

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CRISTIANA LOPES MACHADO

EDUCAÇÃO ESTÉTICA PELA ARTE PARA O DESENVOLVIMENTO DAS ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) NO CONTEXTO INCLUSIVO.

CURITIBA

2019

CRISTIANA LOPES MACHADO

EDUCAÇÃO ESTÉTICA PELA ARTE PARA O DESENVOLVIMENTO DAS ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) NO CONTEXTO INCLUSIVO.

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tania Stoltz

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Machado, Cristiana Lopes.

Educação estética pela arte para o desenvolvimento das altas
habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto inclusivo /

Cristiana

Lopes Machado. – Curitiba, 2019.

179 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.
Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Prof^a Dr^a Tania Stoltz

1. Arte – Estudo e ensino. 2. Estética – Estudo e ensino. 3.
Superdotados – Educação. 4. Inclusão escolar. I. Título. II.
Universidade Federal do Paraná.

TERMO DE APROVAÇÃO



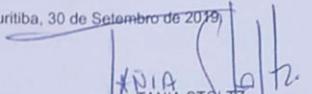
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

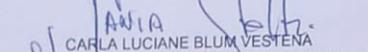
TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **CRISTIANA LOPES MACHADO**, intitulada: **EDUCAÇÃO ESTÉTICA PELA ARTE PARA O DESENVOLVIMENTO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) NO CONTEXTO INCLUSIVO**, sob orientação da Profa. Dra. TANIA STOLTZ, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

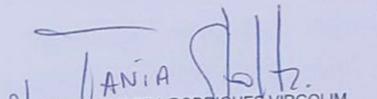
A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

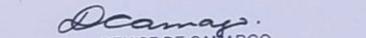
Curitiba, 30 de Setembro de 2019.


TANIA STOLTZ
Presidente da Banca Examinadora


CARLA LUCIANE BLUM VESTENA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE)

(parecer)


ANGELA MAGDA RODRIGUES VIRGOLIM
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA)


DENISE DE CAMARGO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

***Aos meus pais, Sebastiana e Cleri (in
memorian),
e ao meu irmão, Fernando, que com muito
apoio e carinho me ajudaram a estar aqui.
A vocês, a minha eterna gratidão.***

AGRADECIMENTOS

A **Deus** pela oportunidade de reencarnar.

A minha querida orientadora **Tania Stoltz**, pessoa extremamente humana e sensível, que, com sua doçura e animação, sempre consegue me impulsionar a ser uma pessoa melhor. Meus mais sinceros agradecimentos por um dia você ter acreditado no meu potencial e sempre me estimular a desenvolvê-lo. A sua entrada em minha vida, com certeza, foi um divisor de águas. Eterna gratidão!

Aos amores da minha vida, **Sebastiana e Fernando**, que com muito apoio e carinho me ajudaram a me tornar a pessoa que eu sou hoje. Amo muito vocês!

Aos meus queridos amigos, **Claudemir e Sabrina**, por sempre estarem dispostos a ouvir as minhas lamentações (*risos*) e terem as palavras necessárias que atenuam as minhas aflições.

As professoras **Ângela Virgolim** e **Denise de Camargo** pelas relevantes contribuições neste trabalho.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, me incentivaram a continuar nessa caminhada.

“A arte existe por que a vida não basta”. (Ferreira Gullar)

Nenhuma sociedade se pode dar ao luxo de ignorar os seus membros mais dotados, e todos devem pensar seriamente em como encorajar e educar esses talentos (WINNER, 1996, p. 11).

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar as implicações do elemento estético, a partir da arte, na relação afetiva de alunos de alunos superdotados com a escola do ensino regular. A pesquisa justifica-se pelo possível potencial das atividades estético-artísticas no desenvolvimento socioemocional de superdotados. Trata-se de um estudo com caráter qualitativo, de natureza exploratória, com delineamento de pesquisa-ação. Os participantes foram dez alunos formalmente identificados com AH/SD, com idade média entre oito e quatorze anos, estudantes da rede de ensino de um município no Estado do Paraná. Todos os participantes apresentam superdotação na área acadêmica. Os instrumentos de coleta de dados foram: entrevista inicial e final e o instrumento Mapa afetivo antes e após a intervenção estético-artística. A pesquisa foi dividida em duas etapas. Na primeira buscamos identificar os sentimentos e emoções dos estudantes pelo ambiente escolar regular antes da intervenção estético-artística. Na segunda etapa da pesquisa, desenvolvemos uma série de intervenções estético-artísticas com os participantes da investigação. Por fim, procuramos identificar os sentimentos e emoções desses estudantes pela escola do ensino regular. A análise dos dados obtidos por meio das entrevistas se deu a partir da construção de núcleos de significação (AGUIAR, OZELLA, 2006). O tratamento dos dados resultantes da aplicação do instrumento Mapa Afetivo ocorreu por meio da análise de texto e subtexto conforme indica Bomfim (2010). Após a análise dos dados envolvidos na primeira etapa da pesquisa foi possível identificar dois núcleos de significação: a escola (in)sensível e a falta de autoconhecimento na superdotação. No entanto, após a intervenção estético-artística, foi possível identificar dois núcleos de significação: arte como meio de expressão do sentir e da criatividade e escola conteudista x escola sensível. Nesses núcleos de significação há indicativos das implicações do elemento estético-artístico para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes superdotados, bem como da relação dos alunos com a escola do ensino regular. Com a análise dos mapas afetivos observou-se que após as intervenções estético-artísticas há indícios que os participantes ampliaram positivamente seu modo de perceber o ambiente escolar, além de passarem a compreender as atividades artísticas e estéticas como meio de expressão do mundo interior e do potencial criativo. Nesse sentido, o estudo aponta para a necessidade de revisão das práticas pedagógicas destinadas a estudantes superdotados e para o desenvolvimento de pesquisas futuras que procurem desenvolver metodologias de ensino que integrem as atividades estético-artísticas nas práticas educacionais voltadas a superdotados.

Palavras- chave: altas habilidades/superdotação; desenvolvimento socioemocional; educação estética; arte; Vigotski.

ABSTRACT

The objective of this study was to investigate the implications of the esthetic element, using art, for the affective relationships of gifted students at regular education schools. This study is justified by the possible potential of esthetic-artistic activities for the social-emotional development of the gifted. This is a qualitative study of an exploratory nature and with an action research design. The participants were ten students formally identified as being HA/G, aged between eight and fourteen years on average, attending public schools in a municipality in the State of Paraná. All participants demonstrated having academic giftedness. The data collection instruments were: initial and final interview and the Affective Map instrument before and after the artistic intervention. The study was divided into two stages. In the first stage we sought to identify the students' feelings and emotions through the regular school environment prior to the esthetic-artistic intervention. In the second stage we undertook a series of esthetic-artistic interventions with the investigation participants. Finally we sought to identify the feelings and emotions of these students through the regular education school. Analysis of the data obtained via the interviews was done by building meaning cores (AGUIAR, OZELLA, 2006). Treatment of the data resulting from administering the Affective Map instrument was done by means of text and subtext analysis as indicated by Bomfim (2010). Following analysis of the data involved in the first stage of the study we were able to identify meaning cores: in(sensitive) school and lack of self-knowledge of giftedness. On the other hand, following the esthetic-artistic intervention we were able to identify two meaning cores: art as a means of expression of feeling and creativity; and content-based school versus sensitive school. In these meaning cores there are indications of the implications of the esthetic-artistic element for the social-emotional development of gifted students, as well as for the students' relationship with the regular education school. When analyzing the Affective Maps we found that after the esthetic-artistic interventions there are signs that the participants positively broadened their way of perceiving the school environment, besides moving on to understand artistic and esthetic activities as a means of expression of the inner world and creative potential. As such, this study points to the need to review teaching practices aimed at gifted students and to the need for further research that seeks to develop teaching methodologies that integrate esthetic-artistic activities with educational practices aimed at the gifted.

Keywords: high ability/giftedness; social-emotional development; esthetic education, art, Vygotsky.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	28
FIGURA 2 - MODELO DOS TRÊS ANÉIS DA SUPERDOTAÇÃO.....	38
FIGURA 3 - FLUXOGRAMA SOBRE O PLANO DE PESQUISA.....	85
FIGURA 4 - FLUXOGRAMA SOBRE OS MOMENTOS PRINCIPAIS DA INTERVENÇÃO ESTÉTICO-ARTÍSTICA.....	89
FIGURA 5 - LA ALEGRÍA DE VIVIR DE DOUGLAS GIRARD.....	90
FIGURA 6 - MULHER CHORANDO DE PABLO PICASSO.....	90
FIGURA 7 - QUINTAL DE RICARDO FERRARI.....	90
FIGURA 8 - L' ASCÈTE DE PABLO PICASSO.....	91
FIGURA 9 - O GRITO DE EDVARD MUNCH.....	91
FIGURA 10 - MULHER COM SOMBRINHA DE CLAUDE MONET.....	91
FIGURA 11 - LE JARDIM DE VÉTHEUIL DE CLAUDE MONET.....	92
FIGURA 12 - DESENHO DO PARTICIPANTE CAIO.....	112
FIGURA 13 - DESENHO DO PARTICIPANTE MATHEUS.....	113
FIGURA 14 - DESENHO DO PARTICIPANTE GUILHERME.....	114
FIGURA 15 - DESENHO DO PARTICIPANTE DIOGO.....	115
FIGURA 16 - DESENHO DA PARTICIPANTE SOFIA.....	116
FIGURA 17 - DESENHO DO PARTICIPANTE DIOGO.....	140
FIGURA 18 - DESENHO DO PARTICIPANTE GUSTAVO.....	141
FIGURA 19 - DESENHO DO PARTICIPANTE CAIO.....	143
FIGURA 20 - DESENHO DA PARTICIPANTE SOFIA.....	144
FIGURA 21 - DESENHO DO PARTICIPANTE FABIO.....	145

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1 - PRODUÇÃO ARTÍSTICA PARTICIPANTE CAIO.....	127
ILUSTRAÇÃO 2 - PRODUÇÃO ARTÍSTICA PARTICIPANTE MARCOS.....	127
ILUSTRAÇÃO 3 - PRODUÇÃO ARTÍSTICA PARTICIPANTE FABIO.....	129
ILUSTRAÇÃO 4 - PRODUÇÃO ARTÍSTICA PARTICIPANTE MARCOS.....	130

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - FREQUÊNCIA DA CATEGORIA CONTRASTES SENTENÇA "NA MINHA ESCOLA HÁ AGONIA E TRANQUILIDADE".....	119
TABELA 2- FREQUÊNCIA DA CATEGORIA CONTRASTES SENTENÇA "NA MINHA ESCOLA HÁ TRISTEZA E ALEGRIA".....	119
TABELA 3- FREQUÊNCIA DA CATEGORIA AGRADABILIDADE SENTENÇA "EU GOSTO DA MINHA ESCOLA".....	148

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - ÁREAS E EXPRESSÕES DAS SUPERSENSIBILIDADES.....	57
QUADRO 2 - RELAÇÃO ENTRE OBJETIVOS ESPECÍFICOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	88
QUADRO 3 - MAPA AFETIVO – AMBIENTE ESCOLAR.....	94
QUADRO 4 - AGLUTINAÇÃO DOS PRÉ- INDICADORES.....	97
QUADRO 5 - ELABORAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.....	99
QUADRO 6 - IMAGENS DO AMBIENTE ESCOLAR BASEADO NAS QUALIDADES E SENTIMENTOS ATRIBUIDOS PELOS RESPONDENTES.....	110
QUADRO 7 - MAPA AFETIVO – AMBIENTE ESCOLAR PARTICIPANTE CAIO.....	111
QUADRO 8 - MAPA AFETIVO – AMBIENTE ESCOLAR PARTICIPANTE MATHEUS.....	112
QUADRO 9 - MAPA AFETIVO – AMBIENTE ESCOLAR PARTICIPANTE GUILHERME.....	114
QUADRO 10 - MAPA AFETIVO – AMBIENTE ESCOLAR PARTICIPANTE DIOGO.....	115
QUADRO 11 - MAPA AFETIVO – AMBIENTE ESCOLAR PARTICIPANTE SOFIA.....	116
QUADRO 12- AGLUTINAÇÃO DOS PRÉ-INDICADORES PÓS INTERVENÇÃO.....	122
QUADRO 13 - ELABORAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.....	124
QUADRO 14 - IMAGENS DO AMBIENTE ESCOLAR BASEADO NAS QUALIDADES E SENTIMENTOS ATRIBUÍDOS PELOS RESPONDENTES.....	138
QUADRO 15- MAPA AFETIVO PÓS INTERVENÇÃO- AMBIENTE ESCOLAR PARTICIPANTE DIOGO.....	140
QUADRO 16- MAPA AFETIVO PÓS INTERVENÇÃO- AMBIENTE ESCOLAR PARTICIPANTE GUSTAVO.....	141
QUADRO 17- MAPA AFETIVO PÓS INTERVENÇÃO- AMBIENTE ESCOLAR PARTICIPANTE CAIO.....	142
QUADRO 18- MAPA AFETIVO PÓS INTERVENÇÃO- AMBIENTE ESCOLAR PARTICIPANTE SOFIA.....	143

QUADRO 19- MAPA AFETIVO PÓS INTERVENÇÃO- AMBIENTE ESCOLAR	
PARTICIPANTE FABIO.....	144

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- MÉDIA DA CATEGORIA AGRADABILIDADE.....	118
GRÁFICO 2- MÉDIA DA CATEGORIA CONTRASTES.....	120
GRÁFICO 3- MÉDIA DA CATEGORIA INSEGURANÇA.....	121
GRÁFICO 4- MÉDIA DA CATEGORIA AGRADABILIDADE APÓS A INTERVENÇÃO ESTÉTICO-ARTÍSTICA.....	147
GRÁFICO 5- MÉDIA DA CATEGORIA CONTRASTES APÓS A INTERVENÇÃO ESTÉTICO-ARTÍSTICA.....	149
GRÁFICO 6- MÉDIA DA CATEGORIA INSEGURANÇA APÓS A INTERVENÇÃO ESTÉTICO-ARTÍSTICA.....	149

LISTAS DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AH/SD	- Altas habilidades/superdotação
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEEs	- Necessidades Educacionais Especiais
IC	- Iniciação Científica
MEC	- Ministério da Educação
SEESP	- Secretária de Educação Especial
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
NAAHs	- Núcleos de Atividades de Altas habilidades/superdotação
AEE	- Atendimento Educacional Especializado
IM	- Inteligências múltiplas
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
SMED	- Secretaria Municipal de Educação
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TALE	- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
QI	- Quociente intelectual
TDP	- Teoria da Desintegração Positiva
TEA	- Transtorno do Espectro Autista
TDAH	- Transtorno Déficit de Atenção e hiperatividade
S.S	- Supersensibilidades

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	20
2 AS BASES HISTÓRICAS E OS PRINCÍPIOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO PARA SUPERDOTADOS.....	25
3 AS CONCEPÇÕES SOBRE INTELIGÊNCIA E SUPERDOTAÇÃO	32
3.1 As diferentes perspectivas sobre a inteligência.....	32
3.1.1 Inteligência: tentativas de mensuração	33
3.2 HOWARD GARDNER E A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS.....	34
3.3 A TEORIA DOS TRÊS ANÉIS DE JOSEPH RENZULLI.....	37
3.4 ROBERT STERNBERG E A TEORIA TRIÁRQUICA DA INTELIGÊNCIA: ELEMENTOS FUNDAMENTAIS	40
3.4.1 A TEORIA TRIÁRQUICA DA INTELIGÊNCIA E A SUPERDOTAÇÃO.....	41
4 A DIMENSÃO SOCIOEMOCIONAL DO ALUNO COM AH/SD	44
4.1 O AJUSTAMENTO SOCIOEMOCIONAL DO ALUNO SUPERDOTADO.....	44
4.2 AS DIFICULDADES SOCIOEMOCIONAIS DO SUJEITO COM AH/SD.....	46
4.2.1 As relações entre superdotação e perfeccionismo.....	46
4.3 O ASSINCRONISMO NO DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS SUPERDOTADOS.....	50
4.4 A INTENSIDADE EMOCIONAL DO ALUNO SUPERDOTADO.....	54
4.4.1 Dabrowski e a Teoria da Desintegração positiva.....	55
4.4.2 Os multiníveis de desenvolvimento da personalidade em Dabrowski.....	59
4.4.3 As implicações da teoria de Dabrowski para os alunos com AH/SD.....	60

5. A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: UMA EXPERIÊNCIA SENSÍVEL	63
5.1 CONCEPÇÕES SOBRE ESTÉTICA E AS RELAÇÕES ENTRE A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E A ARTE	63
5.2 O SER HUMANO E O MUNDO: UMA RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE O PENSAR E O SENTIR.	66
5.3 POR QUE PENSAR EM EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO?	69
6 O OLHAR DE VIGOTSKI SOBRE A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA	72
6.1 PARA INÍCIO DE CONVERSA: VIGOTSKI, SEU CONTEXTO ACADÊMICO E PRINCIPAIS CONCEITOS DE SUA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	73
6.2 VIGOTSKI E O ESTUDO DA PSICOLOGIA DA ARTE	77
7 MÉTODO	81
7.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	81
7.2 O CONTEXTO DO ESTUDO	83
7.2.1 Os participantes do estudo.....	85
7.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	85
7.4 A INTERVENÇÃO ESTÉTICO-ARTÍSTICA.....	88
7.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	93
8. RESULTADOS E DISCUSSÃO	96
8.1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: PRÉ INTERVENÇÃO ESTÉTICO-ARTÍSTICA.....	96
8.1.1 Desvelando os núcleos de significação: pré intervenção.....	100
8.2 A ANÁLISE DOS MAPAS AFETIVOS PRÉ INTERVENÇÃO ESTÉTICO-ARTÍSTICA	138
8.2.1 A escola de contrastes.....	111
8.2.2 A escola como lugar de agradabilidade.....	113
8.2.3 A escola geradora de insegurança.....	115
8.3 A ANÁLISE QUANTITATIVA DOS MAPAS AFETIVOS PRÉ INTERVENÇÃO ESTÉTICO-ARTÍSTICA.....	118

8.4 A CONTRUÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO APÓS A INTERVENÇÃO ESTÉTICO-ARTÍSTICA.....	121
8.4.1 Desvelando os núcleos de significação após a intervenção estética-artística.....	122
8.5 A ANÁLISE DOS MAPAS AFETIVOS APÓS A INTERVENÇÃO ESTÉTICO-ARTÍSTICA	138
8.5.1 A escola como contexto de agradabilidade.....	140
8.5.2 A escola geradora de contrastes.....	142
8.5.3 A escola geradora de insegurança.....	144
8.5.4 A ANÁLISE QUANTITATIVA DOS MAPAS AFETIVOS APÓS A INTERVENÇÃO ESTÉTICO-ARTÍSTICA.....	147
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS.....	154
APÊNDICES.....	165
ANEXOS.....	173

INTRODUÇÃO

1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente estudo adota como objeto de investigação a experiência estética, pela arte, no desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto da educação inclusiva.

Embora a educação de alunos superdotados tenha avançado nos últimos anos, ainda percebemos uma certa resistência em relação à implementação de práticas pedagógicas especiais voltadas ao desenvolvimento amplo das pessoas superdotadas.

Tais discentes são sujeitos de direito à educação especial e a adequações que visem e possibilitem o pleno desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades, assim como qualquer necessidade especial. No entanto, diferentes estudos (ALENCAR, 2001, 2007, 2012; VIRGOLIM, 2012; VALENTIM, VESTENA, NEUMANN, 2014; CHACON, MARTINS, 2014; PEDRO et al, 2016; MARTINS, PEDRO, OGEDA, 2016) têm discutido sobre as dificuldades na implementação de ações e práticas pedagógicas que visem a proporcionar ao aluno com AH/SD um desenvolvimento satisfatório. Como ressalta Virgolim: “[...] constantemente o aluno com altas habilidades é esquecido nos discursos políticos pedagógicos, seja dentro da escola, seja fora dela, na comunidade” (VIRGOLIM, 2012, p. 95).

De acordo com Pérez e Freitas (2009, 2014), um dos principais motivos para a “invisibilidade” desses alunos ocorre devido à pouca produção acadêmica voltada a esse público alvo da educação especial, mesmo que os primeiros pesquisadores dessa temática tenham divulgado suas pesquisas a partir da década de 1920-1930.

Desse modo, a temática das AH/SD tem sido um assunto emergente nas publicações em periódicos acadêmicos, mesmo que o fenômeno das AH/SD já exista desde os tempos remotos. Investigações recentes sobre o panorama das produções sobre a temática indicam que apenas a partir do novo milênio houve um avanço significativo nas pesquisas sobre o universo das AH/SD. No entanto, ainda há questões relevantes que necessitam ser investigadas (MATOS, MACIEL, 2016; PEDRO et al, 2016; MARTINS et al, 2016), dentre elas, as questões socioemocionais desses indivíduos.

Tal afirmativa é endossada pela pesquisa de Pederro et al (2017) que alerta para a necessidade de pesquisadores da área realizarem mais estudos de intervenção, uma vez que as pesquisas sobre as AH/SD permanecem ainda num nível teórico.

Nesse sentido, o presente estudo torna-se relevante na medida que procura contribuir, de alguma forma, para expandir a discussão sobre o fenômeno das AH/SD. Martins et al (2016) expressam a necessidade de pesquisas acadêmicas aprofundarem as investigações na área das AH/SD com o objetivo de buscar por novas práticas que contemplem esse discente de modo amplo, isto é, em seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e social.

Diante desse panorama, percebemos a necessidade de rever as práticas pedagógicas voltadas a esses alunos, com o objetivo de atender às suas necessidades educacionais especiais (NEEs) de modo amplo e integral (MARTINS et al, 2016), uma vez que discentes com alto potencial necessitam de recursos educacionais especiais que oportunizem seu desenvolvimento nas distintas áreas: acadêmica, artística, psicomotor e social. Assim sendo, a educação destinada a esse público deve incluir métodos de ensino que venham a suprir suas NEEs (VIRGOLIM; KONKIEWITZ, 2014).

Mas, por que pensar em experiência estética pela arte na educação de superdotados? Por considerarmos que a sociedade atual é permeada pelo funcionalismo e pela falta de sensibilidade (STOLTZ, WEGER, VEIGA, 2017; MACHADO, STOLTZ, 2016, 2017; CAMARGO, BULGACOV, 2008). Nesse contexto, o ritmo da vida cotidiana é marcado pelo imediatismo e pela incompletude (SOUZA; DUGNANI; REIS, 2018). Como resultado, pouco espaço tem sido reservado para o desenvolvimento e o refinamento da sensibilidade humana (BARBOSA; PINO-JUSTE, 2011).

De acordo com Duarte Jr. (2010), a falta do elemento sensível (estético) tem permeado os mais diversos aspectos da vida humana, resultando em sujeitos anestesiados em relação aos seus sentidos. Assim, o autor expressa que:

[...] nossas casas não expressam mais afeto e aconchego, temerosos e apressadamente nossos passos cruzam os perigosos espaços de cidades poluídas, nossas conversas são estritamente profissionais, nossa alimentação feita às pressas e de modo automático, entopem-nos de alimentos insossos, contaminados e modificados industrialmente, nossas mãos já não manipulam a natureza, espigões de concreto ocultam os horizontes, os odores que sentimos vêm dos esgotos, de chaminés de fábrica

e de depósitos de lixo, e em meio a tudo isto, trabalhamos de forma mecânica e desprazerosa até o stress (Duarte Jr., 2010, p.18).

Larrosa (2002), por sua vez, expressa que a sociedade do século XXI é marcada pela escassez de experiências e excesso de informação. Por experiência, o autor compreende tudo aquilo que nos comove, que nos toca; ou seja, tudo aquilo que se relaciona com a sensibilidade do ser humano. Em contrapartida, o homem do século XXI almeja cada vez mais acumular informações, tal situação, por conseguinte, dificulta que o sujeito tenha experiências, uma vez que: “uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível” (2002, p. 20). Tal panorama social influencia diretamente o contexto educacional, conforme salienta Barbosa e Pino-Juste (2011, p. 93):

A educação, e fundamentalmente a educação formal, desde sempre, potenciou o conhecimento racional deixando descobertas, ou relegadas para segundo plano, áreas do saber ligadas à sensibilidade, à emoção, ao prazer, à criatividade e à imaginação.

Em relação à educação de estudantes superdotados essa situação acentua-se, uma vez que as práticas pedagógicas (ALENCAR, 2001, 2007, 2014; ALENCAR, FLEITH, 2001; STOLTZ, PISKE, 2012; VALENTIM, VESTENA, NEUMANN, 2014; STOLTZ, 2016; MACHADO, STOLTZ, 2017) destinadas aos discentes com AH/SD têm focado apenas nos processos cognitivos.

Todavia, para que o aluno superdotado tenha suas habilidades desenvolvidas é necessário que as práticas pedagógicas contemplem tanto as necessidades intelectuais quanto as afetivas e sociais, visando um desenvolvimento integral (ALENCAR; FLEITH, 2001). Nesse sentido, Alencar e Fleith (2001, p. 105, grifos nossos) ressaltam que:

Para a otimização do potencial do superdotado **é necessário considerar esse indivíduo sob uma perspectiva holística**. Portanto, é importante que educadores e psicólogos estejam atentos às necessidades afetivas de alunos superdotados e proponham a inclusão, nos programas de atendimento a essa clientela, de serviços que ofereçam, a esses alunos, oportunidades não apenas de desenvolvimento cognitivo como também de crescimento social e emocional.

Nesse contexto, consideramos que a experiência estética, por meio da arte, poderia ser um caminho capaz de auxiliar esses estudantes a voltarem-se para a sua

subjetividade, para as suas emoções e sentimentos; favorecendo o desenvolvimento delas.

Assim, a presente pesquisa assume como objetivo geral investigar as implicações do elemento estético, a partir da arte, na relação afetiva de alunos de alunos superdotados com a escola do ensino regular. Além disso, o estudo assume como objetivos específicos:

- ❖ Compreender as relações entre estética e arte na educação, especialmente na educação de superdotados.;
- ❖ Caracterizar as emoções e sentimentos do estudante com AH/SD no que se refere à escola regular antes da intervenção pedagógica estético-artística;
- ❖ Contribuir para o desenvolvimento socioemocional de alunos com AH/SD a partir de intervenções estético-artísticas;
- ❖ Caracterizar as emoções e sentimentos do estudante com AH/SD no que se refere à escola regular após a intervenção pedagógica estético-artística;

Considera-se que o referido estudo se torna relevante por contribuir na elaboração de práticas pedagógicas que considerem o aluno superdotado a partir de uma perspectiva integral, que auxilie no atendimento desses estudantes no contexto inclusivo, de forma que suas habilidades sejam desenvolvidas e potencializadas.

Em concordância com Stoltz e Piske (2012) e Machado e Stoltz (2017) observa-se a necessidade de adotar uma perspectiva interacionista e holística sobre o universo das AH/SD. A visão unilateral da superdotação como inata ou como produto do meio social deve ceder espaço para a interatividade entre o biológico e o meio social no desenvolvimento dos talentos e habilidades. A partir disso, consideramos que esta pesquisa poderá também contribuir na demanda da área das altas habilidades por novos trabalhos no meio científico.

Nesse sentido, Martins, Pedro e Odega (2016) expressam a necessidade de pesquisas acadêmicas aprofundarem as investigações na área das AH/SD, com objetivo de buscar por novas práticas que contemplem esse discente de modo holístico.

A opção da pesquisadora pela proposta de pesquisa na área da educação especial, relacionando-a com a educação estética pela arte, é resultado de seu percurso acadêmico e pessoal que, na sua caminhada, aprendeu a desenvolver um

olhar sensível para as diversas manifestações da vida humana, acreditando, então, que outros deveriam receber uma educação sensível e de qualidade, que contemple e oportunize a expressão de suas emoções e subjetividades.

Em seu percurso acadêmico, a pesquisadora, por meio do Programa de Iniciação Científica- IC, entrou em contato com os estudos de Vigotski sobre a arte e, a partir disso, compreendeu a importância vital da arte para o desenvolvimento humano. A partir da participação em grupos de estudos e de pesquisa começou a vislumbrar a possibilidade de os processos estéticos e artísticos servirem como meio de auxiliar os alunos incluídos no sistema regular de ensino com necessidades educacionais especiais, especialmente os alunos com AH/SD.

Assim, nos capítulos que se seguem nos propomos a resgatar o contexto histórico e os princípios legais que sustentam a educação de estudantes superdotados, desde o século XX até os dias atuais. No capítulo três buscamos analisar as características intelectuais da superdotação. Para tanto, analisamos o fenômeno da inteligência humana a partir de diversas vertentes, em especial as perspectivas dos teóricos Howard Gardner, Joseph Renzulli e Robert Sternberg.

No capítulo quatro, por meio da revisão de literatura, procuramos evidenciar as questões sobre a dimensão emocional do indivíduo superdotado. Primeiramente, expomos pesquisas que indicam o ajustamento socioemocional. Na sequência, evidenciamos as dificuldades socioemocionais que alguns estudantes podem apresentar em relação ao seu desenvolvimento emocional, dentre elas: o perfeccionismo, o assincronismo e a questão da intensidade emocional.

Na sequência, no capítulo cinco, nos propomos a evidenciar as relações entre educação estética e arte. No capítulo seis dessa pesquisa, analisamos a partir da perspectiva da teoria de Vigotski, qual o papel das emoções e sentimentos no desenvolvimento psicológico do sujeito, ao passo que também buscamos analisar quais as relações que as atividades artísticas e criativas mantêm com a dimensão afetiva do sujeito.

Com isso, nos capítulos que seguem, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados nessa pesquisa, esclarecendo o tipo de pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta e análise de dados. Posteriormente, apresentamos os resultados obtidos, discutindo-os com a literatura especializada. As considerações finais sintetizam os resultados do estudo e apontam para novas investigações.

2 AS BASES HISTÓRICAS E OS PRINCÍPIOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO PARA SUPERDOTADOS

De acordo com Delou (2007), a educação de alunos com AH/SD é marcada pelo constante movimento de continuidade e descontinuidade de iniciativas desde o ano de 1924. Segundo a referida autora, o primeiro registro de atendimento realizado a esses estudantes, no contexto brasileiro, é do ano de 1929, quando a Reforma do Ensino Primário, profissional e Normal do Rio de Janeiro, previu o atendimento dos discentes considerados “super-normaes” (DELOU, 2007, p. 27). No entanto, para a autora, essa iniciativa:

(...) não garantiu o direito declarado na legislação do Estado do Rio de Janeiro, uma vez que não foi acompanhada de uma política pública estadual ou federal, que universalizasse o atendimento escolar a estes estudantes (DELOU, 2007, p. 27).

Ainda no ano de 1929, o governo de Minas Gerais convidou a psicóloga russa Helena Antipoff para lecionar na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico em Belo Horizonte, com o objetivo de formar educadores que iriam mudar o caráter da educação do país. Dentre as ações, Antipoff salientou a necessidade de desenvolver uma educação destinada àqueles alunos considerados excepcionais (DELOU, 2007).

Apesar dessas iniciativas destinadas à elaboração de uma educação aos alunos talentosos e com altas habilidades, elas não continham respaldo legal, muito menos estabeleciam algum princípio norteador para a elaboração de propostas pedagógicas. Desse modo, diferentes autores (DELOU, 2007; ANDRÉS, 2010; MATOS, MACIEL, 2016) concordam ao afirmar que é apenas em 1961, com a promulgação da Lei n. 4.024, que se começa a ser pensado em algum tipo de educação especial no contexto nacional. Esse documento indica, em seu artigo 88, que “a educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). Entretanto, esse documento não se direciona exclusivamente aos alunos com AH/SD, e se apresenta insuficiente ao tratar sobre quais são os alunos público-alvo da educação especial.

Por outro lado, ainda na década de 1960, o Ministério de Educação e Cultura criou uma comissão especial com o objetivo de estabelecer as diretrizes para a

identificação e atendimento dos alunos considerados superdotados. Segundo a autora, neste período histórico, a educação especial se desenvolvia em meio à iniciativas públicas e privadas com caráter assistencialista, elaboradas para o atendimento exclusivo de alunos com deficiências (DELOU, 2007).

De acordo com Matos e Maciel (2016), é somente dez anos após, com a aprovação da LDB 5.692/71, que os alunos com AH/SD são explicitamente incluídos entre os estudantes público-alvo da educação especial ao afirmar, em seu artigo nove, que “os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971).

Delou (2007), por sua vez, indica que as diretrizes para o atendimento escolar do aluno superdotado na escola, na década de 1970, se assemelha ao que é defendido hoje em países com os Estados Unidos e na Europa, a qual pretende-se alcançar no Brasil com o paradigma da inclusão. Nesse período histórico foi aprovado o projeto prioritário número 35. Esse projeto previa a possibilidade de classes especiais em escolas comuns, recomendando a realização de atividades conjuntas entre os alunos superdotados e os demais estudantes das classes comuns. No entanto, devido ao período histórico do país, que vivia sob a influência da ditadura militar, tal projeto, infelizmente, acabou sendo extinto.

É somente a partir da década de 1990 que a educação especial começa a avançar e a sofrer mudanças em seus paradigmas (BRASIL, 2008). Em 1993, estudiosos encontram-se para discutir e estabelecer diretrizes para a educação especial nacional. Tal encontro resultou na elaboração do documento denominado “Política Nacional da Educação Especial”. Esse documento traz revisões dos principais conceitos com os quais a Educação Especial passou a trabalhar a partir da perspectiva da integração instrucional (DELOU, 2007; BRASIL, 2008). O paradigma da integração parte da premissa que toda criança possui condições para aprender, desde que suas particularidades sejam consideradas durante o processo de ensino-aprendizagem (BEYER, 2013). Desse modo, o objetivo da integração instrucional é inserir os alunos que foram anteriormente excluídos no sistema educacional. Contudo, ocorrem poucas adequações curriculares a fim de atender as necessidades educacionais especiais (NEEs) desses estudantes (BEYER, 2013; MONTANO, 2015).

Como podemos perceber, essa perspectiva não trouxe muitos avanços para a educação de alunos superdotados, uma vez que o principal objetivo da integração era inserir alunos historicamente excluídos do contexto escolar, como aqueles que

apresentam alguma deficiência física ou sensorial. Tal medida não abrange os estudantes com AH/SD, visto que eles não encontram obstáculos para ter acesso à escola, de modo que:

Este segmento social, quando considerado na legislação, via de regra o é como se subconjunto fosse do segmento maior das 'pessoas com deficiência', não obstante a evidente impropriedade. Entre as várias consequências deste fato, está o tratamento legal muito mais detalhado e específico das deficiências e a ligeireza, falta de atenção ou, na maior parte dos casos, a desconsideração pura e simples dos aspectos especificamente concernentes aos alunos talentosos ou portadores de altas habilidades (ANDRÉS, 2010, p. 09).

Esse panorama apenas começa a se modificar quando, em 1994, ocorre a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade*, em Salamanca, na qual foi promulgada a Declaração de Salamanca, responsável por apresentar a perspectiva inclusiva (DELOU, 2007). Esse documento, a qual o Brasil é signatário, compreende que toda a criança tem direito à educação, portanto, devem-se assegurar oportunidades para lhe promover condições para a aprendizagem. O documento, desse modo, abrange a *todos os alunos*, incluindo aqueles que possuem ou não deficiência, bem como aqueles que possuem habilidades acima da média.

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (SALAMANCA, 1994, grifos da autora)

Esse documento respaldou a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996 (LDB 9394/96). Essa diretriz compreende a educação especial como a modalidade de ensino a ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino; de modo que a sua oferta tem início já na educação infantil e estende-se ao longo da vida do sujeito.

Essa lei ainda prevê que o atendimento educacional especializado (AEE) seja feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre em função das particularidades dos discentes. Além disso, as instituições educacionais devem assegurar aos estudantes com **deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:**

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

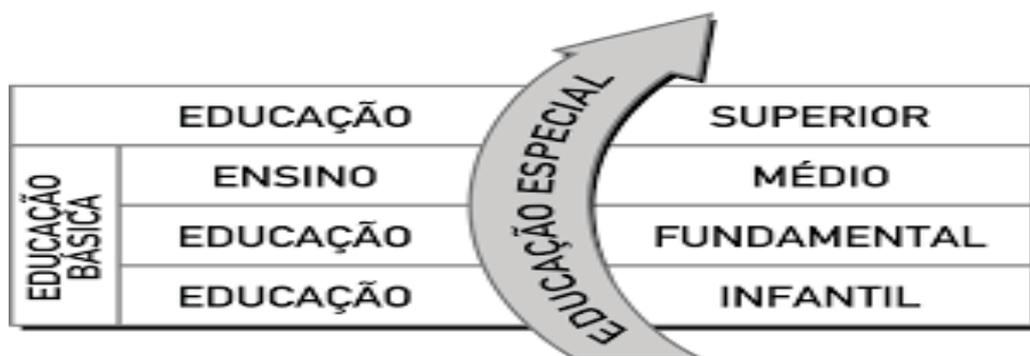
III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 21 Art. 56).

Em 2001, o Ministério da Educação (MEC) aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esse documento define a educação especial como modalidade transversal da educação escolar, ou seja, ela insere-se em todos os níveis da educação escolar, desde a educação infantil até o ensino superior. Nesse contexto, a educação especial, sob a perspectiva da educação inclusiva, consiste numa proposta pedagógica, cujo objetivo é assegurar uma série de serviços e recursos educacionais especiais, organizados para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços pedagógicos comuns, para garantir o pleno desenvolvimento das potencialidades dos alunos com NEEs (BRASIL, 2001a). A figura a seguir ilustra como deve ser a oferta da educação especial dentro do contexto da educação escolar.

FIGURA 1 – TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL



Fonte: BRASIL (2001a)

Assim sendo, percebemos que o objetivo da educação especial não é mais apenas a permanência física do aluno dentro do contexto escolar, mas, a partir do enfoque da inclusão, o discente deve ser respeitado em sua integralidade, ao passo que a escola tem o dever de promover adequações que visem o pleno desenvolvimento desses estudantes. Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB n. 02/2001 entende que a educação especial, sob o enfoque da inclusão escolar, considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características bio-psicossociais dos alunos e suas faixas etárias com o objetivo de elaborar práticas educacionais especiais sempre que se evidencie a necessidade um atendimento educacional especial (AEE). Desse modo, a referida resolução considera os alunos com NEEs aqueles que em algum momento de sua vida escolar apresentem:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes** (BRASIL, 2001b, p. 02, grifos da autora)

Aqui percebemos que os alunos superdotados aparecem explicitamente como estudantes que apresentam NEEs, as quais devem ser atendidas por meios de adequações pedagógicas no contexto escolar. Nesse sentido, a referida resolução ainda indica que as escolas comuns devem prover a esses discentes:

(...) atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96 (BRASIL, 2001b, p. 03)

No que se refere ao atendimento dos estudantes com AH/SD, no ano de 2005 ocorre uma importante iniciativa pública, desenvolvida pela Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); a implantação dos *Núcleos de Atividades de Altas*

Habilidades/Superdotação – os NAAHs -, nos 26 estados e no Distrito Federal. Tais núcleos se constituem como referência para o atendimento dos discentes superdotados (ANDRÉS, 2010).

Ainda no que se refere ao AEE de estudantes com AH/SD, em 2009, o MEC elabora o documento denominado “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”; neste documento é definido que o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio de serviços e recursos que venham garantir a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. A referida diretriz indica que o AEE deve ser realizado, prioritariamente, em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola do ensino regular, no turno contrário o qual a criança frequenta o ensino regular, de modo que o AEE não é substitutivo às classes comuns (BRASIL, 2009). Assim, a diretriz expressa que:

Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (BRASIL, 2009, p. 03).

A partir do que aqui foi exposto, percebemos que o aluno com AH/SD, a partir da década de 1990, adquiriu lugar de destaque dentro das políticas públicas voltadas à educação especial. Contudo, apesar da legislação educacional vigente determinar o atendimento especializado ao aluno superdotado, distintos autores (CUPERTINO, ARANTES, 2012; ALENCAR, 2012; FREITAS, ROMANOWSKI, COSTA, 2012; VIRGOLIM, 2012) concordam que a educação desses estudantes ainda encontra alguns obstáculos para sua real efetivação em nossa sociedade.

De acordo com Cupertino e Arantes (2012), isso se deve ao fato de que, por muito tempo, nossa sociedade carregou consigo o preconceito de que a educação especial para os alunos talentosos seria uma forma elitista de discriminação. Contudo, ao adotar a perspectiva inclusiva de educação, a escola deve se adaptar às necessidades de *todos* os alunos e não as ignorar. De modo que para as autoras, “necessidades diferenciadas demandam atenção diferenciada, e não discriminação e

isolamento, e isso deve abarcar também as altas habilidades” (CUPERTINO; ARANTES, 2012, p. 13).

Andrés (2010, p. 25, grifos nossos), por sua vez, indica que, embora as crianças superdotadas não sejam excluídas do acesso à escola, usualmente, elas “vêm-se **excluídas na escola**”, uma vez que experimentam práticas pedagógicas que não atendem às suas NEEs. Essa exclusão ou resistência para com os alunos superdotados é apontada por Alencar e Fleith (2001) e Alencar (2007, 2012) como consequência das compreensões escassas sobre o sujeito com AH/SD difundidas em nossa sociedade. Entre elas, a mais frequente é a concepção de que o aluno com altas habilidades é capaz, por si só, de obter um desenvolvimento satisfatório, sem a necessidade da mediação de outros sujeitos. Para a autora, compreensões como esta dificultam a implementação de programas e estratégias destinados a esse grupo de alunos.

