

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

ROSILAINE DOS SANTOS

**ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NA ÁREA ARTÍSTICA: revisão
bibliográfica em bancos de dados com pesquisas nacionais**

**SÃO CARLOS – SP
2021**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

ROSILAINE DOS SANTOS

**ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NA ÁREA ARTÍSTICA: revisão
bibliográfica em bancos de dados com pesquisas nacionais**

Trabalho de Conclusão do Curso como
requisito obrigatório do Curso de Licenciatura
em Educação Especial, da Universidade
Federal de São Carlos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosemeire de Araújo
Rangni.

SÃO CARLOS- SP
2021

Agradecimentos

Agradeço a Deus pela vida, pelo caminho percorrido e toda a felicidade proporcionada. À minha família, em especial aos meus pais Osvaldo e Madalena, tia Eliana e Avó Ana pelo apoio durante todos os anos, pela dedicação e amor por tantos sacrifícios realizados para eu estar onde estou.

Gratidão, também, aos meus irmãos Rosilene, Douglas e Diogo que sempre me encorajaram mesmo quando eu queria desistir. As minhas amigas de graduação, Luíza, Nicoli, Lorena, Laura, Jéssica, Karina, Letícia, Rhyanne e Jakeline que compartilharam comigo os momentos bons e também os de ansiedade durante o período de faculdade, principalmente no contexto de pandemia, sempre me apoiando. Aos meus amigos, Betysa, Junior, Bruno, Karolina, Karina, Michele, Jaqueline, Aureni, Rosana e Maikon que estão ao meu lado. Sou grata pelo apoio, pelas risadas e conselhos – vocês foram essenciais nesse percurso e conclusão dele.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Rosemeire de Araújo Rangni, pelos ensinamentos, determinação, paciência e dedicação à mim e a esse trabalho, mesmo com tantos contratempos, acreditou no meu potencial e foi mais que professora, foi amiga.

Ao membros da Banca de Defesa, Dra. Fabiana Oliveira Koga e Adriana Maria Corsi, pela leitura atenta do trabalho.

Aos docentes e toda equipe do curso de Licenciatura em Educação Especial, meu muito obrigada pela sensibilidade, por transmitirem seus conhecimentos durante todos esses anos.

Dessa forma, termino meus agradecimentos cheia de amor no coração e emocionada, pois cada um foi extremamente especial nessa trajetória. A todos que contribuíram de alguma maneira para eu me tornar uma Educadora Especial, meus sinceros agradecimentos-vocês me ajudaram a tornar isso possível.

RESUMO

Ao longo da história da humanidade, muitas pessoas têm sido consideradas, muitas vezes pelo senso comum, muito inteligentes até mesmo geniais, porque se destacam de alguma maneira em uma ou mais áreas de capacidade. A área artística encontra-se entre esses domínios, tendo em vista que a Arte é considerada um processo importante da evolução humana. A Arte não é um conjunto de objetos belos, mas sim uma experiência interior com nossas respostas ao mundo exterior, dependendo da interpretação do espectador, sendo ela um fenômeno público e não privado. Assim, com análise qualitativa o objetivo da presente pesquisa é averiguar e analisar quais as produções bibliográficas existentes sobre as altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) na área artística no cenário brasileiro. Empreendeu-se uma revisão bibliográfica com buscas de produções científicas em portais com pesquisas nacionais, tais quais: Portal de Periódicos da CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Google Acadêmico com periodicidade entre 2010 a 2020. Como resultados foram encontradas sete (07) produções que atenderam os critérios de buscas, sendo duas (02) dissertações, três (03) artigos e dois (02) trabalhos de conclusão de curso. Dessas produções, três (03) foram desenvolvidas na Universidade de Brasília (UNB). Também, é conclusivo que foram achados poucos estudos sobre AHSD na área artística no âmbito brasileiro, o que revela que o tema precisa ser mais explorado.

Palavras-chave: Educação Especial. Altas habilidades. Superdotação. Área Artística. Artes

ABSTRACT

Throughout human history, many people have been considered, often by common sense, to be very intelligent even geniuses, because they have excelled in some way in one or more Fields of ability. The artistic area is among them, since Art is considered an important process of human evolution. Art is not a collection of beautiful objects, but an inner experience with responses to the outside world, depending on the viewer's interpretation, and it is public and not a private phenomenon. Thus, with a qualitative analysis, the aim of the present research is to investigate and analyze the existing bibliographic production on High Abilities or Giftedness (AHSD) in the artistic field in the Brazilian scenario. A bibliographic review was carried out with searches for scientific productions at databases of national researches, such as: Portal de Periódicos da CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Scientific Electronic Library Online (SciELO) and Google Acadêmico between 2010 and 2020. As results were found seven (07) productions, being two (02) dissertations, three (03) articles and two (02) course completion papers. Of these productions, three (03) were developed at the University of Brasilia (UNB). Also, it is conclusive that few studies were found on AHSD in the artistic field in Brazil, which reveals that the theme needs to be further explored.

Keywords: Special Education. High abilities. Giftedness. Artistic Field. Arts.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação gráfica da definição de superdotação	19
Figura 2. Linha do tempo das artes plásticas no Brasil	25
Figura 3. Diagrama sobre os modos de dança	29

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Resultados das buscas na plataforma Capes.....	34
Tabela 2: Resultados das buscas na plataforma BDTD.....	35
Tabela 3: Resultados das buscas na plataforma <i>Scielo</i>	35
Tabela 4: Resultados das buscas na plataforma <i>Google Acadêmico</i>	36

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Palavras- chave e termos de busca	33
Quadro 2: Caracterização dos trabalhos analisados	37

LISTA DE SIGLAS

AEE- Atendimento Educacional Individualizado

AHSD- Altas Habilidades ou Superdotação

BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CENESP- Centro Nacional de Educação Especial

DF- Distrito Federal

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NAAHS- Núcleos de Atividades de Altas Habilidades ou Superdotação

PR- Paraná

QI- Quociente de Inteligência

ScieELO-*Scientific Eletronic Library Online*

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: HISTÓRICO, DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS	12
3	ARTE NA EDUCAÇÃO	22
3.1	História da Arte no Brasil.....	23
3.2	Tipos de Arte no Brasil.....	24
3.2.1	Artes Plásticas.....	25
3.2.2	Artes Cênicas e Teatro	26
3.2.3	Dança.....	28
3.2.4	Música	29
4	MÉTODO	31
4.1	Justificativa metodológica.....	31
4.2	Procedimento de coleta de dados.....	31
4.3	Procedimentos de análise dados	32
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	33
5.1	Resultados.....	33
4.2	Apontamentos sobre os trabalhos encontrados e discussão	36
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
	REFERÊNCIAS	42

Apresentação

Desde criança sempre me interessei pela área artística, principalmente, Música e Teatro, pois essas áreas eram mais presentes em minha vida devido às igrejas que sempre frequentei com minha família. Nos cultos, eu cantava, dançava, apresentava jogral e atuava. Isso sempre despertou minha atenção. Certa vez, já adolescente, notei que um músico, especificamente o tecladista do templo, aprendia muito rapidamente as notas musicais e achei isso curioso. A partir disso, comecei a me interessar por pessoas que tinham muita facilidade em aprender.

Mais tarde, entrei numa companhia de Teatro e o líder sempre me chamava a atenção porque sempre aprendia tudo muito facilmente, tanto música, como na atuação. Ao entrar no curso de licenciatura em Educação Especial, desde o primeiro ano eu já esperava pela disciplina de Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD), e, quando finalmente tive acesso aos conteúdos, consegui relacionar os teóricos da área com a minha vivência.

Então, sabendo que a Arte proporciona tantos benefícios e sempre fez parte de mim, jamais pensei em outra temática, e para além disso, sempre entendi a desvalorização de tal tema dentro das instituições de ensino, principalmente na rede pública, e, por essa curiosidade, surgiu o interesse em estudar alunos com altas habilidades ou superdotação na área artística.

Entretanto, a pesquisa inicial seria apenas com Teatro, aplicaríamos uma peça aos alunos e a partir disso, averiguaríamos se haveriam ou não estudantes com AHSD, porém, a pandemia da COVID-19 chegou e os planos precisaram ser alterados para revisão bibliográfica e, conversando com a orientadora, expandimos a pesquisa para a área artística e, assim, expandimos a pesquisa para a área artística. Desta forma, foi possível conhecer o que os estudos tem apresentado sobre o tema e concluir que o artístico deve estar mais presente no contexto educacional.

1 INTRODUÇÃO

Os alunos com Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) não representam grupo homogêneo (SABATELLA, 2008), conseqüentemente, de acordo com essa autora, o desenvolvimento de suas habilidades, melhoria de qualidade de vida, seu sucesso ou sua autorrealização dependem do conjunto complexo de variáveis individuais e ambientais relacionadas ao contexto familiar, comunitário e escolar, os quais tais estudantes pertencem.

A Política Nacional de Educação Especial, de 2008, postula que alunos com AHSD, “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e na realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008, p. 15). Sob tal perspectiva, compreende-se o estudante com AHSD como pessoa em desenvolvimento, que apresenta desempenho e habilidades superiores acima da média em uma ou mais áreas, comparados à população geral da mesma faixa etária.

Como é possível observar, uma das áreas da AHSD é a ‘Arte’, tendo em vista que ela faz parte do conhecimento que opera com a organização imaginativa e criativa do sujeito a partir da experiência da humanidade e das particularidades de cada um, consolidando-se, dessa forma, como fator de humanização, de socialização e de fortalecimento da identidade cultural (PEREIRA, 1993).

Pensando na construção e descoberta de identidade da pessoa com capacidades elevadas por meio da Arte é que essa pesquisa se firmou, uma vez que ela estimula o processo produtivo-criativo (SABATELLA, 2008) e nesse sentido é essencial que ela esteja presente no contexto educacional. Dessa forma, houve a curiosidade de conhecer se essa temática tem sido pesquisada no Brasil e quais os encaminhamentos dos estudos desenvolvidos. Foi assim que se traçou o objetivo da pesquisa em realizar uma revisão bibliográfica em bancos de dados nacionais a respeito de AHSD na área artística no período de 2010 a 2020.

Para tal pesquisa, este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi dividido em quatro seções. A primeira apresenta breve histórico, algumas definições e características das pessoas com AHSD, além disso, alguns mitos e verdades acerca dessas pessoas. O segundo tópico refere-se a Arte na Educação e qual sua relevância. Depois, a história da Arte no contexto nacional e apresenta brevemente as Artes Plásticas; as Artes cênicas e o Teatro; a Dança e a Música.

Em seguida, é apresentado o método com a justificativa, procedimento de coleta e análise de dados e os resultados com tabelas e quadros das produções encontradas nos bancos de dados nacionais, e os apontamentos e discussão sobre o conteúdo desses documentos. Após isso, são inseridas as considerações finais e as referências.

