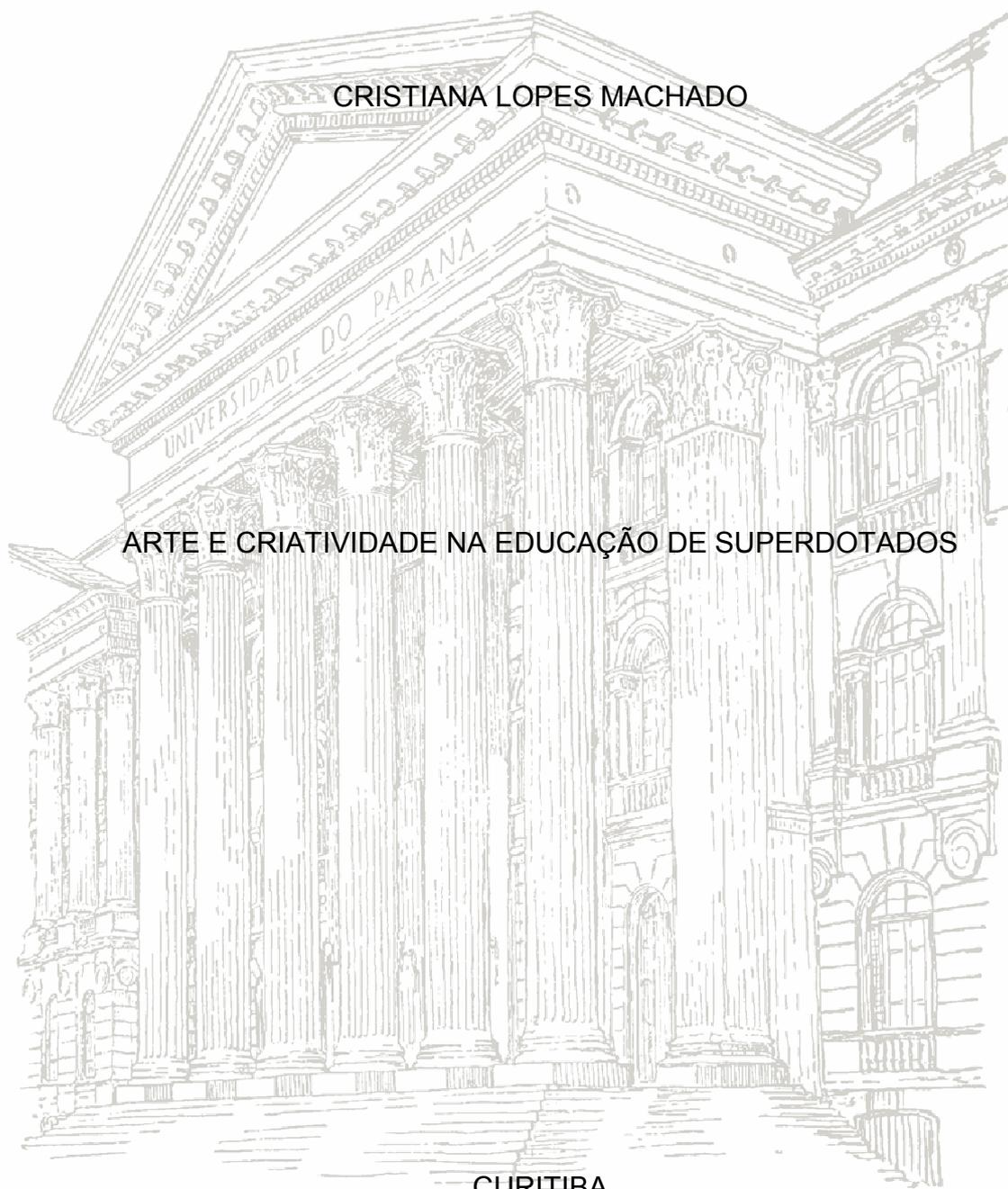


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CRISTIANA LOPES MACHADO

ARTE E CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO DE SUPERDOTADOS



CURITIBA

2015

CRISTIANA LOPES MACHADO

ARTE E CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO DE SUPERDOTADOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia, no Curso de Pedagogia, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tania Soltz

CURITIBA

2015

*Aos meus pais Cleri (in memoriam) e Sebastiana.*

*A meu irmão Fernando.*

*Por todo amor e por tudo que alcancei.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, saúde e proteção.

Aos meus pais Cleri (*in memorium*) e Sebastiana por todo amor e carinho dedicados a mim.

Ao meu irmão Fernando, por todo cuidado comigo, todas as conversas e incentivos que me deste nessa caminhada.

À professora Tania Stoltz, pela acolhida, orientação, incentivos, imenso carinho e pelos preciosos conselhos.

Ao meu querido amigo Thiago Túlio Pereira por todo carinho, incentivos e companheirismo.

À Jéssica de Oliveira Camargo pela delicada amizade e pela doce companhia durante essa caminhada.

Aos meus queridos amigos Guilherme Ruthes, Claudemir Amaral, Paula Taraczuk, Quihoma Issac, Barbara Zafiris e Larissa França, pela amizade, companheirismo, pelas risadas e bons momentos que tivemos.

À professora regente da sala de Recursos Multifuncional pelo carinho e por ceder tempo e espaço para que essa pesquisa pudesse ser realizada.

A todos os alunos e alunas da sala de Recursos Multifuncional por me mostrarem o quão encantador é o universo das altas habilidades.

A todos que de alguma maneira contribuíram nessa caminhada.

*Diego não conhecia o mar. O pai,  
Santiago Kovadloff,  
levou-o para que descobrisse o  
mar. Viajaram para o Sul.  
Ele, o mar, estava do outro lado das  
dunas altas, esperando.  
Quando o menino e o pai enfim  
alcançaram aquelas alturas de areia,  
depois de muito caminhar, o mar  
estava na frente de seus olhos. E foi  
tanta a imensidão do mar, e tanto  
fulgor, que o menino ficou mudo de  
beleza.  
E quando finalmente conseguiu falar,  
tremendo, gaguejando, pediu ao pai:*

- Me ajuda a olhar!

**Eduardo Galeano**

## RESUMO

A educação escolar, sob o enfoque da perspectiva inclusiva, assume como objetivo: o acesso, a participação e a garantia de aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares (BRASIL, 2007). No que se refere à educação de alunos com altas habilidades/ superdotação (AH/SD), essa é assegurada pela legislação em vigor que admite o discente superdotado como sujeito de direito à educação especial e de adequações que possibilitem o desenvolvimento pleno desse estudante (BRASIL, 1996; VIRGOLIM, 2012; PISKE, 2014b). Contudo, mesmo a educação especial constituindo-se como um direito, muitos alunos superdotados encontram-se em situação de exclusão escolar (FREITAS; REICH, 2015). Com isso o objetivo do presente estudo é investigar as contribuições da arte e da criatividade para o desenvolvimento socioemocional de alunos com AH/SD no contexto inclusivo. Essa investigação se justifica na medida em que procura explicitar o potencial educativo das atividades artísticas e criativas. Assim, este estudo possui caráter qualitativo de natureza exploratória, enfocando um estudo de caso. Para tanto, nessa pesquisa adotamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, a aplicação de um questionário baseado no instrumento “Mapas afetivos” de Bomfim (2010) e as observações de campo. Os participantes desse estudo foram 10 alunos identificados com AH/SD, estudantes da rede de ensino de um município no Estado do Paraná. A partir da análise dos dados foi possível perceber que a arte e a criatividade constituem-se como instrumento que auxilia esse discente a lidar com seu mundo interior, como também possibilita oportunidades para o emprego do potencial criativo e inovador. Nesse sentido, o estudo aponta para a necessidade da revisão das práticas pedagógicas destinadas aos discentes com potencial superior, como também a investigação de metodologias de ensino que integrem as atividades artísticas e criativas em suas práticas educacionais.

Palavras-chave: arte, criatividade, superdotação, desenvolvimento, afetividade.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>07</b>
<b>2 A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) NO CONTEXTO BRASILEIRO</b> .....	<b>12</b>
2.1 A educação especial para alunos com AH/SD a partir da perspectiva inclusiva .....	13
2.2 O atendimento ao aluno superdotado na escola inclusiva .....	14
<b>3. O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO (AH/SD): UM OLHAR PARA O SEU DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL</b> .....	<b>18</b>
3.1 As características emocionais do aluno superdotado: implicações para o seu desenvolvimento .....	20
<b>4. O PAPEL DA EMOÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE VIGOTSKI</b> .....	<b>25</b>
4.1 Arte e criatividade no desenvolvimento humano: contribuições a partir de Vigotski .....	29
<b>5 . A PESQUISA</b> .....	<b>32</b>
5.1 Procedimentos metodológicos .....	32
5.2 Contexto do estudo .....	33
5.2.2 Participantes do estudo .....	35
5.3 Instrumentos e procedimento de coleta de dados .....	36
5.4 Procedimentos de análise dos dados .....	37
<b>6. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>40</b>
6. 1. O processo de construção dos núcleos de significação .....	40
6.2. Desvelando os núcleos de significação .....	43
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>59</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>61</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>68</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo trata das relações entre arte, criatividade e desenvolvimento humano na educação de sujeitos que apresentam altas habilidades/ superdotação (AH/SD), no contexto de inclusão escolar.

De acordo com Sabatella (2008), em nosso país há estimativa de que teríamos em nossa população quase 9 milhões de sujeitos talentosos e superdotados. Dessa maneira, para a referida autora, esse registro evidencia e justifica a preocupação em elaborar ações educacionais específicas destinadas aos alunos com potencial acima da média. Por outro lado, em uma realidade social como a do nosso país, reconhecer e auxiliar o desenvolvimento dos potenciais humanos pode vir a ser uma maneira de contribuir para o progresso social. (BRASIL, 1999).

Dessa maneira, percebemos a relevância e a necessidade de debater a temática da educação de sujeitos com altas habilidades/ superdotação, uma vez que “evitar que o talento humano seja perdido ou desviado, e proporcionar a orientação necessária ao desenvolvimento sadio e apropriado são as grandes tarefas da Educação” (GUENTHER, 2006, p. 14).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) estabelece como objetivo o acesso, a participação e a garantia de aprendizagem dos **alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação** nas escolas regulares, ao passo que também propõe a orientação às instituições de ensino com objetivo de atender às necessidades educacionais desses discentes.

Nesse sentido, a educação especial, sob o enfoque da perspectiva inclusiva, tem como premissa norteadora a valorização da diversidade no contexto escolar, tendo a escola o papel de se adaptar e proporcionar medidas pedagógicas que atendam às particularidades do aluno que apresenta necessidades educacionais especiais, como também **auxiliar no desenvolvimento de potenciais**, respeitar as diferenças e atender os alunos de acordo com suas necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001).

No presente estudo, amparados na definição estabelecida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), compreendemos os alunos com altas habilidades/ superdotação aqueles alunos que:

(...) demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2007, p. 9).

Assim, percebemos que a educação especial destinada a este grupo de sujeitos está respaldada na legislação em vigor, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9394/96). Contudo, mesmo que a inclusão escolar seja prática em algumas instituições de ensino de nosso país, alguns alunos superdotados ainda encontram-se excluídos do contexto escolar (FREITAS; RECH, 2015).

De acordo com Freitas e Rech (2015), muitos são os aspectos que interferem para que o aluno encontre-se em situação de exclusão, dentre esses, as autoras apontam a falta de conhecimento dos docentes em relação a esses alunos, o que, por sua vez, pode dificultar no processo de identificação e atendimento desse aluno.

As autoras supracitadas ainda indicam que quando se trata de estudantes com potencial acima da média, há muitas incompreensões sobre o sujeito superdotado que interferem no processo de inclusão escolar desses discentes. (FREITAS; RECH, 2015).

Entre as compreensões errôneas, referentes aos alunos superdotados encontradas com mais frequência em nossa sociedade, está a de que a criança com altas habilidades teria recursos suficientes para se desenvolver sozinha, sendo desnecessário qualquer intervenção externa que favoreça seu desenvolvimento intelectual, emocional e social. (ALENCAR, FLEITH, 2001; ALENCAR, 2001; FLEITH, 2007; ALENCAR, 2007a; PISKE, STOLTZ, 2014b). O Parecer CNE/CEB 17/2001 (BRASIL, 2001), por sua vez, indica que concepções escassas sobre os alunos com potencial acima da média podem dificultar que esses alunos recebam os apoios pedagógicos necessários para o seu desenvolvimento. De acordo com o Parecer:

(...) superdotados, portadores de altas habilidades, “brilhantes” e talentosos que, devido a necessidades e motivações específicas – incluindo a não aceitação da rigidez curricular e de aspectos do cotidiano escolar – são tidos por muitos como trabalhosos e indisciplinados, deixando de receber os serviços especiais de que necessitam, como por exemplo o enriquecimento e aprofundamento curricular. Assim, esses alunos muitas vezes abandonam o sistema educacional, inclusive por dificuldades de relacionamento. (BRASIL, 2001, p. 7, grifos nossos).

Por outro lado, estudos como de Sabatella (2008) e de Virgolim (2007) evidenciam que o ambiente no qual o aluno está situado exerce influências sobre o desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades. De acordo com Sabatella (2008), por maior que sejam as aptidões e habilidades do aluno superdotado, caso não haja estímulo e práticas educacionais adequadas, esses discentes dificilmente atingirão êxito em suas realizações.

Virgolim (2007), por sua vez, aponta para a necessidade da escola possibilitar a esse aluno oportunidades de desenvolver seus talentos, de modo que este educando “possa ser corretamente identificado, estimulado e potencializado ao máximo” (VIRGOLIM, 2007, p. 17).

Desse modo, percebemos a necessidade de conhecer melhor o aluno superdotado para que suas habilidades sejam desenvolvidas plenamente. No âmbito escolar, as propostas destinadas a esses alunos devem considerar o seu desenvolvimento nas dimensões cognitivas, como também nas áreas afetiva e social (SABATELLA, 2008), uma vez que atender às necessidades dos alunos superdotados implica em considerar sua história, os fatores socioculturais e as suas características singulares (FREITAS, 2006).

Assim, o desenvolvimento de práticas educacionais voltadas aos discentes com altas habilidades que coincidam com os pressupostos estabelecidos na educação inclusiva deve considerar as características próprias desses alunos, seus interesses e habilidades, pois ao deixar as características específicas desses alunos de lado no momento da elaboração de propostas pedagógicas pode vir-se a desmotivá-los e impedir que estes sejam contemplados pela inclusão escolar (FREITAS; RECH, 2015), pois:

Nos casos em que não há uma flexibilização/ adaptação de conteúdos, métodos e estratégias de ensino, ou seja, quando o professor não adequa as atividades de acordo com os interesses e potenciais apresentados pelo aluno com AH/SD, há grandes possibilidades desse aluno se desmotivar

com a escola e até mesmo abandoná-la. (FREITAS; RECH, 2015, p. 6-7, grifos nossos).

Nesse sentido, temos como objetivo, no presente estudo, identificar quais as contribuições da arte e da criatividade no desenvolvimento socioemocional do aluno com altas habilidades/superdotação.

