, realizados por autores como Golomb (1995, 2004), Milbrath (1998) e Winner (1998), são pautados na capacidade do indivíduo realizar desenhos realistas precocemente, não considerando outros aspectos e habilidades das artes visuais. O uso de critérios de identificação de estudantes em artes visuais baseados na habilidade para o desenho pode ser até possível, mas não é fundamental como indicador de superdotação e de talento em artes visuais, muito menos um indicador de prática ou sucesso futuro nesta área.

No entanto, ao analisar as questões educacionais em torno do desenho, a prática e as ações pedagógicas em sociedades que não trazem essa prática em seu currículo, é possível avaliar que crianças que apresentam tal destreza, sem ao menos passar por qualquer formação ou instrução, sejam alvo de pesquisas diante de sua habilidade.

Ao tomar como exemplo o contexto brasileiro em relação à prática do desenho nas escolas, Nascimento (1994) revela, em estudo sobre a história do ensino do desenho na educação brasileira, que o desenho ora é entendido como arte, ora como técnica, e instituiu-se a dicotomia entre o pensar e o fazer, o que gerou uma série de concordâncias e discordâncias em relação a sua instituição, aplicação e manutenção como disciplina. Quando o desenho do natural passou a ser valorizado como elemento de formação da personalidade, sobretudo, nas décadas de 40 e 50 do século passado, a sua prática constituiu uma preocupação entre os professores encarregados de seu magistério, isso porque ele era considerado uma modalidade de ensino com maior grau de dificuldade, motivo este que fragilizava sua permanência no contexto educativo.

Nascimento (1999) pontua que vários artigos publicados na época foram dedicados ao ensino do desenho, os quais versavam sobre diversos aspectos, sobretudo sobre a polêmica dicotomia entre o “dom natural” e a prática sistematizada - que gerava aprendizado a partir de exercícios constantes. Por volta dos anos 50, um desses artigos deixava clara a posição assumida do autor, diante da diferença entre a habilidade natural para o desenho figurativo e o aprendizado do desenho técnico.

Ora, praticamos em aula quatro tipos distintos de Desenho, com diferenças profundas - o do natural, o geométrico, o decorativo, o técnico e convencional. Se o aluno não é dotado de habilidade para o decorativo ou o do natural, pode aprender o geométrico, o técnico e convencional, o projetivo, e vice-versa” (NASCIMENTO, 1999 *apud* SILVA, 1959, p. 95–96)

Apesar do ensino do desenho ter sido uma disciplina institucionalizada e sistematizada no século passado nas escolas brasileiras, essa prática passava por um processo de ensino-aprendizagem que deveria conduzir o indivíduo ao desenvolvimento intelectual pleno e, conseqüentemente, a uma formação profissional. Ainda assim, eram promovidas discussões, tanto nos espaços acadêmicos, quanto nos ambientes educacionais, quando se identificava que alguns estudantes apresentavam mais facilidade e desenvolviam mais rapidamente a habilidade para o desenho do que outros.

Contudo, ao analisar o ensino, a prática e o desenvolvimento do desenho nas salas de aula atuais, a habilidade para o desenho em um país que não traz em seu currículo um ensino sistematizado, que desenvolva habilidades para essa prática, certamente causa estranheza e surpresa quando um estudante, sem qualquer ensino aparente, consiga desenhar com bastante destreza e habilidade. São essas impressões que têm sido alvo de pesquisas sobre superdotação de estudantes talentosos em artes, principalmente quando se trata da habilidade precoce para o desenho.

Drake e Winner (2013a, 2013b) têm pesquisado sobre a precocidade de crianças que apresentam habilidades gráficas, afirmam que algumas crianças são capazes de criar desenhos incrivelmente realistas, sem nenhum ou muito pouco ensino sistematizado, e que seus desenhos se assemelham às de valor artístico do adulto. As pesquisas englobam crianças em idade pré-escolar que apresentam em seus desenhos características de habilidades manuais e perceptivas diferentes das crianças de sua idade.

No processo de identificação dessas crianças precoces para o desenho realista, Drake e Winner (2013b) suspeitam que existam outras características, além do realismo apresentado no desenho da criança precoce em artes, que são importantes a serem observadas como primeiros sinais de talento artístico. Segundo as pesquisadoras, os desenhos das crianças apresentam uma composição que revelam algo mais do que habilidade realista – como aspectos decorativos, o tratamento com as cores ou o poder expressivo – a necessidade de olhar para as obras de arte, a grande unidade em seus desenhos e o desejo forte em ser original em suas produções.

Outro aspecto encontrado nas pesquisas realizadas por Drake e Winner (2013b) mostrou que crianças com habilidade para o desenho pareciam, muitas vezes, mais interessadas em outras áreas do conhecimento que no desenho em si, utilizando-o simplesmente como uma ferramenta para seus interesses. As pesquisadoras constataram que o interesse por animais e carros, por exemplo, era o foco de conhecimento e a preocupação da criança, mais do que a habilidade, propriamente dita, no desenho.

O tratamento com as formas e as cores são reveladores no desenho (FIG. 6) realizado por um estudante da SEEDF, com pouco mais de 08 anos. Seus desenhos da fauna e flora brasileira têm sido revelados como foco de interesse, muito mais que o próprio desenho. Por mais que se perceba a qualidade gráfica e cromática presente em seu desenho, revelando um potencial nas artes, ainda assim, os relatos do educador que o atende confirmam a predileção do estudante.



FIGURA 6 – Desenho feito por um aluno da SRAH/SD

O estudo realizado por Drake e Winner (2013b) mostra que os sujeitos da pesquisa eram as crianças que se mostravam precocemente capazes de produzir desenhos realistas,

contudo, também chamou a atenção para aquelas que apresentavam precocidade na capacidade de dominar um estilo não realista. Golomb (2004) descreveu essas crianças, a quem chamou de "coloristas", como dominantes de uma consciência da forma e da qualidade artística e de uma preocupação com aspectos decorativos e expressivos de cores, textura e *design*.

Quando os psicólogos passaram a defender a espontaneidade presente no desenho da criança, a arte infantil passou a ser entendida como a expressão de sua personalidade, como interpretação e compreensão, não só do consciente, mas também do inconsciente. Nesse cenário, segundo Nascimento (1999), testes foram desenvolvidos com a finalidade de determinar características comportamentais, emocionais ou afetivas presentes nos indivíduos, como o HTP, que era constituído pela sequência do desenho de uma casa, de uma árvore e de uma pessoa (House, Tree, Person); organizado por John Buck; ou provas de Wartegg, que propõem a complementação de desenhos concebida por Ehrig Wartegg; Entretanto, para o pesquisador, o aspecto de desenvolvimento intelectual proporcionado pela prática do desenho foi de antemão o mais importante instrumento no que se refere ao desenvolvimento da criança.

Ao considerar a criança como um ser singular, os pesquisadores observaram que o desenho das crianças desenvolvia-se à medida que ela se desenvolvia, portanto, os desenhos deixaram de ser considerados errados para serem vistos como parte do seu processo de desenvolvimento. Dessa forma, a habilidade para o desenho passou a ser entendida mais como decorrência de uma educação bem orientada do que consequência de um dom natural. Somente a partir dessa concepção que se passa a considerar o papel educativo do desenho no conjunto das potencialidades do indivíduo.

Contudo, aspectos considerados por outros pesquisadores (DRAKE; WINNER, 2013a, 2013b, 2013c; GOLOMB, 2004; WINNER, 1998) em estudos com crianças precoces revelam processos de desenvolvimento intelectual e habilidade para o desenho, não necessariamente decorrente de uma intervenção educacional sistematizada. Eles revelaram que tais crianças aprenderam praticamente por conta própria, sem necessitar do apoio de um adulto, e muitas vezes resolvem problemas em seu domínio de forma idiossincrática. Os estudos desses pesquisadores não descartam o papel da educação no contexto das crianças precoces, muito pelo contrário, enfatizam a importância de um atendimento educacional que contemplem o domínio e a área de atuação do estudante.

Entretanto é importante salientar que a perspectiva aqui apresentada sobre crianças precoces realistas aponta questões de identificação de indivíduos talentosos em desenho realista. Drake e Winner (2013c) deixam claro que, após as pesquisas realizadas, não fica evidente que tal habilidade para o desenho contribua para que a criança se torne um artista contemporâneo, já que o realismo não é mais tão valorizado como no século passado. Para Winner (1998), crianças superdotadas são aquelas que nascem com uma habilidade incomum para dominar uma área específica ou várias áreas, mas que dependem de vários fatores para se tornarem adultos notáveis.

A habilidade para o desenho realista pode servir de caminho para identificar uma criança com talento para as artes, mas não contempla a diversidade de formas e expressões existentes nesse campo. Para Gombrich (2007), a arte realista é apenas uma fatia fina da arte que os seres humanos têm produzido ao longo dos séculos. Portanto, seria insuficiente identificar o talento nas artes visuais usando como foco apenas a habilidade para o desenho figurativo realista, pois seguramente existem outros caminhos para que se possa identificar um indivíduo potencialmente capaz nas diversas habilidades que contemplam as artes visuais.

2.2 – Traços comportamentais de superdotação e de talento em artes visuais

Não se pode esquecer que as pesquisas em torno das crianças desenhistas são embasadas em anos de investigação do desenho da criança. Quando os estudos da psicologia começaram a apontar para uma relação mais direta do processo educativo na formação da personalidade do indivíduo, o desenho passou a ser visto como importante para o intelecto e responsável pelo desenvolvimento de diversos aspectos da inteligência. A investigação científica em torno do desenho da criança teve como base o desenvolvimento de métodos de investigação que propunham estudar, baseados em testes padronizados, a natureza do talento nas artes e a sua relação com a inteligência.

Contudo, um padrão específico como um único valor numérico foi considerado insuficiente para selecionar os alunos em diferentes tipos de áreas de superdotação e de talento, o que colocou em questionamento a própria noção de talento artístico. Assim como a capacidade de reproduzir um desenho realista é insuficiente para determinar o potencial em outras áreas artísticas, também não determina que o indivíduo será bem sucedido nessa área. O argumento é que pontuações em testes de inteligência não devem ser usadas como indicadores de talento nas artes (LOWENFELD; BRITAIN, 1987).

Segundo Clark e Zimmerman (1992), há um equívoco comum em que a inteligência acima da média não é um requisito para um desempenho superior nas artes, ou que há crianças com altas habilidades musicais, artísticas ou mecânicas que têm habilidades intelectuais médias ou abaixo da média. A separação arbitrária de inteligência e desempenho na arte tem sido questionada por muitos anos (ARNHEIM, 2004; CLARK; ZIMMERMAN, 1984).

Renzulli (1978), ao estudar, ao longo de trinta anos, os indivíduos com capacidade incomum e/ou extraordinário potencial em todos os campos de atuação humana ou em campos específicos de conhecimento tem revelado questões fundamentais sobre a identificação e o desenvolvimento do potencial humano. Ao questionar a forma de identificação de estudantes para programas especiais – com base no escore de QI como único critério de identificação de superdotação, baseado nos níveis de inteligência – constatou que os testes limitavam a quantidade de estudantes identificados para programas, além de não atender a outras áreas, pois os testes não as alcançavam. Diante disso, ele aborda, como ponto de discussão, a distinção entre duas categorias de superdotação, que é a base de sua teoria.

A primeira categoria, conhecida como “superdotação acadêmica”, tem revelado diante dos estudos realizados (ALENCAR; FLEITH, 2001; ALENCAR, 2007; DELOU, 2007; FLEITH; ALENCAR, 2007; RENZULLI, 2005) que a identificação desses estudantes, em sala de aula, muitas vezes é realizada por meio das situações de aprendizagem escolar tradicional, como alto desempenho em provas e avaliações (notas altas). O foco nas habilidades analíticas, que são facilmente medidas com pontuação e aferições de desempenho, é uma prática corriqueira nas instituições de ensino e está longe de acabar.

Infelizmente é este referencial avaliativo que cria o senso comum de inteligência e que frequentemente serve de referencial de identificação do estudante superdotado acadêmico. De fato, os estudantes que são melhores em provas e alcançam notas superiores no grupo do qual fazem parte têm sido muitas vezes identificados como um estudante inteligente. Em conformidade, vários pesquisadores na área de superdotação têm afirmado que pesquisas mostram uma elevada correlação entre a superdotação acadêmica e a probabilidade de se obter notas altas na escola.

Similarmente, segundo Golomb (2004), as crianças tendem a ser identificadas como talentosas nas artes visuais quando seus desenhos são muito mais avançados do que aqueles feitos por crianças da mesma idade – desenhos realistas. Assim como a superdotação acadêmica, que se revela nos resultados formais de notas e avaliações, a superdotação e o

talento para o desenho realista se revelam na habilidade representacional de imagem tridimensional em superfície bidimensional, o que é visto dentro de um quadro de desenvolvimento mais maduro no uso de técnicas de representação. O foco nas habilidades gráficas de representação realista cria uma visão de capacidade superior para as artes dentro do ambiente escolar, onde o estudante, com tal habilidade, passa a ser comumente reconhecido com o título de “artista” da escola, diferentemente do título de inteligente concedido ao superdotado acadêmico, mas com similar valor.

A segunda categoria proposta por Renzulli (2004) é conhecida como superdotação produtivo-criativa, categoria esta que descreve “aspectos da atividade e envolvimento humanos, nos quais se incentivam o desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas originais e áreas de conhecimento que são propositalmente concebidas para ter um impacto sobre uma ou mais plateias-alvo (*sic*)” (p. 83). Em outras palavras, essa categoria, por ter um caráter mais dinâmico, que contempla áreas mais diversas do conhecimento humano, amplia a dimensão dos testes de inteligência estanques e as medições avaliativas das escolas. Em relação à superdotação gráfica realista, por seu caráter similar à superdotação acadêmica no que diz respeito à limitação de identificação do potencial humano, pode-se afirmar que a superdotação produtivo-criativa também se transforma na visão mitificada do desenho realista.

Se, por um lado, o desenvolvimento da superdotação acadêmica enfatiza a aprendizagem dedutiva, o treinamento estruturado no desenvolvimento de processos de pensamento, bem como a aquisição, o armazenamento e a recuperação de informações (RENZULLI, 2004), por outro, o desenvolvimento da superdotação gráfica realista enfatiza a aprendizagem na reprodução de imagens, com treinamento sistematizado de regras e de convenções na produção do desenho. Certamente, o desenvolvimento da superdotação produtivo-criativa proporciona a ação das habilidades em algo concreto e produtivo, na solução de problemas, na construção de ideias e na confecção de produtos originais de forma desafiadora e investigativa para o estudante. Para Renzulli (2005),

Situações de aprendizagem que se destinam a promover a superdotação criativo - produtivo enfatizam o uso e aplicação de informação (conteúdo) e os processos de uma forma integrada, indutiva, e orientada para o problema de forma real, que permite que aos alunos serem inquiridores e autodeterminados em primeira mão no pensar. Superdotação criativo-produtivo implica também em agir sobre o que se sabe e acredita, em vez de simplesmente adquirir e armazenar o conhecimento para seu próprio benefício. (RENZULLI, 2005, p. 255)

O interesse do estudante em situações de aprendizagem muitas vezes se revela em sala de aula quando este demonstra afinidade e facilidade diante da área de conhecimento ou do assunto proposto, o que se manifesta no envolvimento com a atividade e uma produção significativa e, por vezes, criativa. Em outras palavras, a superdotação produtivo-criativa pode ser revelada a partir da proposição de atividades-ações em áreas de estudo que tenham relevância pessoal ao estudante e que possibilitem ao educador a identificação de tais aspectos.

A teoria de Renzulli (1978) tenta retratar as principais dimensões do potencial humano para a produtividade criativa e revela três traços fundamentais: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade – que na interação demonstram o ingrediente necessário para a realização criativo/produtiva. A concepção de *superdotação dos três anéis* surgiu como referencial teórico para as práticas de identificação de estudantes superdotados e como desafio às concepções anteriores.

As habilidades superiores ou habilidades acima da média se revelam em sala de aula, muitas vezes, nos resultados de avaliações, pois as notas altas configuram um perfil de estudante com altas habilidades acadêmicas. Certamente, esse parâmetro, por si só, não define o indivíduo como inteligente, mesmo que este seja visto pelo professor e por seus pares como tal. As tradicionais medidas de inteligências, ou as simples avaliações escolares, vêm cumprindo um papel de reforço e manutenção do senso comum na concepção de crianças inteligentes e, por vezes, na rotulação dos estudantes como superdotados e talentosos. Como assinala Renzulli (1978, 2005), mesmo sendo um ponto importante no processo de identificação dos estudantes superdotados e talentosos, a habilidade acima da média é um procedimento de identificação que apresenta maior ênfase em detrimento dos outros dois grupos de características.

Em se tratando das artes visuais, a ênfase se dá na habilidade para o desenho realista, como salientou Golomb (2004), essencialmente quando essa habilidade surge sem um processo de ensino-aprendizagem. É importante salientar que estas realizações superiores na habilidade para o desenho sempre foram uma característica fundamental para o ingresso nas academias de artes (PEVSNER, 2005; WARNKE, 2001), porque revelava o quão talentoso indivíduo era para se tornar um artista. Claramente, essas concepções permanecem nas escolas e no senso comum, mesmo depois de vastos estudos sobre a arte e a arte/educação. Elas são similares às concepções tradicionais de inteligência.

Mesmo com a ênfase na importância de outros traços identificadores de superdotação e talento, tais como: o envolvimento com a tarefa e a criatividade, as habilidades acima da média ainda norteiam uma série de demandas institucionais, sejam elas para o atendimento dos superdotados acadêmicos, sejam para o simples ingresso em instituições superiores. Segundo Clark e Zimmerman (2004), ainda hoje muitos programas para estudantes artisticamente talentosos são baseados na definição do talento como habilidades superiores, principalmente a habilidade para o desenho, que tem sido um dos fatores significativos na indicação para os programas de atendimento aos estudantes em artes. No entanto, aprofundando as considerações de Renzulli sobre a habilidade acima da média, pode-se estabelecer uma gama superior de habilidades, que não somente aquelas medidas pelos testes padronizados ou identificadas pelo desenho realista.

Cabe frisar que um indivíduo com habilidades acima da média em artes visuais pode também apresentar habilidades acima da média academicamente. Segundo Cox (2000) quase sempre as crianças com talentos artísticos apresentam alta capacidade e estão acima da média de inteligência.

Os estudos realizados por Clark e Zimmerman (2004) têm indicado direta relação entre o desempenho escolar e as habilidades artísticas, ao revelar, durante um estudo com adolescentes que frequentavam o curso no *Summer Arts Institute*, que todos apresentaram índices positivos à escolaridade e obtiveram excelentes resultados em disciplinas acadêmicas. Certamente tais estudos corroboram com as teorias propostas por Renzulli (2005), no sentido de uma gama maior de potencialidades e habilidades que podem ser identificadas juntamente com as habilidades desenvolvidas num módulo curricular.

Um estudante que demonstre uma habilidade significativa na reprodução de imagens tridimensionais em superfície bidimensional se enquadra na descrição da habilidade específica. Renzulli (2005) afirma ser esta a habilidade expressa pelos seres humanos em situações da vida real e que, muitas vezes, não é medida por testes. Nesse sentido, a identificação deve ser realizada por profissionais qualificados através da observação ou por outra técnica de avaliação com base no desempenho.