2 ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: HISTÓRICO, DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS

Ao longo da história da temática no Brasil diversas terminologias foram utilizadas para nomear pessoas que são consideradas, pelo senso comum, acima da média, muito inteligentes, até mesmo geniais, porque se destacam de alguma maneira em uma ou mais áreas. Segundo Branco et al (2017) não é de hoje que autores discordam sobre os termos utilizados para este público, pois desde 1924 há relatos no país sobre essa discordância denominatase cita um exemplo ao apontar um relatório de Ulisses Pernambuco, no qual ele fazia distinção entre crianças “super -normaes” e “precoces”.

Atualmente ainda há divergências em relação à denominação dessas pessoas. Contudo, nesta pesquisa, optou-se pela terminologia Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) que está de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com a Política Nacional de Educação Especial: Equidade, Inclusão e Aprendizagem ao Longo da vida (BRASIL, 1996, 2020).

Para Guenther e Rondini (2012), indivíduos com AHSD são aquelas pessoas que se distanciam da média dos demais, especialmente o estudante. Já na nova Política Nacional da Educação Especial, tais alunos são aqueles “[...] que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares” (BRASIL, 2020).

De acordo com Branco et al (2017) pessoas consideradas com AHSD receberam seu primeiro atendimento junto ao público-alvo da Educação Especial, no Brasil, a partir de 1929, quando Helena Antipoff, Psicóloga e Pedagoga, recebeu o convite do Governo de Minas Gerais para dar aulas em Belo Horizonte (BH) de Psicologia Experimental na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico. Nessa época, Antipoff inovou ideias e foi pioneira desse trabalho no País desenvolvendo vários projetos. Com isso, ela realizou sua principal contribuição à educação dos “excepcionais”, termo utilizado no período para nomear aqueles que tinham deficiência e os que apresentavam inteligência acima da média (DELOU, 2007).

Praticamente na mesma época, em 1931, o termo “super” foi empregado por Leoni Kaseff e foi o primeiro a utilizar a terminologia “super-normais” para aqueles alunos com AHSD. O prefixo “super” apareceu na legislação estadual do Rio de Janeiro e na Reforma do Ensino primário, profissional e normal, nas quais se previa a entrada destes alunos desde as primeiras séries (DELOU, 2007).

Posteriormente, em 1938, Antipoff fundou a Sociedade Pestalozzi, em BH, e nela, identificou oito crianças supernormais, na qual a instituição ganhou outra característica e, a partir disso, deu visibilidade aos alunos com AHSD, principalmente aos de classe econômica baixa, já que ela era contra o movimento que considerava que estes alunos predominantemente eram de classe média e alta. Diante disso, Antipoff tornou-se referência no País (DELOU, 2007; RANGNI, COSTA, 2011; BRANCO et al, 2017).

Em 1971, a Lei 5.692, que estabelece a reforma do Ensino de 1º e 2º graus, em seu art. 9º, traz pela primeira vez o termo “superdotado” e determina que o aluno identificado com este perfil deve ter tratamento diferenciado. Após esta lei, o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) lançou o Projeto Prioritário nº 35, que introduziu uma política voltada para aluno com AHSD (BRANCO et al, 2017).

Já em 1972, o Brasil foi influenciado pelo “Relatório Marland”, proposto pelo Departamento de Saúde e Bem-Estar dos Estados Unidos, no qual seis áreas foram contempladas pelas AHSD, tais quais: capacidade intelectual; aptidão acadêmica ou específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música; e capacidade psicomotora (ALENCAR; FLEITH, 2001; RANGNI, COSTA, 2011). Mediante este documento, surge então o embate entre as terminologias “superdotado” e “talentoso” (RANGNI, COSTA, 2011).

Algumas mudanças dos termos da pessoa com AHSD ocorreram com o decorrer do tempo, contudo, Branco et al (2017) afirmam que a terminologia superdotação permaneceu por um período de vinte anos, aproximadamente, sem alteração. Elas mencionam, também, que não há consenso entre autores em relação a isso e alguns optam por “superdotados”, outros por “talentosos”, “bem – dotados”, “altas habilidades” e, por este motivo, há divergências inclusive nos documentos oficiais.

Com o passar do tempo, observa-se, as descrições da pessoa com AHSD também são alteradas na Política Nacional de Educação Especial, que apresentou, em 1994, uma primeira definição de aluno com AHSD:

[...]notável desempenho e elevadas potencialidades em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora (BRASIL, 1994, p. 7).

Em seguida, em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, capítulo V, artigo 59, II apresenta: “[...]aceleração para concluir em menor tempo o

programa escolar para os superdotados”. Percebe-se, então, que a palavra altas habilidades não aparece neste documento.

Ainda na esfera das terminologias acerca do aluno com AHSD, Sabatella (2008) aponta brevemente algumas denominações que frequentemente são utilizadas para este público com a finalidade de serem mais aceitáveis para as famílias e sociedade. A autora ainda menciona que “[...] alguns termos descrevem apenas em parte o que é ser superdotado e outros levam à interpretações completamente diferentes” (SABATELLA, 2008, p.73).

De acordo com Sabatella (2008) as terminologias mais utilizadas são:

- Talentoso: diversos autores utilizam esse termo para aqueles que possuem excelente desenvolvimento na área artística ou psicomotora e AHSD para aqueles que têm um bom desempenho na área acadêmica. Além disso, talento pode ser usado como uma habilidade específica com dedicação e afinco;

- Gênio: muito usado no passado, contudo, não é a palavra ideal para uma pessoa com AHSD, visto que a genialidade se deve a alguém que causa ou causou uma produção ou contribuição transformadora em um campo do conhecimento e que gerou um impacto na sociedade permanecendo por gerações. Exemplo de pessoas consideradas gênias: Albert Einstein, Leonardo da Vinci, Marie Curie, Stephen Hawking, entre outros;

- Precoce: habitualmente utilizada para uma criança que desenvolve de forma espetacular determinada habilidade muito antes do tempo previsto;

- Prodígio: trata-se de uma criança que, em idade precoce, apresenta um nível avançado de determinada habilidade, similar ao de um profissional adulto. Utiliza-se também quando a criança apresenta um estilo muito disciplinado de motivação.

- Inteligência superior: isso é uma expressão comparativa, ou seja, quando alguém denomina a criança assim, o correto é questionar: inteligência superior a quem? Em qual grupo? Em que área? Normalmente quando isso ocorre, a criança com AHSD apresenta bom desenvolvimento em uma área específica, se comparado às crianças de sua idade, contudo, pode apresentar em outros aspectos, igual ou menos habilidade que seus pares.

- Alto QI: Igualmente ao tópico anterior, também pode ser utilizado como expressão comparativa, uma vez que o QI é expresso em número e sua sequência é gradativa. Com isso, o número pode ser maior ou menor que o outro. Seu uso é inapropriado, pois causa limitação. AHSD está muito além de números ou de apenas um teste.

- Rápido para aprender: uma expressão muito utilizada pelo senso comum e útil, em razão de ser uma característica distinta, manifestada pelas pessoas com AHSD, contudo, não explica todas as suas características.

- Excepcional: descreve uma das características das AHSD. Muitas pessoas mencionam os mais capazes como “excepcional para mais”, porém, essa terminologia é, normalmente, associada a algum deficit ou limitação.

Diante desse cenário e da Literatura no decorrer dos anos, nota-se que a pessoa com AHSD vem ganhando espaço nas escolas, mesmo com as alterações das terminologias e definições os direitos desses alunos estão assegurados pelas políticas públicas. Contudo, estes mesmos alunos, não raro, sofrem nas escolas e/ou instituições, visto que, muitas vezes, por resquícios da falta de conhecimento, mitos foram construídos acerca desse público, e, portanto, muitos deles não são identificados como mais capazes.

Pedro, Ogeda e Chacon (2017) destacam que os mitos aparecem na imaginação popular quando não há facilidade em compreensão de algo, ou seja, dificuldade de entendimento em determinada área, e a definição original da palavra mito, do grego *mythos*, significa: narrativa, fábula e ação. Assim, nota-se que, muito facilmente os mitos perpassam pelo senso comum de geração a geração.

Os autores mencionados acima realizaram uma pesquisa em 2017, e fizeram um levantamento acerca dos mitos, com intuito de desmitificá-los e, além disso, contribuir para a Ciência, a fim de que profissionais saibam como identificar com mais facilidade a pessoa com AHSD. A compilação desses dados foi de acordo com Winner (1998), Guenther (2000), Alencar e Fleith (2001) e, também, os mitos na perspectiva de documentos oficiais.

Alguns dos mitos citados na pesquisa são:

-alunos com AHSD são globais, ou seja, são excelentes em todas as áreas. Isso é falso, visto que uma pessoa pode ter grande habilidade em determinado aspecto e em outros não.

- alunos com AHSD conseguem se desenvolver sozinhos. São desconsiderados os fatores ambientais, nos quais papéis sociais são de extrema relevância para tal desenvolvimento.

-a pessoa com AHSD nasce assim, nada pode interferir para mais ou para menos. Como no mito anterior, percebe-se a falta do ambiente e este é imprescindível para o desenvolvimento das AHSD.

- toda criança com AHSD possui um QI excepcional. Isso se desmitifica quando o estudante é excelente em áreas não acadêmicas como artes, música, teatro e esses resultados não aparecem nos testes de QI.

- o estudante com AHSD sempre terá bons resultados na escola. Como foi mencionado anteriormente, ele não é global. Pode se destacar em determinada disciplina, porém não ir tão bem em outras.

- os estudantes com AHSD são fisicamente fracos e emocionalmente instáveis. Os autores mencionam que eles devem ser mais fortes e amadurecer mais rapidamente por conta da pressão social que são cobrados.

- estes estudantes têm procedências de famílias ricas. Tal mito normalmente é justificado pelas escolas, garantindo a falta de oportunidades ao estudante.

- a criança com AHSD é um adulto partido ao meio. Este é um mito muito comum entre as pessoas, porém, por mais que a criança tenha o cognitivo avançado, as áreas emocionais e afetivas são iguais as de pessoas da mesma faixa etária.

- todos com AHSD são gênios. Como foi citado anteriormente por Sabatella (2008), isto é um mito, visto que para receber tal denominação é necessário ter provocado uma grande mudança em área específica do conhecimento e que isso traga grandes contribuições para a sociedade impactando gerações.

- alunos com AHSD são vistos como rebeldes. Este mito se instalou na sociedade devido a estes estudantes não se sentirem satisfeitos com os conteúdos ministrados nas escolas e se sentirem entediados. Além disso, geralmente são muito questionadores e, muitos professores não gostam de ser indagados e eles são vistos como atrevidos.

Percebe-se então, a relevância de conhecer a área de AHSD para a identificação dos alunos nas escolas e que o desenvolvimento deles possa ser estimulado de forma adequada, além da importância de saber discernir em que área tal aluno se destaca.

