



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA INSTITUTO DE ARTES – IDA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES - PROFARTES**

LETÍCIA PAPA VILA VERDE

**A CONSTRUÇÃO DE POÉTICAS DE ESTUDANTES CRIATIVO-PRODUTIVOS:
CONTRIBUIÇÕES DA SALA DE RECURSOS DE ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Brasília, 2025



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA INSTITUTO DE ARTES – IDA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES - PROFARTES**

LETÍCIA PAPA VILA VERDE

**A CONSTRUÇÃO DE POÉTICAS DOS ESTUDANTES CRIATIVO-
PRODUTIVOS: CONTRIBUIÇÕES DA SALA DE RECURSOS DE ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Arte pelo Programa de Pós-Graduação ProfArtes da Universidade de Brasília.

Orientadora: Profa. Dra. Luzirene do Rego Leite

Brasília, 2025

LETÍCIA PAPA VILA VERDE

**A CONSTRUÇÃO DE POÉTICAS DOS ESTUDANTES CRIATIVO-
PRODUTIVOS: CONTRIBUIÇÕES DA SALA DE RECURSOS DE ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Membros da Banca Examinadora

Profa. Dra. Luzirene do Rego Leite –
Presidente (ProfArtes-IdA/Cen)

Profa Dra. Cecilia Mori Cruz
(Membro Externo -UnB/VIS)

Prof. Dra. Cátia Candido da Silva
(Membro Externo – SEEDF)

Prof. Dr. Paulo Bareicha – Suplente
(Membro Interno do Programa)

Brasília, 2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Cátia Candido, cuja paixão e entusiasmo pelas pesquisas despertaram em mim um desejo adormecido de investigar. Ela foi a primeira a enxergar um potencial que eu mesma não conseguia ver - e, com delicada insistência, manteve acesa a chama desse desejo.

Ao Fábio Travassos, amigo e parceiro de trabalho, que teve um papel essencial em toda essa jornada. Foi ele quem me provocou a participar da seleção do mestrado profissional, despertando em mim o interesse por um campo até então desconhecido: o das Altas Habilidades/Superdotação. Sua contribuição foi muito além desse impulso inicial. Fábio me ajudou na estruturação do projeto, acompanhou toda a pesquisa com atenção e cuidado, sugeriu leituras fundamentais e atuou, na prática, como meu co-orientador. Com sua longa bagagem profissional e acadêmica na área, ele foi um verdadeiro guia ao longo desse processo.

Sem ele, certamente eu jamais teria me aventurado por esse tema, que hoje enriquece não apenas minha trajetória acadêmica, mas também meu olhar profissional e humano. Minha eterna gratidão por sua generosidade, parceria e confiança.

Minha profunda gratidão à minha querida amiga e parceira de trabalho, Conceição Guisardi, que, mesmo atravessando um momento delicado de saúde, não hesitou em se dedicar com generosidade e empenho à revisão da minha dissertação. Sua disposição em colaborar, mesmo diante das próprias dificuldades, foi um gesto de enorme carinho, compromisso e amizade. Cada sugestão, cada leitura atenta e cada palavra de incentivo foram fundamentais para a construção deste trabalho. Obrigada por caminhar comigo, mesmo quando o seu próprio caminho exigia tanta força. Sua contribuição foi além do acadêmico - foi um verdadeiro ato de afeto e solidariedade, que levarei comigo para sempre.

Agradeço, com todo o meu coração, à minha orientadora, Luzirene do Rego Leite, por sua presença sempre respeitosa, paciente e acolhedora ao longo desta jornada. Em um ano marcado por desafios profundos, sua postura leve, humana e encorajadora foi um verdadeiro alívio. Nos momentos em que pensei em desistir, você esteve lá, com serenidade e firmeza, me mostrando que eu estava, sim, caminhando. Mais do que orientações acadêmicas, recebi cuidado, empatia e respeito pelo meu tempo e pelo meu processo. E isso fez toda a diferença. Muito obrigada por não apenas orientar meu trabalho, mas por me apoiar com tanta humanidade em um dos períodos mais desafiadores da minha vida.

Agradeço imensamente à professora Cecília Mori, por ter aceitado o convite para compor minha banca. Nosso reencontro, tantos anos após a graduação, foi verdadeiramente especial e simbólico. Tive a honra de tê-la como orientadora do meu TCC na faculdade, e, desde então, sua postura inspiradora, ética e apaixonada pela arte deixou marcas profundas na minha formação profissional. Mesmo após tanto tempo sem contato, desde 2008, sua presença nessa etapa tão significativa reacendeu em mim memórias importantes e reafirmou o quanto sua influência foi - e continua sendo - valiosa na minha trajetória. Obrigada, professora, por sua generosidade, por compartilhar seu olhar e por mais uma vez fazer parte de um momento decisivo da

minha caminhada acadêmica e profissional.

Minha gratidão especial à minha ex-aluna do ensino médio, Alehandra, que se tornou uma inspiração para mim. Foi ela quem, com carinho e insistência, me incentivou a fazer o mestrado, sempre me atualizando sobre os processos de seleção, acreditando na minha caminhada mesmo quando eu mesma hesitava. É um grande orgulho acompanhar sua trajetória - desde quando, ainda tão jovem, decidiu cursar licenciatura em Artes, até se tornar a grande professora e pesquisadora que é hoje. Mesmo com a distância, ela nunca deixou de manter esse vínculo afetoso e cheio de respeito, algo que levo comigo com muito carinho. Ver uma ex-aluna se transformar em uma profissional tão comprometida e ainda manter esse laço é um presente que a docência me deu. Obrigada por me impulsionar, por não esquecer de mim, e por me ensinar, com seu exemplo, que educar é também plantar sementes que florescem de volta.

À Priscila Eduardo, minha querida colega de trabalho, expresso minha gratidão. Sua contribuição teórica foi essencial neste percurso, enriquecendo esta pesquisa com suas reflexões precisas e sensíveis. Sua paixão pelo tema das Altas Habilidades é inspiradora e foi, em muitos momentos, o impulso necessário para que eu seguisse em frente. Obrigada pela parceria generosa, pela escuta atenta e pelo carinho que marcam nossa caminhada juntas.

À Professora Doutora Denise Fleith, por gentilmente ter me permitido cursar uma de suas disciplinas na Faculdade de Psicologia. Sua generosidade acadêmica, excelência como pesquisadora e inestimável contribuição ao campo das Altas Habilidades/Superdotação no Brasil foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Tê-la como referência foi uma inspiração e um privilégio.

Meu mais sincero agradecimento ao meu parceiro de vida, Renan ao meu filho Caetano, à minha mãe Stela e à minha irmã Clarissa - pilares da minha existência - por estarem ao meu lado durante cada etapa dessa jornada. A vocês, que acolheram minhas dúvidas, traumas e medos com tanto amor e paciência, meu coração transborda gratidão. Obrigada, por respeitarem minhas ausências, por compreenderem os silêncios, por oferecerem apoio mesmo nos momentos em que eu mesma duvidava do meu caminho. Um agradecimento especial pelo cuidado e carinho com o meu pequeno príncipe - saber que ele estava rodeado de amor me deu a tranquilidade necessária para seguir. Esse trabalho é, também, de vocês. Porque sem essa rede de afeto e suporte, nada disso teria sido possível.

Dedico este trabalho a todos os profissionais da educação que acreditam no poder da arte como um caminho de autoconhecimento, expressão e transformação. Àqueles que reconhecem, em cada gesto criativo, uma possibilidade de construir sentidos, provocar reflexões e ampliar o olhar sobre o mundo. Dedico também a todos os artistas que, conscientes ou não, exercem a função de educadores ao revelar, denunciar e questionar por meio de suas obras. Suas produções não apenas emocionam - elas ensinam, despertam e contribuem para a construção de um pensamento coletivo mais crítico, sensível e consciente -. Que esta dissertação reforce a convicção de que a arte é essencial à vida humana, porque nela reside a potência de nos vermos, nos revermos e sobretudo nos transformarmos.

“Bebida é água
Comida é pasto
Você tem sede de quê?
Você tem fome de quê?
A gente não quer só comida
A gente quer comida,
diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída para
qualquer parte
A gente não quer só comida
A gente quer bebida,
diversão, balé
A gente não quer só comida
A gente quer a vida como a
vida quer
A gente não quer só comer
A gente quer comer e quer
fazer amor
A gente não quer só comer
A gente quer prazer pra
aliviar a dor
A gente não quer só dinheiro
A gente quer dinheiro e
felicidade
A gente não quer só dinheiro
A gente quer inteiro e não
pela metade
Bebida é água
Comida é pasto
Você tem sede de quê? (De
quê?)
Você tem fome de quê? (De
quê?)
Desejo, necessidade, vontade
Necessidade, desejo
Necessidade, vontade
Necessidade, desejo, é
Necessidade, vontade, é
Necessidade, desejo, é
Necessidade, vontade, é
Necessidade.”
Compositores: Marcelo
Fromer / Arnaldo
Augusto Nora Antunes
Filho / Sergio De Britto
Alvares Affons

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar uma proposta pedagógica em Artes Visuais, desenvolvida no atendimento a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), com foco na suplementação de suas potencialidades no campo artístico. O trabalho, estruturado como um projeto autoral, busca favorecer a construção de uma poética individual, em diálogo com a Metodologia Triádica de Renzulli (2004). A abordagem adotada é qualitativa, de natureza exploratória, com participação ativa dos envolvidos. A análise baseou-se em dados obtidos por meio de observações, diálogos em rodas de conversa e registros das criações realizadas. O referencial teórico inclui documentos normativos sobre Altas Habilidades/Superdotação, a Teoria dos Três Anéis, as atividades Tipo I, II e III da Metodologia Triádica, além de reflexões sobre a tríade – artista, processo criativo e espectador – a partir da arte contemporânea e da Psicologia Cultural. O cenário da pesquisa foi a Sala de Recursos da Regional de Ensino de Taguatinga, vinculada à Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), com a participação da pesquisadora e de oito alunos, com idades entre 12 e 17 anos. As questões centrais da investigação foram: “As estratégias pedagógicas propostas corroboram na construção de projetos artísticos? De que forma os processos pertencentes à construção de uma poética foram percebidos pelos estudantes com superdotação em Arte? Como os estudantes entendem seu desenvolvimento artístico e criativo a partir do atendimento ofertado? Como os estudantes enxergam o resultado do projeto artístico? Na percepção dos estudantes, quais são os maiores desafios na produção da Arte?” Os resultados indicam que, além de atender à Atividade Tipo III da metodologia de Renzulli, a realização de um projeto em Artes Visuais — culminando em uma série de obras — favorece a consciência do processo criativo, evidenciando que a produção artística, além da expressividade, requer pesquisa, planejamento e domínio técnico. Conclui-se que a iniciativa contribui de forma significativa para o fortalecimento da autonomia dos alunos talentosos, ampliando seus repertórios expressivos e reflexivos.

Palavras-chave: Altas Habilidades e Superdotação. Modelo Triádico de Atendimento. Artes Visuais. Processo Criativo. Sala de Recursos.

ABSTRACT

This research aims to analyze a pedagogical proposal in Visual Arts developed for students with Giftedness and Talent (G/T), focusing on enhancing their artistic potential. Structured as an original project, the study seeks to foster the construction of an individual poetics, in dialogue with Renzulli's Triadic Model (2004). The adopted approach is qualitative and exploratory, involving active participation from the subjects. The analysis was based on data collected through observations, conversation circles, and documentation of student creations. The theoretical framework encompasses official guidelines on Giftedness and Talent, the Three-Ring Conception of Giftedness, and Types I, II, and III Enrichment Activities from the Triadic Model, as well as reflections on the triad - artist, creative process, and spectator -, drawing from contemporary art and cultural psychology. The research setting was the Resource Room of the Regional Education Office of Taguatinga, linked to the Secretariat of Education of the Federal District (SEEDF), involving the researcher and eight students aged between 12 and 17. The central research questions were: "Do the proposed pedagogical strategies support the construction of artistic projects? How did students with artistic giftedness perceive the processes involved in building a personal poetics? How do they understand their artistic and creative development through the offered support? How do they view the outcomes of their artistic projects? In the students' perception, what are the main challenges in producing art?" The results indicate that, in addition to meeting the criteria for Type III Enrichment Activities within Renzulli's model, the implementation of a Visual Arts project - culminating in a series of artworks-promotes awareness of the creative process, highlighting that artistic production, beyond expressiveness, requires research, planning, and technical mastery. It is concluded that the initiative significantly contributes to strengthening the autonomy of talented students, broadening their expressive and reflective repertoires.

Keywords: Giftedness and Talent. Triadic Model of Enrichment. Visual Arts. Creative Process. Resource Room.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo analizar una propuesta pedagógica en Artes Visuales, desarrollada para el acompañamiento de estudiantes con Altas Capacidades/Superdotación (AC/SD), con énfasis en la potenciación de sus habilidades artísticas. El trabajo, estructurado como un proyecto de autoría, busca favorecer la construcción de una poética individual, en diálogo con la Metodología Triádica de Renzulli (2004). La metodología adoptada es cualitativa, de carácter exploratorio y con participación activa de los involucrados. El análisis se basó en datos obtenidos mediante observaciones, diálogos en ruedas de conversación y registros de las producciones artísticas. El marco teórico incluye documentos normativos sobre Altas Capacidades/Superdotación, la Teoría de los Tres Anillos, las actividades Tipo I, II y III de la Metodología Triádica, además de reflexiones sobre la tríada – artista, proceso creativo y espectador – desde el arte contemporáneo y la Psicología Cultural. El escenario de la investigación fue la Sala de Recursos de la Regional de Enseñanza de Taguatinga, vinculada a la Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEEDF), con la participación de la investigadora y de ocho estudiantes, de entre 12 y 17 años. Las preguntas centrales de la investigación fueron: “¿Las estrategias pedagógicas propuestas contribuyen a la construcción de proyectos artísticos? ¿Cómo percibieron los estudiantes con superdotación en Arte los procesos involucrados en la construcción de una poética? ¿Cómo comprenden su desarrollo artístico y creativo a partir del acompañamiento recibido? ¿Cómo perciben el resultado del proyecto artístico? Según los estudiantes, ¿cuáles son los principales desafíos en la producción artística?” Los resultados indican que, además de atender a la Actividad Tipo III de la metodología de Renzulli, la realización de un proyecto en Artes Visuales —que culmina en una serie de obras - favorece la conciencia sobre el proceso creativo, evidenciando que la producción artística, más allá de la expresividad, requiere investigación, planificación y dominio técnico. Se concluye que la iniciativa contribuye de manera significativa al fortalecimiento de la autonomía de los estudiantes talentosos, ampliando sus repertorios expresivos y reflexivos.

Palabras clave: Altas Capacidades y Superdotación. Modelo Triádico de Enriquecimiento. Artes Visuales. Proceso creativo. Sala de Recursos

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
2	ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: FUNDAMENTOS, MODELOS E CAMINHOS PELA ARTE.....	17
2.1	Modelo dos Três Anéis	22
2.2	O Modelo Triádico de Enriquecimento.....	24
2.3	O Papel da Arte no contexto do atendimento.....	27
2.4	O Processo Artístico como Metodologia	28
3	A TRIÁDE ESTÉTICA: ARTISTA, PROCESSO CRIATIVO E ESPECTADOR.....	31
3.1	O Criador	33
3.2	O processo artístico.....	50
3.3	O espectador	52
4	PROPOSTA METODOLÓGICA.....	56
4.1	Contexto da pesquisa	56
4.2	Histórico da Sala de Recursos de Altas Habilidades/ Superdotação de Taguatinga	56
4.3	Participantes	58
4.4	Procedimentos e instrumentos para a produção de dados	58
5	A PROPOSTA PEDAGÓGICA COMO METODOLOGIA	61
5.1	Ensaio: Objeto Afetivo	64
5.2	A produção de uma série como Projeto Artístico	68
6	ANÁLISE DOS DADOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO PROJETO ARTÍSTICO..	98
6.1	Desafios	99
6.1.1	Apego à habilidade técnica.....	99
6.1.2	Entre o medo de ousar e a âncora por uma referência.....	99
6.1.3	Organização e gerenciamento do tempo.....	101
6.1.4	Definição do tema e planejamento da unidade orgânica.....	102
6.2	Potencialidades	103

6.2.1 Relações intrapessoais e interpessoais.....	103
6.2.2 Sentido de pertencimento.....	103
6.2.3 O lugar da subjetividade	104
6.2.4 Desenvolvimento da criatividade.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108

1 Considerações Iniciais

Tornar as pessoas livres é o objetivo da arte, portanto, para mim, arte é a ciência da liberdade (Joseph Beuys, artista).

A partir de um desejo adormecido e da oportunidade em atuar no atendimento na Sala de Recursos de Altas Habilidades/ Superdotação em Artes Visuais, na rede pública do Distrito Federal, no mês de agosto do ano de 2022, muitas inquietações surgiram. O retorno às leituras de Joseph Renzulli e as trocas com o professor Dr. Fábio Travassos, também da área de Artes Visuais - e que realizou a pesquisa de doutorado com a temática da superdotação - foram propulsores da busca por respostas para questionamentos sobre as metodologias aplicadas neste espaço, uma vez que o atendimento requer o desenvolvimento pedagógico de crianças e adolescentes que a princípio já apresentam domínio de técnicas, como desenho, colagem, pintura, escultura, entre outras. Foi observado que as práticas aplicadas durante os 15 anos da pesquisadora, atuando como professora de Artes Visuais, não eram suficientes no diálogo com a Metodologia Triádica de Joseph Renzulli, autor que define as diretrizes do atendimento a esse público na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

O atendimento da Sala de Recursos para estudantes de Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal é oferecido desde o ano de 1976. Contudo, foi em um processo prolongado que esse atendimento educacional passou a ser ofertado na forma de lei, fundamentado no artigo 4º, capítulo III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 -, que garante o atendimento educacional especializado “gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

De acordo com o Censo da Educação Básica, em 2019, o número de estudantes indicados com Altas Habilidades ou Superdotação era de 54.359 (INEP 2020); uma quantidade que vem crescendo significativamente e que, embora esteja garantida pela Lei nº 13.234, de 2015, não há vagas suficientes para atender à demanda. Isso porque de acordo com o Poder Público, deve haver um cadastro nacional de alunos com comportamento de altas habilidade ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior

(Brasil, 2016).

Esse atendimento especial, baseado em suplementação escolar no ensino regular, salas de recursos específicas ou em centros de pesquisa e instituições, está longe do esperado. Os fatores que dificultam o atendimento são muitos, entre eles destaca-se: a formação dos professores que atuam no Ensino Regular que muitas vezes não conseguem identificar esses estudantes ou não compreendem como garantir atividades e estratégias que possam contemplar o grupo; os espaços destinados ao atendimento que geralmente funciona em salas sem a estrutura adequada em unidades escolares que cedem em algumas escolas públicas do Distrito Federal; a falta de autonomia administrativa que dificulta o recebimento de verbas, uma vez que essas salas dependem das escolas regulares; a falta de materiais específicos e de qualidade que garantam bons resultados nas produções artísticas, a falta de profissionais para substituição de carências.

No Distrito Federal, os estudantes que são reconhecidos com potencial em Altas Habilidades/Superdotação, sejam por pais ou professores, e são encaminhados para o atendimento na Sala de Recursos, passam pelo processo de observação, a fim de avaliar os aspectos comportamentais demonstrados, e confirmar a presença de comportamentos de superdotação. Embora a SEEDF tenha como fundamento teórico-metodológico a Teoria dos Três Anéis, do psicólogo educacional Joseph Renzulli (1978), que concretiza o comportamento superdotado a partir da interação entre três grupamentos básicos dos traços humanos - habilidades acima da média (geral ou específica), altos níveis de comprometimento com as atividades em suas áreas de interesse e elevados níveis de criatividade, - ainda assim, há lacunas quanto à atuação de professores de Artes nessa modalidade de ensino, com esse público específico, bem como a ausência de pesquisas que discutam a respeito de metodologias do ensino de Artes que melhor dialogam com esse tipo de atendimento.

O primeiro pesquisador que investigou sobre o superdotado e suas características foi Terman, na década de 1920, e seus estudos contribuíram para desmistificar algumas ideias errôneas a respeito do assunto (Alencar, Fleith, 2001). Após Terman, muitos outros pesquisadores passaram a investigar as características típicas dos superdotados, bem como formas de identificação que não considerassem como determinante apenas os testes de Quociente Intelectual (QI). Já na década de 1970, o psicólogo americano Dr. Joseph Renzulli, considerado um entre os 24 psicólogos mais influentes do mundo pela revista *American Psychological Association* (APA, 2003), desenvolveu o Modelo Triádico de Enriquecimento e a Teoria dos Três Anéis, concepções teórico-metodológicas que embasam

o atendimento especializado do Distrito Federal direcionado aos estudantes da educação básica com Altas Habilidades/Superdotação (SEEDF, 2014).

Renzulli vem contribuindo com o desenvolvimento científico e com a visibilidade das pessoas com superdotação/ talentosas em artigos publicados ao longo de 40 anos. Criador da Teoria dos Três Anéis e do Modelo de Enriquecimento, desde 2005, em todo o território brasileiro, Renzulli é a referência no atendimento de crianças e jovens nos Núcleos de Atividades para Altas Habilidades (Alencar; Fleith 2001). Seu interesse pelo tema surgiu quando foi convidado a criar um programa para crianças e jovens que apresentaram, nos testes de QI, valor de desempenho acima de 130. A experiência com esse público e com outros estudantes do ensino regular o fez perceber que estudantes que não apresentavam resultados superiores em testes de medição de inteligência, por vezes, apresentavam comportamentos semelhantes e até superiores ao grupo avaliado. A partir dessa constatação e da inserção desses estudantes ao programa, Renzulli iniciou sua pesquisa, culminando na Teoria dos Três Anéis e na Pedagogia do Enriquecimento, que tem como núcleo a Metodologia Triádica.

É a partir dessa metodologia que a presente pesquisa se propõe a ser desenvolvida, buscando fomentar contribuições específicas de sua aplicação no campo das Artes Visuais, uma vez que a maior parte dos estudos de superdotados é direcionado do ponto de vista intelectual ou com habilidades acadêmicas superiores. Conforme Alencar e Fleith, (2001, p.65) “As características mais típicas dos superdotados nas áreas artísticas e psicomotoras são menos conhecidas e pesquisadas”; fato este que dificulta a identificação e avaliação.

Nesse contexto, a investigação que se apresenta propõe um estudo de caso qualitativo, a partir das experiências desenvolvidas na sala de recurso de Altas Habilidades/Superdotação voltada para o atendimento de estudantes com potenciais notáveis em Artes Visuais, considerando a observação dos comportamentos dos estudantes quanto aos traços de superdotação quando submetidos às experiências artísticas e estéticas. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994) as Altas Habilidades/Superdotação podem ser caracterizadas como notável desempenho e elevada potencialidade em uma ou mais áreas do conhecimento.

Esses padrões de desempenho superior são observados em aproximadamente 3 a 5% da população, em diversos contextos sociais (Virgolim, 2019). Nas salas de aulas, é possível observar a presença de estudantes que geralmente apresentam comportamentos que se caracterizam pela facilidade para a abstração; busca para atingir alvos e metas mais distantes; grande motivação para a aprendizagem; percepção; curiosidade; desempenho superior em

uma ou mais áreas de conhecimento; fluência de ideias; estilos particulares para a aprendizagem (Brasil, 2006, p. 19).

Tais características, apesar de serem comuns, podem variar tanto na intensidade quanto na frequência, assim como podem ser manifestadas de forma individual, destacando em alguns, uma ou duas características e, em outros o conjunto delas (Pérez; Freitas, 2016).

Renzulli (1986, 2002), destaca dois tipos de superdotação: o acadêmico e o criativo-produtivo. O acadêmico, ou seja, o superdotado do contexto educacional se refere aos estudantes que se destacam na escola com notas boas, facilidade de compreensão, aprendizagem rápida. Para a identificação desses estudantes, são utilizados testes psicométricos, escalas de características, questionários, observação do comportamento, entrevistas com a família e professores (Brasil, 2007). O segundo tipo, chamado de criativa-produtivo ou Tipo Criativo, é designado aos estudantes que apresentam ideias e produtos originais. Esses estudantes, além de evidenciarem as características citadas acima, podem apresentar também originalidade, imaginação e capacidade de resolver problemas, sensibilidade, dentre outros (Brasil, 2006).

De forma mais específica, quando observamos comportamentos de Altas Habilidades/ Superdotação no contexto das Artes Visuais, os estudantes tendem a apresentar mais as características do Tipo Criativo e, na maioria das vezes, não apresentam bom desempenho acadêmico.