Contudo, Clark e Zimmerman (1987, 2004) apontam problemas no processo de identificação no que se refere às habilidades para as artes, pois as recomendações para programas de atendimentos específicos são idiossincráticas, revelando fragilidades na indicação. Os escritores atuais têm afastado a ideia de uma única forma de identificação, ao endossar que as práticas de identificação devem ter múltiplos critérios e, principalmente, ao se

tratar da área das artes, que esses critérios possam ser estabelecidos por profissionais especializados na área de arte/educação. Para Alencar e Fleith (2001), o diagnóstico de talentos em artes visuais deve ser feito usando-se critérios específicos da área.

Porath (1993), ao conduzir um estudo sobre as formas de investigação de jovens talentosos em artes, propôs um processo a partir de uma perspectiva de desenvolvimento. Os desenhos das crianças que participaram do estudo foram julgados por três educadores em artes visuais, que basearam suas avaliações nas seguintes características: (a) concepção e composição; (b) técnica, incluindo o desenvolvimento tonal (c) representação do movimento e elaboração de forma; (d) esquema avançado para a figura humana (e) um forte senso de individualidade e de criatividade.

Das características propostas, dois conjuntos são bem definidos. As quatro primeiras alternativas se referem às características técnicas do desenho, e a última a traços comportamentais. A ênfase na identificação da habilidade gráfico-realista por meio das características técnicas da produção do desenho demonstrou a preocupação da pesquisadora em avaliar a habilidade específica para o desenho dos estudantes a partir de um instrumento que oferecesse um resultado técnico - e menos idiossincrático.

Contudo, a habilidade para o desenho é apenas uma das habilidades específicas que contempla o universo das artes visuais. Então, nesse caso, o estudante talentoso em artes visuais seria aquele que apresentasse potenciais elevados nas questões de percepção e tudo relativo à visão, assim como habilidades que despontassem em todo território das artes visuais, por exemplo: o *design* em comunicação visual, a produção de vídeo, a arte tecnológica digital; e não somente da habilidade para o desenho. Sendo assim, a habilidade geral seria as artes visuais e as habilidades específicas seriam todas aquelas que despontassem o próprio fazer das atividades diversas das artes visuais.

Outro aspecto comportamental trazido por Renzulli (1978), e que tem um papel fundamental na produção de qualquer artista, é o envolvimento com a tarefa, ou o envolvimento com a área de atuação. Muitas personalidades, tais como Albert Einstein e Pablo Picasso, disseram ser capazes de produzir e chegar ao cerne de sua criação por meio de um envolvimento com a natureza de sua arte. Tais relatos oferecem uma mostra do trabalho duro a ser desenvolvido por um artista, um inventor, um cientista, um escritor, até que esse chegue à concretude de sua obra.

Para Renzulli (2005), essa natureza de envolvimento com as atividades ou áreas de interesse é uma característica marcante das pessoas produtivo-criativas e demonstra uma

forma sofisticada de motivação, a qual ele chama de compromisso com a tarefa. A motivação gerada pelo compromisso e pelo envolvimento com assuntos de interesses pessoais, estes muitas vezes desvinculados de fatores externos, é entendida por Foster (2009) como *motivação intrínseca*, e revela um direcionamento pessoal que pode desencadear a busca de informações e gerar ações e tarefas que exigem a resolução de problemas ativos, ou de alta ordem ou do pensamento divergente.

Em sua sondagem da concepção da tarefa e das realizações das crianças no desenho, Golomb (2004) tentou discernir a relação complexa entre motivação, intenção e produção, e concluiu que um número considerável de jovens dedicava muito tempo livre e gastavam bastante energia na produção de seus desenhos. O desenho é uma atividade solitária (o autor com lápis e papel) e cria uma relação única com o universo pessoal do desenhista. A concentração e o tempo na atividade é um aspecto marcante na produção de um desenho, sobretudo realista. Uma criança que descobre a habilidade para o desenho se envolve numa atividade exclusivamente individual, faz descobertas e busca soluções para melhorar sua arte. Segundo Golomb (2004), a motivação para o desenho ocorre à medida que as questões são levantadas, aumentando a complexidade, e, assim, a criança define novos problemas e encontra novas soluções.

Golomb (2004), ao realizar estudos de caso longitudinais com quatro crianças artisticamente superdotadas, percebeu que indivíduos talentosos trazem para si muitas recompensas, independentemente do papel que esse talento pode desempenhar no futuro, pois essa capacidade permite dedicar energia e paixão a um domínio. Nesse caso, as artes visuais fornecem uma importante avenida para a exploração de si e da forma da arte, ao dar forma aos pensamentos e aos sentimentos, ao confirmar a identidade da pessoa e à confiança na própria capacidade e competência.

A autonomia nesse processo de envolvimento com suas próprias atividades, sobretudo para o desenho, é uma característica marcante no desenvolvimento de indivíduos superdotados produtivo-criativos. Segundo Renzulli (2004), comportamentos intrinsecamente motivados satisfazem a necessidade de uma pessoa de se sentir competente e autônomo, sem a necessidade de recompensas externas e sem as obrigações institucionalizadas.

O engajamento em uma atividade artística, como o desenho e a pintura, tem sido uma prática revelada em muitos relatos biográficos ou autobiográficos de artistas consagrados. Entretanto, outros fatores externos motivadores influenciam as ações de um artista adulto, como as relações financeiras e sociais e o prestígio. Pode-se questionar: ao atribuirmos uma

prática artística a uma criança ou a um adolescente, o que, de fato, gera a motivação para a prática do desenho e da pintura? Principalmente quando não há o ensino-aprendizagem dessa prática artística nas escolas (NASCIMENTO, 1994).

Freeman (2000) afirma que nem o desenvolvimento, nem o desempenho podem ser encarados separadamente do ambiente com qual o indivíduo se relaciona e é, no contexto social, que ele lida com os problemas. As experiências vividas pelo indivíduo influenciam radicalmente em diferentes situações. Portanto, uma criança pode não apresentar nenhum interesse pelas atividades artísticas da escola, mas ser altamente motivada pelo grupo de grafiteiros do bairro, por exemplo, revelando seu potencial artístico e, conseqüentemente, envolvendo-se com a tarefa.

O terceiro aspecto de comportamento de superdotação e talento trazido por Renzulli (1978) é a criatividade, esta fecha o conjunto de comportamentos de superdotação e talento identificáveis em indivíduos com alto potencial e sucesso. Apesar disso, o que determina uma pessoa criativa vai depender de vários fatores sociais e culturais, assim como a definição de artista dependerá de vários critérios da mesma ordem.

Para Golomb (2004), a determinação do que é um artista pode ser feita com base reconhecidamente pragmática, de compromisso de um indivíduo para as artes e sua posição na comunidade artística. No entanto, mais comumente é o julgamento de artistas e de críticos de arte, que escolhem a pessoa como talentoso nas artes visuais e o seu fazer como um produto criativo. Renzulli (2005) afirma que as áreas de atuação em que uma pessoa pode ser reconhecida como talentosa serão determinadas pelas necessidades e pelos valores da cultura dominante. Normalmente, essa avaliação é baseada em um grande corpo de trabalho que atesta a capacidade dos artistas, e há uma visão pessoal, social e cultural a qual esse indivíduo é submetido. Diante disso, Golomb (2004) afirma que nenhuma dessas condições é encontrada quando olhamos para os desenhos das crianças, quando tentamos determinar a superdotação e o talento nas artes visuais ou a previsão de um futuro promissor, transformando-se em artistas maduros.

Mesmo que artistas tenham relatado uma paixão desde criança pela arte, que seus desenhos da infância representem maturidade na produção, como os de Pablo Picasso, Paul Klee, Henri de Toulouse-Lautrec (COX, 2000; GOLOMB, 2004; PARISER; ZIMMERMAN, 2004; WINNER, 1998), e que essa paixão conduziu a uma dedicação e a um envolvimento com seu ofício (o qual possibilitou a criação de estilos próprios), ainda assim, o reconhecimento da arte desses artistas é atribuído a vários outros fatores internos e externos.

Ostrower (2002) afirma que não cabe empregar o termo estilo em relação aos trabalhos infantis, pelas conotações culturais em que o termo é empregado. O estilo individual de um artista é resultado do seu poder criador, e sua criação é resultado de fatores pessoais, sociais e culturais (COSTELLA, 2010).

Portanto, a habilidade de uma criança ou adolescente apresentada em seu fazer artístico - e que demonstre o envolvimento com este fazer-, sendo produtiva, ainda assim, não os torna talentosos se não houver processos criativos. Para Ostrower (2002), a natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural e no seu desenvolvimento social e molda seus próprios valores de vida. Em seu esforço de considerar os processos criativos na interligação entre o individual e o cultural, Ostrower (2002) afirma que a criatividade do homem representa as potencialidades dele como um ser único, e a sua criação é a realização dessas potencialidades imersas em uma determinada cultura. Gardner (1996) concorda que a criatividade é um processo complexo, que pode ser visto como um sistema de relações entre as pessoas, produtos, contexto social e cultural.

De acordo com Sternberg (1999), todo o trabalho criativo ocorre em um ou mais domínios. Além disso, uma pessoa, ato ou produto não podem ser considerados criativos, a menos que julgados por uma comunidade de especialistas dentro desse domínio. Segundo Golomb (2004), nas artes visuais, não é diferente, pois para se seguir uma carreira como artista requer-se suporte cultural e, pelo menos, algumas recompensas financeiras. Talento e vontade de criar no meio pictórico são necessários, mas não suficientes. É importante que haja condições e fatores sociais e culturais para que o talento de um artista exerça impacto em seu domínio e ele seja reconhecido como talentoso.

O que de fato essas concepções acerca do artista talentoso afetam a compreensão sobre um estudante talentoso em artes? Parece que regras e convenções institucionalizadas para o artista (em que não só o talento é suficiente para torná-lo talentoso ou “artista”) limitam o promissor estudante talentoso em artes. A visão de sucesso que o mundo ocidental prega exige muitas circunstâncias internas e externas ao artista, além da avaliação de vários “senhores do mundo da arte” – os curadores e críticos determinam o estilo a ser valorizado e comercializado.

O cuidado em identificar o estudante superdotado ou talentoso em artes visuais deve partir da noção de que ele é um estudante e não um artista, e não cabem avaliações institucionalizadas da arte para ele, ou visões idiossincráticas. O que se deve considerar é que o talento exerce um papel fundamental na vida de um indivíduo, independente de seu

desenvolvimento no futuro. A capacidade de dedicar energia e paixão a um domínio de interesse - neste caso, as artes visuais- fornece um grande caminho para si e para o campo das artes. Portanto, avaliá-lo diante de critérios que contemplem uma diversidade de possibilidades acerca de seus potenciais seria o mais viável, o mais coerente. Delegar um critério de identificação no contexto educativo é limitar a amplitude de potencialidades que o estudante pode apresentar no decorrer de sua vida.

2.3 – Múltiplos critérios de identificação do talento artístico

Nem todos os estudantes em artes visuais apresentam capacidades tão óbvias na demonstração de habilidades especiais, interesses e dedicação à arte, como apresentadas em algumas crianças estudadas por diversos pesquisadores que trabalham com a precocidade dos pequenos artistas. (DRAKE; WINNER, 2013c; GOLOMB, 2004; MILBRATH, 1998; PORATH, 1993; WINNER; MARTINO, 2002; WINNER, 1998). Se assim fosse, seria fácil a identificação de estudantes para os programas em artes visuais.

Segundo Clark e Zimmerman (1992), a maioria dos estudiosos e escritores que pesquisam a área da educação referente a esses estudantes afirmam que as práticas de identificação atuais, muitas vezes, não conseguem incluir alunos com potenciais talentos, porque a sua demonstração de talento não é tão óbvia quando vivenciada no contexto escolar. Então esses pesquisadores defendem, quase unanimemente, o uso de sistemas múltiplos de critérios de identificação em programas para todos os alunos superdotados e talentosos, ao entender que há um problema geral no processo de identificação padronizado.

A compreensão por parte de alguns pesquisadores (GARDNER, 1995; RENZULLI, 2005) de que os alunos podem ter vários dons e talentos em vários domínios, como a matemática e a música, dentro de áreas diversas das artes, tais como as artes visuais e a dança, e especializações dentro de uma área de artes, como pintura e escultura, também tem solicitado o uso de sistemas de vários critérios para a entrada em programas especializados.

Renzulli (2005), ao propor uma abordagem mais flexível para a identificação de superdotados e talentosos, revela que há um desacordo com os regulamentos tradicionais de identificação, que exigem uma precisão de dados e registros de estudantes em listas de controle, rotulando-os como “talentoso”, a fim de justificar os recursos empenhados para esse público. Ademais, podem-se criar distinções entre profissionais de educação do programa especial e do ensino regular. Em outras palavras, o sistema de identificação atual tem

limitações institucionalizadas que criam barreiras para uma identificação mais ampla e diversificada.

A ideia de que diferentes estudantes, de diferentes idades e diferentes origens respondem de forma otimizada para diferentes tipos de tarefas e em tempos diferentes (ALENCAR; FLEITH, 2001; RENZULLI, 2004, 2005) justifica o sistema de vários critérios de identificação de superdotados e talentosos, o qual inclui diversas medidas com aspectos variados da experiência do estudante, do traço de comportamento, da habilidade para a área geral ou específica, da capacidade de desenvolvimento, das conquistas realizadas na área de atuação, da personalidade e dos valores (CLARK; ZIMMERMAN, 1984, 1987, 2004; PARISER; ZIMMERMAN, 2004).

Segundo Clark e Zimmerman (1992), muitos educadores de artes tem defendido o uso de medidas de identificação de estudantes em artes visuais orientadas pelo processo de desenvolvimento, e não somente pelos produtos realizados. Portanto, os sistemas de múltiplos critérios para a identificação em artes visuais estão sendo usados e começam a incluir tanto a observação do processo quanto as medidas de produtos. Certamente uma das justificativas para tal critério de identificação está diretamente ligada à necessidade de selecionar alunos de forma mais adequada aos objetivos e aos conteúdos que são contemplados em programas específicos de atendimento. O uso de medidas de identificação de talento artístico pode se expressar através da vida real, em que há situações autênticas que podem revelar tarefas integradas, complexas e desafiadoras e fornecer meios para identificar nível superior de realizações individuais e habilidades de pensamento de nível superior.

Apesar disso, são as ações em sala de aula do ensino regular que devem proporcionar a oferta de conteúdos e fazeres que possibilitem o processo de desenvolvimento, para que seja analisada a progressão do indivíduo diante do desenvolvimento após o ensino-aprendizagem, além de medidas possíveis e diferenciadas dos seus pares. Em outras palavras, é o papel da educação em artes visuais que pode proporcionar subsídios de identificação das habilidades artísticas presentes nos estudantes, pois possibilita a observação por parte desse educador de comportamentos de superdotação e talento no processo de desenvolvimento.

Segundo Clark e Zimmerman (1992, 2004), toda a controvérsia sobre a identificação unicamente com base em habilidades superiores claramente demonstradas em qualquer área de atuação, e não em potencial ou processos envolvidos, é defendida por alguns teóricos, mas criticada por outros. Por um lado, existe o pensamento que coloca o talento artístico como a capacidade de criar um produto superior ou executá-lo de uma forma distinta, capacidade que

qualifica determinado estudante para a participação em programas de atendimento. Por outro lado, existe a preocupação com o interesse do estudante e o desejo de participar em programas de atendimento, além de seu potencial e desempenho, sobretudo quando foi exposto ao ensino-aprendizagem.

Embora autores como Drake e Winner (2013c) e Golomb (2004) enfatizem o produto final superior como produto de identificação de estudantes em artes visuais, há pesquisas que têm dado atenção aos processos que podem conduzir a um excelente produto ou desempenho, revelando potenciais. Isto é, a forma de identificação desses estudantes estaria diretamente ligada à observação do processo de desenvolvimento e não somente ao desempenho do seu produto criado.

Os talentos artísticos das crianças podem ser demonstrados de diversas maneiras, mas é importante perceber que nem todos os produtos que são feitos por estas crianças serão excelentes. A forma avaliativa exclusivamente diante do produto tende a valores mensuráveis e não contemplam outros aspectos. O uso de múltiplos critérios para a identificação de crianças superdotadas e talentosas em artes visuais é importante, porque os estudantes de diferentes idades e origens podem responder de diversas maneiras às tarefas artísticas.

Hurwitz (1983) acredita que três aspectos da inteligência desempenham um papel fundamental para crianças superdotadas e talentosas em artes visuais: o intelectual, o criativo e a atitude. Seguramente, essa linha de pensamento vai ao encontro das definições de Joseph Renzulli. Entretanto, Hurwitz (1983) acredita que a alta capacidade visual repousa em grande parte da intensidade e compromisso. O que quer que a maioria das crianças seja capaz de realizar, a criança superdotada e talentosa supera em qualidade, amor ao trabalho e na quantidade de tempo gasto. Esses aspectos utilizados na identificação desses estudantes para programas especializados têm sido observados como um dos critérios de seleção no processo de indicação ao atendimento. Já Clark e Zimmerman (1992) têm defendido a importância da combinação de procedimentos adequados como o método mais eficaz de identificar os alunos superdotados e talentosos.

Muitos educadores em artes visuais que trabalham com esses estudantes nos atendimentos especializados têm observado que o compromisso e a concentração nas atividades propostas por eles são aspectos presentes em quase todas as crianças que frequentam as SRAH/SD. Outros aspectos que foram apontados são o tempo gasto por estes estudantes na produção de um trabalho e a obstinação em fazer algo novo.

Diante disso, Clark e Zimmerman (1984), ao analisar os resultados de muitos estudos, fizeram um resumo das características dos produtos de arte e dos comportamentos observáveis dos estudantes com habilidades superiores nas artes visuais. Esse resumo revela uma série de aspectos que podem ser analisados à luz dos trabalhos estudantis, além de comportamentos característicos nos indivíduos com habilidades em artes visuais, a fim de identificá-los para programas específicos.

Em suas pesquisas, eles descobriram que os produtos artísticos de estudantes em artes visuais são: (a) compostos com habilidade; (b) completos e coerentes; (c) assimetricamente equilibrados; (d) complexos, elaborados e muito detalhados. Esses aspectos podem proporcionar mais objetividade aos educadores em artes visuais responsáveis por observar os trabalhos dos estudantes num processo de identificação ao impedir que as avaliações caiam em conceitos mais subjetivos, como o do bem feito ou o da beleza.

Referente aos elementos e aos princípios da arte, eles também constataram que as cores são: (a) bem organizadas; (b) os valores são contrastados, sendo estes e as matizes sutilmente misturados; (c) as linhas são habilmente controladas; (d) luz e sombra são descritas com precisão; (e) as formas são usadas intencionalmente; e (f) os agrupamentos e movimentos são muito fortes. Ainda nesse estudo, identificaram que alguns alunos se especializam em um assunto ou área específica, usando o desenho como meio para outros interesses, o que foi verificado anteriormente por outros pesquisadores (DRAKE; WINNER, 2013b). Já outros indivíduos não apresentaram um único direcionamento, desenhando uma grande variedade de coisas. Essas constatações podem contribuir na identificação de estudantes em artes visuais, no sentido de uma avaliação mais específica de sua produção.