Desse modo, é possível perceber que, tanto na escola quanto na sociedade, é necessário rever os conhecimentos sobre quem é o sujeito com altas habilidades/superdotação. É necessário, portanto, o esclarecimento tanto dos aspectos cognitivos quanto da dimensão socioemocional do aluno superdotado, com o objetivo de atender às suas necessidades educacionais especiais e facilitar o desenvolvimento de seu potencial e habilidades (FREITAS; ROMANOWSKI; COSTA, 2012), uma vez que:

Atender às necessidades singulares dos alunos com altas habilidades/superdotação significa considerar os fatores socioculturais e a história de cada um, bem como suas características pessoais (FREITAS; ROMANOWSKI; COSTA, 2012, p. 238).

Tendo isso em vista, nos próximos capítulos apresentaremos questões relacionadas às características do sujeito que apresenta altas habilidades. No capítulo que se segue apresentamos as diferentes concepções sobre inteligência. Optamos por iniciar por essa questão, pois é evidente que os alunos superdotados são amplamente reconhecidos pela sua capacidade intelectual. Assim, a vertente selecionada para analisar a inteligência implica diretamente na concepção de superdotação a ser adotada.

3 AS CONCEPÇÕES DE INTELIGÊNCIA E SUPERDOTAÇÃO

Sujeitos superdotados são, usualmente, associados a um alto desempenho intelectual. Contudo, estudos apontam que o fenômeno da superdotação é multidimensional, repleto de características particulares (SABATELLA, 2008). Nesse sentido, para obter uma compreensão ampliada sobre o fenômeno da superdotação e as características apresentadas pelo sujeito superdotado, é necessário realizar uma análise das diversas tendências que buscam entender a inteligência humana e a superdotação.

3.1 As diferentes perspectivas sobre a inteligência

A inteligência, de acordo com Virgolim (2014), é um tema originador de discussões desde os pensadores clássicos. Os filósofos Sócrates, Platão e Aristóteles foram os responsáveis por elaborar as primeiras tentativas de investigar as questões relacionadas à inteligência humana (GARDNER, KORNHABER, WAKE, 1998; VIRGOLIM, 2014).

Uma questão era central para esses filósofos: compreender a relação entre a mente e o corpo (GARDNER, KORNHABER, WAKE, 1998). Para Platão a alma (ou mente) e o corpo possuem essências distintas. Segundo ele, a inteligência é a virtude mais elevada da alma. Aristóteles, por sua vez, distinguia dois tipos de virtude: a moral, que envolvia elementos como a coragem, liberdade e temperamento; e a intelectual, que compreende a sabedoria e o entendimento. Para Aristóteles, a sabedoria e as virtudes morais estariam conectadas (VIRGOLIM, 2014).

Vinte séculos depois das primeiras tentativas de compreender a inteligência humana, estudiosos e cientistas começam a explorar as indagações levantadas pelos filósofos clássicos. Com isso, surgiram dois grupos com ideias diversas sobre a mente humana: os racionalistas e os empiristas. Os racionalistas têm como seu principal representante o filósofo, matemático e físico francês René Descartes. Para Descartes, a mente era a única fonte confiável para se obter conhecimento. Segundo ele, esta era imaterial e separada do corpo. Os empiristas, por outro lado, inspirados por John Locke, argumentavam que a experiência é a base de todo o conhecimento. De acordo

com Locke, as ideias eram provenientes de duas fontes: as informações sensoriais e a reflexão (GARDNER, KORNHABER, WAKE, 1998).

Nesse contexto, os gregos e os pensadores medievais entendiam os sujeitos com potencial elevado como bruxos ou hereges. Por outro lado, com o avanço científico e cultural, específico do movimento renascentista, os dogmas deixaram de ser o único caminho plausível. A mente, então, passou a ser investigada a partir de novos métodos científicos e começou a ser compreendida como função do cérebro e do sistema nervoso (VIRGOLIM, 2014).

3.1.1 Inteligência: tentativas de mensuração

De acordo com Gardner, Kornhaber e Wake (1998), as primeiras tentativas de estudar a herdabilidade da inteligência iniciou com Francis Galton. Esse teórico foi o responsável por elaborar os testes mentais sensoriais. Segundo ele, quanto mais perceptivos os sentidos, maior seria o campo em que o intelecto e o julgamento poderiam agir (VIRGOLIM, 2014).

Virgolim (2014) indica que foi a partir de Galton que surgiu a teoria da inteligência fixa, isto é, a inteligência não era passível de mudanças; ela permaneceria intacta por toda a vida do indivíduo. Além disso, Galton também acreditava na herdabilidade da inteligência. Para ele, indivíduos com familiares eminentes tendiam a se tornar sujeitos promissores. Assim, a eugenia seria a melhor maneira para aprimorar as capacidades mentais humanas. Contudo, seus experimentos sobre a herdabilidade da inteligência foram amplamente rejeitados por falta de validade (GARDNER, KORNHABER, WAKE, 1998).

Alfred Binet foi um dos estudiosos a reconhecer a insuficiência dos testes sensoriais para avaliar os processos intelectuais mais complexos (VIRGOLIM, 2014). Nesse contexto, em 1904, Binet e seu aluno Theodore Simon, foram convidados pelo governo francês para elaborar testes com capacidade de identificar as crianças com capacidade para aprender. Binet e Simon centraram seus testes em questões práticas e cotidianas, de modo que os testes eram organizados em níveis graduados de dificuldade para crianças com diferentes idades cronológica (GARDNER, KORNHABER, WAKE, 1998). Os resultados dos testes eram obtidos por meio da comparação da idade mental do aluno com a sua idade cronológica. As crianças que

obtinham resultados inferiores à sua capacidade cronológica eram identificadas com deficiência intelectual (VIRGOLIM, 2014).

Com o objetivo de compreender melhor o processo mental de crianças com diferentes idades, William Stern, por sua vez, propôs o termo “quociente de inteligência” (QI). Esse era calculado a partir da divisão entre a idade mental da criança e a sua idade cronológica e, então, multiplicada por 100. A partir dessa fórmula, uma criança funcionando numa idade mental igual a sua idade cronológica teria um QI de 100 (GARDNER, KORNHABER, WAKE, 1998; VIRGOLIM, 2014).

Em 1916, o professor da Universidade de Stanford, Lewis Terman, publicou uma revisão da Escala de Binet, com o objetivo de adaptar o teste para a população americana. A escala de Stanford- Binet passou, então, a ser referência para os testes de inteligência (VIRGOLIM, 2014).

Assim, percebemos que a partir do início do século XX, os estudos sobre testes padronizados de inteligência passaram a ser amplamente incentivados e difundidos. De modo que “depois da guerra, o uso de testes de inteligência expandiu-se ainda mais e eles passaram a ser vistos como uma eficiente ferramenta científica de seleção a ser aplicada regularmente em empresas e escolas” (VIRGOLIM, 2014, p. 33).

Dentre os testes padronizados elaborados após a Primeira Guerra Mundial, o mais conhecido são as “Escala de Wechsler”. Elas foram introduzidas por David Wechsler em 1939. De acordo com o teórico a inteligência envolve aspectos como: persistência, motivação, valores morais e estéticos. A partir disso, Wechsler intentou em construir um teste de inteligência que permitisse evidenciar a amplitude de habilidades. Para tanto, ele elaborou um teste dividido com subtestes de tarefas verbais e de desempenho (GARDNER; KORNHABER; WAKE, 1998).

Esse teste padronizado completo produz coeficientes de ordem verbal, de desempenho e, por fim, um Q.I de escala total. Assim, as escalas de Wechsler produzem escores de desvio. Esses são comparados com os escores de referência de um determinado grupo de sujeitos com a mesma idade do indivíduo testado. O escore médio para o Q.I de Escala global é de 100 e o desvio é de 13 (GARDNER; KORNHABER; WAKE, 1998).

Contudo, apesar das diferentes contribuições dos testes padronizados para mensurar a inteligência, diversos autores (GARDNER, 1995; RENZULLI, 2002, 2014; SABATELLA, 2008; STERNBERG, 2015a; ALMEIDA et al, 2017) concordam que eles

são insuficientes para avaliar a pluralidade da mente humana, uma vez que tendem a dar atenção a uma parcela limitada de suas capacidades, priorizando, usualmente, as habilidades lógico-matemático e linguística.

Nesse sentido, Gardner, Kornhaber e Wake (1998) e Virgolim (2014) aquiescem ao indicar que os testes padronizados são incapazes de identificar as diferenças étnicas, linguísticas e socioeconômicas dos alunos. Portanto, devem ser aplicados considerando essas restrições, pois:

As perguntas dos testes de QI, além de serem apresentadas fora do contexto, enfatizam mais a memória e a lembrança de fatos, em detrimento do pensamento de ordem superior e das habilidades de solução criativa de problemas que possam ser úteis ao indivíduo no mercado de trabalho (VIRGOLIM, 2014, p. 44).

No que se refere ao fenômeno das AH/SD, tais testes também apresentam limitações, uma vez que não se constituem nos melhores descritores das capacidades e do funcionamento cognitivo desses alunos. Além disso, os testes padronizados de inteligência são insuficientes para identificar os alunos superdotados, pois esses estudantes não constituem um grupo homogêneo no que se refere às suas características cognitivas e traços de personalidade (ALENCAR, FLEITH, 2001, 2003; REIS, RENZULLI, 2004).

Com isso, a partir da década de 1980 o conceito de inteligência e superdotação expandiu-se devido às contribuições de teóricos com Howard Gardner, Joseph Renzulli e Robert Sternberg. Segundo Virgolim (2014), as teorias desses pesquisadores são as mais influentes no contexto atual, pois seguem o modelo cognitivo-contextual. De acordo com Sternberg (2015), as teorias cognitivo-contextuais buscam entender como os processos mentais operam em vários contextos ambientais.

3.2 HOWARD GARDNER E A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS.

Na concepção de Gardner, a mente humana possui uma ampla variedade de capacidades. Como alternativa às teorias unidimensionais da mente, o autor desenvolveu a teoria das inteligências múltiplas (IM).

Gardner fundamentou a sua teoria das IM nos estudos que realizou com sujeitos, que, em algum momento de sua vida sofreram alguma lesão cerebral por

derrame ou trauma. O autor observou que algumas pessoas apresentam danos em determinada função cerebral, mas outras funções continuam preservadas (GARDNER; KORNHABER; WAKE, 1998). Assim, Gardner compreende que:

(...) não existe apenas uma capacidade mental subjacente. Ao invés, várias inteligências, funcionando em combinação, são necessárias para explicar como os seres humanos assumem papéis diversos, como físicos, fazendeiros, feiticeiros e dançarinos (GARDNER; KORNHABER; WAKE, 1998, p. 214).

Desse modo, na teoria de Gardner, o termo inteligência consiste num conjunto de capacidades humanas, na qual podem ser “independentes”, ou seja, um indivíduo pode apresentar um alto desempenho numa determinada área, mas apresentar baixo rendimento em alguma outra competência (VIRGOLIM, 2014).

O autor não compreende a inteligência como uma característica exclusivamente inata ao ser humano. Pelo contrário, Gardner compreende que a inteligência é um potencial biopsicológico que se desenvolve a partir das influências do ambiente cultural. Para ele, a inteligência implica na capacidade de resolver problemas e criar produtos importantes para determinados contextos sociais (GARDNER, 1995; GARDNER, KORNHABER, WAKE, 1998; VIRGOLIM, 2014).

Na perspectiva de Gardner (1995), o biológico e o social apresentam uma relação de interdependência, já que todos os indivíduos possuem, em determinado grau e intensidade, todas as formas de inteligência; no entanto, as influências exercidas pelo ambiente cultural desempenham um papel de destaque na determinação do grau que cada potencial poderá atingir.

Gardner (1995) identificou inicialmente sete tipos de inteligências. Elas podem ser descritas como:

- inteligência linguística: definida como a sensibilidade para sons, ritmos e significados das palavras. Implica numa percepção das diferentes funções da linguagem (GARDNER, 1995; GAMA, 2014);
- Inteligência lógico-matemática: implica na habilidade de lidar com problemas lógicos e matemáticos;
- Inteligência espacial: capacidade para formar modelos mentais de um mundo espacial e de ser capaz de operar utilizando esse modelo. Tal habilidade é evidente em marinheiros, engenheiros, cirurgiões, escultores e pintores;

- Inteligência musical: implica na habilidade para apreciar, compor, ou reproduzir uma peça musical. Essa inteligência ainda é capaz de discriminar sons (GAMA, 2014);
- Inteligência corporal-cinestésica: capacidade para resolver problemas utilizando o corpo todo. Atletas, cirurgiões, dançarinos são pessoas que apresentam esse tipo de inteligência bem desenvolvida;
- Inteligência interpessoal: é a habilidade de compreender outros indivíduos. Os professores, políticos, psicólogos são indivíduos que apresentam essa habilidade;
- Inteligência intrapessoal: definida como a capacidade de compreender a si mesmo e utilizar esse conhecimento para operar na sua própria vida. (dar exemplos em todas as categorias)

Mais recentemente, o autor incluiu a inteligência naturalista que se define como a capacidade de reconhecer e ordenar sistemas e entender os recursos naturais do Universo. É expressiva em biólogos, pesquisadores, arqueólogos e ambientalistas (SABATELLA, 2008).

De acordo com o autor, todos os indivíduos possuem as diferentes formas de inteligência; no entanto, o desenvolvimento de cada inteligência dependerá, diretamente, tanto dos fatores genéticos quanto dos fatores motivacionais e culturais (GARDNER, 1995; GAMA, 2014). Desse modo, para Gardner é de suma importância identificar e desenvolver toda a ampla variedade de inteligências humanas. Nesse contexto, a escola tem papel de destaque, por ser um ambiente capaz de oferecer diferentes oportunidades enriquecidas para o desenvolvimento do amplo potencial humano. Assim, o objetivo da escola “deveria ser o desenvolver as inteligências e ajudar as pessoas a atingirem objetivos de ocupação e passatempo adequados ao seu aspecto particular de inteligência” (GARDNER, 1995, p. 16).

3.3 A TEORIA DOS TRÊS ANÉIS DE JOSEPH RENZULLI

Joseph Renzulli (2004, 2008, 2011, 2014a, 2014b,) compreende que os comportamentos superdotados não são inerentes à condição humana, mas emergem a partir da convergência entre a habilidade geral e as específicas, comprometimento com a tarefa e criatividade (RENZULLI, 2014a). Desse modo, o autor em seus

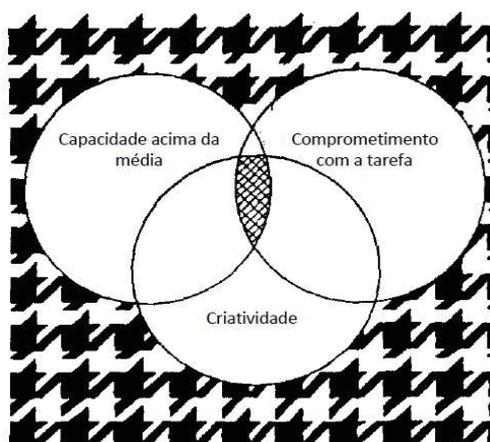
estudos, utiliza o termo “superdotado” como adjetivo, no lugar de substantivo; pois, prefere discutir sobre o desenvolvimento de comportamentos superdotados.

De acordo com Renzulli e Reis (2002) e Renzulli (2014a), diferentes pesquisas sobre pessoas criativas e produtivas mostram que, embora nenhum critério único deva ser usado para identificar a superdotação, um conjunto de traços bem definidos são encontrados em pessoas altamente talentosas.

A partir dessa evidência, os autores estabeleceram uma teoria sobre o potencial humano, denominada “Modelo dos três anéis”. Segundo eles, essa teoria tem por objetivo apresentar as principais áreas do potencial humano para a criatividade produtiva.

Ela apresenta três conjuntos de características, sendo essas: *a habilidade acima da média, o comprometimento com a tarefa e a criatividade*. De acordo com os autores, essas três características interagem entre si e apresentam uma relação de interdependência, de modo que é a partir da interação desses três anéis que podem ocorrer os comportamentos superdotados, considerando ainda, a interação entre a personalidade e os fatores ambientais, como a escola e a família. A figura 2 exemplifica essa relação:

FIGURA 2 – MODELO DOS TRÊS ANÉIS DA SUPERDOTAÇÃO



Fonte: RENZULLI (2014a).

A *habilidade acima da média*, segundo Renzulli (2004, 2014a), é o termo utilizado para definir dois tipos de capacidades: a habilidade geral e as habilidades específicas. A habilidade geral consiste na capacidade de processar informações, de resolver problemas, adaptar-se a novas situações e de se engajar no pensamento

abstrato. As habilidades específicas, por outro lado, consistem na capacidade de executar uma atividade numa área restrita. O segundo anel da teoria de Renzulli é o *comprometimento com a tarefa*. Segundo o autor, essa capacidade pode ser descrita como a motivação conduzida para a realização de uma tarefa específica. O último anel, definido pelo autor como *criatividade*, faz menção à originalidade de pensamento e aptidão para conceber ideias novas.

Como podemos perceber, para Renzulli (2004, 2011, 2014a), o fenômeno da superdotação não se restringe ao alto potencial intelectual do sujeito. Ela é uma teoria multidimensional que engloba vários aspectos como os de personalidade, emocionais, criativos e de motivação.

O autor ainda faz a distinção entre duas categorias de superdotação: a *superdotação escolar ou acadêmica* e a *superdotação criativo-produtiva*. Segundo ele, o primeiro tipo é o mais encontrado no âmbito escolar e mais facilmente identificado por testes padronizados de inteligência. O discente com a superdotação acadêmica é caracterizado, principalmente, por possuir traços como pensamento convergente, facilidade em obter bom desempenho escolar e habilidades analíticas. Já a superdotação produtivo-criativa, faz menção a sujeitos que possuem facilidade para desenvolver ideias novas e expressões originais e tendem a utilizar mais o pensamento divergente (RENZULLI, 2004; 2014b; PÉREZ, 2004; MACHADO, STOLTZ, 2016).

Apesar de diferenciar o fenômeno da superdotação em duas categorias, o autor ressalta que ambas são importantes e, usualmente, pode existir uma interação entre ambas. Segundo Renzulli (2014a), as duas manifestações de superdotação *devem ser encorajadas*, além de ressaltar a necessidade de os contextos educativos oferecerem oportunidades para que os dois tipos de superdotação interajam, de modo que:

O primeiro propósito da educação do superdotado é fornecer aos jovens o máximo de oportunidades para autorrealização por meio do desenvolvimento e da expressão de uma área ou de uma combinação de áreas de desempenho em que o potencial superior possa estar presente (RENZULLI, 2014a, p. 223).

De acordo com Virgolim (2014), a perspectiva de Renzulli e Reis, se insere numa abordagem desenvolvimental, na qual as habilidades aparecem a partir do momento em que os talentos são reconhecidos e desenvolvidos por meio de situações

em que o sujeito se sinta motivado a desenvolver suas potencialidades. Nesse sentido, Virgolim (2014, p. 53) indica que a superdotação:

Deve ser percebida como um conceito dinâmico e relativo, o que implica que tais comportamentos podem ser desenvolvidos em certas pessoas em alguns momentos da vida e não em todas as pessoas e em todos os momentos e circunstâncias.

3.4 ROBERT STERNBERG E A TEORIA TRIÁRQUICA DA INTELIGÊNCIA: ELEMENTOS FUNDAMENTAIS

De acordo com Robert Sternberg, a inteligência deveria ser entendida como um autogoverno mental (STERNBERG, GRIGORENKO, 1993; GAMA, 2006, 2014), ou seja, a inteligência seria capaz de fornecer meios para que o indivíduo organize seus pensamentos e ações de modo apropriado a adaptar-se tanto às exigências internas quanto às do meio sociocultural (GAMA, 2006, 2014).

Sternberg (2000, 2015b) compreende que a inteligência é um construto subdividido em três partes correspondentes à capacidade do sujeito de lidar consigo mesmo e com o meio, além da capacidade de processar informações. Assim como Gardner, o autor compreende que a inteligência é resultado tanto dos processos individuais quanto de suas interações com o meio (STERNBERG, GRIGORENKO, 1995; STERNBERG et al, 2010; GAMA, 2014).

A teoria triárquica de Sternberg é composta por três subteorias que se inter-relacionam. Essas são: a *subteoria componencial*, a *experencial* e a *contextual* (GARDNER, KORNHABER, WAKE, 1998; VIRGOLIM, 2014).

De acordo com Virgolim (2014), a inteligência se relaciona ao mundo interior do sujeito quando acontece o processamento de informações por meio da *subteoria componencial*, a qual é composta por três componentes:

1. Metacomponentes: são utilizados para planejar, controlar, monitorar e avaliar o processamento de informações durante a solução de problemas;
2. Componentes de desempenho: são responsáveis por executar as estratégias de solução de problemas, demandadas pelos metacomponentes;

3. Componentes de aquisição de conhecimento: codificam, combinam e comparam as informações durante o processo de resolução de problemas, o que permite a aquisição de novas aprendizagens (GARDNER, KORNHABER, WAKE, 1998; VIRGOLIM, 2014).

A subteoria experiencial faz menção ao papel da experiência no desempenho da inteligência. Essa propõe a experiência como uma tarefa ou problema que avança num contínuo de algo totalmente novo até o completamente automatizado (GARDNER, KORNHABER, WAKE, 1998). De modo que:

(...) a subteoria experiencial propõe que a inteligência é parcialmente uma função de duas capacidades: a capacidade de elaborar tarefas e situações novas e a capacidade de automatizar o processamento da informação (GARDNER, KORNHABER, WAKE, 1998, p. 239).

A subteoria contextual, por sua vez, se refere a atividade cognitiva para a adaptação do sujeito em contextos ambientais. Para tanto, são necessários três tipos de processos mentais, os quais apresentam uma ordenação hierárquica. Esses são: a adaptação, a seleção e a transformação do contexto (GARDNER, KORNHABER, WAKE, 1998).

3.4.1 A teoria triárquica da inteligência e a superdotação

De acordo com Virgolim (2014) a teoria Triárquica da inteligência de Sternberg salienta três aspectos da inteligência que também se apresentam nas pessoas com AH/SD; os analíticos, sintéticos e práticos.

A *inteligência analítica*, faz menção às habilidades do sujeito analisar seus processos mentais e de aquisição de conhecimento. Segundo Sternberg, quando o indivíduo avalia, julga, analisa ou compara ele está fazendo uso de suas habilidades analíticas. Tais habilidades são facilmente aferidas em testes de inteligência convencionais (STERNBERG, GRIGORENKO, 1995; STERNBERG et al, 2010; STERNBERG, 2015b).

A *inteligência sintética* remete à capacidade do sujeito de produzir ideias originais. De acordo com Gama (2006), as pessoas dotadas da inteligência sintética

aplicam seus processos cognitivos em situações específicas. Esses indivíduos têm facilidade para lidar com situações novas e aplicar o processamento de informações numa determinada tarefa. As pessoas com esse tipo de inteligência são altamente criativas e, usualmente, se saem bem em atividades novas. Esses sujeitos não apresentam, necessariamente, um alto QI (VIRGOLIM, 2014).

Por fim, a *inteligência prática*, refere-se à habilidade de aplicar os processos cognitivos na resolução de problemas cotidianos (STERNBERG et al, 2010; STERNBERG, 2015b). Essa inteligência seria a responsável pelo sucesso do sujeito, uma vez que ela inclui as habilidades tanto da inteligência analítica quanto da criativa (GAMA, 2006).

De acordo com Gama (2006, 2014), na teoria de Sternberg, as pessoas inteligentes não têm necessariamente êxito nas três áreas, mas mantêm um equilíbrio entre elas com o intuito de alcançar os objetivos delimitados dentro de um contexto sociocultural. A inteligência exitosa seria a competência para se alcançar êxito na vida (STERNBERG et al, 2010).

Sternberg et al (2010) compreende que a inteligência exitosa é um conceito central para o estudo da superdotação, pois ela permite compreender os processos cognitivos desenvolvidos pelos estudantes superdotados para combinar os três tipos de inteligência com o objetivo de alcançar uma performance exitosa. Segundo Sternberg, o maior objetivo na educação de alunos superdotados é atender à vasta diversidade de perfis cognitivos desses estudantes, destacando as suas características mais fortes, de modo que esses venham a compensar os pontos fracos. Nesse contexto, Virgolim (2014, p. 51) salienta:

A teoria triárquica sinaliza que a inteligência não é uma construção unitária, simples, que vá além da noção tradicional de capacidade acadêmica e indica que essas habilidades podem ser aprendidas, estimuladas e ensinadas, especialmente nos ambientes escolares.

Em suma, percebemos, a partir das perspectivas analisadas, que os processos cognitivos são complexos e dificilmente podem ser medidos por testes padronizados. Apesar de Howard Gardner não se referir especificamente aos alunos superdotados, sua teoria sobre as inteligências múltiplas consiste num importante suporte teórico para entender a pluralidade da mente humana, principalmente no que se refere aos sujeitos com altas habilidades, os quais apresentam um

desenvolvimento distinto da maioria dos indivíduos que se encontram na mesma faixa etária. Gardner percebe a inteligência como um fenômeno com diversas manifestações. Além disso, essa perspectiva nos permite olhar o sujeito superdotado numa visão interacionista, uma vez que, segundo o autor, os comportamentos inteligentes não são o resultado apenas dos processos biológicos, mas mantêm íntima relação de dependência com os estímulos do meio para o seu desenvolvimento.

Sternberg, por sua vez, elabora uma teoria sobre a inteligência, destacando suas implicações para a educação de superdotados. Segundo esse autor, a inteligência é um fenômeno multifacetado, e suas dimensões necessitam manter-se equilibradas para que o sujeito alcance êxito no seu contexto sociocultural. Já Renzulli entende que a superdotação está além do alto desenvolvimento cognitivo, sendo composta por elementos emocionais, motivacionais e criativos.

A partir disso, no capítulo seguinte, procuramos analisar as características socioemocionais do superdotado e as suas possíveis implicações para o desenvolvimento desses estudantes.

4 A DIMENSÃO SOCIOEMOCIONAL DO ALUNO COM AH/SD

As investigações sobre a superdotação apresentam duas posturas controversas no que se refere ao ajuste socioemocional desses estudantes. Alguns estudos indicam que esses indivíduos apresentam facilidade e altos níveis de ajustamento socioemocional. Por outro lado, alguns pesquisadores afirmam que indivíduos com AH/SD tendem a apresentar vulnerabilidades a problemas socioemocionais (CHAGAS, FLEITH, 2010; OLIVIER ET AL, 2016; RINN, 2018).

Diante desse panorama, o presente capítulo busca apresentar pesquisas que exemplificam as duas posições sobre a dimensão socioemocional desses estudantes. Nesse sentido, primeiramente, apresentamos pesquisas que apontam para a capacidade de ajustamento socioemocional desses sujeitos. Por fim, buscamos discorrer sobre as investigações e os estudos que indicam as dificuldades socioemocionais enfrentadas pelos alunos superdotados.

4.1 O AJUSTAMENTO SOCIOEMOCIONAL DO ALUNO SUPERDOTADO.

Na pesquisa de Gómez, Ruiz e Pietro (2014), as autoras tiveram como objetivo comparar os perfis socioemocionais de alunos superdotados. Para tanto, os participantes foram agrupados segundo a área de sua superdotação. Assim, foram selecionadas as seguintes áreas: verbal, lógico-matemático, espacial e criativa. A investigação evidenciou que os alunos superdotados com talentos na área lógico-matemática apresentam menos problemas de ajustamento. A partir desses resultados, as autoras concluíram que devido a sua complexidade cognitiva, esses estudantes possuem a capacidade de avaliar a realidade e ajustar-se as novas situações, assim como a capacidade de criar soluções adequadas aos problemas cotidianos.

Além disso, a pesquisa corroborou que os alunos com talentos na área verbal manifestam uma elevada pontuação na área da inteligência interpessoal. Para as autoras, isso significa que esses alunos são melhores em entender os sentimentos e emoções do próximo, mantendo, assim, boas relações com os demais indivíduos. Em suma, a pesquisa indicou que ser superdotado nem sempre implica em possuir desajustes socioemocionais (GÓMEZ; RUIZ; PIETRO, 2014).

A pesquisa de Gómez et al (2015), por sua vez, buscou avaliar as competências socioemocionais de alunos com AH/SD. A investigação realizada com um total de 1,237 estudantes; dos quais 8,7% foram identificados com talento figurativo, 2,7% com talento acadêmico e 7,6% com talentos combinados (figurativo e acadêmico), constatou que os estudantes com talentos combinados demonstraram mais habilidades de autoconhecimento. Esses participantes também apresentaram altos níveis de adaptabilidade, isto é, expressam uma maior flexibilidade para se adaptar as diferentes situações.

Os participantes com talento figurativo se destacaram pela sua capacidade de lidar com situações estressantes. Os estudantes com talentos combinados (acadêmico e figurativo), por sua vez, demonstraram elevadas competências intrapessoais, capacidade para lidar com os problemas cotidianos e alto ajustamento. A partir desses dados, as autoras compreendem que esses indivíduos possuem uma certa flexibilidade para ajustar as suas emoções em diferentes situações.

A pesquisa de Olivier et al (2016) buscou comparar dois grupos de indivíduos: um com alta capacidade intelectual e outro com sujeitos que apresentavam inteligência mediana. Essa investigação procurou evidenciar a percepção desses sujeitos sobre o bem-estar psicológico subjetivo, bem-estar laboral e bem-estar material. A partir dos resultados, os autores constataram a inexistência de diferenças significativas entre ambos os grupos. No entanto, o grupo com sujeitos com alta capacidade intelectual obteve pontuações maiores que o grupo em comparação

Embora algumas crianças superdotadas apresentem um desenvolvimento socioemocional harmonioso, algumas podem apresentar dificuldades de ajustamento, decorrentes da forma diferenciada de como vivenciam algumas experiências, uma vez que a criança superdotada não só apresenta processos cognitivos diversos, mas também sente de forma distinta que as demais (VIRGOLIM, 2003; ALENCAR, 2007 2008, 2014; GORDANA et al, 2013), de modo que:

As crianças que manifestam uma aptidão excepcionalmente elevada, em qualquer área, enfrentam determinados tipos de problemas sociais e emocionais, pelo simples facto de não se encontrarem ao mesmo nível dos colegas. Estas crianças possuem um perfil de personalidade diferente da criança média e a qualidade das suas vidas sociais e afectivas é, também em muitos aspectos, distinta. Apesar de estas crianças e adolescentes não serem, de modo nenhum, todas problemáticas; as que apresentam os níveis mais elevados de sobredotação têm, realmente, de se confrontar com problemas sociais que conduzem ao sofrimento emocional (WINNER, 1996, p. 233).

A partir disso, no próximo tópico discorreremos sobre as características emocionais dos alunos superdotados que podem resultar em desajustes. Diferentes estudos aquiescem que aspectos como perfeccionismo (ALENCAR, 2008, 2014; SABATELLA, 2012), o assincronismo nas esferas do desenvolvimento (REIS, RENZULLI, 2004; ALENCAR, 2007, 2014; SABATELLA, 2008, 2012; CROSS, 2016) e a alta sensibilidade (WINNER, 1996, 2007, 2014; VIRGOLIM, 2003, 2007, 2018; OUROFINO, GUIMARÃES, 2007; ALENCAR, 2014; GORDANA et al; 2013; CROSS, 2016; FREITAS, VESTENA, NEUMANN, 2017; OLIVEIRA, et al, 2017), são características emocionais que tendem ocasionar dificuldades de ajustamento socioemocional no aluno com AH/SD.

4.2 AS DIFICULDADES SOCIOEMOCIONAIS DO SUJEITO COM AH/SD

4.2.1 As relações entre superdotação e perfeccionismo

Alguns autores, consideram que o perfeccionismo, em alunos superdotados, pode ser uma característica positiva capaz de contribuir para o seu desenvolvimento quando eles estabelecem para si objetivos ambiciosos, que podem os levar ao êxito (WINNER, 1996). Por outro lado, Alencar (2008, 2014), indica que o perfeccionismo também pode ser prejudicial quando esses sujeitos impõem para si objetivos irrealistas, de modo que se tornam incapazes de se sentirem satisfeitos com o seu desempenho.

Nesse sentido, Sastre- Riba, Fonseca-Pedrero e Outuño- Sierra (2019) compreendem que o perfeccionismo pode inibir ou facilitar o desenvolvimento de habilidades relevantes como a resolução de problemas, a regulação metacognitiva e a excelência. De modo que o perfeccionismo é capaz de “(...) promover o limitar la óptima expresión del alto potencial intelectual inicial, así como el bienestar de estos estudiantes y, consecuentemente, ele progreso científico, tecnológico, artístico, o social en el mundo actual y digital” (SASTRE-RIBA; FONSECA-PEDRERO; ORTUÑO-SIERRA, 2019, p. 03).

Schuler (2002), por sua vez, indica que o perfeccionismo tem sido analisado como um fenômeno com diferentes dimensões. As investigações pioneiras de

Hamacheck (1978) sobre o perfeccionismo; a partir de Schuler (2000, 2002), indicam que o perfeccionismo é um fenômeno multidimensional que possui duas possibilidades de manifestação. Para Hamacheck, existem o perfeccionismo normal (saudável) e o neurótico.

Segundo Hamacheck (1978), a partir de Schuler (2000), os perfeccionistas saudáveis são aqueles que reconhecem e aceitam os seus pontos fracos e fortes e são capazes de criar limites realistas para o seu próprio desempenho. Em contrapartida, os perfeccionistas neuróticos são aqueles que impõem a si mesmo altas exigências, usualmente, irrealistas. Esses indivíduos não conseguem sentir satisfação em seu desempenho e tendem a ter uma diminuição de sua autoestima.

Contrário à concepção multidimensional do perfeccionismo, Pacht (1984) entende que a busca constante pela perfeição está associada a inúmeros problemas psicológicos. De acordo com Pacht (1984), o perfeccionismo não é capaz de contribuir positivamente para um desenvolvimento satisfatório, uma vez que os indivíduos perfeccionistas estabelecem objetivos irrealistas, que dificilmente serão alcançados. Com isso, esses sujeitos sentem-se, constantemente, frustrados, mesmo quando realizam alguma atividade com sucesso, são incapazes de sentir prazer em suas realizações. Assim, Pacht (1984, p. 02) indica que os perfeccionistas vivem em dois extremos opostos: ou eles se veem como um “deus” ou como a escória em seu campo de atuação. Para essas pessoas não existe um meio termo.

Seguindo essa perspectiva, Orange (1997) indica que o perfeccionismo está associado a diversas desordens psicológicas, dentre elas estão: a depressão, a anorexia e o alcoolismo. De acordo com a autora, alunos superdotados perfeccionistas são vulneráveis a apresentar estas desordens.

Com o objetivo de investigar a relação do construto do perfeccionismo em alunos superdotados, Orange (1997) aplicou o instrumento de pesquisa denominado “Perfectionism Quiz” para 365 alunos de 18 escolas secundárias localizadas no sudoeste do Texas. Participaram da pesquisa 156 homens e 200 mulheres com idade média de 16 anos. Os resultados da investigação evidenciaram que a maioria dos alunos superdotados apresentam como característica o perfeccionismo. A pesquisa explicitou que a maioria dos participantes tendem a procrastinar tarefas importantes, bem como apresentam necessidade de aprovação externa, ansiedade e preocupações em graus elevados.

Schuler (2000), por sua vez, investigou o conceito de perfeccionismo para alunos superdotados de uma escola rural. Para tanto, participaram da pesquisa 112 adolescentes alunos do ensino médio, dos quais 66 eram do sexo feminino e 46 do sexo masculino. A partir da investigação, a autora constatou a existência de três grupos de sujeitos superdotados: os não-perfeccionistas; os perfeccionistas saudáveis e os perfeccionistas neuróticos.

Nos sujeitos superdotados que não apresentavam perfeccionismo foram evidenciadas as seguintes características: menor preocupação com erros, padrões pessoais menores e baixa organização. No grupo dos sujeitos com perfeccionismo saudável se constatou uma menor preocupação com os erros pessoais e menor influência parental. Apesar de apresentarem um perfeccionismo moderado apresentavam mais organização. Por outro lado, os alunos considerados como perfeccionistas neuróticos demonstravam maior preocupação com os erros e com os padrões pessoais. Schuler (2000) ainda observou altas expectativas e críticas dos familiares desses participantes.

Em relação a percepção do perfeccionismo pelos alunos superdotados participantes do estudo, Schuler (2000) observou que os estudantes com características de perfeccionismo saudável acreditavam que este era parte de sua personalidade. A questão da organização era compreendida por eles como um meio de alcançar melhores resultados. Além disso, o apoio familiar foi entendido como normal, no qual os seus pais o incentivavam a realizar o seu melhor na área acadêmica. O esforço pessoal, para esses sujeitos, é algo prazeroso.

Em contrapartida, os participantes superdotados com características de perfeccionismo neurótico apresentavam excessiva preocupação em cometer erros. Neste grupo, Schuler (2000) observou que o erro era compreendido como fracasso, o que resultava em quadros de ansiedade e raiva de si mesmos. Além disso, demonstraram uma necessidade elevada de agradar os outros, bem como percebiam uma alta exigência parental. Como no grupo mencionado anteriormente, o perfeccionismo também era percebido como parte de sua personalidade.

Gómes- Arizaga e Conejeros- Solar (2017), por sua vez, buscaram evidenciar as implicações do perfeccionismo na vida de estudantes superdotados. Para tanto, as autoras realizaram um estudo de caso com quatro jovens identificados com AH/SD que apresentavam traços de perfeccionismo saudável e neurótico.

Os resultados obtidos na pesquisa de Gómes- Arizaga e Conejeros- Solar (2017) corroboram com os encontrados por Schuler (2000) ao evidenciar que os estudantes com perfeccionismo saudável apresentam satisfação em relação ao esforço empregado numa determinada atividade. Além de compreenderem o erro como uma fonte de aprendizagem. Nesse sentido, os participantes compreendem o contexto social como fonte de experiências enriquecedoras que podem vir a contribuir para o seu desenvolvimento pessoal.

Em contrapartida, os estudantes com características de perfeccionismo neurótico indicam que seus familiares exercem elevada influência e controle nas áreas em que devem se dedicar. Como consequência, esses indivíduos tendem a deixar seus interesses de lado para atender as expectativas parentais. Assim, a principal motivação desses alunos é conquistar a aprovação externa e comprovar as suas altas capacidades. De modo que:

(...) dentro del perfeccionismo desadaptativo se evidencia el sacrificio del propio bienestar a causa de estrategias rígidas y poco gratificantes, menor tolerancia al fracaso y límites difusos em cuanto a las propias capacidades, la que lleva em ocasiones a la extralimitación, stress y agotamiento severo (GÓMEZ- ARIZAGA; CONEJEROS- SOLAR, 2017, p. 604).

Guignard, Jacquet e Lubart (2012), seguindo a perspectiva de perfeccionismo multidimensional, entendem que esse construto consiste num modo específico de funcionamento mental que visa corresponder a uma tendência de ser ou parecer perfeito. Nesse sentido, os autores entendem que o perfeccionismo pode se manifestar de três maneiras: o perfeccionismo *auto orientado*, o *orientado pelo outro* e o *perfeccionismo social*.

De acordo com os autores, o *perfeccionismo auto orientado* refere-se à tendência do sujeito em estabelecer padrões inacessíveis de realização. Esse tipo de perfeccionismo está relacionado a alguns tipos de transtornos como a ansiedade e a depressão. O perfeccionismo *orientado pelo outro* faz menção aos altos padrões que o indivíduo espera do outro. Por último, o *perfeccionismo social* está relacionado com as altas pressões estabelecidos pela sociedade para o indivíduo manter padrões elevados de realização.

O perfeccionismo como uma esfera da personalidade pode contribuir para a expressão dos talentos em níveis elevados de realização. Por outro lado, ele também

pode estar relacionado a sentimentos de ansiedade, caso esses padrões de realização não sejam realizados (GUIGNARD; JACQUET; LUBART, 2012).

Nesse sentido, Guignard, Jacquet e Lubart (2012) buscaram examinar as manifestações de ansiedade em crianças superdotadas com traços perfeccionista. Para tanto, participaram da pesquisa 132 estudantes de escolas localizadas nos subúrbios de Paris. Os resultados da investigação concluíram que, crianças superdotadas com o mesmo nível de perfeccionismo que os alunos com inteligência mediana, tendem a apresentar maior ansiedade que as demais crianças.

A partir disso, percebemos que o construto do perfeccionismo relacionada à alunos superdotados possui múltiplas dimensões e podem resultar em consequências negativas ou positivas para esse estudante. Independente da perspectiva que analisa o perfeccionismo, há diferentes modos para lidar com as suas manifestações. Assim, crianças que apresentam características de perfeccionismos devem ser assistidas pelos seus familiares e professores (PACHT, 1984; SCHULER, 2002)

Schuler (2002), indica para a necessidade desses estudantes aprenderem a definir prioridades, reservar tempo para reflexão e relaxamento; além de buscar meios para reduzir o stress que pode resultar do perfeccionismo não saudável.

4.3 O ASSINCRONISMO NO DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS SUPERDOTADOS

O termo assincronia, ou “out syng” em inglês, significa, exatamente, estar fora de sincronia em seu processo de desenvolvimento, ou seja, apresentar descompassos no desenvolvimento quando comparados aos seus pares, tanto internamente quanto externamente (SILVERMAN, 1997, 2002; SAGAKUTI, 2017).

De acordo com Sakaguti (2017), em qualquer contexto as crianças superdotadas apresentam disparidades no seu desenvolvimento quando comparadas aos seus pares. Contudo, ao limitar o assincronismo a somente uma característica emocional, na qual as habilidades intelectuais encontram-se mais desenvolvidas que as demais, corre-se o risco de não compreender com plenitude a complexidade desse fenômeno. Assim, a autora alerta que:

O termo assincronismo, por ora, entendido como uma disparidade entre os níveis cognitivo e afetivo- emocional no transcurso do desenvolvimento, vem sendo perpetuado na área das AH/SD enquanto uma “característica” do indivíduo superdotado, um fenômeno inerente à condição de superdotação (SAGAKUTI, 2017, p. 109).