As atividades artísticas são usualmente consideradas como algo supérfluo, destinadas somente ao desfrute das classes mais abastadas. Essa concepção escassa sobre a arte é amplamente difundida em nosso país, o que favorece para que ocorra a exclusão da arte e suas contribuições para a vida humana, possibilitando o seu acesso a apenas uma pequena parcela da sociedade (MAGRO, 2005).

Por outro lado, distintos estudos têm sido realizados sobre a arte e sua relação com o desenvolvimento humano (DUARTE JR., 1995, 2009, 2010; BARBOSA, PINO-JUSTE, 2011; SCHLEDER, STOLTZ, 2014; VEIGA, STOLTZ, 2014). Estes estudos indicam que as atividades artísticas ultrapassam o limite do entretenimento, tendo contribuições a oferecer no âmbito do desenvolvimento afetivo, cognitivo e volitivo, ou seja, do desenvolvimento humano integral.

A criatividade, por sua vez, no contexto escolar, de modo geral não vem recebendo a atenção que deveria. Assim, muitas vezes o potencial criativo de alunos superdotados não recebe o apoio adequado (PISKE, 2013b). Nesse sentido, as escolas que atendem alunos com potencial acima da média devem incluir em suas práticas atividades que contemplem ideias inovadoras e estimulem a criatividade desses discentes. (PISKE, 2013b).

Freitas e Rech (2015) apontam que, ao desafiar e estimular os alunos em sala de aula, o professor tornará o ensino mais interessante e motivador para todos os alunos de sua classe, o que, por consequência, efetiva a proposta da inclusão escolar, que todos sejam beneficiados das adequações realizadas no contexto educacional.

Assim, nesse estudo também nos propomos a investigar, a partir da revisão bibliográfica, como ocorre o desenvolvimento emocional de alunos com altas habilidades/ superdotação, com o intuito de explicitar quais as características emocionais desse estudante e suas implicações para o processo educacional. Também objetivamos analisar a estima afetiva dos alunos superdotados de sua sala

de aula comum, com o propósito de analisar como esses discentes veem a escola que estudam no ensino regular.

Dessa forma, no segundo capítulo desse trabalho analisamos como é realizado o atendimento de alunos habilidosos no contexto brasileiro. No terceiro capítulo nos propusemos a investigar como ocorre o desenvolvimento socioemocional de alunos superdotados. No quarto capítulo desse estudo, analisamos à luz da teoria vigotskiana, 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 A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) NO CONTEXTO BRASILEIRO.**

A educação de alunos com potencial acima da média não é um assunto recente, sendo uma preocupação desde os tempos mais antigos. Cupertino e Arantes (2012) apontam que na Grécia Antiga, a academia de Platão selecionava seus discentes principalmente pela inteligência e desempenho físico. Roma, por sua vez, destinava a educação superior apenas aos alunos mais capazes.

No cenário brasileiro, de acordo com Delou, a educação de alunos com potencial superior é marcada pela “continuidade e descontinuidade de iniciativas governamentais e não governamentais desde 1924”. (DELOU, 2007, p. 27).

Segundo a referida autora, os primeiros registros de atendimento a alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) datam do ano de 1929, quando a Reforma de ensino estabeleceu o atendimento educacional aos alunos *super-normaes*. Contudo, apesar da Reforma de ensino determinar o atendimento a esses alunos, o direito não era garantido pela legislação vigente. (DELOU, 2007).

Ainda no ano de 1929, o governo de Minas Gerais convida a psicóloga russa Helena Antipoff, fundadora da Fundação Pestalozzi, para lecionar na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte. Durante o período que lecionou, Helena Antipoff trouxe ideias inovadoras para a educação do país. Entre elas, uma abrangia os alunos com altas habilidades. Antipoff propôs que os alunos com potencial elevado fossem reunidos em escolas do Rio de Janeiro, onde desenvolveriam estudos em diversas áreas do conhecimento. (DELOU, 2007).

Nos anos de 1967 e 1971, a educação destinada aos alunos com AH/SD avança em questões de ações políticas, uma vez que, em 1967, o Ministério da Educação e Cultura estabelece critérios para a identificação e atendimento desses alunos. Ao passo que, em 1971, é estabelecida a primeira lei de ensino que prevê, explicitamente, a educação especial a alunos que apresentassem alguma deficiência, física ou mental, e aos discentes superdotados. No entanto, as turmas especiais para alunos com potencial acima da média não atingiram o país de modo homogêneo, sendo algumas turmas modificadas e outras até mesmo canceladas. (DELOU, 2007; CUPERTINO, ARANTES, 2012).

Para Delou (2007), no ano de 1994 o contexto educacional passa por mudanças que influenciaram o modo de atendimento aos educandos com AH/SD. Neste ano, é assinada a Declaração de Salamanca, a qual delibera a linha de ação política para a inclusão de todos os alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) na rede regular de ensino.

A Declaração de Salamanca (1994), por sua vez, 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, como aqueles que possuem habilidades acima da média. Como podemos perceber nesse trecho retirado do mesmo:

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. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, grifos nossos).

No ano de 1996, é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBE 9394/96), respaldada pelos princípios da Declaração de Salamanca e adotando os pressupostos da educação inclusiva. Esta lei determina algumas diretrizes para a educação de alunos com AH/SD, as quais serão explicitadas no próximo tópico.

## 2.1 A educação especial para alunos com AH/SD a partir da perspectiva inclusiva.

A educação especial é compreendida na LDBEN (9394/96) como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de educação. Ao concordar com a perspectiva inclusiva, a educação especial aceita como princípio a valorização da diversidade no contexto escolar, tendo a escola o papel de se adaptar e proporcionar estratégias pedagógicas que atendam às particularidades do

aluno que apresenta necessidades educacionais especiais. Como orienta as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

[...] inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. (BRASIL, 2001, p. 28).

Ao aceitar e valorizar a diversidade no contexto da escola regular, a LDBEN 9394/93, admite a educação especial como: “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com **deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação**” (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Desse modo, o sujeito com AH/SD, de acordo com a legislação vigente, é sujeito de direito de educação especial e das adequações que visem e possibilitem seu desenvolvimento pleno, como qualquer outra deficiência (VIRGOLIM, 2012; PISKE, 2014). Entre as adequações que a legislação prevê aos alunos com necessidades educacionais especiais estão: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”, e também, especificamente aos alunos com AH/SD, estabelece a “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 superdotados” (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Em suma, a educação especial aos alunos com potencial superior é um direito que deve ser assegurado, a fim de garantir a esses discentes o pleno desenvolvimento de suas habilidades e talentos. Mas como é realizado o atendimento direcionado ao aluno com AH/SD no contexto inclusivo?.

## 2. 2 O atendimento ao aluno superdotado na escola inclusiva.

A partir da análise dos documentos redigidos pelo Ministério da Educação (MEC), intitulados como: Subsídios para a organização e funcionamento de serviços

da educação especial: área de altas habilidades (1995) e Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/ superdotação (2006); foi possível observar que ambos indicam como dever da escola estimular e trabalhar as potencialidades desses alunos, a fim que estes não percam interesse em continuar apresentando seus talentos e habilidades (BRASIL, 1995; 2006).

Nesse sentido, a escola deve ter um olhar especial para este aluno. Ao ser identificado, a instituição de ensino deve proporcionar programas específicos que atendam às necessidades deste discente (BRASIL, 1995, 2006, 2007). De acordo com Sabatella e Cupertino, o papel dos programas que visam atender os estudantes com AH/SD “é o de suprir e complementar suas necessidades, possibilitando seu amplo desenvolvimento pessoal e criando oportunidades para que eles encontrem desafios compatíveis com suas habilidades” (SABATELLA; CUPERTINO, 2007, p. 69)

Apesar de proporcionar programas específicos ao aluno com AH/SD, a escola inclusiva deve receber e atender este discente nas turmas comuns do ensino regular, como orientam as diretrizes:

Os superdotados/talentosos deverão ser atendidos como todo aluno, na escola comum, nos diversos níveis de escolaridade, em turmas não muito numerosas, a fim de facilitar o atendimento a suas diferenças individuais bem como sua integração escolar, aproveitando-se o currículo e material didático existente. (BRASIL, 2006, p. 90).

Ao ser incluído na sala de aula comum, o aluno com maior potencial pode experimentar a inclusão e aprender a conviver com as diferenças. Por outro lado, ao participarem de programas especiais, convivem com seus pares, ao passo que ambos os contextos podem proporcionar experiências enriquecedoras. (SABATELLA; CUPERTINO, 2007).

Desse modo, a partir do momento que o aluno é identificado com AH/SD, deve contar com recursos que venham possibilitar seu pleno desenvolvimento. Entre os recursos que as diretrizes para o atendimento de alunos com AH/SD (2006) estabelece estão: a classe comum, sala de recursos e o ensino com o professor itinerante. Os quais serão detalhados a seguir.

A classe comum define-se como a inclusão do aluno numa turma usual correspondente ao ensino regular. Esta modalidade exige atividades em que o aluno

possa receber estímulos e motivação. Desse modo, neste modo de atendimento ao aluno superdotado, o professor da classe comum pode receber apoio e orientações de professores especializados. No entanto, esta modalidade não exige métodos ou processos didáticos especiais. (BRASIL, 1995, 2006).

A sala de recursos, por sua vez, é a modalidade de atendimento utilizada para atender o aluno em horário diferente ao da classe comum. Trata-se de um atendimento em local especial e com professor especializado, a fim de que possam ser realizadas atividades com metodologia e processos didáticos específicos para as altas habilidades cujo objetivo é promover o enriquecimento e aprofundamento do aprendizado, oportunidades para o desenvolvimento, de trabalhos independentes e investigação na área de interesse do discente. (BRASIL, 1995, 2006).

O ensino com professor itinerante, por sua vez, refere-se ao trabalho educativo desenvolvido pelo professor especializado junto ao professor da classe do ensino regular, orientando-o quanto ao trabalho psicopedagógico a ser realizado com o aluno identificado com AH/SD. (BRASIL, 2006).

Outros recursos existentes para o atendimento de alunos com AH/ SD, apontado pelas autoras Sabatella e Cupertino (2007) estão: a aceleração e enriquecimento. A aceleração, segundo as referidas autoras, significa cumprir o programa escolar em menor tempo. Pode ser feito tanto pela admissão precoce na escola quanto a permitir que o aluno realize o programa escolar em tempo inferior ao previsto. O enriquecimento, por sua vez, significa o acréscimo de outros conteúdos escolares aos que já estão pré-estabelecidos, a fim que estimular o potencial do estudante com altas habilidades. (SABATELLA; CUPERTINO, 2007).

Contudo, apesar da legislação vigente determinar o atendimento especializado ao aluno com capacidade superior, distintos autores (CUPERTINO, ARANTES, 2012; ALENCAR, 2012; FREITAS, ROMANOWSKI, COSTA, 2012; VIRGOLIM, 2012) concordam que a educação de alunos com AH/SD 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 dos alunos e não ignorá-las. 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).

Virgolim (2012), por sua vez, aponta, que apesar do acesso à escola não ser negado ao aluno com altas habilidades, este público ainda encontra algumas dificuldades como: “(...) 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)

Esse “esquecimento” ou resistência para com os alunos com potencial superior é apontado por Alencar (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 de auxílio de outros. 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. Sendo 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), pois:

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, o presente estudo abordará, no próximo capítulo, questões relacionadas às características do sujeito que apresenta altas habilidades. Também analisará, a partir da literatura especializada, como ocorre o desenvolvimento emocional desde aluno, com o objetivo de identificar quais as contribuições a arte e a criatividade podem trazer para o desenvolvimento desde discente no âmbito escolar.

### **3 O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO (AH/SD): UM OLHAR PARA O SEU DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL.**

De acordo com as diretrizes, estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) para o atendimento do aluno com potencial acima da média, de modo geral, o aluno superdotado se caracteriza pela elevada potencialidade, aptidões e talentos (BRASIL, 2006). Já as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, define o aluno com altas habilidades como aquele que apresenta grande facilidade de aprendizagem. (BRASIL, 2001).

Entretanto, Sabatella (2008) aponta que conceituar as altas habilidades não se constitui numa tarefa fácil, sendo a tendência dos estudiosos da área em tornar a definição de AH/SD multidimensional, que inclua não apenas a capacidade cognitiva superior do sujeito, mas outra série de talentos e aptidões.

Entre os autores (as) que buscam pela redefinição do conceito de AH/SD, temos Guimarães e Ourofino (2007). Para estas autoras, a superdotação é um fenômeno multidimensional, o qual “agrega todas as características de desenvolvimento do indivíduo, abrangendo tanto os aspectos cognitivos quanto características afetivas, neuropsicomotoras e de personalidade” (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007, p. 41).

Embora o paradigma sobre a definição da superdotação esteja passando por mudanças, distintos autores (ALENCAR, 2001, 2003, 2007, 2012; SABATELLA, 2008) indicam que, tanto nas pesquisas quanto no ambiente escolar, o sujeito com AH/SD é reconhecido, usualmente, pela sua capacidade intelectual apurada, ao passo que recebem mais atenção apenas para o desenvolvimento do aspecto cognitivo, em detrimento as outras esferas, como a afetividade e a criatividade, as quais são tão importantes para um desenvolvimento saudável. Como ressaltam as autoras Valentim, Vestena e Neumann:

As pessoas com AH/SD são comumente vistas em destaque no campo cognitivo, o que, muitas vezes, resulta em pouco cuidado por parte de pais e educadores no desenvolvimento afetivo. Isso pode causar prejuízos na vida afetiva e social. Os afetos, juntamente com os aspectos cognitivos, são base para a vida pessoal e social. (VALENTIM; VESTENA; NEUMANN, 2014, p. 717).

Nesse sentido, estudos como os de Alencar e Fleith (2001), Alencar (2001, 2007) e Sabatella (2008) apontam para a necessidade de compreender as pessoas superdotadas como um grupo de alunos com capacidades, talentos e características heterogêneas, as quais estão em processo de desenvolvimento, e necessitam de apoio educacional especializado para que suas habilidades e potencialidades sejam desenvolvidas com êxito. De acordo com esse pressuposto, o MEC estabelece que os alunos superdotados são crianças e jovens que:

(...) ainda estão em processo de desenvolvimento e muitas vezes, apesar de sua precocidade, não efetivam todo o seu potencial. Nessas faixas etárias, geralmente, apenas começam a se evidenciar suas ALTAS HABILIDADES. Daí a necessidade de serem corretamente assistidas, no âmbito escolar, para que continuem a expressar comportamento de superdotação. (BRASIL, 2006, 12).

Ao considerar o aluno com potencial elevado como um indivíduo multidimensional, uns de seus aspectos que deve ser ponderado, no seu processo de desenvolvimento e formação, são as suas emoções e seus sentimentos. Mas por que levar em conta as emoções e sentimentos dos estudantes com altas habilidades?

Apesar de o discente superdotado ser amplamente reconhecido pela sua capacidade cognitiva, diferentes estudos (ALENCAR, FLEITH, 2001; VIRGOLIM, 2003, 2007; PISKE, STOLTZ, 2012; PISKE, 2013a; PISKE, STOLTZ, CAMARGO, 2014; ALENCAR, 2007, 2014) aquiescem que a dimensão afetiva deste discente é um elemento de fundamental importância para o seu processo de desenvolvimento. Sendo, portanto, necessário compreender o aluno com altas habilidades de modo integral. Nesse sentido, Piske indica que “o desenvolvimento socioemocional é essencial para a verdadeira realização pessoal do sujeito superdotado. É preciso entender esse aspecto de modo amplo e identificar a importância da emoção no percurso vital do aluno”. (PISKE, 2013a, p. 62).