Ainda referente às políticas públicas, em 2001, a Resolução CNE/CEB nº 2 institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que, em seu artigo 5º, inciso III, define os educandos com AHSD como aqueles que apresentam facilidade de aprendizagem, levando-os a dominar de forma rápida conceitos, procedimentos e atitude (BRASIL, 2001).

No que se refere às ações do governo federal, foram instituídos, em 2005, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades ou Superdotação (NAAHS) em todos os Estados brasileiros, com a missão de atuar em três eixos: aluno, professor e família (BRANCO et al, 2017). Os NAAHS foram concebidos a partir do respaldo da Teoria dos Três Anéis, do pesquisador norte americano Joseph Renzulli.

Renzulli (1978) aponta que a pessoa com AHSD refere-se a um indivíduo cuja capacidade mental é significativamente acima da média, podendo ser aplicado a um aspecto específico de uma atividade ou habilidade especial ou até mesmo ao indivíduo como um todo quando este se destaca em diversas áreas.

Segundo esse teórico, tais talentos aparentam ser inatos, pois não demonstram geralmente ter uma origem que possa ser explicada. Entretanto, tais aptidões ou habilidades podem ser estimuladas ou desenvolvidas por meio de esforço pessoal e educação orientada para atender este tipo de demanda. Acrescenta que, as principais características de um indivíduo com AHSD são a criatividade e a capacidade de se comprometer profundamente com as atividades de suas áreas de interesse, independente quais sejam. Importante notar que existe também esta diferenciação, algumas pessoas com AHSD podem voltar seu foco para uma única área, enquanto outras podem apresentar um interesse diversificado, mas ambos demandam atenção especial para se desenvolverem. Neste aspecto, a atividade curricular precisa ser adequada para auxiliar esses indivíduos a atingirem todo seu potencial.

Renzulli (2014) menciona que há uma problemática histórica para medir e definir ostipos de “superdotação” e portanto há diversas concepções e definições, e a partir disso ele baseia duas amplas categorias para sua teoria. Segundo o autor, tais categorias servem tanto para identificar esse público quanto para o desenvolvimento de comportamentos superdotados. São elas: “superdotação escolar” e “superdotação criativo- produtiva” e reforça três pontos: ambas categorias são importantes; geralmente as categorias interagem entre si; os programas especiais deveriam encorajar os dois tipos de superdotação e proporcionar situações que ocorram interações entre elas.

A seguir, as classificações dos dois tipos de superdotação, de acordo com Virgolim¹ (2014):

- Superdotação escolar: conhecida também como superdotação da testagem ou da aprendizagem da lição-este é o tipo de superdotação que os testes de QI e outros testes de habilidades cognitivas são mais aplicados e justamente por este motivo é a categoria que mais frequentemente seleciona alunos para participarem de programas especiais. Isso se dá devido aos resultados das habilidades desses testes terem alto valor no método de ensino tradicional escolar.

- Superdotação criativo- produtiva: enquanto os resultados dos testes da categoria anterior voltam-se para as habilidades cognitivas focadas no ensino escolar, pode-se afirmar que “igualmente não contam a história toda das predições sobre a superdotação criativo- produtiva” (VIRGOLIM, 2014, p.230). A presente categoria almeja aumentar as chances de que mais alunos tornem – se criativos e que suas ideias e trabalhos causem impacto e mudança nos outros.

¹Virgolim (2014) tradução literal do texto de Renzulli

No dicionário *online* Português Michaelis (2020) a palavra criativo é um adjetivo masculino e significa: inovador; que se destaca pela imaginação; original; que se define pelo aspecto ou teor inventivo e inovador: mente criativa. Relacionando as definições dessa palavra com o estudo de Renzulli, as características principais do produto final são a novidade e a adequação. Desta forma, a ênfase da superdotação criativo-produtiva está “[...] no desenvolvimento de pensamentos, soluções, materiais e produtos originais, propositadamente desenvolvidos para impactar uma ou mais audiências” (VIRGOLIM, 2014, p.231).

Ainda nesse sentido, Renzulli aponta que:

O papel do estudante transforma-se do de aprendiz de lições em outro, no qual ele usa o *modus operandi* de um investigador de primeira ordem. Essa abordagem é bastante diferente do desenvolvimento da superdotação na aprendizagem de lições, que tende a enfatizar a aprendizagem dedutiva, o treinamento no desenvolvimento estruturado de processos de pensamentos e a aquisição, o acúmulo e a recuperação de informações. Em outras palavras, a superdotação criativo-produtiva significa simplesmente aplicar habilidades em áreas de problema e estudo que tenham relevância pessoal e possam ser escalonadas em níveis apropriadamente desafiadores de atividades investigativas (REZZULLI, 2014, p.232).

A partir desses aspectos, Renzulli (2014), Virgolim (2014) afirmam que as duas categorias “superdotação escolar” e a “superdotação criativo-produtiva” são importantes, porém, a história mostra que somente os resultados de testes de QI como na primeira categoria, não são suficientes, visto que, pessoas com AHSD que contribuem de forma significativa em determinada área para a sociedade são criativas e produtivas, pois, produzem, reinventam, reconstróem pensamentos, e não são apenas consumidoras de conhecimento.

Embasado nessas categorias, Renzulli então nos mostra a concepção de AHSD a partir de sua Teoria dos Três Anéis. O autor demonstra “as principais dimensões do potencial humano para a criatividade produtiva” (VIRGOLIM, 2014, p.233). O nome de sua teoria deriva-se, basicamente, de três conjuntos de traços que interagem entre si, tais quais: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade, e percepção relacionamento delas com áreas gerais e específicas do desempenho humano.

O desenho dos três anéis estão ilustrados sobre uma malha xadrez que representa uma interação entre personalidade e fatores ambientais.

Para ficar mais evidente, a figura 1 ilustra a representação gráfica de superdotação.

Figura: 1. Representação gráfica da definição de superdotação (REZZULLI; REIS, 1997).



Fonte: VIRGOLIM (2007)

Para Virgolim(2014) é importante apontar que cada conjunto do Modelo dos Três anéis contribui de forma significativa para o desenvolvimento de comportamentos superdotados.

- **Habilidade acima da média:** pode ser definida de duas maneiras: habilidade geral e habilidades específicas. A primeira trata-se de inteligência geral ou em domínios amplos como habilidade verbal geral, capacidade de processar informação, pensamentos abstratos, entre outros. As habilidades específicas compõem a capacidade de adquirir conhecimento em uma ou mais atividades de tipo específico. Exemplos delas são química, balé, matemática, composição musical, escultura e fotografia. Cada habilidade específica pode ser subdividida em áreas ainda mais específicas. Ademais, algumas habilidades como artes aplicadas, atletismo, liderança, planejamento e habilidades de relações humanas devem ser avaliadas por meio de observação de profissionais capacitados e não com testes de QI. Além do mais, o aluno pode ter algum tipo de habilidade citada anteriormente, acima da média, ou seja, em um nível mais alto de potencial em qualquer área.
- **Comprometimento com a tarefa:** este segundo grupo de traços encontrados comumente em pessoas criativo-produtivas, Virgolim (2014) observa que a energia da

pessoa é canalizada para algum problema particular (tarefa) ou área específica do desempenho. Os termos mais utilizados para descrever o comprometimento com a tarefa são: perseverança, persistência, trabalho árduo, prática dedicada, autoconfiança, crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho importante e ação aplicada a área de interesse, além da perspicácia e facilidade para identificar problemas específicos, esclarece Virgolim (2014).

- Criatividade: o último grupo de traços do Modelo dos Três anéis que caracteriza uma pessoa com AHSD é a criatividade, também conhecida na literatura como sinônimo de “superdotados, gênios, criadores eminentes ou pessoas altamente criativas” (VIRGOLIM, 2014, p.244).

Para Renzulli (2014) e Virgolim (2014) a pessoa que possui pelo menos uma habilidade acima da média demonstra disciplina e comprometimento com a tarefa, além de utilizar a criatividade para se sobressair em tal habilidade, detém maior probabilidade de ter AHSD. Outrossim, o autor reitera que para a AHSD para a produtividade criativa não basta ter apenas um dos traços dos três anéis, tem que haver a combinação entre eles.

A esse respeito, Fernandes (2014) coloca que a principal motivação de estudos sobre AHSD é o reconhecimento precoce do potencial da pessoa com a finalidade de propiciar condições adequadas para o seu desenvolvimento. Para tal, os educadores partem tanto da observação direta do comportamento e desempenho quanto do uso de escalas de características (método desenvolvido por pesquisadores como Renzulli) em que o orientador avalia a frequência de aspectos relacionados à aprendizagem, motivação e criatividade, registrados no cotidiano dos alunos, sejam por meio de questionários, entrevistas, testes, desde que enfatize vida real que resultados numéricos absolutos, também com o diálogo com os alunos, a família e os professores.

Para a identificação de alunos com AHSD, Renzulli (1978, 2014) indica várias medidas que poderão ser oferecidas dentro do ensino regular, entre as mais indicadas estão a compactação de currículo, a aceleração e o enriquecimento escolar. No caso da última medida, enriquecimento escolar proposto pelo autor mencionado, o objetivo é tornar a escola um lugar onde os talentos possam ser identificados e desenvolvidos, valorizando a prática docente e as propostas pedagógicas em andamento, integrando e expandindo os serviços educacionais. Entre as estratégias do enriquecimento, destaca-se o portfólio do Talento total e o Modelo Triádico de Enriquecimento, ambos propostos por Renzulli.

Há diversas formas de enriquecimento curricular para atender indivíduos com AHSD. A proposta por Renzulli (1978, 2014) são compreendidas como sendo do tipo I, o

qual expõe os estudantes a tópicos que fogem do tradicionalmente visto em sala de aula, fazendo-os explorar de forma geral campos de conhecimento que não são parte do currículo regular, enriquecendo com palestras, excursões e passeios. Portanto, as atividades do tipo I são propostas para despertar o interesse.

Além disso, o desenvolvimento das pessoas está relacionado tanto às condições biológicas quanto ao ambiente de socialização. Um sujeito com AHSD surge em função das características genéticas e das interações sociais, cabendo aos profissionais de ensino tanto transmitir a parte técnica sistematizada como estimular o convívio nos espaços sociais para os aprendizados informais, afirma o supracitado autor.

O enriquecimento tipo II propõe o uso de materiais e técnicas de instrução para um patamar mais elevado que contribua com o desenvolvimento de níveis superiores de processos de raciocínio e o despertar de habilidades críticas e criativas, com metodologias mais específicas para a prática da solução (RENZULLI, 1978, 2014).

Depois, no enriquecimento tipo III são preparadas atividades aos estudantes que demonstram grande interesse em aprofundar-se em áreas específicas do conhecimento, que tenham disponibilidade de tempo para se dedicar a tal estudo e que queiram participar de um processo de treinamento mais complexo. Assim sendo, esse tipo de enriquecimento pode proporcionar ao aluno: aplicar seus interesses, conhecimentos, criatividade a um produto final, gerenciar seu tempo, desenvolver habilidades de planejamento, organização, possui autonomia para tomar decisões. Além disso, motiva-se, envolve-se com a tarefa e desenvolve habilidades sociais como a interação com outros alunos, professores e pessoas com níveis avançados em áreas comuns de estudo.