Sakaguti (2017) indica que o estudo sobre as diferenças individuais entre alunos superdotados, especialmente no que se refere ao assincronismo, apresenta-se como um marco na definição de superdotação, uma vez que até então as investigações priorizavam os aspectos cognitivos, em detrimento as dimensões socioemocionais (VIRGOLIM, 2014). As primeiras investigações sobre os aspectos socioemocionais de alunos superdotados remetem as pesquisas de Hollingworth, Terman, Roeper e Terrasier (SAKAGUTI, 2017).

Segundo Alencar (2001), Hollingworth, no início do século XX, realizou um estudo com alunos que apresentavam QI muito elevado. Nessa investigação, Hollingworth constatou três dificuldades principais na amostra estudada por ela. A primeira faz menção as práticas inadequadas do contexto escolar, isto é, o descompasso entre as demandas da escola e as competências pessoais do aluno superdotado. Como consequência, esses alunos passavam muito tempo alheios a realidade.

A segunda dificuldade observada por Hollingworth refere-se as relações sociais. Embora os estudantes superdotados com QI elevado se empenhassem em ter amigos, os seus pares cronológicos não partilhavam dos mesmos interesses; levando-os a apresentar dificuldades na interação social. Por fim, Hollingworth constatou que esses estudantes evidenciavam uma certa vulnerabilidade emocional, devido a sua alta capacidade para entender e se envolver com questões éticas e filosóficas, antes de se mostrarem emocionalmente capazes para lidar com essas situações (ALENCAR, 2001).

A partir dessas evidências percebemos que o foco central do estudo de Hollingworth foi o ajustamento socioemocional de alunos com alto potencial cognitivo, conforme aponta Sakaguti (2017). Nesse mesmo sentido, Virgolim ressalta que:

Coube a Leta Hollingworth, professora da Universidade de Columbia, o mérito pelo pioneirismo de considerar a necessidade de a escola tomar para si a tarefa de educar e treinar as crianças com potencial superior, tanto para o seu próprio bem-estar quanto para o da sociedade em geral (VIRGOLIM, 2014, p. 33).

O estudo longitudinal de Terman (1965), realizado com 1.528 sujeitos superdotados constatou que, diferentemente da ideia predominante à época, os

superdotados apresentavam, além de um alto potencial intelectual, um desenvolvimento físico mais acelerado, além de apresentarem mais ajustamento social e emocional. Por outro lado, as investigações envolvendo estudantes com um QI muito elevado (igual ou superior a 180) indicam para a presença de problemas socioemocionais, os quais apresentam-se com menos frequência em indivíduos com QI até 170 (ALENCAR, 2001).

De acordo com Virgolim (2014), a pesquisa de Terman corroborou para a compreensão de que os sujeitos com alto potencial se diferenciam entre si de diversas maneiras, não constituindo, assim, num grupo homogêneo. Entretanto, segundo a autora, o estudo de Terman possui limitações, de modo que:

(...) várias críticas e observações podem ser feitas com à amostra e à metodologia usadas, como, por exemplo: o fato de os alunos estudados serem predominantemente de classe média-alta branca e provenientes de uma mesma cultura, de terem pais com alta educação formal, ocupando cargos mais altos, de forma que os filhos cresceram em ambientes mais favoráveis; o fato de a nomeação de professores ter privilegiado indivíduos com potencial acadêmico superior em detrimento de alunos que se destacassem pela criatividade ou liderança, por exemplo; o fato de que os fatores ambientais, como status socioeconômico e influências ambientais dos membros de grupos minoritários; e ainda o fato de a inteligência ser considerada um fenômeno fixo e unifacetado, preditiva do sucesso profissional (VIRGOLIM, 2014, p. 35).

As investigações de Annemarie Roeper, por sua vez, indicam que as emoções e o intelecto dos sujeitos superdotados diferem dos seus pares. Para a autora, a superdotação deve ser observado como uma unidade, sem distinção, como superdotação física, intelectual ou criativa (SAGAKUTI, 2017).

Jean-Charles Terrasier, psicólogo clínico francês, fundou a primeira associação voltada ao atendimento de alunos superdotados. Durante o período em que trabalhou com essas crianças, Terrasier observou que o desenvolvimento das diferentes esferas se encontrava em descompasso. Assim, o psicólogo usou o termo “síndrome da dissincronia” para descrever o desenvolvimento heterogêneo de crianças superdotadas (SAGAKUTI, 2017; TERRASIER, 1994).

Em suas investigações Terrasier (1994) observou a existência de diversos tipos de dissincronia, as quais denominou como: intelectual-psicomotora; intelectual-afetiva, dissincronia entre as diferentes áreas da dimensão intelectual e, por último, a dissincronia social.

A dissincronia intelectual-psicomotora se caracteriza pela precocidade no plano intelectual em descompasso com o aspecto psicomotor. O autor observou que, usualmente, os alunos superdotados apresentam um desenvolvimento acelerado no nível intelectual, mostrando-se precoces na aprendizagem da leitura; contudo, apresentam dificuldades relacionadas a aprendizagem da escrita, uma vez que o aspecto psicomotor não acompanha a sua agilidade mental.

A dissincronia intelectual-afetiva faz menção a discrepância entre o desenvolvimento intelectual e o afetivo da criança superdotada. Segundo Terrasier (1994), esse indivíduo possui uma alta receptividade informações; no entanto, geralmente pode não estar preparado para lidar emocionalmente com essas informações, levando-a a experimentar quadros de ansiedade e medo. Desse modo, para o autor, “esta riqueza receptiva de informaciones, esta capacidade de elaborar asociaciones, van a contribuir a esta riqueza de contenidos que se encuentra em la neuroses de los niños superdotados” (TERRASIER, 1994, p. 02).

A dissincronia entre as diferentes áreas do desenvolvimento intelectual se caracteriza pela forma diferenciada da aquisição verbal em relação ao raciocínio verbal e não-verbal, segundo o autor “la mayoría de las veces, que la edad mental relativa a las adquisiciones verbales no llega a edad mental del razonamiento verbal y no verbal (TERRASIER, 1994, p. 02). Por fim, a dissincronia social refere-se ao descompasso entre o desenvolvimento social do superdotado com os seus pares escolares (SAKAGUTI, 2017).

Segundo Terrasier (1994), a dissincronia consiste num conjunto de comportamentos que podem manifestar-se sob dois aspectos: a dissincronia interna, a qual remete ao desenvolvimento intelectual precoce em descompasso com os seus pares cronológicos; e a dissincronia social, que leva a dificuldades da criança superdotado com o seu ambiente social (TERRASIER, 1994; SAGAKUTI, 2017).

Nesse sentido, para Landau (2002), a criança superdotada pode encontrar dificuldades quando há falta de equilíbrio entre o desenvolvimento intelectual e emocional. De modo que:

Podemos comparar a criança superdotada ao fundista-o atleta que corre longas distâncias-porque está adiante da maioria. Porém, é muito provável que essa posição de frente evidencie-se mais no aspecto intelectual e a criança encontre-se emocionalmente solitária (LANDAU, 2002, p. 27).

Segundo Silverman (1997, 2002), as disparidades entre as esferas do desenvolvimento se intensificam naqueles estudantes que apresentam Q.I elevado, uma vez que indica uma maior discrepância entre a idade mental e a idade cronológica da criança.

Assim, diferentes estudos (SILVERMAN, 1997, 2002; REIS, RENZULLI, 2004; VIRGOLIM, 2010; SABATELLA, 2012) aquiescem que apresentar um desenvolvimento assincrônico resulta em inúmeras dificuldades para a criança superdotada, tanto de ordem emocional quanto social.

Em relação as dificuldades socioemocionais, Silverman (1997) indica que ser superdotado implica em viver num constante estado de vulnerabilidade, pois uma criança que apresenta uma maturidade mental de 14 anos combinada com uma maturidade física de oito anos pode vivenciar inúmeros desafios internos; dentre eles, está a vivência de emoções intensas combinadas com a consciência dos perigos existentes no mundo. Essa combinação pode levar a criança a experimentar sentimentos angustiantes como desamparo e desespero, desse modo: “se não formos capaz de ajudá-lo, o superdotado pode desistir, conformar-se ou canalizar suas habilidades para fins destrutivos e anti-sociais” (LANDAU, 2002, p. 27).

De acordo com Silverman (1997, 2002), o assincronismo se mostra mais presente naquelas crianças que são altamente talentosas, mas que também apresentam defasagem na aprendizagem. Para a autora, quando o conceito de superdotação torna-se sinônimo de alto rendimento acadêmico, aqueles estudantes superdotados que apresentam dificuldades no processo de desenvolvimento podem não ser identificados e, portanto, não incluídos. Quando não identificados, esses discentes podem não ter suas necessidades educacionais especiais atendidas, levando-os a não desenvolverem de modo pleno as suas potencialidades.

4.4 A INTENSIDADE EMOCIONAL DO ALUNO SUPERDOTADO

Diferentes estudos aquiescem que o indivíduo talentoso, geralmente, apresenta uma intensidade e sensibilidade emocional (WINNER, 1996; VIRGOLIM, 2003, 2007, 2018; OUROFINO, GUIMARÃES, 2007; ALENCAR, 2001, 2008, 2014; GORDANA et al; 2013; CROSS, 2016; FREITAS, VESTENA, NEUMANN, 2017; OLIVEIRA, et al, 2017). De acordo com esses estudos, a alta sensibilidade emocional é derivada de sua alta capacidade de perceber e acumular uma quantidade maior de

informações e emoções; que são, muitas vezes, maiores do que a criança pode processar. Assim, Virgolim (2018, p. 44) ressalta que

(...) a intensidade e a sensibilidade com que estas crianças experenciam o mundo, a empatia, a suscetibilidade frente aos sentimentos dos outros e a compreensão do seu sofrimento em tenra idade as colocam em um patamar diferenciado.

Nesse contexto, estudos indicam que a Teoria da Desintegração Positiva (TDP), elaborada por Kazimierz Dabrowski, pode contribuir para compreensão das diversas dimensões da superdotação, especialmente do aspecto socioemocional (MENDAGLIO, TILLIER, 2006; OLIVEIRA, BARBOSA, ALENCAR, 2017; VIRGOLIM, 2018). Assim, nos propomos a apresentar os aspectos que fundamental a TDP e a suas possíveis implicações no desenvolvimento emocional do aluno com AH/SD.

4.4.1 Dabrowski e a Teoria da Desintegração positiva

Kazimierz Dabrowski (1902-1980) foi um psicólogo, médico e psiquiatra polonês responsável por elaborar a Teoria da Desintegração Positiva (TDP). De acordo com diferentes autores (ACKERMAN, 2009; SILVERMAN, 2009; TILLIER, 2009; PIECHOWSKI, 2014; VIRGOLIM, 2018), a TDP consiste numa teoria sobre a personalidade que descreve os diferentes fatores que contribuem para o seu desenvolvimento.

De acordo com Tiller (2009), o principal interesse de Dabrowski era compreender as experiências emocionais de sujeitos com características excepcionais. Esse interesse, segundo Tiller (2009), pode ter surgido em Dabrowski a partir do suicídio de um amigo próximo. Antes desse acontecimento, o teórico dedicava-se a uma carreira voltada à música. Assim, a maioria dos pacientes de Dabrowski eram sujeitos institucionalizados, geralmente com diagnósticos de psiconeuroses; atualmente descritas como ansiedade e depressão.

Diferentemente do que é amplamente difundido, o teórico não restringiu seus estudos somente ao sujeito com alta capacidade intelectual. Pelo contrário, os indivíduos talentosos constituíam uma pequena parcela de seus pacientes e sujeitos de pesquisa (TILLIER, 2009).

Entretanto, mesmo que a TDP não tenha sido exclusivamente desenvolvida para compreender o desenvolvimento de sujeitos talentosos, desde a década de 1980 a teoria de Dabrowski tem constituído numa rica fonte para a compreensão do universo socioemocional do sujeito superdotado (MENDAGLIO; TILLIER, 2006).

A TDP descreve que o desenvolvimento da personalidade ocorre a partir de um processo no qual estruturas cognitivo-emocionais de níveis inferiores são desconstruídas e substituídas por novas estruturas de nível superior (O' CONNOR, 2002; ACKERMAN, 2009; MENDAGLIO, 2012; VIRGOLIM, 2018). Dabrowski denominou esse processo como “*desintegração positiva*”, no qual “a transição entre os níveis não é automática, ela tende a acontecer quando há um movimento, quando ocorrem desintegrações e reestruturações” (OLIVEIRA; BARBOSA; ALENCAR, 2017, p. 02).

Nesse sentido Virgolim (2018) indica que a personalidade, na teoria de Dabrowski, apresenta um constante processo de movimento que inicia a partir de uma estrutura egocêntrica de desenvolvimento para uma mais altruísta, de modo que:

O processo de desintegração positiva, pelo qual a personalidade é alcançada, é, assim, composta de dois processos: (1) desorganização de uma organização mental primitiva, direcionada à gratificação de necessidades biológicas e a um cego conformismo às normas sociais; e (2) reintegração a um nível superior de funcionamento, no qual o indivíduo transcende o determinismo biológico e se torna autônomo (VIRGOLIM, 2018, p. 50).

Contudo, para que um indivíduo consiga alcançar níveis mais elevados e autônomos no desenvolvimento de sua personalidade, é necessário considerar três fatores, os quais são capazes de influenciar no processo de desenvolvimento (ACKERMAN, 2009; MENDAGLIO, 2012).

O primeiro fator está relacionado as características genéticas do sujeito, ou seja, são os elementos biopsicológicos inatos e permanentes na constituição individual. O segundo fator influenciador no desenvolvimento, refere-se ao ambiente social em que o sujeito está situado. Esse fator inclui todas as normas, valores, crenças e prescrições que envolvem o indivíduo no ambiente social. Por fim, o terceiro fator faz menção aos processos autônomos, como os conflitos internos, autoconsciência e decisões em relação ao crescimento pessoal (ACKERMAN, 2009; MENDAGLIO, 2012). De acordo com Ackerman (2009), esse fator consiste na força

mais importante no desenvolvimento humano, segundo a teoria de Dabrowski. Contudo, ele está presente somente em alguns indivíduos.

Mendaglio (2012) indica que o terceiro fator surge a partir das interações das cinco formas de supersensibilidades e como elas se relacionam com as demandas do meio social. As supersensibilidades, na perspectiva de Dabrowski, são propriedades do sistema nervoso central capaz de produzir respostas intensificadas aos estímulos internos e externos que o sujeito vivencia (MENDAGLIO, TILLIER, 2006; TILLIER, 2009; MENDAGLIO, 2012; PIECHOWSKI, 2014; OLIVEIRA, BARBOSA, ALENCAR, 2017; VIRGOLIM, 2018). Nesse sentido, Virgolim (2018, p. 61) expressa que “o prefixo ‘super’ na palavra supersensibilidade destina-se a transmitir que esta é uma forma especial de responder, experienciar e agir no mundo, que é aumentada e perceptível por suas formas características de expressão”.

Dabrowski identificou cinco áreas de supersensibilidade, as quais considerou independentes uma da outra. As supersensibilidades são organizadas de modo hierárquico, nas quais umas são consideradas mais refinadas que as demais. As formas mais elevadas de supersensibilidade são a intelectual, imaginativa e emocional. Essas são compreendidas como condições necessárias para impulsionar o desenvolvimento (MENDAGLIO, 2012). A supersensibilidade psicomotora e sensual são consideradas de ordem inferior por Dabrowski. Segundo ele, essas não seriam capazes de contribuir para o desenvolvimento da personalidade num nível mais avançado (O’CONNOR, 2002; PIECHOWSKI, 2014). No quadro 1 apresentamos algumas das principais expressões relacionadas a cada área de supersensibilidade:

QUADRO 1- ÁREAS E EXPRESSÕES DAS SUPERSENSIBILIDADES

<p>Área motora</p> <p>Grande excitabilidade do sistema neuromuscular.</p>	<p>Pode ser caracterizada pelo excesso de energia, pela impulsividade, pelo forte entusiasmo, o amor pelo movimento, capacidade de estar ativo e energético, inquietação e dificuldade para estar sem movimentar-se.</p>
<p>Área sensual</p> <p>Capacidade sensorial intensificada.</p>	<p>Pode se manifestar no prazer em ver, cheirar, provar e tocar. Desejo excessivo por conforto, prazer advindo do cheiro, paladar e da visão.</p>

<p>Área intelectual Intensa atividade mental.</p>	<p>Manifesta-se pela expressão da curiosidade, observação apurada, necessidade de investigação e resolução de problemas, pensamento reflexivo e concentração.</p>
<p>Área imaginativa Atividade imaginativa intensa.</p>	<p>É caracterizada pela rica associação de imagens e impressões, inventividade, alta criatividade e imaginação.</p>
<p>Área emocional Sentimentos e emoções intensificados.</p>	<p>Emoções e sentimentos complexos, intensa memória afetiva, sentimentos de compaixão, identificação dos sentimentos dos outros e empatia e relacionamentos profundos e significativos.</p>

Fonte: a partir de Mendaglio e Tillier (2006); Ackerman (2009); Virgolim (2018).

Embora estabeleça uma distinção hierárquica das supersensibilidades, Dabrowski considera que *todas* as cinco formas são necessárias para produzir no sujeito o *potencial de desenvolvimento positivo* (MENDAGLIO, 2012). O potencial de desenvolvimento positivo representa o grupo de características psicológicas capazes de impulsionar o desenvolvimento avançado da personalidade. Dentre essas estão: as habilidades e talentos especiais; as cinco formas de supersensibilidade e uma elevada iniciativa individual para alcançar o desenvolvimento avançado da personalidade (O'CONNOR, 2002; MENDAGLIO, TILLIER, 2006).

De acordo com Mendaglio (2012) as cinco formas de supersensibilidade são de suma importância para que o indivíduo alcance níveis mais elevados do desenvolvimento da personalidade. Isso acontece devido as supersensibilidade produzir conflitos intrapessoal e interpessoal. A partir desses conflitos, os sujeitos podem superar as “normas” do ambiente social e os impulsos biológicos, resultando; assim, numa transposição de níveis primitivos do desenvolvimento para níveis mais elevados da personalidade (VIRGOLIM, 2018). No próximo tópico será apresentado mais detalhadamente as características dos multiníveis de desenvolvimento da personalidade na TDP.

4.4.2 Os multiníveis de desenvolvimento da personalidade em Dabrowski.

Como mencionado, a TDP é caracterizada por níveis de desenvolvimento da personalidade. O conceito de nível, em Dabrowski, refere-se a uma organização psíquica interior em cada indivíduo (PIECHOWSKI, 2014).

Esses níveis não representam estágios lineares do desenvolvimento humano. Assim, a ascensão ou regresso de um nível para o outro não ocorre de modo automático, é necessário que ocorra conflitos internos ao indivíduo para que ele consiga transpor de níveis inferiores para os níveis mais avançados do desenvolvimento da personalidade (O'CONNOR, 2002; PIECHOWSKI, 2014; OLIVEIRA, BARBOSA, ALENCAR, 2017).

Dabrowski identificou cinco níveis de desenvolvimento nos quais os aspectos como emoção e comportamento diferem qualitativamente em suas expressões (ACKERMAN, 2009).

Os cinco níveis de desenvolvimento da personalidade, de acordo com Ackerman (2009) e Virgolim (2018) são subdivididos em:

- I. Integração primária;
- II. Desintegração Unilateral;
- III. Desintegração Multinível espontânea;
- IV. Desintegração Multinível organizada e
- V. Integração secundária.

O nível I, denominado como *integração primária*, consiste na menor estrutura de personalidade descrita por Dabrowski. Neste nível, o indivíduo demonstra a ausência de conflito interior e autorreflexão (ACKERMAN, 2009; OLIVEIRA, BARBOSA, ALENCAR, 2017). De acordo com Ackerman (2009), os sujeitos que se encontram nesse nível de desenvolvimento da personalidade não apresentam empatia ou consideração pelo próximo. Para eles, o mais importante é a satisfação imediata de suas necessidades orgânicas. Nesse nível não há dinamismos ativos e a influência que prevalece são as do primeiro fator. Os dinamismos, segundo a teoria de Dabrowski, são os diferentes processos que influenciam e facilitam o crescimento durante o desenvolvimento (ACKERMAN, 2009).

No nível II, identificado como *desintegração unilateral*, os sujeitos começam a vivenciar oscilações em relação as hierarquias de valores presentes em seu ambiente

social. O indivíduo que se encontra nesse nível passa a sentir um desconforto em relação as imposições de ordem social.

No nível III, identificado como *desintegração multinível espontânea*, o processo de desintegração multinível inicia de modo espontâneo. Assim, o sujeito começa a vivenciar conflitos internos e inicia o processo de autorreflexão. Nesse momento, o terceiro fator passa exercer influências sobre o seu desenvolvimento (ACKERMAN, 2009). No nível III há vários dinamismos ativos e, alguns, levam o indivíduo a refletir sobre as suas emoções, comportamentos e pensamentos. Nesse momento o sujeito, baseado numa reflexão consciente, passa a ter noção do que ele “deveria ser”. A partir disso, surge o sentimento de culpa, pois, com essa comparação interna; o indivíduo começa a perceber as discrepâncias entre os seus comportamentos e a personalidade ideal, a almejada (ACKERMAN, 2009, p. 86).

No nível denominado desintegração multinível organizada, nível IV, o processo de desenvolvimento passa a ser menos espontâneo. Nesse nível, o sujeito passa a lidar com os conflitos internos de modo mais consciente. Segundo Ackerman (2009), durante o crescimento do nível IV, vários dinamismos são ativados, entre eles: transformação psíquica interior; autoconsciência; autoeducação; auto- controle; auto- psicoterapia e as influências do terceiro fator. A autonomia também passa a ser praticada nesse nível. Na teoria de Dabrowski, a autonomia consiste na liberdade do sujeito perante as imposições internas e ambientais de níveis inferiores (ACKERMAN, 2009; TILLER, 2009).

Por fim, o nível V, denominado como integração secundária, consiste na segunda estrutura da personalidade. É o maior nível de desenvolvimento da TDP. Nesse nível o sujeito alcança a plenitude de sua personalidade e passa a viver de modo mais autônomo e altruísta (VIRGOLIM, 2018).

4.4.3 As implicações da teoria de Dabrowski para os alunos com AH/SD

Como percebemos a TDP é uma teoria ampla sobre o desenvolvimento da personalidade. Ela foi elaborada com o objetivo de compreender as características emocionais de sujeitos excepcionais, dentre eles aqueles talentosos e com alta capacidade intelectual.

Assim, a TDP faz com que observemos o desenvolvimento humano de modo ampliado, no qual as emoções e os sentimentos são as principais engrenagens

capazes de impulsionar um desenvolvimento mais saudável, harmonioso e pleno (MENDAGLIO, 2012).

Mas qual a importância dessa teoria para o desenvolvimento socioemocional de indivíduos superdotados? Em seus estudos, Dabrowski postulou que alguns sujeitos, em especial os talentosos e criativos, tendem a apresentar níveis mais elevados de supersensibilidade; em especial nas áreas intelectual, imaginativa e emocional (OLIVEIRA, BARBOSA, ALENCAR, 2017; VIRGOLIM, 2018).

As supersensibilidade, enquanto características de personalidade, podem ser vistas como algo negativo, como transtornos de comportamento. No entanto, para Dabrowski, esses comportamentos são positivos para o desenvolvimento da personalidade plena (TILLIER, 2006; VIRGOLIM, 2018).

De acordo com Tillier (2006) e Virgolim (2018) no que se refere especialmente a área emocional, a elevada sensibilidade pode ser vivenciada tanto de modo positivo quanto de modo negativo. Assim, os sujeitos talentosos podem vivenciar intensamente os bons e agradáveis momentos de sua vida; como também podem experimentar sentimentos como de inibição, medo, preocupações excessivas, ansiedade, baixa auto-estima, depressão e tendência suicida (VIRGOLIM, 2018). Nesse sentido, a autora indica:

É importante para essas crianças ter oportunidade de expressar seus sentimentos e compartilhar seu mundo afetivo com as pessoas ao seu redor. Muitas vezes o simples compartilhamento diminui ansiedades e o sentimento de ser a única pessoa no mundo a se sentir de tal forma (VIRGOLIM, 2018, p. 65).

Em suma, percebemos que o aluno superdotado apresenta um desenvolvimento socioemocional distinto ao das demais crianças que se encontram na mesma faixa etária. Desse modo, é essencial que professores e educadores sejam sensíveis às necessidades emocionais desses estudantes, de modo que torna-se indispensável que esses estudantes recebam AEE também em suas necessidades afetivas e sociais, pois quando as suas necessidades socioemocionais não são atendidas, esse discente pode ter o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades comprometido. Diante disso, os sujeitos superdotados devem ser compreendidos de forma ampla, de modo que “recebam os mais variados tipos de apoio à manifestação e ampliação de suas habilidades” (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007, p. 49).

A partir disso, compreendemos que a experiência estética produzida pela arte pode ser um caminho viável para que os indivíduos, especialmente os superdotados, consigam acessar o seu mundo interior, expressando os seus sentimentos e emoções; diminuindo, assim, as possíveis dificuldades socioemocionais. Nesse sentido, nos capítulos que seguem tentaremos evidenciar as possíveis implicações do elemento estético-artístico para o desenvolvimento humano ampliado.

5. A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: UMA EXPERIÊNCIA SENSÍVEL

O presente capítulo busca apresentar as principais linhas teóricas que discutem a temática da Estética. Nas seções que seguem evidenciaremos as relações entre experiência estética e arte, bem como as possíveis implicações dessa relação para o desenvolvimento humano. O último aspecto explorado faz menção à necessidade de se pensar a experiência estética no contexto educacional, especialmente no contexto das AH/SD.

5.1 CONCEPÇÕES SOBRE ESTÉTICA E AS RELAÇÕES ENTRE A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E A ARTE

O termo estética vem do grego *aesthesis* e significa, de modo geral, sensível, sentir; e comporta uma série de fenômenos relacionados à sensibilidade (DUARTE-JR., 2003, 2010; REIS, 2011).

De acordo com Sánchez (1999), a estética se estabeleceu como área do conhecimento recentemente, embora tenha evidências de estudos que abrangem essa temática desde os meados do século XVIII, quando o filósofo Alexander Baumgarten elabora a primeira teoria estética. Segundo a compreensão de Baumgarten, a estética seria um conhecimento sobre o saber sensível, este considerado inferior em relação ao saber racional (SÁNCHEZ, 1999). Como podemos perceber, desde a sua origem a estética está relacionada à sensibilidade humana.

Sánchez (1999), em seus estudos, indica a existência de três amplas teorias sobre a estética. A primeira, que entende a estética como *a filosofia ou ciência do belo*, coloca o belo no centro de suas discussões. Por consequência, o que se encontra fora da esfera do belo, como o feio, o trágico, o cômico, não são considerados elementos estéticos. Essa compreensão, segundo o autor, é limitadora, uma vez que mesmo um determinado objeto não sendo belo ele continua sendo estético, de modo que “(...) se é válido afirmar que todo o belo é estético, *nem todo o estético é belo*”. (SÁNCHEZ, 1999, p. 39, grifo nosso).

A segunda concepção entende que a Estética consiste numa *filosofia ou teoria da arte*. Nessa compreensão o foco das investigações encontra-se na arte em si. Contudo, para Sánchez, embora a arte seja um elemento pelo qual é possível se

desenvolver uma relação estética, ela não é a única. De modo que a arte seria apenas uma forma de comportamento estético do homem. Segundo o autor:

A relação estética, como forma específica da apropriação humana do mundo, não se dá apenas na arte e na recepção de seus produtos, mas na contemplação da natureza, assim como no comportamento humano com objetos produzidos com uma finalidade prático-utilitária (SÁNCHEZ, 1999, p. 42).

A terceira e última perspectiva compreende a estética como a ciência da arte. Nessa concepção procura-se distinguir o elemento estético do artístico. Segundo essa compreensão, o estético é capaz de evocar uma percepção desinteressada; já o objeto artístico, por sua vez, compreende os valores que se manifestam na obra de arte.

Ao analisar tais compreensões sobre a estética e as suas limitações, Sánchez elaborou a sua própria compreensão sobre o fenômeno. De acordo com ele, a estética consiste num comportamento específico com a realidade, no qual os objetos envolvidos nessa relação apresentam características específicas que diferem dos demais objetos e comportamentos humanos.

A partir disso, o autor postula que dentro da estética existe uma área do conhecimento peculiar- a teoria da arte. A teoria da arte, diferente das perspectivas apresentadas acima, ocupa-se de estudar a estética em toda a sua complexidade inter-relacionando o estético; aqueles objetos criados com o objetivo de evocar uma relação estética, e o extra-estético, que são objetos elaborados sem intenção de serem estéticos. Desse modo, para Sánchez "(...) a estética é a ciência de um modo específico de apropriação da realidade, vinculado a outros modos de apropriação humana do mundo e com condições históricas, sociais e culturais em que ocorrer" (SÁNCHEZ, 1999, p. 47).

Em uma perspectiva semelhante à de Sánchez, Boal (2009) compreende a estética como a ciência da comunicação sensível, ou seja, segundo o autor, a estética seria a organização da realidade em formas sensoriais que lhe dão sentido e prazer, de modo que a estética seria a "organização sensível do caos em que vivemos" (BOAL, 2009, p. 31). Desse modo, mesmo partindo de pressupostos teóricos distintos e discordando em alguns pontos, ambos os autores aquiescem que a estética consiste num comportamento humano diverso, relativo à dimensão sensível do homem em sua relação com o mundo e/ou um determinado objeto estético.

O objeto estético, por sua vez, não remete apenas à obra de arte, ele pode ser também qualquer objeto que não foi criado com a finalidade estética. O objeto estético origina-se na relação que o sujeito estabelece com uma obra de arte ou não (REIS, 2011; PEREIRA, 2012; DUARTE- JR., 2003, 2010). Dufrenne (2015, p. 243) endossa tal afirmação ao postular que o objeto estético é:

(...) a obra de arte que pretende exclusivamente a beleza e que provoca a percepção estética onde essa beleza será realizada e consagrada, na falta da qual a obra não é mais do que um objeto qualquer e, por exemplo, um objeto comercial ou um objeto de luxo. O objeto belo pode ser belo sem o querer, isto é, sem solicitar a sua estetização e, também, sem perder suas outras virtudes- encanto, funcionalidade, inteligibilidade- quando ele é estetizado, pois ele então as exprime no sensível.

Nessa citação percebemos que, para termos uma experiência estética, não precisamos necessariamente estar num concerto ou num museu apreciando um Monet, podemos também estar sentados à beira mar apreciando o pôr do sol ou a beleza de uma orquídea. Contudo, nesse estudo optaremos por refletir sobre as implicações da experiência estética a partir do objeto artístico em suas diversas manifestações, uma vez que “é a arte que melhor exercita o gosto e provoca a percepção estética mais pura” (DUFRENNE, 2015, p. 60).

Por outro lado, existem premissas para que se vivencie a experiência da percepção estética plenamente. Antes de tudo, é necessário assumir uma atitude estética; ou seja, uma postura que configure a nossa percepção. Essa postura demanda uma abertura ao mundo (DUARTE JR., 2010; REIS 2011; PEREIRA 2012). De acordo com Dufrenne (2015, p. 26), toda experiência estética exige do ser humano uma certa atitude desinteressada, de modo que “a percepção estética é uma percepção aberta e feliz”.

Nesse sentido, para se dar continuidade sobre a explanação acerca da essência da experiência estética, nos convém, primeiramente, elucidar sobre como o homem relaciona-se com o mundo. Tal discussão é essencial para entender a necessidade e as implicações da experiência estética para o psiquismo humano

5.2 O SER HUMANO E O MUNDO: UMA RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE O PENSAR E O SENTIR

De acordo com Dufrenne (2015), a atividade técnica e a atividade estética constituem dois modos fundamentais da práxis. Em ambas as realidades são evocadas condutas diferentes do ser humano para se relacionar com essa práxis. Segundo ele, os modos podem ser “distinguíveis, mas nem sempre divergentes e muitas vezes solidários” (DUFRENNE, 2015, p. 238).

Apoiado na concepção fenomenológica de Dufrenne, Duarte Jr. (2003), postula dois tipos de experiência que o homem pode vir a vivenciar na realidade: a experiência prática e a estética.

Segundo o autor, a experiência prática é permeada pela utilidade dos objetos. A nossa realidade rotineira é pragmática. A experiência estética, por outro lado, requer uma mudança na maneira utilitária do ser humano se relacionar com o mundo. Essa experiência consiste numa espécie de “parênteses aberto na linearidade do dia - a - dia” (DUARTE-JR., 2003, p. 33).

Duarte-Jr. (2003, 2012) indica que o ser humano é composto por duas dimensões básicas: a esfera dos sentimentos – que remete as vivências, as experiências – e a dos símbolos, que faz menção aos pensamentos. Segundo ele, o sentimento é a primeira forma de contato que temos com o mundo, conosco mesmos e ainda não mediada pelos símbolos – pela linguagem, pelo pensar. Segundo ele:

O jogo dialético que se processa em é sempre este: entre os sentimentos e as simbolizações. Isto é: podemos pensar, refletir sobre nossas vivências (podemos organizá-las) através dos sistemas simbólicos que empregamos, e o sistema fundamental é a linguagem (DUARTE- JR., 2003, p. 17)

Como podemos perceber, há uma articulação constante entre o pensamento-dado pelos sistemas simbólicos- e os sentimentos e as emoções. Toda a compreensão que o ser humano tem sobre as coisas e o mundo é dado a partir do pensamento, e tem sempre um componente proveniente da dimensão do seu sentir. Com isso, percebe-se que até mesmo as atividades mais racionais e científicas são permeadas pelo sentir. Entretanto, ao longo do dia-a-dia somos muito mais conduzidos pela dimensão simbólica e racional em detrimento às impressões captadas diretamente pelos sentidos e sentimentos (DUARTE-JR., 2003, 2010).

Seguindo essa concepção, Boal (2009) admite a sensibilidade e o entendimento como duas formas de pensar, sem nenhuma sobrepor-se a outra. Segundo ele, coexistem em todos os sujeitos o pensar sensível e o pensar simbólico, sendo que o ato de pensar com palavras tem início nas sensações e, sem elas, não existiria. Contudo, ambos os tipos de pensamento -o pensar sensível e o pensar simbólico, são essenciais para a formação do ser humano; de modo que: “o intelecto é a contínua organização de sensações, emoções, ideias, memórias e imaginações que rodopiam na mente e se transformam em fala, que é a modalidade de ação” (BOAL, 2009, p. 30).

A partir disso, percebemos que a constituição do ser humano é marcada pela sua gênese sensorial/ sensível que, ao longo do desenvolvimento, passa a se relacionar com outros aspectos como o intelectual. Contudo, a dimensão sensível sempre estará presente, mesmo que permaneça inerte; uma vez que, como a nossa vida psíquica é alimentada pelos sentidos desde antes do nascimento, sem os sentidos, o cérebro humano seria apenas biologia (BOAL, 2009).

Se o homem é, então, um ser estético desde antes de seu nascimento, ele necessita, então, de objetos que venham a satisfazer sua dimensão sensível. De acordo com Dufrenne (2015), no homem existe uma necessidade pela beleza. Essa necessidade, segundo ele, não é consciente. Ela apenas torna-se cônica quando está satisfeita por objetos que se direcionam ao sensível. De modo que “se o homem na experiência estética não realiza necessariamente sua vocação ao menos manifesta melhor sua condição: essa experiência revela sua relação mais profunda e mais estreita com o mundo” (DUFRENNE, 2015, p. 25). Numa perspectiva similar, Barbosa e Pino-Juste compreendem que a beleza, objeto da estética, não é um fenômeno exclusivo da arte ou da natureza; pelo contrário, deve ser entendida como algo inato ao ser humano, uma “inclusividade do ser” (BARBOSA; PINO-JUSTE, 2011, p. 93).

É nesse contexto que o ser humano procura e cria por objetos, mais especificamente **objetos estéticos**, voltados a saciar sua necessidade pela beleza. Essa necessidade, segundo o referido autor, sempre acompanhou o homem, uma vez que, segundo ele: “antes de construir conceitos ou máquinas, enquanto fabricava as primeiras ferramentas, o homem criou mitos e pintou imagens” (DUFRENNE, 2015, p. 23).

De acordo com Duarte (2003), a arte, objeto capaz de nos proporcionar uma experiência estética, é sempre uma construção de formas. Essas se dirigem,

essencialmente, às faculdades perceptivas do ser humano. Essas formas dirigem e afetam a unicidade de cada ser humano (BARBOZA; PINO-JUSTO, 2011). No momento da experiência estética, o objeto artístico é o foco da atenção e da percepção. No momento dessa percepção não se considera o sistema em que o sujeito está situado, há somente um **experenciar global**, no qual os sentimentos despertam-se a partir das formas por eles apreendidas. Nesse tipo de experiência, os nossos sentimentos são despertados pelas formas do objeto e então vibram, proporcionando a nós um conhecer de nossos próprios sentimentos, de modo que “(...) à face ao objeto estético descobrimos aspectos de nossa vida interior, vindo a conhecer melhor os nossos sentimentos” (DUARTE-JR., 2003, p. 53).

Diferente da experiência prática, na qual os sentimentos se subordinam aos processos intelectivos, na experiência estética há o enaltecimento dos sentimentos e da imaginação. A experiência estética exige o homem em sua plenitude. Nessa experiência equilibram-se o sentir e o pensar (DUARTE-JR. 2003; DUFRENNE, 2015). Em consonância com o referido autor, Dufrenne ressalta que “(...) enquanto no juízo de conhecimento o intelecto governa a imaginação, na experiência estética a imaginação é livre, e o que experimentamos é o livre jogo das faculdades e da sua harmonia mais do que a sua hierarquia” (DUFRENNE, 2015, p.40).

Dufrenne (2015) e Duarte- Jr. (2003) ainda aquiescem que, na medida que o homem se torna mais próximo dos códigos estéticos, sua maneira de sentir vai, progressivamente, refinando-se; ao passo que a cada dia ele vai se tornando cada vez mais sensível à sua vida interior, ao mundo. Nesse sentido, para Dufrenne, “de fato, humanização e estetização vão lado a lado” (p. 251).

Boal (2009) busca entender as relações entre a estética e o cérebro humano. Segundo ele, o processo estético é expansivo, uma vez que cada estímulo em determinada área cerebral estimula novas áreas. Nesse sentido, o cérebro seria um órgão essencialmente social, ou seja, sem as interações entre o cérebro e o ambiente natural e social não existiria vida psíquica. De acordo com o autor, apenas quando os neurônios são estimulados é que eles se tornam capazes de receber, transformar e transmitir mensagens simultaneamente. Nesse momento eles se enriquecem e ativam novos neurônios, criando redes.

É nesse contexto que, segundo o autor, entra a atividade artística e estética, pois se o cérebro é um órgão social que depende da interação entre ele e o meio para que haja vida psíquica, quando o ser humano entra em contato com as atividades

artísticas e estéticas, os neurônios são ativados cedendo espaço para estabelecer e até aumentar a rede de ligações entre os neurônios. Desse modo, o autor ressalta que:

Se uma pessoa começa a pintar- (...), se começa a dançar, fazer teatro ou qualquer arte ativa esses superdotados neurônios pluripotenciais e o resultado será um aumento não só da sua sensibilidade mas da inteligência, não só da capacidade de compreensão mas de sentir (BOAL, 2009, p. 117).

A partir disso, percebemos que a experiência estética é uma atividade essencial para a formação do indivíduo, uma vez que pode resultar em um maior desenvolvimento das capacidades psicológicas do ser humano. Nesse contexto, percebemos que não existe um consenso sobre o conceito de estética; contudo os autores concordam que a estética remete à sensibilidade, ou seja, as experiências sensíveis do homem com o mundo que o rodeia, sendo ela uma necessidade inerente a sua condição enquanto ser humano.

Contudo, no âmbito escolar, local onde ocorre a maior parte das experiências com a escolarização formal, percebemos que a vivência estética é pouco - ou quase nada -desenvolvida em suas práticas educacionais (MACHADO, STOLTZ, 2016; 2017). Nesse sentido, no próximo tópico buscamos evidenciar as implicações da experiência estética para o contexto educacional.

5. 3 POR QUE PENSAR EM EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO?

Segundo Barbosa (2011), a crescente globalização gera a incerteza, a insegurança, e o mal-estar quanto aos rumos que o mundo se direciona. Nesse contexto, a educação e a formação são entendidas como aliadas no processo de mudanças dessa sociedade frenética. Contudo, a educação contemporânea caminha na contramão de uma mudança, uma vez que os processos de ensino priorizam a adaptação dos sujeitos às exigências do mercado de trabalho.

O cenário educacional atual tem sua gênese na Idade Moderna, a qual elegeu a razão como única forma de conhecimento válida em detrimento aos conhecimentos provenientes da dimensão sensível. Desse modo Duarte-Jr., (2010, p. 55) ressalta:

(...) nossa Idade Moderna consiste tão só em deixar evidente como o conhecimento que a caracteriza implicou numa pretensa exclusividade do intelecto sobre as formas sensíveis do saber. Com o sério agravante de esse intelecto vir sendo progressivamente reduzido a uma maneira parcial de operação da razão humana: aquela preocupada apenas com o funcionamento e a operacionalidade dos sistemas, sejam eles quais forem, naturais, mecânicos, eletrônicos ou humanos. (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 55)

Nesse sentido, estudos como o de Barbosa, Pino-Juste (2011) e Ponce e Saul (2012), concordam que a Idade Moderna deixou como herança para o mundo contemporâneo concepções que têm em sua essência a crença na razão como elemento humano preponderante, único a ser desenvolvido e aprimorado, deixando em segundo (ou até terceiro) plano áreas do saber relacionadas à sensibilidade, às emoções, à imaginação e à criatividade. Segundo os autores, a compreensão da razão como elemento dominante na constituição humana trás implicações para a elaboração e execução de propostas educativas, uma vez que a conjuntura atual apresenta uma educação que prioriza uma prática pedagógica que “instrumentalize de modo rápido, ofereça tecnicamente habilidades leitoras, faça uma breve viagem por conteúdos científicos e tecnológicos de ‘pronta- entrega’ e, por fim, certifique prontamente” (PONCE; SAUL, 2012, p. 08).