O estudo de Alencar e Fleith (2001), por sua vez, aponta que, para as habilidades, potencialidades e talentos do aluno superdotado sejam desenvolvidas de modo pleno, as emoções e sentimentos desse discente devem ser consideradas pelas propostas pedagógicas que visam atender esse público. De acordo com as autoras:

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. (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 105).

Ao ignorar a esfera afetiva do aluno superdotado, durante o seu processo educativo, pode haver comprometimento do desenvolvimento de seu potencial (PISKE, 2013a), uma vez que, de acordo com Ourofino e Guimarães (2007), ao tentar compreender seu mundo emocional, o aluno superdotado despense muita energia psíquica, a qual, muitas vezes, é incompatível com a idade cronológica do discente, o que, por consequência, pode gerar tensões no processo de desenvolvimento desse educando.

Por outro lado, as autoras supracitadas, ainda apontam que quando o aluno superdotado recebe apoio adequado em relação às suas emoções e seus sentimentos, este pode ter um desenvolvimento satisfatório, uma vez que não podemos esquecer que “não se pode ignorar que indivíduos superdotados devem ser compreendidos em sua totalidade e que recebam os mais variados tipos de apoio à manifestação e ampliação de suas habilidades” (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007, p. 49).

Tendo isso em vista, aqui explicitaremos alguns aspectos do desenvolvimento emocional do aluno superdotado, como também quais problemas os alunos com potencial superior podem apresentar decorrentes da esfera emocional.

### 3.1 As características emocionais do aluno superdotado: implicações para o seu desenvolvimento.

De acordo com Alencar (2014, p. 151), o termo “necessidades sociais e emocionais do superdotado” é relativamente novo, tendo sido utilizado pela primeira vez na década de 80. A partir desse momento, a referida autora destaca que tem ocorrido uma crescente conscientização sobre a necessidade de auxiliar o aluno

com altas habilidades/ superdotação no seu aspecto afetivo e social, paralelamente aos serviços que atendam às suas habilidades cognitivas.

Tendo em vista que o discente superdotado necessita de auxílio adequado também na dimensão emocional, nos propomos esclarecer algumas características afetivas deste discente, a fim de compreender como ocorre seu desenvolvimento emocional e também explicitar quais problemas emocionais o aluno com potencial pode apresentar.

Segundo Alencar e Fleith (2001), as crianças superdotadas podem apresentar características distintas em relação à aprendizagem, interesses e traços da personalidade. Entre as características de personalidade, encontram-se as de ordem emocional. Desse modo, distintos autores (VIRGOLIM, 2003; OUROFINO, GUIMARÃES, 2007; PISKE, 2013a; VALENTIM, VESTENA, NEUMMAN, 2014; ALENCAR, 2014) postulam que o sujeito superdotado possui particularidades quanto ao seu desenvolvimento afetivo.

Uma das singularidades do desenvolvimento emocional do superdotado, em relação aos outros alunos, seria a discrepância entre o processo de desenvolvimento das dimensões afetivas e cognitivas desta criança. Alencar (2007), amparada nos estudos desenvolvidos por Terrassier (1979), indica que o desenvolvimento heterogêneo, assinalado por como “síndrome da dissincronia”, refere-se à disparidade nos ritmos de desenvolvimento do aluno em relação aos seus aspectos intelectuais, afetivos, psicomotor e linguístico.

Virgolim (2003) e Piske (2013a) apontam que na teoria de Terrassier, o aluno pode apresentar dissincronia de ordem interna ou externa. No âmbito interno ela é definida como a disparidade entre as esferas afetiva e cognitiva. Aqui, de acordo com as referidas autoras, o desenvolvimento intelectual se sobrepõe ao afetivo. Já o de ordem externa, se caracteriza pelas dificuldades que o sujeito pode apresentar com relação ao meio no qual se situa.

Essa discrepância entre as esferas do desenvolvimento pode ter variações, uma vez que em alguns momentos a criança pode apresentar comportamento avançado para a sua idade cronológica, ao passo que em outras ocasiões pode apresentar imensa imaturidade. (VIRGOLIM, 2003).

Desse modo, as autoras supracitadas Piske (2013a) e Virgolim (2003) ainda pontuam que esta desarmonia no processo de desenvolvimento pode gerar à criança superdotada experiências internas totalmente incomuns e distintas das

outras crianças, ou seja, devido à esta desconexão, a criança superdotada pode pensar, sentir e agir de modo diverso ao das outras crianças de mesma faixa etária. Assim sendo, Piske (2013) ressalta:

O descompasso no desenvolvimento é inerente à condição de ser superdotado, quando a alta capacidade intelectual e uma intensa ansiedade se combinam e, conseqüentemente, possibilitam diferentes experiências internas no sujeito. (PISKE, 2013, p. 56).

Ao proporcionar experiências diferentes na criança, esse descompasso entre as esferas do desenvolvimento, pode, por consequência, gerar problemas e tensões com os quais a criança ainda não está preparada para lidar. Ao passo que pode resultar em situações de stress ou comprometimento no aperfeiçoamento de suas potencialidades e habilidades (VIRGOLIM, 2003, 2007; PISKE, 2013a).

Distintos autores discorrem sobre as conseqüências da dissincronia no desenvolvimento do discente com potencial superior. Segundo Alencar (2001, 2007), este descompasso entre as necessidades emocionais, sociais e cognitivas da criança superdotada pode gerar conflitos inter e intrapessoal. Virgolim (2003), por sua vez, amparada nos estudos desenvolvido por Silverman, aponta que a criança com potencial elevado pode encontrar-se em risco psicossocial se estiver fora de estágio, fora de sincronia. Nesse sentido, Piske (2013a) indica que “quando a ausência de ajustamento entre as esferas do desenvolvimento aumenta, é provável que o superdotado tenha ainda mais dificuldade de lidar com questões sociais e emocionais que acontecem em seu entorno” (PISKE, 2013a, p. 56).

Além da dissincronia entre seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, a criança superdotada ainda pode apresentar outras características emocionais. Segundo estudos desenvolvidos por Alencar e Fleith (2001), Alencar (2007), Alencar e Fleith (2007) e Virgolim (2007), o aluno superdotado pode manifestar particularidades como: perfeccionismo, idealismo, alto envolvimento com a tarefa, inconformismo, sensibilidade apurada, tendência à introversão, desenvolvimento apurado da moral, senso de justiça e elevada autocrítica. Essas características, de acordo com as referidas autoras, em conjunto com um ambiente que não ofereça apoio adequado ao aspecto afetivo, podem gerar no aluno superdotado problemas de ordem emocional, que, por sua vez, influenciarão o comportamento da criança no ambiente escolar.

De acordo com pesquisa realizada por Piske e Stoltz (2012) no Paraná com jovens alunos superdotados, com idade entre 13 e 16 anos, constatou-se que a maioria destes alunos apresentam problemas de gênese afetiva, principalmente em relação com a interação social destes sujeitos no ambiente escolar e familiar, com seus colegas e professores.

Desse modo, aqui discorreremos sobre os aspectos como perfeccionismo, sub rendimento e alta sensibilidade, uma vez que, de acordo com Alencar (2014), são características encontradas em um amplo número de sujeitos superdotados e, que, por sua vez, podem exercer um efeito negativo sobre o indivíduo com potencial elevado, como também ser fonte de stress e desajustes.

O perfeccionismo, segundo Alencar e Fleith (2007), é expresso pela autoimposição de alto desempenho, muitas vezes irrealista. O indivíduo com essa característica estará sempre infeliz e insatisfeito, ao passo que apresentará características como procrastinação, dificuldade de organização, medo do fracasso e ansiedade. (ALENCAR, 2001).

O sub rendimento, por sua vez, é caracterizado como a discrepância entre o desempenho acadêmico e as suas potencialidades, isto é, há crianças superdotadas que, apesar de possuírem um alto potencial, podem apresentar dificuldades de aprendizagem e baixo rendimento escolar. (ALENCAR, 2001; 2014).

De acordo com Alencar e Fleith (2001), o sub-rendimento pode ser consequência de um ambiente escolar pouco desafiador e que não considera os interesses desse aluno. Ao passo que um autoconceito negativo, por parte do aluno, também pode gerar baixo rendimento escolar.

No que se refere a alta sensibilidade, esta define-se como a apurada intensidade emocional. (ALENCAR; FLEITH, 2007). Segundo Virgolim (2003, 2007), a criança superdotada não só pensa de forma distinta, mas também sente de forma diferente de seus colegas. Essas crianças possuem grande sensibilidade proveniente da sua capacidade de acumulação de uma quantidade maior de informações e emoções que é capaz de processar. Assim, por consequência, a criança superdotada pode ter conflitos internos, devido às informações com as quais ainda não possui maturidade emocional para lidar.

Dessa maneira, a partir do que foi exposto, podemos perceber que um desenvolvimento afetivo saudável é essencial para que o aluno superdotado possa desenvolver suas potencialidades e talentos.

Nesse sentido, autores como Alencar (2001) apontam para a necessidade de melhorar e minorar os problemas emocionais de alunos com altas habilidades superdotação, sobretudo para aqueles que não se sentem aceitos e não encontram na escola um ambiente que favoreça seu desenvolvimento. Sendo, portanto, necessidade das escolas e programas de atendimento especializado ao superdotado dispensarem mais atenção aos aspectos afetivos do aluno com potencial acima da média. (ALENCAR, 2012).

Tendo em vista que a arte possui elevado potencial educativo, o presente estudo se propõe a investigar as implicações da arte e da criatividade para o desenvolvimento emocional do aluno superdotado. Com isso analisaremos, a partir da perspectiva de Vigotski, as relações existentes entre arte, criatividade e emoção. Contudo, antes disso, analisaremos qual o papel das emoções no desenvolvimento psicológico do sujeito, a fim de compreender qual a importância do aspecto afetivo no desenvolvimento humano.

#### **4. O PAPEL DA EMOÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE VIGOTSKI.**

Apesar do autor russo Vigotski (1896-1934), fundador da teoria histórico cultural, ser amplamente reconhecido nos estudos acerca da cognição, ele também demonstra, em seus estudos, uma profunda preocupação com o aspecto afetivo do sujeito. Tendo, portanto, demasiada inquietação em integrar as dimensões emocional e intelectual do funcionamento psicológico do sujeito (COSTA, PASCUAL, 2012; REGO, 2014).

O autor bielorusso preocupa-se em buscar uma nova abordagem para a psicologia, a qual seja capaz de compreender o sujeito de modo holístico, superando, então, as tendências da psicologia que era contemporâneo (GONZALEZ REY, 2000; OLIVEIRA, REGO, 2003; REGO, 2014).

De acordo com Costa e Pascual (2012), as teorias sobre a emoção, contemporâneas a Vigotski, tratavam as emoções do homem sob a perspectiva da negligência e da depreciação. A gênese para tal tratamento é apontada, pelos autores, como resultado dos desdobramentos da teoria cartesiana que, por sua vez, propunha a cisão entre sujeito e objeto, corpo e mente e razão e emoção.

Vigotski (1998), portanto, entendia que a temática da emoção era o capítulo menos desenvolvido pela psicologia, sendo que, para este autor, “o homem do futuro irá ignorar tanto as emoções quanto outros órgãos rudimentares. O sentimento é o intestino cego do homem” (VIGOTSKI, 1998, p. 134). Desse modo, para o autor, o descaso da psicologia com a emoção, era que esta temática ainda permanecia nos debates apenas no plano naturalista. As causas disso se davam, principalmente, pelas teorias desenvolvidas por Darwin e de James-Lange. (VIGOTSKI, 1998).

Desse modo, Vigotski indica que, nos trabalhos de Darwin, as emoções e sentimentos do homem tinham origem animal, isto é, para esta teoria, todas as reações afetivas eram restos de sua existência animal, restos pouco desenvolvidos quanto à sua manifestação exterior e interior. Por outro lado, a teoria de James-Lange considerava as emoções como consequência das percepções das reações orgânicas (VIGOTSKI, 1998, p. 83).

Na perspectiva de Vigotski (1998), ambas as teorias colocavam a emoção como um epifenômeno, imutável e de pouca significação para o funcionamento psicológico do homem. Contrário, então, a essas teorias, Vigotski, por sua vez, compreende que as emoções possuem papel de destaque no funcionamento psicológico do sujeito, de modo que, para o autor, “essa concepção, que fala da absoluta inutilidade das emoções é profundamente falsa” (VIGOTSKI, 2010, p. 134).

Dessa maneira, o autor postula que todo o comportamento do homem é permeado pelo elemento emocional, de modo que, para Vigotski, “é interessante que o comportamento emocional tem uma difusão extremamente ampla e, no fundo, mesmo nas nossas reações mais primárias é fácil localizar o momento emocional” (VIGOTSKI, 2010, p. 136).

A partir disso, diferentes estudos (GONZALEZ REY, 2000; CAMARGO, 2004; SOUZA, 2011) apontam que na teoria vigotskiana a emoção é concebida como uma função psicológica superior, a qual possui a mesma equivalência que as demais funções superiores, como o pensamento, atenção, percepção, memória e imaginação. Como ressalta Toassa:

Monista, o bielorusso considera que as emoções consistem em atividade neuropsicológica com indissociáveis manifestações comportamentais e vivenciais, acarretando processos complexos, como a imaginação e o pensamento, não apenas a percepção, tal qual defendiam James e quase todos os psicólogos da arte no início do século XX. (TOASSA, 2011, p. 112).

Ao compreender as emoções como uma atividade complexa e fundamental na vida do sujeito, Vigotski procura entender quais as relações da emoção com as demais funções psicológicas superiores. De acordo os autores Machado, Facci e Barroco (2011), as emoções, na teoria vigotskiana, assim como as outras funções psicológicas superiores, passam por transformações no processo de desenvolvimento humano. De acordo com as autoras:

(...) as emoções são funções psicológicas superiores, portanto, culturalizadas e passíveis de desenvolvimento, transformação ou novas aparições. Além disso, a concepção vigotskiana de emoção coloca esse processo psicológico em estreita relação com outras do psiquismo humano. (MACHADO, FACCI, BARROCO, 2011, p. 461).

Nesse sentido, Camargo (2004) e Rego (2014) indicam que no decorrer do desenvolvimento, as relações entre a emoção e as demais funções psicológicas se

tornam complexas, uma vez que estas se inter- relacionam e exercem influências recíprocas ao longo de toda a história de desenvolvimento do indivíduo.

De acordo com, Camargo (1999, 2004), no início do desenvolvimento, a emoção domina o comportamento, uma vez que ocorre de forma imediata, sem nenhuma mediação, servindo ao sujeito como primeira forma de comunicação e gênese para a aparição de outras funções psicológicas. Assim a autora ressalta:

É da relação emocional com o outro, indiferenciada e não mediada no início, aos poucos significada e diferenciada, que irão nascer outras funções mais elevadas do que a sensório- motor inicial: a função simbólica, a atividade intelectual e as condutas sociais (CAMARGO, 2004, p. 110).