A análise dos produtos de arte desses alunos como meio de identificação de suas habilidades é certamente a forma mais comum de verificar a habilidade e o potencial do aluno para as artes visuais. Essas realidades práticas têm sido consideradas praticamente como o único meio de identificação para a indicação aos programas de atendimentos aos superdotados e talentosos em artes visuais. Essas análises também foram observadas em artistas, segundo Cox (2000), Paul Klee, por volta dos quatro anos de idade, apresentava como característica de seus desenhos o “uso do traço como contorno oclusivo, mostrando o limite externo da figura em contraste com o fundo”(p. 221), o que seria pouco comum dessa idade, conforme analisado pela autora.

Clark e Zimmermam (1984) apresentam vários outros aspectos da habilidade e da técnica que são visíveis nos produtos artísticos dos estudantes e deixam claro que outras

perspectivas devem ser analisadas nos indivíduos, como a predisposição comportamental observável em estudantes com habilidades superiores nas artes visuais. Diante disso, a habilidade manual de qualidade superior e um bom controle muscular são os primeiros enfoques levantados pelos pesquisadores, ao abordar a predisposição comportamental generalizada. No entanto, Clark e Zimmerman (1984) incluem também: (a) a independência de ideias; (b) a capacidade de experimentação de ideias novas em vários pontos de vistas; (c) aceitação a regras, regulamentos e rotinas em seus estudos; (d) a tendência à variedade e rotatividade de pensamento; (e) o desejo de trabalho solitário; (f) a compulsividade em organização para satisfazer o desejo de precisão e de clareza, alto potencial de liderança, maturidade para a idade.

Ao se referirem à predisposição comportamental, considerada por eles como específicos de arte, Clark e Zimmerman pontuam: (a) a qualidade dinâmica e intuitiva de imaginação; (b) a propensão incomum para imagens e fantasias visuais; (c) o intenso desejo de fazer, preenchendo o tempo extra com atividades de arte; (d) o alto desejo por experiências visuais; (e) o elevado desejo na elaboração representacional ou para emular o estilo de artistas adultos; (f) a autoiniciativa de fazer trabalhos de arte; (g) a satisfação em fazer atividades de arte com um alto grau de interesse sustentado; (h) o desejo de melhorar o próprio trabalho, refazendo-o; (i) a perseverança e o entusiasmo; (j) a vontade de explorar novos materiais, ferramentas e técnicas; (l) as ambições para uma carreira artística; (m) a energia precisa de visualização; (n) o alto grau de motivação; (o) o talento pode se manifestar mais cedo ou mais tarde, mas o talento pode não persistir até a maturidade; (p) pode ter as habilidades motoras específicas para o talento, mas não pode ter a superioridade do motor geral; (q) a fácil recordação visual; (r) as extraordinárias habilidades de percepção visual; (s) a produção artística planejada antes da produção; e (t) a escrita superior não está necessariamente correlacionada com talento artístico.

Em termos de comportamentos observáveis no processo, o estudante superdotado e talentoso em artes demonstra: (a) originalidade e representações idiossincráticas; (b) acabamento do produto; (c) vocabulário gráfico sutil e bem variado; (d) uso experiente e fluente de vocabulário imagético; (e) flexibilidade; (f) as tarefas de artes como um meio de confiança e conforto; (g) clareza na intencionalidade e objetividade de expressão; (h) compreensão clara da estrutura e um sentido de que há interrelações entre partes em uma obra de arte; (j) habilidade em dar razões objetivas para julgamento crítico em obras de arte de

outros; (j) interesse genuíno na obra de arte de outras pessoas; e (k) aplicação de uma visão crítica à própria arte.

Estes são alguns dos aspectos comportamentais citados pelos pesquisadores e que podem ser observados nos indivíduos superdotados e talentosos em artes visuais. O questionamento é: quem seria capaz de observar essa gama de aspectos presentes em um indivíduo? Quem pode identificar potenciais artísticos em produtos e processos dos estudantes? Com certeza, a existência de vários agentes nesse processo facilita o levantamento de possíveis dados para uma identificação mais precisa e acertada.

3 – INDICAÇÃO E SELEÇÃO DE ESTUDANTES EM ARTES VISUAIS

A seleção de estudantes em artes visuais para o atendimento especializado necessita de procedimentos de identificação confiáveis. Os procedimentos de indicação para o atendimento na SEEDF ocorrem basicamente de uma maneira: com a indicação do professor. Contudo, são permitidos outros agentes nestes procedimentos, assim como os pais, colegas e o próprio aluno. Embora haja procedimentos de indicação na SEEDF que encaminha estudantes às SRAH/SD em áreas diversas, ainda há inconsistências nesses procedimentos, pois muitos docentes-observadores indicam estudantes em artes visuais baseados na concepção do bom desenho.

Como já visto, o desenho pode ser um dos indicadores de talento, mas não é o único. O importante é que as SRAH/SD procedam de forma igualitária e aberta, aceitando o estudante para que este passe por processo de desenvolvimento e observação sistemática.

Clark e Zimmerman (1992) apontam para uma variedade de procedimentos de seleção a estudantes em artes visuais como o meio mais eficaz de identificá-los. Nesse ponto de vista, a possibilidade de atender a estudantes com potencial em artes é muito maior e contribui para um posicionamento mais democrático no que se refere ao próprio atendimento.

Em uma pesquisa realizada por Bachtel-Nash (1988 *apud* PARISER; ZIMMERMAN, 2004), ao investigar os procedimentos de seleção utilizados nos Estados Unidos em programas para os estudantes de dança, teatro, música e artes visuais, constatou-se uma variedade de procedimentos de seleção para a identificação, além de se perceber o grau de popularidade que alguns procedimentos. Segundo sua pesquisa, havia uma ordem preferencial de procedimentos de seleção, tais como:

- (1) Recomendação do professor;
- (2) Interesse dos alunos;
- (3) Revisão de portfólio ou audição;
- (4) Resultados dos testes de criatividade;
- (5) Entrevistas;
- (6) Autoindicação;
- (7) Conhecimento da prática artística ou desempenho;
- (8) Testes de desempenho formais;
- (9) Recomendações dos pais.

Entretanto, esses itens nunca eram usados como sistema único de seleção, havia sempre uma combinação de procedimentos para satisfazer os critérios específicos do atendimento. No âmbito da SEEDF, não há uma seleção prévia para o atendimento aos estudantes, normalmente, o ingresso a SRAH/SD ocorre pela indicação de professores, pais, colegas ou pelo próprio estudante. E o educador em artes visuais do atendimento passa a observar comportamentos e habilidades, portanto, as SRAH/SD estão abertas para receber qualquer estudante.

Clark e Zimmerman (2004) informam que a escolha de procedimentos de triagem apropriados para a identificação de estudantes deve seguir a quantidade de requerentes para o atendimento que se quer oferecer. O processo de triagem pode ocorrer no processo de indicação ou na seleção, ou em ambos, mas muitos pesquisadores têm levado em consideração o interesse dos alunos e o desejo de participar dos programas como os primeiros passos para o processo de seleção. Portanto o estudante tem a liberdade de entrar no programa sem nenhuma forma de seleção (BACHTEL-NASH, 1988). Essa forma de seleção proporciona uma oferta muito mais democrática de atendimento, permitindo que o estudante se desenvolva e demonstre suas habilidades durante o processo no qual está inserido. Nesse caso, os próprios educadores em artes visuais do atendimento serão os responsáveis diretos para identificar características de comportamentos e potenciais artísticos.

Além dessas, outras formas de triagem são apresentadas por Clark e Zimmerman (2004), elas têm real valor de seleção e servem para contribuir na identificação da superdotação e do talento dos estudantes de arte. Segundo os pesquisadores, dois grupos de indicações são bem definidos. Primeiro, as nomeações não estruturadas, que têm um caráter mais livre e menos seletivo e podem ser realizadas por autoindicação ou por indicação pelos colegas, pais ou professores. O outro grupo de indicação é a nomeação estruturada, que pode ocorrer por testes padronizados de inteligência, teste de desempenho, registros acadêmicos, testes padronizados de arte, testes de criatividade, testes instrumentais de arte, portfólio, análise de atuação, procedimentos de entrevistas e procedimentos de observação. Clark e Zimmerman (2004) reforçam que qualquer um desses procedimentos não serve como critério exclusivo de identificação, pois o conjunto de dois ou mais procedimentos tem revelado, em suas pesquisas, um resultado mais significativo.

Guenther (2006) expõe uma visão geral do conhecimento sobre reconhecimento e localização de potencial de estudantes dotados e talentosos ao revelar aspectos favoráveis e

desfavoráveis no processo de indicação e de seleção. Nesse estudo, a pesquisadora revela a metodologia de identificação desenvolvida pelo o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento, CEDET, de Lavras, Minas Gerais. O programa trabalha com a preparação de professores para observar comportamentos e características de potenciais nos alunos, não descartando outros aspectos já citados. Essa metodologia de investigação de estudantes com potenciais busca atender aos objetivos do programa, às características e às condições da comunidade em consonância com o conhecimento científico.

A realidade da comunidade educacional determinará quais são as melhores formas de identificação, no entanto, critérios mais rígidos, visão unívoca de talento e falta de conhecimento por parte dos juízes podem prejudicar a identificação de estudantes menos favorecidos. Por esse motivo, cabe aqui, como ponto de partida, o desejo e o interesse do estudante em querer participar de processo de ensino-aprendizagem nas áreas que considera ter facilidade. O foco direcionado na vontade de fazer e de realizar uma atividade, consciente dos próprios estímulos e afinidades com determinada área, proporciona ao aprendiz um sentido favorável de realização, o que afeta diretamente o desenvolvimento qualitativo. Mais do que instrumentos de identificação e procedimentos de seleção, a satisfação de querer participar de um processo de aprendizagem revela muito mais a potencialidade do indivíduo.

3.1 – Nomeações não estruturadas

A característica fundamental das nomeações não estruturadas é a recomendação dos futuros estudantes para o atendimento. Nesse procedimento, vários agentes podem servir de juízes de identificação, tais como os colegas, os professores, os pais e o próprio estudante. Contudo, Clark e Zimmerman (1992, 2004) alertam que o valor de tais indicações dependerá da natureza das informações e da qualidade das percepções fornecidas por um proponente.

Para Guenther (2006), esse processo é frágil, porque, muitas vezes, pais e professores têm visões preconcebidas ao se utilizar do conjunto de características universalmente aceitas e do senso comum. Nesse entendimento, é fácil perceber que, quando se trata de estudantes com potenciais em artes, pais e professores balizam suas indicações na habilidade para o desenho e nas noções pessoais de talento artístico. Há pouca informação sobre o talento artístico e os diversos meios de produzir arte concretizam indicações frágeis e com pouca substância.

Essas considerações foram apontadas por Clark e Zimmerman (2004) ao afirmar que a falta de critérios específicos para a nomeação, muitas vezes, resultam em informações pouco

necessárias e impróprias, e que as evidências apresentadas por pesquisadores demonstraram que um convite aberto para professores nomearem alunos superdotados com respostas de padrão “sim/não”, o que, por sua vez, produz resultados muito pobres.

O convívio direto com colegas pode revelar um meio de observação e de percepção das habilidades, já que quando os estudantes se relacionam por afinidades, sobretudo nas atividades e áreas de interesse, os colegas conseguem reconhecer habilidades presentes em outro colega. No entanto, segundo Guenther (2006, p. 6), “a probabilidade de pares e colegas descobrirem talentos ocultos em seus companheiros parece remota”. Ainda afirma que pesquisas revelam que os pares não indicam nenhum colega diferente daqueles indicados pelos professores. No entanto, em se tratando de estudantes em artes visuais, a habilidade para as artes pode ser revelada para o colega em atividades fora da escola, espaços sem a observação e a ação do professor.

Para Clark e Zimmerman (1992), essas indicações são valiosas na identificação, porque o estudante reconhece suas próprias habilidades e diferencia seus pontos fortes e fracos, e que, muitas vezes, são escondidos dos adultos e dos professores. Para Renzulli e Reis (1997), a indicação por parte de colegas da turma é uma alternativa a ser utilizada com níveis satisfatórios, mas que é pouco explorada.

Essa constatação elege outro agente tão importante no procedimento de indicação considerado pelos educadores em artes visuais das SRAH/SD, o próprio estudante em artes visuais. Ao considerá-lo inserido e imbuído no atendimento, as percepções sobre outros colegas que demonstram habilidades iguais ou parecidas, além da compreensão de aspectos e de comportamentos de superdotação, tornam-no capaz de identificar características de superdotação e de talento.

A autoindicação revela aspectos importantes para o desenvolvimento de qualquer atividade, isso porque a vontade e o empenho do estudante em fazer uma atividade, sem que esteja vinculado a avaliações e notas, é algo que parece escasso nas escolas públicas. Para os pesquisadores Clark e Zimmerman (1992, 2004), o desejo e o interesse são mesmo os indicadores mais importantes para a identificação de estudantes em artes visuais. Verificar nos estudantes o intenso interesse em uma ou mais áreas das artes, além de uma persistência dos esforços expressivos, são características essenciais. O estudante pode ser identificado por colegas, pais e professores como um indivíduo com potenciais artísticos, mas se este não apresenta anseio em desenvolver suas habilidades, os esforços para o atendimento serão insignificantes.

A autoindicação é um dos procedimentos plenamente aceitos pelas SRAH/SD, pois se entende que o estudante interessado em participar do atendimento e ciente de suas habilidades tem condições mais significativas de um desenvolvimento rápido. Educadores em artes visuais das SRAH/SD revelam que esse tipo de estudante tem apresentado muito mais envolvimento e produção do que os outros estudantes que são indicados por outros meios.

É importante esclarecer a diferença entre autoindicação e interesse do estudante na área. Segundo Clarck e Zimmerman (2004), os estudantes superdotados e talentosos em artes são autocríticos, são capazes de avaliar seus próprios desejos, interesses e habilidades, o que pode produzir crenças sobre seus potenciais, metas e valores relacionados às realizações nas artes visuais, oferece-lhes a segurança de uma autoindicação. No entanto, o interesse do estudante para artes pode ser detectado por qualquer agente, e não é necessariamente uma percepção consciente de desejos e habilidades daqueles.

3.2 – Nomeações estruturadas

As nomeações estruturadas estão diretamente vinculadas a um sistema mais controlado, de medidas e de comparações, com as mesmas perguntas, mas respostas abertas. O controle das informações transmitidas pelos participantes permite a comparação das respostas em diferentes aplicações. Para Clark e Zimmerman (1992, 2004), os formulários de nomeação estruturada fornecem informações mais úteis do que as nomeações não estruturadas, porque eles exigem que a mesma informação seja relatada por cada candidato e, ao mesmo tempo, podem ser adaptadas para propósitos e objetivos de um programa específico.

Para que haja eficiência na nomeação estruturada, os instrumentos avaliativos devem ser claramente atrelados aos objetivos dos programas e adequados ao seu fim, além de serem facilmente avaliados pelos juízes e compreendidos. Para Clark e Zimmerman (2004):

As metas e objetivos dos programas específicos devem orientar a preparação de formulários de nomeação estruturada para garantir a eficiente e eficaz identificação dos estudantes que são mais adequados para as metas do programa proposto. Comumente os formulários estruturados de indicação disponíveis, tais como listas de verificação de comportamento, consistem em listas preparadas de comportamentos em categorias específicas. (CLARK; ZIMMERMAN, 2004, p. 44)

Os testes padronizados de inteligência, teste de desempenho, registros acadêmicos, testes padronizados de arte, testes de criatividade, instrumentos artísticos informais, portfólio,

análise de atuação, procedimentos de entrevistas e procedimentos de observação são instrumentos utilizados nos procedimentos de seleção, assim como na identificação.

Procedimentos como os testes padronizados de inteligência, testes de desempenho e registros acadêmicos podem não ser adequados como medidas de identificação únicas para a identificação de estudantes em artes visuais (CLARK; ZIMMERMAN, 2004; RENZULLI, 2004), no entanto, a grande maioria dos estudantes que se qualificam para aulas de arte de nível avançado são, muitas vezes, estudantes com notas superiores e alta inteligência (CLARK; ZIMMERMAN, 1992). Esses procedimentos têm sua validade no sentido de contribuir para identificação de outras áreas nas quais os alunos apresentam facilidade e interesse, enriquecendo o processo criativo no campo das artes.

Muitas vezes esses procedimentos não têm sido relevantes para o estudante em artes visuais, no âmbito da SEEDF. As conversas informais ocorridas no atendimento podem até revelar as situações acadêmicas dos estudantes em relação às notas no ensino regular, mas é o processo de desenvolvimento desse estudante o aspecto mais importante a ser observado pelos educadores em artes visuais. Parece consenso entre eles em relatar que, após o atendimento, os pais externam, nas reuniões das SRAH/SD, melhora no desempenho acadêmico do estudante.

Tanto os testes padronizados de arte, quanto os testes de criatividade, não são amplamente recomendados como procedimento de seleção e identificação para estudantes em artes visuais (CLARK; ZIMMERMAN, 2004). Apesar disso, o *Clark's Drawing Abilities Test* (CDAT) tem sido usado amplamente em processos de identificação em programas especializados (CLARK; WILSON, 1991; CLARK, 1989). Vários cuidados devem ser tomados nesse processo, pois a falta de critérios específicos não adaptados às tarefas propostas pode conduzir a critérios individuais do avaliador. Segundo Clark (1989), o CDAT foi adaptado à presente forma com quatro tarefas de desenho e um complexo conjunto de critérios de pontuação, adaptados como 13 critérios e pontuados em uma escala de 1-5 pontos por item, a fim de proporcionar uma avaliação mais confiável. Mesmo assim, o teste contempla a habilidade para o desenho, limitando outras habilidades que inerentes às artes visuais.

Outra forma de identificar estudantes com potenciais artísticos é administrar atividades de desenho ou mostrar portfólios de desenhos realizados no dia a dia, porém, os critérios, nesses procedimentos, são muitas vezes idiossincráticos. Para Clark e Zimmerman (2004), esse procedimento só tem validade se fizer parte de um conjunto de procedimentos de

identificação. O risco desse procedimento reside na consideração do desenho realista como único critério para avaliar habilidades nas artes visuais.

O procedimento de avaliação de desempenho parte do princípio que o estudante, após um processo de ensino-aprendizagem, possa apresentar em um portfólio o desenvolvimento das habilidades superiores. Nesse caso, os professores devem ser instruídos a desenvolver um trabalho em que todos os alunos passem pelas mesmas instruções, para de se conduzir a uma verificação mais equilibrada (CLARK; ZIMMERMAN, 2004). O problema desse procedimento recai nas questões do desenho como atividade que demonstra potencial artístico.

Um aspecto muito mais relevante neste procedimento de avaliação de desempenho, principalmente nas escolas brasileiras, é a falta de práticas artísticas que proporcionem a observação do professor sobre o desempenho do aluno. E, mesmo que as práticas sejam trabalhadas por alguns professores, muitas vezes têm caráter de nota avaliativa, sem nenhuma avaliação do processo ou forma de identificação do produto do estudante. Tais medidas são tomadas no próprio atendimento especializado, quando os educadores em artes visuais atuantes propõem atividades diversas por um período de tempo para de averiguar a produção do estudante.