Desse modo, é possível perceber que, em nosso mundo globalizado contemporâneo, no qual o sentidos e a sensibilidade inerente ao ser humano estão cada vez mais atrofiadas, necessita-se de novas perspectivas, principalmente no que refere à educação, uma vez que o ser humano não é apenas razão, mas também é sentir e agir. O educar apenas no nível intelectual pode resultar no enfraquecimento do sentir e do agir, aspectos esses essenciais para o desenvolvimento pleno e saudável do ser humano. Nesse sentido, Barbosa (2011, p. 50) destaca a necessidade urgente de:

(...) repensar o projeto educativo de cada um, respondendo aos seus anseios e aspirações, integrando não só elementos cognitivos racionais, mas também elementos de áreas mais próximas das dimensões espirituais, de entre os quais destacamos a afectividade, a emotividade, os sonhos e os desejos.

É nesse contexto que a estética é fundamental para a educação, pois ela se apresenta como uma possibilidade de resgate da sensibilidade para a forma(ação) humana. Ela abre espaço, então, para a educação de sujeitos mais críticos e criativos,

habilidades essas tão exigidas em nossa atual conjuntura política, histórica e social atual.

De acordo com Zanella (2007), a educação por meio da estética se apresenta pertinente na medida em que o contexto educacional atual demanda por novas direções, ao passo que os resultados de seus estudos indicam a necessidade de promover a formação estética nos diferentes contextos educacionais. Além disso, há indícios que a educação estética e a atividade criativa são ferramentas importantes para o desenvolvimento humano e para a transformação da realidade.

Em consonância com essa concepção, Barbosa e Pino-Juste (2011, p. 97) apontam que: “(...) a educação estética contribui para o desenvolvimento global do indivíduo: corpo, mente, sensibilidade, inteligência, sentido estético, desenvolvimento de habilidades sócio-afetivas e reforço da auto-estima” (BARBOSA; PINO-JUSTE, 2011, p. 97). De acordo com as autoras, a estética contribui para o sujeito alcançar um desenvolvimento pleno, pois, ela permite ao indivíduo conhecer o mundo a partir das sensações por meio dos sentidos. As sensações são, então, interiorizadas e ativadas na contemplação. Esse processo, segundo elas, permite criar diversas formas de conhecer a realidade, ou seja, conhecer a realidade esteticamente implica em unir a sensibilidade e o intelecto.

Além de propiciar um desenvolvimento psicológico ampliado, diferentes estudos têm investigado as implicações sociais da estética. Esta, quando aliada à educação, é capaz de formar indivíduos autênticos e capazes de enfrentar o pensamento dogmático da sociedade atual (BARBOZA; PINO-JUSTE, 2011). Karlan (2015) aponta que a educação para a cidadania passa pela educação estética, pois algo da educação para/pela democracia está intimamente relacionado à estética. Desse modo, a experiência estética torna-se o núcleo da aprendizagem. Ela pode abrir à criança diversos caminhos para a leitura e compreensão do mundo.

Nessa direção, os estudos de Zanella (2007) e Barbosa (2011) indicam a estética como elemento essencial a ser desenvolvido na educação por permitir que os sujeitos se reconheçam e se afirmem como seres sociais e históricos, capazes de resistir às imposições do seu meio, de criar e recriar a sua própria existência. Já no estudo de Barbosa e Pino-Juste (2011), é evidenciado que, por meio da sensibilidade estética, torna-se possível a descoberta de novas relações entre sujeitos e objetos, que, devido à sua riqueza podem adquirir novas significações.

A partir da perspectiva da estética como essencial aos processos de formação por proporcionar um desenvolvimento psicológico ampliado, nos objetivamos analisar a obra do teórico russo Lev Vigotski uma vez que esse autor procura investigar os processos de gênese e desenvolvimento das funções psíquicas tipicamente humanas. Desse modo, no próximo capítulo será abordada a visão de Vigotski sobre a relação entre o desenvolvimento do ser humano e as implicações do elemento estético.

6. O OLHAR DE VIGOTSKI SOBRE A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

6.1 PARA INÍCIO DE CONVERSA: VIGOTSKI, SEU CONTEXTO ACADÊMICO E PRINCIPAIS CONCEITOS DE SUA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.

Liev Semionovich Vigotski ¹ (1896-1934), proeminente psicólogo russo, desenvolveu estudos nas mais diversas áreas, como psicologia da arte, literatura, teatro e desenvolvimento infantil. A obra do autor é profundamente determinada pelo contexto histórico, político e social em que viveu e trabalhou, a Revolução Soviética de 1917.

De acordo com Leontiev (1992), a psicologia predominante na Rússia, antes da revolução de 1917, era uma ciência de caráter acadêmico, permeada pelo espírito idealista e com pouca aplicação prática. Após a Revolução Soviética, e devido às condições em que o país permaneceu, exigiu-se que a ciência psicológica se dedicasse à resolução de problemas práticos. Com isso, os psicólogos desse período histórico foram incumbidos da missão de construir uma nova teoria para a psicologia, em vez da psicologia introspectiva da consciência individual. A nova teoria psicológica deveria partir da filosofia do materialismo histórico dialético.

Foi nesse contexto histórico que Vigotski surgiu no cenário intelectual russo. Dentre seus diversos interesses, Vigotski inicialmente focou sua investigação na área da psicologia da arte. O autor tinha como principal objetivo compreender a reação do leitor frente à obra literária. Aqui Vigotski tinha um objetivo duplo: ele pretendia examinar objetivamente a obra literária, ao passo que, a partir de um enfoque objetivo-materialista, propunha-se a analisar quais emoções surgem no leitor ao entrar em contato com a obra literária. Ao se propor a investigar tais questões, o autor, no decorrer de seus estudos, percebeu que a psicologia de sua época era escassa para entender a manifestação superior da psique: a consciência. Vigotski atribuía essa situação à simplicidade com que eram tratados os fenômenos psicológicos e ao reducionismo biológico com que eram tratados os tais temas (LEONTIEV, 1992).

Com esse olhar, Vigotski foi o primeiro teórico a perceber a necessidade de a psicologia estudar a consciência como uma realidade psicológica concreta e de enorme importância em toda atividade humana. Vigotski acreditava que os

¹ Dentre as diversas traduções para o nome do autor como: Vygotsky, Vygotski, Vigotskii; neste estudo adotamos a tradução Vigotski por ser a mais utilizada nas traduções de Paulo Bezerra.

fundamentos da nova psicologia deveriam iniciar pela análise psicológica da atividade humana, a partir do referencial teórico histórico dialético, pois, para o autor, era a partir da atividade prática do homem que se formavam as unidades básicas da vida psíquica do sujeito (OLIVEIRA, 1993; VEER, VALSINER, 1996).

De acordo com a perspectiva vigotskiana, a organização mental humana seria o resultado da dimensão social em sua gênese e em seu processo de desenvolvimento, isto é, para o autor, a consciência é formada a partir das interações sociais que o sujeito estabelece com seu meio. As interações humanas são mediadas por instrumentos e signos. Esses elementos são responsáveis pela formação da mente do sujeito.

Vigotski compreende os signos e os instrumentos como resultados do desenvolvimento cultural e histórico da humanidade. Esses elementos, segundo ele, são responsáveis pela integração social da criança em sua comunidade. A partir da utilização de instrumentos e signos socialmente dados, ocorre a conversão das funções elementares/naturais em funções culturais, complexamente mais avançadas. Com esse processo, o sujeito passa, então, a ser capaz de controlar suas próprias ações (VIGOTSKI, 2007).

Vigotski (2007) distingue as funções psíquicas em dois níveis: os elementares (naturais) e as superiores (culturais). Para o autor, as funções psíquicas elementares estavam relacionadas aos processos naturais (sem intervenção de instrumentos) e as funções psíquicas superiores seriam mediadas por signos psicológicos constituídos historicamente e culturalmente (LEONTIEV, 1992). Toda função psíquica superior, segundo Vigotski, tem sua gênese nos processos naturais, ou seja, todas as funções naturais, ao entrar em contato com elementos mediadores culturalmente estabelecidos, o que ocorre por meio da atividade prática do homem em seu meio, daria um salto qualitativo e se tornaria uma função superior; de modo que o autor “atribui à atividade simbólica uma função *organizadora* específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento” (VIGOTSKI, 2007, p. 11 grifos do autor).

Como elementos culturais mediadores (instrumentos psicológicos), Vigotski destaca a linguagem, as diferentes formas de numeração, as obras de arte e todos os tipos de sistemas simbólicos. Todos esses elementos mediadores, para o autor, são produtos da cultura humana. Ao postular isso, o autor nos mostra que *a psique tem sua gênese no social* (VIGOTSKI, 2007).

De acordo com o autor, esses instrumentos psicológicos aparecem, primeiramente, num plano externo ao sujeito, ou seja, entre as pessoas, no meio social. Apenas num segundo momento, eles são internalizados e dirigidos ao próprio sujeito, no plano psicológico. Com isso, Vigotski aponta a importância das interações sociais para formação das funções psicológicas superiores, uma vez que para ele “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VIGOTSKI, 2007, p. 58).

Nesse contexto, as emoções também devem ser entendidas a partir do contexto geral de investigação do autor. Para Vigotski, na psicologia tradicional, a consciência é investigada a partir de duas vertentes distintas: a introspectiva e a corrente determinista. De acordo com a perspectiva de Vigotski, ambas as abordagens psicológicas seriam insuficientes para explicar o fenômeno complexo que é a consciência humana. Desse modo, Vigotski aponta para a necessidade da superação de tais tendências, por meio da elaboração de uma nova teoria sobre o controle consciente da atividade mental.

Assim, o autor pretende uma teoria que explique a formação da mente de modo integral, considerando seus amplos aspectos, dentre eles as **emoções**. Ao analisar as teorias que fundamentavam as investigações sobre a temática das emoções, o autor verificou que tais perspectivas consideravam o sujeito de modo parcial e dualista, isto é, com a separação entre mente e corpo, com a sobreposição deste sobre aquele.

Contrário a tais abordagens, Vigotski busca por uma nova fundamentação teórica para o estudo do desenvolvimento das emoções. Em suas investigações, o autor encontra no filósofo holandês Baruch Spinoza um aporte teórico favorável à superação da visão dualista entre consciência e corpo. Segundo Spinoza, o homem é um ser íntegro, no qual as dimensões do corpo e consciência consistem em elementos inseparáveis, não existindo a sobreposição de um sobre o outro (VYGOTSKY, 1930; VEER, VALSINER, 1996)

Com isso, Vigotski passa a guiar suas investigações sobre o desenvolvimento emocional a partir da abordagem monista de Spinoza. Contudo, ele vai além e insere esse objeto de estudo-as emoções -dentro de seu contexto geral de estudo. Assim sendo, segundo ele, as **emoções** consistem em **funções psicológicas superiores**, e como as demais funções psíquicas, são condicionadas pelo aspecto social e,

portanto, não são estáticas, mas passíveis de serem transformadas, devido a sua intrínseca relação como contexto social. Desse modo, o autor expressa:

A psicologia ensina que as emoções não são uma exceção, algo diferente de outras manifestações de nossa vida mental. Como todas as outras funções mentais, as emoções não permanecem na conexão em que elas estão dadas inicialmente em virtude da organização biológica da mente humana. No processo da vida social, os sentimentos desenvolvem-se e as conexões iniciais desintegram-se, emoções aparecem novas relações com outros elementos da vida mental, novos sistemas se desenvolvem, novas ligações de funções mentais e unidades de uma ordem superior aparecem dentro de tais padrões especiais, interdependências, formas especiais de conexão e movimento são dominantes (VYGOTSKY, 1932, p. 244)

Nesse sentido, as emoções adquirem papel de destaque na teoria do autor, uma vez que, de acordo com Vigotski, a consciência é resultado da união dos processos afetivos e intelectuais, ambos permeados pelo elemento social em sua gênese e desenvolvimento.

A partir disso, ao postular que é a partir da *atividade prática* do homem, da *interação social* e do processo de *mediação* que se dá início à formação das atividades psíquicas tipicamente humanas, Vigotski coloca o meio social como gênese na formação dos processos psicológicos superiores, e, por consequência, da consciência humana.

Nesse contexto, **a arte**, na teoria histórico-cultural de Vigotski, aparece como um **fenômeno humano**, que ocorre por meio das relações, direta ou mediada, do homem com o seu meio físico, social e cultural. Além disso, ela assume um caráter social e subjetivo na medida em que o ser humano interage com os semelhantes e consigo mesmo, numa relação intercomplementar de troca. Dessa forma, na tentativa de compreender e explicar o comportamento humano, a psicologia deve também considerar a reação estética causada na vivência do objeto artístico (BEZERRA, 2001). Com isso, em seus estudos também busca compreender o desenvolvimento da reação estética e qual o papel e o significado que a arte assume no comportamento humano. Tal questionamento será mais desenvolvido no próximo tópico.

6.2 VIGOTSKI E O ESTUDO DA PSICOLOGIA DA ARTE

Vigotski, durante toda a sua trajetória acadêmica apresentou um interesse por diferentes temas relacionados ao desenvolvimento humano. No entanto, no início de sua carreira o autor interessou-se pelo estudo da literatura. A partir desse interesse buscou compreender os mecanismos envolvidos no momento da reação estética e quais as suas possíveis implicações para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

Em seus estudos, ele inicialmente encontrou dois grandes grupos de teorias que tentam entender o desenvolvimento do sentimento estético: a teoria de Christiansen e a teoria da empatia. A primeira compreende que a arte/objeto estético é constituído por diversos componentes que tendem a corresponder a um determinado tom emocional, ou seja, na obra artística existem diferentes elementos que diferem entre si, mas têm em comum que todos esses elementos podem desencadear uma determinada emoção (reação emocional).

Para Vigotski, essa teoria mostra-se mecânica e ineficaz para compreender como a arte pode realizar as inclinações do nosso psiquismo, uma vez que, para o autor, os elementos isolados da obra de arte em si não possuem muita importância. De acordo com Vigotski, o que realmente importa é a reação estética que a arte suscita no ser humano.

No segundo grupo, denominado pelo autor como teoria da empatia, a arte não é capaz de evocar sentimentos no sujeito; pelo contrário, é o próprio sujeito quem projeta na obra de arte determinados sentimentos que fluem de seu âmago. De acordo com o autor, essa perspectiva sobre a arte apresenta-se ineficaz por não distinguir de modo claro as diferenças entre uma reação advinda de qualquer percepção e aquela causada pela arte.

Diante desse panorama, o autor, a partir de suas investigações, aponta que a reação estética se inicia por meio da percepção sensorial, mas não se conclui nela; sendo necessário, então, abordar a psicologia da arte não apenas pelo campo que opera com as emoções elementares, mas partir de questionamentos sobre o sentimento e a imaginação, ambos pouco abordados pela psicologia tradicional. Desse modo, ao contrário da teoria da empatia, o autor difere a emoção estética da emoção comum. Segundo ele, as emoções da arte são inteligentes e se resolvem em imagens da fantasia; de modo que “a arte é uma emoção central, é uma emoção que se resolve predominantemente no córtex central” (VIGOTSKI, 2001, p. 267).

Outra vertente que o autor analisa é a que considera a arte como elemento capaz de contagiar o homem com determinados sentimentos. De acordo com Vigotski (2001), essa perspectiva também se apresenta ineficaz para explicar o mecanismo da vivência estética, uma vez que reduz a arte a uma emoção comum, capaz apenas de transmitir determinados sentimentos.

De acordo com o autor, a experiência frente a um objeto estético não se constitui numa atividade passiva entre o sujeito e a arte. Para o autor russo, a relação entre sujeito e arte consiste numa atividade extremamente ativa por parte do indivíduo, a qual demanda o envolvimento de diferentes energias psicológicas (VIGOTSKI, 2001).

Nesse sentido, Vigotski (2001, 2010) postula que toda obra artística traz em si uma contradição emocional; ou seja, traz em si elementos diversos capazes de despertar sentimentos opostos entre si, o que, por sua vez, demanda uma alta atividade psíquica. Devido a isso, o principal efeito da obra de arte seria proporcionar a superação dos sentimentos iniciais do sujeito, definido pelo autor como *catarse*; de modo que “a arte implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na *catarse*” (VIGOTSKI, 2010, p. 345).

Para o autor, o fator central da reação estética é a *catarse*. Nesse momento da vivência estética, as emoções angustiantes são submetidas a certa descarga. Nesse processo, as emoções são transformadas em emoções contrárias. A partir disso, percebemos que, na teoria de Vigotski a relação da arte com a vida é complexa. Assim, na sua obra ela aparece como um **elemento vital** para o desenvolvimento saudável do psiquismo humano. De acordo com Vigotski (2001, 2010), o comportamento humano permanece num processo contínuo à procura de equilíbrio com o meio, ou seja, durante as interações que estabelece com o meio podem surgir momentos de desequilíbrio. A partir disso, aparece a necessidade de o homem descarregar as energias nervosas não utilizadas, para tornar a relação com o meio equilibrada novamente. Segundo o autor, o comportamento excedente não realizado é uma constante para o ser humano, e sempre deve encontrar alguma vazão. Caso esse remanescente de energia psíquica não encontre sua devida solução, ela entra em conflito no psiquismo do sujeito.

Vigotski (2001), ainda indica que a percepção da arte se realiza somente quando ocorre a transformação de determinado sentimento. Desse modo, a vivência

do objeto artístico também exige um ato criador. Ao apreciador não basta apenas vivenciar o sentimento que dominou o criador; é necessário ir além e superar criativamente o seu próprio sentimento, pois “é legítimo definir os processos de percepção como processos de repetição e recriação do ato criador” (VIGOTSKI, 2010, p. 3).

No que se refere à atividade criativa, esta é entendida como uma atividade inerente à condição humana. O autor define a atividade criadora como a ação em que se cria algo, indiferente se o que se cria é um objeto externo ou uma construção da mente ou sentimento. De acordo com Vigotski há dois tipos de atividades: a reprodutora e a criadora. A reprodutora está intrinsecamente relacionada à memória, sendo que a sua essência está em reproduzir ou repetir ações criadas anteriormente. Já a atividade criadora, por outro lado, consiste numa ação em que há como resultado a criação de imagens ou ações (VIGOTSKI, 2009). Desse modo, o autor expressa:

Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Nesse sentido, de acordo com o autor, o cérebro humano não é um órgão capaz apenas de reproduzir e conservar nossas atividades anteriores, mas também pode reelaborar e combinar de modo criativo tais experiências anteriores, resultando, assim, em novas ações e padrões. Segundo Vigotski, a gênese de toda atividade criadora é a imaginação, sendo que ela está presente em todos os âmbitos da vida cultural, tornando possível a criação artística, a científica e a técnica.

A partir disso, na percepção de uma obra de arte sempre há a recriação dela em uma nova forma. Esse postulado mantém relação com o fato de a criação ser a necessidade mais profunda do psiquismo humano no que se refere à sublimação de energias psíquicas inferiores. De modo que o processo criativo é, essencialmente, o processo biológico de sublimação de algumas energias psíquicas. Nesse sentido, o autor ressalta que “é precisamente na arte que se realiza para nós aquela parte da nossa vida que surge realmente em forma de excitações do sistema nervoso, mas permanece irrealizada na atividade” (VIGOTSKI, 2010, p.338).

Apesar de a arte apresentar um caráter subjetivo- por manter relações com o mundo das emoções e sentimentos próprios do sujeito- Vigotski postula que “a arte é

o social em nós” (VIGOTSKI, 2001, p. 315), isto é, a arte é um produto social, cujo objetivo é provocar um determinado efeito no apreciador. Entretanto, quando cada sujeito vivencia uma obra artística, ela se converte de social para individual (TOASSA, 2011). De modo que para Vigotski:

(...) a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social (VIGOTSKI, 2001, p. 315).

Além de agir sobre os sentimentos e as emoções, a arte, de acordo com Vigotski, poderia atuar sobre a capacidade de agir do ser humano. Na teoria de Vigotski, a obra de arte age sobre o homem como um sistema de estímulos cujo objetivo é desencadear uma reação estética, ou seja, ela busca comunicar e afetar o sujeito receptor numa determinada direção. Diferente dos instrumentos que agem diretamente sobre os objetos, o efeito catártico da arte age diretamente sobre a subjetividade do homem e indiretamente sobre as suas atividades (TOASSA, 2011). Desse modo, a reação estética não se limita a uma descarga de energia sem direção. Pelo contrário, ela consiste num estimulante para ações posteriores, de modo que “a arte exige resposta, motiva certos atos e atitudes” (VIGOTSKI, 2001, p. 318).

Por outro lado, na teoria vigotskiana, a atividade artística pode não resultar em uma reação concreta (do comportamento), mas ela atua de modo catártico, purificando o psiquismo, revelando para o sujeito potencialidades que se encontram latentes, recalçadas e reprimidas (VIGOTSKI, 2001). Nesse sentido, o autor expressa que: “a arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela” (VIGOTSKI, 2001, p. 320).

A partir do debate aqui apresentado, percebemos as inúmeras implicações da estética e da arte para o desenvolvimento humano. Dentre elas, encontramos a arte como meio de revelar as possíveis potencialidades do sujeito; debate esse necessário quando se trata de estudantes com AH/SD que usualmente veem dificuldades de expressar e desenvolver suas potencialidades e habilidades no contexto escolar.

7 MÉTODO

Nesta seção são apresentados os procedimentos metodológicos adotados na realização da pesquisa. Nas etapas são expostas a caracterização da pesquisa, o contexto e os participantes do estudo, bem como os instrumentos para a coleta de dados e tratamento dos dados coletados.

7.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa apresenta **caráter exploratório** com **abordagem qualitativa**, (ANDRÉ, LUDKE, 1986; SEVERINO, 2007; GIL, 2010; CRESWELL, 2010; FLICK, 2009; SAMPIERI, COLLADO, LUCIO 2013; TRIVIÑOS, 2013), com delineamento de **pesquisa-ação** (THIOLLENT, 1986; TRIBB, 2005).

A abordagem qualitativa de pesquisa tem como principal objetivo compreender e aprofundar os estudos sobre os fenômenos, que são investigados a partir da perspectiva dos participantes em seu ambiente natural (SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2013). Os dados obtidos nessa abordagem de pesquisa são designados qualitativos por serem ricos em detalhes descritivos referente a grupos de pessoas, locais, entre outros. Esses dados são coletados através do contato aprofundado com os sujeitos, nos seus contextos específicos, buscando analisá-lo em todas as suas nuances de modo que venha obter uma visão global do mesmo, ao passo que utiliza o observador como instrumento para a coleta de dados (CRESWELL, 2010), conforme ressaltam Bogdan e Biklen (1994, p. 49):

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013), essa abordagem de pesquisa, usualmente, é utilizada em investigações nas quais os temas foram pouco explorados. Assim, o método qualitativo se fez pertinente para essa investigação devido ao caráter inédito do seu tema. Assim, esse método de pesquisa se mostrou apropriado para esta pesquisa por proporcionar maior profundidade na coleta de

dados, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente ou entorno, detalhes e experiências únicas (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

No que tange ao caráter exploratório, relaciona-se ao propósito de levantar informações sobre um determinado objeto, com o intuito de torná-lo mais explícito (SEVERINO, 2007; GIL, 2010). Os estudos exploratórios servem para evidenciar fenômenos desconhecidos e obter informações sobre um contexto em particular (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Este enfoque é pertinente para esta investigação, pois numa busca utilizando os descritores: “Altas habilidades/superdotação” and “Estética” em bancos de dados amplos como o da Capes e Psycinfo, nenhum estudo foi encontrado.

Em relação ao delineamento da pesquisa-ação, esse se apresenta como um tipo de investigação com base empírica que é concebida, realizada e associada a uma ação (THIOLLENT, 1986). Esse desenho de pesquisa se mostra apropriado, uma vez que nesse estudo nos propomos a levantar informações sobre um determinado grupo de sujeitos e, a partir disso, propor uma intervenção em sua realidade.

De acordo com Tribb (2005), a pesquisa-ação na educação é uma estratégia de investigação principalmente voltada para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, de modo que eles possam utilizar suas pesquisas como meio de aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. Para esse autor, a pesquisa ação consiste num ciclo composto por quatro fases:

1. Planejar: nesse momento ocorre planejamento de uma ação;
2. Agir: implantar a ação planejada;
3. Descrever: nesse momento ocorre o monitoramento e a descrição dos efeitos da ação;
4. Avaliar: avaliação dos resultados da ação para uma melhora de sua prática.

Nesse sentido, o delineamento da pesquisa-ação se mostra apropriado para a presente pesquisa, uma vez que nos propomos a levantar informações sobre um determinado grupo de sujeitos e, a partir disso, propor uma intervenção em sua realidade

7.2 O CONTEXTO DO ESTUDO

A pesquisa foi realizada em uma sala de recursos multifuncionais destinada ao atendimento de alunos/as com AH/SD de um município da região metropolitana de Curitiba. As salas de Recursos Multifuncionais são locais que visam desenvolver um atendimento educacional especializado com crianças e adolescentes estudantes do ensino regular da rede pública e privada com indicativo de AH/SD que residam no município.

No que se refere à educação de alunos com potencial acima da média no Estado do Paraná, Brandão e Mori (2006, 2007) indicam que esse tema passou a ser mais debatido no últimos anos, com a deliberação nº 02/03 do Conselho Estadual de Educação, documento esse que estabelece as normas e diretrizes da Educação Especial na modalidade do ensino básico.

Essa deliberação tem como premissa que a educação especial se constitui numa modalidade de ensino que assegura a educação de qualidade aos alunos com necessidades educacionais especiais, em todas as etapas da educação básica, e ainda o apoio, complementação e/ou substituição dos serviços educacionais regulares. (PARANÁ, 2003). Assim estabelece:

Será ofertado atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de: (...) superdotação ou altas habilidades que, devido às necessidades e motivações específicas, requeiram enriquecimento, aprofundamento curricular e aceleração para concluir, em menor tempo, a escolaridade, conforme normas a serem definidas por Resolução da Secretaria de Estado da Educação (PARANÁ, 2003, p. 02/03).

Dentre os apoios oferecidos aos alunos com AH/SD no Estado do Paraná, encontram-se as propostas pedagógicas voltadas para o enriquecimento curricular, as salas de recursos (BRANDÃO, MORI, 2006).

A sala de recursos consiste num serviço de apoio especializado ofertado no período contrário ao que o discente frequenta no ensino regular. Esse serviço, de natureza pedagógica, deve ser ofertado em espaço físico apropriado cujo objetivo é **complementar o atendimento educacional** realizado nas salas de aula comuns (PARANÁ, 2012). Assim, a sala de recursos define-se como um:

(...) serviço de natureza pedagógica, desenvolvido por professor habilitado ou especializado em educação especial, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da educação básica. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que freqüentam a classe comum. (PARANÁ, 2003, p. 20)

Nas salas de recursos destinadas à alunos com altas habilidades/superdotação, o enriquecimento curricular ocorre através da possibilidade de ofertar a esses estudantes espaços para o desenvolvimento de trabalhos independentes, investigações científicas nas áreas em que o aluno apresenta interesses e habilidades, ao passo que também incentiva o desenvolvimento de potenciais e desenvolvimento do pensamento criativo e produtivo (BRANDÃO; MORI, 2006).

Desse modo, para a realização deste estudo, o primeiro passo que antecedeu a pesquisa de campo foi a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética (CEP) em Pesquisa da UFPR e aguardar o parecer com a autorização para, assim, iniciar a pesquisa de campo.

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPR, a pesquisadora, então, apresentou a declaração de autorização para as instituições coparticipantes: SMED- Araucária e a Sala de Recursos Multifuncionais para estudantes com AH/SD, a fim de agendar com o coordenador uma visita da pesquisadora a essas salas.

Na sequência a pesquisadora visitou as salas de recursos multifuncionais, com o objetivo de conhecer os possíveis participantes do estudo e realizar o convite para a participação na pesquisa. No momento do convite para a participação no estudo, a pesquisadora deixou explícito aos possíveis participantes que a sua participação na pesquisa era voluntária. Após o aceite do aluno/a, a pesquisadora entrou em contato com os responsáveis legais dos estudantes afim de esclarecer sobre os objetivos da pesquisa e para a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como o Termo de Assentimento Livre e esclarecido (TALE) para assinatura dos participantes com idade superior a 12 anos.

7. 2. 1 Os participantes do estudo

Os participantes² da presente investigação foram um grupo de dez alunos formalmente identificados com AH/SD matriculados numa sala de recursos multifuncionais, numa cidade da região metropolitana de Curitiba. Os participantes do estudo tinham idade entre oito e quatorze anos. O grupo era constituído por nove alunos do sexo masculino e uma discente do sexo feminino.

A partir do levantamento das avaliações psicoeducacionais dos estudantes, percebeu-se que todos manifestavam **superdotação do tipo acadêmica**. Dentre o grupo de estudantes, um apresentava superdotação associada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outro foi identificado com superdotação e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

7. 3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as implicações do elemento estético, a partir da arte, na relação afetiva de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação (AH/SD) com a escola do ensino regular.

Para tanto, realizamos uma intervenção estético-artística com os alunos matriculados na sala de recursos multifuncionais, duas entrevistas com roteiro semiestruturado e duas aplicações do instrumento “mapas afetivos” de Bomfim (2010), adaptado a partir de Almeida (2015), uma antes e outra após as vivências estético-artísticas. Desse modo, esta pesquisa ocorreu em três etapas:

FIGURA 3 – FLUXOGRAMA SOBRE O PLANO DE PESQUISA



Fonte: as autoras (2019).

² Com o objetivo de proteger a identidade dos participantes, neste estudo foram adotados nomes fictícios para nos referenciar aos estudantes participantes da pesquisa.

Nesse sentido, adotamos como instrumento para a coleta de dados as entrevistas com roteiro semiestruturado (APÊNDICE 1 e 2) e a aplicação do Instrumento Mapas Afetivos (APÊNDICE 3).

Na primeira etapa, foi realizada uma entrevista inicial com roteiro semiestruturado (APÊNDICE 1). As entrevistas iniciais foram compostas por 24 perguntas, divididas em categorias que procuravam evidenciar aspectos relacionados à vida social e emocional do participante, a relação com a escola que frequenta no ensino regular e, por fim, a sua relação com as atividades estéticas e artísticas. As entrevistas foram realizadas individualmente como meio de eliminar qualquer desconforto por parte do participante. Elas foram gravadas e transcritas pela pesquisadora.

As entrevistas com roteiro semiestruturado mostraram-se pertinentes para este estudo, uma vez que consiste num dos principais meios para a coleta de dados, que permite ao informante a liberdade e espontaneidade necessárias para oferecer respostas que irão enriquecer a investigação (TRIVIÑOS, 2013), ao passo que também possibilita ao investigador obter dados em maior profundidade sobre seu objeto de estudo (GIL, 2010).

Além das entrevistas, nesta etapa, também foi utilizado uma adaptação realizada por Almeida (2015) do instrumento de Bomfim (2010), denominado Mapas Afetivos. Os mapas afetivos, originalmente elaborado pela autora Bomfim (2010), têm por objetivo tornar tangíveis os sentimentos e emoções do indivíduo sobre determinado ambiente. Este instrumento foi validado em BOMFIM, et al (2014). Na presente pesquisa, o local selecionado foi a escola em que o estudante frequenta no ensino regular.

O referido instrumento é composto por duas partes que se complementam. A primeira parte contém sete itens que devem ser respondidos pelo participante. No primeiro item, o participante da pesquisa deveria desenhar o seu modo de sentir/ ver o ambiente escolar. De acordo com Bomfim (2010), o objetivo principal do desenho é facilitar a expressão das emoções do participante. Desse modo, ele foi selecionado como primeiro item por possibilitar o desencadear de um processo imagético, antes que o participante possa se direcionar para a representação escrita.

De acordo com a autora, o objetivo do desenho não é identificar o significado externo ou interno do desenho. A interpretação do desenho é de responsabilidade do próprio respondente. No segundo item do instrumento, o participante deveria

esclarecer o que quis representar por meio do desenho. Na sequência, foi solicitado ao respondente que expressasse e descrevesse os seus sentimentos sobre o desenho.

O quarto item do instrumento consiste numa síntese dos sentimentos provocados pelo desenho e os demais itens. Nesse item o respondente deveria indicar palavras - síntese que exemplificassem o seu sentimento sobre o ambiente em análise. No quinto item o participante deveria expressar o que ele pensa sobre a escola. Segundo Bomfim (2010), esse item busca captar as respostas que não foram emitidas até o momento.

No sexto e último item da primeira parte do instrumento, o respondente deveria realizar uma comparação entre a sua escola com algo. Esse item permite a elaboração de metáforas. Nesse momento o sujeito é convidado a elaborar imagens sobre a escola. Segundo a referida autora, esse item consiste numa nova síntese de compreensão do sentido da comunicação do afeto.

Na segunda parte do instrumento, os participantes também deveriam indicar seu nível de concordância sobre afirmações referentes à sua escola. Essas afirmações são organizadas através de Escala Likert, apresentando o grau de concordância dos participantes com afirmações divididas em categorias como: sentimentos de pertencimento ao local estudado, agradabilidade, contrastes e insegurança quanto à escola em que estudam no ensino regular (BOMFIM, 2010; ALMEIDA, 2015).

O uso desse instrumento para a presente pesquisa foi relevante na medida em que ele tem por objetivo explicitar os sentimentos e emoções dos sujeitos sobre um determinado lugar; nesse caso a escola regular, fazendo uso de distintas linguagens, como a imagética e a escrita.

Por meio dos desenhos, os participantes explicitaram seus sentimentos e emoções sobre a escola em que estudam, ao passo que com a linguagem escrita eles tiveram a oportunidade de esclarecer o significado da imagem. Na sequência apresentamos um quadro que relaciona os objetivos específicos com os instrumentos de coleta de dados a serem utilizados para alcançá-los.

QUADRO 2 – RELAÇÃO DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS COM OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.

Objetivos Específicos	Instrumentos
Compreender as relações entre estética e arte na educação;	Revisão de Literatura (HOHENDORFF, 2014);
Caracterizar as emoções e sentimentos do estudante com AH/SD no que se refere à escola regular antes da intervenção pedagógica estético-artística;	Entrevistas com roteiro semiestruturado e aplicação do instrumento “Mapas Afetivos”, elaborado a partir Bomfim (2010) e Almeida (2015)
Contribuir para o desenvolvimento sócio-emocional de alunos com AH/SD a partir de intervenções estético-artísticas;	Desenvolvimento da Intervenção Estético-Artística;
Caracterizar as emoções e sentimentos do estudante com AH/SD no que se refere à escola regular após a intervenção estético-artística;	Entrevistas com roteiro semiestruturado e aplicação do instrumento “Mapas Afetivos”, elaborado a partir Bomfim (2010) e Almeida (2015)

Fonte: as autoras (2019).

7.4 A INTERVENÇÃO ESTÉTICO-ARTÍSTICA

Na segunda etapa desta pesquisa, os alunos foram convidados a participar de uma **intervenção estético-artística**. Essa intervenção teve como objetivo envolver os alunos em atividades permeadas pelo elemento sensível. Nesta etapa da pesquisa os estudantes foram convidados a deixar de lado as relações práticas e utilitárias que permeiam as relações humanas na vida cotidiana e a experimentar os fenômenos estéticos, por meio das atividades artísticas.

As atividades envolveram, basicamente, momentos de contemplação/percepção sensível e de criação artística. Lembramos que não tivemos

como objetivo, nessa etapa da pesquisa, ensinar técnicas artísticas ou debater sobre obras de arte. Nesse momento do estudo procuramos dar oportunidade ao aluno envolver-se com o mundo a partir da sua sensibilidade, uma vez que a educação deve ter como compromisso “(...) estimular o sentimento de si mesmo, incentivar esse sentir-se humano de modo integral, numa ocorrência paralela aos processos intelectuais e reflexivos acerca de sua própria condição humana” (DUARTE JR., 2010, p. 175).

Desse modo, durante as intervenções, os alunos foram convidados a experimentarem momentos de contemplação artística, reflexão e expressão artística, com a finalidade de proporcionar ao aluno a vivência estética e a criação como meio de auxiliar no seu desenvolvimento emocional, conforme apresentamos na figura quatro:

FIGURA 4 – FLUXOGRAMA SOBRE OS MOMENTOS PRINCIPAIS DA INTERVENÇÃO ESTÉTICO-ARTÍSTICA



Fonte: as autoras (2019).

Desse modo, as intervenções ocorreram durante três semanas. Na primeira semana, a pesquisadora colocou para tocar a melodia Nocturne n. 2 in E- flat major, op n. 9, de Chopin. Esta música foi selecionada por possuir uma melodia calma, o que tornará o ambiente um lugar no qual os alunos podem desligar-se da sua vida cotidiana experimentando o elemento estético contido na melodia. Por último, será disponibilizado aos estudantes diferentes tipos de materiais artísticos-como argila para modelagem, carvão para desenho, giz pastel e de cera, lápis de cor, tintas para que o/a aluno/a elabore uma criação artística a partir do que mais lhe tocou na melodia.

Na segunda semana de intervenção, a pesquisadora apresentou aos alunos as seguintes obras de arte e solicitou que as contemplassem.

FIGURA 5- LA ALEGRÍA DE VIVIR DE
DOUGLAS GIRARD



Fonte: larescrituraria.blogspot.com/2015/

FIGURA 6- MULHER CHORANDO DE
PABLO PICASSO



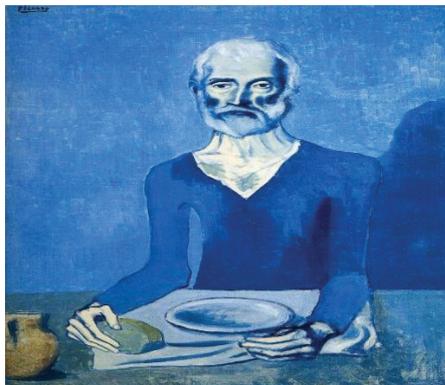
FONTE: www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/mulher-chorando-pablo-picasso/

FIGURA 7- QUINTAL DE RICARDO FERRARI



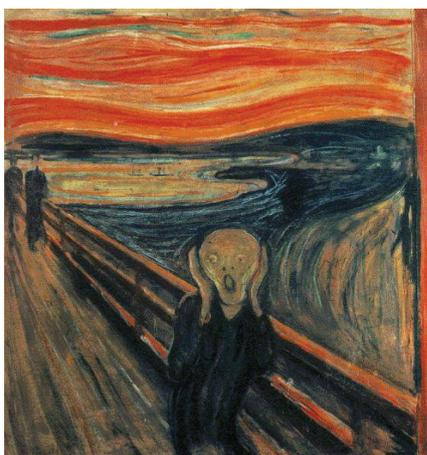
FONTE: aliancapelainfancia.org.br/inspiracoes/curso-de-extensao-busca-contribuir-na-formacao-de-adultos-brincantes/ricardo-ferrari-quintal/

FIGURA 8 - L' ASCÈTE DE
PABLO PICASSO



FONTE: www.artforum.com

FIGURA 9- O GRITO DE EDVARD MUNCH



FONTE: <https://followthecolours.com.br/art-attack/edvard-munch/>

FIGURA 10- MULHER COM SOMBRINHA
DE CLAUDE MONET



FONTE: arteartistas.com.br

FIGURA 11- LE JARDIM DE VÉTHEUIL DE CLAUDE MONET



FONTE: <https://passion-impressionniste.skyrock.com>

Essas obras de arte foram selecionadas, pois cada uma traz em sua essência um determinado sentimento, como a raiva, a alegria, o espanto, a tristeza e a tranquilidade. Na sequência, a pesquisadora solicitou a cada estudante que escolhesse a obra que mais tocou os seus sentimentos e expresse o que a obra representa para ele. Por último, foi disponibilizado aquarelas para que os alunos realizem uma criação artística que expresse seus sentimentos.

Na última intervenção, apresentou-se aos estudantes novamente as obras de arte que expressem diversos tipos de sentimentos e emoções. Após a contemplação, a pesquisadora solicitou que eles escolhessem uma obra de arte que represente os seus sentimentos e emoções em relação à escola do ensino regular e digam o porquê da escolha. Por último, solicitou-se aos estudantes que expressassem, por meio da atividade artística, suas emoções e sentimentos em relação à escola. Ao mesmo momento que escutam a melodia “Piano Concert n. 5 in E- flat mayor, Op 73” de Beethoven.

Após a realização das intervenções estético-artística, se realizou a última etapa da pesquisa. Nesse momento os alunos deveriam responder a uma entrevista final com roteiro semiestruturado e ao instrumento “Mapas Afetivos” de Bomfim (2010), adaptado a partir de Almeida (2015). Com isso, seguimos com o tratamento dos dados.

7. 5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados se deu **qualitativamente**. As entrevistas gravadas e transcritas foram analisadas seguindo a proposta de Aguiar e Ozella (2006, 2013). Essa proposta tem por objetivo a elaboração de núcleos de significação para a apreensão de sentidos e significados da fala dos participantes.

Os núcleos de significação constituem-se numa ferramenta metodológica, fundamentada na teoria histórico-cultural, para a apreensão de sentidos e significados no discurso do respondente. Neste instrumento, o empírico é o ponto de partida, mas tem-se a clareza que é necessário ir além do que as aparências dos dados apresentam, sendo necessário buscar explicações do processo de constituição do objeto de estudo (AGUIAR; OZELLA, 2006). Nesse sentido, se realizou diversas leituras do material (entrevistas transcritas), com o objetivo de nos aproximarmos e organizar o mesmo.