Durante o percurso do desenvolvimento humano, as emoções, na medida em que passam a ser mediadas (principalmente quando entram em contato com a linguagem) passam por transformações quanto à sua expressão. Sendo expressas, portanto, através das outras funções superiores (CAMARGO, 2004). Como indica Camargo:

As emoções se transformam ao longo da vida. Neste percurso entram em relação com outras funções e passam a se expressar junto ou através delas. Funções como linguagem, memória, percepção e atenção estão carregadas de emoções e sentimentos, mesmo que, às vezes, elas estejam encobertas, e seja difícil o seu reconhecimento. (CAMARGO, 1999, p. 15).

Assim sendo, percebemos que as emoções estão na origem das outras funções psicológicas superiores, ao passo que também permeiam o funcionamento das mesmas. No que tange, principalmente, à relação da emoção com o pensamento, distintos estudos indicam que, na perspectiva de Vigotski, não há sobreposição da dimensão cognitiva sobre a afetiva, sendo, portanto, ambas as funções interdependentes, que mantém desde cedo uma relação dialética de complementaridade (OLIVEIRA, REGO, 2003; CAMARGO, 2004; MACHADO, FACCI, BARROCO, 2011; SOUZA, 2011).

Segundo Camargo (1999, 2004), na teoria histórico- cultural de desenvolvimento, a emoção é orientadora do pensamento, ou seja, qualquer forma de pensamento possui sua origem na emoção, entendida sob a forma de motivação para o desenvolvimento do pensamento. Dessa forma, a emoção seria o motor para a formação de pensamentos. Como aponta Vigotski:

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo- volitivo, que trás em si a resposta ao último “por que” de nossa análise do pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva. (VIGOTSKI, 2008, p. 187).

Em relação às emoções no processo educativo, Camargo (2004) indica que durante o processo educativo há inúmeras variáveis que influenciam a efetivação da aprendizagem. Contudo, a motivação constitui-se como engrenagem principal favorável à aprendizagem, uma vez que seria esta a responsável pela mobilização e direção da atividade de aprender.

Assim, a teoria de Vigotski também atribui papel de destaque à emoção durante o processo educativo. Sendo que, para o referido autor, a emoção constitui-se num elemento imprescindível para se obter resultados satisfatórios durante o percurso da aprendizagem (PISKE; STOLTZ; CAMARGO, 2014). De acordo com Vigotski:

As reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo, queremos atingir uma melhor memorização por parte dos alunos ou trabalho melhor sucedido do pensamento, seja como for devemos nos preocupar com que tanto uma quanto outra atividade seja estimulada emocionalmente. A experiência e estudos mostraram que o fato emocionalmente colorido é lembrado com mais intensidade e solidez do que um fato indiferente. Sempre que comunicamos alguma coisa a algum aluno devemos procurar atingir seu sentimento. (VIGOTSKI, 2010, p. 144, grifos nossos).

Sendo assim, para Vigotski (1998, 2010), todo trabalho pedagógico deveria também apelar para o lado emocional do discente, não fazendo com que apenas pensem sobre um determinado conteúdo, mas também sentindo-o. Sendo, portanto o desenvolvimento emocional ser preocupação da educação no mesmo patamar que a inteligência ou a vontade. Para o referido autor, o momento que envolve a emoção e o interesse deve ser o ponto de partida para qualquer processo educativo. De modo que ressalta:

(...) são precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo. Antes de comunicar esse ou aquele sentido, o mestre deve suscitar a respectiva emoção do aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada a um novo conhecimento. Todo o resto é saber morto, que extermina qualquer relação viva com o mundo. (VIGOTSKI, 2010, p. 144).

A partir do exposto, nesse estudo concordamos com a abordagem de Vigotski a respeito da importância das emoções para o processo educativo. Nesse sentido, acreditamos que a arte possui elevado potencial educativo, principalmente no que tange à dimensão emocional do aluno. Assim, nos propomos a analisar qual a relação da arte e da criatividade com o aspecto afetivo. Sob um enfoque vigotskiano, analisaremos quais as contribuições que ambas atividades trazem para o desenvolvimento emocional do aluno superdotado, pois, como já mencionado aqui, este aluno necessita de atendimento educacional especializado, principalmente no que tange à sua dimensão afetiva (ALENCAR, 2003).

Desse modo, antes de explicitarmos a pesquisa realizada com alunos com altas habilidades/superdotação em uma cidade da região metropolitana de Curitiba, analisaremos as relações entre arte e criatividade com a esfera emocional do sujeito.

#### 4.1 Arte e criatividade no desenvolvimento humano: contribuições a partir de Vigotski.

Ao analisar os textos de Vigotski em *Psicologia da arte* (2001), *Imaginação e criação na infância* (2009) e o texto *A educação estética* (2010), contido na obra *Psicologia Pedagógica* (2010), percebemos que a arte e a criatividade (ou criação) mantêm relação intrínseca com a dimensão emocional do sujeito.

A arte, para o autor, constitui-se como “a técnica social do sentimento” (VIGOTSKI, 2001), isto é, a arte, para Vigotski, é uma técnica criada pelo homem, cujo objetivo é a concretização de seus sentimentos. (DUARTE, 2008)

Para Toassa (2011), a obra de arte, para Vigotski, age sobre o homem de modo semelhante a um sistema de estímulos, cujo objetivo principal é desencadear determinada reação estética, ou seja, a arte possui intencionalidade de causar emoções numa determina direção. De acordo com a autora, “de modo diverso dos instrumentos, que agem diretamente sobre os objetos, o impacto catártico da arte incide diretamente na subjetividade e indiretamente nas atividades humanas”. (TOASSA, 2011, p. 58-9).

Assim, Toassa (2011) indica que a arte, para o autor bielorrusso, é capaz de exercer sobre o homem um efeito intelectual-afetivo, demonstrando, portanto, a integralidade da arte, contemplando o homem de modo integral, tanto emoções quanto razão.

No que se refere a criatividade, definida como a qualidade de criar, esta é entendida como uma atividade inerente à condição humana, uma vez que, para o autor, “a criação é companheira de todos, não algo destinado apenas a eleitos” (VIGOTSKI, 2009).

De acordo com Vigotski (2009), na atividade criativa o sujeito apoia-se em suas vivências e experiências anteriores, sendo seus sentimentos e emoções expressos através da capacidade de criar, ou seja, os aspectos afetivos são objetivados no momento da criação através das imagens e da fantasia. Dessa forma, o autor aponta que “as imagens da fantasia servem de expressão interna dos sentimentos” (VIGOTSKI, 2009, p. 26).

Assim, percebemos que ambas as atividades, tanto as criativas quanto as artísticas, estão para o homem a serviço de sua esfera emocional, pois, ambas envolvem o aspecto subjetivo do sujeito, e, ao envolver a subjetividade do homem, contemplam, por sua vez, suas emoções, suas impressões únicas sobre o mundo e suas relações.

Mas, quais as implicações da arte e da criatividade (ou criação) sobre o desenvolvimento do sujeito? Para Vigotski (2001), a principal função da arte seria a de proporcionar a reação estética. A reação estética se efetiva quando ocorre a catarse. A catarse, por sua vez, seria, para o autor, a transmutação dos sentimentos, na qual os sentimentos desagradáveis são descarregados e substituídos por sentimentos contrários, uma vez que “sendo por si mesma uma explosão e uma descarga, ainda assim a arte efetivamente estrutura e ordena os nossos dispêndios psíquicos, os nossos sentimentos” (VIGOTSKI, 2010, p. 315).

Desse modo, para Vigotski (2001), a arte seria uma atividade necessária para a sobrevivência do homem, uma vez que o envolvimento com a atividade artística vai além do simples contágio de sentimentos, caracterizando-se numa atividade, cujo objetivo é equilibrar a relação do homem com seu meio, pois, de acordo com o autor, no relacionamento do sujeito com seu meio podem surgir momentos de desequilíbrio. O desequilíbrio caracteriza-se como o acúmulo de energia, a qual não encontra vazão no cotidiano. Assim, a arte seria uma atividade

vital para o ser humano, um instrumento para que ele descarregue seus sentimentos e emoções que não são liberadas no cotidiano. De modo que Vigotski ressalta:

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

A atividade criativa, para Vigotski (2010), também constitui-se numa atividade vital para o funcionamento psicológico do sujeito, principalmente em relação ao seu aspecto emocional. Para o autor, a criação “é a necessidade mais profunda do nosso psiquismo em termos de sublimação de algumas espécies inferiores de energia” (VIGOTSKI, 2010, p. 337).

Nesse sentido, Vigotski (2010) aponta que para as coisas que ficam sem realização na nossa vida, o que é recalcado, existem apenas duas saídas, a sublimação ou a neurose. Assim, a atividade criativa seria um caminho para o homem manter-se psicologicamente saudável, uma vez que pode servir de caminho para a sublimação de emoções e sentimentos que não encontram vazão na vida cotidiana. Contudo, apesar da evidência que a arte possui papel de destaque no desenvolvimento emocional e que alunos superdotados necessitam de apoio nessa esfera, poucos estudos, como os das autoras Piske (2013), Piske, Stoltz, Camargo (2014), Piske, Stoltz (2014) e Stoltz *et al* (2015), têm sido desenvolvidos quanto à relação da arte e criatividade na educação de alunos superdotados. Desse modo, o presente estudo buscou identificar quais as contribuições das atividades artísticas e criativas sobre a esfera emocional de alunos superdotados. No próximo capítulo será explicitado o processo de desenvolvimento da presente pesquisa.

## 5. A PESQUISA.

### 5.1 Procedimentos metodológicos.

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, enfocando num estudo de caso. De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013), a investigação qualitativa possui características particulares que a distingue das demais perspectivas de pesquisa. Entre essas, destaca que a abordagem qualitativa tem como objetivo compreender em profundidade o objeto de estudo, ao passo que os fenômenos são estudados a partir da perspectiva dos participantes no seu ambiente habitual (BODGAN; BIKLEN, 1994).

A abordagem qualitativa de pesquisa diferente da perspectiva quantitativa não tem como propósito responder questões prévias ou testar hipóteses, mas investigar os fenômenos em toda sua complexidade. (BODGAN; BIKLEN, 1994). Dessa maneira, a investigação qualitativa torna-se relevante para o estudo das relações humanas devido à pluralização das esferas da vida (FLICK, 2009).

Segundo Flick (2009), a vida cotidiana atual tem assumido diversas peculiaridades, desse modo, a pluralização da vida exige uma nova sensibilidade para o estudo das relações humanas, pois:

A mudança social acelerada e a conseqüente diversificação das esperas de vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentem novos contextos e perspectivas sociais. Tratam de situações tão novas para eles que suas metodologias dedutivas tradicionais - questões e hipóteses de pesquisa obtidas a partir de modelos teóricos e testadas sobre evidências empíricas – agora fracassam devido à diferenciação dos objetos. (FLICK, 2009, p. 21).

Nesse sentido, 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 (BODGAN; BIKLEN, 1994), uma vez que:

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. (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Dessa maneira, a abordagem qualitativa de pesquisa se faz pertinente para este estudo, pois proporciona maior profundidade na coleta de dados, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente ou entorno, detalhes e experiências únicas (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

No que tange caráter exploratório, este refere-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). Nesse sentido, a presente pesquisa define-se como um estudo de caso. Esse, por sua vez, trata-se de um delineamento de pesquisa que possibilita estudar em profundidade um determinado fenômeno, considerando suas distintas dimensões. Nesse sentido, esse delineamento de pesquisa busca coletar todas as informações sobre seu objeto de estudo. (GIL, 2009; TRIVIÑOS, 2013).

## 5.2 Contexto do estudo

Esse estudo foi realizado numa sala de recursos multifuncional localizada numa cidade do Estado do Paraná, na região metropolitana de Curitiba. No que se refere a 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 constitui-se numa modalidade de ensino que assegura a educação de qualidade aos alunos com necessidades educacionais especiais, em todas as etapas da educação básica, 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 capacidade superior 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 deve ser ofertado em espaço físico apropriado, com natureza pedagógica 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 científica 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).

Assim, para a realização do presente estudo primeiramente, entramos em contato com Secretaria de Educação Especial de um município do Estado do Paraná com o intuito de solicitarmos autorização para a realização da pesquisa.

As responsáveis pela direção da Secretaria municipal de educação especial foram muito solícitas e indicaram o local e a professora responsável pela sala de recursos multifuncional destinada a alunos com altas habilidades/ superdotação. Com isso, nos direcionamos para a sala de recursos com o propósito de solicitarmos à professora regente a autorização para a observação das atividades, aplicação de questionário e entrevistas com os discentes matriculados em sua turma. A docente responsável pelo atendimento especializado aos alunos superdotados mostrou-se prestativa e atenciosa para com a realização do estudo. Dessa maneira, a referida profissional agendou que as observações fossem realizadas no segundo semestre do ano letivo, uma vez que o primeiro semestre encontrava-se em finalização e os estudantes logo entrariam em férias.

#### 5. 2. 2 Participantes do estudo

No começo do segundo semestre de 2015 iniciou-se a seleção dos participantes do estudo. Inicialmente, a pesquisadora encaminhou para os responsáveis dos alunos o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) solicitando a autorização para que os discentes pudessem participar da pesquisa. Apenas após os pais/responsáveis assinarem o TCLE e estarem cientes sobre os objetivos do estudo deu-se início a coleta de dados.

A princípio esta pesquisa tinha como propósito coletar informações com todos os alunos matriculados num período do atendimento especializado, no total de 20 alunos. Contudo alguns estudantes não retornaram com seus termos de consentimento assinados. Dessa maneira, o estudo foi realizado com 50% dos discentes matriculados em um período da sala de recursos multifuncional.

Assim participaram da investigação 10 alunos identificados com altas habilidades/ superdotação. Dentre os participantes<sup>1</sup> 6 eram do sexo feminino e 4 do sexo masculino. Os alunos, de modo geral, estudavam em escolas da rede pública de ensino, apenas duas participantes estudavam em instituições particulares.

---

<sup>1</sup> Com o intuito de proteger a identidade dos participantes, neste estudo foram adotados nomes fictícios para nos referenciarmos aos estudantes participantes da pesquisa.

Tendo em vista que o presente município contém apenas uma sala de recursos multifuncional destinada à alunos que apresentam altas habilidades/superdotação, esta contempla os alunos superdotados de todo o município, com estudantes provenientes das escolas localizadas nas distintas regiões da cidade.

Os discentes participantes desse estudo têm idade média entre 8 e 12 anos, sendo um grupo bastante heterogêneo quanto a interesses e habilidades, sendo que alguns casos esses discentes têm pouco acesso a cultura. De modo geral, os alunos que participaram da investigação são proveniente de famílias de classe econômica média-baixa. A maioria dos pais são trabalhadores industriais ou comerciais.

### 5.3 Instrumentos e procedimento de coleta de dados

O objetivo geral desta pesquisa é identificar quais as contribuições da arte e da criatividade no desenvolvimento afetivo de alunos superdotados. Para tanto, a coleta de dados se deu através da **triangulação**.