No início desse percurso, atividades de Arte foram propostas pela pesquisadora com o objetivo de conhecer melhor a identidade dos estudantes e os motivos pelos quais se sentiam mobilizados a produzir arte, buscando reconhecer as maiores potencialidades e seus conhecimentos sobre materiais, técnicas e suportes. Observou-se, nesse princípio, pela maior parte dos estudantes convocados, uma grande habilidade na reprodução de desenhos que pesquisavam em imagens dos seus celulares e no computador disponibilizado na Sala de Recursos e, ao mesmo tempo desconhecimento de outras técnicas e materiais como colagens, pintura em aquarela, pintura com giz de cera pastel, etc.

Também foi observado, que os estudantes não conheciam a história da arte e só mencionavam alguns nomes de artistas famosos e bastante consagrados, como Leonardo da Vinci, Michelangelo, Van Gogh, Monet e Frida Khalo. Notou-se que a arte contemporânea, apesar de estar presente no cotidiano deles, era desconhecida e aplicar a proposta de trabalho que havia sido elaborada em 2015 para a avaliação da banca de aptidão para atuar como professora da Sala de Recursos em Altas habilidades/ Superdotação, que defendia um trabalho voltado para as ideias contemporâneas seria transgressor no ambiente em que o

naturalismo era a marca dos estudantes que frequentavam o espaço, inclusive sendo a porta de entrada para a oportunidade de frequentar o atendimento.

Observamos a necessidade de explorar a princípio, as concepções dadaístas e surrealistas para que os estudantes começassem a ampliar suas percepções e entendimento do papel da arte em diferentes contextos e momentos históricos.

Como aquela era a primeira vez em que esses estudantes estavam sendo atendidos na Sala de Recursos, bem como a primeira vez que a professora vivenciava essa experiência, as propostas iniciais sugeriram atividades voltadas para o conhecimento das materialidades ali disponíveis. Conforme a Metodologia Triádica, (Renzulli, 1978) as atividades propostas no ambiente de enriquecimento são agrupadas em três grupos: Tipo I, Tipo II e Tipo III. As primeiras atividades selecionadas pela pesquisadora, estavam de acordo com as atividades do Tipo I, denominadas de atividades exploratórias e foram aplicadas nos primeiros 6 a 7 meses. Após o período das experimentações, os estudantes, de acordo com seus interesses, passaram a se dedicar às atividades de treinamento, ou do tipo II, porém ainda era possível observar uma forte dependência de referências imagéticas para a constituição de suas produções. Mesmo que algumas propostas tivessem desafios para o exercício da criatividade, ou seja, de produções autorais, o resultado se resumia a cópias, mas como essas atividades tinham como objetivo o aperfeiçoamento das habilidades ou técnicas, a criação de uma proposta autoral ainda não se fazia tão necessária. Até que a partir das atividades do tipo III, ou seja, atividades de enriquecimento notou-se a dificuldade no direcionamento da professora e na compreensão dos estudantes em relação à elaboração de um projeto artístico.

No atendimento da Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação em Artes Visuais, o resultado das propostas planejadas e aplicadas para as atividades do tipo I e tipo II, conforme Renzulli, (1978) conseguem se aproximar das diretrizes expressas no Currículo em Movimento da Educação Básica, Ensino Especial (SEEDF, 2014, p.35) porém observa-se que as atividades do tipo III, mostram-se distantes e até confusas no meio artístico. Ao mesmo tempo considera-se que são essas atividades o maior objetivo do atendimento desses estudantes, uma vez que trata-se de um atendimento de suplementação pedagógica. Mesmo que o objetivo não seja a produção de futuros artistas visuais, a vivência das experiências que fazem parte dos processos criativos parece ser uma estratégia para o desenvolvimento das potencialidades de cada um dos estudantes.

Na tentativa de compreender melhor essas estratégias de produção e como elas podem resultar em poéticas individuais e inovadoras, nossa discussão embasou-se na Teoria dos Três Anéis, (1997) a qual define as três características principais do comportamento da

superdotação – habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa, criatividade – destacando-se o processo criativo como característica fundamental na constituição da tarefa do tipo III.

Nesse sentido, colocamo-nos diante do **problema** de como contemplar a atividade do tipo III de Renzulli (1997) em projeto de cunho artístico, uma vez que este nem sempre tem como pretensão a contribuição de uma proposta científica que impacte diretamente na vida da sociedade. Dito isso, este estudo repousa nas seguintes **questões de pesquisa**: 1) como proporcionar às crianças e aos adolescentes atendidos nas Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação (Sala de artes visuais) a construção de projetos artísticos que culminem em produções autorais e criativas e que não sejam meras reproduções de imagens que circulam, principalmente nas redes sociais? 2) Quais estratégias de intervenção podem contribuir para que os estudantes construam projetos artísticos inovadores e autorais? 3) as propostas aplicadas segundo a Metodologia Triádica corroboram a construção do processo artístico individual dos estudantes? 4) Há a predominância de uma ou mais metodologias do ensino de arte nas estratégias aplicadas?

Acreditamos que essas questões devam ser discutidas para que haja uma proposta capaz de sustentar o atendimento em Artes para os estudantes talentosos. A partir da observação e atuação direta da pesquisadora/professora, espera-se que o processo de construção das visualidades artísticas dos estudantes atendidos na Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação da Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga, as metodologias ou abordagens aplicadas, a relação dos sujeitos frente as propostas pedagógicas apresentadas, o processo de produção das visualidades, os conceitos, reflexões e pensamentos construídos nessas inter-relações sejam melhor compreendidos.

Em relação ao **objetivo geral**, tem-se: Analisar a metodologia de trabalho aplicada para a construção do projeto artístico, como atividade do tipo III, ou de especialização proposta na Metodologia Triádica de Renzulli, no atendimento das Altas Habilidades/Superdotação na área das Artes Visuais. E, como **objetivos específicos**, elencamos os seguintes:

- Proporcionar a vivência do processo artístico a partir da orientação da elaboração sistemática de um projeto artístico;
- Promover reflexões com os estudantes sobre os processos e as etapas da criação de um projeto artístico.

Nesta pesquisa, apresentaremos o contexto do atendimento da Sala de Recursos de Altas Habilidades/ Superdotação em Artes Visuais de Taguatinga, Distrito Federal,

propondo uma reflexão de estratégias aplicadas para o desenvolvimento do potencial artístico dos estudantes atendidos, considerando suas percepções em relação aos processos vivenciados para a culminância do projeto artístico, tendo como referência a Metodologia Triádica. Para isso, tomamos como aporte teórico a teoria dos Três Anéis, a Metodologia Triádica e o processo de criação dos estudantes a partir de procedimentos metodológicos, em que o foco será no processo e no resultado de poéticas visuais autorais.

2 Altas Habilidades/Superdotação: Fundamentos, Modelos e Caminhos pela Arte

O talento sem a educação é como a prata na mina. (Benjamin Franklin - estadista americano).

Os estudos mais recentes da Psicologia e Educação, especialmente na Psicologia Humanista têm demonstrado maior interesse na área da potencialidade humana, defendendo que essas potencialidades, quando bem exploradas, podem ser mais desenvolvidas. Fato que ampliou a identificação da população de superdotados e, conseqüentemente, a necessidade de uma maior atenção educacional para esse público, pois, diferentemente de concepções reducionistas, os superdotados podem e devem ter suas potencialidades desenvolvidas. Portanto, os Centros de Atendimento e as Salas de Recursos são essenciais, uma vez que proporcionam um ambiente favorável ao desenvolvimento desses estudantes. De acordo com Alencar e Fleith (2001), muitas personalidades que contribuíram de forma significativa no campo das Artes, como Mozart ou Schubert, cresceram em ambientes ricos em estímulos criativos.

Das pesquisas da Psicologia Humanista, o conceito de superdotado deixou de ser sinônimo de genialidade e passou a caracterizar o indivíduo cuja habilidade em qualquer área seja superior quando comparado com outros indivíduos (Alencar, Fleith, 2001). Mesmo não sendo um tema tão recente, ainda se observa que o ambiente educacional pouco considera o desenvolvimento das potencialidades desses estudantes e, muitos deles, não se sentem competentes o suficiente, perdendo a oportunidade de canalizar seu potencial na criação e produção de conhecimento intelectual e/ou artístico. O desconhecimento de seus talentos, aptidões e habilidades superiores gera, muitas vezes, construções autoperceptivas equivocadas que se confundem com incapacidade, desmotivação, ansiedade e problemas comportamentais, provando que o modelo brasileiro de educação, ainda não se apropriou dos avanços sociais, culturais, históricos, pois continua a reproduzir uma escola excludente, que não estimula a criatividade, o pensamento crítico, a descoberta e a resolução de problemas.

Nesse sentido, é primordial que as escolas estejam abertas para a manifestação de saberes, curiosidades, questionamentos e que os profissionais sejam preparados para reconhecer estudantes que demonstram habilidades acima da média dos demais para que

essas habilidades possam ser potencializadas e esses estudantes possam ser protagonistas e se reconhecerem como sujeitos de direitos e importantes para o meio social, cujas contribuições podem favorecer a vida de outras pessoas.

Vimos anteriormente que o conceito e a definição de Altas Habilidades/Superdotação sofreram algumas modificações ao longo do tempo, porém desde o início de suas pesquisas, Renzulli (1978) utiliza o termo superdotação não como substantivo para a identificação de pessoas, mas como um adjetivo que qualifica um comportamento quando as pessoas com esse potencial têm a oportunidade de desenvolvê-los. Tal característica é influenciada por fatores ambientais e fatores genéticos e, portanto, pode afluir ou submergir em diferentes momentos. Assim, uma pessoa que apresente persistência, alta motivação, coragem e autoestima elevada, se não tiver oportunidades e estímulos adequados, o comportamento superdotado poderá submergir (Nogueria, et al. 2020).

Portanto, atualmente considera-se que os fenômenos culturais podem influenciar significativamente no desenvolvimento do potencial biológico (Alencar, Fleith, 2001). A necessidade de se propor estratégias para embasar a prática pedagógica no atendimento de AH/SD em Artes Visuais é reconhecida desde a identificação desse público. Estudantes que apresentam características da superdotação escolar são mais fáceis de serem identificados, uma vez que apresentam resultados que de certa forma são medidos. Destacam-se por comportamentos de concentração, interesse, excelente memória, aprendizagem rápida, vocabulário rico, excelente raciocínio e interesse por leitura.

Já os estudantes do grupo chamado por Renzulli (2014) de criativo-produtivo não necessariamente apresentam QI superior e podem apresentar comportamentos fáceis de serem confundidos com características de comportamentos que podem ser considerados negativos ou transgressores, como: intensos sentimentos de paixão, entusiasmo, frustração, desespero e raiva, desprezo pelas convenções; procura por novas formas de fazer as coisas, aversão à rotina; e frequentemente questionamento de regras e autoridade. Por outro lado, esses indivíduos também podem demonstrar características mais condizentes com o meio social: criatividade e originalidade; pensamento por analogias; diversidade de interesses; fantasias e brincadeiras com as ideias; preocupação moral em idade precoce; sensibilidade e empatia; autoconsciência; perceptividade e capacidade de reflexão; forte senso de justiça (Virgolim, 2007).

Como as características do comportamento no superdotado criativo-produtivo são mais subjetivas, é mais comum a identificação a partir da produção artística,

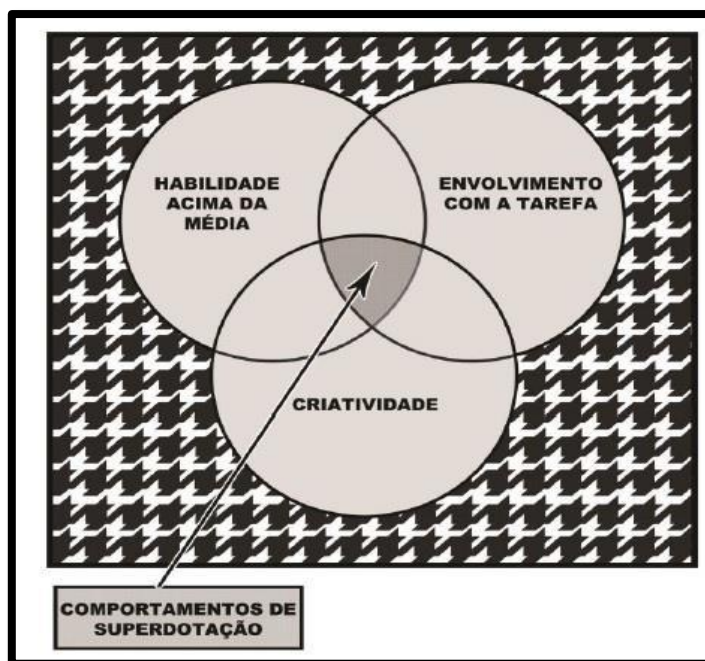
especialmente do desenho. Conforme Araújo (2014, p.30), a identificação pautada em um só critério de habilidade, é decorrente da falta de informação sobre esse público e suas habilidades.

Isso quer dizer que, quanto mais realista for a representação gráfica do estudante, maior a chance de indicação ao atendimento. Mas para esse estudante que já concebe uma representação avançada para sua idade, muitas vezes sem ter sido aluno de um curso específico, até que ponto o atendimento pode contribuir com seu desenvolvimento? De acordo com Araújo, (2014, p. 55) importante salientar que “independente do futuro desse estudante, o atendimento tem como objetivo explorar suas habilidades de acordo com a área de interesse e promover outras possibilidades acerca de suas potencialidades”. Assim, o atendimento estimula o conhecimento de outras técnicas, materiais e, recursos para que suas habilidades possam ser ampliadas e resultem na produção de um projeto autoral, ou atividade do tipo III, de acordo com a Metodologia Triádica, de Renzulli.

2.1 Modelo dos Três Anéis

Os comportamentos de superdotação resultam de três conjuntos de traços, ou seja, em torno de três anéis: a) Habilidade acima da média em alguma área do conhecimento (não necessariamente todos os anéis funcionando no mesmo grau, desde que contemple os três); b) Envolvimento com a tarefa (implica motivação, vontade de realizar uma tarefa, perseverança e concentração); e c) Criatividade (capacidade de pensar em algo diferente, ver novos significados e implicações, retirar ideias de um contexto e usá-las em outro) (Renzulli, 2014). Em suma, o modelo dos Três Anéis resulta da intersecção destes três comportamentos, que, ao serem estimulados por fatores ambientais, resultam no comportamento superdotado. Observa-se, no diagrama (fig. 1) criado por Renzulli, que a imagem de fundo com padrão de tecelagem (pé de galinha) foi escolhida para representar a interação com outros fatores externos, bem como a complexidade dessa trama. Em outras palavras, o plano de fundo (em xadrez), ou seja, a malha, tem relação com os três anéis e como estes estão ligados à interação de fatores ambientais e de personalidade.

Figura 01 – Diagrama de Venn



Fonte: Renzulli (2014).

O primeiro anel ou comportamento definido por Renzulli (Renzulli; Reis, 2021) é chamado de habilidade acima da média, nesta característica envolvem-se tanto as habilidades específicas como as habilidades gerais. As habilidades gerais referem-se às capacidades de processar informações, integração de experiências que resultam em respostas apropriadas para a resolução de problemas, pensamento abstrato em diferentes áreas como espacial, linguagem, raciocínio lógico, memória e fluência de palavras. Essas habilidades podem servir em situações diversas de aprendizado e geralmente são medidas por meio de testes de QI. Já as habilidades específicas se relacionam ao conhecimento ou alto desempenho na execução de determinadas atividades, como fotografia, liderança, produção de filmes e normalmente são identificados a partir de observações de atores que dominam determinado conhecimento.

O envolvimento ou compromisso com a tarefa representa uma alta motivação na resolução de um problema específico de acordo com a área de atuação que pode ser descrita também como comportamentos de resistência, dedicação, perseverança, autoconfiança. Observa-se que pessoas consideradas produtivo-criativas apresentam um refinado foco de motivação e envolvimento com a tarefa. É o compromisso com a tarefa que motiva a busca pelo aperfeiçoamento ou respostas para determinados problemas e questões. A terceira característica diz respeito à criatividade, tema bastante pesquisado nos últimos anos e bastante complexo. É um dos componentes essenciais para a definição do comportamento

da superdotação e caracteriza-se pela capacidade de imaginar, analisar e resolver problemas de forma nova e original.

De acordo com Renzulli e Reis (2021), a manifestação de comportamentos de alto nível de criatividade e o envolvimento com a tarefa podem ser influenciados por propostas educacionais que valorizam experiências envolventes e que respeitam as diversas áreas de interesse, ressaltando-se que são comportamentos não evidenciados por meio de testes ou avaliações, uma vez que não é possível medir um percentual para uma ideia, nem atribuir uma pontuação para o esforço dedicado a determinada tarefa. Nesse sentido, são variáveis, diferentemente da habilidade acima da média, que é um comportamento mais permanente.

Sobre a interação desses comportamentos, é importante destacar que há variações na manifestação de cada característica ao longo do processo criativo, como por exemplo, é possível que em determinado momento, o anel da criatividade se sobreponha ao envolvimento com a tarefa e que mais tarde a busca pela materialização da ideia concebida intensifique a manifestação do comportamento do envolvimento (Renzulli; Reis, 2021). Em suas pesquisas, Renzulli conclui que, para obter altos níveis de produtividade criativa, os três anéis devem estar presentes, mesmo que a intensidade de cada comportamento seja diferente.

2.2 O Modelo Triádico de Enriquecimento

Na intenção de subsidiar a concepção dos Três Anéis, Renzulli (1985) propõe o Modelo Triádico de Enriquecimento, que desde sua implementação mostra-se altamente eficaz em diferentes ambientes educacionais e com diversos grupos populacionais, considerando etnia, contextos sociais e econômicos. Este modelo foi concebido para o encorajamento criativo- produtivo a partir da exposição dos estudantes em diferentes áreas de interesses sustentado em três grupos de atividades na intenção de ampliar o desafio, envolvimento e interesse de alunos superdotados: (a) exploratórias ou tipo I, (b) de treinamento ou tipo II e (c) de especialização ou tipo III (Renzulli, 2014).

As atividades definidas por Renzulli como exploratórias, visam promover o contato do estudante com uma grande variedade de conhecimento ou conteúdos que não fazem parte do currículo do ensino regular, a fim de despertar interesses e curiosidades sobre outras áreas.

As atividades de treinamento buscam instruir os estudantes na investigação de problemas, levando-os a desenvolver habilidades científicas, críticas e criativas.

(Renzulli, 2014). As propostas que fazem parte deste grupo podem ser gerais (buscam desenvolver a criatividade, domínio de técnicas ou habilidades) ou específicas, quando atendem a área de interesse do estudante. Renzulli definiu as atividades de treinamento em seis categorias: “Habilidades de Pensamento Cognitivo, Habilidades de Desenvolvimento de caráter, Habilidades de Aprender a Aprender, Uso de Pesquisa Avançada e Habilidades de Referência, Habilidades Escritas, Orais e de Comunicação, Habilidades de Tecnologia Metacognitiva” (Reis; Renzulli, 2021, p 2).

Por último, nas atividades de especialização, o estudante será estimulado a produzir novos conhecimentos a partir da investigação de problemas reais, explorando as habilidades inerentes aos métodos de investigação científica. Cabe ressaltar que o Modelo Triádico de Enriquecimento não supõe, necessariamente, uma progressão e corrobora para que o estudante transite de acordo com seus interesses e estilos de aprendizagem. Pesquisas recentes (Reis; Renzulli, 2021) demonstram que estudantes que concluíram projetos do tipo III, permaneceram com os mesmos interesses e suas escolhas acadêmicas e profissionais se refletem na mesma área, demonstrando a eficácia da metodologia na vida dos estudantes participantes da pesquisa.

Figura 2 - Modelo Triádico de Enriquecimento



Fonte: Inspirado em Renzulli (2014).

Essa metodologia proposta por Renzulli foi elaborada para o atendimento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação tanto na área acadêmica como na área de talentos, ou seja, superdotação escolar e superdotação criativo-produtiva. No entanto, na área artística, especialmente nas artes visuais, observa-se um universo de especificidades relacionados às habilidades, competências e estilos de aprendizagem que são próprios do processo de produção artística e que muitas vezes não têm a investigação científica como método. Nessa perspectiva, a presente proposta visa colaborar com instrumentos pedagógicos que atendam o Modelo Triádico de Enriquecimento, ao mesmo tempo em que contemplem as peculiaridades relacionadas aos processos envolvidos no fazer artístico.

A Pedagogia do Enriquecimento, cujo núcleo é o Modelo Triádico, discutido neste texto, apresenta como uma das estratégias os grupos de enriquecimento, ou “Clusters de enriquecimento” (Reis; Renzulli, 2021), muito utilizada nas escolas que adotam o *The Schoolwide Enrichment Model* (SEM), para o atendimento aos estudantes com interesses em diversas áreas. Esses grupos, compostos por estudantes de áreas de interesse comuns, são a oportunidade de desenvolver talentos, principalmente na área artística, cujo orientador ou facilitador tem como foco a aplicação de atividades de treinamento, o que não impede o desenvolvimento de projetos do tipo III, futuramente.

Mesmo sendo uma estratégia que inclui de forma mais evidente o desenvolvimento do potencial artístico visual, os “clusters de enriquecimento” não contemplam a etapa de maior objetivo e complexidade do modelo triádico, que depende dos interesses, do desejo e da motivação de prosseguir em pesquisas a fim de superar suas próprias potencialidades. “O Enriquecimento tipo III pode ser definido como atividades investigativas e produções artísticas nas quais o aluno assume o papel de um investigador, em primeira mão, pensando, sentindo e agindo como profissional praticante” (Reis; Renzulli, 2021, p.5).

É nesse aspecto que a presente pesquisa se desenvolverá e que traz à cena a seguinte reflexão: Quais estratégias poderão ser utilizadas para que a Metodologia Triádica seja aplicada na área das Artes Visuais, uma vez que o projeto científico proposto para os estudantes da área acadêmica não perfaz as especificidades do atendimento artístico? Para isso, a pesquisa busca compreender o processo de criação em Arte e como possibilitar que o anel da criatividade possa se sobrepor aos outros comportamentos – habilidade acima da média e envolvimento com a tarefa – nesse processo. Acredita-se que o desafio do pensamento criador, habilidade que, articulada às especificidades da natureza artística,

pode resultar em produções originais com funções diversas, seja apenas como um produto expressivo ou um objeto provocador de reflexões políticas, sociais, culturais ou ainda uma produção com a finalidade de denunciar fatos, pessoas e contextos que possam ser estimulados a partir de fenômenos subjetivos e do comportamento cultural.

2.3 O Papel da Arte no contexto do atendimento

A história sociocultural da humanidade é revelada por meio da Arte que expressa, reflete e interpreta a realidade, permitindo ao homem assumir a condição de ser social. De acordo com Fischer (1983), “A Arte é o meio indispensável para a união do indivíduo como um todo, reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias” (p. 13). Assim como a Arte é produzida em diversos contextos, “a razão de ser da Arte nunca permanece inteiramente a mesma” (p. 16).

Partindo desse pressuposto, a Arte e as AH/SD assumem uma relação imbricada, de forma que a área de conhecimento artístico complementa o comportamento de sujeitos talentosos, mesmo quando estes apresentam o centro de interesse em outras áreas do conhecimento. Essa relação se dá principalmente a partir de um dos comportamentos que caracterizam as AH/SD, de acordo com Renzulli (2014), que é a criatividade, uma vez que a arte incentiva o pensamento divergente, promovendo soluções inovadoras e valorizando a originalidade.

No contexto do atendimento da Sala de Recursos, a arte favorece o desenvolvimento dos talentos e o desenvolvimento socioemocional, em razão do que sua natureza proporciona, por meio da expressão, o fortalecimento das habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Apesar de suas capacidades cognitivas avançadas, crianças e jovens superdotados muitas vezes possuem intensidades emocionais e podem enfrentar dificuldades de socialização. A arte cria um ambiente inclusivo, permitindo interações baseadas em interesses comuns e facilitando conexões interpessoais, além de ser propulsora no acesso ao autoconhecimento e à autoaceitação. Outros desafios comuns entre superdotados são o perfeccionismo e a autocobrança e por sua natureza sensível, a arte pode funcionar como uma válvula de escape, reduzindo o estresse e favorecendo o equilíbrio emocional.