Após diversas leituras foram destacados os pré-indicadores, isto é, os temas encontrados de modo recorrente no discurso dos participantes do estudo. Com os pré-indicadores destacados, passamos para a fase do processo de sua aglutinação. Neste momento, agrupou-se os pré-indicadores de acordo com sua similaridade, complementaridade e contraposição. Após a compilação dos pré-indicadores e formação dos indicadores, deu-se início ao processo de articulação e nomeação com o objetivo de formar os núcleos de significação (AGUIAR, OZELLA, 2006, 2013; AGUIAR, SOARES, MACHADO, 2015).

A análise dos dados referente ao Instrumento Mapas Afetivos foi dividida em duas etapas: primeiramente os mapas afetivos foram pré-analisados, codificados e categorizados com base no quadro síntese, com modificações para a escola regular (QUADRO 3), conforme o processo de análise proposto por Bomfim (2010) e Almeida (2015) (itens modificados: identificação do respondente e ambiente).

Cada mapa afetivo foi analisado individualmente e a partir dessa análise identificou-se aspectos como: **identificação do estudante, estrutura do desenho**; nessa etapa de categorização será analisado se o desenho obedece a dimensão cognitiva que envolve a teoria de Lynch em seus aspectos relacionados a estrutura e identidade do ambiente ou se expressa em metáfora. Além disso, procuramos identificar o **significado do desenho**. Na metodologia de análise de Bomfim (2010), o significado do desenho é atribuído pelo próprio participante, isto é, qual a explicação

do respondente sobre o desenho; **a qualidade** do desenho sobre- o ambiente escolar da escola regular; **o sentimento**, aqui buscamos identificar qual a expressão afetiva do participante em relação ao desenho e ao ambiente escolar regular; **a metáfora**, nesse item foi analisada a comparação da escola regular com algo levantado pelo próprio respondente; e, por fim, analisamos qual o **sentido** do desenho. Na sequência, apresentamos o quadro 3 com a síntese da metodologia de análise de Bomfim (2010).

QUADRO 3 - MAPA AFETIVO – AMBIENTE ESCOLAR

Identificação	N., Sexo; Idade; Escola
Estrutura	Mapa cognitivo de Lynch: desenho do ambiente físico do entorno do ambiente da escola regular Metafórico: desenho que expressa, por analogia, o sentimento ou estado de ânimo do respondente.
Significado	Explicação do respondente sobre o desenho.
Qualidade	Atributos do desenho e do ambiente escolar regular, apontados pelo respondente.
Sentimento	Expressão afetiva do sujeito em relação ao desenho do ambiente escolar da classe regular.
Metáfora	Comparação do ambiente da escola regular com algo levantado pelo respondente que tem como função a elaboração de metáforas.
Sentido	Interpretação dada pelo investigador à articulação de sentidos entre as metáforas do ambiente escolar regular e as outras dimensões atribuídas pelo respondente (qualidade e sentimentos).

FONTE: MODIFICADO A PARTIR DE BOMFIM (2010).

Após esta análise, os mapas afetivos foram categorizados a partir das imagens que aparecerem nas metáforas, com objetivo de identificar as categorias: pertencimento, agradabilidade, contrastes e insegurança contido em cada mapa afetivo.

Na segunda etapa do instrumento, que se refere a Escala Likert, os dados foram analisados utilizando o programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) com o objetivo de identificar a média das respostas relacionadas às categorias: agradabilidade, contrastes, insegurança e pertencimento apontadas pelos participantes.

Os resultados bem como a discussão serão tratados no próximo capítulo.

8. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo buscamos evidenciar os dados envolvidos na pesquisa de campo com os estudantes formalmente identificados com AH/SD. Como já mencionado, a presente pesquisa foi dividida em três etapas. Na primeira, a pesquisadora realizou uma entrevista inicial com os estudantes participantes da investigação e aplicou o instrumento mapas afetivos elaborado por Bomfim (2010) e adaptado por Almeida (2015), com o objetivo de levantar informações preliminares sobre a dimensão emocional e social desses discentes. Na segunda parte, foi realizada uma intervenção estético-artística com os estudantes participantes da investigação. Por fim, a pesquisadora realizou a entrevista final com roteiro semiestruturado e aplicou novamente o instrumento supracitado.

Assim, a apresentação dos dados envolvidos na investigação foi dividida em duas partes. Inicialmente serão apresentados os dados qualitativos das entrevistas e a análise dos mapas afetivos anterior a intervenção estético-artística. Na sequência, serão apresentados os dados obtidos após as intervenções estético-artísticas.

Salientamos que a separação dos dados ocorreu com o objetivo de melhorar a apresentação dos resultados envolvidos na pesquisa, entretanto, para a sua análise, as duas fontes de dados serão integradas com o objetivo de analisar o problema de pesquisa a partir de um prisma mais amplo.

8.1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: PRÉ INTERVENÇÃO ESTÉTICO-ARTÍSTICA.

A análise dos dados objetivou responder a principal indagação do presente estudo: quais as implicações da experiência estética pela arte no desenvolvimento socioemocional de alunos com AH/SD no contexto da educação inclusiva?

Para tanto, utilizamos o método de análise elaborado por Aguiar e Ozella (2006, 2013) para a apreensão dos sentidos e significados das falas dos alunos entrevistados. Assim, no início realizamos diversas leituras do material com propósito de identificar os temas recorrentes e formar os pré-indicadores. Após as várias leituras do material, identificamos como temas recorrentes na fala dos participantes as seguintes pautas: poucas atividades artísticas na escola comum; dificuldade na expressão dos sentimentos e emoções na escola; prazer pelas atividades artísticas;

muita cópia na escola comum; escola que poderia ser melhor; gosto pelos estudos; necessidade de sempre ser “o melhor” em suas atividades; afeto pela escola devido aos amigos e professores; poucos amigos; boa relação com alguns professores na escola comum; brigas; vontade de melhorar suas habilidades; não se sentem indivíduos com AH/SD devido ao desempenho em algumas atividades; arte somente na aula de artes; resistência a normas externas; videogame; isolamento; as emoções negativas interferem no aspecto acadêmico; pouco autoconhecimento de suas qualidades/ defeitos; timidez; antissocial; atividades de raciocínio na escola; bullying; desejo por praticar mais atividades artísticas (curiosidade); pensar bastante; escola como um espaço para a aquisição de novos conhecimentos; apreço pela escola, amigos e funcionários; convívio conflituoso na escola em algumas ocasiões; expressão dos sentimentos por meio do diálogo com os amigos e consideram-se pessoas de fácil convívio.

Em seguida, como proposto no instrumento de análise de Ozella e Aguiar (2006, 2013), realizamos diversas leituras com o objetivo de aglutinar os pré- indicadores por sua similaridade, complementaridade e oposição. Assim, foi possível identificar quatro conjuntos de indicadores: características e dificuldades socioemocionais do estudante superdotado; estratégias para lidar com o âmbito socioemocional; a escola in(sensível) e autoconhecimento e superdotação. O quadro 4 exemplifica o processo de aglutinação, por sua complementariedade, oposição e similaridade, dos pré- indicadores para a elaboração dos indicadores:

QUADRO 4- AGLUTINAÇÃO DOS PRÉ- INDICADORES

Pré- Indicadores	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> - Poucos amigos; - As emoções negativas interferem no aspecto acadêmico; - Timidez; - Antissocial; - Triste; - Convívio conflituoso na escola em algumas ocasiões, - Gosto pelos estudos; - Resistência a normas externas; 	<p>Características do estudante superdotado e dificuldades socioemocionais.</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de sempre ser “o melhor” em suas atividades; - Vontade de melhorar suas habilidades; - Pouco autoconhecimento de suas qualidades/ defeitos; - Desejo por praticar mais atividades artísticas (curiosidade); - Apreço pela escola, amigos e funcionários; - Consideram-se pessoas de fácil convívio. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Videogame; - Isolamento; - Expressão dos sentimentos por meio do diálogo com os amigos; - Pensar bastante. 	<p>Estratégias para lidar com o âmbito socioemocional.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Poucas atividades artísticas na escola comum; - Dificuldade na expressão dos sentimentos e emoções na escola; - Prazer pelas atividades artísticas; - Muita cópia na escola comum; - Escola que poderia ser melhor; - Afeto pela escola devido aos amigos e professores; - Desejo por praticar mais atividades artísticas (curiosidade); - Boa relação com alguns professores na escola comum; - Brigas; 	<p>A escola (in)sensível.</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Escola como um espaço para a aquisição de novos conhecimentos; - Arte somente na aula de artes. 	
<ul style="list-style-type: none"> - As emoções negativas interferem no aspecto acadêmico; - Pouco autoconhecimento de suas qualidades/ defeitos; - Desejo por praticar mais atividades artísticas (curiosidade). 	<p>Autoconhecimento e superdotação.</p>

FONTE: as autoras (2019).

A partir da formação dos indicadores, deu-se início à elaboração dos núcleos de significação. Os núcleos de significação, de acordo com Aguiar e Ozella (2006), devem expressar os pontos centrais das falas dos sujeitos, que envolvam tanto seus sentimentos e suas determinações constitutivas. Neste estudo, foi possível construir dois núcleos de significação: O quadro 5 expressa o processo de elaboração dos núcleos de significação:

QUADRO 5- ELABORAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Indicadores	Núcleos de significação
<ul style="list-style-type: none"> - Características do estudante superdotado e dificuldades socioemocionais; - Estratégias para lidar com o âmbito socioemocional; 	<p>Dificuldades e estratégias para lidar com o âmbito socioemocional.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Escola (in)sensível; - Autoconhecimento e superdotação. 	<p>A escola (in) sensível e a falta de autoconhecimento na superdotação.</p>

FONTE: as autoras (2019).

8.1.1 Desvelando os núcleos de significação pré intervenção estético-artística

Após a constituição dos núcleos de significação, passamos para a sua análise. Inicialmente, a análise passa por um processo intranúcleos para, na sequência, avançarmos para a articulação internúcleos. Esse percurso permite ao pesquisador desvelar os sentidos do discurso do sujeito. A análise não se restringe à fala do indivíduo, mas articula-se com o contexto social, político e histórico, o que, por sua vez, possibilita a compreensão do sujeito em sua plenitude. (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013).

Para compreender a temática sobre as implicações da experiência estética, pela arte, no desenvolvimento socioemocional de alunos com AH/SD no contexto da educação inclusiva, foram constituídos, a partir da análise das entrevistas com os participantes, dois núcleos de significação, estes são: **dificuldades e estratégias para lidar com o âmbito socioemocional e a escola (in)sensível e a falta de autoconhecimento na superdotação.**

O primeiro núcleo, **dificuldades e estratégias para lidar com o âmbito socioemocional**, refere-se aos impasses socioemocionais enfrentados pelos estudantes superdotados participantes da pesquisa e as formas que esses indivíduos encontram para lidar com as suas emoções e sentimentos dentro e fora da escola. Esse núcleo se define pelos seguintes indicadores: características e dificuldades socioemocionais do estudante superdotado e estratégias para lidar com o âmbito socioemocional e podem ser observados nos discursos dos participantes:

Pesquisadora: o que você menos gosta em você mesmo?

Guilherme: “éee” algumas coisas que eu penso na minha cabeça, tipo vontade de morrer agora...

Pesquisadora: por quê?

Guilherme: porque eu me sinto mal, me sinto com vontade de enfiar a minha cabeça num buraco porque eu fico com muita vergonha.

Pesquisadora: Quando alguma coisa não está legal lá na sua escola ou lá na sua família ou com seus amigos, o que você costuma fazer?

Guilherme: ahh, às vezes eu comento, às vezes eu nem comento. Às vezes eu fico triste demais, daí eu não consigo fazer lição de tão nervoso que eu fico.

Pesquisadora: e quando você está com essa tristeza, essa angústia o que você costuma fazer para se sentir melhor?

Guilherme: eu começo a ir ao meu quarto, assistir vídeo. Fico fechado lá no meu quarto jogando um videogame.

Pesquisadora: Você tem bastante amigos?

Eduardo: não!

Pesquisadora: Por que você não tem muitos amigos?

Eduardo: Não sou muito de falar

Pesquisadora: E você possui dificuldade ou facilidade para conhecer pessoas novas?

Caio: Acho que um pouco de dificuldade

Pesquisadora: Por quê?

Caio: Eu tenho vergonha de conhecer pessoas novas

Pesquisadora: Você se considera uma pessoa de fácil convívio?

Caio: ah, eu acho que sim

Pesquisadora: por quê?

Caio: Ah, eu não gosto de causar problemas, essas coisas...

Pesquisadora: quando você está passando por alguma dificuldade na escola ou na sua família, como você costuma agir?

Fábio: isolamento. Eu fico isolado. Eu fico fazendo “fotossíntese” para passar o tempo...para esquecer das coisas.

Pesquisadora: o que você costuma fazer para se sentir melhor nesses momentos de dificuldades?

Fábio: olhar vídeos de pessoas se dando mal.

Pesquisadora: quando você está passando por algum momento de dificuldade lá na sua escola ou na sua família ou com seus amigos, como você costuma agir?

Sofia: eu fico triste

Pesquisadora: você fica triste e faz alguma coisa?

Sofia: eu desconto em objetos, em raiva. Tipo eu desconto na parede. Agora eu parei com isso, mas eu chutava a parede

Pesquisadora: você se acha uma pessoa fácil de fazer amigos?

Gustavo: Não, às vezes não.

Pesquisadora: por quê?

Gustavo: porque às vezes eu vou falar uma coisa com a pessoa que eu não conheço, “pra” fazer amizade, daí ela tá falando com outra pessoa. Daí ela não me dá ouvidos...

Pesquisadora: Agora, quando você está passando por alguma dificuldade na escola, na família ou com os seus amigos, como você costuma agir?

Gustavo: Não sei. Eu fico quieto no meu canto.

Pesquisadora: Você não faz nada para expressar essa dificuldade?

Gustavo: Não

Pesquisadora: você se considera uma pessoa que possui facilidade ou dificuldade para fazer novos amigos?

Marcos: dificuldade

Pesquisadora: por quê?

Marcos: porque eu sou meio antissocial, eu acho

Pesquisadora: você se considera uma pessoa de fácil convívio?

Marcos: bem, difícil vai ser conseguir amizade porque eu não sou muito de conversar com as pessoas que eu não sou amigo assim. Mas depois daí, de boa.

Pesquisadora: quando você está passando por alguma dificuldade lá na sua escola ou com a sua família, o que você costuma fazer?

Marcos: pensar bastante.

Pesquisadora: quando você está passando por algum momento de dificuldade na sua escola, ou com a sua família, ou com os seus amigos, como você costuma agir?

Matheus: eu costumo pensar bastante sobre o que está acontecendo e acabo dando um jeito de conversar ou melhorar, para que tudo acabe bem.

Na análise desse núcleo de significação foi possível observar que os alunos superdotados possuem dificuldades para lidar com os seus sentimentos e emoções, resultando, geralmente, numa introspecção do sentir e utilizam de meios racionais para lidar com os seus sentimentos e emoções.

As dificuldades socioemocionais, como: timidez, introspecção, isolamento social e dificuldades em fazer amigos, encontradas nos discursos dos participantes superdotados vão ao encontro às apresentadas na literatura por (WINNER, 1996; FLEITH, 2007, CROSS, 2002; GORNADA et al, 2015).

De acordo com Winner (1996) e Fleith (2007), os estudantes superdotados têm tendência a serem mais tímidos, introvertidos e solitários que os demais indivíduos. Gross (2002), por sua vez, indica que isolamento social e rejeição pelos pares afligem a maioria das crianças altamente talentosas. Para o autor, essas dificuldades ocorrem quando a escola ou a comunidade se recusam a criar para o estudante superdotado um ambiente com grupo de pares baseado em afinidades, interesses e habilidades.

Apesar do isolamento social ser uma característica socioemocional de indivíduos com AH/SD, na presente investigação observou-se que os participantes utilizam o isolamento como forma de enfrentamento de situações conflitantes e de sentimentos angustiantes.

Assim, a partir da análise intranúcleo, percebemos que esses estudantes encontram dificuldades para expressar o seu mundo interior e, não conseguindo lidar com os conflitos de ordem emocional, acabam utilizando de meios como o isolamento, para lidar com as suas dificuldades socioemocionais, resultando numa introspecção do sentir.

O segundo núcleo de significação identificado foi: **a escola insensível e a falta de autoconhecimento na superdotação**. Esse núcleo define-se pelo demasiado apelo ao aspecto racional na escola em detrimento da expressão das emoções e sentimentos, resultando em uma falta de autoconhecimento do estudante superdotado. Esse núcleo também faz menção a pouca atividade artística na escola. Ele se define pelos seguintes indicadores: a escola in(sensível) e autoconhecimento e superdotação e podem ser observados na fala dos participantes:

Pesquisadora: na escola em que você estuda, você consegue ter contato com atividades artísticas?

Matheus: Não

Pesquisadora: em nenhum momento?

Matheus: na aula de artes, mas é muito pouco o contato.

Pesquisadora: na escola, você é capaz de expressar os seus sentimentos e emoções?

Gustavo: sim

Pesquisadora: em quais momentos?

Gustavo: quando eu estou conversando com um amigo

Pesquisadora: e durante as atividades, você consegue expressar?

Gustavo: não, porque eu fico quieto.

Pesquisadora: na escola, você tem contato com algum tipo dessas artes?

Gustavo: não!

Pesquisadora: Na escola, você consegue expressar os seus sentimentos?

Guilherme: às vezes, não muito

Pesquisadora: Por que não muito?

Guilherme: Porque às vezes eu me sinto feliz, às vezes eu não me sinto feliz

Pesquisadora: E você não consegue expressar isso?

Guilherme: Não.

Pesquisadora: Como você se sente sendo uma pessoa com AH/SD?

Caio: ah, eu acho que poderia melhorar um pouco

Pesquisadora: Por quê?

Caio: Porque têm pessoas que não tem altas habilidades e tira nota maior que eu assim. Eu me cobro muito, essas coisas...

Pesquisadora: o que você mais gosta em você mesmo?

Marcos: eu não sei...

Pesquisadora: não sabe listar nenhuma característica que você goste em você mesmo?

Marcos: hmm, não

Pesquisadora: você saberia dizer quais são as suas qualidades?

Marcos: hm tem gente que diz que eu desenho bem, facilidade em aprender algumas coisas...

Pesquisadora: o que você menos gosta e você mesmo?

Marcos: hmm eu consigo ficar com raiva muito fácil.

Pesquisadora: você acha que na sua escola você tem momentos para expressar os seus sentimentos e emoções?

Fábio: não, porque qualquer coisa que a gente fala alguém já começa a retrucar, a fazer piadas, essas coisas

Pesquisadora: então você não consegue se expressar lá?

Fábio: não

Pesquisadora: lá na sua escola você tem momentos para se envolver com atividades artísticas?

Fábio: a aula de artes.

Pesquisadora: só na aula de artes?

Fábio: e quando eu termino as atividades.

Pesquisadora: o que você mais faz na escola?

Sofia: estudo (risos)

Pesquisadora: como são as atividades?

Sofia: é mais de raciocínio, escrita

Pesquisadora: como é a sua relação com os seus professores?

Sofia: eu acho que é boa, com alguns. Porque com alguns eu não me sinto bem.

Pesquisadora: na escola que você estuda você consegue ter contato com atividades artísticas?

Matheus: como assim artísticas?

Pesquisadora: algum tipo de arte, tipo pintura, desenho, dança, escultura.

Matheus: não

Pesquisadora: em nenhum momento?

Matheus: na aula de artes, mas é muito pouco o contato.

Na constituição desse núcleo foi possível constatar que o ambiente escolar regular não se apresenta como um espaço favorável para a expressão dos sentimentos e emoções. Isso se deve ao fato, que, geralmente, o ambiente escolar apresenta-se como um espaço bagunçado, favorável à ocorrência de episódios de brigas. Esses dois fatores quando combinados, segundo os participantes, dificulta a expressão de seus sentimentos e emoções.

Além disso, na construção desse núcleo pode-se observar que o ambiente escolar, usualmente, foca no desenvolvimento do aspecto racional, com atividades que requerem muita cópia de conteúdos e poucas atividades que possibilitem o envolvimento com a imaginação e a criação. Nesse núcleo ainda percebeu-se a falta de elementos artísticos no ambiente escolar. No contexto pesquisado, o envolvimento com atividades artísticas acontece somente nas aulas específicas de educação artística, que ocorrem de uma a duas vezes na semana.

Após a análise intranúcleo, partimos para a articulação internúcleos. Nesse processo de análise tem-se consciência que o discurso dos informantes é o ponto de partida; contudo, não se restringe a isso, é necessário ir além, articulando o empírico com o seu contexto histórico, social, entre outros (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013).

A partir da análise internúcleos foi possível observar, que, mesmo a arte constituindo um dos componentes curriculares que devem estar presentes nos espaços escolares formais (BRASIL, 1996), diversos autores (DUARTE JÚNIOR., 1995, 2010, 2012; VIEIRA, CASTANHO, 2008; CAMARGO, BULGACOV, 2008; EÇA, 2010; BARBOSA, PINO-JUSTE, 2011; PONCE, SAUL, 2012; SANT'ANA, LOOS, CEBULSKI, 2013; STOLTZ, VEIGA, 2014; MACHADO, STOLTZ, 2016, 2017) concordam que as experiências com arte, apesar de constituírem num importante elemento para o desenvolvimento humano, ainda é negligenciado dentro do ambiente escolar.

Tal fato, segundo autores (DUARTE JÚNIOR., 1991, 2010, 2012; VIEIRA, CASTANHO, 2008; CAMARGO, BULGACOV, 2008; STOLTZ, VEIGA, 2014; STOLTZ,

2016; STOLTZ, WEGER, VEIGA, 2017; MACHADO, STOLTZ, 2016, 2017) é resultado do legado ideológico presente na formação de currículos e propostas pedagógicas. De acordo com Camargo e Bulgacov (2008, p. 468), a atualidade é norteadada pelo princípio da “razão calculante”, a qual é movida pelo objetivo de conquistar benefícios econômicos, que, por consequência, prioriza as características quantitativas das relações humanas e sociais.

Até mesmo a disciplina das artes, que, ao nosso ver deveria fornecer ao estudante oportunidades de expressão do sentir, da imaginação e da criatividade, vem, ao longo do percurso histórico, sendo “devorada” pelos princípios da “razão calculante” (CAMARGO; BULGACOV, 2008, p. 468), a qual institui que o objetivo principal da educação, principalmente aquela destinada aos menos favorecidos economicamente, seja:

(...) a produção de mão de obra; o adestramento do indivíduo para o exercício de uma profissão (técnica) lá fora, no mercado de trabalho. Nunca tivemos, por aqui, uma educação humanista, pois ela não interessa ao modelo industrialista de desenvolvimento adotado por nós. A escola sempre foi vista como uma linha de produção em que se fabricam indivíduos mecanicamente adaptados às exigências do industrialismo (DUARTE JR., 2012, p. 80).

De acordo com Zanin (2004), no Brasil, a gênese do ensino de arte remete às modalidades artísticas vinculadas à imagem, sons, movimentos e cenas. No início do século XX, as disciplinas como Canto Orfeônico, desenho, trabalhos manuais e música estavam incluídas nos programas escolares das escolas primárias e secundárias (ZANIN, 2004). Todavia, essas atividades estavam vinculadas apenas à visão utilitarista e prática sem manter relações com a criação do aluno ou a experiência artística, como ressalta Zanin:

Nessa época era valorizada a habilidade manual “os dons artísticos”, os hábitos de organização e precisão, mostrando uma visão utilitarista e imediatista da arte. Era o ensino de Arte voltado essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor. A disciplina Desenho, apresentada sob a forma de Desenho Geométrico, Desenho do Natural e Desenho Pedagógico, era considerado mais por seu aspecto funcional do que uma experiência em arte; ou seja, todas as orientações e conhecimentos visavam uma aplicação imediata e a qualificação para o trabalho (ZANIN, 2004, p. 58).

No ano de 1971, com a Lei 5.692/71 a arte passa a ser incluída nas propostas pedagógicas como educação artística, embora a arte no ensino fosse definida como

atividade e não como disciplina. De acordo com Ferraz e Fusari (2010) esta lei representa um avanço no que corresponde à importância dada à arte no contexto escolar como também seu potencial formativo. Segundo as autoras, nesse momento “houve uma tentativa de melhoria do ensino de Arte na educação escolar, ao incorporar atividades artísticas com ênfase no processo expressivo dos alunos” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 17 e 18).

Contudo, mesmo com a tentativa de inserir e melhorar o ensino da arte na escola, esta lei se mostrou insuficiente, uma vez que os professores não recebiam preparação adequada para realizar o ensino da arte, ao passo que as instituições escolares não possuíam espaços adequados para o trabalho com a atividade artística (ZANIN, 2004).

Além das insuficiências expostas, Ferraz e Fusari (2010) apontam para o paradoxo contido nesta lei, uma vez que tendo uma matriz humanística, está se mostrou mais tecnicista por continuar a valorizar a utilidade, que, por conseguinte, gera consequências até os dias atuais no que tange ao ensino de arte, como ressaltam as autoras:

Na prática, a Educação Artística tem sido desenvolvida nas escolas brasileiras de forma incompleta, quando não incorreta. Esquecendo ou desconhecendo que o processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando envolve múltiplos aspectos, muitos professores propõem atividades às vezes totalmente desvinculadas de um verdadeiro saber artístico (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 18).

No final da década de 1970, ocorre no Brasil o movimento pela Arte-Educação. Esse movimento organizou-se primeiramente fora das instituições escolares com o objetivo de desenvolver o ensino através da arte. Esse movimento também influenciou a luta pela obrigatoriedade do ensino da arte em todos os níveis de ensino da educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996- LDB 9394/96. (FERRAZ, FUSARI, 2010).

Assim, no ano de 1996, através da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), o ensino da arte torna-se obrigatório nos currículos escolares da educação básica ao estabelecer no seu artigo 26º, inciso 2, que: “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica”

Esta legislação se mostra um marco importante, pois considera a importância da arte para o desenvolvimento do discente para além da simples utilidade e praticidade do elemento artístico, pois, de acordo com Zanin: “ela visa a destacar os aspectos essenciais da criação e percepção estética dos alunos e o modo de tratar a apropriação de conteúdos imprescindíveis para a cultura do cidadão contemporâneo” (ZANIN, 2006, p. 60).

Nesse sentido, Duarte Jr. (2012, p. 49) indica a importância da arte nos ambientes escolares ao salientar que, por meio das atividades que envolvem o elemento artístico, os mais diversos aspectos do nosso sentir são expressos. Assim, a arte em todas as suas manifestações, é, por conseguinte, “uma tentativa de nos colocar diante de formas que concretizem aspectos do sentir humano”.

Considerando que o sentir é a primeira forma do homem estar no mundo (DUARTE JR., 1995) e que as emoções e os sentimentos permeiam todas as expressões do comportamento humano (VIGOTSKI, 2010), torna-se evidente que a escola, por meio de suas práticas, deveria ser um espaço favorável para a expressão das emoções e dos sentimentos, de modo que “conhecer as próprias emoções e ver nelas os fundamentos de nosso próprio ‘eu’ é a tarefa básica que toda escola deveria propor, se elas não estivessem voltadas somente para a preparação de mão de obra para a sociedade industrial” (DUARTE JR., 2012, p. 67).

Contudo, a escola atual se define pela imposição de verdades já prontas, às quais os discentes devem se submeter, sem espaço para uma elaboração individual de sua visão de mundo, sem espaço para a criação e a imaginação (DUARTE JR., 2012), uma vez que:

(...) a dança, a festa, a arte, o ritual, são afastados de nosso cotidiano, que vai sendo preenchido apenas com o trabalho utilitário, não criativo, alienante. A forma de expressão das emoções torna-se a violência, o ódio, a ira – somente a violência pode fazer vibrar nossos nervos, enrijecidos pelo trabalho sem sentido (DUARTE JR., 2012, p. 64).

Nesse sentido, Arantes-Brero e Cupertino (2018) indicam que o homem contemporâneo vivencia um momento em que exalta a lógica e o conhecimento formal, sendo dada extrema importância ao aspecto racional. Assim, questões como a personalidade, as emoções e sentimentos são deixados de lado, em detrimento da lógica e das técnicas.

No que se refere à educação de estudantes superdotados, tal panorama é similar, visto que as práticas pedagógicas direcionadas a esses indivíduos priorizam o desenvolvimento da dimensão intelectual, deixando de lado a esfera social e emocional (ALENCAR, FLEITH, 2001, 2007, 2014; FREITAS, VESTENA, NEUMANN, 2017; MACHADO, STOLTZ, 2016, 2017). Ao desviar a atenção dos aspectos sociais e emocionais dos estudantes superdotados, o desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades pode ser comprometido.

Como evidenciou-se nessa investigação, os estudantes encontram dificuldades de exteriorizar suas emoções e sentimentos, tanto dentro quanto fora da escola, levando-os a experimentarem uma certa falta de autoconhecimento. Esse dado é corroborado pela pesquisa de Arantes- Brero e Cupertino ao indicar que esses indivíduos usualmente:

(...) acabam assentando seu modo de ser na lógica, buscando lidar com o mundo por meio do conhecimento formal e das técnicas. Assim, sentem-se mais seguros, mantendo-se apartados de seus sentimentos internos. Esse modo lógico, no entanto, pode acarretar profundo sofrimento, na medida em que impede as pessoas de acessarem sua interioridade e lidar com seus sentimentos (ARANTES-BRERO; CUPERTINO, 2018, p. 95).

Essa característica, quando associada a uma sociedade que prioriza relações insensíveis e por uma escola que elege o racional como elemento principal a ser desenvolvido e que não permite a expressão do sentir, podem levar o estudante superdotado a “apresentar um profundo sofrimento relacionado às suas dificuldades em se posicionar no mundo de modo satisfatório” (ARANTES-BRERO; CUPERTINO, 2018, p. 94).

A partir disso, compreendemos que os programas destinados ao atendimento do superdotado e a escola regular deveriam proporcionar ao estudante superdotado espaços para que esses indivíduos expressem suas emoções e sentimentos, levando a um melhor autoconhecimento de suas características, gostos, preferências, qualidades, limitações, dentre outros. Nesse sentido, Freitas, Vestena e Neumann (2017) salientam que a escola deveria ser um ambiente que possibilite o conhecimento e o desenvolvimento das características afetivas, uma vez que:

Promover espaços em que desenvolvam maior conhecimento sobre si, e que valorizem os aspectos positivos e saudáveis do indivíduo com altas habilidades/superdotação pode ser um caminho de sucesso para minimizar e prevenir sofrimentos (FREITAS; VESTENA. NEUMANN, 2017, p. 234).

Assim, partir da análise dos núcleos de significação percebemos que os estudantes superdotados, participantes da pesquisa, apresentam dificuldades de ordem socioemocional e acabam utilizando de meios poucos saudáveis para não lidar com as suas emoções e sentimentos.

As dificuldades emocionais, quando aliadas à falta de estratégias saudáveis, pode levar o indivíduo superdotado a desenvolver uma falta de conhecimento sobre a sua subjetividade e a uma introspecção dos seus sentimentos. Tais aspectos quando associados podem resultar em uma falta de autoconhecimento de suas emoções e sentimentos, gostos, preferências e limitações.

Assim, nesta pesquisa buscamos caracterizar os sentimentos e emoções dos estudantes superdotados em relação ao seu ambiente escolar regular. Os resultados envolvidos nessa etapa da pesquisa, bem como a sua análise apresentam-se na próxima seção.

8.2 A ANÁLISE DOS MAPAS AFETIVOS PRÉ INTERVENÇÃO ESTÉTICO-ARTÍSTICA

De acordo com Bomfim (2010), a análise dos mapas afetivos ocorre a partir da **representação da totalidade dos sentimentos** encontrados no registro feito pelos participantes. Assim, no processo de análise dos mapas afetivos que ocorreu por meio da articulação entre os significados, qualidades e sentimentos atribuídos pelos próprios participantes aos desenhos, considerando a presença e frequência do aparecimento das categorias: contrastes, insegurança, agradabilidade e pertencimento, como indica Bomfim (2010), foi possível sintetizar o ambiente da escola regular dos alunos participantes em três imagens. As imagens levantadas foram: **contrastes, agradabilidade e insegurança**. O quadro 6 apresenta as imagens relacionadas com as qualidades e os sentimentos dos superdotados que as representam:

QUADRO 6- IMAGENS DO AMBIENTE ESCOLAR BASEADO NAS QUALIDADES E SENTIMENTOS ATRIBUÍDOS PELOS RESPONDENTES

Imagens	Qualidades da escola regular	Sentimentos pela escola regular
Contrastes	Boa/ruim; boa/inferior; ótima/irritação.	Raiva/felicidade; indignação/alegria; medo/êxtase; Irritação/felicidade; vergonha/ ódio.
Agradabilidade	Legal, boa, com amigos, estudo, brincar, diversidade, “melhor escola”	Felicidade, alegria, amor, paz, apego
Insegurança	Quebrada, bagunçada, pichada, brigas, tédio, escuridão, sombrias.	Desprezo, insegurança, sufoco, tristeza, medo, angústia, ódio

FONTE: as autoras (2019).

A primeira imagem encontrada, **contrastos**, exemplifica os polos opostos de sentimentos vivenciados pelos alunos com AH/SD quando estão no ambiente escolar regular. Essa imagem representa o afeto dos estudantes superdotados pela escola, uma vez que a consideram como um lugar favorável à aquisição de conhecimento. No entanto, esse mesmo ambiente gera nos alunos sentimento de indignação, medo e irritação pela falta de materiais pedagógicos adequados, professores pouco comprometidos e pela presença de brigas entre os estudantes.

Após a imagem de contrastes, a imagem mais encontrada foi a de **agradabilidade**. Ela representa a estima dos alunos superdotados pela escola regular e está associada ao fato desses alunos compreenderem a escola como um local no qual podem realizar atividades diversificadas e estudar, além de poderem encontrar seus amigos e professores com os quais se identificam.

A imagem **insegurança** representa a falta de organização do ambiente escolar regular. Esta imagem está associada ao tédio que alguns estudantes sentem quando estão na escola e pelas brigas. Além disso, a falta de organização mostra-se como um facilitador para a existência de brigas entre os estudantes, o que gera sentimento de insegurança, impossibilitando a expressão do sentir na escola comum. Na sequência detalharemos estas imagens, apresentando as principais metáforas, os mapas afetivos e o discurso dos participantes.

8. 2. 1 A escola de contrastes

A primeira imagem da escola regular é a **escola de contrastes**. Ela se caracteriza pelas polaridades de sentimentos em relação ao ambiente escolar regular. Ela define as suas qualidades por ser considerada uma boa escola, que favorece a socialização, aquisição de conhecimentos, com bons professores; mas que ao mesmo tempo tem seus conflitos internos, como brigas, abandono pela mantenedora, roubos, falta de matérias, o que resulta em sentimentos como irritação e preocupação.

A imagem de contrastes pode ser observada na escola “maça quase podre” e “coisa abandonada”, nas quais os respondentes expressam o afeto pela escola, funcionários e amigos, mas ao mesmo tempo seu movimento revela sentimentos de insatisfação com o ambiente escolar regular. Os quadros 7 e 8 apresentam os mapas afetivos dos participantes que exemplificam essa imagem de contrastes.

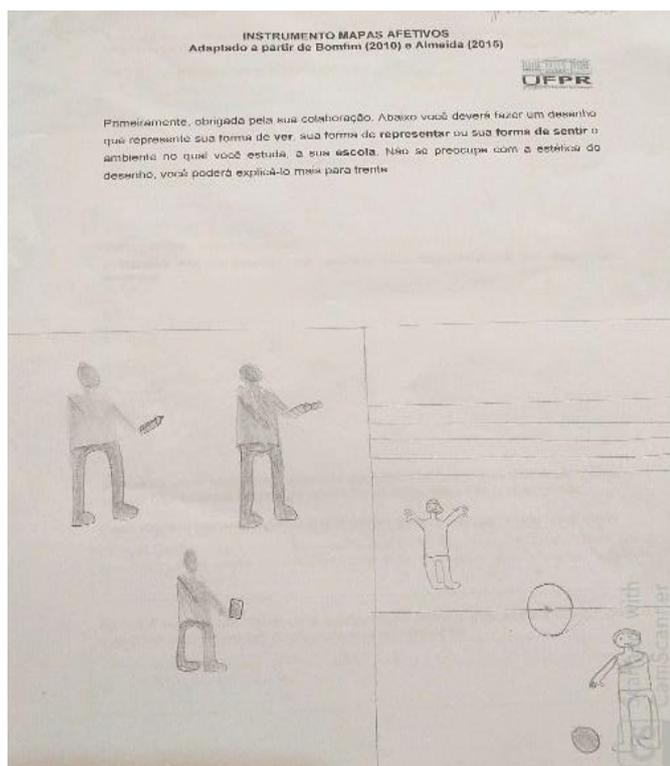
QUADRO 7 - MAPA AFETIVO – AMBIENTE ESCOLAR PARTICIPANTE CAIO

Identificação	N. 1 Masculino 12 anos e 6 meses
Estrutura	Metafórico
Significado	“Ele me mostra o lado bom e o lado ruim da minha escola”
Qualidade	“Bom e ruim, polaridades”
Sentimento	“Raiva; felicidade; indignação; medo; alegria; espanto; êxtase”.
Metáfora	“uma maça quase completamente podre”

Sentido	A escola “uma maçã quase completamente podre” é aquela que mostra os sentimentos contrastantes pela escola comum, que gera sentimentos de alegria e felicidade, mas também de indignação e medo.
---------	--

FONTE: as autoras (2019).

FIGURA 12- DESENHO DO PARTICIPANTE CAIO



Fonte: as autoras (2019).

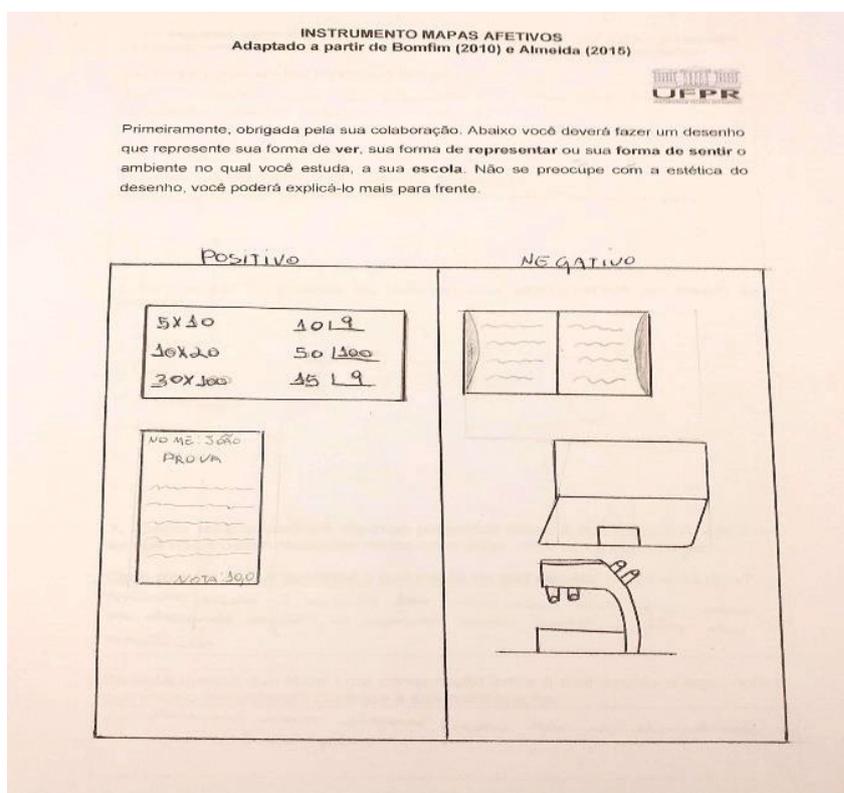
QUADRO 8 - MAPA AFETIVO – AMBIENTE ESCOLAR PARTICIPANTE MATHEUS

Identificação	N. 9 Masculino 14 anos e 3 meses
Estrutura	Metafórico
Significado	“Que a minha escola tem infraestrutura, mas não tem material suficiente para os professores e alunos”.
Qualidade	“Escola boa, inferior Com infraestrutura, sem materiais”.
Sentimento	“Vergonha; tristeza; ódio; preocupação”.
Metáfora	“Alguma coisa abandonada”

Sentido	A escola “uma coisa abandonada” é aquela que em seu movimento revela sentimentos contrastantes.
---------	---

FONTE: as autoras (2019).

FIGURA 13- DESENHO DO PARTICIPANTE MATHEUS



FONTE: as autoras (2019).