Esse Modelo Triádico de Enriquecimento proporciona ao aluno, de forma progressiva, criar oportunidades de avanços em diversas habilidades, bem como potencializá-las, além de valorizar a criatividade e autonomia do estudante e aumentar o número de adultos criativo- produtivos (VIRGOLIM, 2007, 2014).

Em seguida será abordado, brevemente, a Arte na Educação.

3 ARTE NA EDUCAÇÃO

A Arte pode ser definida como um fazer, um conhecer, ou um exprimir. Na antiguidade, dava-se ênfase maior à Arte como fazer, de forma explícita ou implícita os seus aspectos ao nível executivo, fabril e, até mesmo, manual (FUSARI, FERRAZ, 2014).

Os mencionados autores indicam que na percepção ocidental, a Arte era conhecida como conhecimento, visão e contemplação sendo uma visão da realidade, de forma sensível, superior e verdadeira, atingindo, assim, níveis mais profundos. Porém, só a partir da fase antiga do romantismo que a Arte tornou-se algo visível pela beleza da expressão e pelo sentimento que animava as figuras artísticas.

Entretanto, para outros autores a Arte, segundo Read (2001), é considerada uma ciência, sendo um processo orgânico da evolução humana. A Arte não é um conjunto de objetos belos, mas sim uma experiência interior com nossas respostas ao mundo exterior, dependendo prioritariamente da interpretação do espectador, que também contribui para dar sentido à experiência estética, sendo a Arte um fenômeno público e não privado.

Para Pereira (1993) a Arte é representada por símbolos e orientações para indivíduos em relação aos outros, podendo adotar máscaras sociais de identidades e cognição por meio dos sentidos. É uma área de conhecimento que opera com a organização imaginativa do sujeito a partir da experiência da humanidade e das particularidades de cada um, consolidando-se, dessa forma, como fator de humanização, de socialização e de fortalecimento da identidade cultural.

Para esse autor, a Arte é considerada um meio de representação da realidade, construção social e percepção de nós mesmos no mundo, possibilitando-nos assumir modelos de identidade e comportamento. Tais representações do mundo podem nos inspirar para a compreensão e criação de alternativas para o futuro.

A concepção de Arte pode auxiliar na fundamentação de ensino e aprendizagem artísticos, estéticos, podendo atender a essa mobilidade conceitual, e que aponta para o fazer e o representar. No contexto da educação escolar as disciplinas de Arte integram o currículo compartilhado com as demais disciplinas e um projeto de envolvimento individual e coletivo, que tem objetivo de contribuir para o crescimento de indivíduos que percebam melhor o mundo em que vivem, e que possam nele atuar, de acordo com Fusari e Ferraz (2001).

Tendo isso em vista, como se deu a história da Arte no Brasil.

3.1 História da Arte no Brasil

Entre os elementos que integram o patrimônio cultural, a produção artística assume grande importância justamente por articular, por meio de obras e manifestações, o universo simbólico de uma determinada sociedade. O Estado e, mais recentemente, a iniciativa privada investem recursos na produção, difusão e preservação das expressões artísticas, argumentam Carvalho e Almeida (2005).

A Arte no Brasil começou no século XIX, contexto no qual D. João VI produziu os primeiros decretos à arte, com a criação no Rio de Janeiro de uma Escola de Ciências em Artes e Ofícios, por haver necessidade de progresso nas atividades agrícolas, de mineração e indústria. Desta forma, houve a ideia de que o país necessitava de uma cultura estética para maior visibilidade e poder naquela época. Assim, a Arte surgiu como um instrumento para modernização de outros setores, aponta Barbosa (1989).

Entretanto, a influência da Educação proveniente dos jesuítas inviabilizou as atividades educativas relacionadas com as Artes, viável apenas em contextos hierarquizados, como as academias de belas-artes e os conservatórios de música (BARBOSA, 1989). Esse mesmo autor indica que no século XIX introduziu-se o ensino das artes por meio da disciplina de desenho, e de vários cursos de desenho técnico com a ênfase atribuída ao desenho, pois, as escolas implementaram ao ensino das artes a tarefa de desenhar.

Posteriormente, com a abolição da escravatura e a proclamação da República, os trabalhos manuais conseguiram maior destaque na área das artes. A Semana de Arte Moderna, em 1922, foi considerada um marco significativo para destacar o setor artístico no país. Segundo Barbosa (1975) a grande renovação metodológica no campo da Arte-educação é devido ao movimento de Arte Moderna de 1922, com objetivo de estimular a liberdade de expressão artística. Em meados de 1948, iniciaram as propostas de criação de Escolas de Arte no Brasil, que surgiram com as novas concepções relativas à Arte na Educação.

Na década de 80, o ensino das artes caracterizou-se pela organização política dos arte-educadores e pela criação e fortalecimento de associações de professores e pesquisadores, com base nos festivais de artes que se formavam no país. A partir de então, o ensino das Artes passou a ter um novo sentido para a educação brasileira, aderindo ao respeito pela diversidade e pluralidade cultural (NOBRE, MENDONÇA, 2015).

As Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, Lei 5.692 de 1971, determinou a inclusão da Arte no currículo escolar como Educação Artística. Porém, apenas em 1996 com a

publicação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, determinou a obrigatoriedade do ensino das Artes na Educação Básica (GRUMAN, 2012).

Contudo, em 2016, o ensino da Arte na Educação foi substituída pela Lei 13.278 que menciona que as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular, e a partir da data de vigência teria um prazo de cinco anos para esse novo formato ser implantado nas escolas (BRASIL, 2016). Ao analisar tal Lei, percebe-se avanços e retrocessos, sendo que a Arte não é obrigatória nas instituições de ensino, pois, fica a critério da gestão de cada escola, seja ela pública ou privada.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centralizado nas seguintes linguagens: artes visuais, dança, música e teatro (BNCC, 2017).

Sendo assim, a Arte é considerada um tipo de conhecimento que envolve a experiência de apropriação de produtos artísticos, como, obras originais e as produções relativas à Arte, destacando textos, reproduções, vídeos, gravações, e também o desenvolvimento da competência de configurar significações por meio da realização de formas artísticas (GEERTZ, 1989).

Ainda, esse autor(1989) entende a Arte a atividade de produção artística pelos alunos, e a significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto com objeto de cultura e história e como conjunto organizado de relações formais. Ele indica que é importante que os alunos compreendam o objetivo do fazer artístico, que as atividades de desenhar, cantar, dançar ou dramatizar não sejam apenas atividades que visam distraí-los. Ao fazer e conhecer Arte; o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo.

Além disso, a Arte desenvolve potencialidades como percepção, observação, imaginação e sensibilidade, que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e, também, contribuem inegavelmente para sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo (HENRIQUES, 2006).

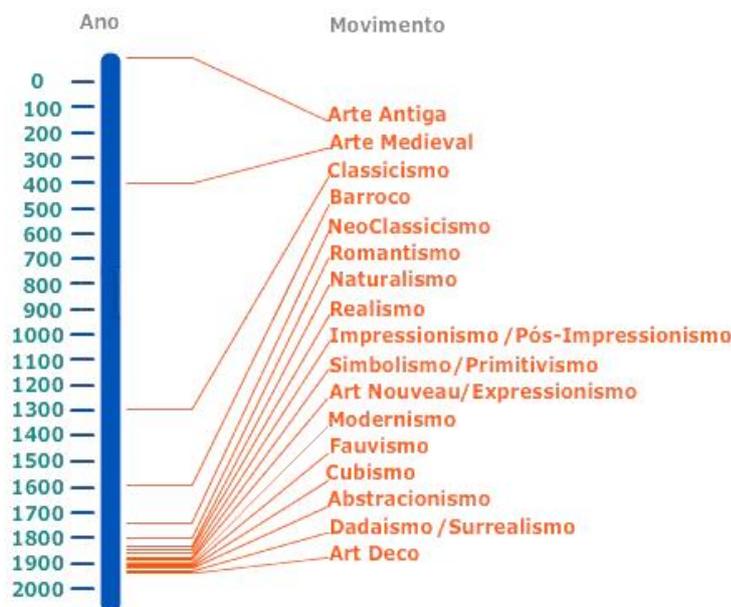
3.2 Tipos de Arte no Brasil

Neste estudo, serão abordados os seguintes tipos de Arte: Artes Plásticas, Artes Cênicas e Teatro, Dança e Música.

3.2.1 Artes Plásticas

Nos anos 50, um dos principais objetivos da vanguarda brasileira era a afirmação do fenômeno plástico-visual, da autonomia da forma em relação ao aspecto temático, da criação de uma arte voltada exclusivamente para os aspectos intrínsecos da obra, ou seja, forma, cor, espaço e tempo. Esta perspectiva estética encontrou sua expressão no movimento concretista, que nasceu no Brasil a partir da I Bienal de São Paulo, com a premiação de artistas que tinham suas obras orientadas por esta direção, segundo Carvalho e Almeida (2005). Na Figura 2 está ilustrada a linha do tempo das artes plásticas no Brasil.

Figura 2- Linha do tempo das artes plásticas no Brasil.



Fonte: <https://meumuseu.comunidades.net/a-historia-das-artes-desde-o-inicio-do-mundo>

É possível observar a evolução desde a Arte antiga até o momento de maior valorização nos movimentos literários das Artes em que houve dadaísmo e a arteDeco.

As Artes Plásticas são definidas por meio de diversos tipos de suporte; como imagem fixa por ampliações; pela literatura por meio de livros e publicações; pela música em partituras e gravações fonográficas e o cinema por intermédio de película (CARVALHO e ALMEIDA, 2005).

3.2.2 Artes Cênicas e Teatro

As Artes Cênicas, pela sua natureza efêmera, podem ser definidas como a apresentação direta, não adiada ou apreendida por um meio de comunicação e do produto artístico (PAVIS, 1999).

Elas são manifestações presenciais, que ocorrem em tempos e espaços únicos e circunscritos, sendo necessário que os artistas e espectadores, direta ou indiretamente, se relacionem. Além disso, as linguagens artísticas que compõem as Artes Cênicas são o teatro, a dança, o circo e a ópera. Sendo assim, a essência dessa manifestação artística só pode ser mantida e compartilhada durante a sua execução pelos artistas que dela fazem parte, afirma Lord (1997). Esse autor reitera que as Artes Cênicas não permitem qualquer forma de retenção integral ou essencial do espetáculo para efeito de preservação, sendo assim, é concretizada por documentos e objetos produzidos para o espetáculo, e permitindo aproximações ao que foi o espetáculo cênico. Isto requer do artista voz, gestos e reações vivas.