Fisher (1983, p.20) afirma que “A Arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo”, expressando a ideia de que a arte não é apenas um meio de expressão, mas também uma ferramenta essencial para a compreensão da realidade e para a transformação social. Acredita-se que a arte tem um papel fundamental na

consciência humana, pois permite que as pessoas vejam o mundo de maneira crítica, revelando injustiças, contradições e possibilidades de mudança. Através da arte, os indivíduos não apenas compreendem melhor a realidade, mas também são inspirados a agir para transformá-la.

Nesse sentido, a arte não é apenas uma ferramenta pedagógica no atendimento às AH/SD, mas um meio essencial para o desenvolvimento integral desses indivíduos. Considerando as ideias de Fisher (1983) que defende que a arte não é apenas um reflexo da sociedade, mas um instrumento ativo que pode influenciar o pensamento e a ação humana, contribuindo para a evolução da sociedade, a arte, na Sala de Recursos para estudantes talentosos, assume uma importância ainda maior com o grande potencial de desenvolver pessoas ainda mais capacitadas para contribuir com a mudança da sociedade. Sua incorporação em programas educacionais personalizados permite potencializar talentos, estimular a criatividade e promover bem-estar emocional e social.

2.4 O Processo Artístico como Metodologia

O processo artístico é inerente ao produtor de arte, seja ele na música, no teatro, no cinema, na dança e nas variadas modalidades das artes visuais: escultura, pintura, colagem, desenho, instalação, intervenção urbana. Cada linguagem carrega suas especificidades e possibilidades de materiais e de recursos que são selecionados a partir dos objetivos do artista. Diferentemente da pesquisa científica, a pesquisa em Arte geralmente não parte de uma demanda externa ao sujeito, voltada para questões sociais, e “sim de uma inquietude pessoal, que pode ou não estar vinculada a questões sociais” (Pimentel, 2015).

A necessidade de criar e produzir arte parte de uma problematização a ser investigada pelo próprio artista a partir de uma multiplicidade de objetivos que, muitas vezes, culmina na construção de poéticas autorais. O processo que antecede o produto é composto por meio do diálogo de concepções, referenciais, estratégias e investigações. Para Vygotsky (1982), a criação é fruto da relação com o meio, quando a imaginação materializa a fantasia, fazendo surgir algo inédito ou até mesmo uma reelaboração de algo já existente, com uma nova estrutura para a modificação da realidade, “a produção criativa é pois algo fundamental no que concerne ao envolvimento do ser humano em um contexto sociocultural concreto” (Correa, 2008, p.15).

No processo de produção artística, envolvem-se aspectos cognitivos, uma vez que possibilita a reflexão, a observação, a análise, a crítica, o levantamento de hipóteses, a

contextualização cultural e social, além do embasamento teórico dos temas e conteúdos abordados. O estudo desses processos nos momentos de criação e produção corroboram a conscientização das etapas pelas quais o artista trilha em busca do resultado que é materializado em um produto. Portanto, o ato de criar envolve o pensamento na medida em que o artista pesquisador seleciona a temática, o assunto, ou seja, o conteúdo que será apresentado e o fazer quando envolve as experimentações de materiais tradicionais ou inusitados e das técnicas selecionadas ou descobertas no ato do criar.

Nesse contexto, a experimentação possibilita ao sujeito imergir na ação desafiadora da criação e da produção, pois envolve habilidades sensoriais, perceptivas, reflexivas, cognitivas e estéticas. Como defende Dewey (1979), o conhecimento se dá por meio da experiência. No ato do experienciar a investigação ativa, o pensamento reflexivo e os aspectos sensíveis, emocionais e criativos que inter-relacionados resultam em conhecimento.

Aprender pela experiência, constitui-se em um dos pilares fundamentais da teoria de Dewey. A verdadeira experiência educativa e significativa só ocorrerá no ambiente de experimentação. Essa é a forma como aprendemos na vida, como resolvemos os problemas que se nos apresentam. Acumular experiências, ressignificá-las e aplicar as soluções aprendidas em novos contextos, é o caminho para o verdadeiro aprendizado” (Placides; Costa, 2021 p. 138).

É, portanto, nesta construção, que Dewey estabelece um lugar primordial para a arte, pois, ao longo da história da humanidade, o conhecimento foi fruto das experiências que resultaram em produtos de arte, considerando-se que todas as ideias, pensamentos, artefatos e objetos são obras de criação. Isso quer dizer que mesmo que a criação não esteja na esfera artística, ela é fruto de um processo de criatividade. “O homem cria constantemente em sua existencialidade e a esta capacidade chamamos de produto criativo” (Correa, 2008, p.13).

O percurso desenhado por cada artista em busca da materialização de suas ideias é único assim como as estradas...longas, curtas, retas, curvas, movimentadas, silenciosas, sinalizadas, cheias de obstáculos, esburacadas, iluminadas, escuras, novas, velhas, famosas, esquecidas... Cada um busca seu próprio modo de ver o mundo e, quando descobre, traz à tona uma nova criação, chamada de arte. A tentativa de compreender esse processo nos leva a viajar por muitas estradas como a da Walker Kara, que busca por meio de suas silhuetas, que criam vazios e ao mesmo tempo a ambiguidade entre o indefinido e o definido, fazer com que o espectador questione as próprias certezas para ver com mais discernimento e clareza narrativas que falam de preconceitos sobre o poder e a identidade (Gompertz, 2023)

ou a estrada solitária de Edward Hopper, descrita em pinturas de cenas em que a solidão, a melancolia e a introspecção são emoções captadas por qualquer indivíduo que se depara com uma de suas telas. “Seus personagens somos nós, nós que enganamos com nossa aparência elegante, mas que, observados durante algum tempo, deixamos cair a máscara por um instante e revelamos nossas apreensões interiores” (Gompertz, 2023, p.140). Hopper captava seu mundo interior e o reconstruía em telas de forma lenta, depois de vários estudos[...], afirmava que seu processo dependia de uma “gestação mental e de emoção nascente” (Gompertz, 2023, p.135).

3 A tríade estética: artista, processo criativo e espectador

O mundo não é muito mais antigo do que a arte de fazer o mundo (Paul Valéry, Pintor).

Assumindo a forma de desejo ou de necessidade, a arte está para a humanidade assim como a humanidade está para a arte. Não há possibilidade de vida sem arte, ou há? Desde os tempos mais remotos, a humanidade produz arte, seja para estabelecer uma comunicação, para materializar uma expressão, para denunciar ou para revelar conteúdos desconhecidos pelo próprio sujeito. É indiscutível a presença da arte na existência humana e de seu poder no cotidiano social e psíquico uma vez que ela é por si só uma linguagem utilizada para a compreensão da própria realidade e como transformação social, trazendo em sua concepção o papel impulsionador e vanguardeiro da condição humana.

A arte pode ser uma ferramenta de reflexão sobre problemas sociais, como injustiças e desigualdades e até mesmo gerar mudanças na sociedade. Os diferentes estilos e movimentos artísticos surgiram com propósitos distintos relacionados aos contextos sociais e culturais de cada época, seja como forma de contestar, como as vanguardas modernistas, ou apenas de expressar a subjetividade como Edward Hopper, o pintor, citado anteriormente, das “figuras solitárias e expostas em ambientes isolados e abandonados” (Gompertz, 2023, p.270), ou de denunciar, como as manifestações artísticas em tempos de ditadura, em que a censura e a repressão forçaram os artistas a se expressarem de formas indiretas e subversivas.

Seja como função estética, expressiva, identitária, política, educativa, social, religiosa, espiritual, crítica ou reflexiva, a arte transcende. É uma das formas mais poderosas de expressão humana e tem um impacto profundo na sociedade. Ela não só reflete e questiona a realidade, mas também transforma os sujeitos na medida em que amplia a percepção do indivíduo sobre ele mesmo e do mundo que o cerca, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Parafraseando Paul Klee, a arte nos faz ver, não consiste na reprodução do que vemos.

Um bom exemplo é uma das obras de Christo (1935-2020) e Jeanne-Claude (1935 – 2009) que ao envolverem o edifício Reichstag, um dos mais importantes na história política, procuraram redespertar os sentidos do público para a beleza que estava diante de todos, cotidianamente. “Eles pensavam que a melhor maneira de dar voz à arte era obter o controle de um ambiente e converter a vida normal agitada em uma galeria de arte” (Gompertz, 2023, pág.90). Por isso eles produziam obras gigantescas e inacreditáveis para despertar os sentidos

amortecidos das pessoas, acerca do mundo.

Diferentemente do olhar de Christo e Claude, o artista El Anatsui (1944-) produz arte a partir do pensamento de que ela deve refletir o lugar de onde vem. Assim, seleciona objetos presentes em seu contexto, recursos descartados, como tampas de garrafas de bebidas, placas de impressão e raladores de mandioca utilizando-os “para além da finalidade original, contemplando o significado que eles podem conter” (Gompertz, 2023, pág.130). A transformação dos materiais simples em esculturas, que desafiam a categorização, produz um grande impacto visual. A escolha desses materiais por Anatsui reflete seu interesse em reciclagem, transformação e um desejo intrigante de se conectar com a África, além de transcender fronteiras geográficas. Seu estilo mescla tradições estéticas locais com a história global da pintura abstrata. A linguagem formal é a única coisa que distingue sua prática, mas grande parte de sua obra desafia o legado do colonialismo ao traçar conexões entre consumo, desperdício e degradação ambiental (Galeria Jack Shainman).

A partir do pressuposto da importância da arte como comunicação das experiências individuais e coletivas, como registro de acontecimentos e no seu poder como elemento influenciador de comportamentos, que questiona as estruturas de poder e constrói identidades culturais, reconhece-se seu valor no desenvolvimento humano e, portanto, nas instituições de formação, destacando a Sala de Recursos das AH/SD cujo foco é na potencialidade artística dos estudantes que são convidados a vivenciarem processos de criação.

Nessa vertente, destacamos a importância da arte como fenômeno cultural que permeia o percurso da humanidade, revelando os hábitos, pensamentos, características e concepções de cada época e lugar, permitindo ao homem do presente a reflexão e o pensamento crítico e ao homem do futuro a compreensão de sua história. “Os artistas tomam parte da vida social e determinam os formatos das suas obras, que são atraídas pelos impulsos emocionais” (Silva e Oliveira, 2020, p.156). Seguindo a mesma linha de pensamento, Vigotski (1999) afirma que a arte é fundamental para a formação humana, pois transpõe por meio do afeto e cognição a apropriação da realidade.

À medida que a arte assume diferentes funções sociais, o artista, segundo Fischer (1987, p.51) tem a tarefa de “expor ao seu público a significação profunda dos acontecimentos, fazendo-o compreender claramente a necessidade e as relações essenciais entre o homem e a natureza e entre o homem e a sociedade”. Já para o espectador, o acesso às produções culturais é imprescindível uma vez que o diálogo com a obra de Arte afeta os processos mentais, “provocando uma expansão nas Funções Psicológicas Superiores,

especificamente constituídas socialmente” (Silva et.al, 2024, p.120), como as habilidades de linguagem, o pensamento abstrato, a resolução de problemas, a autorregulação e o raciocínio lógico.

Essas funções se desenvolvem inicialmente em um nível social (na interação com outras pessoas) e, com o tempo, se internalizam, tornando-se processos mentais individuais mais complexos (Vigotski, 1999). Nesse sentido, a arte não é apenas uma forma de expressão, mas também um meio de ampliar e enriquecer a mente humana, influenciando profundamente o pensamento, a percepção e a compreensão do mundo. Portanto, a imaginação e a arte têm um papel essencial na formação das funções cognitivas, permitindo a criação de representações mentais mais complexas e contribuindo para o desenvolvimento emocional e intelectual do indivíduo dentro de um contexto social e cultural.

Considerando que a arte é fundamental na vida humana e cumpre diversas funções sociais e culturais, este capítulo propõe uma reflexão sobre as interfaces nas relações da tríade estética: o artista, a obra e o espectador. Analisaremos como essas interações se configuram e se transformam ao longo do tempo. A estética, neste contexto, é abordada sob a perspectiva da experiência sensível — compreendida não apenas como um atributo do objeto artístico, mas como um processo criativo e experiencial que transcende a materialidade da obra.

3.1 O Criador

Para Rubin (2023), o propósito do artista é “valorizar e desenvolver o entendimento sobre ele mesmo e sobre o mundo que o cerca” (p.185). Podemos considerar que há um universo de conceitos a serem discutidos para cada um desses protagonistas e nesta pesquisa o enfoque será no artista, no produtor de arte que assumiu historicamente diferentes características, mas que independente do contexto e da época, pode ser considerado o mediador entre a sociedade e a sua própria visão de mundo, seja de forma explícita ou implícita, introspectiva ou escancarada, crítica ou passiva, ofensiva ou discreta. Segundo Rubin “os artistas que definem cada geração são os que vivem fora dessas fronteiras. Não os que personificam as crenças e as convenções de seu tempo, mas os que transcendem. Arte é confronto” (Rubin, 2023, p.72). O fato é que todo artista sempre parece estar à frente de seu tempo, parece enxergar além... é pioneiro, revela ideias precursoras... abre caminhos...

Basquiat (1960-1988), por exemplo, enxergava o mundo moderno “como uma

colagem de múltiplos estímulos simultâneos, mesmo sem ter vivido a era das redes sociais” (Gompertz, 2023, p.77), na mesma época em que o celebre Andy Warhol (1928-1987) afirmou que no futuro todos teriam um minuto de fama. A valorização do artista plástico na história da humanidade foi um processo gradual e cheio de nuances, muito ligado às transformações sociais, políticas, econômicas e culturais de cada época. E só passou a existir como conhecemos atualmente, a partir da Renascença. Até então, os artistas eram considerados mais como artesãos do que como criadores individuais. Eles trabalhavam sob encomenda de reis, templos ou elites, e raramente assinavam suas obras. A arte tinha função religiosa, decorativa ou política — o prestígio era do patrono, não do artista, com apenas algumas exceções de escultores na Grécia Clássica. Os artistas renascentistas estavam em busca de uma perfeição estética e isso por muitos anos foi considerada uma questão de progresso artístico devido às técnicas para a representação real. A construção das duas portas do Batistério, executada por Ghiberti (1378-1455) é um exemplo onde é possível notar uma revolução estilística na segunda porta. Isso se dava em grande parte pelo contato com obras de outros artistas, mas também pela própria vontade de superação.

Naquela época, a influência dos artistas sobre outros artistas era um fato consumado. Porém, uma declaração de Lisipo (séc. IV a.C) também marcou as produções quando o mesmo afirmara que somente a natureza deveria ser imitada e não a obra de outros artistas. Gombrich, (2000), retrata essa discussão, exemplificando as diferenças existentes nas duas portas. Tal fato marcou a concepção de progresso no sentido de que o artista demonstra soluções de problemas em suas obras, que serão apreciadas principalmente por outros artistas, conhecedores da arte. Assim, a arte, introduzia a ciência, pois os artistas precisavam buscar formas precisas para a representação ideal. E essa busca gerou estudos e aplicações cada vez mais perfeitas de elementos como a perspectiva, simetria, *chiaroscuro*, equilíbrio (Zamboni, 2012).

Essa concepção renascentista de progresso humanista com certeza não agradou a todos, principalmente aos artistas que não estavam inseridos no centro florentino, pois essa por muitos foi considerada a única arte de valor. Todas que não seguissem a esses ideais não tinham chance de ser reconhecidas como tal. Mas não se pode negar que, de fato, foi em Florença que se deu a nova revolução artística, onde os artistas faziam arte pela arte, afastando-se cada vez mais do público e que essas novas buscas e técnicas por muitos séculos foram a base da criação e produção no sentido de construção e até mesmo de desconstrução estética.

As obras renascentistas (fig. 3) buscavam, sobretudo, o repouso, a ordem, o

equilíbrio e a sobriedade das disposições formais. Porém, essa busca pela perfeição fez de suas imagens falsas, não reais, tamanha rigidez. A era da tinta a óleo, da pintura sobre madeira e de estudos técnicos não conseguiu, de fato, representar a realidade.

Figura 3 - A Sagrada Família – Rafael, c 1



Fonte: Alte Pinakothek, Muniq

As pinturas altamente pictóricas buscavam o ideal de beleza e as tornavam irreais. Artistas cansados de tal rigidez procuraram desenvolver estilos individuais, o que caracterizou o maneirismo, período que antecedeu o Barroco, diferentemente do Renascimento, pois ocorreu a especialização das linguagens artísticas. Com isso, os artistas aplicaram nas obras suas maiores habilidades. Foi um momento em que a arte se expandiu graças à circulação de obras e viagens de artistas. A partir das pesquisas dos dois artistas Caracci (1560-1609) e Caravaggio (1571-1610), são criadas duas escolas que se instalaram no novo centro da arte – Roma. A primeira buscava a natureza idealizada, segundo os cânones da escultura clássica, enquanto a segunda, procurava romper com os padrões clássicos, trazendo para a pintura mais realismo, expressão, emoção e dramaticidade, se opondo ao racionalismo do renascimento. Caravaggio não visava compreender a realidade e a ciência como Leonardo da Vinci e Michelangelo. Seu objetivo maior era comover, impressionar os fiéis, assim os elementos eram organizados de forma a dar mais expressão trazendo para a arte uma nova função, a sensação. Valorizava a imaginação e seus personagens eram retratados com formas feias, dramáticas, grotescas (Gombrich, 2000).

O foco de luz usado ressaltava a pose e trazia mais realismo para a obra, por isso a presença de ambientes internos, aproximando a imagem de uma cena teatral (fig. 4). Caravaggio influenciou os artistas do Norte graças à valorização do naturalismo e à negação das características renascentistas.

Figura 4 - A Incredulidade de São Tomé, Caravaggio, c. 1601 - 1602



Fonte: Wikipédia, 2004.

Os momentos artísticos discutidos até aqui ocorreram em épocas e contextos muito diferentes e, por isso, cada uma apresenta sua especificidade, assim a Arte de qualquer período jamais pode ser vista como acontecimento isolado. Um movimento influencia o outro em diferentes aspectos, seja como aperfeiçoamento de técnicas e estilos ou como forma de transgressão. Não se pode pensar a Arte como uma ciência, uma vez que para compreendê-la, faz-se necessário estabelecer padrões, relações. A Arte não permite catalogações, classificação rígida e severa. Para ser interpretada e analisada é necessário, acima de tudo, a subjetividade do observador e conhecimento.

Foi a partir do renascimento, com Leonardo da Vinci, Michelangelo, Rafael e, mais tarde, Caravaggio, Caracci e tantos outros mestres, que começou a surgir a ideia de um artista individual que expressava uma visão única e original. Nesse contexto, foram criadas instituições educacionais dedicadas ao ensino de técnicas artísticas e à formação de artistas no campo das artes visuais e ajudaram a consolidar a ideia de uma educação formal e acadêmica para a arte (Gombrich, 2000). Essas escolas surgiram principalmente na Europa, mas, com o tempo, se espalharam para outras partes do mundo, divulgando um padrão de qualidade na produção artística que seguia um modelo rígido com ênfase em desenho acadêmico, o qual era considerado a base de toda arte, além da imitação dos grandes mestres antigos, como os gregos, romanos e dos mestres renascentistas e barrocos.

As concepções e regras criadas desde então perduraram por séculos e foram sendo questionadas a partir do século XIX. Uma das pinturas que marcou o início da Arte Moderna e provocou um dos maiores escândalos na História da Arte, criada por Eduard Manet (1832-1883), em 1863, foi *Olímpia*. (Clark, 2004). A obra, (fig. 5) exposta no Salão de Paris, em 1865, foi recusada pelo público e pela crítica que não aceitava a nova forma de pintar de Manet com suas pinceladas rebuscadas e contornos definidos, o que fugia das expectativas da Academia.

A escolha das cores, o tratamento do tema, mesmo que não intencionalmente, marcaram a carreira do artista. A obra foi considerada suja com manchas provocadas pelo sombreamento dos contornos e por tons esverdeados que trazia um aspecto de doença na pele da cortesã. O tema, uma prostituta arrogantemente deitada nua, com o olhar fixo e direto ao público, indignou a sociedade burguesa que procurava negar o contexto social em que estava inserida. As cortesãs invadiam as ruas de Paris, com charme e pompa e faziam parte também da vida dos homens de luxo. Certamente, essa cena era tudo o que a sociedade não queria ver refletir. Era um dos temas que incomodavam a aristocracia, por mais aceito e camuflado que

fosse na realidade. Afinal, a cortesã estava se modernizando, garantindo seu negócio (Clark, 2004).

Figura 5 - *Olympia* - Eduard Manet, 1863



Fonte: filomythos, 2025

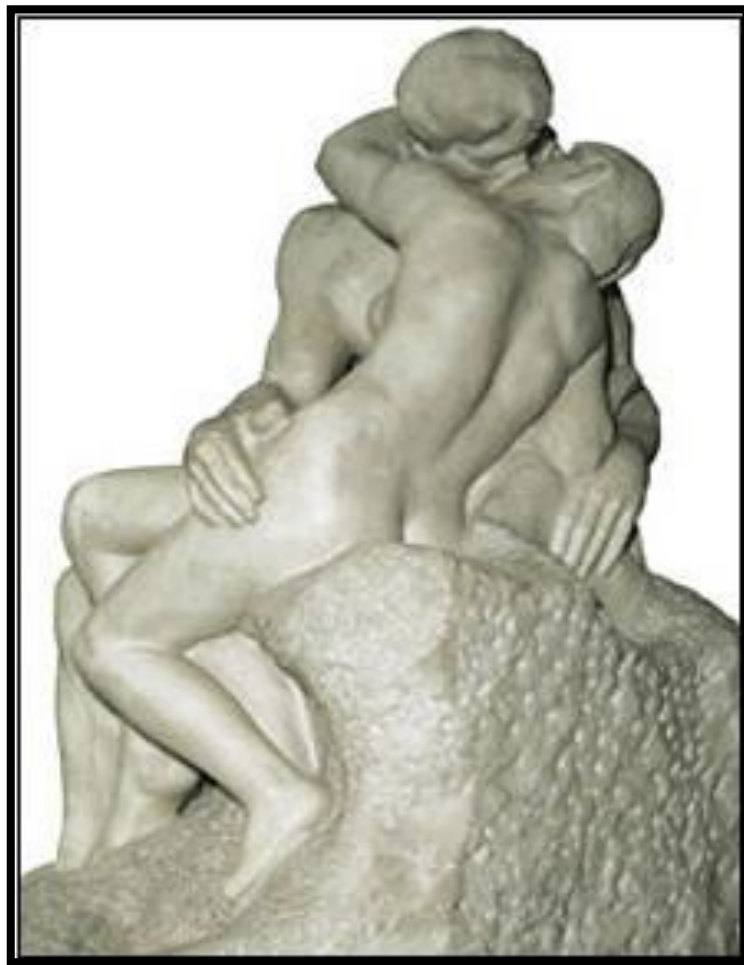
Não foi o fato de a cortesã estar nua o motivo de tantas críticas, pois a nudez sempre esteve presente na arte, porém a imagem trazia, para a época, um ar de erotismo e ao mesmo tempo de morbidez composta pela figura do gato preto aos pés de Olympia e da negra que segura um buquê de flores. Manet fez uma releitura da obra “A Vênus de Urbino”, (fig. 6) de Ticiano, (1488-1576) e modernizou uma obra clássica de forma bizarra e imoral.

Figura 6 - *Vênus de Urbino*, Ticiano, 1538



Na escultura, a obra “Porta do Inferno”, de Rodin (1840-1917), substitui o equilíbrio solene e pesado da apresentação das estátuas pelo equilíbrio dinâmico; a perfeição do corpo humano pela estética do fragmento (figuras sem membros e até sem cabeça), buscando representar a “pose sem pose”. Isto contraria a suave estética da escultura clássica, deixando suas obras inacabadas. “As saliências e reentrâncias da superfície vigorosamente enrugada criam, no bronze polido, um jogo de reflexos em constante mutação” (Janson, H.W. 1996, p.340) e faz reviver a escultura como meio digno de um artista original, termo esse que vinha se perdendo, pois as esculturas serviam apenas para decorar monumentos públicos.