8.2.2 A escola como lugar de agradabilidade

A segunda imagem encontrada remete a escola como lugar de agradabilidade. Ela é caracterizada pela estima dos participantes pela escola regular, por ser um ambiente favorável à interação com outros estudantes, professores e demais funcionários. A escola agradabilidade é aquela que gera sentimentos de felicidade, alegria, amor, paz, apego. A partir da análise dos mapas foi possível observar que os alunos representam este espaço como um lugar favorável a aquisição de novos conhecimentos que julgam importantes e pela diversidade de atividades que podem encontrar. A imagem agradabilidade pode ser observada na escola “eu e minhas irmãs” e na escola “pôr do sol”, nas quais foi possível observar que a relação

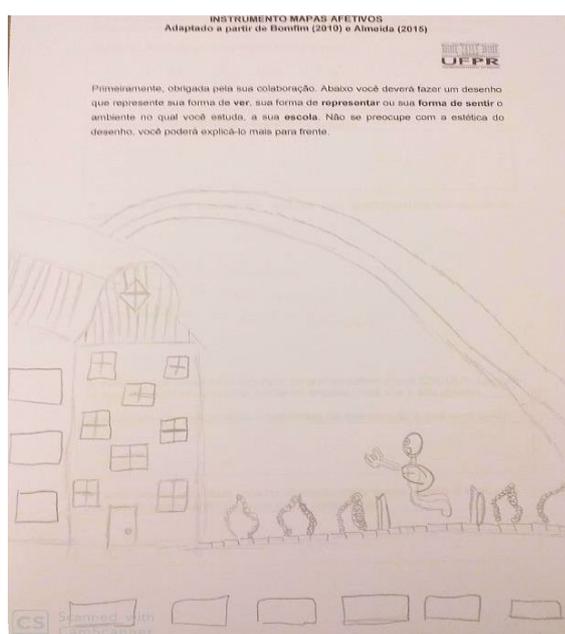
com os amigos é o principal motivo que gera a agradabilidade pela escola regular. Os quadros 09 e 10 representam os mapas afetivos que caracterizam a agradabilidade em relação ao ambiente escolar:

QUADRO 9- MAPA AFETIVO – AMBIENTE ESCOLAR PARTICIPANTE
GUILHERME

Identificação	N. 3 Masculino 10 anos e 2 meses
Estrutura	Metafórico
Significado	“que eu vou feliz para a escola”
Qualidade	“Legal; boa; amigos”
Sentimento	“Felicidade”
Metáfora	“eu e minhas irmãs”
Sentido	A escola “eu e minhas irmãs” é aquela que representa um sentimento de agradabilidade, similar a uma relação entre membros da família.

FONTE: as autoras (2019)

FIGURA 14- DESENHO DO PARTICIPANTE GUILHERME



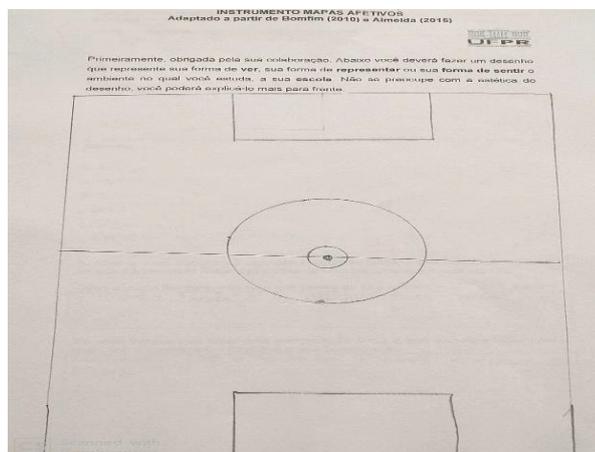
FONTE: as autoras (2019).

QUADRO 10- MAPA AFETIVO – AMBIENTE ESCOLAR
PARTICIPANTE DIOGO

Identificação	N. 7 Masculino 10 anos e 2 meses
Estrutura	Quadra da escola
Significado	“a quadra da minha escola”
Qualidade	“Melhor escola; com amigos; comida; brincadeiras”.
Sentimento	“Alegria”
Metáfora	“pôr do sol”
Sentido	A escola “pôr do sol” é aquela que em seu contexto faz com que o estudante vivencie momentos agradáveis.

FONTE: as autoras (2019).

FIGURA15- DESENHO DO PARTICIPANTE DIOGO



FONTE: as autoras (2019).

8.2.3 A escola geradora de insegurança

A última imagem encontrada na análise dos mapas afetivos foi a escola geradora de insegurança. Essa imagem associa-se a falta de organização interna do ambiente escolar regular e a degradação de sua infraestrutura. Nessa imagem, os principais sentimentos encontrados foram o de insegurança e irritação, devido ao excesso de brigas e a falta de tolerância entre os estudantes. Essas características,

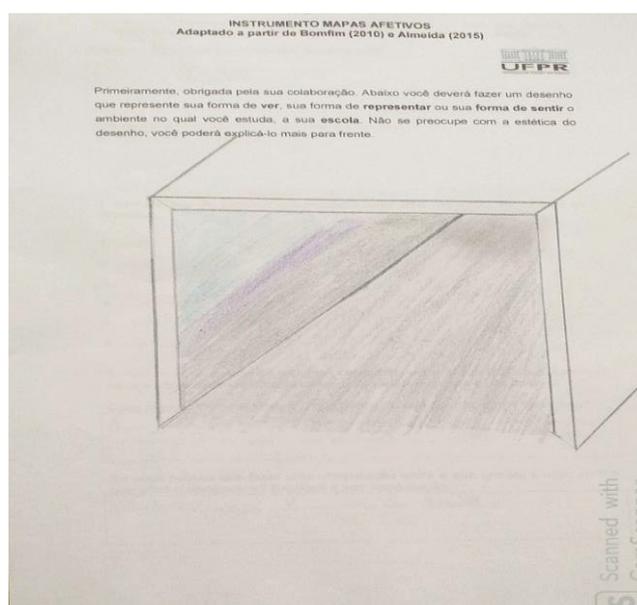
segundo os participantes, podem resultar em momentos de bullying. A imagem insegurança pode ser observada na escola “algo chato”, na qual os momentos de bullying podem inibir a expressão afetiva desses estudantes, o que pode gerar sentimentos angustiantes. O quadro 11 apresenta um exemplo da escola insegurança:

QUADRO 11- MAPA AFETIVO – AMBIENTE ESCOLAR PARTICIPANTE SOFIA

Identificação	N. 8 Feminino 12 anos e 4 meses
Estrutura	Metafórico
Significado	“um corredor escuro que não tem fim nesse lugar, a discriminação e o racismo”
Qualidade	Desespero; tédio; chata; escuridão; sombras
Sentimento	Desprezo;
Metáfora	“algo chato”
Sentido	A escola “algo chato” é aquela que em seu movimento apresenta sentimentos de angústia, desespero e tédio.

FONTE: as autoras (2019).

FIGURA 16 – DESENHO DA PARTICIPANTE SOFIA



FONTE: as autoras (2019).

A partir da análise dos mapas afetivos, foi possível observar, que, na imagem **escola como lugar de agradabilidade** os estudantes superdotados apresentam estima pelo ambiente escolar regular devido à relação com os amigos e a consideram como um espaço favorável à aquisição de novos conhecimentos que julgam importantes e pela diversidade de atividades que podem encontrar. Esse resultado condiz com o estudo de Gross (2002) que indica que os alunos com potencial intelectual elevado apresentam como característica afetiva dominante um elevado desejo por aprender e melhorar suas habilidades. Assim, quando a escola possibilita momentos que atendam às NEEs desses sujeitos, eles apresentam uma estima por esse lugar, como ficou evidenciado na análise.

Por outro lado, nas imagens **escola contrastes** e **escola geradora de insegurança**, evidenciou-se que os participantes são bastante críticos quanto ao ambiente da escola regular, ao listarem as suas qualidades, defeitos e os sentimentos derivados das mais diversas situações.

Esse dado corrobora com as investigações de Winner (1998), Alencar (2001), Fleith (2007) e Sabatella (2012), as quais indicam que o estudante superdotado, geralmente, apresenta como características socioemocionais: percepção apurada, extremo senso de certo e errado, idealismo, senso de justiça apurado, inconformismo e grande preocupação com os outros indivíduos. Compreendemos que a percepção apurada conduz o estudante superdotado a ser mais sensível aos acontecimentos que ocorrem no seu ambiente escolar regular, o que concorda com Dabrowski.

Assim, compreendemos que a percepção apurada pode levar esse indivíduo a identificar informações e situações que muitas vezes passam despercebidas aos seus pares etários. Nesse sentido, a percepção apurada, quando associada a intensidade emocional; que de acordo com Sabatella (2012), leva esses indivíduos a experimentarem sentimentos profundos, podem conduzir o indivíduo superdotado a vivenciar uma variedade de sentimentos, como raiva, felicidade, indignação, medo e insegurança; como evidenciado nesta investigação. Nesse sentido, Sabatella (2012, p. 120) salienta que os indivíduos superdotados:

Além de extremamente perceptivos e receptivos a estímulos, os superdotados acrescentam uma carga de sensibilidade que significa a suscetibilidade a questões morais e emocionais. Muitos são afetados com aspectos éticos e preocupações que não são importantes para seus colegas.

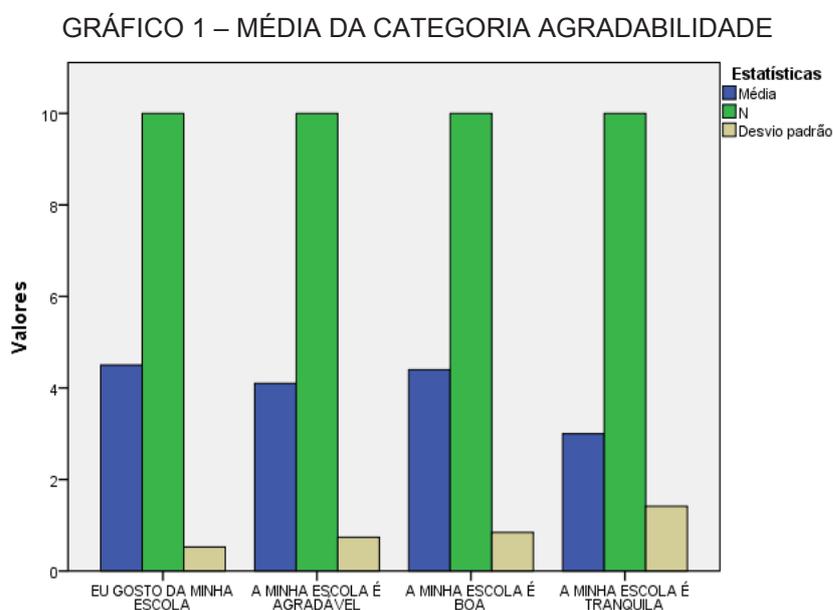
Após a análise qualitativa dos mapas afetivos, passamos para a segunda etapa da análise desse instrumento. Nessa etapa buscamos analisar a frequência com que aparecem as categorias agradabilidade, contrastes e insegurança, buscando complementar a análise qualitativa, conforme indica Bomfim (2010). O tratamento desses dados ocorreu por meio do uso do programa SPSS.

8. 3 A ANÁLISE QUANTITATIVA DOS MAPAS AFETIVOS PRÉ INTERVENÇÃO ESTÉTICO-ARTÍSTICA.

Nessa etapa do instrumento, os participantes também deveriam indicar seu nível de concordância em relação às afirmações referentes à sua escola do ensino regular. Essas afirmações são organizadas através de Escala Likert divididas em sentenças que tinham como objetivo complementar os dados obtidos na primeira fase do instrumento (BOMFIM, 2010; ALMEIDA, 2015).

Na categoria denominada como **agradabilidade** os participantes deveriam indicar seu nível de concordância com as sentenças: “eu gosto da minha escola”; “a minha escola é agradável”; “a minha escola é boa” e, por fim, “a minha escola é tranquila”.

Com o tratamento dos dados, observou-se, que, de um total de dez respondentes, uma média de 4,5 concordam com as referidas afirmações, conforme indica o gráfico a seguir:



FONTE: as autoras (2019)

A partir desse resultado, observamos indícios que os estudantes mantêm uma relação afetiva com a escola do ensino regular, por considerarem como um local favorável para o encontro com os amigos e com o conhecimento.

Na categoria **contrastes** os participantes deveriam indicar o seu nível de concordância com as sentenças: “na minha escola há ordem e desordem”; “na minha escola há agonia e tranquilidade”; “na minha escola há alegria e tristeza” e “a minha escola é bonita e feia”. Com o tratamento dos dados, percebemos que metade dos participantes reconhecem os sentimentos contrários presentes no contexto escolar regular.

Esse resultado corrobora com os dados envolvidos na primeira parte do instrumento, na qual a imagem mais encontrada sobre o ambiente escolar regular foi a de contrastes. Esse dado concorda com a literatura sobre superdotação ao indicar que os estudantes apresentam senso de certo e errado muito desenvolvido e percepção apurada (FLEITH, 2007).

Como já evidenciado, os estudantes podem perceber, em seu ambiente escolar regular, aspectos que seus pares cronológicos não são capazes de perceber. Na tabela 2 e 3 podemos observar as frequências das respostas indicadas pelos participantes. Na sequência apresentamos a média das respostas obtidas na categoria contrastes.

TABELA 1- FREQUÊNCIA DA CATEGORIA CONTRASTES: SENTENÇA
“NA MINHA ESCOLA HÁ AGONIA E TRANQUILIDADE”

	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida
Nem concordo nem discordo	1	10,0	10,0
Concordo	4	40,0	40,0
Concordo Totalmente	5	50,0	50,0
Total	10	100,0	100,0

FONTE: as autoras (2019).

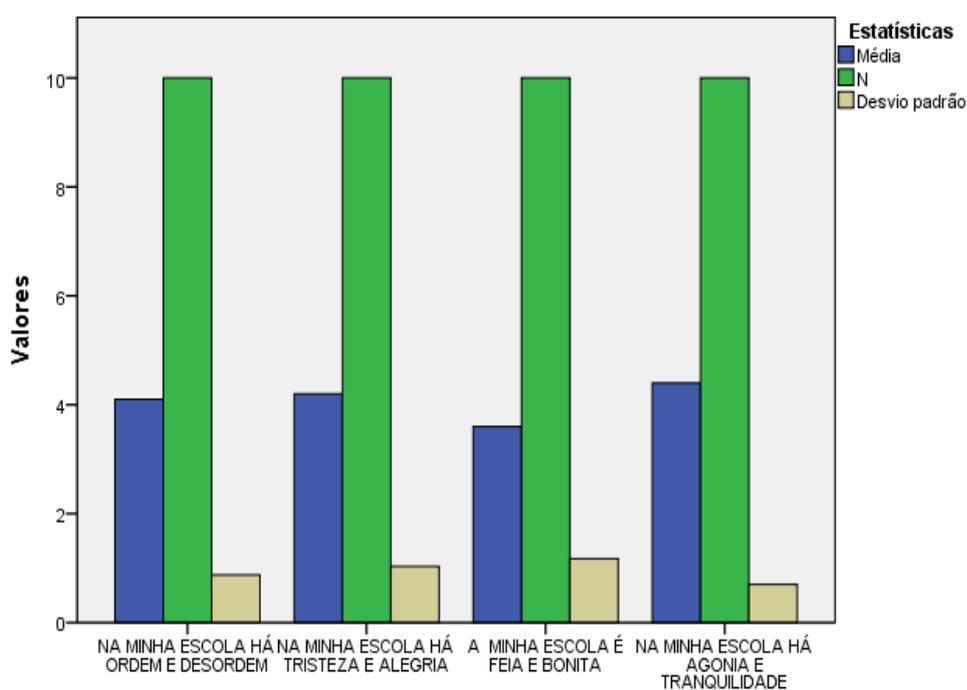
TABELA 2 – FREQUÊNCIA DA CATEGORIA CONTRASTES: SENTENÇA
“NA MINHA ESCOLA HÁ TRISTEZA E ALEGRIA”

	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida
Discordo	1	10,0	10,0

Nem concordo nem discordo	1	10,0	10,0
Concordo	3	30,0	30,0
Concordo totalmente	5	50,0	50,0
Total	10	100,0	100,0

FONTE: as autoras (2019).

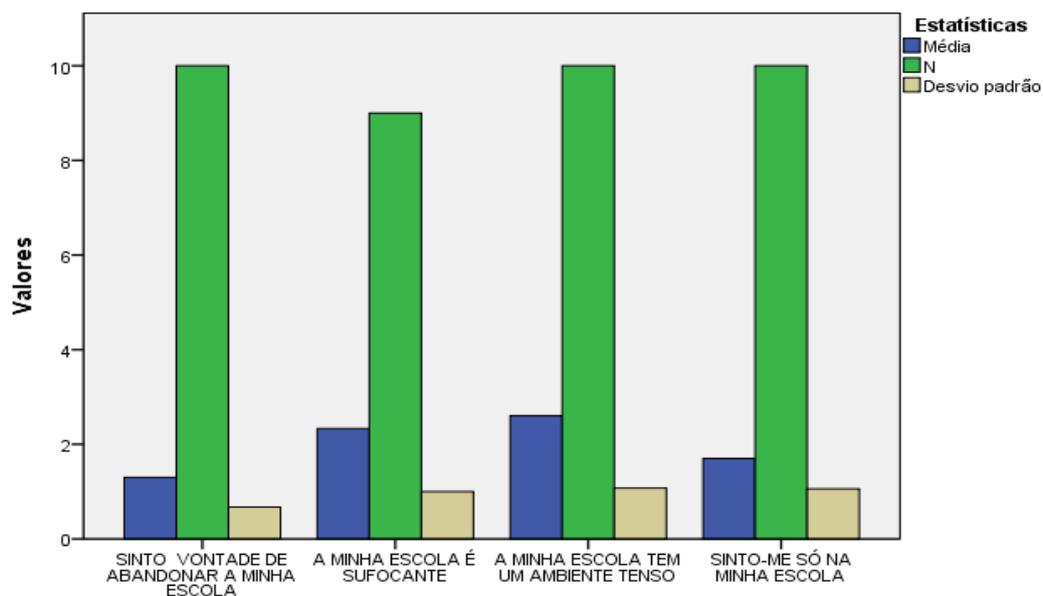
GRÁFICO 2 – MÉDIA DA CATEGORIA CONTRASTES



FONTE: as autoras (2019).

Na categoria **insegurança** os participantes deveriam indicar seu grau de concordância com sentenças como: “sinto-me só na minha escola”; “sinto vontade de abandonar a minha escola”; “a minha escola é sufocante” e, por fim, “a minha escola tem um ambiente tenso”. Com o tratamento dos dados, observamos que os índices relacionados à insegurança no contexto escolar regular foram baixos. Essas informações corroboram com os dados obtidos na primeira etapa do instrumento. Nessa etapa da pesquisa a imagem de insegurança foi observada em poucos mapas afetivos, conforme indica o gráfico 3:

GRÁFICO 3 – MÉDIA DA CATEGORIA INSEGURANÇA



FONTE: as autoras (2019).

Após as intervenções estético-artísticas, avaliaram-se os dados resultantes das entrevistas e dos mapas afetivos finais. Os dados envolvidos nesta etapa da pesquisa, bem como a sua análise serão evidenciados no próximo tópico.

8. 4 A CONSTRUÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO APÓS A INTERVENÇÃO ESTÉTICO- ARTÍSTICA.

Como mencionado anteriormente, para a análise das entrevistas com roteiro semiestruturado, utilizamos o método elaborado por Aguiar e Ozella (2006, 2013) para a apreensão dos sentidos e significados das falas dos alunos entrevistados.

A partir de várias leituras do material, identificamos os seguintes pré-indicadores: pouca arte na escola regular; arte teórica; desejo por atividades artísticas; arte como meio de expressão; percepção; desligar da realidade; expressão do mundo interior; expressão do sentir; sentimento de liberdade; sentimentos diversos pela escola regular; liberdade de expressão; desejo por fazer mais atividades artísticas na escola; escola focada em uma só coisa; sentir bem por meio das atividades artísticas; fantasia dentro do papel; isolamento; felicidade; livre; escola desordem; dificuldade de expressar o sentir na escola regular; poucos materiais artísticos na escola; forma de se expressar; expressar o que estava sentindo; prazer na expressão artística; paz;

tranquilidade; pouco acesso a arte; escola pouco avançada; sentimento de beleza; me acalmar; relaxante; criatividade; senti prazer; fazer desenho me acalma.

Após esse processo, como proposto no instrumento de análise de Ozella e Aguiar (2006, 2013), realizamos a articulação dos pré- indicadores por sua similaridade, complementaridade e oposição. A partir disso, foi possível fazer o levantamento de cinco conjuntos de indicadores, sendo eles: a escola conteudista que não permite o sentir; arte como meio da vivência do sentimento de liberdade; arte como meio de expressão do sentir; arte como meio de enfrentamento de dificuldades socioemocionais e liberdade criativa. No quadro 12 é possível observar o processo de elaboração dos indicadores:

QUADRO 12- AGLUTINAÇÃO DOS PRÉ- INDICADORES PÓS INTERVENÇÃO

Pré- Indicadores	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> - Pouca arte na escola regular; - Arte teórica; - Escola focada em uma só coisa; - Sentimentos diversos pela escola regular; - Poucos materiais artísticos na escola; - Escola desordem; - Dificuldade de expressar o sentir na escola regular; - Pouco acesso a arte; - Escola pouco avançada; 	<p>A escola conteudista</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Arte como meio de expressão; - Percepção; - Desligar da realidade; - Expressão do mundo interior; - Expressão do sentir; - Sentimento de liberdade; - Liberdade de expressão; - Desejo por fazer mais atividades artísticas na escola; - Fantasia dentro do papel; - Forma de se expressar; - Expressar o que estava sentindo; - Sentimento de beleza; 	<p>Arte como meio de expressão do sentir</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Sentimento de liberdade; - Liberdade de expressão; - Livre. 	<p>Arte como meio de vivência do sentimento de liberdade</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Sentir bem por meio das atividades artísticas; - Felicidade; - Prazer na expressão artística; - Paz; - Tranquilidade; - Me acalmar; - Relaxante; - Senti prazer; - Fazer desenho me acalma. 	<p>Arte como meio de enfrentamento de dificuldades socioemocionais.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Criatividade; - Livre; - Sentimento de liberdade; - Fantasia dentro do papel; - Liberdade de expressão. 	<p>Liberdade criativa</p>

FONTE: as autoras (2019)

Após o levantamento dos indicadores, deu-se a construção dos núcleos de significação. Assim, foi possível identificar dois núcleos: **arte como meio de expressão do sentir e da criatividade e de enfrentamento de dificuldades socioemocionais** e a **escola conteudista X a escola sensível**. No quadro 13 é possível observar o processo de elaboração dos núcleos de significação:

QUADRO 13- AGLUTINAÇÃO DOS INDICADORES PÓS INTERVENÇÃO

Indicadores	Núcleos de significação
<ul style="list-style-type: none"> - Arte como meio de expressão do sentir; - Liberdade criativa - Arte como meio de enfrentamento de dificuldades socioemocionais. 	<p>Arte como meio de expressão do sentir, da criatividade e de enfrentamento das dificuldades socioemocionais</p>
<ul style="list-style-type: none"> - A escola conteudista; - Arte como meio de vivência do sentimento de liberdade; - Liberdade criativa. 	<p>Escola conteudista X escola sensível</p>

Fonte: as autoras (2019).

8.4.1 Desvelando os núcleos de significação após a intervenção estético-artística

Após a construção dos núcleos de significação, de acordo com Aguiar e Ozella (2006; 2013), passamos para a análise intranúcleo. O primeiro núcleo, **arte como meio de expressão do sentir, da criatividade e de enfrentamento das dificuldades socioemocionais**, define-se pelas múltiplas implicações do elemento estético, por meios das artes, no âmbito socioemocional do estudante superdotado.

Este núcleo de significação define-se pelos seguintes indicadores: arte como meio de expressão do sentir; arte como meio de enfrentamento de dificuldades socioemocionais e liberdade criativa, e podem ser observados nos discursos dos participantes:

Pesquisadora: e de todos os momentos que nós tivemos aqui nas oficinas, teve o do giz pastel, de apreciar as obras de arte e a música, qual foi o que você mais gostou?

Matheus: foi o da música.

Pesquisadora: é? por quê? o que você sentiu?

Matheus: é, não posso dizer assim que eu senti, mas eu posso dizer que eu consegui me concentrar e consegui notar vários tons, de toques na música.

Pesquisadora: e o que você sentiu?

Matheus: uma percepção

Pesquisadora: e você acha que essas atividades poderiam lhe ajudar em momentos de dificuldades?

Matheus: sim...

Pesquisadora: por quê?

Matheus: porque eu não ia ficar pensando muito no meu problema, eu ia me distrair e ia acabar colocando o que aconteceu em prática, no papel, na arte.

Pesquisadora: e você acha que por meio dessas atividades artísticas você conseguiu expressar seus sentimentos e emoções?

Matheus: sim

Pesquisadora: por quê?

Matheus: porque eu tive uma liberdade com a arte de demonstrar todas as coisas que acontecem comigo através de materiais como a aquarela, o giz pastel, as cores.

Pesquisadora: e, para você, como foi participar das oficinas com arte?

Sofia: eu gostei

Pesquisadora: por que você gostou?

Sofia: porque eu tive uma liberdade de expressão

Pesquisadora: que sentimentos você teve nesses momentos?

Sofia: eu me diverti.

Pesquisadora: quais os materiais que você mais gostou de usar?

Sofia: aquarela e (pensou) o giz pastel.

Pesquisadora: e você gostaria de praticar mais dessas atividades na escola que você estuda?

Sofia: sim

Pesquisadora: por quê?

Sofia: porque a gente é muito focado em só uma coisa.

Pesquisadora: você acha que essas atividades poderiam lhe ajudar em momentos de conflitos diários?

Sofia: sim

Pesquisadora: por quê?

Sofia: porque eu me senti bem

Pesquisadora: e você acha que através dessas atividades artísticas você conseguiu expressar os seus sentimentos e emoções?

Sofia: sim

Pesquisadora: por quê?

Sofia: porque a gente pode montar uma fantasia dentro do papel...

Pesquisadora: e você tem oportunidade de praticar essas atividades na escola em que você estuda?

Sofia: acho que não

Pesquisadora: você gostaria de ter?

Sofia: sim

Pesquisadora: e de todos os momentos que nós tivemos aqui, qual você mais gostou?

Sofia: o da música

Pesquisadora: por quê?

Sofia: porque eu gostei da música

Pesquisadora: quais sentimentos você teve naquele momento?

Sofia: felicidade, pude me desligar de muitas coisas...da realidade.

Pesquisadora: você acha que essas atividades poderiam lhe ajudar a superar conflitos diários?

Marcos: sim, porque daí eu posso me expressar

Pesquisadora: você acha que você conseguiu expressar seus sentimentos e emoções nas atividades desenvolvidas aqui?

Marcos: sim

Pesquisadora: por quê?

Marcos: porque nos meus desenhos eu tentei fazer exatamente isso, expressar o que eu “tava” sentindo.

Pesquisadora: e quais sentimentos você teve nos momentos da oficina?

Diogo: alegria

Pesquisadora: por quê?

Diogo: porque eu nunca tive tanto acesso assim a arte.,

Pesquisadora: e agora você gosta de atividades artísticas?

Diogo: hum, hum, sim

Pesquisadora: por quê?

Diogo: porque eu não tinha tanto acesso daí eu não sabia o que era arte. Agora eu tive bastante acesso

Pesquisadora: e o que você sente quando está mexendo com a argila?

Diogo: paz, uma tranquilidade

Pesquisadora: e você acha que essas atividades podem lhe ajudar em algum momento que você estiver passando por alguma dificuldade?

Diogo: sim

Pesquisadora: por quê?

Diogo: porque daí eu vou sentir paz, não vou me estressar...

Pesquisadora: você acha que aqui nas oficinas você conseguiu expressar suas emoções e sentimentos?

Diogo: sim

Pesquisadora: em quais momentos?

Diogo: na parte que a gente desenhava, fazia esculturas.

Pesquisadora: e você acha que essas atividades poderiam lhe ajudar em momentos de conflito? Quando você não está muito bem?

Eduardo: poderiam

Pesquisadora: por quê?

Eduardo: ah, porque poderiam fazer eu me acalmar, fazer eu pensar em outra coisa...

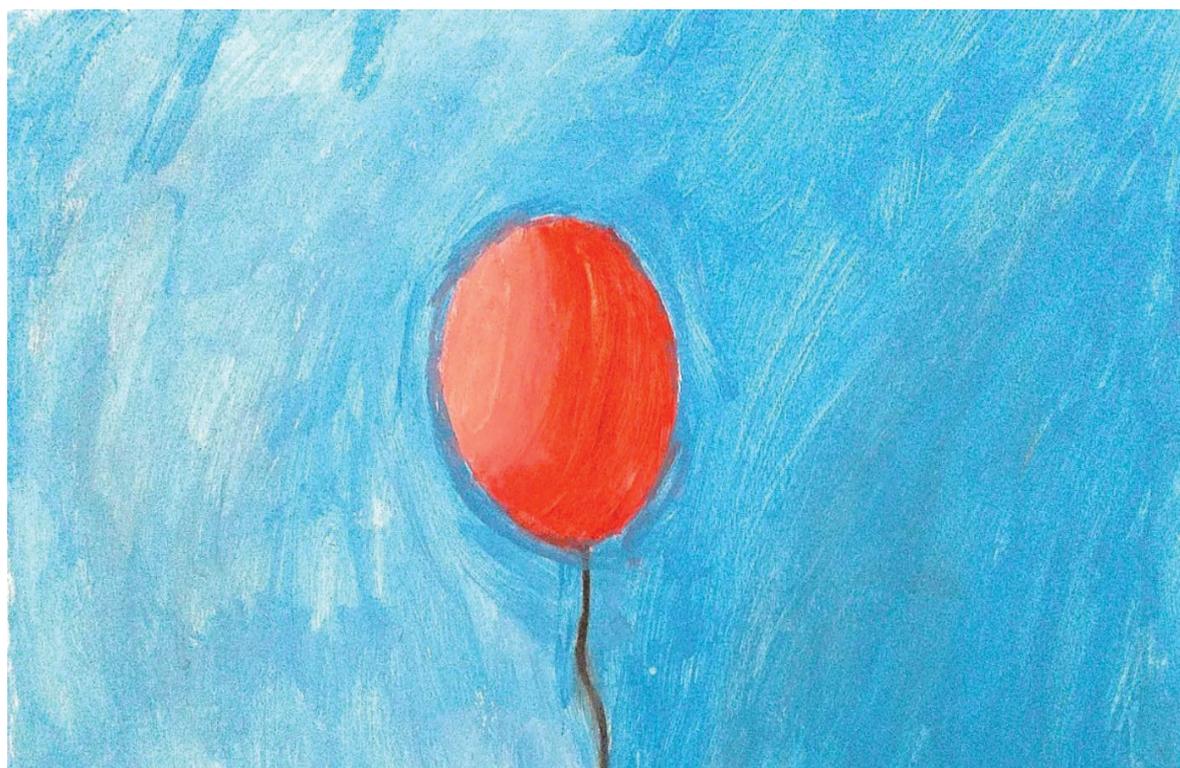
Na construção deste núcleo foi possível observar que, após as oficinas envolvendo elementos estéticos e artísticos, as atividades artísticas, para os participantes da pesquisa, consistem em meio de expressão de sentimentos e emoções, levando a sentimentos de bem-estar e liberdade. Durante as intervenções, os participantes produziram criações artísticas com os materiais disponibilizados. Em suas criações, os estudantes superdotados indicaram que tentaram expressar o sentimento de leveza, paz e liberdade. Como podemos observamos nas ilustrações 1 e 2:

ILUSTRAÇÃO 1 - PRODUÇÃO ARTÍSTICA DO PARTICIPANTE CAIO



FONTE: Desenho do Caio (2019).

ILUSTRAÇÃO 2- PRODUÇÃO ARTÍSTICA DO PARTICIPANTE MARCOS



FONTE: Desenho do Marcos (2019).

Além de possibilitar a expressão de sentimentos e emoções, a construção deste núcleo permitiu evidenciar que os elementos estéticos e o fazer artístico podem constituir-se num caminho viável e saudável para lidar com as emoções e sentimentos em momentos de dificuldade.

A partir da análise desse núcleo percebeu-se que, além de permitir a expressão dos sentimentos e emoções, as atividades artísticas são capazes contribuir para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, como a imaginação e a criatividade. Para a maioria dos participantes, as atividades artísticas possibilitaram o desenvolvimento da imaginação, além de permitir o uso de seu potencial criativo; resultando, assim, em sentimentos de liberdade.

O núcleo de significação denominado: **escola conteudista X escola sensível** é definido pelo excesso de atividades que apelam para o desenvolvimento racional, pela falta de elementos artísticos e estéticos e pela dificuldade de expressão dos sentimentos e emoções na escola regular, mas que quando associada aos elementos artísticos pode levar a sentimentos de liberdade e expressão criativa. Esse núcleo define-se pelos seguintes indicadores: a escola conteudista que não permite o sentir; arte como meio de vivência do sentimento de liberdade e liberdade criativa. Este núcleo pode ser observado nos discursos dos seguintes participantes:

Pesquisadora: e você participou aqui de algumas atividades artísticas, como foi para você participar dessas atividades artísticas?

Matheus: foi bem interessante, foi uma coisa fora do meu cotidiano. Que é uma coisa que eu não costumo trabalhar na escola

Pesquisadora: na sua escola você tem contato com artes?

Matheus: sim, mas muito pouco. É só a arte, mas a parte mais escrita, mais teórica do que prática.

Pesquisadora: e você gostaria de ter mais esse tipo de atividade que foi desenvolvida aqui lá na sua escola?

Matheus: Com certeza!

Pesquisadora: por quê?

Matheus: porque eu acho que é uma coisa em que os alunos podem, podem entender melhor aquela arte. Ele pode ter contato com ela. Ele pode tentar criar artes...

Pesquisadora: para você, como foi participar das oficinas com arte?

Caio: foi bom

Pesquisadora: por que foi bom?

Caio: relaxante

Pesquisadora: e quais sentimentos você teve durante esses envolvimento com as artes?

Caio: ah eu senti (pensa) criatividade, assim.

Pesquisadora: e você tem contato com essas atividades na sua escola?

Guilherme: não muito.

Pesquisadora: e você gostaria de praticar mais dessas atividades na escola que você estuda?

Sofia: sim

Pesquisadora: por quê?

Sofia: porque a gente é muito focado em só uma coisa.

Pesquisadora: o que você mais faz lá na sua escola?

Fábio: atividades

Pesquisadora: que tipo de atividades?

Fábio: diversas, têm muitas matérias

Pesquisadora: e o que você mais gosta lá na sua escola?

Fábio: matemática

Pesquisadora: e o que você não gosta de jeito nenhum lá na sua escola?

Fábio: gente brigando a toa

Pesquisadora: se você pudesse melhorar algo lá, o que seria?

Fábio: pessoas

Pesquisadora: por que as pessoas?

Fábio: gente brigando à toa.

Pesquisadora: quais foram os materiais artísticos que você mais gostou de usar?

Fábio: tinta

Pesquisadora: você acha que lá na sua escola você tem oportunidade de trabalhar com esses materiais?

Fábio: (balança a cabeça negativamente) lá não tem aquarela, lá não tem pincel

Pesquisadora: você acha que lá na sua escola você consegue expressar seus sentimentos e emoções?

Fábio: mais ou menos

Pesquisadora: mais ou menos? por quê?

Fábio: as pessoas são muito ignorantes

A partir da análise desse núcleo, percebeu-se que os estudantes possuem dificuldades em expressar seus sentimentos na escola regular. Essa limitação em expressar o sentir é resultado de fatores como: excesso de conteúdos ministrados na escola comum que, usualmente, são tratados de modo mecanizado; ou seja, com predominante uso de cópia e reprodução dos conhecimentos; até mesmo na disciplina de artes, dificultando, assim, a expressão afetiva e criativa.

Além disso, aspectos como a desorganização do ambiente escolar mobilizam brigas entre os estudantes; resultando, muitas vezes, na introspecção dos sentimentos e emoções desses estudantes. Esses fatores são observados nas criações dos participantes Fábio e Marcos, ilustrações 3 e 4, as quais buscam expressar a sua forma de sentir o contexto escolar regular que frequentam.

ILUSTRAÇÃO 3 – PRODUÇÃO ARTÍSTICA DO PARTICIPANTE FABIO



FONTE: Desenho do Fabio (2019)

ILUSTRAÇÃO 4 – PRODUÇÃO ARTÍSTICA PARTICIPANTE MARCOS



FONTE: Desenho do Marcos (2019).

Neste núcleo observamos que a escola regular prioriza a transmissão aligeirada dos conteúdos, sem permitir que esses estudantes se envolvam emocionalmente e criativamente com o conhecimento. Contudo, quando os estudantes se envolvem com atividades artísticas e estéticas, há indicadores de que experimentam liberdade e podem usar a sua criatividade.

Após a análise intranúcleo, partimos para a articulação internúcleos. Na análise internúcleos pode-se observar que a escola regular, por ser um contexto que prioriza a transmissão aligeirada de conteúdos, não reserva espaço para a expressão dos sentimentos e emoções, levando a uma introspecção do sentir. Assim, ao se envolverem com o elemento estético, por meio das atividades artísticas, os participantes da pesquisa indicam que a arte se apresenta como um meio de expressão dos sentimentos e de libertação da sua capacidade criativa e criadora.

De acordo com Barbosa (2017), a concepção de arte como expressão e comunicação de sentimentos é bastante aceita no imaginário de profissionais da área da arte, da educação e, também, no senso comum. Contudo, investigações como a do psicólogo bielo-russo, Lev Vigotski, indicam que a experiência com a arte consiste numa técnica social, cuja função é objetivar os sentimentos, permitindo que os

homens se relacionem com eles como objetos (BARBOSA, 2017), conforme indica Duarte (2008, p. 01):

Vigotski analisou a arte como uma técnica criada pelo ser humano para dar uma existência social objetiva aos sentimentos, possibilitando assim que os indivíduos se relacionem com esses sentimentos como um objeto, como algo externo que se interioriza por meio da catarse.

Nesse sentido, a experiência com as atividades artísticas, para Vigotski (2010), está para além da simples comunicação dos sentimentos, ela implica numa ressignificação do sentir, constituindo-se, assim, numa atividade complexa na qual um sentimento transmuta-se em algo novo (VIGOTSKI, 2001).

De acordo com Vigotski (2001), toda obra de arte, em seus elementos, carrega uma contradição emocional, na qual podem ser percebidos uma série de sentimentos opostos; levando a uma complexa e cansativa atividade psíquica. Para ele, a principal tarefa da arte é proporcionar ao indivíduo a experiência da catarse.

A catarse, termo proveniente de Aristóteles, refere-se à reelaboração dos sentimentos por meio do envolvimento com a atividade artística. Para o autor, a arte somente atinge o seu objetivo principal quando ocorre a superação/transformação de determinados sentimentos em seus opostos. Vigotski salienta que:

O milagre da arte lembra antes outro milagre do Evangelho- a transformação da água em vinho, e a verdadeira natureza da arte sempre implica em algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo novo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo novo supera esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte (VIGOTSKI, 2001, p 307).

Assim, percebemos que na perspectiva vigotskiana, a experiência estética supera a simples expressão do sentir e consiste numa atividade complexa que demanda uma elevada atividade psíquica; de modo que "(...) a nossa reação estética se nos revela antes de tudo não como uma reação que economiza, mas como uma reação que destrói a nossa energia nervosa" (VIGOTSKI, 2001, p. 257).

Embora a experiência estética se inicie com a percepção sensorial, ela demanda uma atividade mental ativa por parte do sujeito que a experimenta, visto que "uma obra de arte não é percebida estando o organismo em completa passividade" (VIGOTSKI, 2010, p. 332). Nesse sentido, o autor indica que o envolvimento com a

estética pressupõe a existência de três momentos: *uma estimulação, uma elaboração* e, por fim, *uma resposta*.

A estimulação é o momento inicial da experiência estética. Ela se caracteriza pela percepção sensorial da obra de arte. Contudo, a experiência com a obra de arte não se limita a percepção dos sentidos, uma vez que “os momentos de percepção sensorial das estimulações são apenas os impulsos primários necessários para despertar uma atividade mais complexa” (VIGOTSKI, 2010, p. 332).

Após a estimulação sensorial ocorre uma elaboração. Por elaboração, compreendemos, que está representa uma atividade complexa do psiquismo humano, na qual diferentes funções psicológicas são suscitadas no indivíduo, uma vez que, para Vigotski:

(...) uma obra de arte é um sistema especialmente organizado de impressões externas ou interferências sensoriais sobre o organismo. Entretanto, essas interferências sensoriais estão organizadas e construídas de tal modo que **estimulam** no organismo um tipo de reação diferente do que habitualmente ocorre, e essa atividade específica, vinculada aos estímulos estéticos, é o que constitui a natureza da vivência estética (VIGOTSKI, 2010, p. 333 grifos da autora).

Nesse sentido, estudos sobre a obra vigotskiana, indicam que o envolvimento com a atividade artística pode resultar no funcionamento de um sistema de funções superiores, como a percepção, linguagem, pensamento, memória, sentimentos e emoções (TOASSA, 2011).

O estudo de Barroco e Superti (2014) corrobora com o de Toassa e, além disso, ainda indica que, por possuir um mecanismo próprio capaz de provocar a reação estética, a arte, por evocar distintas capacidades do psiquismo, alterando o envolvimento psicológico do sujeito com o objeto do conhecimento, torna essa relação mais sofisticada, como salienta Schlindwein (2015, p. 423):

O fazer artístico propicia à pessoa um trabalho completo, envolvendo o intelecto, os sentidos, a emoção e os conhecimentos adquiridos- os já construídos e os passíveis de mudanças. Uma educação pautada nas artes propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana.

Por fim, consideramos que a resposta à percepção sensorial inicial consiste na reação estética, a qual, segundo Vigotski (2001, 2010), implica numa

transformação dos sentimentos por meio do processo catártico. Vigotski salienta que a arte somente atinge seu objetivo quando ocorre uma reelaboração de determinado sentimento. A partir disso, percebemos que a vivência com as atividades artísticas inicia com a percepção sensorial e, a partir disso, resulta numa relação complexa e ativa por parte do indivíduo; levando à ressignificação do sentir e modificação do comportamento, conforme salienta Vigotski (2010, p. 345): “a arte implica essa emoção dialética que reconstrói o comportamento e por isso ela sempre significa uma atividade sumamente complexa de luta interna que se conclui na catarse”.

De acordo com Vigotski (2001), o comportamento humano mantém relações de gradativa complexidade com o meio social. Para o autor, quanto mais simples são essas relações, mais facilmente o ser humano se adaptará ao meio. Por outro lado, quanto mais complexas e delicadas essas relações se tornam, mais momentos de instabilidade podem acontecer, uma vez que “nunca se pode admitir que essa equilibração se realize até o fim de maneira harmoniosa e plana, sempre haverá certas oscilações da nossa balança, sempre haverá certa vantagem da parte do meio ou do organismo” (VIGOTSKI, 2001, p. 311).