Por integrar várias técnicas e expressões artísticas em um mesmo contexto histórico e social, as Artes Cênicas ganham notável importância para a história da cultura, pois o Teatro e outras manifestações cênicas caracterizam-se pela possibilidade de lidar com a diversidade e universalidade de temas, já que abordam questões do homem e do mundo em seus variados aspectos e em contextos específicos de países e épocas (VEINSTEIN, 1983).

Carvalho e Almeida (2005) assinalam que as manifestações cênicas são um canal efetivo de comunicação e, ainda são usadas para a propagação de ideias políticas, ideológicas e religiosas, em muitos momentos, a censura, por razões ideológicas, e perseguição a autores, diretores e intérpretes cancelaram os espetáculos. Sua força de expressão e de sensibilização, e mobilização devem-se, à sua condição de arte viva, ao fato de ocorrerem em tempos e espaços circunscritos, com a participação direta dos artistas e do público. Ainda, continua os autores, no que se refere aos aspectos históricos e sociais, os espetáculos cênicos mostram, de uma forma crítica ou não, valores morais e estéticos de um determinado meio social.

Os autores mencionados acima argumentam que, os espetáculos podem revelar, por meio da interpretação dos artistas e dos aparatos de cena, de maneira implícita ou até mesmo inconsciente, o modo como o meio social, do qual fazem parte, articula e significa suas relações sociais, emocionais e afetivas, que variam de época para época, assim como de uma cultura para outra, ainda quando encenadas a partir de um mesmo texto dramático, como é o caso do teatro. Acrescentam que a aceitação ou rejeição de um espetáculo por parte de um determinado público, em um contexto histórico ou social específico, pode apresentar

elementos significativos para estudos nas áreas da história, da cultura, da antropologia e da política.

Por sua vez, o Teatro surgiu da curiosidade e necessidade de criação e representação do ser humano. Em nosso país, apareceu por meio da colonização e do processo de catequização dos indígenas e dos escravizados e se incorporou a cultura brasileira. Após, houve uso em rituais e festas populares, em que as pessoas utilizavam acessórios como máscaras, roupas, entre outros. A chegada da família real ao país impulsionou o Teatro e se tornou mais visível, com a construção de teatros físicos (PEIXOTO, 2005).

Cebulsk (2010) comenta que embora o período clássico grego seja o mais lembrado ao se pensar em Teatro, sua origem vem de povos do Mediterrâneo que utilizavam da representação uma forma de comunicação com suas entidades divinas, o que permite identificar a relação de alguma forma com a tentativa da transformação da realidade.

Já no século XX, percebe-se a importância do Teatro no contexto histórico a partir da década de 1970, e vêm sendo concebidos e produzidos grandes espetáculos e iniciativas, assim, o Teatro tornou-se mais acessível e reconhecido, inclusive como um importante meio educativo sempre em expansão (PEIXOTO, 2005).

Nessa perspectiva, Peixoto (2005) pontua que o Teatro é um método que agrega exercícios, jogos e técnicas desenvolvidas pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal. Tem como foco central a democratização dos meios de produção teatrais pelo acesso dos menos favorecidos ao propor a transformação da realidade por meio do diálogo, passando a desempenhar o papel de agente transformador por conscientização política e do espaço para o debate nas comunidades onde é aplicado.

Boal (2005) indica que o método de Teatro fundamenta-se que a linguagem deve ser próxima da linguagem cotidiana, permitindo que qualquer um possa desenvolvê-la e ser um agente transformador. Desta forma, cria condições para que na prática o oprimido se expresse e faça parte do meio de produção cultural do contexto que está inserido, estabelecendo uma comunicação direta e propositiva entre atores e espectadores, já que partilham elementos sociais e culturais comuns.

De acordo com Canda (2012) pode-se notar uma forte conexão entre o trabalho de Augusto Boal e a obra de Paulo Freire, pois em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire compreende que o ser humano exerce um papel ativo no meio cultural ao intervir no contexto social, ao criar um ciclo em que a pessoa modifica o meio e ele modifica a pessoa, tornando-se crítico e criador de sua experiência. Ele nega a cultura como justaposição de informações ao abordar o processo de ensino como uma das formas de emancipação humana, como agente

que se conscientiza ao longo do processo, sendo assim, o ensino passa a ser meio de libertação social, assim como ocorre no modelo de Teatro descrito por Boal.

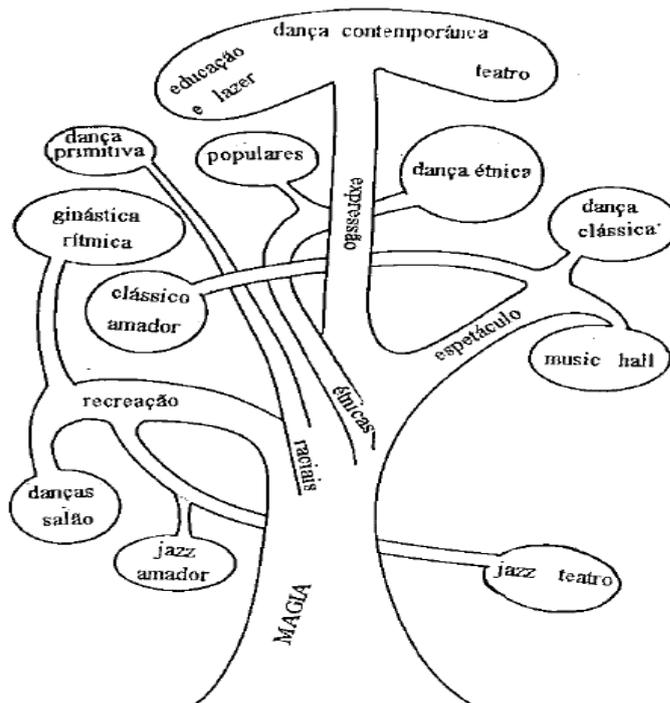
3.2.3 Dança

Por volta da década de 1980, a histórica da Dança mundial era produzida em terras estrangeiras, exatamente como a inserção das práticas da dança clássica francesa e russa. No Brasil, ainda dando seus primeiros passos, a Dança atua como aporte teórico prático que direciona a compreensão da sua história, depois da grande influência dos balés importados da Europa, e logo depois da dança moderna americana, os artistas tiveram o importante objetivo de consolidar as práticas no país, construindo um ambiente para sua inserção, implementação e consolidação (BOURCIER, 2001).

Sborquia (2002) indica que a Dança é proveniente de sensações, elaborações coreográficas, cuja finalidade sejam as interpretações musicais, as tematizações teatrais ou as transmissões de sensações ou sentimentos. São aquelas danças em que os dançarinos mostram suas habilidades e representam as emoções por eles experimentadas por meio de movimentos.

Em seguida, Robson (1978) apresenta uma ilustração que constitui os modos de dança existentes.

Figura 3- Diagrama sobre os modos de dança.



Fonte: Robson (1978)

Segundo esse autor, toda dança pode surgir da profundidade do ser humano, ou surge da magia e adere à diversas funções a partir de três motivações: a expressão, o espetáculo e a recreação.

3.2.4 Música

De acordo com Holler (2007) a Educação Musical institucionalizada no Brasil teve início em 1549 com a chegada dos jesuítas, com objetivo de catequizar os indígenas. Os jesuítas realizavam um trabalho que estava a serviço da Igreja Católica e da Coroa Portuguesa, assim, além da catequese, também havia o objetivo da implantação de uma nova língua, bem como, a conquista dos nativos, que ajudaria no processo de colonização.

Na década de 1920 havia uma pequena quantidade de escolas, e o ensino de Música era destinado aos poucos que podiam estudar. Ao idealizar a ampliação da escola pública, era necessário pensar no modelo de educação existente e como ela deveria ser, não somente em relação à Música, mas a tudo o que a envolvia. Nesse período, começaram a surgir novos ideais, entre eles a preocupação de disseminar a cultura brasileira e torná-la mais acessível para todos os alunos (LOUREIRO, 2003).

Martinez e Pederiva (2013) destacam que no ano de 1922 aconteceu a Semana de Arte Moderna, que denunciou o conservadorismo europeu e o quanto ele influenciava a Arte no Brasil. No final da década, em 1928, dialogando com tal denúncia, surge no cenário brasileiro um clima de nacionalismo, por meio de Mário de Andrade, entre outros artistas e intelectuais. Esse escritor e musicólogo buscava uma superação da cultura europeia, considerada por ele artificial e formal para a sociedade que se formava no Brasil.

A respeito das influências para uma Arte brasileira, na década de 1930 surgiu o canto orfeônico de Heitor Villa-Lobos, que na realidade era a prática do canto coletivo, que executava, além de canções folclóricas brasileiras, hinos de exaltação patriótica (LOUREIRO, 2003). Esse mesmo autor assinala que nos primeiros anos do século XXI aconteceu um movimento que demonstrou preocupação com o ensino de Música, especificamente. Esse movimento deu origem ao Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música, que lutou pela volta da Música à escola. O grupo era constituído por educadores, músicos, músicos-educadores, entre outros.

Dessa forma, Chiarelli e Barreto (2005) pontuam que, atualmente, de um modo geral, a Música é considerada Ciência e Arte, na medida em que as relações entre os elementos

musicais são matemáticas e físicas, e a Arte manifesta-se pela escolha dos arranjos e combinações.

A Música é uma prática social que esteve inserida nas mais diversas culturas ao longo dos tempos. No Brasil, existem diferentes expressões que demonstram a riqueza musical que emana em meio à população, como o samba, a bossa-nova, o frevo, o forró, para citar algumas entre as inúmeras existentes na extensão territorial da América do Sul. No entanto, essa musicalidade não é tão perceptível no interior dos muros escolares da educação básica brasileira (MARTINEZ, PEDERIVA, 2013).

Referente à musicalização, há concepções mais claras relacionando ao ensino da Música e seus efeitos. A musicalização é um processo de construção do conhecimento, com objetivo de despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, socialização e afetividade, e ainda contribuindo para uma efetiva consciência corporal e movimentação (BRÉSCIA, 2003).

Sobretudo, acrescenta esse autor, oferece ainda a possibilidade de contato com toda a riqueza e profusão de ritmos do Brasil e do mundo. Para que a aprendizagem da Música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula, envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos das localidades. Nesse sentido, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais, incentivando a participação em shows, festivais, concertos, eventos da cultura popular e outras manifestações musicais, ainda, pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla em que o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes da música no tempo e na história.

Os indivíduos com AHSD na área artística acabam desperdiçando suas habilidades devido à falta de estímulo na escola. Uma das razões para a instituição não abordar o tema da maneira devida pode estar relacionada à falta de estudos científicos que auxiliem neste processo, pois a maioria das produções sobre a temática volta-se para áreas disciplinares mais reconhecidas academicamente em detrimento de outras áreas.

A partir do exposto, tem-se como questão de pesquisa: se há produções sobre AHSD na área artística no âmbito nacional. Deste modo delineou-se como objetivos averiguar e analisar quais as produções bibliográficas existentes de Altas Habilidades ou Superdotação na área artística no cenário brasileiro.