Figura 7 - O Beijo, Rodin, 1889

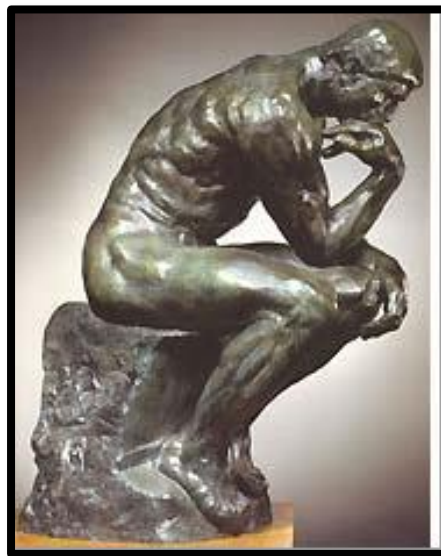


Fonte: Página Arte e Artistas, 2025

As formas exageradas, a matéria inerte adquire vida nas mãos de Rodin, que modela com cera ou argila para depois utilizar o bronze, dando um aspecto grotesco à escultura. “Tal como os impressionistas, o artista preferia deixar algo para a imaginação do espectador” (Gombrich, 2000, p.420). O fato de ser modelador, revela sua força e a não preocupação com o realismo, pois quando vistas a uma certa distância, (Fig.7) vê-se apenas seu grande volume e não a totalidade dos detalhes nitidamente observados nas vestes de “Atenea”. É como se a escultura saísse, brotasse da pedra bruta, sem que fosse completamente lapidada. Rodin rompe literalmente com o movimento das esculturas clássicas uma vez que não apresenta mais a sequência lógica do movimento que viria antes e depois.

Na obra “Porta do Inferno”, Rodin cria várias narrativas e personagens que não possuem nenhuma relação. Apesar de a obra não ter sido concluída, gerou grandes criações, como “O Beijo”, (fig.7), “A Cariátida de Pedra”, “A Eterna Primavera”, “Ugolino e Seus Filhos” e “O Pensador” (fig.8).

Figura 8 - *O Pensador* – Rodin, 1880



Fonte: Arte Poética, 2010.

Graças a essa última obra, Rodin consegue derrubar toda a resistência que ainda poderia haver com relação ao seu estilo e passa a viver de encomendas até o final da vida. Com a escultura grega, o artista é reconhecido como criador de uma obra de arte, mudando a visão da sociedade perante a produção artística. Já na modernidade, a escultura de Rodin revela um certo desprezo do público que as vê como esculturas inacabadas, pois

não apresentavam a perfeição artística significativa, na qual tudo devia ser bem feito, acabado e polido. Assim como as esculturas clássicas abriram novos caminhos e conceitos estéticos, durante um logo período da história da arte, Rodin também fez e abriu novas possibilidades da escultura moderna e contemporânea, ampliando o conceito da subjetividade da produção artística. Clássicas ou modernas, belas ou feias, leves ou grotescas, as esculturas revelam o pensamento do homem em diferentes momentos históricos e culturas e nos permite uma viagem por meio das linhas, onde o conhecimento é lapidado, transformado, indagado e modelado conforme o padrão consolidado.

O rompimento dos padrões renascentistas, iniciado pelos impressionistas continuaram e no início do século XX, dois movimentos contribuíram com a mudança do conceito de artista: o dadaísmo e o surrealismo. A figura do artista se tornou questionadora e provocativa quando artistas como Marcel Duchamp (1887-1968) e Salvador Dalí (1904-1989), por meio de suas obras, questionavam o que a arte poderia ser. Os dadaístas, por exemplo, procuravam desvincular a obra de arte do seu papel contemplativo, passando a assumir um papel político quando queriam chocar o público e ao mesmo tempo proporcionar divertimento.

Figura 9 - *A Fonte*, Marcel - Duchamp, 1917



Fonte: Google Arts e Culture, 2025

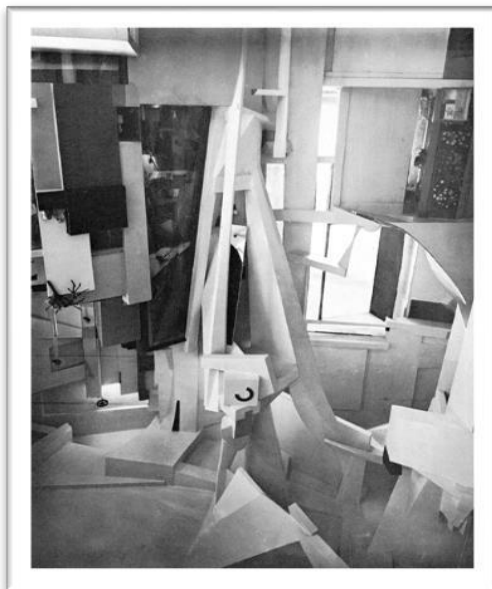
Na obra “A Fonte”, (fig. 9) o artista, Marcel Duchamp, questionou a ideia renascentista de que “artistas são, de certo modo, uma vida mais elevada de vida humana” (Gompertz, 2012, pág. 24), contrapondo o status que a sociedade empregava ao produtor de arte como pessoas excepcionais, devido principalmente à habilidade técnica em busca de uma perfeição na representação realista. Duchamp causou uma verdadeira revolução que definitivamente rompeu com paradigmas estabelecidos desde o renascimento e mudou o percurso da arte, ampliando os olhares e ensinando um novo jeito de fazer e ver: o jeito de ser da arte moderna e contemporânea. Com seu mictório inverteu a ordem da concepção da obra, defendendo que o primordial era a ideia “só depois de ter escolhido e desenvolvido um conceito, o artista estava em condições de escolher um meio e o meio deveria ser aquele que permitisse expressar a ideia de maneira mais bem sucedida” (Gompertz, 2012, p. 24). Assim “a arte podia ser qualquer coisa desde que o artista dissesse que sim. Era uma grande ideia” (Gompertz, 2012, p. 24).

A filosofia assumiu o lugar de destaque deixando ao plano secundário a técnica, modificando o papel do artista que não mais se resumiria ao de proporcionar o prazer estético, mas o de compreender o mundo e apresentá-lo por meio das ideias. Foi assim que Marcel Duchamp passou a ser considerado o pai do Dadaísmo, movimento artístico iniciado em Zurique, no início do século XX, em 1916, formado por artistas perplexos e revoltados com os horrores da guerra a fim de destruir o mundo da arte. Assim, propuseram ideias baseadas em condutas desordenadas, ilógicas e irracionais como forma de contestar a hipocrisia da sociedade que massacrava centenas de milhares de pessoas todos os dias. “Os dadaístas queriam uma nova ordem mundial que adotasse a perspectiva de uma criança, em que o egoísmo fosse tolerado e o indivíduo, celebrado” (Gompertz, 2012, p.242). Com esse movimento, que envolveu a literatura, as artes cênicas e as artes visuais, novos rumos da produção artística foram ditados. Foi sem dúvida, um movimento precursor do “teatro do absurdo”, das performances, das *assemblages*, (colagens feitas com materiais descartados no lixo) e construções híbridas chamadas de Merzbau, que atualmente conhecemos como instalações.

Os vanguardistas da arte contemporânea propuseram transformar objetos e materiais descartáveis em obras de arte: Hans Arp (1886-1966) produziu colagens ao acaso utilizando materiais descartados, influenciado pelas obras de Picasso e Braque. “Ele criava espontaneamente sua pintura através do ato de deixar cair” (Gompertz, 2012, p.244); Kurt Schwitters (1887-1948), por sua vez, produziu colagens com materiais retirados de caçambas, que em tempos de guerra, mostrava um mundo destruído. Para Schwitters, “a arte podia ser feita com

qualquer coisa e qualquer coisa podia ser arte” (Gompertz, 2012, pág. 245). Mais tarde, passou a utilizar suas colagens em construções tridimensionais, chamadas de Merzbau (fig.10).

Figura 10 - *Merzbau* - Hans Arp, 1923-1937



Fonte: Página Lendo a História da Arte, 2025.

Apesar de Duchamp não ter sido fundador do dadaísmo, suas ideias dialogavam com o movimento e foi o seu conceito, em transformar o mictório em sua escultura *ready-made*, o mais vanguardista de todos os tempos. Mesmo antes de conhecer Arp, Duchamp já explorava a arte conceitual, com pinturas ao acaso. Seu instinto transgressor revelou que, no mundo da arte, as regras devem ser quebradas, preconizando as diversas manifestações e linguagens das artes visuais da segunda metade do século XX até os dias atuais. Uma dessas manifestações foi o movimento surrealista, iniciado pelo poeta André Breton (1896-1966), que também era integrante do dadaísmo. Breton “buscava encontrar uma nova forma de expressão artística que lhe permitisse incorporar alguns conceitos psicanalíticos de Sigmund Freud na maneira de pensar dadaísta” (Gompertz, 2012, p.256). Em 1924, quando escreveu o primeiro manifesto surrealista, Breton anunciou que a escolha do nome para o movimento havia sido tirada de catálogos das obras de Guillaume Apollinaire, que também fora seu mentor literário e amigo. A ideia do movimento era provocar a burguesia por meio da exploração do inconsciente, na intenção de “trazer à tona segredos indecorosos reprimidos em benefício da decência” (Gompertz, 2012, p.257), resultando em imagens, ora naturalistas, ora abstratas cheias de símbolos em cenários absurdos como os que aparecem nos sonhos.

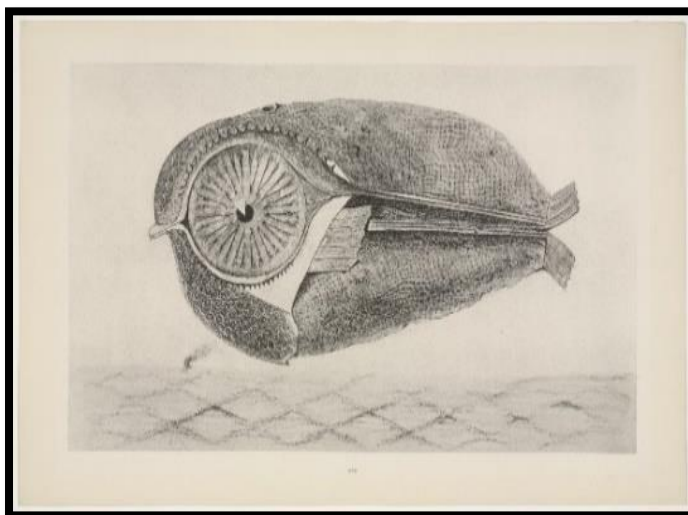
Max Ernst (1891-1976) e Joan Miró (1893-1983) produziram imagens automáticas, seguindo a ideia freudiano de associação livre, técnica em que, durante o processo

terapêutico, o paciente é incentivado a falar livremente, sem censura ou julgamento, sobre qualquer memória, pensamento ou sentimento que surgir em sua mente, independentemente de quão irrelevante ou desconexa ele perceba esses conteúdos.

O objetivo é permitir que o inconsciente do paciente se manifeste, revelando desejos, medos, conflitos e outras questões reprimidas ou inconscientes que podem ser a raiz de seus problemas emocionais ou comportamentais (Gompertz, 2012).

A partir dessa ideia, Ernst desenvolveu a técnica chamada “frottage”, que consistia na criação de elementos a partir das formas impressas de diferentes superfícies (fig. 11). Ao observar a impressão, as imagens que produzia eram automáticas, não intencionais. Miró, por sua vez, produzia imagens sem uma estrutura óbvia, registrava as imagens que surgiam em sua mente, ou seja, advindas do inconsciente.

Figura 11 - The Fugitive, Marx Ernst, c. 1925



Fonte: Museum Of Modern Art, 2025.

Salvador Dalí, o artista mais conhecido do surrealismo, buscou retratar as imagens da sua vida onírica, por meio de pinturas que pareciam fotografias de sonhos (fig.12). Acreditava que deste modo seria possível “sistematizar a confusão e assim ajudar a desacreditar o mundo da realidade” (Gompertz, 2012, p.265).

Figura 12 - A Persistência da Memória, Salvador Dalí.



Fonte: Academia Brasileira de Arte

O resultado desse movimento é uma produção realista que demonstra uma habilidade técnica dos pintores renascentistas e causa, sem dúvida, a estranheza e perturbação nos espectadores que se deparam com suas obras. Outro artista importante do movimento, que também produziu imagens realistas, foi René Magritte (1898-1969), que utilizou seus conhecimentos publicitários a favor de suas obras, (fig.13) produzindo pinturas cujas imagens “apelam para a ambição combinadas com ideias largamente aceitas” (Gompertz, 2012, p.268). Ele misturava o corriqueiro com o inalcançável, mostrando que a vida era uma grande ilusão.

Figura 13 - *A Traição das Imagens*, Renne Magrite, 1929



Fonte: Jornal do Brasil, 2022.

Figura 14 - *O Primado da matéria sobre o pensamento*, Man Ray 1932



Fonte: Uol, 2025.

Diferentemente dos artistas até então mencionados, Man Ray (1890-1976) integrou o surrealismo não com pintura, mas com a fotografia a partir de técnicas criadas de experimentos com o processo fotográfico. A “raiografia”, por exemplo, consistia na produção de imagens de objetos impressos numa versão negativa de si mesmo no papel fotográfico preto, resultando em sombras fantasmagóricas ou tiradas de um sonho. Já na sua obra “O Primado da matéria sobre o pensamento”, (fig. 14) Man Ray revela a técnica de solarização, produzindo um efeito de derretimento nas extremidades do papel impresso.

Frida Kahlo (1907-1954), que apesar de não considerar suas pinturas retratos de um sonho e sim da realidade, aceitou que suas obras fossem expostas como surreais, visto que Breton incluía suas pinturas no movimento. Kahlo se apropriou de elementos da cultura folclórica mexicana e de seu sofrimento, após o acidente de ônibus que sofrera ainda quando estudava medicina, para produzir uma série de autorretratos. Suas obras (fig.15) foram além da simples necessidade de se autorretratar, ela “estava profundamente comprometida em ajudar a moldar o futuro do México e fez isso tornando sua encarnação cultural” (Gompertz 2023, p.42), fato que a tornou indissociável de sua cultura. Atualmente, é possível reconhecer o quanto suas ideias contribuíram para o pensamento feminista.

Figura 15 - As duas Fridas - Frida Kahlo, 1939



Fonte: Cultura Genial, 2025

Méret Oppenheim (1913-1985), também uma artista feminina, integrou o movimento com sua obra *Object (Dejeuner en Forrure)*, (fig. 16) que consiste em “uma xícara de chá, um pires e uma colher forrados de pele” rompendo com o pensamento conservador em que o mundo artístico era quase que exclusivo aos homens, cabendo às mulheres o papel de musa a serviço dos grandes artistas. A artista, com apenas 22 anos, “transformou objetos que deveriam nos proporcionar relaxamento e prazer em algo agressivo, desagradável e levemente nojento” (Gompertz, 2012, p.275), fazendo uma referência à sociedade burguesa.

Figura 16 - Object-Méret Oppenheim, 1



Fonte:Moma, 2025

A abordagem resumida da história da arte apresentada até aqui reflete a construção da função que o artista ocupou em diferentes momentos culminando no dadaísmo e no surrealismo, dois movimentos artísticos que contribuíram significativamente para a transformação da história da arte e, em certa medida, da própria sociedade. Embora suas propostas não tenham promovido mudanças imediatas, é possível, na contemporaneidade, reconhecer a relevância e o impacto dessas manifestações, tanto no campo estético quanto no conceitual. O artista, ao produzir sua obra, presta um serviço à sociedade, na medida em

que compartilha sua visão de mundo, ultrapassando os limites da estética formal e abrindo espaço para novas formas de percepção e reflexão.

A escolha desses dois movimentos artísticos do século XX como base para a proposta pedagógica apresentada nesta pesquisa justifica-se pela postura crítica e inovadora de seus representantes, a qual guarda semelhanças com características frequentemente associadas ao comportamento da superdotação. Os artistas dadaístas e surrealistas propuseram a ruptura com paradigmas historicamente consolidados, questionando não apenas o objeto artístico em si, mas também as estruturas conceituais da realidade e suas relações de poder.

O caráter transgressor e vanguardista dos movimentos modernistas confrontou e desestabilizou a estrutura acadêmica vigente, impactando a produção artística das gerações subsequentes. A partir desse momento, consolidou-se a liberdade criativa como um dos traços distintivos da arte contemporânea. Além das formas clássicas, como a pintura e a escultura, ampliaram-se os suportes artísticos, incluindo-se práticas como instalações, performances, arte digital e interativa, o que possibilitou uma comunicação mais ampla e acessível com o público.

Apesar das transformações provocadas pelas vanguardas modernistas e pela arte contemporânea, a influência da tradição acadêmica ainda persiste nas instituições de ensino artístico ao redor do mundo. Tal influência manifesta-se, sobretudo, na forma cultural de pensar, fazer e compreender a arte. As academias de belas-artes desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento da arte ocidental e na formação de artistas ao longo dos séculos, consolidando a concepção da arte como um campo intelectual e técnico, pautado por um alto grau de formalidade e disciplina — paradigmas que, ainda hoje, se mostram difíceis de serem superados no contexto educacional e cultural.

Além disso, com o advento da internet e das redes sociais, a arte se tornou mais democratizada, alcançando um público maior e permitindo novas formas de interação. Exposições virtuais e arte digital ampliam os horizontes da criação e do consumo artístico, transformando a maneira como a arte é produzida e apreciada. A arte atual não segue mais um caminho linear e progressivo, mas se tornou plural e aberta a diversas possibilidades (Danto, 2013). Qualquer objeto pode ser arte, desde que contextualizado no mundo artístico e interpretado como tal. A arte contemporânea se fundamenta na reflexão conceitual e na liberdade de criação.

Assim, observa-se que o conceito de artista é multifacetado e está em constante evolução, refletindo as mudanças culturais e sociais. “Em geral, os artistas capazes de criar

continuamente grandes obras conseguem conservar qualidades infantis” (Rubin, 2023, p.15), continuam enxergando o mundo “com olhos inocentes e não corrompidos” permitindo que o diálogo contínuo entre o artista, a obra e o público continue existindo.

Para que a obra seja o advento de um artista, um outro fenômeno deve ser considerado: o processo artístico. Para o artista, cujo trabalho é testar possibilidades, o sucesso pode ser tanto eliminar uma solução quanto encontrar uma que dê certo (Rubin, 2023, p.197).

3.2 O processo artístico

A construção poética na produção de arte inicia-se no campo perceptivo que alimenta a imaginação e resulta na imagem que ocupa um espaço bidimensional ou tridimensional, por meio da criação de signos gráficos, tradutores de mensagens individualizadas na maneira de ser e existir (Corrêa, 2008). O processo leva o artista aonde ele quer ir, onde quer que este caminho se revele estar (Rubin, 2023).

Entre o criar e o resultado, o experimento se mostra um dos caminhos favoráveis porque enquanto se trabalha, conexões se revelam pelo próprio fazer. A experimentação, para Rick Rubin, (2023) é a segunda fase do processo artístico e caracteriza-se como um momento de brincadeira ou jogo, sem regras, que geram possibilidades... “o coração do experimento é o mistério. Permaneça aberto ao novo e ao desconhecido. Comece com um ponto de interrogação e embarque numa jornada de descoberta” (Rubin, 2023, p.111) e continua defendendo que as ideias precisam ser vistas, provadas, tocadas ou ouvidas para, de fato, serem avaliadas. O processo que cada artista percorre até finalizar sua obra é particular e individual e carrega diferentes nuances que dependem exclusivamente de sua singularidade. “A arte é um reflexo do mundo interior e exterior do artista durante o período da criação” (Rubin, 2023, p.125). Yayoi Kusama (1929-), por exemplo, utiliza a arte para trazer à vida seus traumas (fig.17). Basquiat (1960-1988), em seu processo, costumava trabalhar com cinco ou seis pinturas ao mesmo tempo acrescentando e removendo elementos, fazendo com que suas ideias passassem de uma tela para a outra.

Figura 17 -*Psychedelic Schizophrenia* - Yayoi Kusama [s.d.]



Fonte: Unit London, 2023.

Alguns artistas consideram o processo, ou seja, a fase da construção, como o momento favorito, mediante a satisfação em realizar as instruções ou etapas a que se propôs. Outros, no entanto, preferem focar na formalização da ideia, terceirizando essa fase (Rubin, 2023). É possível que muitos artistas, antes de iniciarem o processo, fiquem à espera de uma inspiração, “um sopro de força criativa trazido instantaneamente de fora” (Rubin, 2023, p.97). Alguns processos só ocorrem após uma inspiração que pode se assemelhar a uma energia. Mas será que todo artista a encontra sempre? Talvez seja a inspiração que diferencie o artista de uma pessoa que trabalhe em qualquer outra área. Para encontrá-la, Rubin sugere um treinamento no olhar: ver o assombro por trás do óbvio, ver o encanto em qualquer elemento ou cena, ver em várias perspectivas, ver sutilezas... esse exercício permite que se enxergue com mais qualidade e quantidade e produz mais material para alimentar a arte. Provavelmente a inspiração dependa principalmente do repertório, portanto, quanto mais repertório, maiores as chances de contar com a inspiração.

Conclui-se, nesta discussão, que não há padrão nem lógica nesse processo enigmático. O projeto artístico é o guia que seguimos e cada um tem suas próprias condições e exigências. (Rubin, 2023, p.212) Aliás, é importante para todos que trabalham com a arte questionar, vez ou outra, sobre seu próprio processo. Nem sempre o processo que leva a um resultado satisfatório pode ser aplicado em outro projeto. Como vimos, a meta de um produto artístico é apresentar a visão do artista e fazer com que o espectador veja de outra maneira aquilo que conhece ou não.

3.3 O espectador

É no contexto do processo artístico que o artista dá forma ao que será, enfim, apresentada ao espectador e realizada em sua completude. Para que isso aconteça é necessário que o espectador “se coloque diante da obra com disposição para senti-la e entendê-la, entrando em contato, através dela, com o artista” (Costa, 2004, p. 129). Por muito tempo, a postura do espectador frente às obras visuais era restrita à contemplação nas galerias e nos museus, porém com o surgimento das novas linguagens artísticas, a relação do espectador com a obra também mudou. O comportamento mais introspectivo e formal, foi, aos poucos, “dando lugar a uma fruição mais inconstante, coletiva e informal” (Costa, 2004, p. 130).

A obra se realiza no contato e na fruição do espectador que envolve sua subjetividade, sua história de vida, seu conhecimento de mundo e, portanto, a obra é significada de formas diferentes, nem sempre comunicando aquilo que o artista projetou. Umberto Eco, filósofo da arte, criou o conceito de obra aberta definindo-a como uma obra de arte que não possui um único significado fixo ou fechado, mas permite múltiplas interpretações por parte do espectador. Considerou a plurissignificação, uma vez que cada pessoa interpreta a obra de forma diferente caracterizando-a como ambígua, polissêmica, cheia de possíveis sentidos.

Em suas inúmeras tendências a Arte Contemporânea dialoga com novos espaços, novas possibilidades de materiais e novos padrões (ou a negatividade) estéticos que podem incomodar alguns espectadores pós-modernos. Por exemplo, muitas obras para serem apreciadas exigem uma interação mais ativa, no sentido de desmembrá-la, desconstruí-la e permitir a cada leitura uma nova construção, um novo significado. Nesse contexto, a leitura e interpretação possibilitam a reflexão, o questionamento, o desenvolvimento do pensamento a partir da ideia una e ao mesmo tempo coletiva, uma vez que a obra Pós-moderna é aberta, está sempre com um espaço a ser preenchido.

Como discute Jair Ferreira dos Santos, (1982) nas últimas décadas, o homem se deparou com grandes e rápidas transformações, gerado das inquietações humanas. O homem nunca esteve tão ligado ao consumo e à busca desenfreada do bem material. Daí, talvez o momento de tantas doenças que afligem o mundo. Não se tem mais tempo de pensar em si mesmo, de ler e decodificar as imagens que nos consomem diariamente, tema inclusive usado na Pop Art. É nesse cenário que nasce uma arte mais popular, quando pensa em aproximar a arte do povo trazendo imagens do cotidiano para as telas de pinturas.

Instigadora, obscura, inquietante...

É hora de produzir conceitos, de fazer o outro refletir, de marcar e não durar. Aquilo que era escultura passa a não ser, a pintura eterna agora é um objeto passageiro, o público espectador é um público interativo, ativo, sem ele a obra perde sua função. Agora, a arte é para ser sentida, degustada, saboreada, é algo para fazer o outro a pensar e não mais somente contemplar, isso ocorre porque “na arte contemporânea, a origem da obra não vem de um original puro, inaugural, mas do que, já sendo conhecido, leva a novas configurações” (Tassinari, 2001, p.90).