Quando as relações encontram-se em desequilíbrio, as emoções estabelecem relações instáveis com o meio, nas quais as negativas prevalecem sobre as positivas. Com isso, o ser humano necessita dar vazão a essas emoções para manter-se estável emocionalmente.

Vigotski (2001, p. 311) utiliza como metáfora a máquina mecânica para exemplificar a relação do ser humano com o seu meio, ressaltando que “nenhuma máquina, mesmo a mecânica, jamais conseguirá funcionar até o fim usando toda a energia exclusivamente em ações úteis”. Assim, o autor aponta que toda a energia psíquica em excesso deve encontrar solução para que o indivíduo permaneça, mesmo que por pouco período, em harmonia com o meio em que se encontra.

Nesse sentido, Vigotski (2001) acredita que as atividades artísticas e estéticas poderiam ser um meio capaz de reequilibrar a relação do ser humano com o meio, uma vez que “a arte é, parece ser, o veículo adequado para atingir esse equilíbrio explosivo com o meio nos pontos mais críticos da vida” (VIGOTSKI, 2001, p. 312). O autor ainda indica que:

E é essa possibilidade de superar na arte as maiores paixões que não encontraram vazão na vida normal o que, pelo visto constitui o fundamento biológico da arte. Todo o nosso comportamento não passa de um processo de equilíbrio com o meio (VIGOTSKI, 2001, p. 311).

Embora Vigotski não tenha elaborado a teoria sobre as relações do ser humano e o meio especificamente para analisar o comportamento superdotado, compreendemos que essas evidências mostram-se apropriadas para compreender o desenvolvimento socioemocional do indivíduo com AH/SD e auxiliá-lo na sua esfera socioemocional, visto que esses indivíduos, devido às suas características socioemocionais específicas tornam-se mais vulneráveis a vivenciar constantes situações de equilíbrio e desequilíbrio com o meio (ALENCAR, 2014).

As disparidades nas esferas do desenvolvimento constituem numa característica da superdotação favorável a levar o sujeito superdotado a experimentar situações de instabilidade com o meio, uma vez que, por possuir uma alta capacidade receptiva de informações, ele pode, usualmente, não estar preparado para lidar emocionalmente com as informações que retém, levando-o a vivenciar quadros de ansiedade, conforme aponta Terrasier (1994).

De acordo com Terrasier (1994), “esta riqueza receptiva de informaciones, esta capacidad de elaborar asociaciones, van a contribuir a esta riqueza de contenidos que se encuentra en las neuroses de los niños superdotados” (TERRASIER, 1994, p. 03).

Além do descompasso nas dimensões do desenvolvimento, diferentes autores (WINNER, 1996; ALENCAR, 2001, 2007, 2014; SILVERMAN, 2002; VIRGOLIM, 2003, 2007, 2018; FLEITH, 2007; OUROFINO, GUIMARÃES, 2007; MACHADO, STOLTZ, 2017) aquiescem que o indivíduo superdotado apresenta uma elevada sensibilidade emocional, característica que pode levar o indivíduo superdotado a apresentar dificuldades de se relacionar com o meio em que se situa.

Dabrowski, a partir de Tillier (2009) e Virgolim (2018), em seus estudos com indivíduos que possuíam potencial para um desenvolvimento avançado, dentre eles os superdotados, observou nesses sujeitos a presença de cinco supersensibilidades: motora, sensual, intelectual, imaginativa e emocional. De acordo com Virgolim (2018), os sujeitos que apresentam supersensibilidade na área emocional, em especial os superdotados, podem vivenciar sentimentos extremados, inibição, timidez, medos, baixa autoestima e ansiedade; resultando em episódios de tensão, depressão, culpa e tendência suicida.

Landau (2002), por sua vez, indica que a dificuldade da criança superdotada está na falta de equilíbrio entre o desenvolvimento emocional e intelectual, sendo que

“mesmo a mais alta inteligência não pode alcançar seu pleno desenvolvimento sem a maturidade emocional” (LANDAU, 2002, p. 45). Por maturidade emocional, a autora compreende um estado de equilíbrio entre o cérebro e as emoções, “entre o mundo interno e o mundo externo do indivíduo” (LANDAU, 2002, p. 45), de modo que:

Em crianças superdotadas, que em muitos casos estão à frente quanto à inteligência, o aspecto emocional, por vezes permanece muito aquém do esperado. Isso faz com que a criança precise deslocar uma energia que poderia estar sendo utilizada de forma mais positiva e para objetivos mais importantes, e isso enfraquece mesmo os mais inteligentes (LANDAU, 2002, p. 45).

Nesse sentido, Ourofino e Guimarães (2007) indicam que os estudantes superdotados, para compreender o seu complexo mundo emocional, despendem muita energia psíquica, que muitas vezes pode não ser compatível com a sua faixa etária, levando-os a vivenciarem sentimentos de frustração e ansiedade. Assim, as autoras indicam que os estudantes superdotados:

(...) estão sempre acima da média em termos de bagagem de conhecimento, mas podem ter impotência diante de algumas situações da vida, por perceberem tudo com maior amplitude e agregar mais cedo componentes da ética e da moral. Os superdotados são definitivamente mais curiosos, sensíveis, perceptivos e apaixonados. Por outro lado, mostram-se mais descontentes, frustrados, ansiosos e, por vezes, mais resilientes (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007, p. 48).

A partir disso, percebemos que as experiências com os elementos estéticos e artísticos podem auxiliar os indivíduos, em especial os superdotados, devidos às suas especificidades socioemocionais, a manter uma relação mais estável com o meio, uma vez que:

O que fica sem realização em nossa vida deve ser sublimado. Para o que não se realiza na vida existem apenas duas saídas: a sublimação ou a neurose. Assim, do ponto de vista psicológico a arte constitui um mecanismo biológico permanente e necessário de superação de excitações não realizadas na vida e é um acompanhante absolutamente inevitável da existência humana nessa ou naquela forma (VIGOTSKI, 2010, p. 338).

Além de ser uma atividade capaz de assistir o indivíduo a manter uma relação estável com o meio e permitir a ressignificação do sentir, compreendemos que ela implica numa atividade criativa e criadora. De acordo com Vigotski, a atividade criativa

se define como qualquer ação que resulta em **algo novo**, indiferente se o que é criado é um objeto externo ou uma criação do sentimento.

De acordo com Camargo (2013, p.134), a criatividade constitui-se “como um processo que surge da imaginação, sendo a atividade criativa capaz de desenvolver a criatividade, visto que “é o fazer criativo o mobilizador para a expansão da criatividade” (CAMARGO, 2013, p. 132).

A criatividade, segundo Camargo (2013), consiste numa atividade essencialmente humana por possibilitar a expressão da consciência, do pensamento e da linguagem, sendo assim “a expressão do sistema psíquico superior desde a sua origem” (CAMARGO, 2013, p. 132).

Ao possibilitar a expressão das funções psicológicas superiores, a criatividade é uma atividade que mantém intrínseca relação com a imaginação, visto que Vigotski (2009) indica que todo objeto criado pelo ser humano é resultado de um complexo círculo da atividade criativa da imaginação, no qual os elementos para sua elaboração são retirados da realidade do sujeito e, internamente, em seu pensamento, são reelaborados tornando-se, assim, em um produto da imaginação. Por fim, após se concretizarem, eles retornam à realidade, mas com a capacidade de se transformarem (STOLTZ et al, 2015).

Contudo, o autor aponta que não é somente a esfera cognitiva que está envolvida no processo da imaginação criativa. Segundo ele, sem a esfera emocional seria impossível descrever o círculo da imaginação criativa, uma vez que:

[...] é quando temos diante de nós o círculo completo descrito pela imaginação que os dois fatores – intelectual e emocional – revelam-se igualmente necessários para o ato da criação. Tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana (VIGOTSKI, 2009, p.30).

Com isso percebemos que a imaginação criativa é uma atividade que se associa às emoções, pois, o homem busca nas imagens a expressão das emoções. Assim, a imaginação é uma atividade que se relaciona com as emoções, por influenciar a construção das imagens mentais e selecionar da realidade os elementos capazes de representar o estado de ânimo do indivíduo (CAMARGO, 2013), conforme ressalta Vigotski:

(...) as imagens da fantasia servem de expressão interna dos nossos sentimentos. A desgraça e o luto de uma pessoa são marcados com a cor preta; a alegria, com a branca; a tranquilidade, com o azul; a rebelião, com o

vermelho. As imagens e as fantasias propiciam uma linguagem interior para o nosso sentimento. O sentimento seleciona elementos isolados da realidade combinando-os numa relação que se determina internamente pelo nosso ânimo, e não externamente, conforme a lógica das imagens. (VIGOTSKI, 2009, p. 26).

Assim, a atividade criativa e a artística consiste num meio capaz de dar acesso aos sentimentos e emoções do homem, visto que a criação se constitui numa necessidade profunda do psiquismo humano, uma vez que possibilita a sublimação de energias negativas (VIGOTSKI, 2010).

Podemos observar que o estudo de Alencar (2007c) segue a mesma perspectiva de Vigotski, ao indicar que a necessidade de criar é uma parte saudável do ser humano, sendo a atividade criativa fundamental para o bem-estar emocional e para a saúde mental do indivíduos, especialmente para aqueles que se destacam pelo potencial elevado.

De acordo com Alencar (2009), a fantasia e o devaneio fazem parte da infância de toda criança e constituem num importante elemento para o seu desenvolvimento intelectual, social e emocional. A experiência com a fantasia constitui-se em um recurso fundamental que o homem dispõe para manter-se psicologicamente estável nas situações mais adversas.

Em relação aos estudantes superdotados, os estudos clássicos de Novaes (1979), indicam que a atividade criadora assume papel de destaque no desenvolvimento da personalidade do indivíduo superdotado, por possibilitar a livre expressão, facilitar a comunicação e auxiliar esses discentes a lidarem com bloqueios emocionais, sentimentos de inferioridade, de insatisfação e ansiedade. De acordo com a autora, a criatividade é resultado de diferentes componentes, habilidades e traços do sujeito. Sendo, portanto, uma atividade favorável ao desenvolvimento sadio do estudante superdotado.

No que se refere à educação desses sujeitos, Novaes (1979) salienta que devem-se primar por atividades que contemplem a pedagogia da divergência, a aprendizagem através da descoberta, o ensino enriquecido que possibilite desenvolver nesses estudantes o espírito da pesquisa e da descoberta. Nesse sentido, Alencar (2009) aponta que a sociedade atual necessita de um ensino criativo que vise mudanças e resoluções de problemas sociais, uma vez que o conhecimento do passado é insuficiente para a solução de problemas do presente.

Assim, Carneiro e Fleith (2014) indicam que as atividades envolvendo o lúdico podem ser meios favoráveis para auxiliar no desenvolvimento saudável dos alunos superdotados, uma vez que por meio dos jogos e brincadeiras todas as crianças aprendem a criar, tomar decisões, resolver problemas e regular as suas emoções. No que se refere a discentes com potencial elevado, as autoras indicam que as atividades lúdicas são capazes de aumentar o foco na aprendizagem e no desenvolvimento da criatividade, de modo que:

As atividades lúdicas podem ser um meio de promover um desenvolvimento emocional saudável desses indivíduos. Além disso, o uso de estratégias lúdicas em sala de aula pode contribuir para favorecer interações com pares e envolver o aluno com as tarefas escolares, nem sempre motivadoras para o superdotado (CARNEIRO, FLEITH, 2014, p. 242).

8. 5 A ANÁLISE DOS MAPAS AFETIVOS APÓS A INTERVENÇÃO ESTÉTICO-ARTÍSTICA

Posteriormente à intervenção estético-artística foi realizada uma nova aplicação do instrumento Mapas afetivos de Bomfim (2010) e adaptado por Almeida (2015) com o objetivo de analisar as possíveis implicações do elemento estético artístico na estima dos alunos pelo ambiente da escola regular.

Ao analisar os mapas afetivos chegamos às imagens que sintetizam o ambiente escolar regular dos alunos com AH/SD após a intervenção da pesquisadora. As imagens levantadas por ordem hierárquica foram: agradabilidade; contrastes e insegurança. O quadro 14 apresenta as imagens, relacionando-as com as qualidades e os sentimentos que as descrevem:

QUADRO 14 – IMAGENS DO AMBIENTE ESCOLAR BASEADO NAS QUALIDADES E SENTIMENTOS ATRIBUIDOS PELOS RESPONDENTES PÓS INTERVENÇÃO ESTÉTICO- ARTÍSTICA.

Imagens	Qualidades da escola regular pós intervenção	Sentimentos pela escola regular pós intervenção
----------------	---	--

Agradabilidade	Neutra; boa; capaz de aprender; legal; colorida; amorosa; bons alunos; feliz; agradabilidade	Simplicidade; paz; amor; felicidade; alegria; orgulho; diversão
Contrastes	Boa; ruim; cansativa; perfeita	Indignação; felicidade; prazer; raiva; dedicação; cansaço; sono
Insegurança	Estranha; tediosa; bagunçada.	Raiva; medo; tristeza; dúvida; tédio

FONTE: as autoras (2019).

Após o tratamento dos dados envolvidos nessa etapa da pesquisa, a primeira imagem levantada foi a **agradabilidade**. Essa imagem está associada à estima dos alunos com AH/SD pela escola regular. Eles a consideram como um lugar agradável devido a relação com os amigos e professores e pela possibilidade de estar sempre em contato com as diferentes formas de conhecimento.

A segunda imagem mais encontrada após a análise dos mapas afetivos é a imagem **contrastest**. Essa imagem está associada às múltiplas formas de sentir o ambiente escolar, isto é, alguns estudantes consideram a sua escola como um lugar bom de estudar; contudo ela também apresenta conflitos internos como a dificuldade de socialização com determinados sujeitos ou pela própria insuficiência de conteúdos e conhecimentos. Essa imagem é semelhante à imagem “contrastest” encontrada nos mapas afetivos anteriores à intervenção estético-artística, devido às diversas formas de sentir o ambiente escolar regular.

A última imagem encontrada é a de **insegurança**. Ela se define pelos sentimentos angustiantes e ruins relacionados ao ambiente escolar regular devido à desorganização interna, pelas brigas e bullying presentes entre os estudantes. Essa imagem se assemelha à imagem de insegurança encontrada na primeira etapa da pesquisa. Entretanto, diferente da primeira etapa da pesquisa, essa imagem aparece com menor frequência nos mapas afetivos. Na sequência exemplificaremos as imagens levantadas, apresentaremos os mapas afetivos, as metáforas e o discurso dos participantes.

8.5.1 A escola como contexto de agradabilidade

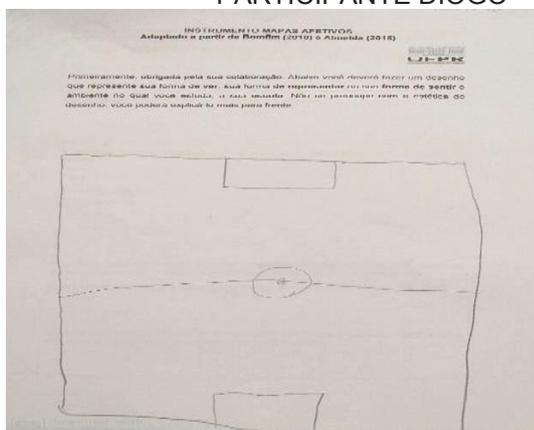
A escola como contexto de agradabilidade está associada aos sentimentos positivos dos alunos superdotados pela escola regular. A imagem da agradabilidade pode ser observada na escola “pôr do sol” e “meus irmãos”, nas quais os respondentes representam a escola regular como um lugar agradável que favorece a aquisição de novos conhecimentos. Nos quadros 15 e 16 exemplificamos a imagem levantada relacionando com as metáforas, sentimentos e discursos dos participantes:

QUADRO 15 – MAPA AFETIVO PÓS INTERVENÇÃO– AMBIENTE ESCOLAR PARTICIPANTE DIOGO

Identificação	N. 7 Masculino 10 anos e 3 meses
Estrutura	Quadra da escola
Significado	“o desenho significa que eu gosto da quadra”
Qualidade	“Legal”
Sentimento	Alegria; felicidade;
Metáfora	Pôr do sol
Sentido	A escola “pôr do sol” revela sentimentos positivos.

FONTE: as autoras (2019).

FIGURA 17 – DESENHO DO PARTICIPANTE DIOGO



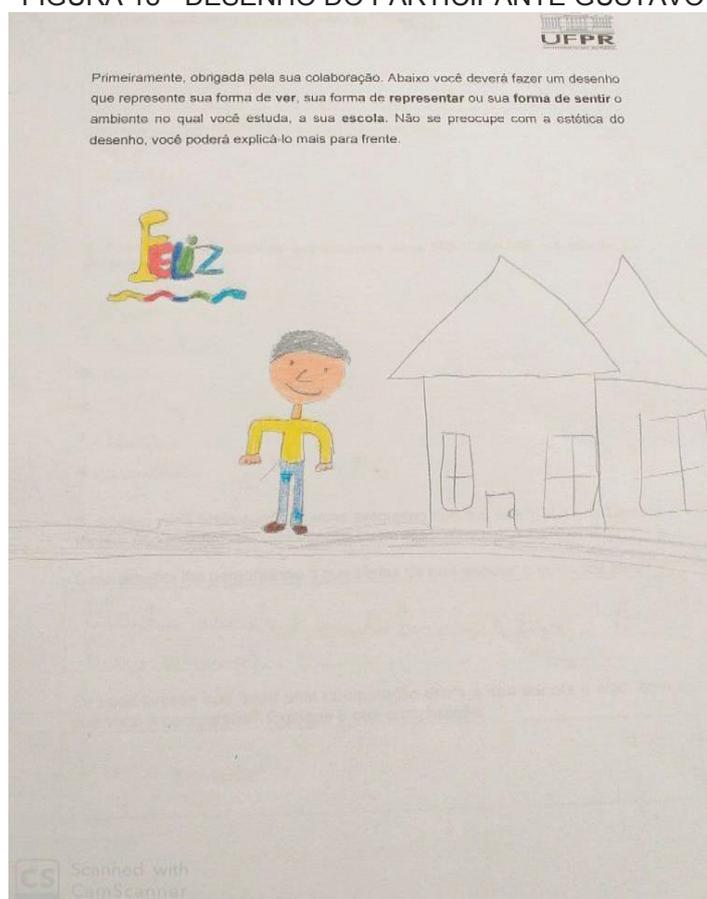
FONTE: as autoras (2019).

QUADRO 16 - MAPA AFETIVO PÓS INTERVENÇÃO– AMBIENTE ESCOLAR PARTICIPANTE GUSTAVO

Identificação	N. 04 Masculino 10 anos e 4 meses
Estrutura	Metafórico
Significado	“felicidade”
Qualidade	Escola legal, boa e com bons alunos.
Sentimento	Alegria; felicidade; amor, orgulho
Metáfora	“meus irmãos”
Sentido	A escola “meus irmãos” revela que nesse contexto as interações pessoais são agradáveis, o que gera sentimentos de pertencimento.

FONTE: as autoras (2019).

FIGURA 18 - DESENHO DO PARTICIPANTE GUSTAVO



FONTE: as autoras (2019).

8.5.2 A escola geradora de Contrastes

A escola geradora de contrastes é definida pelas múltiplas formas de sentir e perceber o ambiente escolar regular e está associada a diversos sentimentos pelo contexto escolar. A escola “caixinha de surpresas” e “cômodo vazio” representam a variedade de sentimentos que esses estudantes sentem pela escola regular, dentre eles indignação; felicidade; prazer; raiva; dedicação; cansaço.

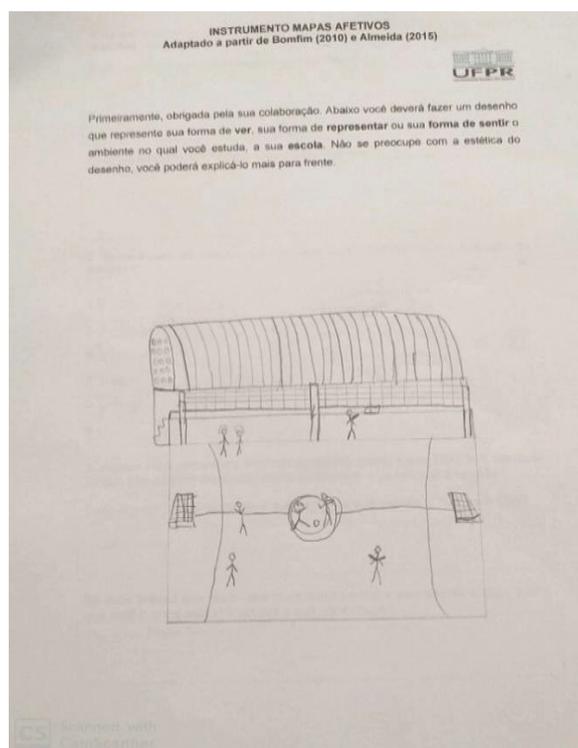
Eles as consideram como algo importante em suas vidas, mas ao mesmo tempo a consideram insuficiente com questões que necessitam ser melhoradas, dentre eles o método de ensino, a infraestrutura, a organização interna e as relações interpessoais. Os quadros 17 e 19 exemplificam a imagem levantadas.

QUADRO 17 - MAPA AFETIVO PÓS INTERVENÇÃO– AMBIENTE ESCOLAR PARTICIPANTE CAIO

Identificação	N. 01 Masculino 12 anos e 6 meses
Estrutura	Metafórico
Significado	“me mostra o lado bom e ruim da minha escola”
Qualidade	Boa, ruim e com amigos.
Sentimento	Indignação, felicidade, prazer, raiva
Metáfora	“caixinha de surpresas”
Sentido	A escola “caixinha de surpresas” é aquela que representa os múltiplos sentimentos pela escola regular. Ela pode gerar sentimentos bons, mas ao mesmo tempo sentimentos ruins devido ao fato de não saber com certeza o que poderá acontecer nesse contexto.

FONTE: as autoras (2019).

FIGURA 19- DESENHO DO PARTICIPANTE CAIO



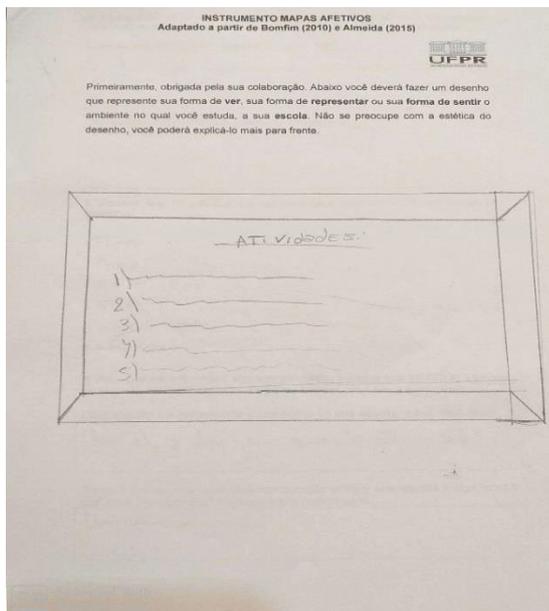
FONTE: as autoras (2019).

QUADRO 18- MAPA AFETIVO PÓS INTERVENÇÃO- AMBIENTE ESCOLAR PARTICIPANTE SOFIA

Identificação	N. 08 Feminino 13 anos
Estrutura	Metafórico
Significado	“O desenho representa aprendizagem”
Qualidade	“É boa em quesito educação”.
Sentimento	Dedicação
Metáfora	“cômodo vazio”
Sentido	A escola “cômodo vazio” representa que seu contexto pode ser bem estruturado, em infraestrutura ou academicamente, mas ao mesmo tempo revela o sentimento de insatisfação com algo que ali faz falta ao observador.

FONTE: as autoras (2019).

FIGURA 20- DESENHO DA PARTICIPANTE SOFIA



FONTE: as autoras (2019).

8.5.3 A escola geradora de insegurança

A escola geradora de insegurança é definida por sentimentos de medo, insegurança e insatisfação. Ela se caracteriza pelos conflitos interpessoais, especialmente entre os estudantes e pela desorganização interna do ambiente escolar. Ela também está associada ao elevado nível de bullying entre os estudantes, o que pode gerar sentimentos angustiantes e uma introspecção dos sentimentos devido à intolerância entre os alunos. O quadro 19 exemplifica a imagem levantada:

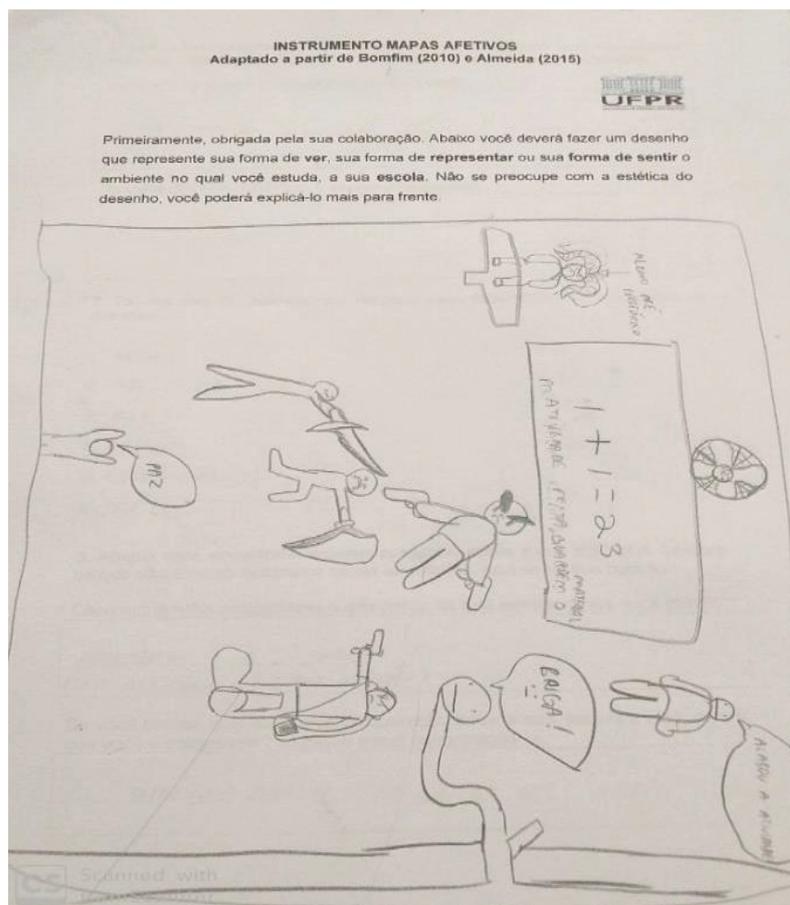
QUADRO 19 - MAPA AFETIVO PÓS INTERVENÇÃO- AMBIENTE ESCOLAR PARTICIPANTE FÁBIO

Identificação	N. 06 Masculino 11 anos e 04 meses
Estrutura	Metafórico
Significado	“desordem quando não há objetivos”
Qualidade	Estranha e bagunçada.
Sentimento	Tédio; raiva; medo; tristeza; dúvida

Metáfora	“um ringue”
Sentido	A escola “ringue” é aquela que em seu contexto mostra o sentimento de insegurança na qual as relações interpessoais são conflituosas para o observador.

FONTE: as autoras (2019).

FIGURA 21- DESENHO DO PARTICIPANTE FÁBIO



FONTE: as autoras (2019).

A partir da análise **qualitativa** dos mapas afetivos observamos que, nesta fase da pesquisa, a imagem agradabilidade se manteve presente após a intervenção da pesquisadora. Contudo, antes da intervenção estético-artística ela aparece menos vezes e na etapa final ela está presente na metade dos mapas afetivos analisados. Compreendemos que além da intervenção estético-artística, outros elementos da escola podem estar associados a essa manifestação, como alguma melhora da organização do contexto escola, mudanças de metodologia de ensino ou a diminuição de brigas entre os estudantes.

Como já mencionamos, a arte consiste numa atividade capaz de ressignificar as emoções, segundo Vigotski (2001). Todavia, a experiência estética, por meio do elemento artístico, também é capaz de promover transformações na consciência do indivíduo. De acordo com os estudos de Barroco e Superti (2014) e Souza, Dugnani e Reis (2018), ao entrar em contato com uma obra de arte, todas as funções psicológicas superiores entram em movimento e isso ocorre na vivência da contradição contida na obra de arte, que promove novas significações, superando as condições anteriores, tanto do sentimento quanto do pensamento. A partir dessa superação, o sujeito pode, então, estabelecer novas relações e ampliar a sua compreensão sobre a sua realidade, como salienta Vigotski:

Uma obra de arte vivenciada pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos, a generalizar e unificar fatos amiúde inteiramente dispersos. É que, como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento. Muitos compararam corretamente a obra de arte a uma bateria ou acumulador de energia, que a dispende posteriormente. De forma idêntica, toda vivência poética parece acumular energia para futuras ações, dá a essas ações um novo sentido e leva a ver o mundo com novos olhos (VIGOTSKI, 2001, p. 342).

Assim, dentre outros motivos relacionados ao contexto escolar e familiar do estudante superdotado, há indícios de que as experiências com os elementos estéticos e artísticos podem ter ampliado positivamente a visão dos estudantes sobre o contexto escolar. Esse dado vai ao encontro do estudo desenvolvido por Arantes-Brero e Cupertino (2018) que buscou compreender a maneira como os indivíduos superdotados se posicionam no mundo. Nesse estudo evidenciou-se que após encontrarem um modo específico de expressão, passaram a se sentirem um pouco mais confortáveis.

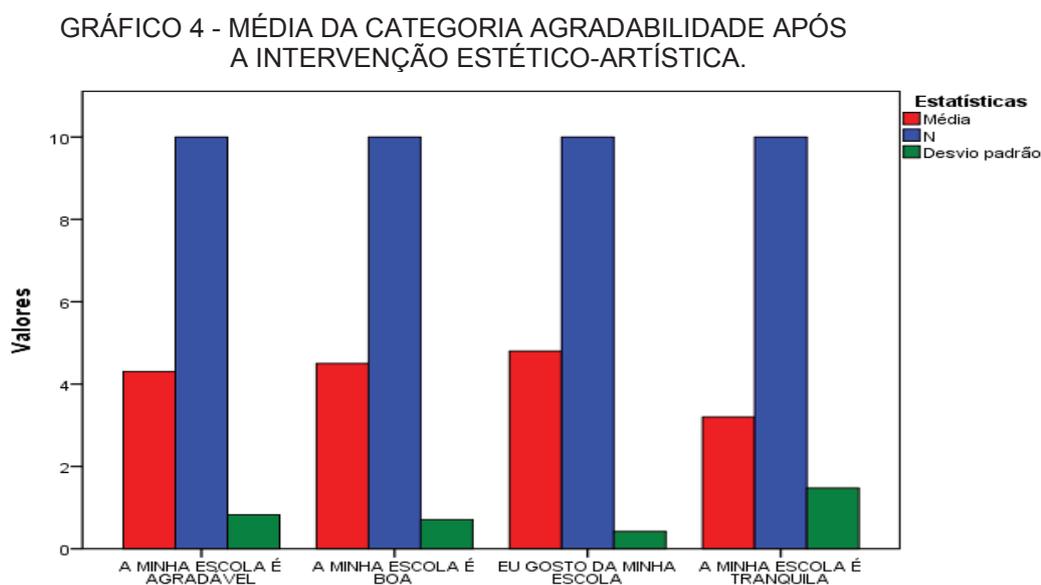
As imagens contrastes e insegurança também se mantiveram após a intervenção da pesquisadora, sendo que a imagem de insegurança aparece somente em um mapa afetivo, após a intervenção estético-artística. A partir desse resultado, compreendemos que a percepção aguçada, o senso apurado de certo e errado e o inconformismo, características desses estudantes (FLEITH, 2007), associadas ao contato com as experiências estéticas e artísticas, contribuem para que esses estudantes continuem percebendo e analisando os múltiplos elementos que compõem esse ambiente, levando a múltiplas formas de sentir o ambiente escolar regular, uma

vez que “o olhar de estranhamento, característico da percepção estética, é, portanto, uma das formas do sujeito reconhecer e ampliar positivamente, seu poder reflexivo e criativo (REIS et al, 2004, p. 54).

A partir desses resultados compreendemos que a escola regular e o AEE devem proporcionar a **todos os estudantes**, em especial os superdotados, oportunidades de acessarem os seus sentimentos e emoções, cedendo espaço e materiais para a expressão de seus sentimentos. Em relação ao atendimento de estudantes superdotados, concordamos com Virgolim (2007, p. 44) ao apontar que “um programa adequado deve dar oportunidades para que a criança tenha consciência dos seus aspectos emocionais, ajudando-a aplicar suas habilidades verbais e de compreensão avançadas às suas experiências emocionais”.

8.5.4 A ANÁLISE QUANTITATIVA DOS MAPAS AFETIVOS APÓS A INTERVENÇÃO ESTÉTICO-ARTÍSTICA

Após o tratamento dos dados relacionados a segunda parte do instrumento de Bomfim (2010), observou-se que uma média de 4,8 dos participantes indicam manter uma relação de agradabilidade com a escola do ensino regular. As médias das respostas referentes à categoria agradabilidade não apresentou mudanças significativas entre a análise anterior e posterior a intervenção estético-artística. O gráfico 4 evidencia a média das respostas na categoria agradabilidade:



FONTE: as autoras (2019)

Contudo, na análise de frequência da sentença “eu gosto da minha escola” observou-se, que, na primeira etapa da pesquisa, os alunos oscilaram suas em 50% para concordo e 50% concordo totalmente. Esse dado ampliou-se nos mapas afetivos da segunda etapa da pesquisa, na qual 80% dos participantes indicam concordar totalmente com a referida sentença. Esse resultado pode ter relação com as intervenções realizadas pela pesquisadora, bem como com aspectos da própria escola como: melhora na organização escolar, melhora no desenvolvimento das atividades, entre outros. Na tabela 5 podemos observar a frequência da sentença citada.

TABELA 3 - FREQUÊNCIA DA CATEGORIA AGRADABILIDADE SENTENÇA: “EU GOSTO DA MINHA ESCOLA”

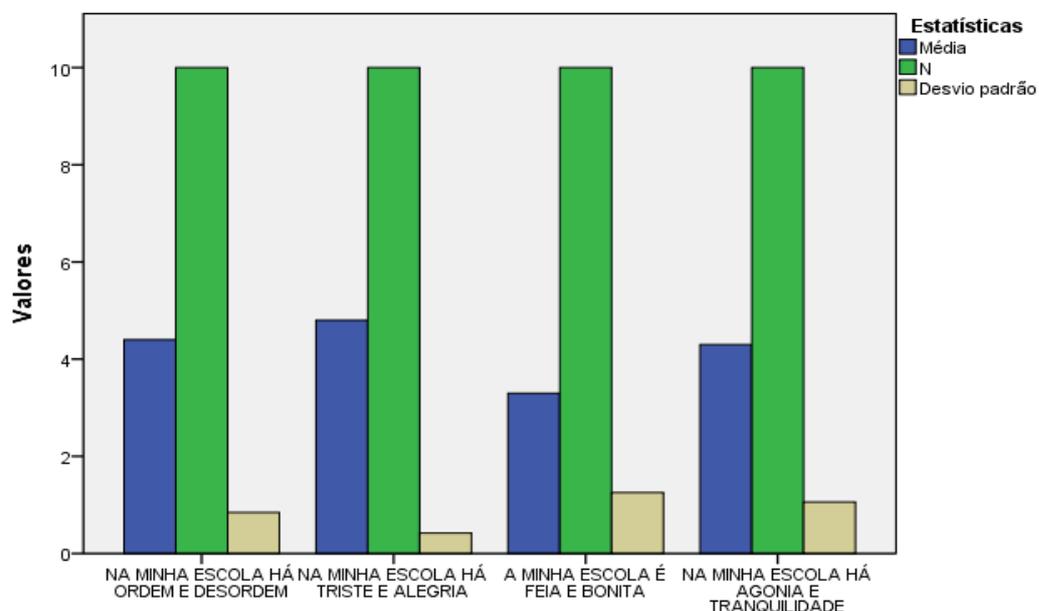
	Frequência	Porcentual	Porcentagem Válida
Concordo	2	20,0	20,0
Concordo Totalmente	8	80,0	80,0
Total	10	100,0	100,0

FONTE: as autoras (2019).

Em relação a categoria contrastes, nessa etapa da pesquisa, podemos observar que os estudantes, assim como na primeira etapa da pesquisa, continuam a afirmar as polaridades presentes no espaço do ensino regular, bem como os seus múltiplos sentimentos pela escola do ensino regular.

Esse resultado pode manter relação com as intervenções estético-artísticas, que segundo a literatura especializada indica que, por meio das atividades envolvendo o elemento artístico pode-se ampliar a sua percepção sobre um determinado fenômeno (DUARTE. JR, 2012). O gráfico tabela 4 indica a média das respostas encontradas na categoria contrastes:

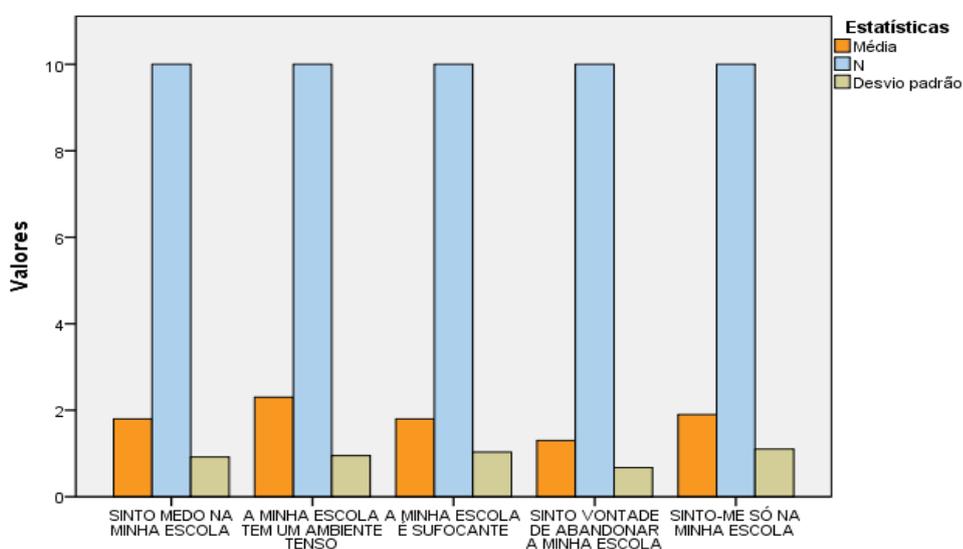
GRÁFICO 5 - MÉDIA DA CATEGORIA CONTRASTES APÓS A INTERVENÇÃO ESTÉTICO-ARTÍSTICA.



FONTE: as autoras (2019).

Na última categoria, observamos um índice baixo em relação aos sentimentos envolvendo a insegurança no contexto escolar regular. Esse resultado corrobora com os dados encontrados na análise qualitativa dos mapas afetivos dessa parte do estudo, na qual a categoria insegurança aparece em poucos mapas afetivos. O gráfico 6 apresenta os dados obtidos nessa etapa da pesquisa:

GRÁFICO 6- MÉDIA DA CATEGORIA INSEGURANÇA APÓS A INTERVENÇÃO ESTÉTICO-ARTÍSTICA.



FONTE: as autoras (2019).

A partir dos resultados e discussões até aqui expostos, no próximo capítulo apresentam-se as considerações finais, com o objetivo de sintetizar os principais resultados desta pesquisa e apontar para encaminhamentos futuros.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de investigar as implicações do elemento estético, a partir da arte, na relação afetiva de superdotados com a escola do ensino regular, procuramos desenvolver com esses estudantes, matriculados em uma sala de recursos multifuncional, intervenções estético-artísticas. Para responder ao objetivo geral, buscou-se primeiramente compreender as relações entre estética e arte na educação, especialmente na educação de superdotados. Da literatura examinada, observou-se que a estética e a arte, quando aliadas ao processo educativo, podem contribuir para um desenvolvimento integrado entre os aspectos cognitivos e afetivos porque promovem uma ampliação da consciência da interioridade do sujeito, envolvendo emoções e sentimentos. Contudo, poucos trabalhos fazem menção a essa relação com referência a superdotados.

O segundo objetivo específico refere-se à caracterização das emoções e sentimentos do estudante com AH/SD no que se refere à escola regular antes da intervenção pedagógica estético-artística. A partir da análise dos dados, evidenciou-se que esses indivíduos, em sua maioria, apresentaram sentimentos contrastantes, como raiva e alegria, medo e felicidade pelo ambiente escolar regular, seguidos de sentimentos relacionados à agradabilidade e, por fim, de insegurança. Compreende-se que devido ao seu modo específico de estar e sentir o mundo (VIRGOLIM, 2003), os estudantes superdotados podem apresentar dificuldades de ordem emocional e social, como o isolamento, a introspecção e timidez (ALENCAR, FLEITH, 2001; FLEITH, 2007), evidenciados também nessa investigação. Contudo, percebemos que o isolamento, além de constituir numa especificidade socioemocional desses indivíduos, também é utilizado como estratégia para se sentir melhor em momentos de dificuldades emocionais.

Compreendemos que esse fato está associado com as características socioemocionais desses estudantes, como a percepção apurada e a intensidade emocional (WINNER, 1996; FLEITH, 2007; SABATELLA, 2008, 2012), que conduz esses sujeitos a perceberem situações no ambiente que passariam despercebidas pelos seus pares cronológicos. Nessa etapa da pesquisa também observamos que os superdotados apresentam dificuldades de ordem socioemocional e se utilizam de estratégias como o isolamento para lidar com as suas emoções e sentimentos em situações conflituosas. Além disso, na análise dos dados, evidenciou-se que os

participantes da pesquisa percebem o contexto da escola regular como um ambiente desfavorável à expressão dos sentimentos e emoções, levando-os a apresentarem pouco autoconhecimento sobre as suas características, preferências, qualidades e limitações.