A triangulação, de acordo com Flick (2009), refere-se a combinação entre diversos métodos qualitativos, como também a combinação entre métodos qualitativos e quantitativos. Dessa maneira, utilizam-se diferentes meios para a produção de dados, com o propósito de complementar-se para análise de um determinado tema e alcançar uma visão mais abrangente sobre o objeto de investigação. Nesse estudo, utilizamos apenas meios de coleta de dados específicos da abordagem qualitativa.

Assim, adotamos como instrumento para a coleta de dados as entrevistas semiestruturadas, aplicação de um questionário (baseado no Instrumento denominado Mapas afetivos), elaborado por Bomfim (2010) e a observação dos alunos na sala de recursos multifuncional.

As entrevistas com os alunos foram compostas por 22 perguntas (apêndice 1), divididas em categorias, cujo objetivo é analisar questões referentes às emoções dos alunos superdotados, sua relação afetiva com a escola e sobre a arte na vida destes discentes. Foi realizada entrevista individual com os discentes da sala de recursos multifuncional. Estas foram gravadas e transcritas na íntegra.

A entrevista com roteiro semiestruturado se fez pertinente 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, 2009).

O questionário aplicado aos alunos da sala de recursos foi baseado no instrumento “Mapas Afetivos”, elaborado pela pesquisadora Zulmira Bomfim (2010). O referido instrumento constitui-se num meio de coleta de dados no qual os alunos devem representar suas emoções referentes a algum lugar. Para este estudo, o lugar selecionado foi a escola em que os discentes estudam no ensino regular. Nesta ferramenta, os participantes deveriam representar através do desenho a escola em que estudam e, na sequência, escrever o significado da representação. Os discentes também deveriam indicar seu nível de concordância sobre afirmações referentes à sua escola. Estas afirmações são organizadas através da Escala de Likert. Este instrumento foi validado em BOMFIM, *et al* (2014).

O uso desse instrumento para o presente estudo foi relevante na medida em que ele procura explicitar os sentimentos e emoções dos sujeitos sobre um determinado lugar, fazendo uso de distintas linguagens como a imagética e a escrita. Através dos desenhos, os participantes poderiam explicitar seus sentimentos e emoções sobre a escola em que estudam, ao passo que com a linguagem escrita os discentes podem esclarecer o significado da imagem. As afirmações contidas na Escala de Likert, por sua vez, apresentam o grau de concordância dos alunos com afirmações divididas em categorias como: sentimentos de pertencimento ao local estudado, agradabilidade, contrastes e insegurança quanto a escola em que estudam (BOMFIM, 2010).

As observações foram realizadas na turma de recursos multifuncional. Estas ocorreram 4 vezes por semana no período de um mês. Este instrumento de coleta de dados se fez pertinente para o presente estudo por permitir ao pesquisador o maior contato com o contexto pesquisado, ao passo que possibilita ao investigador descobrir como o fenômeno em estudo efetivamente funciona e se desenvolve (FLICK, 2009).

#### 5.4 Procedimentos de análise do dados.

Para a análise dos dados foram identificados núcleos de significação para a apreensão dos sentidos e significados das entrevistas realizadas com os discentes com AH/SD. Os núcleos de significação constituem-se numa ferramenta metodológica para a apreensão de sentidos. 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).

Para tanto, seguindo a proposta de Aguiar e Ozella (2006, 2013), para a elaboração de núcleos de significação, foram realizadas 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 que eram 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, foram agrupados os pré-indicadores de acordo com sua similaridade, complementaridade e contraposição. Após a compilação dos pré-indicadores e formação dos indicadores, iniciamos o processo de articulação e nomeação com o objetivo de formar os núcleos de significação (AGUIAR, OZELLA, 2006; AGUIAR, OZELLA, 2013; AGUIAR, SOARES, MACHADO, 2015). O resultado obtido através da utilização desse instrumento será evidenciado no próximo capítulo.

Os dados do questionário foram analisados como propõe a autora Bomfim (2010). Desse modo, a análise dos mesmos aconteceu em duas partes. Na primeira analisamos como os alunos representam a sua escola e quais metáforas utilizam para se reportarem a ela. Na segunda parte analisamos as repostas escritas a fim de esclarecer os sentidos atribuídos à representação imagética. Nessa etapa ainda foi analisado as resposta às afirmações da escala de Likert.

Os diários de campo, por sua vez, foram analisados com o objetivo de encontrar regularidades nos dados obtidos.

Os resultados obtidos com o uso do questionário de Bomfim (2010) e das observações foram utilizados para complementar os dados obtidos pelas entrevistas.

A integração destes três meios de coleta de dados será evidenciada no próximo capítulo.

## 6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 6.1 O processo de construção dos núcleos de significação.

A análise das entrevistas objetivou responder à indagação inicial deste estudo, que define-se como: “quais contribuições a arte e a criatividade podem trazer para o desenvolvimento afetivo de alunos com altas habilidades/ superdotação?”.

Para tanto, como já mencionado, utilizamos o instrumento elaborado por Aguiar e Ozella (2006, 2013) para a apreensão dos sentidos e significados das falas dos alunos entrevistados. Desse modo, 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: prazer na expressão artística, artes como instrumento para a expressão dos sentimentos, pouco espaço para a arte na escola, a atividade artística e criativa como possibilidade do aluno “ser o que é”, liberdade para criar, prazer nas atividades criativas, aula de artes como espaço favorável para criar e expressar os sentimentos, arte como elemento terapêutico (fazer algo para se sentir melhor), arte como meio para vazão dos sentimentos ruins, como raiva, estresse, ansiedade, arte como meio de usar a criatividade, arte presente na vida, arte atividade prazerosa, arte como meio de usar a imaginação, necessidade da arte na escola, arte como superação (fazer algo diferente), necessidade de momentos expressivos, necessidade da arte na vida/ cotidiano, identificação de sentimentos através da arte, prazer em mostrar seus sentimentos, uso de imagens, sons, corpo para a expressão do mundo interior, pouco acesso à arte na escola e arte como desafio.

Na sequência, como proposto no instrumento dos referidos autores (OZELLA; AGUIAR, 2006, 2013), realizamos distintas leituras com o objetivo de aglutinar os pré-indicadores por sua similaridade, complementaridade e oposição. A partir disso, foi possível formar 8 conjuntos de indicadores, estes são: arte para o bem estar, arte como liberdade, arte como meio de resiliência, expressão dos

sentimentos, arte como meio para expressão da criatividade e imaginação, necessidade da arte na vida e arte e superação. O quadro abaixo resume o processo de formação dos pré- indicadores e os indicadores.

**Quadro 1- Pré-indicadores e indicadores das entrevistas com os participantes.**

Pré-indicadores	Indicadores
1-prazer na expressão artística. 6- prazer nas atividades criativas. 12- arte atividade prazerosa.	1) arte para o bem-estar
4-a atividade artística e criativa possibilita ao aluno “ser o que é”. 5- liberdade para criar.	2) arte como liberdade
8- arte como elemento terapêutico (fazer algo para se sentir melhor). 9- arte como meio para vazão dos sentimentos ruins como raiva, estresse, ansiedade	3) arte como meio de resiliência
2- artes como instrumento para expressão dos sentimentos. 7- aula de artes como espaço favorável para criar e expressar os sentimentos. 19- prazer em mostrar seus sentimentos. 20- uso de imagens, sons, corpo para a expressão do mundo interior	4) expressão dos sentimentos
10- arte como meio de usar a criatividade. 13- arte como meio de usar a imaginação.	5) arte como meio de expressão da criatividade e imaginação.

14- necessidade da arte na escola. 16- necessidade de momentos expressivos. 17- necessidade da arte na vida/cotidiana. 3- pouco espaço para a arte na escola. 21- pouco acesso a arte na escola. 11- arte presente na vida.	7) necessidade da arte na vida.
15- arte como superação (fazer algo diferente). 18- arte como desafio	8) arte e superação

FONTE: A AUTORA

Com os indicadores formados, deu-se início à formação 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. Nesse estudo foram formados 3 núcleos de significação. Estes expressam a relação da arte e a criatividade na vida dos alunos superdotados e suas implicações para com o aspecto afetivo desses discentes. A tabela a seguir resume o processo de constituição dos núcleos de significação e, no próximo tópico, temos como propósito analisar estes núcleos.

#### **Quadro 2- indicadores e núcleos de significação**

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
Arte para o bem-estar, arte como liberdade, arte como meio de resiliência, expressão dos sentimentos.	Arte como meio de expressão do mundo interior (sentimentos e emoções).
Arte atividade cotidiana, necessidade da arte na vida.	Arte e sua relação com a vida dos alunos superdotados.

Arte como meio de expressão da criatividade e imaginação, arte e superação.	Arte como possibilidade de expressão da criatividade e imaginação.
---	--

FONTE: A AUTORA

### 6. 1.1 Desvelando os núcleos de significação.

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 contribuições da arte e da criatividade para o desenvolvimento afetivo de alunos com altas habilidades/superdotação foram construídos a partir da análise dos pré- indicadores e indicadores três núcleos de significação, estes são: **arte como meio de expressão do mundo interior (sentimentos e emoções), arte e sua relação com a vida dos alunos superdotados e arte como possibilidade de expressão da criatividade e imaginação.**

No primeiro núcleo de significação, arte como meio de expressão do mundo interior (sentimentos e emoções), percebe-se que a atividade artística, para os alunos superdotados, constituiu-se como um caminho para exprimir aspectos individuais, como indica a fala do participante quando perguntado sobre sua relação com a arte: *“eu me sinto bem porque dá pra colocar o que nós sente na folha né”* (LUIS, 11 ANOS).

A análise desse núcleo também permitiu observar que, além de poder expressar aspectos individuais, a arte constituiu-se como um meio para os alunos se sentirem melhor, como observamos no discurso de alguns participantes ao serem indagados se em algum momento de sua vida a arte lhes auxiliou em algum sentido:

Sim, porque (pensa por um momento) porque eu pude fazer alguma atividade da arte para me sentir melhor (SOPHI, 10 ANOS) .

Ajudou... me fez me sentir bem, posso me expressar (LUIZA, 9 ANOS).

Além de ser um meio de resiliência, a arte auxilia os alunos superdotados a lidarem com seus sentimentos e emoções, inclusive em momentos de dificuldades. Como podemos observar na fala dos participantes:

(...) acho que cada música, cada desenho capta um pouco dos seus sentimentos. Se você tá triste você coloca uma música triste, lenta, ou um rock pra desestressar, ou se tá mais animado você coloca uma eletrônica... um pop e faz uns desenhos muito locos (ANA, 11 ANOS).

(...) na hora do desenho eu me sinto mais aliviado, mais tranquilo, eu desestresso. Eu relaxo porque no desenho eu inovo e tiro da cabeça aquelas coisas de texto e coloco minha inspiração pra funcionar (MIGUEL, 10 ANOS).

A constituição do segundo núcleo de significação, arte e sua relação com a vida dos alunos superdotados, refere-se ao desejo desses discentes em terem mais contato com atividades artísticas e criativas no contexto escolar, uma vez que nas entrevistas pode-se explicitar que pouco espaço é destinado à criação e arte na escola. Como percebemos na fala de um participante:

Pra desenhar, além da aula de artes, se não for por si próprio...(pensa) é bem mais fácil ter na aula de artes, em qualquer outra matéria ou em qualquer outro lugar da escola. (MIGUEL, 10 ANOS).

Através desse núcleo também observou-se que quase todos os alunos procuram se envolver em atividades artísticas como dança, modelagem e desenho. Também foi possível vislumbrar, durante as observações, que os alunos se envolviam ativamente em atividades criativas e artísticas e manifestavam o desejo de terem mais aulas que envolvam essas atividades, como percebemos na fala de uma aluna sobre o que pensa sobre as atividades artísticas e criativas: “eu poderia fazer isso mais vezes” (SOPHI, 10 ANOS).

A análise do terceiro núcleo, arte como possibilidade de expressão da criatividade e imaginação, permitiu perceber que a arte, para os alunos com altas habilidades, constitui-se num caminho para o uso da criatividade e imaginação, levando a um maior desenvolvimento, ou seja, para esses discentes o envolvimento

com a arte pode ser uma oportunidade de usar da sua imaginação e objetivarem sua criatividade através das atividades artísticas. Como percebemos no discurso dos participantes:

Quando eu tô desenhando eu posso fazer de tudo que me vem na cabeça, desde situações de como estar estressado até coisas que minha inspiração me envia pro cérebro. (MIGUEL, 10 ANOS).

É legal desenhar coisas que você imagina (VITOR, 9 ANOS).

Consegui fazer coisas novas, aprender coisas novas. (JULIANO, 9 ANOS).

Após a análise intranúcleo, partimos para a articulação internúcleos. Esse processo tem como objetivo explicitar as possíveis semelhanças e/ou contradições que irão revelar o movimento do sujeito. Nesse percurso, buscamos ir além do exposto na fala do participante e articulamos com o seu contexto social, político e histórico. (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013).

A partir da análise internúcleos pode-se observar que a arte se manifesta na vida dos estudantes superdotados participantes do estudo, como um elemento necessário em seu cotidiano. Nesse contexto, a atividade artística constitui-se como essencial a esses alunos e os auxilia a superar dificuldades de ordem emocional.

De acordo com Vigotski (2001), a arte está além do simples contágio de sentimentos, ou seja, a arte ultrapassa o limite de apenas despertar alguma emoção no sujeito, mas, para o referido autor, o envolvimento com a atividade artística constitui-se numa experiência complexa, a qual um sentimento transmuta em algo novo.

Ao constituir-se como uma atividade que não se restringe ao “contágio” de sentimentos, a arte se caracteriza numa atividade cujo objetivo é equilibrar a relação do homem com o seu meio, isto é, em sua relação com o meio em que se situa, o sujeito pode encontrar situações que, por sua vez, podem gerar equilíbrio e desequilíbrio. A desarmonia do indivíduo com seu meio define-se pelo acúmulo de energia a qual não encontra vazão no seu cotidiano, assim, a arte seria um meio do homem superar os sentimentos e emoções que não encontram vazão no seu cotidiano. (VIGOTSKI, 2001).

Tratando-se de alunos com altas habilidades/ superdotação, estes, apesar de, usualmente, possuírem um potencial intelectual acima da média, não se

encontram imunes a dificuldades de ordem emocional (PISKE, 2013a; PISKE, STOLTZ, CAMARGO, 2014; ALENCAR, 2014).

Nesse sentido, segundo Landau (2002), a criança superdotada pode encontrar problemas quando há falta de equilíbrio entre o desenvolvimento intelectual e emocional. Para a referida autora, mesmo com a mais alta capacidade intelectual, o aluno superdotado dificilmente alcançará seu pleno desenvolvimento sem a maturidade emocional. Dessa forma, Landau (2002) ressalta 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. 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).

Por maturidade emocional, Landau (2002) compreende como um estado de harmonia entre o cérebro e as emoções, entre o mundo interno e externo da criança superdotada. De acordo com a autora, crianças superdotadas, geralmente, encontram-se à frente das outras na dimensão intelectual, contudo, o aspecto emocional permanece inferior ao esperado. Assim, esse discente provavelmente irá despende muita energia psíquica para manter esse equilíbrio, ao passo que:

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).