Diferentemente da arte Renascentista que, apresentava um caráter ritualístico, utilitário, uma existência parasitária, a arte atual deixa de ser autêntica e assume a função política passando a ser uma realidade exibível e não mais ritualística, é o que garante Walter Benjamim (1980). As reproduções estão acessíveis a todos e isso garante à arte um papel manipulador. É fácil analisar essas produções no cinema, na televisão e principalmente na internet. Portanto, faz-se presente uma política de reeducação do olhar na tentativa de se fazer sujeitos mais questionadores e menos passivos. A partir do século XX, a arte, cada vez mais, desvincula-se do seu papel contemplativo, passando a assumir um papel político, como os dadaístas, por exemplo, que propuseram uma anti-arte. Os readymades de Duchamp, conforme já mencionado neste texto “pôs à vista zonas de instabilidade, regiões mal exploradas e a serem investigadas, entre a arte e a vida em comum” (Tassinari, p. 85, 2001),

O artista Artur Barrio (1945-), em 1979, criou um livro de carne vermelha, o qual poderíamos apenas sentir um cheiro ruim e uma textura desagradável. Porém a ideia da obra traz uma série de contextos a serem discutidos, nem todos sempre pensados pelo artista, mas pelos próprios espectadores. Essa obra nos remete à questão do tempo da arte. Para Nelson Brissac (2004), muitas obras são pensadas não mais para serem expostas por muito tempo ou para serem eternas, como as pinturas de Caravaggio, ou Boticelli, por exemplo. O registro da obra por meio de fotografias ou vídeos permite seu conhecimento e até mesmo sua reprodução. O livro de carne é um exemplo de que seria impossível a sua permanência. A obra questiona sem dúvida, a função da arte entre o belo e o feio, a sedução e a repulsão, o conceito e o material. Ela faz com que o espectador pare para pensar e não somente deixar-se desfilarem pela obra. Assim, a obra contemporânea trouxe uma nova relação da arte com o tempo.

Outro aspecto peculiar da relação da arte com o espectador que assistimos é o diálogo que ocorre entre a obra e o espaço, “o espaço do mundo em comum passa a assumir funções que antes, na arte naturalista – e mesmo na fase de formação da arte moderna, - se

cumpriam no próprio espaço da obra” (Tassinari, 2001, p.75). Richard Serra (1968-2024), artista plástico, foi também audacioso e rompeu com o paradigma de exclusividade das obras serem expostas em museus ou galerias, ampliando o espaço. Serra, construiu uma barreira de 21m de comprimento e 3m de altura em ferro para redimensionar o espaço do mundo comum em um espaço em obra na praça Federal Plaza, em Nova York. O incômodo foi notório, afinal ela impedia a passagem livre e tomava o pouco tempo das pessoas que diariamente ali passavam. A obra de Serra também é um exemplo de escultura contemporânea, que desde a modernidade, assume, de acordo com Rosalind Krauss (1979-), um campo ampliado, uma relação com o espaço. A obra trouxe a possibilidade de criar manipulando espaços físicos, deixando marcas permanentes ou não, sejam elas paisagens naturais ou prédios em construções. A escultura não precisa relacionar-se com um monumento, representando personagens históricos ou servindo como “decoração”, ela se apresenta por si só. Como afirma Tassinari, (2001) “uma obra contemporânea não transforma o mundo em arte”, mas, ao contrário, solicita “o espaço do mundo em comum para nele se instaurar como arte” (p. 76).

Na contemporaneidade a arte se liberta dos espaços internos e amplia-se. A obra propõe uma intervenção urbana capaz de influenciar a vida das pessoas que por ali transitam. Também é capaz de produzir o olhar do estrangeiro, que segundo Nelson Brissac (1980), favorece um novo olhar à paisagem que não é observada apesar de ser vista todos os dias. As intervenções fazem com que o espectador redescubra seu próprio lugar a partir do momento em que a percebe diferente.

Os efeitos da tecnologia na arte, tem se mostrado ao longo dos anos multifacetados, desde a produção de imagens aceleradas, encantadoras, viciadoras... à possibilidade de visitar museus sem sair de casa. As imagens invadem com simultaneidade e multiplicidade os pontos de vistas da experiência visual carregados de ideologias e omissões da realidade. As imagens se confundem nelas mesmas, dissolvendo-as umas nas outras, sobrepondo-as, forjando-as. É tudo criado eletronicamente tornando o passado longínquo e o futuro desconhecido mais reais e atuais como nunca. É a sociedade do espetáculo, onde tudo vira uma grande atração. Vive-se tudo ao mesmo tempo em lugar nenhum.

A Inteligência Artificial é o avanço tecnológico mais atual que impacta diretamente na tríade (artista – processo artístico – espectador) aqui discutida. Já é possível ver seus efeitos em várias frentes, tema polêmico que tem sido abordado por vários pesquisadores. As mudanças que já podem ser percebidas e experimentadas são a criação automática de obras, gerando questionamentos a respeito da autoria, do processo criativo, do valor e das relações

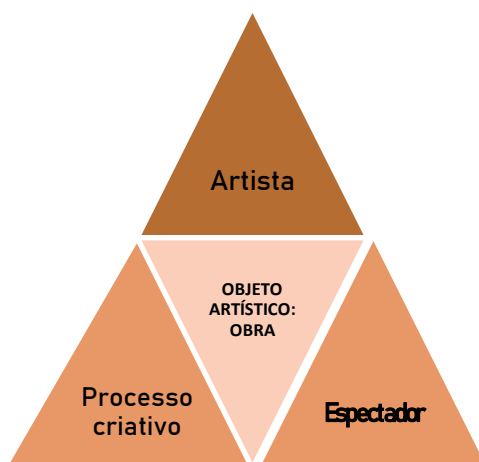
de mercado e do próprio sentido da arte como expressão humana. Anna Ridler (1985-), artista e pesquisadora, é uma das nove "artistas pioneiras" que explora o potencial criativo da IA pela Artnet. Ridler trabalha com sistemas de conhecimento e como as tecnologias são criadas a fim de melhor entender o mundo. Pesquisa ideias sobre medição e quantificação e como isto se relaciona com o mundo natural. Seu processo frequentemente envolve trabalhar com coleções de informações ou dados para criar narrativas novas e incomuns. Seu trabalho tem sido exibido em instituições culturais do mundo todo (Gonzaga: Fernandes, 2019).

O trabalho de Anna Ridler é um exemplo sobre os efeitos e as consequências da IA na arte e mostra que algumas possibilidades já podem ser vistas e outras previstas: trabalho colaborativo entre o artista e a IA; nascimento de novas estéticas; maior valorização da arte feita pelo homem; surgimento de novos profissionais...

O fato é que a arte sempre sofreu a influência da tecnologia e nem por isso deixou de existir. A fotografia não matou a pintura, o cinema não matou o teatro, o digital não matou o analógico. O que muda não é se a arte vai continuar existindo, mas como ela vai ser feita, lida e valorizada.

Sem dúvida, “o convívio mais frequente e estreito com a arte tende a desenvolver não só artistas, como também o próprio público, para quem e a partir de quem se produz a arte” (Costa, 2004, p.133). As interfaces do espectador continuarão sendo transformadas, uma vez que essas relações são frutos de épocas e concepções distintas. Considerando que só com o advento da República o espectador passou a ter mais acesso à arte, com toda a revolução tecnológica que estamos vivenciando hoje, a tríade – artista, processo artístico, espectador – conforme esquema 1, promete um futuro no mínimo, surpreendente.

Esquema visual 1



Fonte: Elaboração própria, 2025.

4 Proposta Metodológica

Acreditando apaixonadamente em algo que ainda não existe, nós o criamos. O inexistente é tudo o que não desejamos suficientemente. (Nikos Kazantzákis, escritor).

4.1 Contexto da pesquisa

O estudo foi realizado na Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação da Regional de Ensino de Taguatinga, do Distrito Federal.

4.2 Histórico da Sala de Recursos de Altas Habilidades/ Superdotação de Taguatinga

Ao longo da história, pessoas talentosas ou superdotadas sempre foram identificadas e por isso em vários países há programas especiais voltados para esse público. No Brasil, a oferta é destinada aos alunos do ensino regular que apresentam destaque em alguma área do conhecimento, incluindo a Arte, como atividade suplementar, que funciona no turno contrário em salas planejadas para tal suporte. Os primeiros registros desse atendimento é de 1929, com a Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Rio de Janeiro, que previu o atendimento educacional dos “super-normais”, termo utilizado na época em que o movimento conhecido como escola-novista passou a embasar a educação brasileira. Um dos líderes desse movimento foi Anísio Teixeira, educador brasileiro que lutou por uma educação democrática, contribuindo de forma significativa para o Ensino Especial e para a criação das Escolas Parques do Distrito Federal, onde foram aplicados os primeiros testes para identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (Coelho, 2015).

Dessas pesquisas e políticas, em 1976, a Secretaria de Educação do Distrito Federal criou o Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado e implementou o atendimento aos estudantes superdotados (Alencar, 1986) com uma equipe que envolvia pedagogos, psicólogos e orientadores educacionais. A partir da elaboração de instrumentos de identificação dos estudantes com alto potencial, foi realizado, nas escolas tributárias das Escolas Parques, os primeiros testes em três mil alunos de 1ª a 6ª série. (Coelho, 2015).

No ano de 1977, os estudantes identificados passaram a ser atendidos pelo Núcleo, no projeto intitulado Projeto de Atendimento Especializado aos Estudantes Superdotados e Talentosos do Distrito Federal. Em 1978, o projeto foi ampliado, passou a atender alunos de 7º e 8º séries de outras Escolas Parques e Escolas Classes tributárias e ofereceu treinamento específico aos professores dessas escolas. Em 1980, os alunos do Ensino Médio

passaram a ser atendidos e as demais Escolas Classes do Plano Piloto também receberam o atendimento, cujo foco era na área acadêmica. (Coelho, 2015).

Em 1995 foi implementado os serviços especializados de Itinerância, cuja função é “promover o recrutamento dos alunos em escolas públicas e particulares, sensibilizar pais, professores e alunos para a temática das Altas Habilidades/ Superdotação e buscar audiência para as produções realizadas nas Salas de Recursos” (Brasil, 2007, p. 56) e em 1997 a “Observação dos sinais de Precocidade”. Essas políticas contribuíram para a disseminação do atendimento e a implementação de salas nas outras Regiões Administrativas, (Distrito Federal, 1993) inicialmente em Taguatinga, Gama, Planaltina e Ceilândia. No ano de 1999, a SEEDF adotou o referencial teórico de Joseph Renzulli, o Modelo do Três Anéis, e estendeu este atendimento aos estudantes de escolas particulares, num total de 30% das vagas existentes.

Com a implantação dos Núcleos de Atividades das Altas Habilidades/ Superdotação, (NAAH/SD) pelo Governo Federal, em 2005, para atender a proposta do Ministério da Educação e Cultura (MEC) o Núcleo de Atividades das Altas Habilidades/ Superdotação do Distrito Federal foi reestruturado em 2006 e passou a utilizar a terminologia *Atendimento Educacional Especializado ao estudante com Altas Habilidades/Superdotação* (AEE-AH/SD). A partir de 2011, o Núcleo foi destinado a “orientar, acompanhar e desenvolver políticas públicas para o atendimento ao superdotado no âmbito da administração central” (Coelho, 2015, p.37) que era subordinado pela Coordenação de Educação Especial.

Atualmente, a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) é composta por diversas subsecretarias e coordenações regionais de ensino. A Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral (SUBIN) é a responsável pela coordenação dos atendimentos e tem como subordinada a Gerência de Atendimento Educacionais Especializados (GAESP), que estrutura o atendimento das Salas de Recursos nas 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE).

A Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação de Taguatinga iniciou suas atividades no Centro de Ensino Fundamental 03 (CEF 03) em 1998, com uma pequena sala e três professores, atendendo até 20 alunos. Em 2001, devido ao aumento da demanda, a sala foi transferida para o Centro de Ensino Médio Ave Branca (CEMAB), onde o número de alunos atendidos chegou a 113. No final de 2003, foi transferida para o Centro de Ensino Fundamental 18 (CEF 18), proporcionando um espaço unificado que facilitou a coordenação das atividades e o trabalho interdisciplinar da equipe.

Neste período, na CRE de Taguatinga o NAAHS/DF continuou desenvolvendo suas atividades como Centro de Referência na área da AH/SD com trabalho específico dirigido ao atendimento de estudantes, famílias e profissionais. De 2000 a 2016 o Pólo ficou na Escola Classe 54 (EC54), e em 2017, foi transferido para um dos prédios que pertencem ao CEMAB. Em 2014, a Subsecretaria de Educação Básica da SEEDF juntamente com a Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação apresentou o projeto do Centro de Referência, do pólo de Taguatinga ao Ministério da Educação a fim de ampliar a estrutura física, organizacional e administrativa, criando uma escola autônoma e a revitalização dos NAAHS. Porém, o projeto apresentado não obteve resposta. Ainda assim, a CRE de Taguatinga foi uma das primeiras a ter uma Sala de Recursos de AH/SD do Distrito Federal que reuniu no mesmo espaço físico as diferentes áreas de conhecimento.

Embora o espaço físico seja o mesmo desde 2017, administrativamente a Sala de Recursos de AH/SD, de Taguatinga esteve sob a responsabilidade da EC 54, CEMAB, CEF 15, CEMAB onde continua atualmente e oferece turmas de atendimento em Atividades, Artes Visuais, Linguagem, Ciência da Natureza e Robótica.

4.3 Participantes

Os participantes foram oito adolescentes, (com idades entre 12 e 17 anos) estudantes de escolas públicas e particulares, que frequentam o atendimento da Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação de Taguatinga.

4.4 Procedimentos e instrumentos para a produção de dados

Os dados foram construídos a partir da observação e dos discursos suscitados nas rodas de conversa ao final de cada uma das etapas da metodologia aplicada para a construção dos projetos artísticos.

Dado o contexto, a questão que se propôs ser analisada revelou, por meio de uma proposta pedagógica, as estratégias e seus impactos no desenvolvimento artístico, com foco na elaboração de um projeto artístico a partir do centro de interesse de cada estudante, segundo suas próprias concepções: qual das etapas consideraram mais desafiadoras para seu potencial criativo? Como reconheceram seu percurso na elaboração e produção de sua poética? Como avaliaram seus resultados?

Para isso, a investigação propôs um estudo de caso qualitativo, a partir das

experiências desenvolvidas na Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação voltada para o atendimento de estudantes com potenciais notáveis em Artes Visuais, considerando a observação dos comportamentos desses estudantes quanto aos traços de superdotação quando submetidos às experiências artísticas e estéticas na construção de um projeto artístico.

Na relação direta, entre a pesquisadora e os estudantes foram observados e registrados por meio de vídeos, fotografias e gravação de áudios o percurso artístico de cada participante na construção de suas visualidades artísticas. As concepções dos estudantes sobre esse atendimento, as metodologias ou abordagens aplicadas, a relação dos sujeitos frente as propostas pedagógicas apresentadas, foram dados levantados por intermédio da observação durante a elaboração e construção do processo artístico e das rodas de conversa. Sendo assim, a pesquisa participante deu-se por meio de descrições dos elementos que perfizeram o atendimento.

Também foi suscitada a análise das etapas aplicadas, tendo como referencial as visualidades produzidas pelos estudantes e os discursos evidenciados durante os diferentes momentos: os que antecederam os produtos artísticos, os produzidos durante as vivências e os discursos construídos como resultado do trabalho proposto.

Durante o estudo, a pesquisadora, construiu as relações e associações dessas práticas com as abordagens e metodologias buscando levantar diferentes pontos de vista e apresentar possibilidades que ampliaram o desenvolvimento artístico dos estudantes atendidos. O projeto foi desenvolvido em três fases interligadas e não lineares em diferentes momentos, apresentando um constante movimento “no confronto teoria-empiria”. A primeira fase, chamada de exploratória de acordo com Lüdke e André (2012), é fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo visto que é nesse período que a realidade será de fato captada, embora esse momento deva perfazer todo o projeto. A segunda fase consistiu na observação e na coleta dos discursos elaborados durante a produção do trabalho de cada estudante, para isso se fez necessária a seleção dos aspectos mais relevantes e a determinação do recorte do estudo. Por último, a fase da apresentação e reflexão a partir das poéticas construídas por meio de rodas de conversa. Conforme Ludke e André (2012) a pesquisa que retrata o cotidiano escolar, oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade.

A análise dos processos de construção do projeto artístico deu-se por meio da observação das etapas de atividades artísticas envolvendo diferentes técnicas e materiais.

Pretendeu-se que as mediações realizadas pelos sujeitos embasassem a constituição do processo artístico, objetivando a produção de um produto final garantindo a atividade de especialização, ou tipo III da metodologia proposta por Renzulli (1978) e adotada na SEEDF. Esta pedagogia, chamada de Modelo Triádico de Enriquecimento, é aplicada visando o aprofundamento e ampliação de conteúdos em diversas áreas do conhecimento de forma a incentivar a produtividade criativa cujo objetivo é oportunizar a participação do estudante em diferentes eventos para que ele descubra novos interesses.

Como mencionado, uma das estratégias foi o compartilhamento dos processos e dos resultados, buscando uma metacognição na área artística, cujo nome foi roda de conversa. A Roda de Conversa é um instrumento de comunicação que favorece a aproximação entre o pesquisador e os participantes. Tem sido uma metodologia bastante utilizada na área educacional (Melo; Cruz, 2014).

As rodas podem servir para a coleta de informações ou podem ampliar as percepções entre os sujeitos por meio de diálogos, (Melo; Cruz, 2014). Com ela, “é possível estabelecer uma condução do discurso o que pode variar significativamente quanto à intensidade e aos modos: delimitação de eixos iniciais para debate, organização detalhada de dinâmicas de grupo, disposição de frases para interpretação e interlocução” (Pinheiro, 2020, p. 5). Para a pesquisa em questão, as rodas partiram da análise de imagens visuais de obras de arte e das produções dos estudantes.

Nas rodas, que ocorreram ao final de cada uma das etapas da construção do projeto, foram suscitados diálogos e reflexões a partir dos contextos e das temáticas selecionadas, da apresentação dos recursos e das técnicas que foram exploradas. Na última roda, os estudantes compartilharam o produto final e foram oportunizados a verbalizar suas impressões e percepções de todo o processo. Importante destacar que os participantes da pesquisa estavam matriculados em turmas diferentes nos turnos matutino e vespertino e que todas as seis turmas eram compostas por até seis estudantes com faixas etárias diversas (entre 12 a 17 anos), fato que enriqueceu as discussões nos momentos de troca nas rodas de conversa, embora nem todos tenham sido selecionados para a pesquisa.

5 A Proposta Pedagógica como Metodologia

A arte não é para ser observada. A arte está nos observando (Joseph Albers, artista).

Considerando-se que todos os seres humanos são capazes de criar, o atendimento em arte para indivíduos considerados com Altas Habilidades/Superdotação precisa ser diferenciado para que a criatividade se sobressaia como comportamento emergente. Nessa ótica, o pensamento crítico pode ser estimulado como uma das habilidades para a criação, uma vez que determinado produto, pode ou não, a depender do meio e da época, ser considerado original, complementando o fator do meio ambiente como influente no processo do criar. Sendo assim, tanto a capacidade criativa quanto o resultado das expressões criativas têm o meio ambiente como fator fundamental (Virgolim, 2007).

Por esse motivo, considera-se que a “experiência da prática artística é passível de investigação e pode, em seus processos, conter elementos e caminhos que possibilitem tomá-la como índice plausível de criação de metodologia de pesquisa” (Pimentel, 2015). Isso quer dizer que o artista faz uso de recursos afetivos, técnicos e intelectuais em suas experiências e os imprime, de certa forma, em suas produções. Dewey, considera a experiência como meio da ação criativa, sem ela, possivelmente não há criação (2010). Ostrower, por sua vez, afirma que a sensibilidade e o desenvolvimento cognitivo garantem a formação de “um sujeito participante, ativo e produtor de conhecimentos das artes visuais aplicadas em prol da humanidade” (apud Corrêa, 2008, p. 21).

Desta feita, relatar as experiências dos processos artísticos vivenciados pelos estudantes é uma possibilidade para a identificação de uma metodologia que dialogue com a atividade do Tipo III da metodologia triádica, no campo das artes visuais, uma vez que, de acordo com Dewey, conforme citado por Placides e Costa (2021) a experiência e a criatividade constituem os pilares do processo de aprendizagem.

Para a realização da presente pesquisa, foram selecionados 8 estudantes dos 28 que foram atendidos nos anos de 2023 e 2024, na Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação de Taguatinga, nos turnos matutino e vespertino. Importante ressaltar que todos frequentaram a sala de recursos desde o mês de setembro de 2022. Um dos critérios para a seleção dos estudantes participantes foi a maior evidência do comportamento criativo-produtivo ao longo dos 2 anos de atendimento.

Tabela 1: Participantes da pesquisa

Emile	12 anos
Max	17 anos
Angel	16 anos
Com Z	15 anos
Setembro	15 anos
Violet	16 anos
Ruiva	16 anos
Tetela	16 anos

Fonte: Dados da pesquisa

No período de observação, cuja duração foi de 4 a 12 semanas, as propostas de atividades focaram no Tipo I, visto que os objetivos são: 1) dar a oportunidade dos estudantes de participar de experiências que sejam do seu interesse, estimulando a criatividade, a investigação e a pesquisa; 2) enriquecer as vivências por meio de experiências que não fazem parte do currículo escolar, 3) estimular novos interesses para que os estudantes possam aprofundá-los em atividades posteriores (Virgolim, 2007).

Com o retorno dos estudantes do período de férias, no início do ano de 2023, as propostas se direcionaram ao tipo II, uma vez que já demonstravam maior interesse em técnicas específicas, como aquarela, desenho com nanquim, pintura em tela, modelagem com biscuit, etc. Porém, apesar do interesse por determinada técnica, observávamos uma inquietação e curiosidade dos estudantes com outros materiais, técnicas e suportes, fazendo com que, em alguns encontros, interrompessem as produções nas quais estavam trabalhando para experimentar outras possibilidades.

No semestre seguinte, foi proposto que os alunos criassem um projeto para ser exposto em uma mostra em comemoração ao Dia das Altas Habilidades/ Superdotação, em novembro. Foi nesta ocasião que observamos uma dificuldade na compreensão do que seria esse projeto, atividade de Enriquecimento do Tipo III.

Ao retomar os estudos de Renzulli, na tentativa de encontrar respostas que pudessem auxiliar e atender aos anseios dos estudantes, constatamos que não havia um direcionamento específico à produção de um projeto artístico.

são planejadas para o aluno que demonstra grande interesse em estudar com maior profundidade uma área de conhecimento; que esteja pronto para dedicar grande parte do seu tempo para a aquisição de um conteúdo mais avançado; e que queira participar de um processo de treinamento mais complexo, no qual assume o papel

de aprendiz em primeira-mão (Virgolim, 2007, p.65).

Diante disso, na intenção de delimitar o centro de interesse dos estudantes, foram aplicados alguns instrumentos de entrevistas propostos pelo professor doutor Fábio Travassos, que também atende em uma sala de Artes Visuais no mesmo espaço. Porém, mesmo com o preenchimento e análise desses instrumentos, percebíamos que a ideia de um projeto artístico ainda era um tanto quanto vaga para os estudantes, pois a maioria deles considerava que uma pintura, uma escultura, um desenho ou uma fotografia era a produção de um projeto. De acordo com Virgolim (2007, p.65),

a ênfase dada às experiências de Tipo III muda da aprendizagem sobre determinado tópico para a aprendizagem de como se obtém, categoriza, analisa e avalia a informação em determinados campos; e envolve o uso de métodos autênticos de pesquisa em um determinado campo de estudos. Desta forma o estudante pode ultrapassar o tradicional papel de reprodutor do conhecimento para assumir o papel de investigador em primeira-mão, absorvendo paulatinamente o papel de agentes de mudança, como impacto no mundo que os rodeia.

De acordo com a análise, surgiu a ideia de um projeto artístico a partir da criação de uma poética e produção de uma série de objetos ou imagens visuais resultantes de uma metodologia. Dessa forma, a proposta atenderia às metas das atividades do Tipo III, cujas oportunidades destacadas são:

a)Aplicar seus interesses, conhecimentos, ideias criativas e motivação em um problema ou área de estudo de sua escolha; b) adquirir um conhecimento avançado a respeito do conteúdo e metodologia próprios a uma disciplina, área de expressão artística ou estudos interdisciplinares em particular; c) desenvolver produtos autênticos, com o objetivo de produzir determinado impacto em uma audiência pré-selecionada; d) desenvolver habilidades de planejamento, organização, utilização de recursos, gerenciamento de tempo, tomada de decisões e autoavaliação; e e) desenvolver motivação/envolvimento com a tarefa, autoconfiança e sentimentos de realização criativa (Virgolim, 2007, p.65)

Essa citação descreve com clareza os objetivos centrais de uma proposta pedagógica voltada ao desenvolvimento do potencial criativo e cognitivo dos estudantes, especialmente em contextos de educação diferenciada, como a educação de superdotados ou projetos de aprendizagem significativa.