Através das informações específicas derivadas dos entrevistados será possível identificar quais meios foram considerados para eleger o estudante como adequado ao programa oferecido. Para Clark e Zimmerman (2004), é importante que os avaliadores observem anteriormente os materiais produzidos pelos estudantes, a fim de se familiarizar com os pontos positivos e negativos demonstrados na produção do estudante, e conduzir perguntas sob medida. O ponto forte deste procedimento está diretamente ligado ao interesse e às necessidades individuais do estudante, à afinidade com a área e à paixão em participar do atendimento, aspectos facilmente observáveis pelos avaliadores.

Entre todos os procedimentos relatados acima, o que apresenta resultado significativo é o de observação. Esse procedimento necessita de professores treinados para examinar o desenvolvimento dos estudantes com os quais trabalham em sala de aula ou em ambientes específicos, como o próprio atendimento. Isso está em consonância com a proposição de Clark e Zimmerman (2004) que considera necessários observadores perspicazes e treinados para essa finalidade.

Todos os procedimentos têm sua validade quando trabalhados em conjunto, mas são a afinidade do estudante e o prazer de suas realizações na área que determinarão o acurado

desenvolvimento e o sucesso como um estudante superdotado e talentoso em artes visuais. As ações necessárias aos processos de identificação e aos procedimentos de seleção a programas especializados vão depender das propostas que o próprio atendimento pretende ofertar.

3.3 – O atendimento especializado aos estudantes em artes visuais

Sabatella e Cupertino (2007), ao abordar programas específicos para os estudantes de diversas áreas, afirmam que o papel do atendimento especializado “é o de suprir e complementar suas necessidades, possibilitando seu amplo desenvolvimento pessoal e criando oportunidades para que eles encontrem desafios compatíveis com suas habilidades” (p. 69). Em suas pesquisas sobre as práticas educacionais voltadas aos estudantes superdotados e talentosos, elas apresentam três modalidades de atendimento, a saber: agrupamento, aceleração e enriquecimento.

Sistemas de agrupamento específico são aqueles que envolvem práticas educacionais nas quais os estudantes são agrupados nas escolas ou salas especiais, é possível também, agrupar pequenos grupos nas salas de aula regular, atendidos de forma diferenciada dos demais alunos. Para Sabatella e Cupertino (2007) este é o método mais controvertido de atendimento, pois consiste em escolher e separar os estudantes por nível de habilidade ou por desempenho.

Embora haja considerações sobre o papel dos atendimentos em uma contribuição sistemática no processo educativo dos estudantes, com oferta de subsídios ao desenvolvimento cognitivo e de suas habilidades, ainda assim, no campo das artes visuais, o papel dos atendimentos tem sido muito mais para preencher as lacunas do ensino regular.

Na visão de Clark e Zimmerman (2004), o objetivo central de um programa de artes visuais para os estudantes com potenciais artísticos deve ser o de agrupar os estudantes com alto interesse e habilidades na arte, no sentido de que eles possam ampliar e aprofundar os seus conhecimentos sobre a área e aguçar suas habilidades artísticas, além de oferecer oportunidades de aprendizagem raramente encontradas em uma sala de aula de arte do ensino regular.

Segundo Sabatella e Cupertino (2007), há certa naturalidade e coerência que o atendimento a pessoas com aptidões e talentos seja oferecido por meio de agrupamentos por nível de habilidade. Para as pesquisadoras, essa estratégia produz maior possibilidade de aprofundamento dos temas de interesse e mais apropriados para cada indivíduo e possibilita

um aprendizado colaborativo entre os estudantes. Contudo, Clark e Zimmerman (1994) informam que alguns críticos apontam que tal modalidade incentiva atitudes "elitistas", criando estudantes preocupados com a concorrência e remove os alunos das salas de aula, o que afronta o princípio da inclusão de todos os alunos em grupos mistos de habilidade.

De qualquer modo, o contato direto com o conhecimento afim, além da interação com outros indivíduos que admiram e possuem habilidades comuns pode ampliar o diálogo e possibilitar um desenvolvimento significativo. Nesse caso, tal afirmação não propõe a criação de núcleos fechados de conhecimento, em que só participaria uma “elite dos capazes”, assim como visto nas formações das academias de arte. As questões da necessidade de um atendimento especializado estão nas ofertas limitadas e quase inexistentes de uma educação regular em relação aos interesses e aptidões dos estudantes. Portanto, quando não há atendimento diferenciado “um dos únicos caminhos para os alunos com altas habilidades/superdotação é tentar se adaptar à rotina do ensino convencional, o que pode gerar desperdício de talento, potencial ou desmotivação por não estarem devidamente assistidos. (SABATELLA; CUPERTINO, 2007, p. 69)

A aceleração, como uma modalidade de atendimento, refere-se às estratégias de ensino-aprendizagem que frequentemente é vista como uma progressão de série, com o avanço de jovens com idade diferente do padrão de idade estabelecido para os estudantes típicos. Clark e Zimmeman (2004) informam que, há décadas, escritores têm alertado sobre problemas de adaptação social, emocional e outros, que podem resultar da participação em um programa de aceleração. Para Sabatella e Cupertino, (2007) a aceleração pode provocar problemas de ordem psicológica, como sentimentos de isolamento e separação dos demais colegas, tornando a criança insegura. Além disso, as expectativas dos pais diante do progresso do filho podem gerar uma pressão para que a criança obtenha mais resultados de forma rápida.

Embora pesquisadores (CLARK; ZIMMERMAN, 2004) recomendem mais pesquisas sobre essa modalidade de atendimento frente aos estudantes de artes visuais, ainda assim, a aceleração entendida como transpor uma ou mais séries, com o ingresso antecipado a outros níveis, parece focar mais em estudantes academicamente superdotados ou naquelas crianças que apresentam um desenvolvimento mais global. No caso dos estudantes em artes visuais, a primeira vista, não parece que esta modalidade contribua no seu desenvolvimento, a não ser que este apresente dotação em outras áreas.

A modalidade de enriquecimento tem sido usada para fornecer aos estudantes superdotados e talentosos uma variedade de situações de aprendizagem, de materiais e de atividades que proporcionam experiências educacionais com profundidade, além daquelas oferecidas pelo ensino regular. Essa modalidade pode ser entendida como a forma de oferecer ao estudante abrangência em conteúdos que não são trabalhados no ensino tradicional, ampliando o conhecimento do estudante. Segundo Clark e Zimmerman (2004), a vantagem da modalidade de enriquecimento é que ela proporciona um meio diferenciado de educação para os estudantes superdotados e talentosos que estudam em escolas que não são grandes o suficiente para oferecer aulas especializadas. O enriquecimento é visto, por alguns educadores, como mais democrático do que a capacidade de agrupamento, pois não exige a divisão dos estudantes em grupos competitivos.

Nos espaços destinados ao atendimento das potencialidades dos estudantes em artes visuais no SEEDF, é oferecido um sistema de agrupamento específico para estudantes com interesses na mesma área de conhecimento, no entanto, também é proposta ao programa a modalidade de enriquecimento curricular, que tem por finalidade enriquecer e desenvolver as habilidades dos estudantes. Nesse sentido, existe uma mescla de modalidades para proporcionar uma oferta mais democrática no atendimento. A alternativa de atendimento são as salas de recursos cujo acesso é em horário contrário ao da classe comum. Sabatella e Cupertino (2007) especifica que:

O trabalho na sala de recursos requer professores especializados e programa de atividades específicas, tendo por objetivo o aprofundamento e enriquecimento do processo ensino-aprendizagem e a criação de oportunidades para trabalhos independentes e para investigações nas áreas de interesse, habilidades e talentos. O atendimento é individual ou em pequenos grupos, com cronograma adequado de acordo com as características de cada educando. Requer planejamento conjunto entre o professor da sala de recursos e o próprio aluno, avaliação periódica e sistemática da programação e observação de critérios para a composição dos grupos. O pessoal técnico (coordenador, orientador, psicólogo e demais profissionais da equipe) deverá receber informações periódicas sobre as atividades desenvolvidas, o desempenho e progresso dos alunos. (SABATELLA; CUPERTINO, 2007, p. 77)

Diante disso, os estudantes em artes visuais podem ter maior aproveitamento e profissionais e ambientes mais bem preparados para atender às suas necessidades individuais. Esses espaços têm por finalidade estimular e favorecer o desenvolvimento e a expansão de suas habilidades artísticas, assim como possibilitar o crescimento cognitivo e os processos criativos. Tais condições favoráveis ao desenvolvimento do potencial dos estudantes em artes

visuais obviamente não seria possível em ambientes tradicionais do ensino regular, espaço este com objetivos de educação completamente adversos aos estudantes com potenciais artísticos.

Atender individualmente um estudante ou um grupo de estudantes com interesse em artes visuais no ensino regular, com salas devidamente equipadas com materiais, seria um sonho a qualquer professor da área, e, de fato, na atual realidade educacional brasileira, é quase impossível. No entanto, a *práxis* escolar se configura de outra forma: turmas lotadas, organizadas por séries, disciplinas isoladas, aulas de duração definidas, grade curricular demasiadamente extensa e engessada focada exclusivamente no aumento do nível de desempenho a partir de avaliações, testes e notas, os quais não avaliam o processo de desenvolvimento e as habilidades dos estudantes.

Clark e Zimmerman (1994, 2004) afirmam que no geral, nas salas de aulas convencionais, as necessidades dos estudantes atípicos não são atendidas adequadamente, em parte porque esses estudantes precisam de currículos diferenciados e oportunidades de programação criadas especificamente para servir a suas características únicas. Além disso, tem havido poucas vozes em pesquisas específicas da arte/educação que tenham levado reconhecerão reconhecimento ou ajudado a atender às necessidades dos estudantes talentosos em artes visuais.

Diante dos clamores em defesa do atendimento adequado aos estudantes em artes visuais, Clark e Zimmerman (1984, 1987) reforçam que poucos são os estudos dirigidos para a avaliação da eficácia dos atendimentos especializados a estudantes em artes visuais e, muitas vezes, os estudos longitudinais não são em grande escala, além de pouca pesquisa disponível. Não é de se estranhar que, ao falar sobre atendimentos especializados aos estudantes com talento em artes visuais, o próprio professor da rede de ensino se surpreende com a oferta de tal serviço, pois pouco se fala sobre o assunto e quase nada chega até eles.

Portanto, a necessidade de um atendimento adequado aos estudantes em artes visuais deve ser entendida com o reconhecimento da existência de domínios e capacidades diferenciadas, além da importância de se criar condições para pleno desenvolvimento desse estudante nessa área. Para tanto, é preciso possibilitar contato com vários meios de produção artísticos no campo das artes visuais e propiciar aos estudantes uma gama de conhecimento referente à área. Para Sabatella e Cupertino (2007), no planejamento de alternativas de atendimento ao estudante superdotado e talentoso, deve-se buscar atingir as reais necessidades dos estudantes de acordo com as áreas de atuação.

No que tange às artes visuais, o atendimento deve proporcionar recursos para que o estudante tenha maior contato com as diversas linguagens e meios de produções artísticas, tais como o desenho, a pintura, a gravura, a fotografia, o cinema, a escultura, as instalações, a moda, assim como História da Arte, percepção e crítica da arte, etc., enfim, deve-se oferecer uma série de conhecimentos aos estudantes sobre as artes visuais. No entanto, há de se alertar para o cuidado no atendimento especializado em artes visuais com a visão fechada de habilidade artística, pois esta privilegia um fazer em detrimento de outro e; logo se deve ser guiado na exposição de vários meios de expressão com os quais o estudante vai se identificando e, conseqüentemente, revelando suas potencialidades. O papel do educador, nesse contexto, tem que ser extremamente versátil, além de produzir estratégias que possibilitem a imersão do estudante nas diversas formas de fazer arte.

Outro aspecto para o qual se de atentar nos atendimentos especializados em artes visuais diz respeito à necessidade de discriminar, por parte de todos os envolvidos no atendimento, diferenças de habilidades, isto é, medidas devem ser tomadas como necessárias para que os estudantes não criem a ideia de que o produto ou a produção de um estudante é melhor ou mais bem acabada que a de outro. É importante o educador fazer entender que as habilidades são distintas, em graus diferentes e em áreas diversas, a fim de que possibilite um crescimento coletivo e colaborativo.

Ao analisar os resultados de estudos sobre agrupamentos de estudantes, Sabatella e Cupertino (2007) revelam que tais estudos têm dado contribuições expressivas e apontado benefícios. Em suas considerações, advogam que agrupar estudantes por habilidades específicas parece essencial, principalmente quando se deseja contribuir com o potencial do estudante e com o aumento da motivação para aprender. Diante disso, elas evidenciam que:

Os resultados de tais pesquisas reforçam os benefícios das práticas flexíveis em grupo, com ganhos acadêmicos substanciais, especialmente para os alunos com altas habilidades. A formação de grupos de interesses e capacidades semelhantes torna-se cada vez mais necessária para estudantes cujos níveis de aproveitamento, atitudes, estilos de aprendizagem e motivações são extremos e cujas necessidades não são satisfeitas pela classe regular. (SABATELLA; CUPERTINO, 2007, p. 72)

Nesse mesmo viés, Clark e Zimmerman (1994, 2004) revelam que as vantagens do agrupamento de estudantes em artes visuais incluem: uma gama reduzida de diferenças individuais e os grupos de estudantes estão mais propensos a explorar e a trocar ideias, além de progredir em estudos mais avançados em áreas selecionadas. Entretanto, em suas pesquisas, também apontam condições *sine qua non* nesse tipo de agrupamento tais quais: a

presença obrigatória de educadores especializados em artes visuais, materiais específicos e diversos e escolas com salas de aula.

Esses três últimos aspectos - para um atendimento adequado ao estudante em artes visuais são oferecidos em certa medida pela SEEDF, no entanto, há uma necessidade de pesquisa que verifique a qualidade da formação continuada desses educadores em artes visuais, as políticas públicas para o financiamento dos materiais necessários e as estratégias de identificação e numerário para a abertura de salas de atendimento. Em uma visão superficial percebida nessa pesquisa frente aos agentes diretos nas SRAH/SD, foram constatadas fragilidades nessas questões.

Muitas são as recomendações para formação continuada do professor, além da constatação do despreparo de professores nas salas de aulas do ensino regular (ALENCAR, 2007; ZIMMERMAN, 1991). Nos estudos, são traçados perfis gerais do professor dentro e fora do atendimento, como aquele que deve estar equipado para propiciar uma educação de boa qualidade (ALENCAR; FLEITH, 2001) ou que tenha domínio específico do conhecimento (SABATELLA; CUPERTINO, 2007).

Segundo Renzulli (1992), o professor é considerado o componente mais importante no processo de desenvolvimento do estudante superdotado, sendo aquele que contribui, de forma mais efetiva, para o desenvolvimento de habilidades criativas de seus estudantes. Para ele, o professor não só deve ter domínio da disciplina, mas também paixão pela sua área de conhecimento, acrescido ainda o uso de práticas pedagógicas diversificadas, tais como: discussão em grupo, aulas expositivas, estudos dirigidos, jogos e exercícios, filmes para ilustrar tópicos abordados e outras estratégias que ajudem a despertar e assegurar o interesse do aluno pelo conteúdo ministrado.

De certa forma, há embutido, nestas recomendações e considerações, um perfil de professor superdotado e talentoso, não no sentido pejorativo da palavra, de um profissional com conhecimento global, detentor de “todo” o conhecimento, mas a visão de um professor à moda romântica, em que se vislumbra um profissional dedicado, comprometido e diversificado, como os professores poderiam ser.

4 – METODOLOGIA

Nessa seção, serão apresentados os estágios do desenvolvimento da pesquisa. No delineamento da investigação, são encontradas as justificativas para a escolha metodológica do estudo de caso como estratégia de pesquisa e o método construtivista como suporte teórico para a realização das entrevistas. Logo após há uma pequena contextualização do espaço de pesquisa, ou seja, as SRAH/SD do DF. Com relação aos sujeitos da pesquisados, as justificativas são apresentadas em relação à escolha dos casos e, nos procedimentos, os instrumentos sintetizados na coleta de dados. Finalmente, são demonstrados os caminhos percorridos para a análise de dados, ao esclarecer as categorias analíticas retiradas das considerações teóricas.

4.1 – Delineamento da pesquisa

O presente estudo explora como os educadores em artes visuais do atendimento especializado identificam o estudante superdotado e talentoso. O processo de identificação na SRAH/SD ocorre no próprio atendimento, durante procedimentos de observação exercidos pelos educadores, os quais dão o parecer final sobre o talento do estudante para a tomada de testes padronizados. Cabe saber como o educador em artes visuais identifica o estudante com talento em artes visuais nesse atendimento.

O estudo pretende esclarecer como esses procedimentos de identificação ocorrem a partir das vivências e experiências constituídas por esses profissionais, ou seja, de que maneira o educador compreende a identificação de superdotação e talento em artes visuais e como essas compreensões contribuem na tomada de decisão no parecer final.

A pesquisa tem um caráter qualitativo e se desenvolveu através de um estudo de caso. Por entender que um contexto específico revela experiências pessoais, o estudo de caso foi constituído pelas experiências de dois educadores em artes visuais atuantes nos atendimentos especializados do DF. Portanto, será utilizada, a partir deste momento, a expressão educador-observador para designar esse profissional específico da SRAH/SD, que tem, entre outras funções, observar comportamentos de superdotação e identificar o talento artístico presente no estudante.

As entrevistas foram utilizadas como metodologia de coletas de dados para garantir uma compreensão das experiências individuais dos educadores-observadores dentro do seu

próprio contexto, além de suas impressões sobre o assunto. Ao entender que tal metodologia de coleta de dados proporciona a interação entre pesquisador e pesquisado, a atual pesquisa busca colher informações desses educadores-observadores a partir de um discurso livre, ao proporcionar um diálogo descontraído entre pesquisador e pesquisado, com vistas a apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam (SEVERINO, 2007) sobre determinados assuntos.

O caráter de interação entre pesquisador e pesquisado tem por finalidade proporcionar ao entrevistado a segurança de discorrer sobre as informações que ele detém sobre o tema ou livremente. As entrevistas foram utilizadas como estratégias metodológicas para gerar em profundidade descrições e interpretações dos participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 2012). As interpretações e descrições das entrevistas foram revistas individualmente por cada participante, a fim de garantir a autenticidade das vozes destes.

4.2 – Contexto do atendimento

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) oferece, desde 1975, o atendimento ao estudante superdotado e talentoso, ela oportuniza o enriquecimento curricular por meio da implantação de espaços educativos que promovem o desenvolvimento de potenciais e habilidades desses estudantes, assim como o seu desenvolvimento social e ajustamento escolar. Nesses espaços, os estudantes são expostos a experiências, materiais e informações que extrapolam o currículo regular e são apresentados a conteúdo acadêmico mais avançado e desafiador. No contexto dos estudantes talentosos em artes visuais, as SRAH/SD funcionam em forma de sala de artes, fornecendo recurso material e humano para o desenvolvimento das habilidades artísticas desses estudantes.

Atualmente, o atendimento é ofertado em 44 Salas de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação” – (SRAH/SD), distribuídas em 16 unidades de ensino e em 10 Coordenações Regionais de Ensino (CREs), localizadas nas regiões administrativas de Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Planaltina, Plano Piloto/Cruzeiro, Samambaia, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga. Foi constatado que, entre as 44 SRAH/SD ofertadas no DF, 11 atendem aos estudantes de artes visuais.