Assim sendo, percebemos que o aluno superdotado, por possuir uma discrepância entre os aspectos intelectual e emocional, pode encontrar em seu processo de desenvolvimento situações conflituosas que irão desequilibrar sua relação com o meio em que situa-se (ALENCAR, FLEITH, 2001; VIRGOLIM, 2003, 2007; PISKE, 2013a). Dessa maneira, a arte, segundo a perspectiva vigotskiana, poderia ser um instrumento capaz de auxiliar o aluno com potencial superior a superar os momentos de dificuldades, uma vez que para o autor bielorusso:

(...) a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade que é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida. (VIGOTSKI, 2001, p. 328-9, grifos nossos).

Dessa maneira, como pontua Vigotski (2001), ao ser uma atividade que contempla tanto a dimensão biológica como o social, a arte constitui-se numa atividade que concentra os distintos aspectos do sistema psicológico, sendo, portanto, uma atividade que “nos revela antes de tudo não como uma reação que economiza, mas como reação que destrói a nossa energia nervosa” (VIGOTSKI, 2001, p. 257).

Nesse sentido, distintos autores apontam que o envolvimento com a atividade artística poderia deflagrar o funcionamento de um sistema de funções superiores, como a percepção, linguagem, pensamento, memória, sentimentos e emoções (TOASSA, 2011). Barroco e Superti (2014), por sua vez, aquiescem com Toassa e indicam que, ao possuir um mecanismo próprio capaz de provocar a reação estética, a arte, por evocar distintas capacidades do psiquismo, pode modificar o envolvimento psicológico do sujeito com o objeto do conhecimento, tornando essa relação mais sofisticada. De acordo com as referidas autoras:

A arte poderia provocar uma nova organização psíquica mais elaborada, por ser instrumento cultural, o qual objetiva, em sua forma e conteúdo, elevadas forças humanas como: abstração, criatividade, percepção, emoção e imaginação (BARROCO; SUPERTI, 2014, p. 26).

Assim, pode-se indicar, através da análise internúcleo, que a arte, para os alunos superdotados participantes da pesquisa, apresenta-se como uma atividade que permite a expressão da criatividade e também proporciona o envolvimento desses alunos em situações desafiadoras que o impulsionam a fazer algo novo que antes não poderiam realizar, ou seja, que desafiam o seu potencial.

Nesse sentido, de acordo com Vigotski (2009), a criatividade constitui-se em toda atividade capaz de criar algo novo, tanto de modo externo ao sujeito (como a criação de um objeto novo) quanto uma construção interna ao indivíduo advinda da mente ou do sentimento.

Segundo Camargo (2013), a atividade criativa é capaz de desenvolver a criatividade, sendo “o fazer criativo o mobilizador para a expansão da criatividade” (CAMARGO, 2013, p. 132). Dessa maneira, a atividade artística, ao proporcionar a deflagração das distintas dimensões psicológicas do sujeito, como já mencionado, constitui-se numa atividade viável para a expressão do fazer criativo, ou seja, da criatividade.

Dessa forma, a criatividade, é uma atividade inerente à condição humana (CAMARGO, 2013), uma vez que a criação, de acordo com a teoria histórico-cultural, constitui-se, no desenvolvimento humano, em harmonia com a formação da consciência, revelando assim que a relação do homem com seu entorno supera a simples reprodução.

O uso de ferramentas psicológicas, ou seja, de produções simbólicas que permitem conhecer e comunicar a realidade, possibilita o desenvolvimento de processos psicológicos superiores e da consciência, a qual se relaciona, desse modo, à atividade criadora. (ZANELLA *et al.*, 2003, p. 144).

De acordo com Vigotski (2009), a atividade criativa constitui-se numa atividade que pode ser diferenciada em dois tipos: a reprodutiva e criadora (ou combinatória). A atividade reprodutiva mantém relação com a memória e sua essência consiste em reproduzir condutas já existentes. Essa atividade nada cria de novo e tem como base a repetição, ao passo que tem um enorme significado em relação à conservação e adaptação do homem ao mundo em que se situa. Já a atividade criadora, constitui-se na elaboração de novas imagens ou ações. (VIGOTSKI, 2009). Vigotski (2009) ainda postula que a atividade criadora possibilita que o sujeito se volte para o futuro, não apenas reproduzindo o passado, mas alterando-o. Nesse sentido, o referido autor aponta:

(...) a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações de gênios. (VIGOTSKI, 2009, p. 15)

E ainda indica que:

(...) na vida cotidiana que nos cerca, a criação é condição necessária da existência, e tudo que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que contenha um iota do novo, deve sua origem ao processo de criação do homem. (VIGOTSKI, 2009, p. 16).

A atividade criativa (ou criação), para Vigotski, se realiza de forma circular e envolve os mais diversos processos psicológicos superiores. Sendo que, primeiramente, envolve a percepção da realidade e a acumulação dessa pela memória. Na sequência, ocorre a reelaboração desses elementos pela fantasia. Nesse processo encontram tanto a cognição como a vontade e o afeto. Por último,

acontece a objetivação do produto da imaginação, o qual constitui-se em algo novo. (ZANELLA *et al*, 2003).

Nesse sentido, Zanella *et al* (2003), indicam que a criação materializa os processos imaginativos do ser humano, de modo que a imaginação permite projetar o que ainda não existia, constituindo-se, portanto, “como condição para toda e qualquer transformação em diferentes esferas da realidade” (ZANELLA *et al*, 2003, p. 144).

Assim, podemos perceber que a imaginação tem participação fundamental no processo criativo. De acordo com Camargo (2013, p.134), a criatividade constitui-se “como um processo que surge da imaginação”.

A imaginação, por sua vez, constitui-se a partir das experiências adquiridas pelo sujeito. Assim, toda atividade imaginativa é composta por elementos retirados da realidade e das vivências anteriores do sujeito (CAMARGO, 2013). De acordo com Vigotski (2009), a imaginação não se define como uma atividade ociosa da mente, mas como uma função vital necessária. Assim, o referido autor ressalta que “toda obra imaginativa constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p. 20).

Dessa maneira, ao constituir-se como uma atividade com intrínseca relação com as vivências do sujeito, a imaginação possui sua gênese nos aspectos afetivos do indivíduo. Sendo, portanto, uma atividade com a mais alta expressão da dimensão subjetiva do homem, uma vez que no processo imaginativo buscamos imagens capazes de configurar nossas emoções, ao passo que as imagens servem de expressão interna para os sentimentos (CAMARGO, 2013). Nesse sentido, de acordo com o autor bielorrusso:

(...) 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, assim com a atividade artística, define-se como um meio capaz de dar acesso ao homem aos seus sentimentos e emoções. De modo que, de acordo com a perspectiva vigotskiana, a criação constitui-se numa

necessidade profunda do psiquismo humano, uma vez que possibilita a sublimação de energias negativas (VIGOTSKI, 2010), pois:

(...) a criação como sublimação, ou seja, como transformação de modalidades inferiores de energia psíquica, que não foram utilizadas nem encontradas vazão na atividade normal do organismo, em modalidades superiores. (VIGOTSKI, 2010, p. 337).

Como já mencionado, no que tange à educação de alunos superdotados, estes apenas poderão alcançar um pleno desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades quando tiverem práticas educativas que contemplem todas as esferas de seu desenvolvimento, tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos (ALENCAR, FLEITH, 2001; ALENCAR, 2007; PISKE, 2013; PISKE, STOLTZ, CAMARGO, 2014), uma vez que “vivenciar a criatividade é dar sentido à vida, aos sentimentos que muitas vezes são inibidos, mas com o ato de criar é possível expressá-los” (PISKE, 2014, p. 266).

Entretanto, de acordo com Piske (2014), é evidente que o sistema de ensino prioriza as atividades repetitivas, que apelam apenas para a memória, de modo que essas práticas dificultam que alunos com potencial elevado expressem sua criatividade, o que, por consequência, acaba inibindo que a capacidade criadora e inovadora desses alunos sejam desenvolvidas e aprimoradas. Sendo, portanto, que, usualmente, as práticas pedagógicas ofertadas nas escolas deixam os alunos superdotados desmotivados, o que acaba gerando grande frustração nesses discentes. (PISKE; STOLTZ, 2013).

A perspectiva adotada por Piske (2014) corrobora com os dados obtidos nesse estudo, uma vez que, através da análise dos resultados obtidos pelo questionário e as observações foi possível perceber que de modo geral, os discentes superdotados indicam que gostam da escola e sentem que fazem parte dela, contudo apontam que a mesma possui algumas limitações.

No questionário elaborado por Bomfim (2010) os desenhos e as metáforas consistem em importantes recursos capazes de revelar os afetos sobre determinado lugar, ao passo que juntamente com a linguagem escrita é capaz de apresentar o movimento síntese do sentimento. Nesse sentido, a referida autora ressalta:

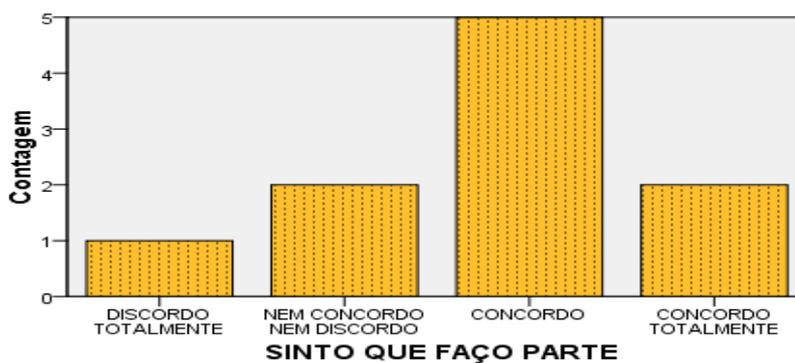
O desenho é a criação de uma situação de aquecimento para a expressão de emoções e sentimentos e a escrita traduz a dimensão afetiva do

desenho. As metáforas são recursos de síntese, aglutinadores da relação entre significados, qualidades e sentimentos atribuídos aos desenhos. (BOMFIM, 2010, p. 137).

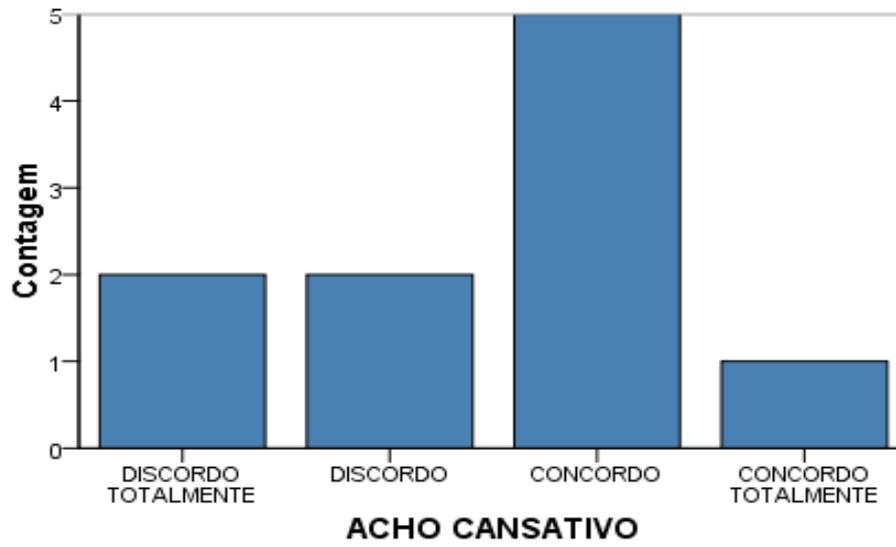
A autora supracitada ainda indica, que, ao fazer um paralelo entre as metáforas e os sentimentos pode-se afirmar que ambos os recursos definem-se pelo cultivo da intimidade e refletem as experiências vividas pelo sujeito em seu cotidiano (BOMFIM, 2010).

Dessa maneira, ao analisar os desenhos e as metáforas nos quais os discentes representam a escola em que estudam nas classes comuns, pode-se perceber que a maioria representa a sua escola apenas na dimensão estrutural, ou seja, os espaços físicos da instituição em que estudam (apêndice 2). Outros alunos utilizam metáforas que indicam a escola como um lugar que gostam de estar, lugar que pode vir ajudá-los para ter um futuro bom e como espaço destinado a aprendizagem (apêndice 3).

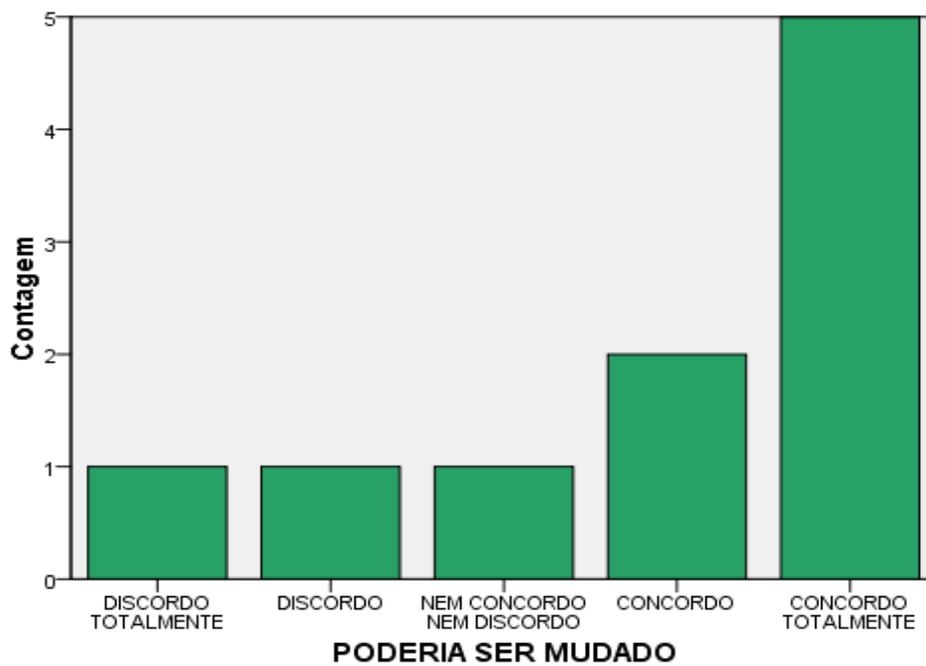
Assim, com a análise dos desenhos e das respostas contidas no questionário, pode-se perceber que a escola para esses alunos consistiu-se num lugar agradável, sentem-se integrados e podem adquirir novos conhecimentos, como também tem chance de mudar de vida. Entretanto, acreditam que a instituição em que estudam deveria/ poderia mudar, uma vez que, de modo geral, concordam que esta usualmente apresenta-se cansativa como apontam os gráficos abaixo:



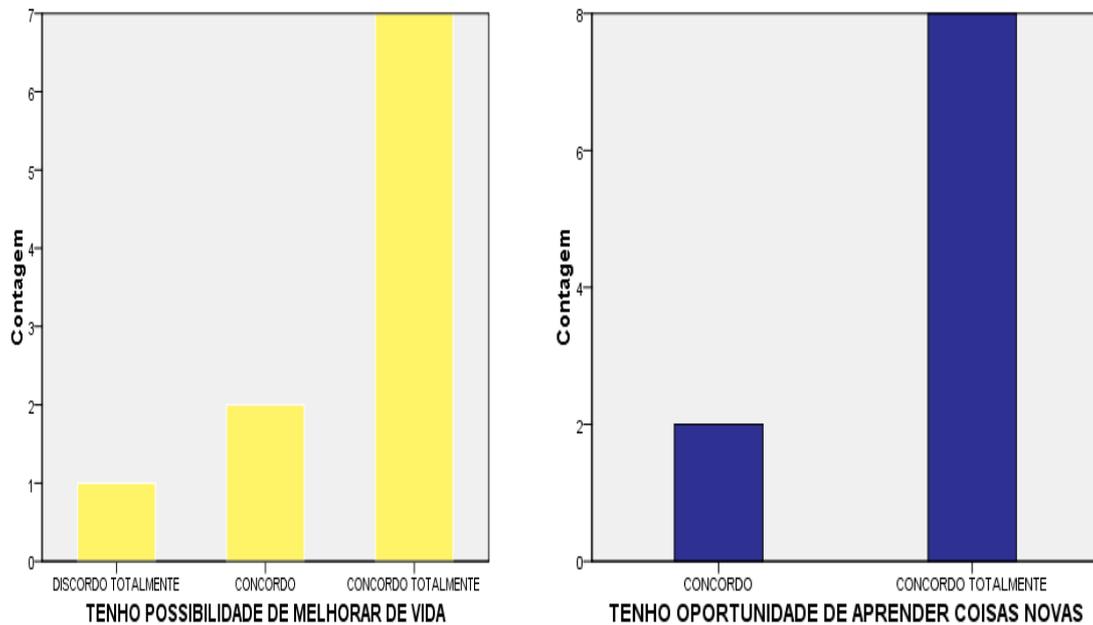
FONTE: A AUTORA



FONTE: A AUTORA



FONTE: A AUTORA



FONTE: AUTORA

Quando precisam apontar quais atividades mais praticam na sua classe regular os alunos, de modo geral, indicam que, no seu cotidiano escolar, realizam atividades como cópia do quadro de giz, respondem perguntas e resolvem operações aritméticas.