4 MÉTODO

4.1 Justificativa metodológica

A presente pesquisa trata-se de uma revisão bibliográfica, pois é “a fundamentação teórica, o estado da arte do assunto que está sendo pesquisado” (GARCIA, ELIAS; 2016, p.292).

4.2 Procedimento de coleta de dados

A busca pelas produções foi realizada primeiramente por meio do Portal de Periódicos da CAPES². A escolha foi devido ao entendimento de que o Portal oferece uma amplitude de trabalhos científicos. Também, foram realizadas pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)³, que integra em apenas um portal textos completos defendidos nas instituições brasileiras de pesquisa e ensino. Para além, houve buscas na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)⁴ e Google Acadêmico.

Para a ocorrência das buscas foram usadas as seguintes palavras-chave: Educação Especial; Altas Habilidades; Superdotação; combinadas com os seguintes termos: Artes; Área Artística; Altas habilidades. Os critérios de inclusão da pesquisa foram: artigos, trabalhos de conclusão de curso (TCC), dissertações e teses *online*, o idioma em Português e a periodicidade de publicações de 2010 a 2020. Os critérios de exclusão são os que não atendessem aos assinalados anteriormente. Os operadores booleanos foram empregados para as buscas, sendo aspas, sinal de adição e “AND”. A seguir o quadro 1 apresenta as palavras-chave e termos usados na busca.

²O Portal de Periódicos da Capes foi criado no ano de 2000, a partir do déficit que as bibliotecas brasileiras tinham em relação ao acesso à informação científica internacional. Atualmente conta com um acervo de mais de 45 mil títulos completos: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>

³O Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (Ibict) desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

⁴O *Scientific Electronic Library Online* é um portal de revistas brasileiras que organiza e publica textos completos de revistas na *Internet* produz e divulga indicadores do uso e impacto desses periódicos. <https://www.scielo.org/>

Quadro 1: Palavras- chave e termos de busca

Palavras-chave	Termos para realizar o cruzamento
1. Educação Especial	Artes; Área Artística; Altas habilidades
2. Altas Habilidades	Artes; Área Artística; Educação Especial
3. Superdotação	Artes; Área Artística; Educação Especial

Fonte: Elaboração própria.

4.3 Procedimentos de análise dados

Primeiramente, foram lidos os títulos, em seguida os resumos e se houvesse relevância para a pesquisa eles eram lidos na íntegra. Em seguida, os achados foram sistematizados em quadros por portal pesquisado e analisados qualitativamente.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 Resultados

A pesquisa iniciou pela base de dados Capes, a partir das palavras-chave e suas combinações com os termos mencionados no quadro acima, assim pode-se perceber que as palavras-chave ‘Educação Especial’ foi a que encontrou maior número de produções por ser um tema mais amplo, chegando ao total de 5.486 sem os refinamentos. Contudo, mesmo com essa quantidade nenhum documento teve relevância para a presente pesquisa, uma vez que nenhuma delas pertencia aos critérios de inclusão.

Em contrapartida, com a busca das palavras-chave ‘Altas Habilidades’ associada aos mesmos termos apresentaram um número menor de produções, entretanto, foi possível encontrar dois artigos pertinentes à pesquisa.

No mesmo sentido, a palavra-chave ‘superdotação’ também relacionada aos termos do quadro acima foi a que apresentou menor número de produções, chegando a 50 inicialmente e após os refinamentos tipo de trabalho, idioma, ano de publicação e relação com a temática resultaram apenas a sete produções, no Brasil, nos anos de 2010 a 2020.

Tabela 1-Resultados Plataforma Capes

Palavras-chave	Termos	Resultado	Refinamento Tipo de trabalho	Refinamento Idioma	Refinamento Ano	Relação com a temática
Educação Especial	Artes	5.486	4.637	2.902	1.349	0
	Área artística	1.262	1.182	382	101	0
	Altas Habilidades	2.484	2.225	625	429	0
Altas Habilidades	Artes	3.660	1.945	662	387	1
	Área Artística	638	632	92	78	0
	Educação Especial	2.484	2.281	723	243	1
Superdotação	Artes	50	32	9	7	0
	Área Artística	22	14	3	2	0
	Educação Especial	111	101	28	25	0

Fonte: Elaboração própria.

Foi possível notar que após o refinamento das buscas os resultados são incipientes quando se trata da temática estudada.

Dando continuidade, as buscas na BDTD diferenciou em relação a Capes, uma vez que nesta plataforma são disponibilizadas somente teses e dissertações nacionais.

A ordem de busca foi a mesma para todas, com as palavras-chaves ‘Educação Especial’, ‘Altas Habilidades’ e ‘Superdotação’ combinadas. Esses achados estão na Tabela 2.

Tabela 2: Resultados- BDTD

Palavras-chave	Termos	Resultados	Refinamento Ano	Relação com a temática
Educação Especial	Artes	211	14	0
	Área artística	147	3	0
	Altas Habilidades	23	7	0
Altas Habilidades	Artes	24	7	1
	Área Artística	13	3	0
	Educação Especial	23	14	1
Superdotação	Artes	12	8	0
	Área Artística	2	2	0
	Educação Especial	56	38	0

Fonte: Elaboração própria.

A BDTD apresentou um número superior em produções com a primeira palavra-chave “Educação Especial” e foi diminuindo quando associada a Altas Habilidades e Superdotação. Percebeu-se, também, que o cruzamento das palavras-chave ‘Altas Habilidades’ com os termos ‘Artes’ e Educação Especial’ foram encontradas duas dissertações relevantes.

No mesmo sentido, a busca no banco de dados na *Scielo* continuou da mesma maneira que a Plataforma Capes, primeiro, pesquisa geral com os cruzamentos de palavras-chave e termos, depois os refinamentos, conforme mostra a Tabela 3.

Tabela 3: Resultados - *Scielo*

Palavras-chave	Termos	Resultado	Refinamento Tipo de trabalho	Refinamento Idioma	Refinamento Ano	Relação com a temática
Educação Especial	Artes	197	194	189	104	0
	Área artística	98	89	88	72	0
	Altas Habilidades	385	378	302	254	0
Altas Habilidades	Artes	22	18	17	3	3
	Área Artística	0	0	0	0	0
	Educação Especial	378	267	253	199	0
Superdotação	Artes	1	1	1	0	0
	Área Artística	0	0	0	0	0
	Educação Especial	17	12	11	8	0

Fonte: Elaboração própria.

Diante dos dados mencionados, o cruzamento das palavras-chave ‘Altas Habilidades’ e ‘Artes’ obteve três resultados pertencentes aos critérios de inclusão, contudo, dois documentos já haviam sido encontrados na Plataforma Capes. Além disso, nota-se, que a busca com as palavras-chave ‘superdotação’ e ‘Artes’ apareceu somente um artigo, porém não atendeu aos critérios de inclusão. Já em relação ao termo ‘Área artística’ nenhuma produção foi encontrada. Desse modo, houve um achado na Scielo.

Por fim, a última consulta foi realizada no *Google Acadêmico*. A busca seguiu os mesmos critérios das plataformas anteriores. As palavras-chave foram cruzadas com os termos e depois o afunilamento por ordem: tipo de trabalho, idioma e ano, assim, dessa forma obter os resultados pertinentes a pesquisa, de acordo com a Tabela 4.

Tabela 4: Resultados - *Google Acadêmico*

Palavras-chave	Termos	Resultados	Refinamento Tipo de trabalho	Refinamento Idioma	Refinamento Ano	Relação com a temática
Educação Especial	Artes	4.720	3.221	1.879	1.478	0
	Área artística	1.239	876	328	104	0
	Altas Habilida- des	3.872	2.229	1.234	623	0
Altas Habilidades	Artes	1.650	759	446	222	4
	Área	195	137	59	3	1
	Artística Educação Especial	3.449	2.198	1.273	599	0
Superdotação	Artes	110	95	56	3	1
	Área	68	57	13	1	0
	Artística Educação Especial	3.191	1.999	398	228	0

Fonte: Elaboração própria.

Nota-se, que foram encontradas cinco produções com as palavras-chave ‘altas habilidades’ cruzadas com o termo ‘Artes’, contudo, duas já haviam sido selecionadas em outras bases de dados. Outro ponto relevante nessa busca foi o encontro de um artigo com a junção ‘superdotação’ e ‘Artes’. Nas outras plataformas buscadas, nenhum trabalho foi encontrado com este cruzamento.

Ao inverter as palavras-chave e termos “Educação Especial e Altas Habilidades” foram encontrados resultados distintos. Assim, finalmente a busca localizou dois artigos no Portal Capes que se relaciona com Altas Habilidades ou Superdotação na área artística, duas

dissertações na BDTD, um TCC na *Scielo* e no *Google Acadêmico* um TCC e um artigo, totalizando sete (07) produções. O Quadro 2 expõe os resultados.

Quadro 2- Resultado dos trabalhos buscados

Título	Ano	Autor	Tipo de produção	Instituição
Desenhando caminhos possíveis: um programa de apoio para o atendimento de uma aluna com altas habilidades em artes.	2013	SILVA, Thiago Rodrigues	Trabalho de conclusão de curso	Universidade de Brasília
Estudantes superdotados e talentosos: a visão de educadores em artes visuais	2014	ARAÚJO, Fabio Travassos de	Dissertação	Universidade de Brasília
A arte e a pessoa com altas habilidades/ Superdotação	2015	CUCHI, Simone de Oliveira Batista; PÉREZ, Susana Graciela Barrera	Artigo	CENSUPEG- Chapecó-SC
Arte, criatividade e desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD): considerações a partir de Vigotski	2017	MACHADO, Cristiana Lopes; STOLTZ, Tania	Artigo	Universidade Federal do Paraná
O ensino de artes como instrumento motivador da aprendizagem para alunos com altas habilidades	2018	NAVEGA, Fabiane Favarelli	Artigo	FACP- Faculdade de Paulínia
Práticas docentes em artes visuais: estratégias para a identificação e o desenvolvimento do talento de estudantes do atendimento educacional especializado das altas habilidades/superdotação	2019	SILVA, Raienne Pereira da	TCC	Universidade de Brasília
Conhecimentos sobre altas habilidades/superdotação na formação inicial de educadores musicais	2020	ALMEIDA, Alexandre Trindade de	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos

Fonte: Elaboração própria.

4.2 Apontamentos sobre os trabalhos encontrados e discussão

Diante dos trabalhos analisados, observou-se, que alguns temas eram mais recorrentes, tais quais: barreiras ao processo de identificação de alunos com AHSD na área artística, o estado emocional desses estudantes e a falta de capacitação e conhecimento dos professores.

Todas as produções analisadas enfatizaram a questão da sensibilidade do olhar do professor em relação à identificação do aluno com AHSD na área artística, contudo, isso somente não basta, pois para tal processo, é necessário, além de instrumentos de

identificação, a participação da família, colegas de turma, bem como o reforço do próprio aluno (ARAUJO, 2014; NAVEGA, 2018).