Os estudantes são atendidos no turno contrário às aulas regulares, de uma a duas vezes por semana. Neste espaço, é ofertado enriquecimento curricular, mediante a habilidade e os interesses dos estudantes, além do apoio psicológico aos pais e estudantes.

Cada atendimento é formado por uma equipe especializada constituída de:

- Educadores-itinerantes: responsáveis, entre outras atividades, pela captação de alunos nas escolas e divulgação do atendimento aos professores e pais. Eles têm a responsabilidade de atender a todas as escolas públicas da região administrativa a qual pertence.
- Psicólogos: responsáveis por atendimento psicológico aos estudantes e aos pais, assim como pelos testes padronizados de identificação nos atendimentos;
- Educadores-observadores: responsáveis pelo atendimento na área de atuação específica.

Em geral, o estudante é indicado para o atendimento pelos pais, professores, colegas ou autoindicação, ele passa por acompanhamento contínuo em um determinado período, sendo observado pelo educador em artes visuais responsável por identificar características e comportamentos de superdotação e talento. Após esse processo de observação, o estudante é encaminhado para testes padronizados com os psicólogos, com a finalidade de proceder com o diagnóstico de superdotação e talento. O estudante é livre em frequentar e permanecer no atendimento, mesmo que este não seja diagnosticado pelos testes padronizados.

4.3 – Sujeitos da pesquisa

Para escolher os educadores-observadores e constituir os casos a serem estudados, foi levantada a quantidade dos educadores em artes visuais existentes nas SRAH/SD que atendem aos estudantes em artes visuais e as localidades das escolas em que atuam a partir dos dados oferecidos pela Gerência do Ensino Especial, setor responsável pelo ensino especial do DF. Na consulta aos dados, foram constatados 10 profissionais atuantes nestas salas, e, após os primeiros contatos e procedimentos realizados, dois casos foram selecionados das 05 entrevistas realizadas.

Os procedimentos que conduziram a essa seleção serão explicados posteriormente.

4.4 – Procedimentos e autorização

O quadro abaixo apresenta o resumo dos procedimentos utilizados que serão explicados em seguida. Todos os registros das entrevistas dos primeiros contatos foram gravados e posteriormente estudados, e dois educadores em artes visuais foram entrevistados

novamente e os registros transcritos. A gravação do educador-observador A foi transcrita em 16 páginas e a do educador-observador B em 19 páginas.

TABELA 1
Procedimentos de coleta de dados

Procedimentos	Horas de Entrevista	Data de Realização
Primeiros contatos (05 Educadores-observadores)	12h52min (Total)	Jun.de 2013 – Ago. de 2013
Educador-observador A	01h32min	07. 08. 2013
	01h10min	13. 09. 2013
	01h24min	20. 08. 2013
Educador-observador B	00h58min	27. 09. 2013

Primeiro contato e autorizações

Após autorização pela Escola de Aperfeiçoamento de profissionais de Educação do Distrito Federal (EAPE-DF), foram realizados os primeiros contatos e procedimentos de entrevistas. Os procedimentos institucionais da SEEDF e a tramitação legal frente à EAPE proporcionaram um melhor contato com os educadores-observadores e facilitaram a realização das entrevistas.

Ser funcionário da SEEDF e estar legalmente afastado para estudo (um dos critérios para a concessão do afastamento era conduzir uma pesquisa relacionada à instituição e à educação) foram fatores que conduziram a pesquisa de forma que não houvesse, por parte da instituição e nem dos educadores-observadores, qualquer empecilho. Todos os educadores-observadores visitados e entrevistados foram solícitos e acolhedores, sobretudo, ao saber que a pesquisa abordava sua visão sobre a superdotação e o talento em artes visuais: objeto de sua vida profissional.

Seleção dos educadores-observadores

O primeiro momento de contato se deu na ida até as unidades de ensino, no entanto, dos 10 educadores-observadores registrados no período da investigação, apenas 05 foram contatados. Os demais estavam ausentes por motivos diversos. Devido à natureza das ausências e ao período estipulado na pesquisa para realizar as entrevistas, ficou inviável entrar em contato com todos. É importante salientar que, entre 10 de junho e 30 de setembro de 2013, momento dos procedimentos de autorização e entrevistas, havia apenas 10 educadores-

observadores em artes visuais. Atualmente são 11 educadores-observadores nessa área, pois, em dezembro, a região administrativa do Núcleo Bandeirante abriu uma SRAH/SD com o atendimento em artes visuais.

Durante os meses de junho e agosto de 2013, foram realizadas as visitas nos espaços educativos, a fim de proceder às entrevistas preliminares com os educadores-observadores. Em um primeiro momento, procedeu-se a uma análise sistemática dos dados colhidos, fundamentada nas audições das entrevistas. No entanto, diante das primeiras impressões apresentadas nas entrevistas, e junto à orientação, foram selecionados dois educadores atuantes em duas SRAH/SD de diferentes regiões administrativas para o aprofundamento do estudo de caso. Os aspectos preponderantes na escolha dos entrevistados foram o tempo de sala de aula e a formação específica na área, uma vez que foi constatado que os educadores em artes visuais mais antigos no atendimento tiveram formação continuada específica em superdotação, enquanto aos mais novos foi oferecida apenas formação voltada às necessidades especiais em caráter genérico.

Participantes da pesquisa

Os dois educadores em artes visuais participantes da pesquisa são concursados no cargo de professor da SEEDF, formados em instituições de ensino superior em licenciatura em artes plásticas. Ambos atuavam em SRAH/SD, o participante do caso A, no momento da entrevista, tinha 01 ano e seis meses de atuação, enquanto o participante do Caso B estava no atendimento há 08 anos e 6 meses. Os princípios norteadores na seleção dos dois educadores-observadores, conforme supracitado, partiu da experiência e do tempo de atuação no atendimento especializado.

QUADRO 1

Perfil dos Educadores. Educadores–observadores

Idade	Idade entre 30 e 49 anos
Formação	Ambos são graduados e especialistas na área da educação em artes.
Formação para atuar com educação especial	Ambos educadores em artes visuais possuem formações exigidas pela SEEDF, entre eles: Atendimento Educacional Especializado (AEE), e apenas um tem o curso específico de superdotação no contexto educacional.
Tempo de atuação no magistério	Varia entre 10 e 25 anos de experiência.
Tempo de atuação na SRAH/SD	Varia de 1 ano a 8 anos.

Entrevistas

De junho a agosto, Nas primeiras entrevistas com os 05 educadores em artes visuais atuantes nas salas de recurso, o procedimento foi livre, sem nenhum roteiro pré-estabelecido. Procurou-se uma entrevista com conversas informais a fim de oferecer aos entrevistados maior flexibilidade em seus depoimentos. De certo, a intenção de tal proposição era verificar o espaço físico, perceber informações relevantes na fala dos educadores e reconhecer estratégias de coleta de dados que melhor se adequassem aos participantes da pesquisa.

Após esse procedimento e a audição do material colhido, foram selecionados dois educadores em artes visuais (ora denominados educador-observador A e educador-observador B) para que houvesse um novo procedimento de entrevista. Nesse novo momento, foi utilizada a entrevista não diretiva, que facilitou a exploração das questões tratadas na pesquisa com profundidade. Com o intuito de proporcionar a mesma sensação de liberdade e confiabilidade que sentiram no primeiro contato, a entrevista procedeu de forma que as perguntas realizadas pelo pesquisador tivessem a forma da fala do entrevistado. Em outras palavras, foram reformuladas perguntas à medida que a fala dos educadores em artes visuais desfocavam-se dos objetivos da pesquisa.

Outros registros

Em ambos os casos, à medida que a entrevista progredia, os educadores em artes visuais mostravam trabalhos, produções dos estudantes, cadernos de desenho e cadernos de registro, estes foram fotografados com a permissão dos educadores-observadores e à medida que a narrativa se desenrolava.

4.5 – Unidade de análise

O estudo de caso será apresentado da seguinte forma: 1) Experiência profissional e na SRAH/SD; 2) discussão e análise das entrevistas. Os dados serão organizados em três dimensões que se estabeleceram a partir das falas geradas nas entrevistas. Assim são nomeadas as seguintes categorias de análise:

QUADRO 2

Nomeações das categorias de análise

-
- | | |
|----|---|
| a) | concepção de talento artístico |
| b) | identificação do talento em artes visuais |
| c) | procedimentos de seleção – diagnóstico em artes visuais |
-

A discussão dos dados será utilizada exclusivamente nas falas literais do educador-observador entrevistado, no entanto, algumas imagens serão usadas como suporte das referências, memórias e explicações dos deles.

4.5.1 – Concepção de talento artístico

Nesse tópico, serão exploradas as seguintes questões:

QUADRO 3

Concepção de talento artístico

-
- | | |
|----|---|
| 1) | como o educador em artes visuais concebe a superdotação |
| 2) | como ele concebe o talento artístico |
| 3) | se há diferenças entre as duas definições |
| 4) | se a formação continuada contribuiu na compreensão das definições |
| 5) | se o estudante de artes visuais também é inteligente |
| 6) | se o talento para as artes define o estudante como artista |
-

As três primeiras questões têm o objetivo de explorar o que pensa o educador-observador sobre a superdotação e o talento, avaliando se sua concepção separa ou aproxima as definições. A questão quatro investiga se a formação específica tem influência nas definições ou revela um novo modo de pensar sobre o assunto. Todas essas perguntas evidenciam o quê e como o educador pensa a superdotação e talento nas artes, tornando possível relacionar suas ideias sobre as ações relacionadas com o seu cotidiano e referentes à identificação - que serão explicadas no segundo tópico.

As duas últimas questões destacam como o educador vê o estudante e qual valor intelectual/artístico é atribuído a este. No entanto, as perguntas se voltam para as questões de identificação, com o intuito de se aproximar do problema formulado na pesquisa: como o educador em artes visuais identifica o estudante com talento em artes visuais?

4.5.2 – Identificação do talento em artes visuais

Nesse item, serão reunidas as falas relacionadas às seguintes questões:

QUADRO 4

Identificação do talento em artes visuais

1)	quais habilidades para as artes visuais os estudantes apresentam
2)	se são precoces nessas habilidades
3)	como são suas produções
4)	se os estudantes são independentes
5)	se são produtivo-criativos
6)	quais peculiaridades são apresentadas em termo de talento artístico
7)	como se comportam diante da realização de uma tarefa
8)	se os estudantes apresentam interesses distintos das artes visuais
9)	se há desenvolvimento no processo, refletindo no produto
10)	quais características são evidenciadas em seu dia a dia

Todas as questões dizem respeito à própria identificação e à observação do educador sobre características e comportamentos de superdotação e talento apresentados pelo estudante. O objetivo é evidenciar a percepção do educador sobre comportamentos, autonomia, habilidades para as artes, além de diversas características que os alunos possam apresentar, tanto no processo, quanto no produto.

4.5.3 – Procedimento de seleção – diagnóstico em artes visuais

Essa unidade contém os dados referentes às questões dos procedimentos de indicação, processo e procedimentos de observação, que oferecem um diagnóstico preliminar estabelecido pelo educador-observador. O objetivo é examinar a forma com que o estudante é observado e, posteriormente diagnosticado, para propor uma reflexão sobre os procedimentos de indicação e sobre os processos de identificação.

4.6 – Análise de dados

4.6.1 – Educador-Observador A: experiência profissional e na SRAH/SD

O educador-observador entrevistado fala inicialmente sobre as experiências profissionais, o contato com as artes visuais e as experiências nos espaços destinados ao atendimento especializado aos estudantes com superdotados e talentosos de DF (SRAH/SD).

O educador inicia seu relato contando como a formação em artes lhe trouxe grande aprendizado. Revela anteriormente que teve contato com a arte durante toda a vida, relata suas experiências com o teatro, com o canto e outras várias experiências artísticas. Mas foi como a

formação na faculdade que todas suas vivências anteriores se revelaram como algo muito maior durante o processo. Em seu discurso, percebe-se uma paixão intensa pela a área de atuação e a convicção plena sobre as escolhas profissionais.

A minha formação foi em artes plásticas no (Nome da Instituição), mas antes, porém uma vida toda voltada para as artes... Assim... Com muito amor pela arte e envolvimento... O teatro na igreja, cantando e várias outras coisas. Que aí desencadeou nisso aí... Nesta formação. E aí não tive dúvida na faculdade eu já olhei assim e disse “caramba era tudo que eu sempre quis mesmo”.

O conhecimento da existência de um atendimento aos estudantes superdotados e talentosos em artes visuais se deu quando o educador passou a fazer parte do quadro efetivo da SEEDF, neste instante, ele relata a sua admiração e surpresa com um programa de atendimento nessa proporção. Suas considerações sobre a SRAH/SD transitam não só a valorização do estudante talentoso em artes visuais, como também a valorização do próprio professor de artes. Segundo suas impressões, há uma desvalorização do professor de artes na rede de ensino -, muitas vezes, não tem recursos, nem espaços adequados para o trabalho junto que possibilite qualquer tipo de identificação de superdotação e talento em artes visuais. Diante de sua fala, ele confessa que a apropriação de um ambiente que favoreça recursos e meios pedagógicos e possibilita a revelação de potenciais artísticos é fundamental para a identificação destes estudantes. .

Aí venho para a SEEDF, quando assumi e tomei conhecimento que tem esse atendimento, nessa proporção, pensei... Gente é tudo de bom, tudo que um professor de arte queria... Uma sala de artes, que ele pudesse fazer seu trabalho, desenho, pintura, tudo para ver o talento dos estudantes... E porque eu falo isso, porque o professor de artes, ainda na rede de ensino, ele não é valorizado.

Em sua ótica, a própria estrutura organizacional e pedagógica que é oferecida pela SEEDF nos cursos tradicionais impossibilita qualquer forma de trabalho com objetivos de identificação destes estudantes. As divisões de horário, o tempo estipulado para aulas, a falta de recursos, tudo dificulta as ações diretas com os estudantes. Complemente que é o papel do professor e a sua resiliência frente às adversidades da sala de aula a forma de propor ações diferentes.

*Quando há divisão de horário na grade horária, todos os professores dão aulas duplas, mas o professor de arte dá aula picada, apenas uma... Sendo apenas uma aula, uma aula de 50 minutos você faz o quê?
... Sinceramente em uma sala de rede pública você não pode fazer muita coisa... Você tem que partir para a História da Arte, às vezes uns desenhos*

programados... Aqueles desenhos programados que eu digo mesmo, de cobrir e pintar. Quando o professor de arte quer fazer algo diferente, ele muitas vezes coloca do próprio bolso... Porque os meninos não têm, e a escola não dá... Não dá para ficar viajando demais em desenvolver habilidades nos estudantes, ou identificar alguns potenciais artísticos nessa situação no ensino regular...

4.6.2 – Educador-Observador B: experiência profissional e na SRAH/SD

Seu relato é pautado pela vivência profissional anterior à SRAH/SD, que, segundo suas impressões, serviram de suporte para o convite em atuar no atendimento. Com a formação em licenciatura em artes plásticas, expõe a necessidade de uma formação continuada importante na construção do profissional.

Tive conhecimento da SRAH/SD quando eu estava atuando no ensino especial na SEEDF. Fiquei trabalhando por mais ou menos 10 anos. Lá a gente recepcionava os estudantes com todas as deficiências. Mas lá eu não trabalhava com esses alunos.

Minha formação foi em artes plásticas e depois fiz curso de extensão por três anos, onde trabalhávamos oficinas e varias técnicas dentro das artes visuais. O curso foi na (Nome da Instituição) (Pausa), e fiz também curso de libras para atender meus alunos do noturno.

Segundo suas considerações, o papel do professor de artes visuais na SEEDF é muito difícil, pois não há um conteúdo definido para as artes plásticas, e é o próprio professor quem deve estruturar suas aulas. A preocupação em fazer cursos que contribuíssem na sua formação e na atuação nos diversos espaços oferecidos pela SEEDF ficou clara em seu discurso, pois, várias vezes, o entrevistado enumerou os cursos que contribuíram para que ele estivesse na sala de recurso. Assim como os cursos, ele também pontuou as experiências em outras instituições de ensino, o que lhe proporcionou uma visão mais ampla sobre os estudantes superdotados, que ele considerava mais interessados que os outros.

Quando trabalhei no (Nome da Unidade de Ensino), lá tive contatos com vários alunos que tinham interesse... Acho que esse foi o primeiro contato com esses alunos... Assim...

Como lá funcionava por sistema de ciclos, o aluno escolhia a área que mais interessava, então ficava comigo até o final... Raramente esse aluno escolhia outra modalidade...

O entrevistado, ao longo de sua fala inicial, desvenda que a sua atuação e seu perfil como professor de artes plásticas do ensino regular foram os aspectos mais relevantes quando do convite para atuar nas SRAH/SD. Muitos estudantes indicados por ele, ainda na sala de

aula regular, e que foram identificados posteriormente como superdotados e talentosos, consolidavam sua ida para o atendimento.

*O aluno tinha sede de aprender... Sempre muito criativos e muito atuantes e mostrando talento de diversas maneiras. Daí eu encaminhava para a Sala de Recurso, quando eu via o potencial para as artes.
Eu sempre acompanhei a sala de recurso, encaminhando os alunos e esperando a oportunidade de trabalhar com eles. Daí, em 2002, fui convidado para trabalhar na sala... Percebi que não sabia trabalhar com os alunos, então fui crescendo gradativamente, o professor tem que criar técnicas para trabalhar sozinho e não tem ninguém para ajudar.*

Entretanto, já no espaço de atuação, após o convite, o educador-observador percebeu as dificuldades diante da *práxis* docentes para o desenvolvimento dos estudantes em artes visuais. Segundo ele, houve um processo de adaptação pessoal e reavaliação de suas práticas a fim de possibilitar um atendimento de qualidade a aquele público ao perceber que os estudantes eram singulares e traziam outras experiências artísticas das quais ele não detinha conhecimento.

Essas crianças não vêm com receita (risos), você tem que se virar sozinho, você tem que se adaptar a eles, cada um tem um processo de ensino e aprendizado diferente... Tem que ser individual mesmo.

O entrevistado relata que passou por momentos de angústia ao perceber que não sabia trabalhar com os estudantes e que a estrutura da SRAH/SD era muito diferente da sala do ensino regular. A individualização dos interesses dos estudantes e a observação de suas habilidades necessitavam de outros conhecimentos e o professor não se sentia preparado ou com domínio de algumas áreas, mas gradativamente foi adquirindo-o por meio de esforço pessoal e estudo individualizado.

4.6.3 – Discussão e análise das entrevistas

A partir deste item, serão apresentados os resultados e a discussão dos relatos obtidos por meio das entrevistas feitas com os dois educadores em artes visuais atuantes nas SRAH/SD, e, com base nas informações coletadas nas entrevistas, são utilizados trechos das falas dos entrevistados para análise, a partir das quais alguns temas foram selecionados na revisão da literatura e serão basilares para as discussões. Sendo assim, serão abordados: a concepção de talento artístico, a identificação do talento em artes visuais e os procedimentos de seleção /diagnósticos em artes visuais.

Ao abordar como os educadores em artes visuais concebem a superdotação, ambos apresentam diferenças nas definições, ora o superdotado é aquele que está diretamente ligado ao conhecimento acadêmico, ora é aquele que tem uma capacidade natural nas áreas artísticas.