5.1 Ensaio: Objeto Afetivo

Na busca de uma estratégia que pudesse alcançar a compreensão dos estudantes em relação ao projeto artístico, solicitamos que trouxessem no encontro seguinte um objeto afetivo para apresentar aos demais colegas. Após a apresentação e uma roda de conversa sobre o motivo da escolha, foi proposto que esboçassem três imagens diferentes sobre o objeto no *sketchbook*. Após os esboços concluídos, as imagens foram produzidas no suporte escolhido e com a/as técnica/s selecionadas por cada um. Decorridos três ou quatro encontros, na roda de apreciação, cada estudante apresentou suas imagens e falou sobre o projeto.

Na roda de conversa mediada pelas produções dos estudantes, todos argumentaram sobre a escolha do objeto afetivo que estava, em sua maioria, ligada a pessoas próximas que os haviam presenteado. As exceções foram o despertador e a lapiseira, que ao contrário dos demais, eram objetos que, apesar de serem úteis, geravam sentimentos como angústia e raiva.

Cabe mencionar que para além dos objetivos pedagógicos, a temática do objeto afetivo revelou a importância da subjetividade no processo de criação, simbolizado tanto nas imagens como nos discursos. Para muitos artistas, a verdadeira razão de fazer arte é a possibilidade de estabelecer um diálogo entre eles mesmos, materializando narrativas que perpassam o mistério da *psiquê* (Rubin, 2023). Para Yayoi Kusama, conforme citado por Gompertz (2023), a arte sempre foi uma terapia, uma forma de corrigir uma incapacidade iniciada em sua infância. Portanto, mesmo que o atendimento não tenha como cunho a psicoterapia, observa-se que é um elemento inerente a todo processo de criação e precisa ser considerado no processo artístico dos estudante.

Ao se referirem à elaboração do projeto, os estudantes relataram sobre o processo de criação, a escolha dos materiais e técnicas. A participante Setembro, por exemplo, afirmou:

“Eu achei um trabalho bem interessante porque vi que poderia ser livre para fazer arte” (Setembro).

Nos discursos, observou-se que a maioria dos estudantes preferiu utilizar a técnica que já dominavam, mesmo tendo como uma das premissas propostas na atividade a variação de suportes e tamanhos. Em relação ao exercício, todos acharam interessante, mas nem todos mostraram-se satisfeitos com o resultado, fato já observado em relação a outros exercícios, evidenciando a característica do perfeccionismo desses estudantes.

“Foi um exercício que me pegou desprevenido porque nunca imaginei que as Altas Habilidades seria assim. Achava que ia ser como um método da escola ou um curso de artes. Daí, quando a senhora propôs o projeto fiquei bastante feliz porque me senti mais livre para trabalhar minhas ideias” (Violet).

A série produzida pelo estudante teve como objeto afetivo o cristal do colar que usava. Além de escolher o objeto por utilizá-lo como um amuleto, Violet desafiou-se a representar a transparência do pingente com o lápis de cor.

“No trabalho do objeto afetivo, eu queria trabalhar com o conceito e não um objeto em si. Escolhi o estudo da anatomia em si como tema, usando o desenho que eu já trabalhava. Não entendi muito bem a proposta e acabei usando características surrealistas. Percebi que não havia uma conexão entre as imagens, só mesmo das cores, estilo dos traços e questões psicológicas. Trouxe as imagens para o campo das sensações” (Max).

Apesar de o estudante não considerar a relação entre as imagens, é possível reconhecer uma unidade orgânica.

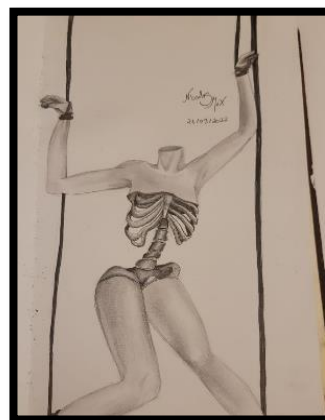
Figura 18



Figura 19



Figura 20



Fonte: Dados gerados por meio da pesquisa. Acervo pessoal, 2024.

A estudante Tetela escolheu o despertador como objeto afetivo:

“porque ele causa um caos na minha vida. O som estridente todos os dias... é um objeto afetivo que odeio. Foi desafiador pensar em como representar o despertador de forma que a imagem não resultasse em algo tão agradável de se ver. Queria que as imagens fossem claras, mas que fizessem as pessoas pensarem em algo negativo sobre o tempo. Produzi uma imagem em espiral em que os objetos relacionados ao despertador como relógio, cronômetro, ampulheta, girando como o tempo que se esvai. No baú, já representei objetos que resultassem em uma coleção sobre o tempo ressaltando o tempo como algo positivo. O tempo como um presente” (Tetela).

Tetela, utilizou técnicas diferentes experienciando novas possibilidades e por isso sua série resultou em técnica mista.

Figura 21



Figura 22



Figura 23



Fonte: Dados gerados
por meio da pesquisa. Acervo pessoal,

A participante Angel escolheu o livro “O Pequeno Príncipe” de Antoine de Saint-Exupéry, e buscou representar o personagem da forma mais parecida possível com o livro. A estudante relatou sentir dificuldade para criar, tendo ficado presa à releitura.

Figura 24



Figura 25



Figura 26



Fonte: Dados gerados por meio da pesquisa

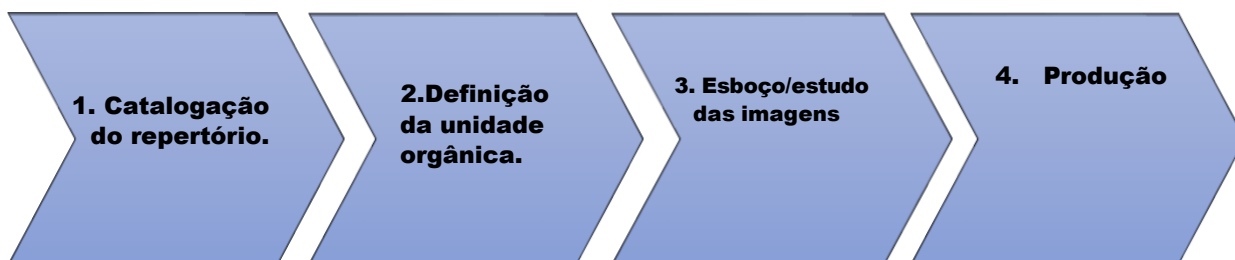
5.2 A produção de uma série como Projeto Artístico

Figura 27 - Série Aves, Emile, 2024



Fonte: Dados gerados por meio da pesquisa. Acervo pessoal, 2024.

A proposta pedagógica apresentada em seguida visou didatizar a elaboração do projeto artístico para que os estudantes tivessem a clareza das quatro etapas que antecedem a produção em arte em si: o 1º momento, apreciação para catalogação de repertório; 2º momento, escolha e seleção de técnicas e materiais; 3º momento, organização das ideias/ estudos e 4º momento, produção das visualidades.



A partir da aplicação da metodologia de produção de série artística para os estudantes de Altas Habilidades/ Superdotação em Artes Visuais, atendidos na Sala de Recursos de Taguatinga, Distrito Federal e das observações realizadas durante todo o processo, bem como dos diálogos suscitados nas rodas de conversa, é mister que alguns pontos sejam discutidos.

Acreditamos que a proposta pedagógica utilizada dialoga com a proposta de Renzulli em sua Metodologia Triádica, uma vez que o estudante é levado a construir um projeto, no caso, uma série de imagens a partir de uma organização que requer a construção de um pensamento criativo produtivo. Pode-se afirmar que a semelhança entre o projeto científico e artístico recai na pesquisa para a resolução do problema: a produção de imagens que caracterize as escolhas de cada estudante. Porém, há de se considerar que para a criação da proposta pedagógica apresentada nesta pesquisa, três metodologias do ensino de arte contribuíram significativamente para a sua estrutura.

Uma metodologia que dialoga com a proposta aqui aventada é a Metodologia de Projetos a qual é baseada na problematização. Nela, o aluno deve ser envolvido no problema, tem que investigar, registrar dados, formular hipóteses, tomar decisões, resolver o problema, tornando-se sujeito de seu próprio conhecimento. O professor deixa de ser o único responsável pela aprendizagem do aluno e torna-se um pesquisador, o orientador do interesse de seus alunos. Levanta questões e se torna um parceiro na procura de soluções. Gerencia todo o processo de desenvolvimento do projeto e coordena os conhecimentos específicos de sua área de formação com as necessidades dos alunos de construir conhecimentos específicos (Hernandez, 1998).

O caráter investigativo que há no trabalho com projetos caracteriza-se como estratégia para abordar e investigar problemas que vão além da compartimentação disciplinar e assumem o aspecto de complementaridade de saberes e não de disciplinas. O aluno troca a visão empirista da educação pela visão construtivista de solução de problemas. Esta metodologia favorece a interatividade, a autonomia, a aprendizagem contextualizada e a análise crítica de outras situações similares à que ele desenvolve no seu projeto escolar. Durante o desenvolvimento do tema, o aluno tem que agir, confrontar as próprias ideias com os conhecimentos pesquisados, levantando dúvidas e curiosidades. É necessário desenvolver a habilidade do registro dos fatos, resultados, discussões ocorridas durante o projeto. A avaliação permeia todas as etapas do processo e não tem apenas o aspecto quantitativo das avaliações tradicionais. Feita durante o processo, ela faz ajustes entre o ensino e aprendizagem, compara resultados alcançados com resultados esperados. Analisa como o

conhecimento foi sendo construído, as estratégias usadas pelos alunos para aprender e continuar aprendendo (Hernandez, 1998).

Para Hernández (1998), na prática do trabalho com projetos, os alunos adquirem a habilidade de resolver problemas, articular saberes adquiridos, agir com autonomia diante de diferentes situações que são propostas, desenvolver a criatividade e aprender o valor da colaboração. Ao abordar o trabalho com projetos na construção do conhecimento escolar, valoriza-se uma prática pedagógica que estimula a iniciativa dos alunos através da pesquisa, desenvolve o respeito às diferenças pela necessidade do trabalho em equipe, incentiva o saber ouvir e expressar-se, o falar em público e o pensamento crítico autônomo. Esta autonomia, que vai sendo conquistada através da pesquisa, com toda a diversidade de caminhos percorridos e as competências que os alunos vão desenvolvendo através de tal prática, visa promover sua autonomia intelectual (Oliveira, 2005).

O trabalho com pesquisa, que perpassa todas as etapas de um projeto, favorece para que a informação se transforme em conhecimento e aprendizagem. Ao fazer, ao testar, ao pesquisar, teoria e prática se conjugam. Os projetos rompem com o conceito de teoria como um conhecimento especulativo, racional, associado a aulas expositivas e atividades não significativas para os alunos; rompem também com o conceito de prática como resultado de ação, associada a métodos e técnicas. Não há mais a lógica tradicional em direção da teoria para a prática ou a prática como aplicação da teoria. Considera-se a concepção de teoria e prática como complementares, dependentes, inseparáveis. Na condição de orientador de etapas, de desafiador, de questionador, o professor sai da sua solidão da frente da sala de aula e fica lado a lado com seus alunos, assumindo, inclusive, uma posição de aprendiz junto a eles. Estabelece um diálogo mais aberto e empolgante, o que leva à formação de novos vínculos de amizade e confiança, favorecendo em muito a aprendizagem (Hernandez, 1998).

Outra metodologia do ensino de arte que também dialoga com a proposta em questão é a escola de Bauhaus, uma escola de artes e ofícios com oficinas e fundamentos artísticos, criada em 1919 por Gropius. O contexto social da época estava emocionalmente perturbado pela 1ª Guerra Mundial e, durante 14 anos, com grandes artistas que assumiram a função de mestres, Bauhaus uniu pintura, escultura e arquitetura produzindo designs conhecidos até hoje, símbolos do modernismo. Importante destacar que quando foi idealizada, a escola de Bauhaus tinha como objetivo produzir talentos e foi denominada por Eisner (2002) como uma metodologia baseada em solução de problemas criativos inspirado no programa utilizado e oferecido na Bauhaus alemã. A ideia era convidar “os alunos a se tornarem solucionadores de problemas criativos” (Eisner, 2002, p. 31, tradução livre), e a encontrarem

“o artista que tinham dentro de si mesmos e seu ritmo pessoal” (Gompertz, 2013, p. 222).

Para isso, propôs a união entre a escola de belas artes e seu currículo teórico com o currículo prático da escola de artes e ofícios, rompendo a barreira entre os artistas e artesãos. Anos depois, algumas propostas do ensino de Arte em escolas de Ensino Médio basearam sua metodologia nos princípios da Bahaus aplicando estratégias que levam os estudantes a lidarem com problemas práticos e estéticos (Eisner, 2002).

As duas metodologias mencionadas embasam teoricamente a proposta desenvolvida nesta pesquisa e favorecem o atendimento aos estudantes com Altas Habilidades e Superdotação, não só no campo filosófico, como também no campo prático. Mace e Ward (2002), a partir de entrevistas com artistas de artes visuais sobre o processo de criação, propuseram um modelo em quatro fases: concepção; desenvolvimento; realização; finalização.

De acordo com os relatos dos estudantes envolvidos na pesquisa, a compreensão de um projeto artístico por meio da construção de uma série facilitou a vivência de um processo criativo, mesmo que este processo tenha sido, para alguns, conflituoso e frustrante. Porém, mesmo com os desafios e dilemas, todos os participantes da pesquisa demonstraram satisfação com o resultado final, considerando principalmente a “liberdade” como o fator mais importante de todo o processo.

É importante destacar que, em se tratando de processos de criação, o tempo destinado para cada etapa varia, pois depende do ritmo de cada estudante. Portanto, um semestre com encontros semanais de 3 horas pode não ser suficiente para a conclusão do projeto artístico de todos.

Ao final de cada uma das etapas, propôs-se uma roda de conversa a fim de que os estudantes formalizassem o processo de criação, reconhecendo seus desejos, argumentando sobre suas escolhas, apontando as dificuldades e os desafios encontrados, ou seja, um momento em que pudessem tomar a consciência do processo criativo como um caminho para a produção de arte.

1º momento: Apreciação e catalogação de imagens conforme o centro de interesse.

De acordo com o dicionário brasileiro da Língua Portuguesa, a palavra apreciação é o

ato ou efeito de apreciar; Estimação do valor de alguma coisa; avaliação, cotação; Ligeira crítica literária, artística ou científica; Estado que decorre da

satisfação de algum tipo de necessidade; desfrute, fruição, gozo; Estudo para formação do juízo que precede o julgamento.

Este conceito está associado ao termo “leitura” de obra de arte, utilizado por Ana Mae Barbosa (1988) em sua “Abordagem Triangular”. No entanto, nos documentos mais recentes sobre arte-educação, o termo “apreciação” é mais utilizado e está relacionado ao ato de decodificar uma obra de arte.

Esses termos passaram a ser utilizados a partir da década de 1970 iniciando-se pelo Movimento de arte e educação surgido nos Estados Unidos nos anos 1960, conhecido como DBAE – Disciplined Based Art Education (Barbosa, 1988, 1991; Osinski, 2001; Rizzi, 2002), o qual propôs “diversas formas de se pensar arte por meio do conhecimento e pelo desenvolvimento do fazer artístico, da leitura da obra de arte e da sua história” (Araújo; Oliveira, 2013, p.10). Eisner (2002) destaca que os objetivos do DBAE estão calcados no desenvolvimento de habilidades e da imaginação, da percepção, da compreensão do contexto histórico e cultural em que a arte é criada, dos valores que a arte proporciona, ou seja, a estética. Os arte-educadores encontraram essas disciplinas no estúdio de arte, na história da arte, na crítica artística e na estética.

Por meio da apreciação, o fruidor tem acesso aos processos sensíveis, técnicos, culturais e cognitivos que são utilizados na construção do objeto artístico ou imagem, universo que vai sendo revelado, desdobrado e ampliado, permitindo um diálogo singular e particular entre a obra, o artista e o espectador (Araújo, 2007). Osborne (apud Araújo, 2007) correlata a palavra apreciação à aptidão, defendendo que o ato de apreciar é uma capacidade que pode ser adquirida e desenvolvida e, portanto, deve ser exercitada.

Além do aspecto enriquecedor cultural, a apreciação é um processo subjetivo e se conecta com as emoções de quem observa. O que para alguns pode parecer uma simples pintura abstrata, para outros pode evocar lembranças, sentimentos profundos ou questionamentos filosóficos. Assim, a arte se torna um espelho da alma, refletindo tanto o mundo interior do criador quanto do apreciador.

As imagens fazem parte do cotidiano e interferem na forma como as pessoas se relacionam com o mundo e com os outros porque carregam as percepções que os sujeitos têm com suas culturas, logo é a cultura “criação coletiva, que dá sentido às imagens que o sujeito vê ou cria” (Pereira, 2014, p.19). Portanto, o ato perceptivo requer a atribuição de significados, o que torna a experiência inteligível.

É fato que as Artes Plásticas ou Artes Visuais sempre foram destinadas a um

número restrito de pessoas, pois exigem uma postura mais contemplativa e introspectiva dos visitantes. Essa característica pode explicar porque muitas pessoas não sentem tanto prazer em visitar museus e galerias, ao contrário do que ocorre em eventos como peças teatrais, shows ou até sessões de cinema (Almeida, 2019). Iniciativas como visitas guiadas, exposições interativas e até o uso de tecnologia digital têm ajudado a tornar as artes visuais mais envolventes para um público mais amplo, mostrando que as artes visuais também podem ser impactantes e têm o poder de emocionar, questionar e transformar a maneira como enxergamos o mundo (Almeida, 2019). Acredita-se que a partir de uma educação que fomenta o acesso a museus e galerias, além do fazer, contribui para a formação de indivíduos mais reflexivos, afinal, “o indivíduo deve ser preparado para ler, compreender, refletir e criticar a arte como conteúdo, produto e história” (Araújo, 2007, p. 46).

Assim, depreende-se que, à medida que é favorecido aos estudantes o contato com objetos de arte, proporcionando-lhes sua leitura, na intenção de compreendê-la, senti-la ou desconstruí-la, amplia-se o seu repertório imagético e o processo criador, uma vez que muitas habilidades entram em cena: selecionar, comparar, reelaborar, relacionar, imaginar e tantas outras. Com isso, acredita-se que pensar a arte por meio de sua leitura e apreciação, estabelece-se um importante “instrumento para a identificação cultural e desenvolvimento individual” (Ledur, 2016, p.), pois o indivíduo é convidado a dialogar com o mundo. Este exercício de apreciação “que a arte propõe à subjetividade contemporânea parece um tanto promissor para desenvolver racionalidades e temporalidades diversas, e mesmo uma ética na relação com o outro” (Ledur, 2016).

1ª RODA

A partir da análise gerada pela escolha do objeto afetivo, procuramos promover rodas de conversa mediadas por imagens de alguns trabalhos de artistas que apresentam uma organização das obras em séries para apreciação, destacando-se o tema, o conteúdo e a forma.

Figura 28 - Exposição A Parte pelo Todo, Lucas Dupin, 2023



Fonte: Arquivo pessoal, 2024

Na primeira roda, as imagens selecionadas contemplaram uma das exposições que o grupo havia visitado no Centro Cultural TCU “A Parte pelo Todo”, de Lucas Dupin, artista contemporâneo que questiona, por meio de imagens bi e tridimensionais, a noção do belo, e propõe o pensamento da arte a partir do contexto vivido e das influências do cotidiano.

Figura 29 - Exposição A Parte pelo Todo, Lucas Dupin, 2023



Figura 30 - Lucas Dupin



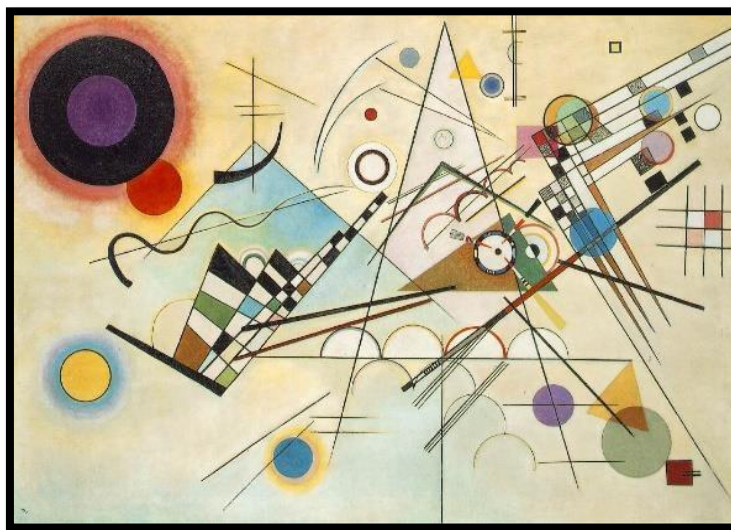
Arquivo pessoal, 2024.

Durante a apreciação, destacaram-se as relações entre os materiais utilizados e o título da exposição para a compreensão do processo percorrido por Lucas Dupin. Foi analisado, ainda, o trecho da reportagem exibida no jornal Correio Braziliense, acerca da exposição:

O artista se diz movido pela própria busca desses fragmentos, pela investigação de onde estão e o que podem gerar de reflexão. "O encanto de quem é artista é ser movido por uma busca, mas não pelo resultado. Me interessam aquelas coisas que estão à distância da mão. Aí está a potência do fazer artístico, não pensá-lo como objeto, mas como modo de ver o mundo. Não precisa ser algo extraordinário, espetacular, que fuja do que a gente tem à disposição, e sim pensar o que nos cerca de outro modo", observa. Nahima Maciel (2023).

Observou-se, nesta roda, uma dicotomia em relação aos discursos dos estudantes. Por um lado, a admiração pela criatividade na construção das obras e, por outro, uma resistência quanto aos materiais e algumas imagens expostas, revelando uma postura ainda muito presa ao valor da arte em produtos que estejam mais próximos aos conceitos do belo e do realismo.

Figura 31 - Composição VIII, Wassily Kandinsky



Fonte: Retirada do Pixabay, 2024.

Na segunda roda de apreciação, foi selecionada a série de imagens das pinturas de Kandinsky e relatou-se sobre seu processo de criação. Os estudantes foram levados a refletir sobre a afirmação de Kandinsky, de que a arte tinha a finalidade de expressar a personalidade do artista, mesmo que o resultado não apresentasse uma imagem figurativa. Longe do realismo, o artista utilizou a pintura para a representação de músicas, inaugurando a abstração como expressão da relação entre a pintura e a música. Na mesma roda, foram apresentadas outras imagens referentes ao Dadaísmo e Surrealismo, na intenção de provocar o comportamento transgressor, presente em estudantes produtivos-criativos, segundo Renzulli.

Durante a atividade de apreciação, a maioria dos estudantes apresentaram desconforto em falar suas opiniões a respeito das imagens, demonstrando apenas algumas expressões de estranhamento, surpresa, descontentamento... o silêncio só foi quebrado por uma das estudantes.

Após essa atividade, foi solicitado que os estudantes fizessem uma pesquisa sobre um artista e trouxessem imagens retratando uma de suas séries para compartilhar com os colegas, porém nenhum dos estudantes apresentou a atividade. Compreendeu-se, então, que o repertório é fundamental para o processo criativo. Assim, o professor Fabio sugeriu que os estudantes criassem um acervo com imagens que chamavam sua atenção e que considerassem interessantes. Para esse acervo, deu-se o nome de “Museu imaginário” e

sugeriu-se a utilização do aplicativo Canva para a catalogação das escolhas. A partir desse recurso, os estudantes foram levados a refletir sobre as imagens, tendo-as como suporte para a definição das etapas: tema, conteúdo e forma.