No que diz respeito à identificação, Araujo (2014) realizou um estudo no Distrito Federal a fim de compreender como os educadores em artes visuais, atuantes nas salas de recursos de AHSD identificam e selecionam os estudantes em artes visuais nesses atendimentos especializados. Essa pesquisa foi desenvolvida por meio de entrevistas com educadores no processo de identificação e de seleção dos alunos com AHSD em artes visuais com a finalidade de destacar o que aproxima e distancia teoria e prática na área. Os resultados desse estudo indicaram que houve uma modalidade de sincretismo em relação às definições compreendidas pela fala dos educadores. Além disso, diferenças de identificação no que se refere ao desenho como talento foram apresentados, os comportamentos observáveis e os vários critérios de identificação. O autor ainda menciona que a identificação do alunado é um dos principais pontos, visto que é a partir disso que podem ser realizadas as tomadas de decisões para as devidas ações em um atendimento especializado, para que possa atender suas necessidades individuais (ARAUJO, 2014).

Nesse sentido, Fernandes (2014) concorda, contudo, que para a identificação dos alunos com AHSD na área artística é necessário que a escola oportunize condições favoráveis, para que assim, os estudantes possam expressar suas potencialidades, ou seja, que crie ambientes propícios que valorizem as habilidades e possibilite o desenvolvimento cognitivo e psicossocial do aluno.

Para Silva (2013) essa é uma das barreiras mais encontradas nas instituições de ensino no processo de identificação do aluno com AHSD em Artes. Este mesmo autor realizou um estudo em Brasília que foi denominado “Desenhando caminhos possíveis: um programa de apoio para o atendimento de uma aluna com altas habilidades”. Os participantes foram: uma aluna de 16 anos com altas habilidades em Artes, dois estudantes de graduação em Ciências Naturais, uma graduanda em Letras e uma professora universitária de desenho. O principal objetivo deste trabalho foi apresentar o programa a aluna e, no decorrer de um ano, ver os avanços que ela obteve com a três etapas do projeto: cursos de formação de desenhos, projetos individuais e coletivos vinculados a universidade. Os resultados obtidos foram plausíveis e de acordo com o esperado, pois a aluna teve grandes avanços tanto na área artística como no emocional, uma vez que a estudante desacreditava de seu próprio potencial, inicialmente. O produto final desse trabalho foi um projeto de *ecobag* desenvolvido pela própria aluna. Com esses resultados, Silva (2013) menciona a relevância que a universidade tem ao realizar programas junto as escolas e, com isso, ressalta que não há trabalho bem feito

realizado individualmente, sempre é necessário a participação coletiva para obter bons resultados.

Cuchi e Perez (2015), também na mesma linha, realizaram um estudo cujo objetivo foi analisar a percepção de uma estudante de 14 anos com AHSD sobre o processo de identificação de AHSD em Artes. A pesquisa foi um estudo de caso, realizado com uma aluna que frequentava a oficina de Artes em um Centro de atendimento especializado em Chapecó (SC). O instrumento foi um questionário com sete perguntas abertas, dentre as quais eram sobre a sua percepção sobre o processo de identificação de ter AHSD em Artes, se ela se considerava alguém com altas habilidades e as possíveis mudanças após a identificação. Depois disso, os dados obtidos foram divididos em dois momentos: 1- a vivência da aluna, as práticas pedagógicas diferenciadas, motivação pessoal, sua percepção com os novos caminhos a trilhar; 2- “Arte faz parte de mim”, que buscou a reflexão do que foi vivenciado no processo investigativo do ser produtivo- criativo por meio de sua personalidade artística. Os resultados da pesquisa foram satisfatórios para a estudante, pois após a confirmação dos traços de AHSD na área, a aluna se empoderou e passou a entender a relevância de sua arte. Além disso, notou-se que este trabalho proporcionou à aluna o desenvolvimento de potencialidades como percepção, observação, imaginação e sensibilidade (BRESCIA, 2003; HENRIQUES, 2006).

Não raro, nas leituras realizadas apareceram as questões emocionais dos alunos com capacidades elevadas, pois inicialmente não acreditavam em si mesmos, não identificavam suas identidades e possuíam autoestima baixa. A esse respeito, os autores Read (2001) e Gruman (2012) acreditam que a Arte é considerada uma experiência interior com nossas respostas ao mundo exterior, contudo, nem sempre é um processo simples externalizar os sentimentos e, para além disso, acreditar em seu próprio potencial. Isso pode ocorrer por por várias questões, entre as quais estão o despreparo escolar, falta de capacitação de profissionais ao lidarem com essas crianças, e as questões desses alunos não pensarem igualmente aos demais da mesma faixa etária, causando dessa maneira, um isolamento social (CUCHI E PEREZ, 2015; MACHADO E STOLTZ, 2017).

Nesse contexto Machado e Stoltz (2017) realizaram uma pesquisa cujo objetivo foi de averiguar as influências da Arte e da Criatividade para o desenvolvimento socioemocional de alunos com AHSD no contexto inclusivo, pois segundo os autores Boal (2005) e Canda (2012) a Arte liberta o oprimido. O estudo foi realizado em Curitiba (PR) com dez alunos da rede pública diagnosticados com AHSD frequentadores da sala de recursos Multifuncional (SRM). As idades deles eram em média de oito a dez anos, sendo seis do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Os instrumentos utilizados foram entrevistas semiestruturadas e

observação. Com os resultados obtidos, foi possível concluir que a arte e a criatividade podem ser instrumentos que auxiliam esse estudante a lidar consigo mesmo e também potencializam o desenvolvimento das áreas criativa e inovadora. Contudo, o estudo reitera a revisão de práticas pedagógicas voltadas para alunos com AHSD em áreas artísticas.

Navega (2018) realizou um trabalho no interior de São Paulo com nove professores de uma escola privada, no qual o objetivo foi verificar e levantar informações sobre o conhecimento e as práticas dos professores ao utilizarem instrumentos artísticos como artefatos pedagógicos em sala de aula com alunos com AHSD. Foi utilizado um questionário semiestruturado contendo cinco perguntas abertas direcionadas aos professores da Educação Infantil. Os resultados do estudo mostram que os docentes se encontram despreparados e não capacitados para trabalhar com essa ferramenta.

Nesse caminho, é possível notar que há uma grande lacuna na formação dos educadores para atender às expectativas dos alunos com AHSD e que as dificuldades encontradas pelos professores são várias, pois há ainda nos dias atuais um olhar mitificado acerca de conceito e caracterização desses alunos. Há também dificuldades em mapear as habilidades e áreas mais específicas, como a Arte, por exemplo, para que a oferta e o estímulo contemplem as necessidades desses estudantes (RENZULLI, 1978; VIRGOLIM, 2014).

Em relação ao conhecimento pedagógico dos docentes, Silva (2019) discorre em seu trabalho sobre identificar as práticas dos professores de Artes Visuais em atuação na sala de recurso do AEE em Brasília (DF). Tais estratégias foram orientadas pela teoria e pelo Modelo de Enriquecimento Escolar de Renzulli. Participaram da pesquisa dois professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos ofertado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. O instrumento usado foi entrevista com roteiro semiestruturado. A entrevista foi focada em três pontos: a identificação do talento do aluno na área das artes visuais; como gerar suporte e promover o desenvolvimento do talento identificado; e como trabalhar e conciliar o estilo de aprendizagem do aluno, com o estilo de ensinar do professor. Os resultados obtidos por meio dessa pesquisa demonstraram que as teorias elaboradas por Renzulli e identificadas nas práticas dos professores de artes visuais participantes do estudo, se mostraram adequadas e pertinentes para orientar o planejamento e a aplicação de tais práticas. O modelo triádico de Enriquecimento promove a superdotação criativo-produtiva e, para grupos maiores de estudantes, pode servir para identificar tal aluno (RENZULLI, 1978; VIRGOLIM, 2014).

Enfim, o último trabalho analisado nessa revisão bibliográfica foi de Almeida (2020) e teve como objetivo investigar e analisar os conteúdos e conhecimentos relacionados ao tema

AHSD no currículo ofertado na formação inicial dos professores de música. Tal pesquisa foi realizada no estado de São Paulo em três instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de Licenciatura Plena em Música, sendo uma universidade federal, uma estadual e uma privada. Os resultados indicaram baixo nível de conhecimento dos licenciandos em música dos cursos investigados com o tema de AHSD; arranjos curriculares com conteúdos de Educação Especial apresentados de forma rasa nos documentos oficiais dos cursos; desafios e propostas para a contemplação desses conteúdos na formação inicial dos professores de Música.

A produção de Almeida (2020) demonstra a realidade educacional do país, sob o reflexo na universidade que vem da Educação básica, que também tem a concordância de Martinez e Pederiva, 2013). Há algo em comum em todos os trabalhos lidos: a falta de conhecimento e capacitação de professores no que diz respeito aos alunos com AHSD, principalmente no sentido produtivo-criativo, de acordo com especificação de Renzulli (1978). Além da falta de instrumentos necessários e um olhar mais sensível dos professores para este público, pois como assevera Virgolim (2014, p. 224) a inteligência “(...) não é um conceito unitário; ao contrário, existem muitos tipos de inteligência e, portanto, definições únicas não podem ser usadas para explicar esse complicado conceito.”

Vale mencionar que apesar da Arte estar presente desde a antiguidade (Fusari, Ferraz, 2014) também as pessoas com capacidades elevadas são reconhecidas em diversos períodos civilizatórios e, na Arte, são evidenciados esses talentos. No campo educacional contemporâneo, mais especificamente brasileiro, observa-se poucas evidências de estudos sobre AHSD e Arte, conforme os resultados demonstrados, o que induz à reflexão de que a Educação não valoriza esses dois campos, pois isso tem impacto no desinteresse de desenvolvimento de pesquisas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a busca e análise realizada por meio da revisão bibliográfica de produções nacionais sobre AHSD na Área Artística, nota-se que foram encontrados poucos trabalhos, contudo, apesar de ser pouco explorada, considera-se que o objetivo da pesquisa foi atingido.

Diante dos trabalhos encontrados houve recorrências de temas como a questão das barreiras encontradas no processo de identificação de alunos com AHSD na área artística, o emocional desses alunos e a falta de capacitação e conhecimento de professores para atuarem nessa área. Contudo, nos mesmos materiais notou-se que, quando houve estimulação, seja por parte de professores, escola ou projetos com esses alunos, eles se tornaram mais confiantes em sua Arte, elevaram a autoestima, melhoraram a percepção, sensibilidade e âmbito social, além de ressignificarem seu eu no mundo.

Neste sentido, vale ressaltar que, se há apoio, há evolução. Porém, infelizmente, observando os poucos resultados encontrados, infere-se que há desvalorização da Arte no âmbito educacional brasileiro, principalmente, com alunos com AHSD, pois, muitas vezes esses estudantes nem são identificados por motivos da instituição de ensino não priorizar a área produtivo-criativa, que está intrinsecamente relacionada ao artístico – muitas vezes evidenciando como prioridade a área acadêmica de seus estudantes.