O educador-observador A reproduz, em sua fala, o peso do termo “superdotação” como algo negativo ao definir o estudante superdotado, para ele, o termo não facilita a identificação e cria uma espécie de superioridade, que muitas vezes desenvolve uma arrogância no próprio estudante. Para ele, o termo em si mesmo define o indivíduo como superior academicamente, aquele que sabe sobre as diversas disciplinas escolares e é nota 10.

Eu acho que o termo “superdotação” tem um peso [...] Porque a superdotação na verdade está voltada para aquela coisa do intelecto, mais do intelecto. [Educador-Observador A]

Em sua explanação, ele deixa claro que a definição de superdotação está diretamente ligada às questões do intelecto, no entanto, quando usa o termo “intelecto” esclarece que se refere aos estudantes detentores de conhecimento global nas áreas acadêmicas. Em seu entendimento, ao se referir ao indivíduo como “SUPER” as relações entre as pessoas envolvidas no atendimento também mudam, causando uma impressão de superioridade.

Já a fala do educador-observador B, inicialmente afirma que se deve ter cautela ao definir um indivíduo superdotado ou não. Pois muitas expectativas são lançadas quando o estudante passa a fazer parte do atendimento, e que muitas às vezes têm uma influência significativa no desenvolvimento de suas habilidades.

Eu acho difícil definir o superdotado [...] Eu tive 3 ou 4 estudantes superdotados, aqueles que eu considere superdotados mesmo [...] Esses alunos superdotados já estavam prontos, eram criativos para pegar uma tela branca e de repente sem nenhuma mão minha, ele transformava a tela com o pincel. [Educador-Observador B]

Contudo, ao definir a superdotação, o entrevistado revela vários aspectos de uma visão naturalista e mítica sobre os indivíduos que atuaram em sua SRAH/SD. O fato de ter estudantes que dependiam muito pouco de sua ajuda, e que se mostravam “prontos” e “criativos”, foi em seu ponto de vista mais relevante para definir os estudantes como superdotados. Foi percebido inicialmente, em sua fala, que não havia nenhuma distinção entre superdotação e as artes visuais, pois os estudantes considerados superdotados tinham habilidades artísticas, mais precisamente para o desenho e a pintura.

O incômodo apresentado pelo educador-observador A sobre o termo “superdotado”, assim como a sua visão direcionada para as áreas acadêmicas, que não foram percebidas na

fala do educador-observador B, fica mais explícito quando ele ironiza o termo e desconsidera seu uso no atendimento.

Superdotado seria para mim, um gênio que desceu de algum lugar (risos). Um ser especial que desceu e aterrissou [...] Não sei se cabe esse termo assim, mas a gente usa, né?. [Educador-Observador A]

Assim como o educador-observador A reforça sua visão sobre o termo como inapropriado para o atendimento, principalmente, pelo fato de que o termo carrega uma concepção mítica e de superioridade inadequada aos indivíduos, o educador-observador B constrói uma visão apaixonada referente aos estudantes com os quais trabalha, ao revelar, diante de seu discurso, um conceito de dom como algo natural do indivíduo e que está diretamente ligado às áreas específicas de atuação. O interessante em sua fala é que o dom, ao qual ele se refere, é colocado como uma necessidade de fazer algo, como um prazer inerente ao indivíduo.

*O que percebo é o dom que o aluno apresenta em tudo que ele faz... tem sempre algo que a gente faz de melhor naturalmente em uma determinada área.
O dom vem para você como algo acima do cotidiano, que eu acho que está muito ligado ao prazer de fazer, construir, transformar nas diversas áreas.
[Educador-Observador B]*

Ao analisar as considerações dos educadores-observadores sobre o talento artístico, aspectos que estavam presentes na superdotação são levantados para consolidar suas falas, revelando distanciamento entre os termos. Para o educador-observador A, a habilidade artística difere do intelectual acadêmico, isso porque, em suas observações nas SRAH/SD, ele detectou estudantes que não eram considerados bons na área acadêmica, mas que apresentavam alto nível de habilidade para o desenho, sobretudo o desenho realista. A constatação sobre tais considerações era embasada no atendimento um aluno com diagnóstico de DI (Deficiência Intelectual) e que tinha alta habilidade para o desenho. No entanto, ele deixa escapar posteriormente que não bastava a habilidade para o desenho, tinha que ter outras características para ser talentoso. Neste caso, pode-se entender, em sua fala, que, ao se referir ao talento artístico, ele aborda como potencial artístico presente naquele indivíduo, como se fosse algo inato. De certa forma, suas considerações assemelham-se com as indagações sobre superdotação pontuada pelo Educador-observador B.

E aí eu tenho aluno que não apresenta esse intelecto, às vezes tem alunos com menos inteligência acadêmica, até diagnosticado com DI (Deficiência Intelectual), mas que tem habilidade para o desenho, o talento (Pausa)...

Vamos dizer assim o talento... Algo que nasceu com ele... Essa coisa do desenho de se expressar artisticamente, plasticamente... [Educador-Observador A]

Não fica claro, portanto, na fala do educador-observador B, a sua definição de estudantes com talentos artísticos, contudo, de certa forma, é apresentada uma distinção entre o superdotado e o talentoso a partir das suas impressões sobre aspectos da produção presentes nos estudantes, assim como as ações no processo de ensino-aprendizagem, que evidenciam certa definição. Para o entrevistado, enquanto os estudantes superdotados são aqueles que não precisavam de sua ajuda para se desenvolver, os talentosos eram aqueles que se desenvolviam após ações pedagógicas. Certamente, essa visão difere dos estudos apresentados neste trabalho, sobre definições e diferenças entre os termos “superdotação” e “talento”.

Mas eu tive alunos talentosos que se desenvolveram durante um período significativo e foram bastante criativos no desenvolvimento gráfico. Faziam vários desenhos criativos e produziam bastante, mas eu sempre ali, ajudando, esses eu ajudava... E aí eles conseguiam resultados fantásticos. [Educador-Observador B]

Ambos entrevistados pontuam distinções entre os dois termos, que estão diretamente ligadas às questões da habilidade como inata, além da habilidade para o desenho. Mas ambos não descartam a necessidade de subsidiar o estudante com novos conhecimentos artísticos quando se referem ao talento.

Eu vejo diferença entre a superdotação e o talento... Talento é aquilo que nasce com você, inato e que vai te possibilitar trabalhar mais, ser mais habilidoso, superdotação traz pra mim uma coisa muito forte. Não sei se em um milhão de pessoas você encontra um superdotado... Eu estou à procura aqui na sala também (risos). [Educador-Observador A]

O desenvolvimento das habilidades artísticas é um dos aspectos abordados com frequência pelos entrevistados, e é, nesse processo, que o termo se configura. Contudo, parece que há certo receio em definir objetivamente os estudantes como superdotados e talentosos quando se referem ao próprio atendimento.

Acho que tem aluno superdotado e talentoso no atendimento... E eu já vi, mas acho que tem que trabalhar com o aluno intensamente sem definir [...] Eu acho que não focamos na definição propriamente dita, aqui na sala vamos pelo processo produtivo do aluno e pelo interesse dele... Para mim, o superdotado aparece dentro do talento. [Educador-Observador B]

Na afirmação do educador-observador B, em que “o superdotado aparece dentro do talento”. É possível perceber a busca de uma união entre os termos, até porque, em toda sua

conversa, há uma junção dos termos no momento em que se refere aos estudantes de sua sala. Contudo, revela uma preocupação quanto à definição de superdotação, sobre a própria indicação e permanência dos estudantes, para ele, o termo pode aludir à superioridade do indivíduo e criar barreiras no próprio atendimento.

Apesar de tudo que eu disse, sabe. Ainda prefiro não definir, se usar o conceito de superdotação, não terei mais aluno, prefiro esperar e incentivar para ver o resultado... Daqui a pouco ele começa a deslanchar... Aí vejo o talento aparecer. [Educador-Observador B]

Muitos estudos têm sido realizados para que a definição de superdotação e talentosos sejam consolidados e não sejam permeadas por falsas impressões ou pelo senso comum. No entanto, ainda permanecem dúvidas sobre a superdotação e o talento que frequentemente interferem no discurso e, por vezes, nas ações. A dúvida, ou a incerteza, sobre as definições pode proporcionar concepções errôneas sobre o perfil dos indivíduos. Para que este lacuna seja preenchida, faz-se presente uma formação que proporcione um saber sobre esse público-alvo.

Segundo documento do MEC (1995), o atendimento será feito por professores que deverão ter formação básica no magistério e que participem de cursos de especialização na área de Educação Especial. De acordo com a formação do educador-observador B, o entrevistado, ao falar de sua formação, relata que o curso que é oferecido pela SEEDF (AEE - Atendimento Educacional Especializado) contempla muito pouco os estudos voltados para os superdotados e talentosos e que os responsáveis pelo curso não são capacitados na área.

Sinceramente, quem ministra o curso AEE não sabe de nada sobre superdotado, apenas dá uma pincelada, isso porque o foco é em todas as deficiências, e não só na superdotação. Por isso a gente vê muito pouco. [Educador-Observador B]

A mesma questão foi pontuada na fala do educador-observador A.

Nenhuma formação pela secretaria eu tive voltado para a superdotação... Mas teve o AEE que é uma obrigação... Mas é muito generalista. No curso, os professores não se julgam capacitados para falar sobre superdotação, os professores do curso AEE... [Educador-Observador A]

O educador-observador B relata que de 2003 a 2005, por iniciativa dos grupos dos educadores-itinerantes - que faziam parte do atendimento- houve um curso sobre superdotação no contexto escolar, na busca de conhecimento e consolidação teórica sobre seu objeto de trabalho. Com o foco na definição, identificação e atendimento, o curso contribuiu no crescimento do atendimento, no entanto, não havia especialista ministrando o curso.

Eu tive curso de formação em AEE, que praticamente todos são obrigados... Para aqueles que atuam no ensino especial. Sabe? Para todos que já estavam na sala de recurso, mas eu fiz também um curso para superdotação que foi ministrado pelas colegas do próprio atendimento. [Educador-Observador B]

Consta, nos documentos do MEC (1995), que o educador atuante nas SRAH/SD não precisa ser um especialista ou um indivíduo com altas habilidades/superdotado. Pressupõe que o bom atendimento necessita da preparação do educador no campo de conhecimento sobre a identificação e sobre as características desses educandos, além das alternativas de atendimento viáveis em cada situação concreta. No entanto, para que o bom atendimento ocorra, é necessária uma formação que forneça essas informações por pessoal especializado. O educador-observador A relata que a única formação que teve foi do curso de AEE, oferecido pela SEEDF, que não subsidiou significativamente o assunto da sua área de atuação. Todo subsídio necessário para tomar conhecimento inicial sobre superdotação partiu unicamente de sua vontade de conhecer.

Aí a literatura, quando é disponibilizada, porque não é para todo mundo, você tem que disponibilizar do MEC (no portal) que tem uma produção literária de quatro volumes que vê sugestões de ações para trabalhar com esses meninos, mas também acho que ninguém conseguiria ter um modelo de como fazer, porque é uma diversidade de habilidades... Eu acho que o professor que vai para a sala de recurso tem que ter muito mais altas habilidades que os alunos... (risos) [Educador-Observador A]

A afirmação do educador-observador A de que o educador atuante das salas de recurso tem que ter altas habilidades como seus alunos deixa transparecer o perfil de um educador com atributos de superdotação. Não é de surpreender a alegação do educador, pois o próprio MEC (1995) traça um perfil de supereducador quando se refere aos atributos pertencentes ao educador das salas de recurso.

Além dos conhecimentos apreendidos, o professor deverá ter uma personalidade rica de atributos como autenticidade, criatividade, espontaneidade, confiança, experiência, segurança com equilíbrio emocional, coerência nas atitudes, sentido de auto renovação e atualização constantes, entusiasmo pela aprendizagem com flexibilidade para se adaptar a situações diferentes. (BRASIL, 1995, p. 57)

Essas indicações diante do perfil do educador dos atendimentos estão presentes na mesma página em que o MEC assevera a não necessidade de especialização desse educador. Sob essa ótica, observa-se que essa proposta desenha o perfil de um educador com capacidades superiores, pois além de não ter um curso de formação inicial, nem continuada,

que o prepare para lidar com estudantes superdotados e talentosos, este deverá fazer “a mágica de se ajustar” em sala de aula, ter inúmeras virtudes e ser um facilitador da aprendizagem do aluno. Diante disso, justifica-se a afirmativa do educador-observador A, até porque, ele não teve qualquer formação referente a esse público-alvo.

Durante a entrevista com os dois educadores em artes visuais, foram apontados alguns questionamentos referentes à inteligência dos estudantes superdotados e talentosos em artes visuais. Já foi constatado que a concepção do educador-observador A sobre a inteligência está pautado no senso comum, baseada no conhecimento acadêmico e no bom desempenho escolar. No entanto, ele deixa claro que existe uma “inteligência artística, só que ela não é vista assim”, ao comparar com as habilidades verbais e de raciocínio lógico-matemático.

Em sua fala, ele tenta separar as habilidades artísticas das inteligências acadêmicas, a fim de determinar um perfil do indivíduo talentoso. Diante disso, usa exemplos de seu cotidiano para nortear suas conclusões, pois, segundo ele, os testes que determinam uma criança com deficiência intelectual não servem para diagnosticar as habilidades artísticas.

Porque como responder quando um aluno DI (deficiente intelectual, é habilidoso para as artes, apresenta habilidades artísticas melhor que os outros... Ele não faz parte dessa superdotação? Porque ele é diagnosticado DI? E aí como é que agente fica? Eu vou identificá-lo como? Não sendo? Se ele desenha fantasticamente... [Educador-Observador A]

A sua impressão sobre o aluno com deficiência intelectual é decorrida a partir de uma noção de inteligência baseada em testes padronizados. De antemão, as suas impressões de um aluno talentoso, ou até com potenciais artísticos, são baseadas na qualidade do desenho. Parecem muito presentes ainda as concepções de inteligência baseadas nos escores dos testes de QI ou na noção de inteligência acadêmica geral para determinar indivíduos com superdotação, enquanto aqueles que têm habilidade para o desenho são dotados de talento.

Mas, no geral, os educadores-observadores se mostraram cautelosos em definir perfis de superdotação e talento para os estudantes em artes visuais. Mesmo dando suas considerações sobre seus alunos e oferecendo alguns sinais de sua própria concepção sobre os superdotados e talentosos. O educador-observador B sempre retoma a dificuldade de definir características que determine um perfil para seus alunos.

É difícil definir uma regra padrão ou um perfil para alunos superdotados, eles não são iguais. O que acho é que o mais importante é ter em mente que cada indivíduo é único, individual... Aí olhar essa diferença... E aqui eu posso fazer isso. [Educador-Observador B]

O depoente acredita que suas ações nas SRAH/SD podem proporcionar a observação individual de cada aluno, esta lhe dará subsídios para identificar as diferenças entre os estudantes. Essa é a lógica do próprio atendimento, pois pressupõe que, a partir da observação sistematizada, podem-se identificar propriedades de superdotação e talento. No entanto, como fazê-lo se não há características específicas para percebê-las. Essa indagação aparece nas ponderações do educador-observador A quando ele questiona a visão dos pais e professores sobre a noção de superdotados e talentosos em artes visuais.

Aqui eles vêm indicados pelo desenho, às vezes não é tão bom assim. Mas os pais já dizem, "meu filho é um artista" ou até o professor mesmo. É só o desenho que define um artista? Para eles é só isso. E aí o que fazer? Você fica calado, né?(risos) [Educador-Observador A]

Parece consenso entre os entrevistados que há uma noção de artista presente na habilidade para o desenho e que isso tem sido uma constante, principalmente nos procedimentos de indicação. Contudo, é essa visão que muitas vezes dificulta as ações e os diagnósticos, pois, segundo os entrevistados, é difícil dar um parecer final quando pais e professores acreditam que a habilidade do aluno para o desenho é o suficiente para determinar superdotação e talento.

O programa não tem obrigação de tornar o aluno artista, eu acho que só de poder atender o menino dessa maneira diferenciado, sabe... E torná-lo qualquer profissional, e ajudá-lo a descobrir isso, esse caminho, não importa se ele vai virar um artista. Às vezes acho que existe uma expectativa dos pais e professores para isso. [Educador-Observador A]

Da mesma forma, o educador-observador B relata que a falta de conhecimento sobre o estudante em artes visuais leva a definições pautadas na habilidade para o desenho. É percebida, em ambos os entrevistados, a valorização da prática do desenho como meio de desenvolvimento para outras áreas, mas há uma preocupação constante quando esta habilidade torna apenas um meio de indicação para a sala de recursos.

A meu ver, não há um conhecimento claro por parte de quem indica, as pessoas encaminham pelo desenho normalmente. Mas as pessoas têm um olhar diferente... Por exemplo... O pai vê o desenho do filho e já acha que o filho é um talento ou um superdotado. E aí recebemos às vezes sem potencial algum. [Educador-Observador B]

Existe, de certa forma, uma preocupação constante na fala do educador-observador A no que diz respeito à prática do desenho. Em várias passagens da entrevista, foi percebido que o entrevistado questiona aspectos da identificação que normalmente recomenda crianças

apenas por uma única habilidade para as artes visuais. Para o educador, não é apenas a falta de conhecimento sobre definições e identificação do talento em artes visuais que dificulta a indicação, mas também a falta de conhecimento sobre as diversas habilidades provenientes das artes visuais.

É um equívoco dos professores do regular, quando eles mandam o menino só porque ele não presta a atenção na aula e porque só vive desenhando na sala. Será que olham o desenho do menino? Para eles só desenhar é ter talento... Difícil viu. [Educador-Observador A]

Aquele que identifica o talento nos estudantes deveria ter intenso saber sobre o assunto para de que não houvesse equívocos diante das habilidades dos indivíduos, além de acarretar expectativas frustradas a todos os envolvidos. Cupertino (2008) declara que:

Uma afirmação unânime quanto à identificação de talentos é a que diz que ela acontece a partir da concepção de talento ou de inteligência do avaliador (...) podemos pensar que quanto mais amplo for esse entendimento, mais chances temos de acertar na identificação. Visões estreitas e culturalmente enviesadas das altas habilidades limitam a capacidade de encontrá-las, e podem conduzir a equívocos inaceitáveis, como as afirmações de que determinadas raças, por exemplo, são menos inteligentes que outras. Ou seja, uma identificação acertada depende da expansão do nosso conhecimento e, mais que tudo, de uma verdadeira atenção à diversidade. (CUPERTINO, 2008, p. 43)

As afirmações do educador-observador A apresentam questionamentos relevantes diante do que é considerada habilidade para o desenho, o talento artístico e as artes visuais. Em suas indagações, ele questiona o que tem sido feito nas salas de aulas do ensino regular que leva a não seleção de estudantes com outras habilidades para as artes visuais.

Eu acho que cabe a gente que está na sala desmitificar essa coisa do desenho, à medida que eu proponho outros fazeres que envolvam as artes visuais, o uso das cores, leitura sobre arte, vídeos, escultura, arquitetura. Sei lá a própria roupa, com a moda, né? [Educador-Observador A]

Segundo essa fala, a prática artística tem um papel importante no processo de observação das habilidades dos estudantes e é fundamental, tanto na sala de aula regular, quando na sala de recurso, propor atividades que permitam ao estudante identificar áreas de interesses ou sua afinidade com determinadas práticas. Quando o estudante chega à sua sala, muitas vezes indicado pelo professor ou pelos pais, não consegue atingir níveis de desenvolvimento que determine características de superdotação.