2º momento: A criação... unidade orgânica

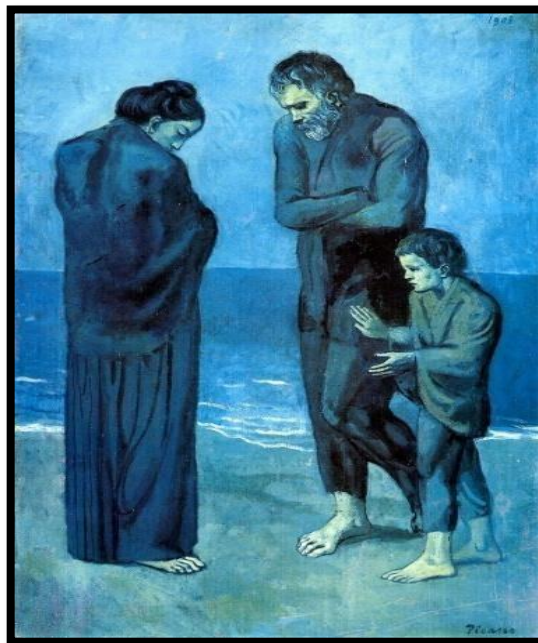
Na arte, a construção de significados para a experiência estética proporcionada ao espectador está na relação entre forma e conteúdo. Arnheim, Ulric Neisser, Jean Piaget e Nelson Goodman são alguns dos autores que defendem o ensino das artes como processo de desenvolvimento cognitivo, chamando a atenção para a importância da arte como meio de elaboração do pensamento a partir das conexões realizadas na produção de trabalhos que exigem a relação entre forma e conteúdo de obras, bem como o contexto histórico e cultural (Eisner, 2002).

Ao pensar sobre a estrutura, o estilo e a organização visual de uma obra, nos referimos à forma, enquanto relacionamos as ideias, os temas e as mensagens que ela transmite ao conteúdo. A interação entre esses dois elementos cria a essência da obra artística tornando-a representação visuais. A esse respeito, Pereira (2014) afirma que,

no meu processo artístico, ambas as coisas caminham juntas: as ideias e as formas. Só me disponho diante de uma tela, do computador, de um papel, quando a forma já se desenhou mentalmente por completo. A relação entre sujeito e objeto já se construiu; então, com a solução em mente, disponho-me a produzir” (Pereira, 2014, p. 21).

No contexto artístico, a forma é o resultado da organização dos elementos materiais... linha, cor, textura, ritmo, simetria... que estruturam a mensagem pensada pelo artista e orientam a percepção do público. Na fase azul de Pablo Picasso, por exemplo, o uso de uma paleta monocromática revelou o momento em que o artista vivenciava o suicídio do seu grande amigo e também pintor Carlos Casagenas, e a sua dificuldade financeira.

Figura 32 - “Des pauvres au bord de la mer”, Pablo Picasso



Fonte: Descontexto, 2025.

Além de retratar seu amigo, Picasso também mostrava nas imagens desse período ladrões, prostitutas, cegos, mendigos, crianças e seus pais em situação de sofrimento. Outra contribuição do artista, foi o movimento intitulado de Cubismo, iniciado com pinturas em que a forma, como elemento visual, era fragmentada, distanciando-se das convenções clássicas, pois rompia com o conceito de perspectiva, contribuindo para um novo jeito de representação, uma ideia precursora para a história da arte do século XX e XXI.

Nas duas imagens (fig.32 e 33) - aqui apresentadas -, observa-se que a forma, enquanto unidade orgânica, gerou imagens simbólicas carregadas de conteúdo, mesmo na segunda que é quase abstrata, evidenciando a relação íntima com o contexto histórico e cultural em que foram produzidas. Neste exemplo, observa-se que a forma foi mais importante que a mensagem que se pretendia transmitir e pode ser usada para ocultar ou distorcer o conteúdo. As imagens que priorizam a estética pura, muitas vezes com pouca ou nenhuma intenção de comunicar algo além da experiência sensorial, apresentam o conteúdo de forma simbólica ou abstrata.

Enquanto a forma, da ordem e significado, organiza a disposição dos elementos visuais, expressa o tipo de linguagem e a técnica escolhida, o conteúdo expressa a mensagem que a obra carrega consigo, aquilo que ela comunica em termos de ideias, emoções ou interpretações sociais e culturais a partir da infinidade de temas: vida, morte, política, religião, identidade, natureza... servindo não apenas como a expressão pessoal do artista, mas também como um meio de reflexão sobre o mundo e a sociedade em que vivemos. Assim, o conteúdo está frequentemente associado ao contexto histórico e cultural em que a obra foi criada e pode ser explícito, realista ou simbólico e abstrato, como as pinturas cubistas de Picasso.

Figura 33 - Menina com bandolim, Pablo Picasso, 1910



Fonte: Inessi, 2025.

Desde a arte moderna, observamos uma busca constante por formas de expressão que questionam a tradicional dicotomia entre forma e conteúdo (Eisner, 2002). Muitos artistas contemporâneos “experimentais”, por exemplo, utilizam a performance, a instalação ou as tecnologias digitais, muitas vezes dando ênfase à forma, sem a preocupação de representar um conteúdo, porém ao ser exposta, a leitura do público cria conteúdos diversos, nem sempre pensados pelo artista. A possibilidade de questionar a própria natureza da arte e a percepção humana já valida a unidade orgânica. Entendendo que a interação entre a forma e o conteúdo é a base de uma obra artística, o segundo momento da proposta pedagógica propõe aos estudantes definirem o tema, o conteúdo e a forma, selecionando os materiais e as técnicas que melhor traduzirão suas ideias. Ao refletir sobre essa relação, é possível

contribuir para a criação simbólica, fazendo da arte um poderoso meio de reflexão e comunicação.

2ª RODA:

A segunda roda ocorreu em semanas distintas, de acordo com os grupos atendidos. Alguns grupos apresentaram maior facilidade em estabelecer a temática, o que deu celeridade ao segundo momento do planejamento da unidade orgânica. Outros solicitaram maior tempo para a definição do tema. No geral, este foi o momento em que foi possível observar uma maior ansiedade dos estudantes e uma certa “pressa” para iniciar os esboços.

Foi notória a dificuldade nos estudantes em explicitar as relações da organização dos elementos com o tema, alguns só conseguiram explicar por meio de esboços, mesmo sendo a proposta seguinte. A estudante Angel, por exemplo, explicou:

“Vou fazer retratos de mulheres, cada mulher representando uma flor: orquídea, rosa, margarida, copo-de-leite. A técnica será pintura acrílica sobre tela e madeira porque experimentei aqui e gostei. As cores predominantes em cada tela será conforme as flores escolhidas” (Dados da pesquisa aplicada).

Durante e após o relato da Angel, observamos o interesse dos colegas e olhares de surpresas para a ideia apresentada. Com Z, desde o início do atendimento, ainda em 2022, algumas vezes procurava a professora para narrar seus sonhos muito ricos em conteúdo, incluindo a lembrança de uma estrutura linear temporal incrível. No momento da escolha do tema, Com Z apresentou-se um pouco perdida, não conseguia determinar sobre o que gostaria de falar. A professora interveio e sugeriu que a estudante utilizasse seus sonhos como temática e apresentou várias imagens das obras de Salvador Dalí.

Violet, por sua vez, relatou dificuldade em organizar suas ideias e falta de tempo para se dedicar fora do espaço da Sala de Recursos, demonstrando muita ansiedade.

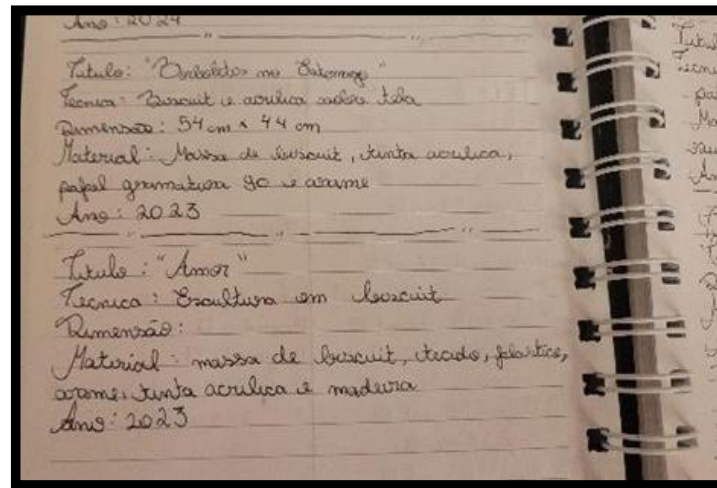
“Só sei que quero criar uma mulher que represente a água-viva. Daí, vou explorar o cabelo para que produza bastante movimento e fluidez”.

No atendimento seguinte, Violet foi auxiliado pela professora a focar na organização das imagens. Foi possível descrever as ideias gerais das três imagens, porém ele não se preocupou com os esboços.

Max apresentou o registro de suas ideias definindo o título, a técnica e o material. A escolha pelo tema “Sentimentos Viscerais” buscou relacionar seu centro de interesse em anatomia com os sentimentos conflituosos que desde sua infância permearam sua trajetória.

A habilidade técnica no desenho e as etapas que antecederam a produção da série foram fundamentais para a materialização do projeto.

Figura 34 - Registros no *skatchbook* do Max, 2024



Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

Ainda a esse respeito, Max afirmou:

“Utilizo o *sketchbook* não só para desenhar, mas também para planejar, organizar minhas ideias”.

Ruiva apresentou com entusiasmo sua ideia e relatou sua intencionalidade com o projeto:

“Eu quero que o meu projeto cause impacto e mexa com os sentimentos das pessoas, fazendo-as sentir a arte. Para isso, vou trabalhar com retratos femininos e símbolos que possam representar a força da mulher e ao mesmo tempo seu lado vulnerável”.

Nem todos os estudantes se sentiram à vontade para descrever seus projetos, preferiram pensar melhor. Essa dificuldade em expor suas ideias aos colegas e à professora foi percebida durante o processo, com exceção de alguns estudantes que, ao final, estavam mais comunicativos e menos tímidos.

3º momento: síntese: entre esboços e desenhos

Na arte, geralmente o desenho se refere ao primeiro traço, gesto, esboço. Pode-se desenhar usando apenas a linha sobre um plano. Por tal característica, na história da arte, o desenho assumiu a função de preparação para a produção de uma determinada obra, assim como em outras áreas, em que o desenho é utilizado para registrar a primeira ideia do que se propõe a fazer. Pode-se afirmar que a maioria dos artistas desenhavam antes de utilizar a técnica escolhida para sua criação, dada a facilidade e rapidez que caracteriza o desenho na organização das ideias. “O desenho é a expressão mais imediata do pensamento e a maneira mais simples de produzir uma imagem” (Arnheim, 2007, p. 21).

Desde as primeiras manifestações artísticas nas cavernas pré-históricas até as obras contemporâneas, o desenho apresenta-se como elemento essencial no processo de criação, servindo como ponto de partida na organização das ideias e experimentação técnica. Assim, o desenho assume o papel de esboço para a concretização do pensamento do artista e permite que as ideias possam ser exploradas de forma livre, enquanto experimentos para um produto final. A título de ilustração desta afirmação, Rodrigues (2008) argumenta:

Tarsila, quando desenhava em viagem, conseguia rapidamente captar o essencial, traduzir o que via, escolhendo precisamente os objetos, as figuras, e, sistematicamente transmitir o todo sem perder a emoção, por isso consideramos tanto esses desenhos. Neles, vemos e lemos a clareza de sua intenção em nos fazer acompanhar seu pensamento e mergulhamos instantaneamente em seu procedimento criativo. Quando acompanho a linha de um de seus desenhos, ouço sua voz, como ouvi muitas vezes, sempre entusiasmada, pretendendo nossa cumplicidade (Rodrigues, 2008, p. 13).

A flexibilidade do desenho permite que o artista refine suas ideias, modifique elementos de forma rápida e crie representações visuais que funcionam como "protótipos" para obras mais complexas, se tornando uma ferramenta de aprendizado. Os artistas renascentistas, ao estudarem a pintura, mudaram os rumos do desenho separando-o da segunda técnica e compreendendo sua função para estudos da luz, do volume, da profundidade e perspectiva. É comum reconhecermos os desenhos de Leonardo da Vinci, de Michelangelo e de outros artistas, que utilizaram o desenho para esse fim (Peixoto, 2013).

Para Rohde (2011), “o verdadeiro objetivo do esboço é funcional. É sobre gerar ideias, resolver problemas e comunicar ideias de forma mais eficaz com os outros.” Desta feita, o esboço é a comunicação de um pensamento visual, uma ferramenta que facilita na organização das ideias e na reflexão conceitual do projeto.

No Brasil, o desenho artístico é uma técnica bastante valorizada e ao mesmo tempo carregada de valores baseados no neoclassicismo, cujas características primam por um desenho linear, limpo, claro e bem definido que está a serviço da pintura. Essa herança cultural, interfere no conceito e na prática do desenho nas diferentes instituições, principalmente nas escolas.

Foi só a partir do modernismo que o desenho passou a ganhar um outro valor, deixando de ser reconhecido apenas como o planejamento de uma pintura ou escultura, passando “a dividir espaço com a pintura e com outras técnicas, não apenas nas paredes dos museus e galerias, mas também dentro da própria obra. E mais, importante que isso, passa a ser entendido como uma linguagem autônoma e tão importante e expressiva quanto qualquer outra” (Peixoto, 2013, p. 53).

Cabe ressaltar, porém, que o desenho, aqui mencionado como esboço, integra uma das etapas da proposta pedagógica e por isso exerce a função de ferramenta e planejamento para a produção artística, mesmo que a mesma utilize como técnica final o próprio desenho. É por isso que os desenhos e o estudo dos cadernos de desenhos são importantes no atendimento, para revelar o momento em que o pensamento se transforma em imagem, isto é, na primeira manifestação de uma ideia.

Sendo assim, no ato de desenhar, as pessoas consolidam seus pensamentos, associam a observação do mundo ao redor às linhas, formas, contornos, representando paisagens, retratos, e sentimentos, desenhando e observando a técnica aprimorada quanto ao domínio da perspectiva, proporção, contrastes e texturas. O caráter de experimentação do desenho possibilita o estudo de técnicas e estilos sem a necessidade de uma finalização bem acabada e permite uma maior liberdade, aspecto primordial no desenvolvimento de um estilo inovador e único.

A importância do desenho no processo de produção da arte reside, portanto, na sua capacidade de possibilitar ao artista a criação de novas realidades e a comunicação de ideias de maneira direta, inovadora e envolvente, sendo uma ferramenta essencial que interfere ativamente no processo de concepção, comunicação e reflexão das ideias, além de ser uma ferramenta de aprimoramento e desenvolvimento da técnica artística. Portanto, após a definição da unidade orgânica, os estudantes iniciaram seus estudos construindo as imagens que seriam fruto de seus projetos artísticos.

3º RODA:

Sem dúvida, os estudantes demonstraram mais facilidade na terceira roda. Apresentar os esboços e anotações foi mais fluido em todas as rodas desta etapa, apesar de nem todos terem concluído os cinco estudos propostos. Durante a apresentação de cada projeto, percebia-se interesse dos colegas nas imagens e alguns relatos interessantes:

“Nossa! Esse desenho está perfeito!”... “Não estou feliz com esse aqui, acho que vou mudar”... “Não quero fazer os esboços, já tenho os desenhos na cabeça”... “Fiz esses, mas não gostei. Posso mudar meu tema?”... “Quando posso começar a pintar?”... “Estou animado com meu projeto. Vou vendê-lo quando terminar”... “Acho que se fizer com giz de cera fica melhor”... “Pode deixar que te mostro como fazer”...

Figura 35 - Esboço Max, 2024



Arquivo pessoal, 2024

Durante as rodas de conversa foram necessárias intervenções de forma a motivar os estudantes a falarem, pois apesar de se sentirem mais à vontade em exporem sobre o projeto, mostravam-se inseguros e muito críticos com relação às próprias produções. Acreditamos que o papel da professora tenha sido essencial no direcionamento dos comentários e nas provocações dos estudantes, fazendo-os refletir sobre o próprio percurso, no intuito de que não desistissem do projeto.

Os comentários e julgamentos advinham principalmente do entendimento do desenho enquanto técnica, que mesmo sendo um estudo, não estavam de acordo com os valores neoclássicos. Muitos se sentiam envergonhados e justificavam que ainda precisavam melhorar, pois não haviam gostado dos desenhos.

Angel, por exemplo, utilizou apenas dois encontros para esboçar sua série, demonstrando preocupação com a proporção, pois relatou que queria representar cada uma em posturas diferentes, o que seria um desafio.

Figura 36 - esboço 1,
Angel, 2024



Figura 37 esboço 2, Angel
2024



Figura 38, esboço 3, Angel
2024



Fonte: Arquivo pessoal, 2024

Ruiva, diferentemente dos demais estudantes, apresentou inicialmente a organização da unidade orgânica, que partiu de imagens selecionadas.

“Pego muitas imagens soltas para juntar no final”.

Após o planejamento no programa moodboard que reúne várias imagens a partir de suas ideias, Ruiva organiza-as numa espécie de colagem em seus esboços.

“Para esse projeto comecei sempre com uma imagem de mulher fazendo a ação que eu queria mostrar. São como modelos... por isso aparecem em destaque”.

Figura 39 - Página do museu imaginário, Ruiva, 2024.



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

4º momento: Produção

A etapa da produção no processo artístico é a transição entre o campo das ideias e sua materialização, momento em que o material constituído internamente, fruto da imaginação, assume um corpo físico, palpável, visível aos olhos, independentemente se resulta de um processo intuitivo ou técnico. Há de se considerar que toda a produção de uma arte é antecedida por uma ideia, um conceito, fruto de uma construção psíquica consciente ou inconsciente, ou seja, a obra só existe no campo concreto se há uma vontade.

A etapa da produção é marcada pela experimentação. Mesmo que o artista tenha um projeto estruturado ou o domínio de uma técnica específica, a qual será utilizada, o inesperado pode resultar em outros caminhos e até mesmo na transformação da ideia inicial. Portanto, a produção caracteriza-se por ser uma fase de obstáculos, uma vez que imprevistos e dificuldades técnicas podem emergir da interação entre o material e o artista. A necessidade de refazer uma parte da obra, realizar ajustes de composição ou até mesmo o abandono de uma ideia original, demonstra que a flexibilidade deve ser uma característica inerente a esse processo.

A produção da obra é um ato físico, emocional e psicológico, é o momento do processo artístico, em que a experiência sensorial é acionada seja no toque dos materiais, na aplicação das cores ou na produção das texturas e formas, gerando a imersão do artista em um fluxo criativo que pode ser profundamente envolvente e até transformador. Mesmo que seja carregado de limitações ou de potencialidades, esse processo possibilita a constituição de um objeto artístico, o resultado de uma jornada pessoal e única, tornando-se, para a maioria dos produtores de arte, o momento mais significativo.

O processo de produção, o momento de “pôr a mão na massa”, é, sem dúvida, um processo complexo e multifacetado, que envolve intuição, experimentação e até frustração, muitas vezes sendo um caminho mais envolvente e significativo do que a obra em si. Durante a construção do projeto, era notória a ansiedade da maior parte dos estudantes para a etapa da produção. Alguns nem mesmo tiveram a paciência de concluir os esboços, deixando os detalhes para o momento da produção.

4º RODA:

Após as etapas de construção do projeto artístico, iniciou-se a última etapa do processo, o momento de dar forma ao que haviam construído. A produção das imagens criadas revelou muitas surpresas, angústias, mudanças, determinação e frustrações. Durante o processo, os estudantes foram compreendendo, a partir das próprias experiências e das experiências dos seus pares, questões inerentes à produção artística e a necessidade do envolvimento com a pesquisa a que se propuseram.

Momentos de tensão foram observados na aplicação das técnicas escolhidas, na transferência dos esboços para os suportes, no tempo dedicado para cada imagem, no resultado final ou na inexistência de recursos necessários para a concretização do projeto desejado. Alguns estudantes se sentiram desestimulados na produção da série de imagens e demonstraram cansaço, principalmente quando utilizavam nas imagens produzidas a mesma técnica e suporte.

A última roda de conversa ocorreu na véspera da Mostra. Muitos estudantes ainda estavam concluindo suas produções, mas aceitaram o convite de parar por alguns minutos para falarem sobre o trabalho. Após a exposição, outra roda foi proposta para que todos pudessem relatar sobre o processo.

Tetela optou por fazer uma instalação a partir das flores que fazia com papel e uma série com três imagens de seus cachorros. Ao relatar a experiência, a estudante afirmou:

“Gostei muito de fazer uma instalação. Obrigada pela sua sugestão. Visitar a exposição de Dupin me ajudou a entender de fato o conceito da instalação. O tema partiu das flores, depois pensei em utilizar tubos de ensaio e tinta vermelha para colocar cada uma delas, assim cheguei ao tema da guerra.”

Figura 40 - Instalação, Tetela 2024



Figura 41 - Instalação, Tetela 2024



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Violet, muito agitado, apresentava-se insatisfeito com as pinturas. Chegou a cobrir toda a tela do primeiro desenho porque estava descontente com a cor da personagem. Após a exposição, relatou:

Figura 42 - Sem nome - Violet, 2024



Fonte: Acervo pessoal, 2024

“As pessoas elogiaram muito meu trabalho, falaram que ficou perfeito e criativo, mas eu mesmo não fiquei tão satisfeito, porque quem não sabe desenhar acha tudo maravilhoso, mas eu sei que o meu desenho ficou bruto, não ficou perfeito. Faltou mais cuidado com as linhas, com as cores, detalhes... acho que o problema foi na organização... Uma coisa que me deixou satisfeito foi o fato de ter conseguido mostrar fluidez... era isso que eu queria.”

Figura 43 - Série Violet, 2024



Fonte: Acervo pessoal, 2024

Figura 44 - Série Violet 2024



Figura 45 - Série Violet 2024



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Angel, a primeira estudante a concluir a série, produziu cinco pinturas, conforme havia planejado: cinco retratos de mulheres representando flores. Ao avaliar seu trabalho, ela revelou:

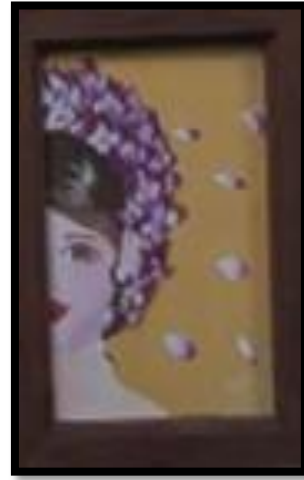
“A minha pintura preferida foi a rosa, não sei explicar porque. Achei fácil e fiquei feliz em desenhar e pintar sobre flores. Fiquei muito feliz com o resultado! Amei meu trabalho! Não vou vender nenhuma! Consegui fazer do jeito que planejei.”

Figura 46 - Margarida,
Angel 2024Figura 47 - Girassol, Angel
2024Figura 48 Rosa, Angel
2024

Figura 49 - Copo de leite, Angel 2024



Figura 50 - Orquídea, Angel 2024



Fonte: Arquivo pessoal, 2024

Setembro produziu uma série de pinturas em acrílica sobre tela.

“Escolhi o tema sobre órgãos do corpo humano: coração, olhos, pulmão. Fazer o projeto foi interessante, mas tive dificuldade em começar cada obra por causa do perfeccionismo. Até hoje tenho esse problema porque eu tenho insegurança, tenha medo de me frustrar no caminho, de não sair como eu quero. Também fiquei insegura durante a exposição, mesmo tendo gostado. Ouvia as pessoas comentando como era assustador, algumas falaram que não gostaram... Acho que não gostaram porque não era uma obra de arte padrão que geralmente esperam sentir alegria, conforto. Mas eu não quero expressar isso na minha arte! Na minha arte quero deixar o desconfortável confortável e o confortável desconfortável. Esse é o meu conceito!”.

Figura 51 - Setembro, 2024

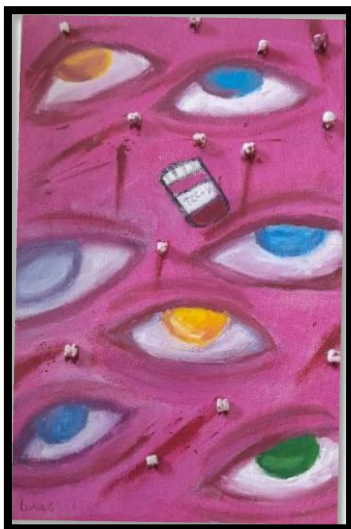


Figura 52 - Setembro, 2024



Figura 53 - Setembro, 2024



Figura 54 - Setembro, 2024



Figura 55 - Setembro, 2024



Figura 56 - Setembro, 2024



Fonte: Arquivo pessoal, 2024

Max concluiu suas cinco obras no prazo estabelecido e durante todas as produções esteve extremamente envolvido e satisfeito com cada uma delas. Avaliando a importância do planejamento, o estudante afirmou:

“Ter o planejamento prévio ajudou muito para a realização do projeto, saber como você vai trabalhar. Gostei de todas as obras, porém algumas foram mais trabalhosas, tipo a da pressão, que é cheio de olhos... passei semanas e semanas esculpindo olho por olho, foi insuportável. Pensei em desistir, mas raramente desisto do que me proponho a fazer. A obra que mais gostei foi “Borboletas no estômago” porque foi a primeira que fiz para minha namorada. Não está à venda”.