Além disso, outro aspecto relevante em relação às poucas produções encontradas na área artística é o fato de não ter legislação que torne obrigatório o ensino de artes visuais, dança, música e o teatro nas escolas, seja ela pública ou privada. Quando as instituições de ensino voltam-se para as artes, tendencialmente, elas optam por artes visuais, como desenhos, por exemplo.

Então, a partir desta pesquisa, notou-se a importância da Arte em pessoas com AHSD e, para além dos benefícios que a identificação traz para os alunos e alunas. Ao pensar e refletir sobre isso, acredita-se que novas pesquisas na temática contribuirão para o desenvolvimento, não somente para os estudantes que se revelam com capacidades elevadas, sobretudo, aos demais, inclusive à equipe de profissionais envolvidos. E, nessa reflexão é pertinente lembrar analogamente das palavras de Renzulli de que quanto mais água mais os navios se elevam.

REFERÊNCIAS

ALENCAR; FLEITH, D. S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.188p.

ALMEIDA, A.T. **Conhecimentos sobre altas habilidades/superdotação na formação inicial de educadores musicais**.Dissertação (Mestrado em Educação Especial), 157f., 2020– Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_2833f1226565060c646a054f2fccd8ce. Acesso em: 25 jun. 2021.

ARAÚJO, F.T. **Estudantes superdotados e talentosos: a visão de educadores em artes visuais**.Dissertação (Mestrado em Arte) – Educação em Artes Visuais,106f., 2014. Universidade de Brasília. Brasília, 2014. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16520/1/2014_FabioTravassosDeAraujo.pdf. Acesso em 12 jul. 2021.

BARBOSA, A.**Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.62p.

BARROCO, S.M.S.; SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano.**Psicologia& Sociedade**, v.26, n.1, p. 22-31, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/04.pdf>. Acesso em: 28 set. 2019.

BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2005, p.120-143.

BOURCIER, Paul. **História da dança no Ocidente**. Tradução: Marina Appenzeller.2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.352p.

BRANCO, A. P. S. C. et al. Breve histórico acerca das altas habilidades/ superdotação: políticas e instrumentos para a identificação. **Educação**, Batatais, v. 7, n. 2, p. 23-41, jan./jun. 2017. Disponível em:<http://www.ppgees.ufscar.br/documentos/breve-historico-artigo>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 25 set.2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf. Acesso em: 05 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental**: superdotação e talento. Brasília, DF: MEC/ SEESP, vol. I, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>. Acesso em 27 mar.2020

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 14 set. 2001b. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 25 fev.2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 set. 2019.

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação Musical**: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003, p.131- 148.

CANDA, C. N. Paulo Freire e Augusto Boal: Diálogos entre educação e teatro. **Holos**, v.4, n.28, p.195-205, 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2012/arte_artigos/dialogos_entre_educacao_e_teatro.pdf. Acesso em: 18 out. 2019.

CARDOSO, L. D.; LIMA, E. M. M.; ANTUNES, M. A. M.; MOMMA, A. M.; BRYAN N. A. P. **Artes e línguas na escola pública**: uma possibilidade em movimento. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008, p.137-154.

CARVALHO, M D e ALMEIDA, C. B. A. Patrimônio do efêmero: algumas reflexões para a construção de um patrimônio das artes cênicas no Brasil. **Em Questão**, v. 11, n. 1, p. 167–188, 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmQuestao/article/view/118>. Acesso em: 17 ago. 2020.

CEBULSKI, M. C. **Introdução à história do teatro no ocidente dos gregos aos nossos dias**. Paraná: Unicentro, 2010. Disponível em: <http://fcs.mg.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/Texto-1.pdf>. Acesso em: 11 out. 2019.

CHIARELLI, L. M. M.; BARRETO, S. J. A importância da Musicalização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: A Música como meio de Desenvolver a Inteligência e a Integração do Ser. **Revista Recrearte**, n.3, 2005. Disponível em: <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03/musicoterapia.htm>. Acesso em: 02 ago.2020.

CUCHI, S.O.B; PEREZ, S.G.B.A arte e a pessoa com altas habilidades/superdotação. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.,4., 2015, Chapecó (SC).**Anais [...]**. Chapecó: Realize Editora, 2020, p.1-13. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/72307>. Acesso em: 16 jul. 2021.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão.*In*: FLEITH, D. S. **A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades / Superdotação**. Brasília: MEC/SEE, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004654.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

FERNANDES, T. L. G. **Teoria triádica da superdotação**: habilidades superiores, criatividade e motivação.EdUECE - Livro 3, 2017, v. 1, n. 1. Disponível em: <http://docplayer.com.br/49322905-Teoria-triadica-da-superdotacao-habilidades-superiores-criatividade-e-motivacao.html>. Acesso em: 19 out. 2019.

FUSARI, M.; FERRAZ, M. **Arte na Educação Escolar**. 3. reimp. São Paulo: Cortez, 2014, p. 97-110. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/1541/2/ANA%20MARCIA%20AKAUI%20MOREIRA.pdf>. Acesso em: 02 ago.2020.

GARCIA, E. Pesquisa bibliográfica *versus* revisão bibliográfica- uma discussão necessária. **Revista Línguas & Letras**, Cascavel, v. 17, n. 35, p. 292, 2016. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/viewFile/13193/10642>. Acesso em: 15 mar.2021.

GERHARDT, T.E; SILVEIRA, D.T.Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRS, 2009, p.35-48. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806>. Acesso em: 22 set. 2019.

GRABOWSKI, G.; KUENZER, A. Z. A produção do conhecimento no campo da Educação Profissional no regime de acumulação flexível. **Holos**, v. 6, p. 22– 32, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/4983/1566>. Acesso em: 19 out. 2019.

GRUMAN, M. Caminhos da cidadania cultural: o ensino de artes no Brasil. **Educar em Revista**, n. 45, p. 199–211, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602012000300014&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 ago.2020.

GUENTHER, Z.C.; RONDINI, C.Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. **Educação em Revista**, v. 28, n. 1, p. 237- 266, 2012.. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982012000100011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 out. 2019.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos**: um conceito de ilusão. Petrópolis: Vozes, 2000, 139p.

HENRIQUES, R.Arte e Educação: cerzir fronteiras, enunciar territórios. *In*: RIBEIRO, J. M. B. (Org.).**Trajatória e políticas para o ensino das artes no Brasil**: anais da XV CONFAEB. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume11_trajetoria_e_politicas_para_o_ensino_das_artes_no_brasil_anais_do_XV_confab.pdf. Acesso em: 15 ago.2020.

HOLLER, M. O mito da música nas atividades da Companhia de Jesus no Brasil colonial. **Revista eletrônica de musicologia**, v. XI, p. 1–10, 2007. Disponível em:http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMv11/01/01-holler-jesuitas.html. Acesso em: 15 ago. 2020.

MACHADO, C.L; STOLTZ, T. Arte,criatividade e desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD): considerações a partir de Vigotski.**Revista de Educação Especial**,v.30, n.58, p. 1-13, 2017.. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/23030/pdf>. Acesso em: 18 jul. 2021.

MARTINEZ, A. P. A. e PEDERIVA, P. L. M. Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical. **Revista da ABEM** , Londrina, v. 21, n. 31, p. 12, 2013. Disponível em:<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/68>. Acesso em: 17 ago. 2020.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>. Acesso em 10 abr. 2020.

NAVEGA, F.F. O ensino de artes como instrumento motivador da aprendizagem para alunos com altas habilidades. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v.17, n.1, p.8, 2018. Disponível em: <http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/2572>. Acesso em: ago.2021.

NOBRE, Z e MENDONÇA, A. O Ensino das Artes no Brasil: Teorias e Práticas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 1, p. 97–104, 2015. Disponível em: <https://rpea.madeira.gov.pt/index.php/rpea/article/view/29>. Acesso em: 15 ago. 2020.

PAVIS, P. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999. 483p.

PEDRO, K. M.; OGEDA, C.M.M.; CHACON, M.C.M. Verdadeiro ou falso? Uma análise dos mitos que permeiam a temática das altas habilidades/ superdotação. **Rev. Ed. E Emancipação**, São Luís, v. 10, n.3, p.111-129, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322404242_Verdadeiro_ou_falso_Uma_analise_dos_mitos_que_permeiam_a_tematica_das_altas_habilidades_superdotacao/link/5a579d070f7e9bbacbfd00b4/download. Acesso em: 06 abr. 2020.

PEREIRA, M. V. **Ofício da FAEB ao Ministro da Educação e Desporto**. Brasília, 1993.167p.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagem. **Rev. Ed. Espec. Santa Maria**, v. 24, n. 41, p. 467-482, 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3056>. Acesso em: 27 fev. 2020.

READ, H. **Educação pela arte**. Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Reexamination of the definition of gifted and talented. Los Angeles: National State Leadership Training Institute on the Gifted and Talented. **Phi Delta Kappan**, n. 3, p. 180-184, 1978. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/234665343_What_Makes_Giftedness_A_Reexamination_of_the_Definition. Acesso em: 19 out. 2019.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para promoção da produtividade criativa. *In*: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E.C. (Orgs.) **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Tradução Lucila Adan e Maria Clara Conolly. Campinas, SP: Papirus, 2014. p. 219-264.

ROBINSON, J. **Le langage chorégraphique**. Paris: Vigot, 1978, p.28-65. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/el425a/fabrica.htm>. Acesso em: 15 set.2020.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: problema ou solução?** 2. Ed. Curitiba: Editora IBPEX, 2008. 241p.

SBORQUIA, S P. As Danças Na Mídia E As Danças Na Escola. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 105–118, 2002. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/273>. Acesso em: 18 ago. 2020.

SILVA, R.P. **Práticas docentes em artes visuais: estratégias para a identificação e o desenvolvimento do talento de estudantes do atendimento educacional especializado das altas habilidades/superdotação.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais), 52f. 2019. Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/23354>. Acesso em: 17 ago. 2021.

SILVA, T.R. **Desenhando caminhos possíveis: um programa de apoio para o atendimento de uma aluna com altas habilidades em artes.** 2013. p. 21. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais)-Universidade de Brasília, Planaltina-DF, 2013. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/5889>. Acesso em: 27 jul. 2021.

VEINSTEIN, A. **Théâtre: étude, enseignement; éléments de méthodologie.** Paris: Artsduspectacle, 1983. 174p.

VIRGOLIM, A.M.R. Uma proposta para o desenvolvimento da criatividade na escola, segundo o modelo de Joseph Renzulli. *In*: VIRGOLIM, A. M. R (Ed.). **Talento Criativo: Expressão em múltiplos contextos.** Brasília: Editora UnB, 2007b, p. 159- 185.

WINNER, E. **Crianças Superdotadas: mitos e realidades.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 39-58. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a12v14n2.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2020.