Nossa! você tenta de tudo, propõe uma coisa outra... Você propõe colagem, argila, pintura, escultura, escrever, criar personagem, fazer caricatura,

quadrinhos, carta, assim muita coisa... Vai propondo... Vai propondo... E nada, não sai nada. [Educador-Observador A]

Há permanente nas entrevistas certo ar de frustração quando o estudante não produz ou não reagem as ações docentes. Em muitos momentos, eles pontuam que a indicação pela habilidade de desenhar tem sido mais um problema do que uma solução.

*O menino só quer desenhar, o problema é que se nas propostas de desenho ele progredisse, mas nem isso. Simplesmente aquele menino quer ficar rabiscando que é uma forma natural do comportamento das crianças na faixa etária dele de ficar desenhando... Às vezes pergunto como esses professores veem talento no menino?[Educador-Observador A]
Muitas vezes eles mandam pensando que aqui é aula de desenho, e não é. Daí o aluno não fica, porque ele percebe que não consegue seguir a independência dos outros. [Educador-Observador B]*

Nas experiências dos observadores, muitos estudantes são encaminhados ao atendimento a partir de uma visão equivocada de superdotação e talento. O educador-observador B relata que muitos estudantes são encaminhados muito cedo por apresentarem uma qualidade gráfica superior aos outros da mesma idade, mas que isso não determina se o estudante é talentoso ou não. As mesmas impressões foram constatadas na fala do educador-observador A.

*Se você considerar uma média de cinco anos de idade, o menino que é mandado para cá tem um desenho superior dos outros da sua idade. Mas desenhar bem e gostar muito de desenhar não é suficiente para dizer que é talentoso. [educador-observador A]
Tenho alunos de quatro a cinco anos que tem uma concentração incrível... Ficam envolvidos com o desenho por horas. Tem um desenho fantástico, mas não pode ser só isso. [educador-observador B]*

Por mais que os entrevistados considerem que exista um diferencial da qualidade gráfica em crianças menores, que isso represente uma característica de precocidade, ainda assim, não determinam um estudante talentoso. Nos momentos que transcorreram as entrevistas, os educadores em artes visuais sinalizam que o desenvolvimento dessas crianças é, de fato, diferenciado das outras crianças e percebem que há uma capacidade de observação muito mais avançada. Corroborando as afirmações de Milbrath (1998) e Golomb (2004) sobre o desenvolvimento acelerado dessas crianças, além da qualidade técnica gráfica. No entanto, para eles, tais habilidades não são suficientes para determinar o talento na criança.

Alguns aspectos são elencados pelos entrevistados que elegem perfis importantes na identificação do estudante talentos em artes visuais. Segundo eles, a independência na produção é algo que chama muito a atenção, assim como o processo de criação.

Alguns alunos são bem independentes, eu digo até autodidatas... Procuram sozinhos e não precisam de muito da minha ajuda. Mas sempre estou lá para ajudar. [educador-observador B]

Ele chega aqui faz o trabalho dele, pinta e desenha, faz pesquisas ali nos livros, buscando referência, altamente concentrado. [educador-observador A]

As considerações frente a aspectos observáveis diante de posturas que eles elegem como sinais de superdotação e talento não diferem dos perfis apontados pelos teóricos apresentados nesta dissertação. As falas dos entrevistados ratificam, e muito, as pesquisas desses autores. Segundo Clark e Zimmerman (2004), mesmo que aspectos da habilidade e técnicas sejam visíveis nos produtos dos estudantes em artes visuais, é necessário considerar predisposições comportamentais observáveis individualmente, a fim de que se faça uma identificação idiossincrática.

Apesar de ser detectada certa independência presente nos processos cognitivos dos estudantes, ainda assim, os educadores em artes visuais, são enfáticos ao determinar a necessidade de uma ação pedagógica que propicie um desenvolvimento significativo. O educador-observador A relata que a falta de conhecimento sobre as artes visuais é visível nos estudantes quando chegam a sua sala e que, após o contato com o ambiente enriquecedor da SRAH/SD, afloram interesses e curiosidades.

Já pensou se esse menino já visse com o conhecimento sobre a arte da própria sala dele? Eu digo isso porque eles chegam aqui, eu pergunto as cores primárias, que é o básico e eles não sabem... Desenam bem, e muitas vezes bem realista... Mas não sabem nada de arte. Ai aqui eles passam a ter mais contato. [Educador-Observador A]

Segundo o educador-observador A, a sua responsabilidade de identificar o estudante como superdotado e talentoso em artes visuais transcende a simples observação. Ele alega que, antes mesmo de propor qualquer atividade, para verificar o desenvolvimento do estudante, as suas ações estão, muitas vezes, estão voltadas a um processo de ensino-aprendizagem que deveria ter sido desenvolvido no próprio ensino regular. O depoente ainda reforça que suas ações são justificadas, pois, se ele procedesse apenas com o que o estudante traz de suas experiências, certamente não haveria identificação.

Eu tenho que está conectada ao aluno para descobrir o interesse dele e aquilo que ele consegue fazer de melhor... Tenho que interferir e muitas vezes até ensinar aquilo que não foi ensinado na sala. Prefiro assim, vejo resultados. [Educador-Observador A]

Os entrevistados alegam que, em relação às artes visuais, alguns aspectos comportamentais, tais como habilidades acima da média, compromisso com a tarefa e criatividade, são indicadores importantes no processo de identificação do estudante, no entanto, tudo depende do desempenho do estudante e como ele responde às suas interferências pedagógicas. Como a habilidade acima da média está quase sempre vinculada às habilidades para o desenho realista, então não há como saber exatamente o que seria habilidade acima da média para outros fazeres artísticos, contudo, eles alegam ver o desenvolvimento dos estudantes durante o período no qual permanecem no atendimento. De acordo com ambos os educadores em artes visuais, a habilidade acima da média é medida a partir da progressão e do desenvolvimento do trabalho realizado em sala, em outras palavras, a partir da qualidade gráfica do desenho e da realização dos objetivos.

Se o aluno quer desenhar e melhorar o desenho, ensino técnica, explico, e espero os resultados. Se ele corresponde e o desenho melhora, ou se ele avança sem que eu tenha explicado. Aí eu vejo uma resposta melhor.

[Educador-Observador B]

Então. O desenho, né. Tem menino que desenha bem, mas não vejo isso primeiro. Só depois de um tempo é que comparo seus desenhos e o processo de desenvolvimento. Lógico que tento outras coisas, mas isso é com o tempo.

[Educador-Observador A]

O compromisso com a tarefa é o aspecto comportamental relevante em suas falas, pois a persistência em concluir uma atividade, além de tentar fazer da melhor forma possível, tem sido para os ambos uma característica de grande importância no sucesso na atividade.

O comprometimento com a tarefa é muito importante... Se o aluno não se envolve, significa que aquilo para ele não é bacana... Ele não está achando aquilo legal... Mas quando se envolve logo você vê... [Educador-Observador A]

Porque o envolvimento e o interesse são fundamentais, sem isso ele não consegue produzir, e sem produtividade não se pode perceber se ele tem superdotação ou não. [Educador-Observador B]

O educador-observador A deixa claro que o compromisso com a tarefa é levado a sério em sua sala e que, muitas vezes, sem esse aspecto, o estudante não consegue produzir e, conseqüentemente, progredir.

Ele chega aqui hoje começa um desenho ou uma escultura seja de papelão, argila, de arame ou outro material, ou começa uma máscara, e aí vai [...] mas no outro encontro ele já não quer pegar aquilo mais [...] Aí pergunta: Posso fazer outra coisa? E não concluiu aquela [...] Aí na outra aula, procede do mesmo jeito [...] Nunca conclui uma atividade, esse aspecto ele já não apresenta. [Educador-Observador A]

O aspecto criatividade abordado pelo educador-observador A não foi direcionado diretamente ao critério de identificação, nem explicado objetivamente como tal aspecto era avaliado nos estudantes.

Quando você vê Jung dizendo, “o homem é um ser criativo” isso para mim é fantástico e aí eu gosto de trabalhar isso aqui na sala... A criatividade... Que, na verdade, vai ser útil para o aluno enquanto ser humano para todas as áreas da vida dele... Para resolver diversas situações e problema, sabe? E não digo só essa criatividade artística não, eu digo geral mesmo [...] então esse é o foco aqui na sala de aula. [Educador-Observador A]

Enquanto o educador-observador B, ao abordar esse aspecto, entende a criatividade como a existência de um produto novo a partir de um processo.

Eu vejo a criatividade como algo que [...] Por exemplo, quando um aluno que começa aqui comigo, às vezes com um trabalho singular, um desenho, e após alguns anos aqui na sala com dedicação, transforma em um trabalho grande e criativo. Isso é fantástico. [Educador-Observador B]

Segundo Virgolim (2007), a criatividade pode ser entendida sob a perspectiva do produto que surge dos esforços da pessoa ou sob a perspectiva do processo que provoca uma ideia nova ou um produto novo. Diante disso, o entrevistado defende que o envolvimento e a dedicação do estudante, diante da sua prática, são aspectos importantes para que a superdotação e o talento sejam revelados.

Mesmo não sendo objetivo em sua fala sobre como percebe a criatividade na sua SRAH/SD, o educador-observador A exemplifica situações do atendimento que oferecem uma ideia de como ele identifica o aspecto da criatividade.

[...] a menina veio para cá, e daí começou a desenhar, fez vários desenhos e nada... aí eu propus uma atividade simples, quando você vê a menina desenhou um vestido tão lindo... Aí tu vai e propõe... Olha... Escolha tecidos... Foi assim que eu fiz com (nome da aluna) que fez esse vestido aí (apontando FIG.7b), traga tecidos de sua casa e veja o que combina com o que para criar suas roupas... [Educador-Observador A]

E continua...

Eu comprei umas bonecas pequenininhas e ela já está confeccionando, mas um monte de modelinhos que ela desenhou esse ano e aí ela vai vestir essas bonecas, com tecidos que ela trouxe de casa e ela mesma selecionou, e como ela ainda não tem prática na costura, eu mandei fazer... Mas tudo ela fez sozinha, ela que desenhou, ensinei a selecionar cores e tecidos e instigando para fazer sozinha... E aí você vai desmitificando, porque ela chegou aqui pensando que tem que só desenhar e pintar, ou fazer tela simplesmente... [Educador-Observador A]

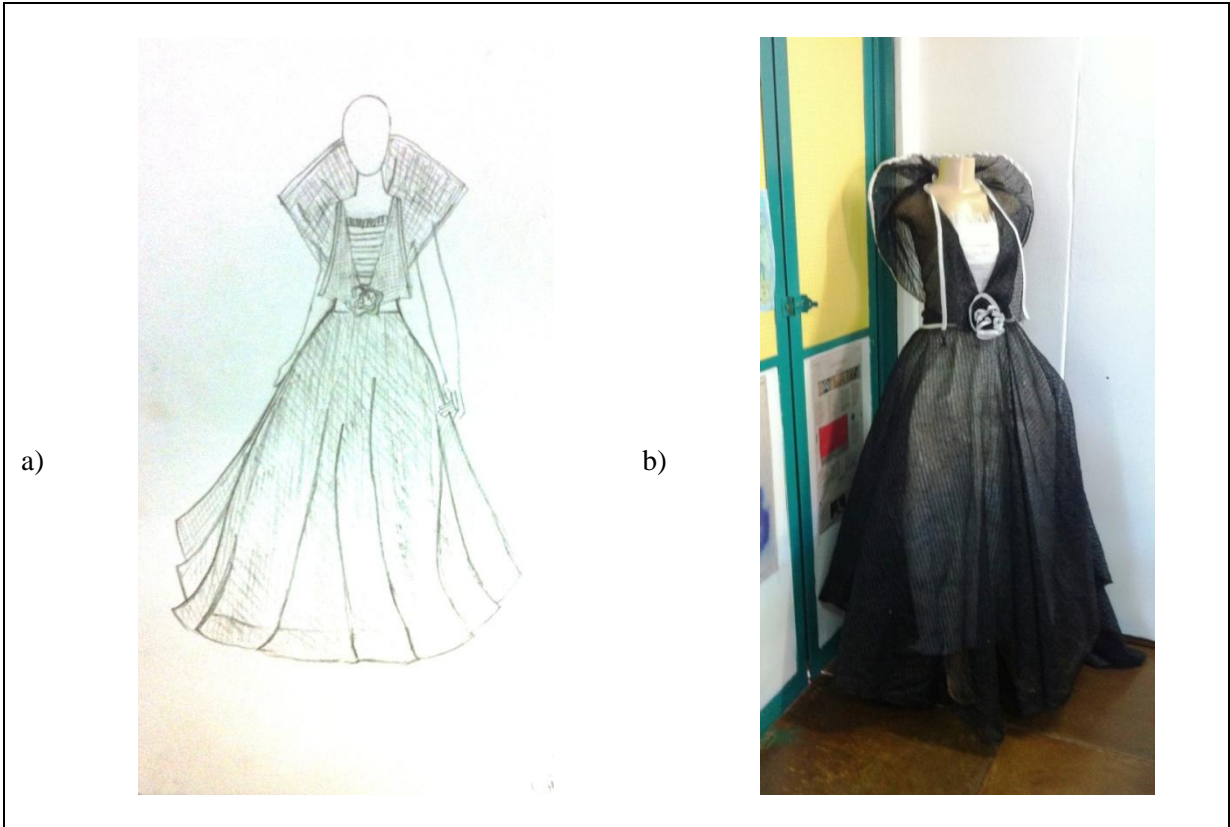


FIGURA 7 – Desenho e vestido desenhado por uma aluna de 15/16 anos, da SRAH/SD.

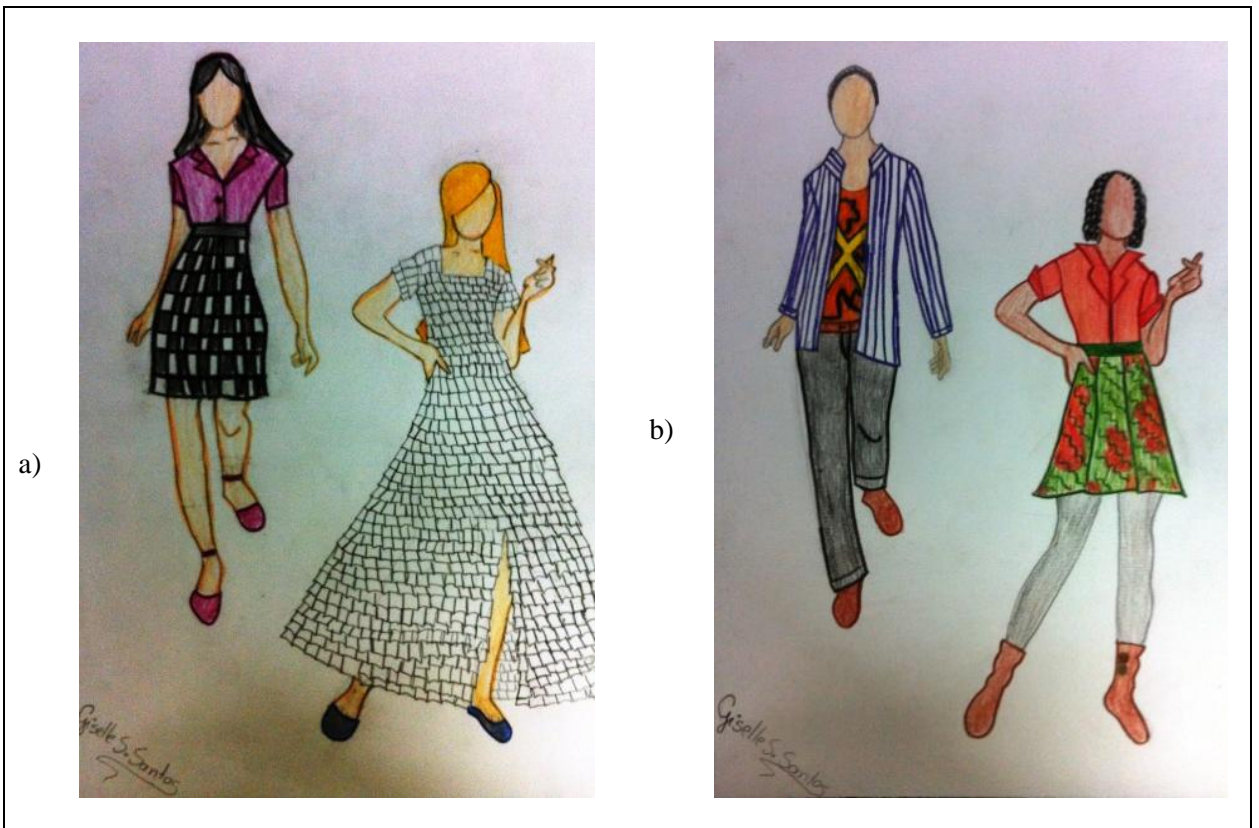


FIGURA 8 – Desenho de moda de uma aluna do atendimento – 15/ 16 anos

Portanto, é no processo das atividades realizadas na SRAH/SD que as ideias começam a surgir. O entrevistado afirma que a estudante descobriu seu interesse pela moda na sala e que seu desenvolvimento fluiu após identificação de sua habilidade, diante disso, as expectativas da criança e da família foram visíveis. Relata também que o envolvimento com o trabalho melhorou significativamente.

Nesta mesma perspectiva, o educador-observador B relata que um aluno de 08 anos tem se mostrado bem criativo diante de interesses voltados a áreas distintas das artes visuais. Segundo o educador em artes visuais, seus desenhos servem de suporte para outras áreas.

Tá vendo?(mostrando do desenho do aluno). O desenho dele é sempre de animais, plantas, dinossauro. E ele começou com seis anos, agora tem oito. Tudo que ele vê sobre o assunto, ele traz e desenha. Ele cresceu muito e fez muito desenho sobre esse assunto [Educador-Observador B]



FIGURA 9 – Desenho de arara e papagaio de menino de 08 anos idade da SRAH/SD

Ao longo da entrevista, foram relatadas várias experiências de estudantes que usaram o desenho como suporte para focar em outros interesses, como, por exemplo, projetos automobilísticos e moda. Nos desenhos realizados pelo aluno, o educador-observador B comenta sobre a preocupação do aluno em tratar com as cores de forma que atenda à espécie

de animal estudada, não como uma necessidade de um desenho realista, mas com a preocupação de respeitar os aspectos do animal.