Em relação ao terceiro objetivo específico: contribuir para o desenvolvimento socioemocional de alunos com AH/SD a partir de intervenções estético-artísticas, foi possível identificar núcleos de significação antes e após as intervenções estético-artísticas, de modo a ter indicativos de sua contribuição. Antes da intervenção, foi possível identificar dois núcleos de significação: a escola (in)sensível e a falta de autoconhecimento na superdotação. Já, após a intervenção estético-artística, foi possível identificar outros núcleos de significação: arte como meio de expressão do sentir e da criatividade e escola conteudista x escola (in)sensível. Nesses núcleos de significação há indicativos das implicações do elemento estético-artístico para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes superdotados, bem como da relação dos alunos com a escola do ensino regular. As atividades envolvendo elementos estéticos e artísticos podem constituir, para os estudantes superdotados, um meio de expressão dos sentimentos e emoções, bem como de vivência de sentimentos de liberdade criativa.

Quanto ao último objetivo específico: caracterizar as emoções e sentimentos do estudante com AH/SD no que se refere à escola regular após a intervenção pedagógica estético-artística, os estudantes participantes da pesquisa indicam sentimentos de leveza, paz e tranquilidade após o envolvimento com as atividades estéticas e artísticas. Além disso, após o tratamento dos dados da segunda etapa da investigação, a imagem da agradabilidade passou a estar presente em mais da metade dos mapas afetivos. Por outro lado, observamos que, além das intervenções estético-artísticas, aspectos como melhora na organização escolar podem ter contribuído para essa mudança, embora não percebidos pela pesquisadora.

Assim, consideramos que há indícios de que as implicações das intervenções estético-artísticas na educação de superdotados estão relacionadas à ampliação de emoções e sentimentos positivos, contribuindo positivamente para o desenvolvimento socioemocional desses estudantes. Nesse sentido, compreendemos que a arte pode contribuir para uma nova organização psíquica do indivíduo, possibilitando ao sujeito ampliar sua visão sobre determinado fenômeno (VIGOTSKI, 2001, 2010; BARROCO, SUPERTI, 2001).

Por fim, concluímos que as relações entre estética, arte e educação são essenciais por permitir ao sujeito um olhar aprofundado sobre as suas emoções e sentimentos, resultando numa educação mais sensível que apele para o indivíduo de modo pleno, especialmente para os estudantes superdotados, que devido às suas NEES, necessitam de um apoio constante em sua esfera socioemocional.

Contudo, acreditamos que esta pesquisa possui limitações por ter sido desenvolvida com um número pequeno de participantes e as intervenções estético-artísticas terem sido conduzidas por um curto período, apenas durante um mês. Desse modo, acreditamos que novas investigações necessitam ser realizadas buscando compreender as implicações do elemento estético e artístico no desenvolvimento socioemocional do superdotado, com o objetivo de elaborar novas práticas pedagógicas voltadas à integração do cognitivo e do socioemocional em seu processo educativo.

REFERÊNCIAS

- ACKERMAN, C. M. The Essential Elements of Dabrowski's Theory of Positive Disintegration and How They Are Connected, **Roeper Review**, v. 31, n. 02, p. 81-95, 2009
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão dos sentidos. **Psicologia ciência e profissão**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- _____. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Rev. Bras. Est. Pedag, Brasilia**, v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56- 75.
- ALENCAR, E. S. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Editora vozes, 2001.
- _____. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 12, n. 2. 371- 378, mai/ ago. 2007.
- _____. O aluno com altas habilidades na escola inclusiva. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Orgs.). **Altas habilidades/ superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 85-94.
- _____. Ajustamento emocional e social do superdotado: fatores correlatos. In: PISKE, F. H. R. et al. **Altas habilidades/ superdotação: criatividade e emoção**. Curitiba: Juruá, 2014. p. 149-162.
- ALENCAR, E. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados: determinantes educação e ajustamento**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.
- _____. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. 3. ed. Brasília: Editora UnB, 2003).
- ALMEIDA, C. M. **Afetividade na educação física escolar: percepção de alunos da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. 226f. Dissertação (Mestrado em educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
- ALMEIDA, L. S. et al. Processos cognitivos e de aprendizagem em crianças sobredotadas: atenção dos pais e professores. In: PISKE, F. H. R. et al. **Processos afetivos e cognitivos de superdotados e talentosos**. 1 ed. Curitiba: Editora Prismas, 2017.
- ANDRÉ, M. E. D. A; LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ANDRÉS, A. **Educação de alunos superdotados/ altas habilidades: legislação e normas nacionais, legislação internacional.** Câmara dos Deputados, Consultoria Legislativa. Brasília, DF, 2010.

ARANTES-BRERO, D. R. B.; CUPERTINO, C. Trajetórias de vida de pessoas com altas habilidades ou superdotação. In: **Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais.** Curitiba: Juruá, 2018, p. 69- 96.

BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia e sociedade**, Maringá, v. 26, p. 22-31, 2014.

BARBOSA, F. M. B.; PINO-JUSTE, M. A estética como fator promotor da aprendizagem. **Teor. Educ. Salamanca**, v. 23, n. 2, p. 91-109, 2011.

BARBOSA, B. Da educação da decepção à educação do otimismo. Recuperar o verdadeiro sentido da educação. **Revista de Investigación en Educación**, n. 9, v.1, p. 48-55, 2011.

BARBOSA, M. F. S. A arte na formação do indivíduo: superando preconceitos. **Linhas Críticas**, v.22, n.49, p. 727-743, 2017.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola.** 4. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

BOAL, A. **A Estética do oprimido.** 1. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BRANDÃO, S. H. A.; MORI, N. N. R. Alunos com altas habilidades/ superdotação no Estado do Paraná. In: 29º Anped- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2006. Minas Gerais. **Anais.** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2006/Educacao_Inclusiva/Painel/07_45_53_PA558.pdf. Acesso em: 29 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 10 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em: 04 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001a.

_____. Conselho nacional de educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2 , de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 de set. de 2001b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

BOMFIM, Z. A. C. **Cidade e afetividade: estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e de São Paulo**. 1. ed. Fortaleza: Editora UFC, 2010.

BOMFIM, Z. A. C. et al. Affective maps: validating a dialogue between qualitative and quantitative methods. In: Urban sustainability innovative spaces vulnerabilities and opportunities. **CORUNÁ: Institute of Psychosocial Studies and Research Xoan Vicente Viqueira**. p. 131- 159, 2014.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**, Portugal: Porto Editora, 1994.

CAMARGO, D.; BULGACOV, Y. L. M. A perspectiva estética e expressiva na escola: articulando conceitos da psicologia sócio- histórica. **Psicologia em estudo**, Maringá, v.13, n.3, p. 467-475, 2008.

_____. Imaginação, criatividade e escola. In: PISKE, F. H. R.; BAHIA, S. **Criatividade na escola: o desenvolvimento de potencialidades, altas habilidades/superdotação (AH/SD) e talentos**. Curitiba: Juruá, 2013. p. 131- 140.

CHACON, M. C. M.; MARTINS, B. A. A produção acadêmica-científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2001. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, vol. 27, n. 49, p. 353-372, 2014.

CHAGAS, J. F.; FLEITH, D. S. Habilidades, características pessoais, interesses e estilos de aprendizagem de adolescentes talentosos. **Psico-USF**, v.15, n.1, p.93-102, 2010

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010

CROSS, T. L. Social and Emotional development of gifted students: the role of contagion in suicidal behavior among students with gifts and talents. **Gifted children today**, v. 39, n. 1, p. 63-66, 2016.

CUPERTINO, C. M. B.; ARANTES, D. R. B. **Um olhar para as altas habilidades: Construindo caminhos**. 2. ed. São Paulo: Secretaria da Educação, 2012.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca- Espanha, 1994.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades/ superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: Fleith, D. S. (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 26- 39.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **O que é beleza?** (experiência estética). 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003 .

_____. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 5. ed. Curitiba: Criar Edições UFPR, 2010.

_____. **Por que arte- educação?** 22. ed. São Paulo: Papyrus editora, 2012.

DUFRENNE, M. **Estética e filosofia**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

EÇA, T. T. P. Educação através da arte para um futuro sustentável. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 13- 25, jan./abr. 2010.

FERRAZ, M. H. C .T; FUSARI, M. F. R. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FLEITH, D. S. Altas habilidades e desenvolvimento socioemocional. In: FLEITH, D. S; ALENCAR, E. M. S. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 41-50.

FLICK, U. **Introdução a pesquisa qualitativa**. 3 . ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, S. N.; ROMANOWSKI, C. L.; COSTA, L. C. Alunos com altas habilidades/ superdotação no contexto da educação especial. In: MOREIRA, L. C., STOLTZ. T. **Altas habilidades/ superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 237- 250.

FREITAS, S. P.; VESTENA, C. L. B; NEUMANN, P. Afetividade nas altas habilidades/superdotação (AH/SD). In: PISKE, F. H. R. et al. **Processos afetivos e cognitivos de superdotados e talentosos**. 1 ed. Curitiba: Editora Prismas, 2017.

GAMA, M. C. S. S. **Educação de superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006.

_____. As teorias de Gardner e Sternberg na educação de superdotados. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 665-673, set/dez, 2014.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, H.; KORNHABER, M. L.; WAKE, W. K. **Inteligência: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 1998

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

GÓMEZ, M. S et al. Como funcionan las competencias socioemocionales em los estudiantes de alta habilidade. **Ediciones Universidad de Salamanca**, v. 21, p. 33-47, 2015.

GORDANA, S. et al. Psychological aspects of gifted children. **International Journal of Cognitive Research in science, engineering and education**, v. 1, n. 2, p. 1-5, 2013.

GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V. T. A. T., Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com Altas habilidades/ Superdotação. In: Fleith, D. S. (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 41-52.

GUINARD, J. H.; JACQUET, A, Y; LUBART, T. Perfectionism and Anxiety: A Paradox in Intellectual Giftedness?. **PLoS ONE**, v. 07, n. 07, p. 01-06, 2012.

HOHENDORFF, J. V. Como escrever um artigo de revisão de literatura. In: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. P. **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014, p. 39-54.

KARLAN, A. A experiência estética, uma nova conquista democrática. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 266- 286, mai- ago, 2015.

MARTINS, B. A. et al. Altas habilidades/superdotação: estudos no Brasil. **Journal of Reserarch in Special Education Needs**, v. 16, n.1, p. 135-139, 2016.

LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado**. 1. ed. São Paulo: Arte e ciência, 2002./

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 20-28, 2002.

MARTINS, B. A.; PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M. Altas habilidades/superdotação: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis? **Psicologia escolar e educacional**, v. 20, n. 3, p.561-568, 2016.

MATOS, B. C.; MACIEL, C. E. Políticas educacionais do Brasil e Estados Unidos para o atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD). **Rev. Bras. Ed. Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 175-188, 2016.

MACHADO, C. L.; STOLTZ, T. Art at School-Is There Any Perspective? **Creative Education**, v. 07, p. 2733-2747, 2016.

_____. Arte, criatividade e desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD): considerações a partir de Vigotski. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 58, maio/ago., 2017.

MENDAGLIO, S. Overexcitabilities and Giftedness Research: A Call for a Paradigm Shift. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 35, n. 3, 207 –219, 2012.

MENDAGLIO, S.; TILLIER, W. Dabrowski's Theory of Positive Disintegration and Giftedness: Overexcitability Research Findings. **Journal for the Education of the Gifted**, vol. 30, n. 1, p. 68-87, 2006.

MONTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 1 ed. São Paulo: Summus editorial, 2015.

O'CONNOR, K. J. The application of Dabrowski's theory to the gifted. In: **The social and emotional development of gifted children: What do we know?** Waco, TX, US: Prufrock Press, 2002, p. 77- 86.

OLIVEIRA, J. C.; BARBOSA, A. J. G.; ALENCAR, E M. L. S. Contribuições da Teoria da Desintegração Positiva para a Área de Superdotação. **Psic.: Teor. e Pesq**, v. 33 , 2017.

ORANGE, C. Gifted students and perfectionism. **Roeper Review**, v. 20, N. 1, 39-41, 1997.

OLIVIER, P. R. ET AL, Bienestar psicológico em personas com alta capacidade intelectual. **European Journal of Education and Psychology**, v. 09, 72-78, 2016

PARANÁ. **Indicação nº 01/03 de 02 de junho de 2006**. Elabora normas complementares para a Educação Especial no Paraná. Câmara de Ensino Fundamental. Curitiba: SEED, 2003.

_____. Caderno de Subsídios para acompanhamento pedagógico. **Secretaria de Estado da Educação**. Curitiba: SEED, 2012.

PACHT, A. R. Reflections on Perfection. **American Psychologist**, v. 39, n. 04, p. 386-390, 1984.

PEDERRO, M. F. P. et al. Revisão das produções científicas sobre altas habilidades/superdotação no Brasil no período de 2011 a 2015. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, p. 499-514, maio/ago. 2017.

PEDRO, M. K, et al. Panorama das produções acadêmicas em altas habilidades/superdotação. **Revista Ibero-americana de Educação. Estados iberoamericanos**, v. 72, n. 1, p. 9-30, 2016.

PEREIRA, M. V. Contribuições para entender a experiência estética. **Revista Lusófona de Educação**, 20, p.109- 121, 2012.

PÉREZ, S. G. P. B.(a). Identificação do aluno com altas habilidades: um procedimento necessário para a inclusão. In: V SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - REGIÃO SUL. **Anais**. Caxias do Sul, 2004. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/01_51_43_IDE NOTIFICACAO DO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES UM PROCEDIMENTO.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/01_51_43_IDE%20NOTIFICACAO%20DO%20ALUNO%20COM%20ALTAS%20HABILIDADES%20UM%20PROCEDIMENTO.pdf)

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. In: 32ª REUNIÃO ANUAL ANPED, 2009, Caxambu. **Anais**. Caxambu: Anped, 2009. p. 1-17.

_____. Políticas públicas para altas habilidades/superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 627-640, set, /dez, 2014.

PIECHOWSKI, P. P. Rethinking Dabrowski's Theory: I. The Case Against Primary Integration, **Roeper Review**, v. 36, n. 1, p.11-17, 2014.

PONCE, B. J.; SAUL. A. A necessidade da estética e da ética no currículo escolar do século XXI. **Psic. Da Ed.**, São Paulo, v. 34, p. 6-19, 2012.

REIS, A. C. A experiência estética sob um olhar fenomenológico. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**; Rio de Janeiro, v. 63, n. 1, p. 1-110, 2011.

REIS, S. M.; RENZULLI, J. S. Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: good news and future possibilities. **Psychology in the Schools**, v. 41, n. 1, p. 119- 130, 2004.

RENZULLI, J. S. O que é essa coisa chamada superdotação, e como desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, n. 1 (52), p. 75-131, Jan/ abr. 2004.

_____. La educacion Del sobredotado y el desarrollo Del talento para todos. **Revista de Psicologia**, Brasília, vol. XXVI, n. 1, p. 24- 42, 2008.

_____. What makes giftedness? Reexamining a definition. **Kappan Classic**, v. 92, n. 8, p. 81-88, May 2011.

_____. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papyrus, 2014a, p. 219-164.

_____. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539-562, 2014.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. What is schoolwide enrichment: How Gifted Programs Relate to Total School Improvement. **Gifted child today**, v. 25, n. 4, p. 18-25, 2002.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 2. ed. Atlas: São Paulo, 1989.

RINN, A. N. Social and emotional considerations for gifted students. In: PFEIFFER, S.I. **Handbook of Giftedness and Talent**, APA, 2018, p. 453- 464.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: problema ou solução?** 2. ed. Ibpex: Curitiba, 2008.

_____. Expandir horizontes para compreender alunos superdotados. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 113-128.

SAKAGUTI, P. M. Y. **As interações familiares no desenvolvimento afetivo-emocional do indivíduo com altas habilidades/superdotação: a questão do assincronismo**. 2017. 304 f. Tese (Doutorado em educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, F. C.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÁNCHEZ, V. A. **Convite à estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

SASTRE-RIBA, S.; FONSECA PEDRERO, E.; OUTUÑO- SIERRA, J. Desde la alta capacidad intelectual hacia el genio: Perfiles de perfeccionismo. **COMUNICAR**, v. 60, 2019

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVERMAN, L. K. The construct of asynchronous development. **Peabody Journal of Education**, v. 72, n. 3, 1997.

_____. Asynchronous development. In: : M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), **The social and emotional development of gifted children: What do we know?** Waco, TX, US: Prufrock Press, 2002, p. 53-63

_____. My Love Affair With Dabrowski's Theory: A Personal Odyssey, **Roeper Review**, v. 31, n. 03, p.141-149, 2009.

SOUZA, V. L. T, DUGNANI, L. A. C., Reis, E. C. G. Psicologia da Arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. **Estudos de Psicologia**, v. 35, n. 4, p.375-388, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000400005>.

SCHLINDWEIN, M. L. As marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível. **Cad. CEDES**, vol.35, p.419-433, 2015.

SCHULER, P. Perfectionism and Gifted Adolescents. **Journal of Secondary Gifted Education**, v. 11 n. 4, p. 183-196, 2000

_____. Perfectionism in gifted children and adolescents. In: M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), **The social and emotional development of gifted children: What do we know?** Waco, TX, US: Prufrock Press, 2002, p. 71-79.

STERNBERG, R. J. Identification and development of creative talents. **Roeper Review**, v. 23, n. 2, p. 60-64, 2000.

_____. Intelligence: historical and conceptual. **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**, v. 12, n. 02, p. 303-308, 2015a.

_____. Successful intelligence: A model for testing intelligence beyond IQ tests. **European Journal of Education and Psychology**, v. 8, p. 76-84, 2015b.

STERNBERG, R. J. CLINKENBEARD, P. R. The triarchic model applied to the identification, teaching and evaluation of gifted. **Roeper Review**, v. 17, n. 4, p. 255-260, 1995.

STERNBERG et al. Enseñanza de la inteligencia exitosa para alumnos superdotados y talentos. **REIFOP**, v. 13, n.1, p. 111-118, 2010.

STOLTZ, T.; PISKE, F. H. R. Vygotsky e a questão do talento e da genealidade. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 251-260.

STOLTZ. , PISKE, F. , DE FREITAS , M. , D'Aroz, M., MACHADO, J. Creativity in Gifted Education: Contributions from Vygotsky and Piaget. **Creative Education**, v. 6, p. 64-70, 2015.

STOLTZ, T. Imaginação e criatividade na escola: a necessidade de outro olhar. In: PISKE et al. **Altas habilidades/superdotação (AH/SD) e criatividade: identificação e atendimento**. Curitiba: Juruá, 2016. p. 191-206.

STOLTZ, T.; Weger, U.; Veiga, M. Higher Education as Self-Transformation. **Psychology Research**, v. 7, n. 02, p. 104-111, 2017.

TERRASIER, J. C. La existencia psicosocial particular de los superdotados. *Ideación*, n. 03, p. 01-06, 1994.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TILLIER, W. Dabrowski Without the Theory of Positive Disintegration Just Isn't Dabrowski. **Roeper Review**, v. 31, p. 123-126, 2009

TRIBB, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2013.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. 1.ed. Campinas: Papyrus, 2011.

VALENTIM, B. F. B.; VESTENA, C. L. B.; NEUMANN, P. Educadores e estudantes: um olhar para a afetividade nas Altas habilidades/ Superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 713- 723, set./ dez. 2014.

VIEIRA, T. C.; CASTANHO, M. E. A importância da arte na educação: Algumas reflexões. **Teoria e prática da educação**, 11, 75-78, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaios psicológicos - livro para professores**. 1. ed. São Paulo: Atica, 2009.

_____. **Psicologia Pedagógica**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIRGOLIM, A, M. R. A criança superdotada e a questão da diferença: um olhar sobre suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 13- 31, 2003.

_____. **Altas habilidades/ superdotação encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria da Educação Especial, 2007.

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

_____. A inteligência em seus aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com altas/superdotação: uma visão histórica. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papyrus, 2014, p. 23-64.

_____. Vivendo com intensidade e sensibilidade: um olhar para o mundo emocional da criança superdotada, na visão de K. Dabrowski. In: **Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba: Juruá, 2018, p. 43-68

VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papyrus, 2014.

VYGOTSKY. **The collected Works of L.S Vygotsky**, v. 6, 1930.

_____. **The collected Works of L. S Vygotsky**, v. 6, 1932.

VERR, R. V. D.; VALSINER, V. **Vygotsky: uma síntese**. Loyola: São Paulo, 1991.

WINNER, E. **Crianças sobredotadas: mitos e realidades**. Instituto Piaget: Lisboa, 1996.

ZANELLA, A. V. **Educacion estética y actividad creativa: herramientas para el desarrollo humano**. Univ. Psychol. Bogotá (Colombia), 6 (3): 483-492, 2007.

ZANIN, P. M. Arte e educação: um encontro possível. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v.2, n.1, p.57- 66, jan/jun, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO INICIAL

Roteiro para entrevista semiestruturada

Informações gerais do/a participante

Nome:

Idade:

Escola em que estuda no ensino regular:

Série/Ano:

Gênero:

Em relação a sua vida social:

- 1- Quais espaços você frequenta? Como se dão as suas relações sociais nesses espaços?
- 2- Como é a sua relação com sua família? Você tem amigos? Quais? Como é a sua relação com eles? Explique.
- 3- Você possui dificuldade ou facilidade para conhecer pessoas novas? Por quê?
- 4- Você se considera uma pessoa de fácil convívio?
- 5- O que você mais gosta em você?
- 6- Quais as suas qualidades?
- 7- O que você menos gosta em você?
- 8- Quais os seus defeitos?

Em relação à sua escola:

- 9- Como é a sua vida na escola? O que você mais realiza nesse espaço?
- 10- Como é a sua relação com os seus professores na escola?
- 11- Como é a sua relação com os seus colegas?
- 12- Existe alguma coisa que você não gosta na sua escola?
- 13- O que você mais gosta na sua escola?

14- Quais os seus sentimentos em relação à sua escola?

15- Se você pudesse melhorar algo na sua escola, o que seria? Por quê?

16- Na escola, você é capaz de expressar os sentimentos e emoções? Em quais momentos?

Em relação ao aspecto emocional:

17- O que são emoções e sentimentos para você? Explique. Você acha importante para a sua vida?

18- Como você se sente sendo uma pessoa com altas habilidades/superdotação?

19- Como você se sente na escola? Na família? E no grupo de amigos? Por quê?

20- Quando você está passando por algum momento de dificuldade na escola, família e amigos como você costuma agir?

21- Quais “ferramentas” você utiliza para se sentir melhor em momentos de dificuldades?

22- Você tem contato com alguma forma de arte: música, pintura, teatro, escultura ou outra forma? Quantas vezes na semana? Como você se sente nessas atividades? Gostaria de praticá-las mais?

23- Você costuma ir ao parque, a praia, fazer passeios, ir a museus, teatro com sua família ou amigos? Como você se sente durante essas atividades? Você acha que as pratica suficientemente?

24- Você tem tempo para você? Para as coisas que você gosta e considera importantes na sua vida? Explique.

14- Quais os seus sentimentos em relação à sua escola?

15- Se você pudesse melhorar algo na sua escola, o que seria? Por quê?

16- Na escola, você é capaz de expressar os sentimentos e emoções? Em quais momentos?

Em relação ao aspecto emocional:

17- O que são emoções e sentimentos para você? Explique. Você acha importante para a sua vida?

18- Como você se sente sendo uma pessoa com altas habilidades/superdotação?

19- Como você se sente na escola? Na família? E no grupo de amigos? Por quê?

20- Quando você está passando por algum momento de dificuldade na escola, família e amigos como você costuma agir?

21- Quais “ferramentas” você utiliza para se sentir melhor em momentos de dificuldades?

22- Você tem contato com alguma forma de arte: música, pintura, teatro, escultura ou outra forma? Quantas vezes na semana? Como você se sente nessas atividades? Gostaria de praticá-las mais?

23- Você costuma ir ao parque, a praia, fazer passeios, ir a museus, teatro com sua família ou amigos? Como você se sente durante essas atividades? Você acha que as pratica suficientemente?

24- Você tem tempo para você? Para as coisas que você gosta e considera importantes na sua vida? Explique.

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO FINAL

- 1- Conte-me, como é a sua escola?
- 2- Como é a sua vida com a sua família?
- 3- Como você costuma agir em momentos de dificuldades?
- 4- Para você, como foi participar das oficinas artísticas?
- 5- Qual (quais) material (materiais) artístico (s) você mais gostou de utilizar?
- 6- Quais sentimentos você teve nos momentos da oficina?
- 7- Você gostaria de praticar mais atividades com arte? Na sua escola?
- 8- Você acha que essas atividades poderiam lhe ajudar com os conflitos diários?
- 9- Você acha que conseguiu expressar seus sentimentos e emoções nessas atividades?

APÊNDICE 3- INSTRUMENTO MAPAS AFETIVOS



INSTRUMENTO MAPAS AFETIVOS Adaptado a partir de Bomfim (2010) e Almeida (2015)

Primeiramente, obrigada pela sua colaboração. Abaixo você deverá fazer um desenho que represente sua forma de **ver**, sua forma de **representar** ou sua **forma de sentir** o ambiente no qual você estuda, a sua **escola**. Não se preocupe com a estética do desenho, você poderá explicá-lo mais para frente.

1. As seguintes perguntas fazem referência **ao desenho** feito por você. Não existem respostas certas ou erradas, boas ou ruins, mas sim, suas opiniões e impressões.

Explique o significado que o **desenho** tem para você:

Descreva que SENTIMENTOS o **desenho** lhe desperta:

2. Escreva seis (6) palavras que resumam seus **SENTIMENTOS** em relação ao **desenho**:

1.

2.

3.

4.

5.

6.

3. Abaixo você encontrará algumas perguntas sobre a sua ESCOLA. Lembre-se que não existem respostas certas ou erradas, mas sim a sua opinião.

Caso alguém lhe perguntasse o que pensa da **sua escola**, o que você diria?

Se você tivesse que fazer uma comparação entre **a sua escola** e algo, com o que você o compararia? Explique a sua comparação.

4. As frases abaixo dizem respeito a **avaliações, impressões e sentimentos** que você tem em relação a sua ESCOLA, leia atentamente cada uma e indique seu nível de concordância. Por favor, procure não deixar sentenças em branco e, sabendo que não há respostas certas ou erradas, tente responder da forma mais sincera possível.

		Discordo Totalmente	Discordo	Nem Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
A minha ESCOLA é um lugar QUE / ONDE:						
1.	Me sinto muito identificado(a) com a minha escola.					
2.	Tenho amor a minha escola.					
3.	Sinto-me muito apegado(a) a escola onde estudo no ensino regular.					
4.	Sinto-me confortável na minha escola.					
5.	Na minha escola há ordem e desordem.					
6.	Na minha escola há tristeza e alegria.					
7.	A escola é feia e bonita.					
8.	Na minha escola há agonia e tranquilidade.					
9.	Eu gosto da minha escola.					
10.	A minha escola é agradável.					
11.	A minha escola é tranquila.					
12.	A minha escola é boa.					
13.	A minha escola tem um ambiente tenso.					
14.	A minha escola é sufocante.					
15.	A minha escola é repetitiva e monótona.					
16.	Sinto-me só na minha escola.					
17.	Sinto medo na minha escola.					
18.	Consigo aprender coisas novas na minha escola.					
19.	Consigo fazer amigos na minha escola.					
20.	Me relaciono bem com os(as) professores(as).					
21.	Consigo me expressar na minha escola.					
22.	Posso usar a imaginação na minha escola.					
23.	Sinto vontade de abandonar a minha escola.					

5. Descreva um momento típico da sua escola. O que você sente sobre esses momentos?

6. O que você gostaria de melhorar na sua **escola**?

7. O que é positivo na sua escola

DADOS PESSOAIS

Nome:

Escola em que você estuda:

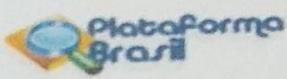
Sexo: () feminino () Masculino

Data de nascimento:

Idade:

Turma:

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UFPR

<p>UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ -</p> 								
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP								
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA								
Título da Pesquisa: Educação Estética pela arte para o desenvolvimento das altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto inclusivo?								
Pesquisador: TANIA STOLTZ								
Área Temática:								
Versão: 2								
CAAE: 91352318.0.0000.0102								
Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação								
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio								
DADOS DO PARECER								
Número do Parecer: 2.816.584								
Apresentação do Projeto:								
Trata-se de projeto intitulado "Educação Estética pela arte para o desenvolvimento das altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto inclusivo?", tendo por Pesquisadora Principal Prof ^{ra} Dr ^a Tania Stoltz e Pesquisadora aluna de pós-graduação Mestranda Cristiana Lopes Machado. Como participantes, pretende-se realizar a atividade com no mínimo 10 estudantes (de 40 potenciais) que apresentam altas habilidades/superdotação (AH/SD) matriculados nas salas de recursos multifuncionais de um município na região metropolitana de Curitiba.								
Instituição Co-participante: Prefeitura Municipal de Curitiba								
A pesquisa de campo está prevista desde a aprovação CEP/SD até setembro de 2018; possui enfoque exploratório com delineamento da pesquisa-ação com desenvolvimento metodológico adequado. O roteiro de entrevista semiestruturado é adequado, assim como os mapas afetivos propostos para a atividade. A pesquisadora reconhece a existência de grupo vulnerável e adota as medidas necessárias a esta população.								
Objetivo da Pesquisa:								
Como objetivo geral: "O objetivo da pesquisa é investigar as implicações do elemento estético, a partir da arte, na relação afetiva de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação (AH/SD) com a escola do ensino regular".								
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="border: none;">Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo</td> <td style="border: none;">CEP: 80.060-240</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">Bairro: Alto da Glória</td> <td style="border: none;"></td> </tr> <tr> <td style="border: none;">UF: PR</td> <td style="border: none;">Município: CURITIBA</td> </tr> <tr> <td style="border: none;">Telefone: (41)3360-7259</td> <td style="border: none;">E-mail: cometica.saude@ufpr.br</td> </tr> </table>	Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo	CEP: 80.060-240	Bairro: Alto da Glória		UF: PR	Município: CURITIBA	Telefone: (41)3360-7259	E-mail: cometica.saude@ufpr.br
Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo	CEP: 80.060-240							
Bairro: Alto da Glória								
UF: PR	Município: CURITIBA							
Telefone: (41)3360-7259	E-mail: cometica.saude@ufpr.br							
Página 01 de 04								



Scanner
CamScanner

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -



Continuação do Parecer: 2.816.584

Como objetivos específicos: "compreender as relações entre estética e arte na educação"; "Caracterizar as emoções e sentimentos do estudante com AH/SD no que se refere à escola regular antes da intervenção pedagógica estético-artística"; "Contribuir para o desenvolvimento sócio-emocional de alunos com AH/SD a partir de intervenções estético-artísticas"; "Caracterizar as emoções e sentimentos do estudante com AH/SD no que se refere à escola regular após a intervenção estético-artística"; "Identificar como a estética aparece nas práticas pedagógicas voltadas a alunos com AH/SD".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como riscos, são apontados: "constrangimento, desconforto ou introversão em momentos como em relatos dos estudantes sobre suas particularidades e sua relação com a escola em que estudam. Além disso, pode ocorrer algum desconforto ou constrangimento em casos que os alunos se recusem a participar da intervenção estético-artística. Contudo, a pesquisadora a todo momento, deixará explícito que a participação na pesquisa é voluntária, podendo o participante desistir a qualquer momento da pesquisa".

Como benefícios (no TCLE): "A partir desse estudo, será possível conhecer um pouco mais sobre o universo das AH/SD e compreender, ao menos um pouco, sobre o desenvolvimento desses estudantes na área afetiva, cognitiva e social. Além de evidenciar a relação afetiva do estudante com AH/SD no que se refere a sua escola"; "Com essa investigação será possível compreender a relação entre educação, estética e desenvolvimento humano e as possíveis implicações do elemento estético- artístico sobre o desenvolvimento afetivo desses discentes no contexto inclusivo"; "Por meio dessa investigação, será possível elaborar propostas pedagógicas voltadas a atender as necessidades do aluno superdotado nas diferentes áreas do seu desenvolvimento".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

ver conclusões

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

ver conclusões

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considera-se que os implementos realizados resolvem as pendências e o projeto pode, assim, ser aprovado.

- É obrigatório retirar na secretaria do CEP/SD uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com carimbo onde constará data de aprovação por este CEP/SD, sendo este modelo

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo
Bairro: Alto da Glória CEP: 80.060-240
UF: PR Município: CURITIBA
Telefone: (41)3360-7259 E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Scanned with
CamScanner

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -



Continuação do Parecer: 2.816.584

reproduzido para aplicar junto ao participante da pesquisa.

*Em caso de projetos com Coparticipantes que possuam Comitês de Ética, seu TCLE somente será liberado após aprovação destas instituições.

O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa (Carta Circular nº. 003/2011CONEP/CNS).

Favor agendar a retirada do TCLE pelo telefone 41-3360-7259 ou por e-mail cometica.saude@ufpr.br, necessário informar o CAAE.

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: www.cometica.ufpr.br (obrigatório envio)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1128353.pdf	09/07/2018 18:27:22		Aceito
Folha de Rosto	FOLHAdeROSTOassinada.pdf	09/07/2018 18:26:26	TANIA STOLTZ	Aceito
Outros	CART_RESPOSTAS_PENDENCIAS.docx	07/07/2018 11:16:33	TANIA STOLTZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CORRIGIDO.docx	07/07/2018 11:15:10	TANIA STOLTZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CORRIGIDO.docx	07/07/2018 11:09:52	TANIA STOLTZ	Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -



Continuação do Parecer: 2.816.584

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 13 de Agosto de 2018

Assinado por:
IDA CRISTINA GUBERT
(Coordenador)

Item	Descrição	Observações	Assinatura	Data
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



ANEXO 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais: autorização para participação do filho) e Termo de Assentimento livre e esclarecido.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL

O menor, sob sua responsabilidade, está sendo convidada(o) por Nós, Professora Doutora Tania Stoltz (orientadora) e Cristiana Lopes Machado (mestranda) da Universidade Federal do Paraná, a participar de um estudo intitulado: "Educação Estética pela arte para o desenvolvimento das altas habilidades superdotação (AH/SD) no contexto inclusivo?". Essa pesquisa se justifica na medida em que busca compreender o aluno com altas habilidades/superdotação (AH/SD) de maneira aprofundada, além de poder contribuir para a elaboração de propostas pedagógicas que contemplem esses estudantes de modo integral.

a) O objetivo desta pesquisa é investigar as implicações do elemento estético, a partir da arte, no desenvolvimento afetivo de alunos com Altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto da educação inclusiva.

b) Caso você autorize a participação do menor nesta pesquisa, será necessário participar de uma intervenção artístico-estética, responder a dois questionários e a duas entrevistas com roteiro semiestruturado.

c) Para tanto, é necessário comparecer na sala de recursos multifuncionais em **recebe atendimento** localizada na Avenida Arco-Íris nº 3100, bairro Jardim das Américas, Curitiba/PR. O participante deverá responder a dois questionários e duas entrevistas, o que levará aproximadamente 1 hora para a realização de cada uma das atividades citadas acima.

d) É possível que o menor experimente algum desconforto, principalmente relacionado ao constrangimento em fornecer algumas informações relacionadas às suas emoções e sentimentos.

e) Se houver algum risco, será somente, a possibilidade de um desconforto ou constrangimento.

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são:

1) A partir desse estudo, será possível conhecer um pouco mais sobre o universo da superdotação e compreender, ao menos um pouco, sobre o desenvolvimento desses estudantes na área afetiva, cognitiva e social. Além de evidenciar a relação afetiva do estudante com AH/SD no que se refere a sua escola;

2) Com essa investigação será possível compreender a relação entre educação, estética e desenvolvimento humano e as possíveis implicações do elemento estético- artístico sobre o desenvolvimento afetivo desses discentes no contexto inclusivo.

3) Por meio dessa investigação, será possível elaborar propostas pedagógicas voltadas a atenderem as necessidades do aluno superdotado nas diferentes áreas do seu desenvolvimento.

g) Nós, Professora Doutora Tania Stoltz (orientadora) e Cristiana Lopes Machado (mestranda), pesquisadoras responsáveis por este estudo, poderemos ser localizadas na Universidade Federal do Paraná- UFPR, localizada na Rua General Carneiro, 460, Ed. D. Pedro I 1º andar, sala 101 em horário a ser previamente combinado via telefone. A pesquisadora Cristiana Lopes Machado (mestranda) poderá ser encontrada nos seguintes telefones: (41)3607-3025; (41) 98884-3708 e também pelo e-mail: cris.lm18@gmail.com. A pesquisadora Tania Stoltz poderá ser localizada nos seguintes telefones: (41) 99932-6200/ (41) 3360-5117 e também pelo e-mail tania.stoltz795@gmail.com para esclarecer qualquer eventual dúvida e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Rubricas:
Participante da Pesquisa e /
responsável legal _____
Pesquisador _____
Responsável _____
Orientador _____

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR. Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259.

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB.nº 2816534
na data de 13/08/2018 Q66

h) A participação do menor neste estudo é voluntária, portanto, é possível desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas como: a professora orientadora do estudo, Tania Stoltz, e a pesquisadora aluna do curso de pós-graduação em educação, Cristiana Lopes Machado. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **identidade** do menor **seja preservada e mantida sua confidencialidade**.

j) O material obtido – questionários, imagens e produções do menor – será utilizado unicamente para essa pesquisa, será arquivado e devidamente armazenado pela pesquisadora ao término do estudo, dentro de 5 anos.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação do menor.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá nome do menor, e sim um código.

m) Se você tiver dúvidas sobre os direitos do menor como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

n) Autorizo (), não autorizo (), o uso das produções, áudio, entrevistas, questionários e documentos sobre a avaliação do menor para fins da pesquisa.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo para o qual autorizo a participação do menor. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que somos livres para interromper a participação a qualquer momento sem justificar nossa decisão e sem qualquer prejuízo para mim e para o menor.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Araucária, ____ de _____ de _____

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB.nº 2816584
na data de 13 / 08 / 2018. *gl*

Assinatura do Pai ou Responsável Legal

Cristiana Lopes Machado- Mestranda em Educação

Tania Stoltz- Responsável pela Pesquisa

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR. Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259.

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
 Parecer CEP/SD-PB.nº 2816584
 na data de 13/08/2018. 84

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Educação Estética pela arte para o desenvolvimento das altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto inclusivo?

Pesquisadora Responsável: Tania Stoltz

Local da Pesquisa: Salas de recursos multifuncionais destinada ao atendimento de alunos com AH/DS no município de Curitiba.

Endereço: Avenida Arco-Íris, nº 141, Jardim

Resposta:

O que significa assentimento?

Assentimento significa que você, menor de idade, concorda em fazer parte de uma pesquisa. Você terá seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado **TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Informação ao participante:

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo de investigar as implicações do elemento estético, a partir da arte, no desenvolvimento afetivo de estudantes com AH/SD.

Esta pesquisa é importante porque busca compreender o aluno com AH/SD com maneira aprofundada, além de poder contribuir para a elaboração de propostas pedagógicas que contemplem esses estudantes de modo integral.

Os benefícios da pesquisa são:

- 1) A partir desse estudo, será possível conhecer um pouco mais sobre o universo das AH/SD e compreender, ao menos um pouco, sobre o desenvolvimento desses estudantes na área afetiva, cognitiva e social. Além de evidenciar a relação afetiva do estudante com AH/SD no que se refere à sua escola;
- 2) Com essa investigação será possível compreender a relação entre educação, estética, desenvolvimento humano e as possíveis implicações do elemento estético- artístico sobre desenvolvimento afetivo, cognitivo e social desses discentes no contexto inclusivo.
- 3) Por meio dessa investigação, será possível elaborar propostas pedagógicas voltadas a atender as necessidades do aluno superdotado nas diferentes áreas do seu desenvolvimento.

O estudo será desenvolvido em na sala de recurso multifuncional que você frequenta. Duração da pesquisa será realizada a aplicação de um questionário e uma entrevista antes e após o término.

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

Rubricas:
 Participante da Pesquisa _____
 Pesquisador Responsável _____
 Orientador _____

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
 Parecer CEP/SD-PB.nº 2816584
 na data de 13/08/2018. *gll*

intervenção estético- artística. Todos os dados obtidos nessa pesquisa serão armazenados e arquivados pela pesquisadora.

Que devo fazer se eu concordar voluntariamente em participar da pesquisa?

Caso você aceite participar, será necessário apenas comparecer na sala de recurso multifuncional na data em que você costuma frequentar o atendimento educacional especializado para uma participação em uma intervenção estético-artística e responder a duas entrevistas e dois questionários, antes e ao término da intervenção. Lembramos que a sua participação é voluntária. Caso você desista de participar da pesquisa a sua escolha será sempre respeitada pelas pesquisadoras.

A sua participação é voluntária. Caso você opte por não participar não terá nenhum prejuízo no seu atendimento na sala de recursos multifuncionais.

Contato para dúvidas: se você ou os responsáveis por você tiverem dúvidas com relação ao estudo ou aos riscos relacionados a ele, você deve contatar a pesquisadora principal, pelos telefones (41) 360730-25; (41)988843708 ou no endereço Rua General Carneiro, 460, Ed. D. Pedro I 2º andar, em horário a ser previamente combinado. Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Rubricas:

Participante da Pesquisa _____

Pesquisador Responsável _____

Orientador _____

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu li e discuti com o pesquisador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

Araucária, ____ de _____ de _____

Assinatura do Adolescente

Cristiana Lopes Machado
 Mestranda em Educação

Tania Stoltz
 Orientadora do projeto

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259