Por outro lado, quando perguntados sobre quais atividades e espaços que mais gostam na escola, os discentes, em sua maioria, apontam que gostam de espaços como a biblioteca e praticar atividades que envolvam brincadeiras, artes e educação física.

Já nas entrevistas foi possível perceber que a maioria dos discentes relata que gostariam de ter mais atividades artísticas no cotidiano escolar, sendo que uma das alunas pontua que gostaria de ter mais atividades em que pudesse se expressar sobre os conteúdos estudados.

Com a análise dos dados é possível observar que, mesmo os alunos, de modo geral, demonstrarem que gostam de estarem na escola em estudam, seja pelos amigos ou porque podem ter acesso a novos conhecimentos, estes ainda se sentem desmotivados e acham o ambiente escolar cansativo. Assim, há indícios que tal desmotivação mantém relação com o fato de que, como explicitado nos questionários e nas entrevistas, às atividades que predominam nas salas de aulas

em que os alunos participantes da pesquisa estudam são, em sua maioria, mecânicas e baseadas na reprodução de conteúdos, de modo que contemplam apenas o aspecto cognitivo em detrimento das dimensões afetivas, volitivas e criativas.

De acordo com Freitas *et al* (2012), os alunos com altas habilidades/ superdotação são inseridos num sistema educacional que têm objetivos e métodos de ensino preestabelecidos, com práticas muitas vezes descontextualizadas e desmotivadoras de seus interesses. Nesse sentido, Alencar e Fleith (2001), apontam que a escola atual, a qual adota de práticas baseadas na reprodução de conhecimentos que sobrecarrega a memória dos alunos com informações descontextualizadas, ensino livresco e currículos rígidos, pode contribuir para que o potencial criativo desse aluno seja inibido. Dessa maneira, torna-se um imperativo rever as práticas pedagógicas que são direcionadas aos alunos superdotados nas classes regulares, uma vez que a educação especial na perspectiva inclusiva postula que a escola deve adaptar-se para as necessidades educacionais desse aluno (BRASIL, 2001). Dessa maneira, a escola inclusiva deve também adaptar suas práticas pedagógicas voltadas a educação do aluno superdotado, pois:

O clima educacional existente na sala de aula e os procedimentos utilizados pelo professor são também fatores que contribuem para favorecer ou inibir a expressão criativa dos alunos. Métodos de ensino que estimulem o aluno a pensar de uma forma independente, a testar as suas idéias ou a se envolver em atividades que animem a sua curiosidade e requeiram o emprego de diferentes habilidades intelectuais, favorecem a expressão criadora. Por outro lado, a adoção de um modelo de ensino onde a ênfase é colocada na memória, e não na compreensão, cabendo prioritariamente ao professor transmitir ao aluno os conteúdos do programa e de tal forma que este seja capaz de os reproduzir, tende a inibir a expressão criativa. (ALENCAR, 2001, p. 32).

Assim, fica evidente a necessidade da educação atender-se para as particularidades de seus alunos, no contexto inclusivo, para que, então, seja capaz de promover práticas pedagógicas que favoreçam os avanços no desenvolvimento desses discentes (FREITAS *et al*, 2012).

Dessa maneira, Piske e Stoltz (2013), apontam para a necessidade que os profissionais da educação reflitam sobre sua prática docente e sobre sua função em motivar os alunos, com o objetivo de garantir momentos que possibilitem ao estudante superdotado, incluso na rede regular de ensino, oportunidades para a

expressão de sua criatividade e ação inovadora. Assim, as referidas autoras indicam que:

É fundamental que os professores possibilitem aos seus alunos momentos de interação, contato físico, uma melhor vida social que envolva a arte da imaginação nas brincadeiras, pois a partir delas é que o desempenho escolar se torna mais significativo. (PISKE, STOLTZ, 2013, p. 149).

Como uma alternativa para que a capacidade criativa desses educandos seja aprimorada, Piske (2014) aponta para a necessidade que cada ser humano se aproprie de uma base estilística para desenvolver sua criatividade e coloca-lá em prática a fim de alcançar um desenvolvimento pleno.

Outro aspecto observado na relação internúcleos, refere-se ao fato que os alunos superdotados participantes do estudo, de modo geral, indicam que através da arte e da criatividade podem ter acesso ao seu mundo interior, sentimentos e emoções. Isso se deve ao fato que as atividades artísticas e criativas mantêm intrínseca relação com a dimensão afetiva do sujeito- e como já mencionamos aqui os aspectos afetivos quando integrados à educação tornam essa relação mais qualitativa.

De acordo com Duarte Jr (1995, 2010, 2012), a linguagem procura captar os sentimentos e emoções humanas de modo que venha significar e classificar em conceitos. Dessa forma, a linguagem nomeia e classifica os sentimentos em categorias, contudo, não os descreve.

Por outro lado, a arte, segundo o autor supracitado (DUARTE JR., 2012), através de sua forma e seus signos, procura exprimir e simbolizar os sentimentos e emoções do indivíduo, de modo que a atividade artística remete aos sentidos advindos do universo dos sentimentos e emoções, pois:

(...) a arte não é uma linguagem que comunique conceitos. Antes, é expressão de sentimentos. É a tentativa de concretizar, numa forma, o mundo dinâmico e inefável dos sentimentos humanos. Numa obra de arte são os sentimentos que nos são apresentados, para que possamos contemplá-los, revivê-los e senti-los em sua natureza. (DUARTE JR., 1995, p. 88).

Nesse sentido, percebemos que os alunos superdotados, de modo geral, parecem utilizar as atividades artísticas e criativas como meio privilegiado para expressão de seu mundo interior, ao mesmo tempo que utilizam esses instrumentos

como meio de olhar seus sentimentos e emoções individuais, permitindo-lhes, então, a expressão de sua singularidade. Ou seja, há indícios de que por meio da arte e da criatividade, os alunos com potencial superior têm liberdade para “ser o que são”.

Isso vai ao encontro da perspectiva de Camargo e Bulgacov (2008), ao pontuarem a necessidade do homem comunicar suas emoções e sentimentos para poder alcançar o desenvolvimento integral. As referidas autoras indicam que a arte consiste num meio de “excelência para atender essa necessidade. A arte pode vir a preencher essa função” (CAMARGO; BULGACOV, 2008, p. 471).

Assim, as atividades artísticas tornam-se necessárias no âmbito escolar, uma vez que por meio da aproximação com as artes, a estética pode tornar-se um instrumento para a educação do sensível, levando, então, o sujeito a descobrir formas diferentes de perceber o mundo. (CAMARGO; BULGACOV, 2008; STOLTZ, WEGER, 2012, 2015).

De acordo com Reis *et al* (2004), a percepção estética é criativa, pois não se limita ao esgotamento daquilo que se percebe, mas procura ampliar as possibilidades de significados daquilo que é percebido, além de constituir-se numa atividade complexa que contempla as distintas funções psicológicas, uma vez que:

Uma obra de arte vivenciada pode efetivamente ampliar nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar 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 sobre o nosso comportamento. Muitos comparam a obra de arte a uma bateria ou acumulador de energia, que a despende corretamente. (VIGOTSKI, 2010, p. 343).

Nesse sentido, a arte torna-se um imperativo no contexto educacional e nas práticas destinadas à alunos superdotados e também aos demais estudantes. Ao ser uma atividade complexa capaz de mudar o comportamento do sujeito (VIGOTSKI, 2010), esta pode vir a ser uma atividade capaz de provocar o desenvolvimento do sujeito, principalmente nos discentes com potencial superior, uma vez que ao encontrarem-se inclusos no sistema regular de ensino, devem receber apoio e adequações que garantam o seu desenvolvimento nas distintas dimensões (PISKE, 2011).

A inclusão não deve depender somente de práticas para o desenvolvimento cognitivo, incluir é muito mais que acompanhar um aluno no seu progresso

intelectual, aceitando a diferença no contexto escolar e possibilitando o seu bom desempenho em diferentes esferas do desenvolvimento. (PISKE, 2011, p. 152).

Segundo Camargo e Bulgacov (2008), a partir do referencial teórico histórico dialético, é na atividade que o homem se constrói, assim, a atividade artística não precisa ser baseada em critérios artísticos, mas deve ser utilizada no ambiente escolar como instrumento de desenvolvimento, estratégias para a auto expressão e construção de si. Um exemplo é o do desenho infantil.

O desenho infantil sempre é um fato alentador em termos educativos, embora vez por outra seja esteticamente feio. Ele ensina a criança a dominar o sistema das suas vivências, a vencê-las e superá-las e, segundo uma bela expressão, ensina a ascensão do psiquismo. (VIGOTSKI, 2010, p. 346).

Entretanto, de acordo com Zanella *et al* (2005), a arte e a atividade criativa, de acordo com a perspectiva vigotskiana, não se limita apenas a ser meio de expressão dos sentimentos e emoções. Essa, além de objetivar o aspecto afetivo do sujeito, também, no seu processo, subjetiva o homem levando-o a produzir novas emoções, uma vez que “os sentimentos e emoções encontram na arte uma possibilidade de transformação, superação” (ZANELLA *et al*, 2005, p. 192)

Nesse sentido, a principal função da arte, para Vigotski, seria a possibilidade de proporcionar a catarse. De acordo com o autor bielorrusso, no momento da reação estética, as emoções negativas são descarregadas, transformando-se, assim, em emoções positivas, ou seja, na reação estética há uma transformação dos sentimentos e emoções do sujeito (TOASSA, 2011). Assim, Vigotski ressalta:

A verdadeira natureza da arte sempre implica 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 a mais acima daquilo contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte. A arte está para a vida como o vinho está para a uva (...). (VIGOTSKI, 2001, p. 307).

No que se refere à de alunos superdotados esses, por usualmente apresentarem dificuldades emocionais, a arte e as atividades criativas mostram-se como uma alternativa viável para a educação desses discentes, auxiliando- os a

lidarem com seus sentimentos e emoções, além de possibilitar o uso da imaginação e de seu potencial criativo.

Assim, precisamos repensar as práticas pedagógicas destinadas a esses alunos, com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento de suas habilidades, uma vez que nas fases da vida como infância, adolescência e juventude a educação tem o dever de assistir e educar todos os sujeitos, incluindo os com habilidades superiores (GUENTHER, 2006).

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo buscou-se identificar quais as contribuições da arte e da criatividade para o desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/ superdotação. Também objetivou-se investigar, a partir da revisão de literatura, como ocorre o desenvolvimento emocional de alunos com altas habilidades/ superdotação com o intuito de explicitar quais as características emocionais desse estudante, e suas implicações para o processo educacional. Ainda objetivamos verificar qual a estima afetiva dos alunos superdotados de sua sala de aula regular, com o propósito de analisar como esses discentes veem a escola que estudam no ensino regular.

Com a análise dos dados há indícios que os alunos utilizam das atividades artísticas e criativas como instrumento para dar vazão aos seus sentimentos e emoções, utilizando a arte e a criatividade como meio de superar dificuldades e situações conflituosas.

Além de utilizarem a arte e as atividades criativas como meio de resiliência, os estudantes com potencial acima da média valem-se das artes como meio de expressão de sua imaginação e potencial inovador e criador. Contudo, mesmo a arte constituindo-se num meio que auxilia o aluno superdotado no seu processo de desenvolvimento e possibilita a expressão da imaginação e do potencial criativo, os alunos participantes da pesquisa apontam que a arte e a criatividade estão pouco presentes na escola em que estudam. A escola é vista como adepta de atividades mecânicas reprodutoras de conteúdos.

Embora afirmarem gostarem da escola em que estudam e, em sua maioria, afirmarem que esta instituição se faz importante em suas vidas, pois pode vir a possibilitar a garantia de um bom futuro e a possibilidade de terem acesso a novos conhecimentos, os estudantes participantes do estudo apontam que o ambiente escolar, usualmente, é cansativo, monótono e repetitivo.

Com isso, o presente estudo acredita ainda ser necessário empregar esforços em investigações que procurem integrar as atividades criativas e artísticas

nas metodologias de ensino de nossas escolas, principalmente nas práticas destinadas a alunos superdotados, uma vez que esse estudo evidenciou que a arte consiste num meio capaz de auxiliar os alunos com altas habilidades/ superdotação a lidarem com seu mundo interior, ou seja, suas emoções e sentimentos.

Também se mostra necessário investir em estudos que procurem explicitar o processo de constituição da identidade de alunos superdotados, com o objetivo de conhecer as características específicas desse segmento de alunos, facilitando a identificação e o atendimento de alunos superdotados no contexto da educação inclusiva.

## REFERÊNCIAS

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.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, 2006.

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).

\_\_\_\_\_. (a) Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 12, n. 2. 371- 378, mai/ ago 2007.

\_\_\_\_\_.(b). Indivíduos com altas habilidades/ superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. 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. 15-23.

\_\_\_\_\_. O aluno com Altas habilidades na escola inclusiva. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. **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).

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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.

BRASIL. Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: Superdotação e talento. Série atualidades pedagógicas, n. 7. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Especial, 1991.

\_\_\_\_\_. Subsídios para organização e funcionamento de serviços em educação especial: Área de altas habilidades / superdotação. Série Diretrizes, n. 9. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Especial, 1995

\_\_\_\_\_. LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)> (acesso em 02-04-2015).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> (acesso em 03- 04- 2015).

\_\_\_\_\_(a). Ministério da Educação. Colegiado: Câmara de Educação Básica. Parecer Nº17, de 03 de julho de 2001. Brasília, DF, 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf). (acesso em: 28-04-2015).