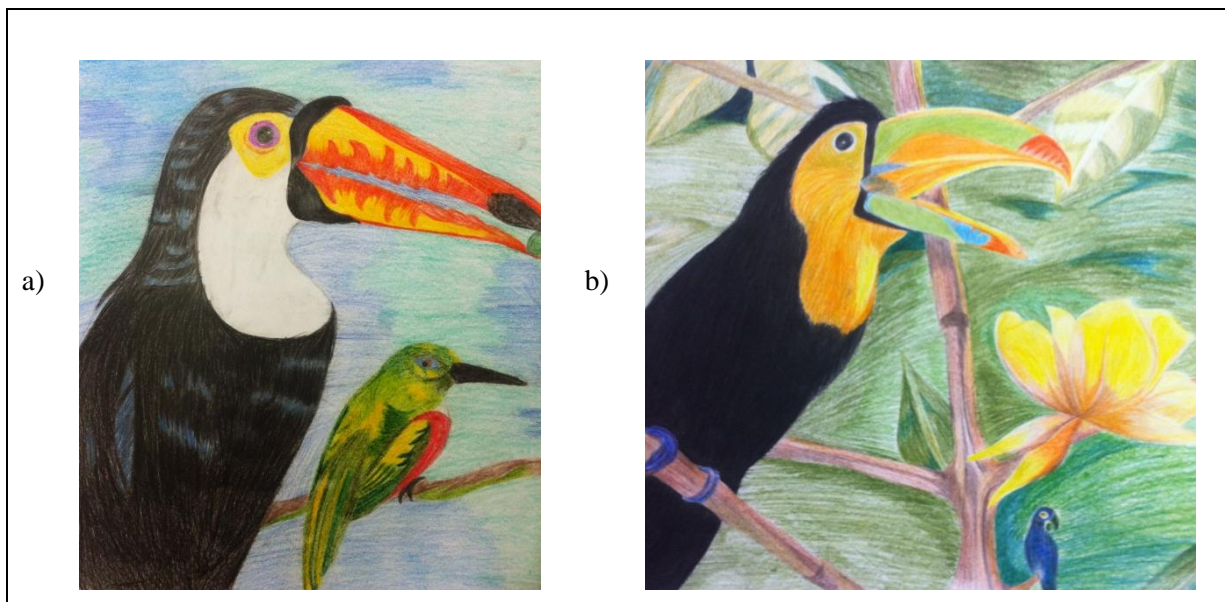


FIGURA 10 – Desenho de aves realizado por aluno de 8 anos da SRAH/SD

Aí ele pergunta. Professora qual é a cor da arara? É sempre a mesma? Daí vai investigando e mexendo aqui nos livros que ele trás, aí faz aquilo ali. E é sempre assim, sempre com animais [...] Acho muito interessante, porque eu não incentivei. [Educador-observador B]

Seguem ainda, na fala dos entrevistados, outras constatações que foram percebidas em relação à produção dos estudantes. Alguns estudantes não apresentavam esse foco em assuntos específicos, neste caso, desenhavam várias coisas e a única preocupação deles era em fazer o desenho mais realista possível.

Como eu disse, eles vêm para cá querendo aprender a desenhar realista, aí desenha de tudo, sem um foco como os outros... Incentivo para não ficar só no desenho. E aí eu proponho várias outras formas de fazer arte e falo com eles inclusive que se a gente precisasse de alguém desenho perfeitamente ou copiando perfeitamente algo que já está pronto a gente não precisaria das câmeras fotográficas. [Educador-Observador A]

A admissão do estudante nas SRAH/SD do DF se dá pela indicação dos pais e professores, no entanto, os entrevistados relatam que algumas vezes a experiência não é bem sucedida, como enfatizado diversas vezes durante essa análise. Foi constatado que as pessoas responsáveis por este procedimento, segundo os entrevistados, não estão capacitadas para fazer uma identificação prévia satisfatória e é, no próprio atendimento, que procedimentos de observação e os testes padronizados dão o diagnóstico.

Normalmente quando um professor indica é porque ele notou realmente alguma coisa... Mas ele só indica por conta do desenho. Ele percebe que o menino faz melhor que os outros, aí é que surge esse olhar do professor... Ele vai e indica o menino... Ver esse traço diferente, essa maneira mais madura de se expressar mesmo... [Educador-observador A].

Difícil viu. Não sei se eles sabem mesmo o que é isso... Muitos preferem nem indicar... Parecem que tem medo... Muitos professores acreditam piamente que fazer arte é desenhar, algo que eles mesmos não sabem... [Educador-observador].

Suas críticas diante do procedimento referem-se à eficácia da indicação, que, deveria, segundo eles, facilitar o processo de identificação. A falta de conhecimento sobre as habilidades artísticas dos estudantes, ora indica indivíduos que não apresentam qualquer traço comportamental ou com habilidades em níveis dentro da normalidade, ora não indicam aqueles que possivelmente estão esquecidos nas salas de aula.

Essas pessoas não têm conhecimento algum sobre superdotação para fazer o encaminhamento adequado. O fator não é quem encaminha ou indica, o problema é que a maioria não conhece o perfil do aluno... Aí manda de qualquer jeito. [Educador-observador B].

Outras formas de indicação foram apontadas pelos entrevistados, tais como, a indicação pelo colega ou a autoindicação.

Eles conversam entre eles e se conhecem. Às vezes descobre um que desenha bem também, e chama para a sala. É claro, eu recebo, ele fica aqui até vê. Esses rendem mais, trocam ideias e um influencia o outro. [Educador-observador B]

Como eu disse, tem uns que chegam aqui achando que é aula de desenho, e quer fica e fica... Depois vai se descobrindo e daí ele termina apresentando habilidade mesmo. [Educador-observador A]

Para os entrevistados, esses estudantes se mostram, pelo menos nas artes visuais, mais capacitados. Em suas considerações, os educadores em artes visuais mostram o realizar uma atividade artística como um aspecto de grande importância para o desenvolvimento desses estudantes e que, muitos deles, executam trabalhos de grande qualidade.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação uniu relações teóricas sobre superdotação e talento nas artes visuais no contexto da educação e narrativas de educadores em artes visuais atuantes nas SRAH/SD do DF, as quais descrevem suas vivências sobre concepções, identificação e atendimento a partir de suas práticas pedagógicas no espaço educacional destinado ao atendimento de estudantes superdotados e talentosos em artes visuais.

Tentou-se extrair do ambiente destinado ao atendimento deste público as considerações desta investigação, levando-se em conta aspectos relacionados à teoria e a prática. O trabalho objetivou, através das narrativas dos educadores atuantes no atendimento, compreender como se davam a identificação e o atendimento dos estudantes em artes visuais.

Embora haja estudos sobre os estudantes superdotados e talentosos em artes visuais como uma população única, ainda assim, parece que esse assunto merece ser mais bem representados na literatura de arte/educação, sobretudo na literatura nacional, para subsidiar as ações dos educadores em artes visuais atuantes nesses espaços especializados. Certamente o trabalho com esses estudantes oferece uma rica fonte para pesquisas de pós-graduação, as quais podem futuramente dialogar com vários aspectos abordados nesta pesquisa.

Há que se traçar procedimentos, instrumentos confiáveis, estudos de correlação, estudos longitudinais, ideias para currículos diferenciais e programas inovadores que ofereçam um maior e melhor desenvolvimento dos estudantes superdotados e talentosos em artes visuais.

A identificação de comportamentos em artes visuais parece ainda um estudo realizado por poucos pesquisadores em educação nesta área de estudo. Portanto, são necessários estudos futuros que aprofundem o assunto em questão e que possam ampliar o conhecimento dos agentes responsáveis pelo atendimento especializado, assim como subsidiar aqueles que estão direta e indiretamente envolvidos com o processo de identificação.

As percepções dos educadores em artes visuais, no presente estudo, indicaram que os processos de identificação para estudantes em artes visuais não são claros, e, por vezes, contraditórios. Percebeu-se também em seus relatos uma grande variedade de concepções sobre estudantes em artes visuais, o que corroborou com as pesquisas apresentadas com o referencial teórico. A supervalorização na habilidade para o desenho foi também um dos aspectos que foram apontados como forma de potencial artístico, quase que exclusivo, mesmo as ações pedagógicas modernas estejam direcionadas a outras abordagens.

Observou-se, nesta investigação, uma incompatibilidade entre as práticas de indicação e o diagnóstico realizado pelo educador, revelando que a visão dos agentes - pais e professores - indica para o atendimento que nem sempre apresenta sucesso, pelo menos nas ações realizadas pelos educadores.

Essa investigação é significativa, uma vez que fornece aos professores, pais e outras pessoas envolvidas na educação de estudantes em artes visuais meios adicionais de identificação e indicação dos estudantes, a fim de planejar e atender às necessidades educacionais desses indivíduos. Também propõe uma ampliação e uma revisão dos procedimentos de identificação existentes para indicação de estudantes artisticamente talentosos em sala de aula de arte visual. Nesse sentido, estas são informações valiosas às escolas, em especial ao próprio atendimento especializado aos estudantes em artes visuais.

Embora este estudo tenha sido realizado apenas com educadores atuantes nas SRAH/SD do DF, não contemplando outros agentes, como pais, professores regentes no ensino regular e os próprios estudantes – que poderiam contribuir no resultado final –, ainda assim, os resultados fornecem informações úteis à educação dos estudantes em artes visuais em um contexto mais amplo e fomenta novas pesquisas.

É evidente que os processos utilizados nas SRAH/SD de artes visuais para identificar os estudantes são variados e, muitas vezes, vagos. No entanto, também é inequívoca a preocupação dos educadores em artes visuais em buscar estratégias e estudos individualizados que possam sanar essa deficiência do programa. Portanto essas questões abrem a discussão sobre a formação do educador em artes visuais, tanto inicial, quanto contínua, que contemple a educação dos estudantes superdotados e talentosos em artes visuais.

Conforme dito anteriormente, a investigação se limitou a análise das experiências de dois educadores em artes visuais atuantes na SRAH/SD em diferentes regiões administrativas do DF. Isso significa que as percepções relatadas são especialmente relevantes para as experiências desses educadores e não podem ser necessariamente generalizadas para outros contextos. Este é um instantâneo único de questões e os resultados podem ser diferentes em outros momentos ou com diferentes participantes. No entanto, este estudo fornece informações valiosas para todos os envolvidos na educação de estudantes superdotados e talentosos em artes visuais atendidos nas instituições mencionadas, pois os resultados geraram questões que podem ser mais amplamente discutidas em outras pesquisas e investigações sobre esse público.

Por fim, muitos dos educadores em artes visuais atuantes nas SRAH/SD, assim como, os diversos profissionais envolvidos com as artes, foram possivelmente crianças superdotadas e talentosas em sua infância, os quais não foram identificados, e nem atendidos dentro da área de interesse, mas persistiram mesmo assim. Não é possível na atualidade deixar por conta da persistência das crianças, é necessário que os educadores estejam preparados, tornando-se mais bem informados sobre as características comportamentais comuns em estudantes em artes visuais, assim como seus produtos, a fim de possibilitar uma educação que amplie as oportunidades das crianças diante de suas próprias afinidades.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília/DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2007, v.1 p. 13–24.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. 2.ed. São Paulo: EPU, 2001.

ARNHEIM, Rudolf. *Visual thinking*. 35.ed. Berkeley: University of California Press, 2004.

BACHTEL-NASH, Ann. *A study of current selection and identification processes and schooling for K-12 artistically gifted and talented students*. 1988. 149 f. Thesis (PhD) - University of Southern California—California: Dissertation Abstracts International, 1988.

BAZIN, Germain. *História da história da arte*. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. Epistemologia genética e criança superdotada. In: MOREIRA, Laura Ceratta; STOLTZ, Tania. (Org.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá, 2012. p. 155–169.

BOLAND, Dale. Artistically talented students: a call for research. *Marilyn Zurmuehlen Working Papers in Art Education*, v. 5, n. 6, 1986. Disponível em: <http://ir.uiowa.edu/mzwp/vol5/iss1/6>. Acesso em 15 de out. de 2012.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. *Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de altas habilidades*. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

BUENO, Kátia Maria Penido. *As habilidades humanas: formas de compreensão e processos de constituição*. 2000, 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2000.

CLARK, Gilbert. 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, Gilbert; WILSON, Trudy. Screening and identifying gifted/talented students in the visual arts with Clark's drawing abilities test. *Roepers Review*, v. 13, n. 2, p. 92–97, 1991.

CLARK, Gilbert; ZIMMERMAN, Enid. *Educating artistically talented students*. California: Syracuse University Press, 1984. 199p.

_____. *Resources for educating artistically talented students*. New York: Syracuse University Press, 1987. 176p.

_____. *Issues and practices related to identification of gifted and talented students in the visual arts*. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented, 1992. 38 p.

_____. *Programming opportunities for students gifted & talented in the visual arts*. Darby, PA: Diane Publishing Company, 1994. 91p.

_____. *Teaching talented art students: principles and practices*. New York, NY: Teachers College Press, 2004. 168p.

COSTELLA, Antonio Fernando. *Para apreciar a arte: roteiro didático*. 4.ed. São Paulo: Editora Senac, 2010. 80p.

COX, Maureen. *Desenho da criança*. Tradução Evandro Ferreira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 270p.

CUPERTINO, Christina Menna Barreto (Org.). *Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos/Secretaria da Educação*. São Paulo: FDE, 2008.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Educação do aluno com altas habilidades / superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, Denise de Souza. (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília/DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2007. v. 1 p. 25–39.

DRAKE, Jennifer; WINNER, Ellen. Artistas precoces. *Mente y Cerebro*, v. 62, p. 10–16, 2013a.

_____. Children gifted in drawing: the incidence of precocious realism. *Gifted Education International*, p. 1–15, 2013b.

_____. Who will become a super artist? *The Psychologist*, v. 26, n. 10, p. 730–733, 2013c.

EFLAND, Arthur. *A history of art education: intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York: Teachers College Press, 1990. 305p.

FELDMAN, David Henry; GOLDSMITH, Lynn. *Nature's gambit: child prodigies and the development of human potential*. Universidade de Michigan: Basic Books, 1986. 266p.

FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de (Org.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação aos pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007. 188p.

FOSTER, Joanne. Intrinsic versus extrinsic motivation. In: KERR, Barbara (Org.). *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*. Kansas: SAGE Publications, 2009. v. 1p. 490–491.

FREEMAN, Joan. Children's talent in fine-art and music. *Roeper Review*, v. 22, n. 2, p. 98–101, 2000.

GAGNÉ, François. Giftedness and talent: reexamining a reexamination of definitions. *Gifted Child Quarterly*, v. 29, n. 3, p. 103–112, 1985.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995. 256p.

_____. The creator's patterns. In: BODEN, Margaret. (Org.). *Dimensions of creativity*. Cambridge, MA: MIT Press, 1996. p. 143–158.

GOLOMB, Claire. *The development of artistically gifted children: selected case studies*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995. 260p.

_____. *The child's creation of a pictorial world*. 2. ed. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. 402p.

GOMBRICH, Ernst Hans. *A história da arte*. Tradução Álvaro Cabral. 15. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

_____. *Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica*. Tradução Raul de Sá Barbosa. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007. 386p.

GUENTHER, Zenita Cunha. Dotação e talento: reconhecimento e identificação. *Revista Educação Especial, Santa Maria*, n. 28, p. 195-208, 2006.

GUENTHER, Zenita Cunha; RONDINI, Carina Alexandra. Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. *Educação em Revista*, v. 28, n. 01, p. 237–266, mar. 2012.

HAUSER, Arnold. *História social da arte e da cultura*. Tradução Berta Mendes; Antonio de Souza; Alberto Candeias. Lisboa: Vega estante editora, 1989. v. 1

HURWITZ, Al. *The gifted and talented in art: A guide to program planning*. Worcester, MA: Davis Publications, 1983. 144p.

JANSON, Horst Woldemar; JANSON, Anthony. *Iniciação à história da arte*. Tradução Luiz Camargol. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 475p.

LOWENFELD, Viktor.; BRITAIN, William Lambert. *Creative and mental growth*. New York: Macmillan CO, 1987. 304p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2012. 99p.

MILBRATH, Constance. *Patterns of artistic development in children: Comparative studies of talent*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998. 422p.

NASCIMENTO, Roberto Alcarria do. *O ensino do desenho na educação brasileira: apogeu e decadência de uma disciplina escolar*. Marília, 1994 . 120p.: Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista - UNESP, 1994.

_____. *A função do desenho na educação*. Marília, 1999 . 216p.: Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista - UNESP, 1999.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 152p.

PARISER, David. The juvenile drawings of Klee, Toulouse-Lautrec and Picasso. *Visual Arts Research*, n. 13, p. 56–67, 1987.

PARISER, David; ZIMMERMAN, Enid. Learning in the visual arts: Characteristics of gifted and talented individuals. In: EISNER, Elliot Wayne; DAY, Michael (Org.). *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.

PERÉZ, Susana Graciela Pérez Barrera. E que nome daremos à criança? In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania (Org.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. 1. ed. Curitiba: Juruá, 2012. p. 45–61.

PEVSNER, Nikolaus. *Academias de arte: passado e presente*. Tradução Vera Maria Pereira. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. 439p.

PORATH, Marion. Gifted young artists: developmental and individual differences. *Roeper Review*, v. 16, n. 1, p. 29–33, 1993.

RENZULLI, Joseph. What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, n. Chronicle Guidance Publications, p. 60, 180–184, 1978.

_____. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, Robert Jeffrey; DAVIDSON, Janet (Eds.). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press, 1986. p. 53–92.

_____. A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning. *Gifted Child Quarterly*, v. 36, n. 4, p. 170–182, 1992.

_____. 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.

_____. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. STERNBERG, Robert Jeffrey; DAVIDSON, Janet (Eds.). *Conceptions of giftedness*. New York, NY: Cambridge University Press, 2005. p. 246–279.

RENZULLI, Joseph; REIS, Sally. *Schoolwide enrichment model: A how to guide for educational excellence*. 2.ed. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997. 446p.

SABATELLA, Maria Lúcia; CUPERTINO, Christina Menna Barreto. Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/ superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza. (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília/DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2007. v. 1. 64–80.

SCHNEIDER, Norbert. *The art of the portrait: masterpieces of european portrait painting 1420-1670*. Itália: Taschen, 1994. 180p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 303p.

SILVA, Eurico. O desenho na cultura e na educação. *Escola Secundária*, n. 9, p. 94–100, 1959.

STERNBERG, Robert Jeffrey (Org.). *Handbook of creativity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1999. 490p.

VILLANI, Filippo. *Libri de origine civitatis florentiae et eiusdem famosis civibus*. 1404.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues (Org.). *Talento criativo: expressão em múltiplos contextos*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

WARNKE, Martin. *O artista da corte: os antecedentes dos artistas modernos*. Tradução Maria Clara Cescato. São Paulo: Edusp, 2001. 395p.

WINNER, Ellen. *Crianças superdotadas: mitos e realidades*. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1998. 290p.

WINNER, Ellen.; MARTINO, Gail. Artistic giftedness. In: COLANGELO, Nicholas; DAVIS, Gary (Org.). *Handbook of gifted education*. 3.ed. Michigan: Pearson, 2002. p. 335–349.

WINNER, Ellen; ROSENBLATT, Elizabeth. Is superior visual memory a component of superior drawing ability? In: OBLER, Lorraine; FEIN, Deborah (Org.). *The Exceptional Brain: Neuropsychology of Talent and Special Abilities*. New York: Guilford Press, 1988. p. 341–363.

ZIMMERMAN, Enid. Rembrandt to Rembrandt: A case study of a memorable painting teacher of artistically talented 13 to 16 year-old students. *Roepers Review*, v. 13, n. 2, p. 76–81, 1991.

ZIMMERMAN, Enid. Art talent and research in the 1920s and 1930s: Norman Charles Meier's and Leda Stetter Hollingsworth's theories about special abilities. In: WILSON, Brent; HOFFA, Harlan (Org.). *The history of art education: proceedings from the Penn State Conference*. Reston, VA: National Art Education Association, 1985. p. 269–275.