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/ superdotação, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf> (acesso em: 29-06-2015).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2007. Disponível em [http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)> (acesso em 09- 07- 2015).

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

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**. CORUNÃ: Institute of Psychosocial Studies and Research “Xoan Vicente Viqueira. 2014. p. 131- 159.

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](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2006/Educacao_Inclusiva/Painel/07_45_53_PA558.pdf). (acesso em: 29- 09- 2015).

\_\_\_\_\_. Alunos com altas habilidades/ superdotação: o atendimento em salas de recursos no Paraná. In: 30º Anped- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2007. Minas Gerais. Anais. Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT15-2863-Int.pdf>. (acesso em: 24-09- 2015).

CAMARGO, D. Emoção, primeira forma de comunicação. **Interação**, Curitiba, v. 3, p. 09-20, 1999.

\_\_\_\_\_. **As emoções e a escola**. 1. ed. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.

\_\_\_\_\_. 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.

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.

COSTA, A. J. A.; PASCUAL, J. G. Análise sobre as emoções no livro Teoria de las emociones (Vigotski). **Psicologia e Sociedade**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 628- 637.

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, 1994, Salamanca- Espanha.

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, N. Arte e formação humana em Lukács e Vigotski. In: 31ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: **Anais**. Minas Gerais. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008. p. 1-14.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **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.

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

FREITAS, S. N. Superdotação/ altas habilidades: inclusão educacional, pressupostos e subsídios para a ação docente. In: 29º Reunião da Anped- Associação Nacional de Pós- graduação e Pesquisa em Educação, 2006. Minas Gerais. **Anais**. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2006/Educacao\\_Inclusiva/Painel/07\\_48\\_58\\_PA645.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2006/Educacao_Inclusiva/Painel/07_48_58_PA645.pdf). (acesso em: 29-09-2015).

FREITAS *et al.* Alunos com altas habilidades/ superdotação: problematizando as tendências pedagógicas tendo em vista as práticas educacionais com estes alunos. **Revista Telas**, v. 14, n. 28, p. 195- 209, 2012.

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. N.; RECH, A. J. D. Atividades de enriquecimento escolar como estratégias para contribuir com a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/ superdotação. **Educação especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem II**, v. 23, n. 30, p.1-17, 2015.

GIL, A. C. **Estudo de caso: fundamentação científica subsídios para coleta e análise de dados como redigir o relatório**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONZÁLEZ REY, F. L. El lugar de las emociones em la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotski. **Educação e sociedade**, n. 70, p. 132- 148, 2000.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

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.

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

MACHADO, L. V.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em estudo**: Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, 2011.

MAGRO, A. R., Arte educação: necessidade ou superfuidade?. **Colloquium Humanarum**, São Paulo, v. 3, n.2, p. 23- 26, Dez. 2005.

MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Org). **Altas habilidades/ superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba : Juruá , 2012.

OLIVEIRA, M. K.; REGO. T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. A. (Org). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

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.

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

PISKE, F.H. R; STOLTZ, T. O desenvolvimento afetivo de alunos Superdotados: uma contribuição a partir de Piaget. **SCHÈME**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 149- 166, jan. jun, 2012.

\_\_\_\_\_. Ciência e arte na Educação de Superdotados: um olhar a partir de Steiner. In: STOLTZ, T.; VEIGA, M. **O pensamento de Rudolf Steiner no debate científico**. Campinas: Alínea, 2014. p. 165- 180.

PISKE, F. H. R. Diversidade e inclusão: o direito à educação de alunos superdotados. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE- I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE DE EDUCAÇÃO- SIRSSE, 2011, Curitiba. **ANAIS**. Curitiba: X Congresso nacional de educação –EDUCERE- I Seminário internacional de representações sociais, subjetividade de educação- SIRSSE. p. 151-161. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4341\\_2306.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4341_2306.pdf). (acesso em: 04-05-2015)

\_\_\_\_\_(a).**O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto escolar: contribuições a partir de Vygotsky**. 146 f. Dissertação (Mestrado em educação)- Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

\_\_\_\_\_(b) . Criatividade no Processo de Aprendizagem de Superdotados. In: III Seminário Internacional de Educação de Pinhais, 2013, Pinhais. III Seminário Internacional de Educação de Pinhais. Pinhais, 2013. p. 1-12.

\_\_\_\_\_. Criatividade e inovação na educação de superdotados. In: PISKE, F. H. R. *et al.* **Altas habilidades/ superdotação: criatividade e emoção**. Curitiba: Juruá, 2014. p. 265- 276.

PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T. Criatividade na escola: a necessidade de reavaliar as práticas educacionais aos alunos superdotados. In: **Criatividade na escola: o desenvolvimento de potencialidades, altas habilidades/ superdotação (AH/SD) e talentos**. Curitiba: Juruá, 2013. p. 131-140.

PISKE, F. H. R.; BAHIA, S. **Criatividade na escola: o desenvolvimento de potencialidades, altas habilidades/ superdotação (AH/SD) e talentos**. Curitiba: Juruá, 2013.

PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T.; CAMARGO, D. Emoções e sentimentos de crianças superdotadas no contexto escolar: contribuições a partir de Vigotski. In: PISKE, F. H. R. *et al.* **Altas habilidades/ superdotação: criatividade e emoção**. Curitiba: Juruá, 2014. p. 163- 183.

PISKE, F. H. R., *et al.* **Altas habilidades/ superdotação: criatividade e emoção**. Curitiba: Juruá, 2014.

REGO. T. C. **Vigotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. ed. Petrópolis: Editora vozes, 2014.

REIS. *et al.* Mediação pedagógica: reflexões sobre o olhar estético em contexto de escolarização formal. **Psicologia: reflexão e crítica**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 51-60, 2004.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: problema ou solução?**. 2. ed. Ibpex: Curitiba, 2008.

SABATELLA, M. L.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas educacionais de atendimento ao 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. 68-80. .

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, F. C.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHLEDER, K.; STOLTZ, T. Arte só para artistas? Considerações a partir de R. Steiner. In: STOLTZ, T.; VEIGA, M. **O pensamento de Rudolf Steiner no debate científico**. Campinas: Alínea, 2014. p. 91-112.

SOUZA, M. T. C. C. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 249- 254.

STOLTZ, T.; WEGER, U. Piaget and Steiner: science and art in the process of formation. **Research on Steiner Education (RoSE)**, Germany, v.3, n.1, p.134 -145, July 2012.

STOLTZ, T. *et al*. Creativity in Gifted Education: Contributions from Vygotsky and Piaget. **Creative Education**, v. 06, p. 64-70, 2015.

STOLTZ, T.; WEGER, U. O pensar vivenciado na formação de professores. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 56, p. 67- 83, 2015.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. 1.ed. Campinas: Papirus, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

VEIGA, M.; STOLTZ, T. **O pensamento de Rudolf Steiner no debate científico**, 1.ed. Campinas: Alínea, 2014.

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.

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.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da arte**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **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.

ZANELLA, A. V. *et al*. Concepções de criatividade: movimentos em um contexto de escolarização formal. **Psicologia em estudo**. Maringá, v. 8, n.1, p. 143-150, 2003.

ZANELLA, A. V. *et al*. Movimentação de objetivação e subjetivação mediado pela criação artística. **Psico-UFS**. Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 191-199, 2005.

**APÊNDICES**

APÊNDICE 1- ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMISTRUTURADA .....	69
APÊNDICE- 2 REPRESENTAÇÃO DO ALUNO SOBRE SUA ESCOLA.....	71
APÊNDICE 3- REPRESENTAÇÃO DO ALUNO SOBRE SUA ESCOLA.....	72
APÊNDICE 4- AUTORIZAÇÃO DOS PAIS/ RESPONSÁVEIS- TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO. ....	73

## APÊNDICE 1- ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS SUPERDOTADOS.

### **IDENTIFICAÇÃO DOS/DAS PARTICIPANTES**

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo:
5. Área em que apresenta altas habilidades:
6. Série em que estuda:
7. Profissão do pais (responsáveis):

#### **Sobre você:**

- 1- o que você sente sendo superdotado? Por quê?
- 2- Como é sua vida com sua família? E com seus amigos?
- 3- O que você pensa sobre você mesmo?
- 4- Quais suas qualidades?
- 5- Quais as coisas que menos em você?
- 6- Quais pontos você menos gosta em si mesmo? Se você pudesse mudar algo em você, o que seria?

#### **Sobre a sua escola:**

- 7- O que você acha de sua escola?
- 8- Você acha que suas necessidades são atendidas na escola? Nela você é capaz de expressar seus sentimentos ou criar coisas novas?
- 9- Como é a aula de arte na sua escola?
- 10- Além desta disciplina, você pode criar coisas novas em outras aulas?
- 11- O que você faz durante esta aula e como você se sente?
- 12- Que outras disciplinas usam da arte nas suas atividades?
- 13- Em quais aulas você pode se expressar criativamente?
- 14- Como são suas relações com as pessoas da sua escola?

→ com os professores?

→ com colegas e demais pessoas?

15- Como você se sente na escola?

16- Se você pudesse melhorar algo em sua escola, o que seria? Quanto aos:

Professores?

Colegas?

As aulas?

17- Quais atividades você mais gosta na escola?

**Sobre a arte na sua vida:**

18- Você gosta de algum tipo de arte (como pintura, dança, desenho, música)? Por quê?

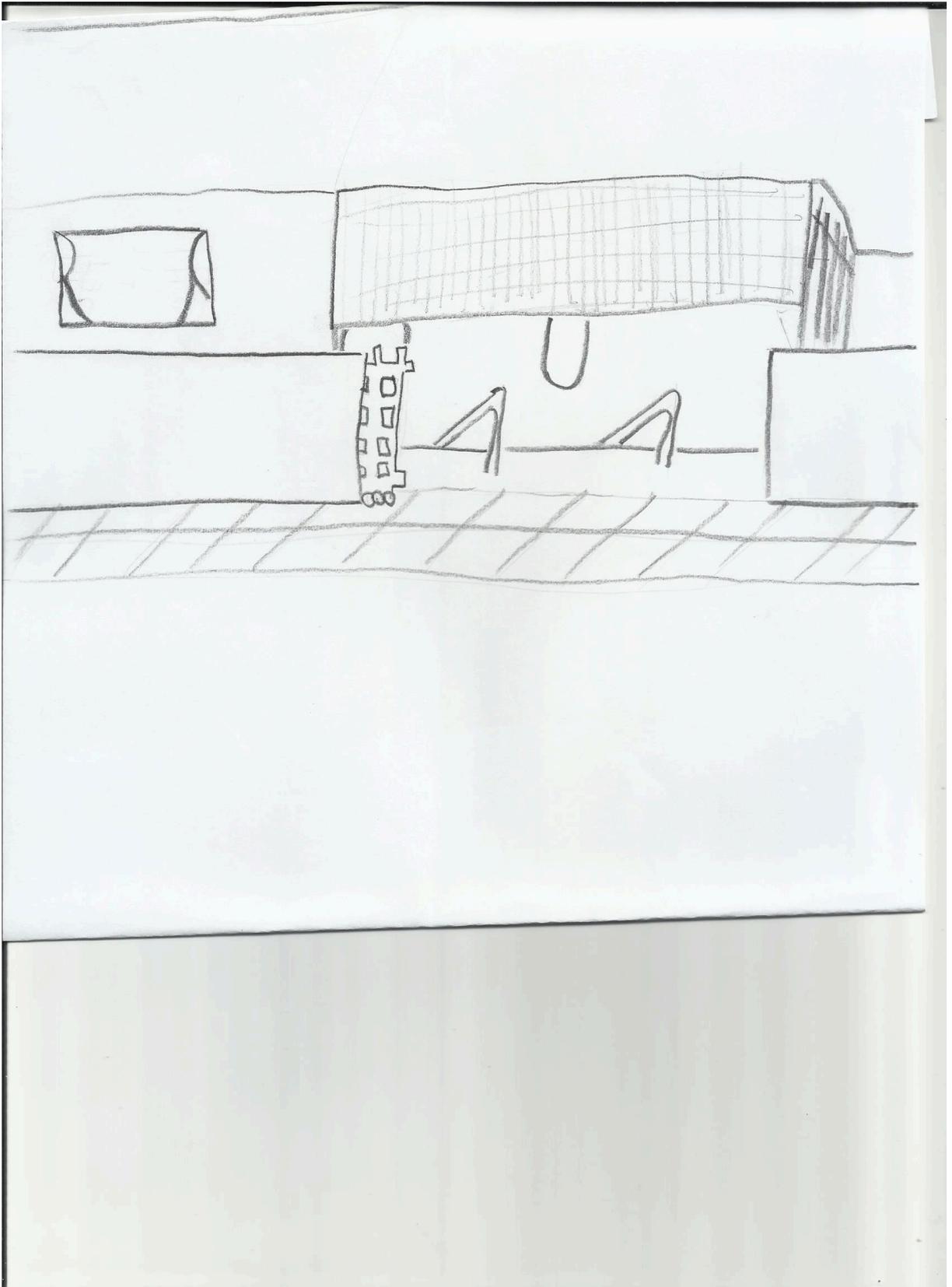
19- Você pratica alguma destas atividades? Qual e desde quando?

20- O que você pensa sobre as atividades artísticas e criativas como música, dança, pintura, desenho.... ? Por quê?

21- Como você se **sente** quando realiza uma destas atividades?

22- Em algum momento da sua vida a arte te ajudou ou te prejudicou? , fez você se sentir bem ou pode se expressar através dela? Por quê?

## APÊNDICE 2- REPRESENTAÇÃO DO ALUNO SOBRE SUA ESCOLA



## APÊNDICE 3- REPRESENTAÇÃO DO ALUNO SOBRE SUA ESCOLA



## APÊNDICE 4- AUTORIZAÇÃO DOS PAIS/ RESPONSÁVEIS- TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
CURITIBA – PR – BRASIL

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “ARTE E CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO DE SUPERDOTADOS”. Neste estudo pretendemos analisar quais as implicações da arte e da criatividade no desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/ superdotação.

O motivo que nos leva a estudar o assunto é a possibilidade de discutir o papel da arte e da criatividade na educação de superdotados. Buscamos explicitar o potencial educativo da arte e suas influências sobre o desenvolvimento afetivo de alunos com altas habilidades/superdotação.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos a observação das atividades desenvolvidas nas salas de recursos, aplicação de questionário, realização de entrevista semi-estruturada, análise das respostas oferecidas e análise dos dados coletados.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, junto ao Setor de Educação/Secretaria do curso de Pedagogia da Universidade federal do Paraná e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de  
Identidade \_\_\_\_\_ responsável pelo  
aluno(a) \_\_\_\_\_ devidamente matriculado  
na sala de recursos multifuncional fui informado (a) dos objetivos do estudo “ARTE E CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO DE SUPERDOTADOS”, de maneira clara e detalhada e

esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que autorizo o respectivo discente da sala de recursos a participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
Nome e Assinatura – participante (responsável pelo aluno(a) ) Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/2015

Cristiana Lopes Machado \_\_\_\_\_

Nome e Assinatura - pesquisador Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/2015

\_\_\_\_\_  
Nome e Assinatura - testemunha Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/2015