Figura 57 - Max, 2024



Figura 58 - Max, 2024

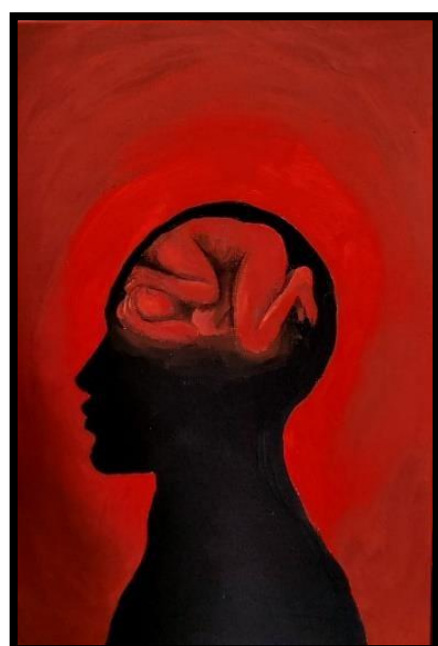


Figura 59 - Max , 2024



Figura 60 - Max, 2024



Figura 61 - Max , 2024



Figura 62 - Max , 2024



Fonte: Arquivo pessoal, 2024

Ruiva concluiu sua série com quatro pinturas a óleo sobre tela, apesar de ter projetado cinco.

“Quis criar uma série que mexesse com o sentimento do espectador e de alguma forma o incomodasse. Escolhi como tema o retrato de mulheres e quis explorar o lado vulnerável feminino e ao mesmo tempo sua força. Na pintura (fig.62) a mulher está comendo o cérebro para se alimentar da inteligência superior escondida no seu íntimo. O fato de ela estar devorando seus olhos é para indicar sua busca de ver o que as pessoas não vêem. Enxergar dentro dela. O cenário que compõe a imagem foram feitos com objetos que representassem a maldade que ela tem dentro dela”.

Figura 62 - Ruiva, 2024

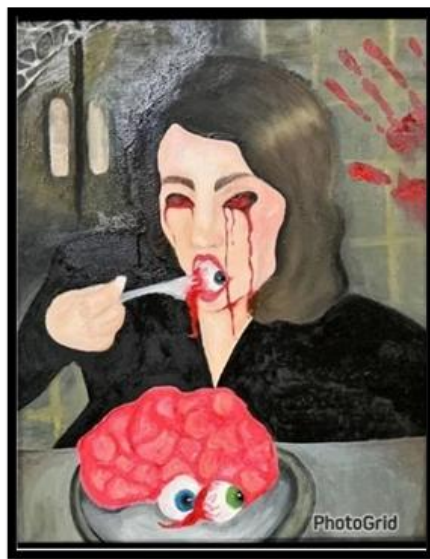


Figura 63, Ruiva, 2024



Figura 64 - Ruiva , 2024.



Figura 65 - Ruiva, 2024



Com Z, desde o início do atendimento, ainda em 2022 algumas vezes procurava a professora para narrar seus sonhos muito ricos em conteúdo, incluindo a lembrança de uma estrutura linear temporal incrível. No momento da escolha do tema, Com Z apresentou-se um pouco perdida, não conseguia determinar sobre o que gostaria de falar. A professora entrevistou e sugeriu que a estudante utilizasse seus sonhos como temática e apresentou várias imagens das obras de Salvador Dalí. Com Z gostou da proposta e começou a fazer seus esboços no sketchbook. Produziu três imagens utilizando a técnica de guache sobre papel (fig. 66, 67 e 68) e duas esculturas (fig. 69 e 70) com biscuit e técnica mista.

Figura 66 - Dois tempos para a morte.



Figura 67 - Sonho comum em tempo chuvoso.

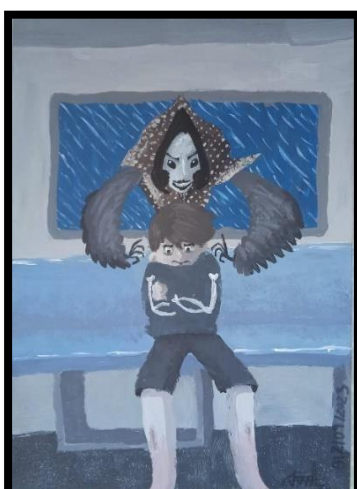


Figura 68 - Maçã de carne.



Figura 69 - Portal para lugar Nenhum.



Figura 70 - Papelaria pseudo tragédia.



Figura 71 Esboço 1, Com Z, 2024.



Figura 72, Esboço 2, Com Z, 2024.

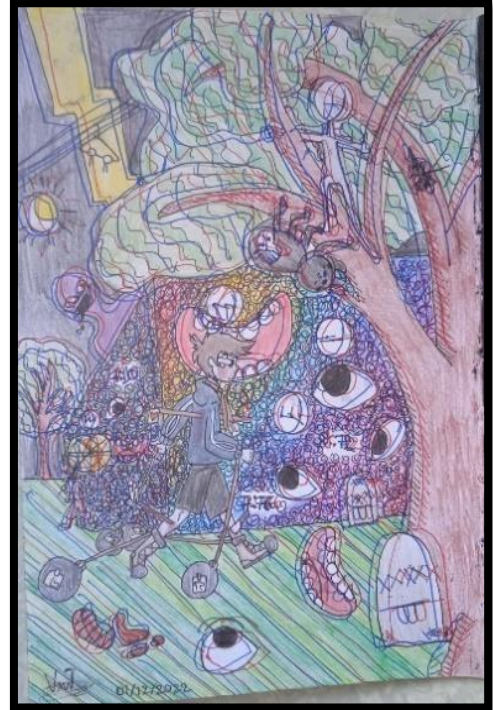


Figura 73 Esboço 3, Com Z, 2024



Fonte: Arquivo pessoal, 2024

Emile após um longo período de experimentações, definiu pelo tema “Pássaros”, voltando a um tema recorrente em outras propostas e atividades. A estudante relatou que gosta muito dos animais, principalmente dos pássaros.

Figura 74 - série Pássaros, Emile, 2024



Fonte: Acervo pessoal, 2024

Emile, apresenta uma apurada técnica no desenho e na pintura e tem ampliado seu processo criativo mostrando-se cada vez mais segura e independente de cópias.

A Mostra realizada para familiares e amigos foi reveladora. Os estudantes mostravam-se felizes e orgulhosos com os olhares, os depoimentos e elogios dos convidados e, principalmente, com o reconhecimento dos próprios colegas. Na semana seguinte, além de buscarem os trabalhos, compartilharam as experiências vivenciadas concluindo que todo o esforço e tempo dedicados ao projeto vale a pena. “Já estou pensando no próximo projeto. Posso começar?” (Setembro).

6 Análise Dos Dados: Desafios e Possibilidades do Projeto Artístico

O primeiro passo para ver é ver que há coisas que você não vê (Akwaeke Emezi, artista).

Consideramos pertinente, antes da análise dos dados, abordar uma pergunta que durante muitos anos foi uma afirmativa: Todo artista é um gênio? Já nasce com um dom? E se a resposta for sim, pode-se considerar que os estudantes que apresentam Altas Habilidades/Superdotação são gênios? Historicamente, a concepção de artista foi construída baseada em muitos estigmas: lunáticos, gênios atordoados... como se para fazer arte fosse necessário ser louco. Esses mitos ainda interferem na mente de futuros artistas e, consequentemente, nos estudantes atendidos na Sala de Recursos. Por isso, é importante que, ao longo do processo, as experiências os levem a perceber que a arte não é fácil, “que exige o desejo obsessivo de criar grandes obras” (Rubin, 2023, p. 229) e que este caminho depende da escolha de cada um, podendo ser angustiante ou estimulante (Rubin, 2023). O estudo de Howard Gardner analisa as trajetórias de sete figuras notáveis, concluindo que a criatividade não é um fenômeno isolado, mas sim o resultado de uma combinação de fatores individuais, ambientais e culturais. Os “gênios” como Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi cresceram em contextos de ricas conexões culturais, mostrando o valor do ambiente enquanto estímulo (Gardner, 1997).

Mesmo não sendo o objetivo do atendimento ofertado: a formação de artistas plásticos, a Sala de Recursos contribui significativamente para o desenvolvimento das potencialidades desses estudantes, considerando-se que “Os talentos da arte são mais aprendidos e desenvolvidos do que inatos. Sempre podemos melhorar” (Rubin, 2023, p. 236). É a partir da concepção de Renzulli, de que a superdotação é um potencial que pode ou não se manifestar e que o ambiente e as oportunidades serão aspectos decisórios, que se propõe esse atendimento.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido em busca dessas potencialidades alcança aspectos para além da área pedagógica, resultando em um trabalho integrado. De acordo com os relatos, a compreensão de um projeto artístico por meio da construção de uma série facilitou a vivência de um processo criativo, mesmo que este processo tenha sido, para alguns, conflituoso e frustrante. Porém, mesmo com os desafios e dilemas, todos os participantes da pesquisa demonstraram satisfação com o resultado final, considerando principalmente a “liberdade” como o fator mais importante de todo o processo.

6.1 Desafios

Com base nas interpretações e análises propiciadas pelas narrativas dos estudantes e pela observação participante, constataram-se algumas dificuldades durante o processo artístico que serão pontuadas a seguir:

6.1.1 Apego à habilidade técnica do desenho

O requisito utilizado para a avaliação de um estudante com AH/SD é o desenho. Na Sala de Recursos, quando surge uma vaga, são solicitados aos familiares alguns desenhos produzidos pela criança ou adolescente para uma primeira avaliação dos professores. Essa importância da habilidade técnica acima da média, sem dúvida, é o comportamento mais evidenciado ou o mais considerado para a inclusão no atendimento e na Sala de Recursos e, talvez por esse motivo, os estudantes atendidos apresentam uma grande exigência em seus desenhos em busca de um realismo preciso. É comum, por exemplo, a desistência das produções e o comentário “Ficou horrível”!

Observamos que essa preocupação e valorização da técnica geram insegurança em propostas em que os estudantes são desafiados a explorar a criatividade ou a experimentar outras técnicas de pintura, escultura, modelagem, colagem... Seria possível considerar outras linguagens artísticas para a apresentação do material produzido? Quais aspectos teriam que ser considerados? Como avaliar o nível de criatividade, que é um dos comportamentos dos três anéis de Renzulli? Como desconstruir a verdade sobre o desenho imposta culturalmente desde o renascimento?

De acordo com a vivência da pesquisadora, acredita-se que essa desconstrução só é possível ser iniciada com os estudantes no período de observação anterior à admissão na Sala de Recursos, cabendo aos professores uma leitura mais sensível, a fim de perceber as potencialidades das produções apresentadas. Para uma melhor observação da criatividade, sugere-se que as propostas do período de observação viabilizem o exercício criativo e não fiquem presas apenas no potencial técnico.

6.1.2 Entre o medo de ousar e a âncora da referência

Como analisado anteriormente, a busca pelo registro o mais fiel possível da realidade, por vezes, compromete a criatividade, uma vez que os estudantes demonstram o medo de

arriscar-se não ter o resultado satisfatório, segundo suas próprias exigências.

Por esse motivo, utilizam com frequência a internet em busca de imagens que são referências para suas produções. Neste momento, observou-se a importância da professora no sentido de orientar a utilização da internet e das redes sociais para que as referências não se tornassem modelos a serem copiados e sim modelos a serem estudados. Na tentativa de estimular a criatividade, a orientação era a de que os estudantes criassem uma imagem original, que ainda não havia sido produzida, mesmo que para produzi-la fossem utilizados elementos de outras referências.

Ao contrário da expectativa da professora, os estudantes demonstraram grande dificuldade em criar, não compreendendo que a criatividade é tão ou mais importante que a técnica. Em um dos encontros, em que se discutia a criação como algo inédito, um dos estudantes mencionou a Inteligência Artificial (IA) como recurso nesse processo e, para ilustrar, apresentou à professora e aos colegas como obtinha imagens com a ajuda da tecnologia.

Figura 75, atividade exploratória, Azul, 2024.



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Sem dúvida, a IA é uma nova possibilidade no mundo das artes e recentemente tem alcançado um novo patamar, pois cria, em alta qualidade, um conteúdo visual a partir de comandos. Neste contexto, onde a evolução da tecnologia tem apresentado diversas formas de comunicação, criação e expressão, uma nova discussão a respeito da criatividade se torna

necessária. Afinal, quem é o autor da arte produzida pela IA?

Para Mackenzie Caldwell (2023), a autoria continua sendo do “artista”, uma vez que a IA só cria mediante a utilização por um ser humano, e, para ser definitiva ou divulgada, a imagem criada ainda depende da escolha de quem a opera. Nessa perspectiva, a IA, assim como os diversos programas que estão a serviço das pessoas, deve ser vista como uma ferramenta capaz de modificar o processo criativo e trazer novos rumos para a arte do século XXI. Negar essas ferramentas é impossível, especialmente considerando as novas gerações que recebem esse atendimento.

6.1.2 Organização e gerenciamento do tempo

A construção de uma obra de arte é fruto de um processo criativo e, portanto, é temporal. Este tempo pode ser determinado por etapas. Em 1926, Graham Walas definiu as etapas de um processo criativo: preparação, incubação, iluminação e verificação.

No processo criativo em arte, as fases se sobrepõem continuamente e o tempo se configura no sentido de seguir adiante, uma etapa depois da outra, sugerindo um andamento linear, uma sequência de estados de um sistema que resulta na obra de arte; mas também aparece no sentido de método, como técnica a serviço de uma ideia artística.

A determinação do tempo de um projeto artístico precisa considerar todas as etapas, inclusive as que antecedem a produção em si. Isso quer dizer que uma ideia pode durar dias, meses e até anos para ser concebida.

Partindo desse pressuposto e da compreensão de que o tempo no processo criativo é bastante peculiar, sendo uma questão que não interfere no resultado, é importante que o professor conduza as etapas do processo criativo de maneira individual, respeitando o tempo de cada estudante. “Na criação, o tempo que investimos e o resultado que obtemos raramente estão em equilíbrio. Um grande movimento pode materializar-se de uma só vez; um detalhe minúsculo pode levar dias. E não há como prever o papel que cada um terá no resultado.” (Rubin, p. 219)

Essa compreensão se deu ao longo do processo de criação da pesquisa e foi uma variável que gerou incômodo em alguns dos estudantes que não conseguiam concluir as etapas no tempo estabelecido. Como havia uma data já estipulada para a mostra dos trabalhos, alguns estudantes optaram por concluir-las em casa, outros por não produzir todos os objetos ou as imagens estabelecidas no projeto.

Portanto, para evitar frustrações e ansiedade, sugere-se que sejam combinados prazos e que os estudantes compreendam a flexibilidade como um fator presente no projeto artístico.

6.1.3 Dificuldade na definição do tema e no planejamento da unidade orgânica

Apesar de parecer algo simples estabelecer um tema e um conteúdo para um projeto não foi fácil para os estudantes da pesquisa. Muitos deles mostraram-se indecisos, aflitos e angustiados por não conseguirem escolher um tema no qual pudessem criar visualidades. Na tentativa de auxiliar, a professora proporcionava momentos de reflexão a partir dos registros no *sketchbook*, na retomada de alguns assuntos que já haviam conversado, na proposição de exercícios e na pesquisa de imagens que para cada um fosse interessante. Rubin (2023) destaca que muitas vezes, definir com antecedência o que o artista quer dizer pode ser um obstáculo para o resultado da obra. “É melhor esperar a obra estar pronta para descobrir o que ela tem a dizer. Tornar refém do significado é uma limitação” (Rubin, 2023 p. 225).

Uma possibilidade para auxiliar os estudantes na definição do tema e conteúdo é levá-los a refletir sobre contextos, afinal a arte é contextual. Os acontecimentos, as tendências culturais, as normas sociais de qualquer tempo e lugar afetam a recepção e o significado de uma obra. Voltemos ao mictório de Duchamp e concluiremos o valor da obra nos dias de hoje.

Outra dificuldade apresentada se deu na compreensão da unidade orgânica. Neste ponto, observamos que os estudantes apresentavam uma relação muito mais intuitiva com a produção artística e consideravam o estudo e a análise dos elementos visuais algo teórico e difícil de ser constituído. É comum que os artistas puramente intuitivos tenham dificuldade em elaborar o projeto antes de sua execução (Zamboni, 2012). Sem dúvida, este momento da construção poética é o mais desafiador, uma vez que exige do artista/estudante certa prática, estudo e pesquisa, algo que os estudantes estão começando a vivenciar. Portanto, faz-se necessário o entendimento de que a teoria corrobora com a pura expressão, que o conhecimento não impede o processo criativo, que ele apenas apresenta novas ferramentas e que o treino é fundamental no processo. A compreensão do vocabulário visual e de que os elementos são interdependentes, colabora para o progresso e pode fazer com que a produção chegue à sua melhor versão.

6.2 Potencialidades:

Apontados os desafios emergentes no decorrer da pesquisa, apresentam-se também as potencialidades da aplicação da metodologia que favoreceram o desenvolvimento das poéticas visuais.

6.2.1 Relações intrapessoais e interpessoais

Olhares desconfiados, posturas introspectivas, silêncio absoluto, vozes tímidas quando provocadas... este foi o cenário do início do atendimento quando os estudantes começaram a frequentar a sala de recursos. Aos poucos, a insegurança foi dando lugar ao enfrentamento, o medo à dúvida, o silêncio à liberdade de falar sobre si, sobre a vida, sobre a arte. As crianças e adolescentes que chegaram tímidos e introspectivos foram se estabelecendo e ocupando seus lugares no território da arte. Sem dúvida, acompanhar essa mudança de comportamento confirmou o poder da arte na vida social e emocional, bem como seu poder no desenvolvimento das relações intrapessoais e interpessoais.

6.2.2 Sentido de pertencimento

Uma das curiosidades da professora-pesquisadora em relação ao atendimento era em relação à percepção dos estudantes quanto ao trabalho proposto e desenvolvido no espaço da Sala de Recursos. Nas rodas de conversa, esse *feedback* foi suscitado de forma direta e indireta e, surpreendentemente, os depoimentos sempre direcionaram para o fato de os estudantes se sentirem bem porque se sentem iguais aos demais colegas, diferentemente do que ocorre na escola regular, conforme o relato de ComZ.

“Me sinto um estranho na escola. Se eu pudesse só ficaria aqui a semana toda”.

Consideramos que além de se identificarem com os demais colegas pelo comportamento de crianças e adolescentes talentosos, o fato de estarem uma vez por semana com outras pessoas que possuem também uma “veia artística” e que durante as três horas podem compartilhar modos de pensar, de enxergar o mundo, a Sala de Recursos se torna um ambiente contagioso onde o entusiasmo e a criatividade afloram o ser artístico. “Fazer parte de uma comunidade artística pode ser uma das grandes alegrias da vida”. (Rubin, 2023, p.257).

6.2.3 Subjetividade

Durante a pesquisa realizada, por muitas vezes foi necessário retomar o cunho pedagógico do atendimento da Sala de Recursos de Altas Habilidades/ Superdotação para que o aspecto psicológico ou terapêutico não se sobrepusesse ao desenvolvimento das potencialidades cognitivas dos estudantes, tarefa um tanto difícil na área artística, afinal “A arte vai mais fundo que o pensamento, mais fundo que as suas histórias sobre si mesmo. Ela rompe os muros internos e acessa o que há por trás” (Rubin, 2023, p. 269).

Segundo Jung (1987), a intuição registra-se ao nível do inconsciente e esse fato justifica a impossibilidade de uma racionalização precisa no campo das artes, uma vez que “a arte é sentida e receptada, mas de difícil tradução para formas integralmente verbalizadas” (Zamboni, 2012, p. 27). Durante a pesquisa, observou-se que as crianças e estudantes participantes, nos diversos exercícios e atividades propostas, utilizaram com preponderância o campo intuitivo, pois desconheciam a pesquisa no campo das artes e, talvez por esse motivo, apresentaram certa dificuldade na construção do projeto.

Algumas metodologias do ensino de arte utilizadas nas escolas regulares defendiam o valor “psicológico” do fazer artístico, como por exemplo, as ideias de Victor Lowenfeld e Herbert Read que pregavam o ensino da arte como um momento de autoexpressão e criatividade. Vale destacar que essa abordagem se justificava no contexto histórico como uma oportunidade de desenvolver a criatividade e libertar as crianças de práticas escolares que eram repressivas. Esses artistas consideravam as artes como um meio de desenvolvimento humano. (Eisner, 2002). Esta linha metodológica sofreu forte influência das escolas expressionistas, que priorizavam a expressão emocional, subjetividade e a experimentação, rejeitando a rigidez acadêmica.

Durante a pesquisa foi visível reconhecer a subjetividade de cada estudante estampada em suas produções. Por mais que buscassem um caminho mais técnico, o material interior gritava e vinha à tona por meio do tema, do conteúdo, da técnica, das cores, da pincelada... “A criatividade é um processo exploratório para detectar aquele material interior que está escondido”. (Rubin, 2023, p. 269). O vínculo estabelecido ao longo do processo vai revelando as relações entre as imagens e os objetos produzidos com as histórias de vida que constituem cada um, o que caracteriza também um processo terapêutico.

“Os meus sonhos trazem coisa do meu íntimo que às vezes só eu sei o significado e eu não sabia transmitir de forma que agradasse os outros.” (ComZ – Dados da pesquisa).

Figura 76 - Atividade exploratória, Com Z, 2024



Fonte Acervo pessoal, 2024

Portanto, por se tratar de um atendimento pedagógico, conduzido por professores e não por psicólogos, acredita-se que a metodologia baseada na livre expressão — presente na educação brasileira na década de 1980 e voltada à valorização da espontaneidade, criatividade e subjetividade do aluno — apresenta limitações no que diz respeito ao aprofundamento de aspectos técnicos, históricos, culturais e cognitivos. Tais limitações podem comprometer o desenvolvimento pleno de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Ainda assim, é fundamental reconhecer o papel da arte no processo de autoconhecimento e na construção da identidade. Nesse sentido, destaca-se a importância da sensibilidade do professor nesse processo, bem como a contribuição essencial do psicólogo nesse espaço.

6.2.4 Desenvolvimento da criatividade

Como mencionado anteriormente, a criatividade é um dos anéis na teoria de Joseph Renzulli que definem o comportamento de Altas habilidades/Superdotação e, portanto, é tão importante quanto a habilidade acima da média e o envolvimento com a tarefa. Porém, a partir da presente pesquisa, acreditamos que este comportamento é o que mais pode ser

explorado e desenvolvido na Sala de Recursos, considerando-se que a maior parte dos estudantes inseridos no atendimento já apresentam a técnica acima da média e que o envolvimento com a tarefa é um aspecto muito mais pessoal, ou seja, depende, em grande parte, do desejo e da vontade de cada indivíduo.

O reconhecimento de que os estudantes, apesar de demonstrarem uma habilidade técnica acima do esperado, apresentavam dificuldade em criar imagens ou objetos, necessitando sempre de uma referência, fez com que as atividades propostas do Tipo I e do Tipo II, mobilizassem desafios que não podiam ser facilmente copiados, fazendo com que o exercício da criatividade fosse o eixo condutor do trabalho.

As escolhas feitas pela professora desafiavam os estudantes a saírem da zona de conforto dos temas que já dominavam e das técnicas com as quais já tinham facilidade e a experimentarem tudo o que era novo. Por vezes, as produções saíam dos padrões tradicionais das artes. Uma das atividades sugeridas foi a de criar uma imagem que interagisse com o espaço urbano próximo à escola (fig 77, 78, 79). Para exemplificar, a professora apresentou algumas imagens das obras produzidas pelo artista Toninho Euzébio (1966-). Os resultados foram compartilhados com os outros colegas que demonstravam surpresa e satisfação com o processo que mais parecia uma brincadeira.

Figura 77, Atividade exploratória,



Figura 78, Atividade exploratória, Azul , 2024



Figura 79, Atividade exploratória, Angel, 2024



Fonte Acervo pessoal, 2024.

Considerações Finais

O que brilha com luz própria ninguém pode apagar. (Pablo Milanés, músico).

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, tornou-se evidente que o processo criativo possui uma natureza profundamente individual e subjetiva, nem sempre exigindo um método estruturado, isto é, um exercício intelectual e racional. Em muitos casos, a intuição orienta o surgimento de uma obra. Nesse sentido, pensar uma proposta pedagógica que garanta a estudantes com características de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), na área artística, a construção de um projeto artístico pode ser eficiente para alguns, mas não necessariamente para todos.

A proposta central deste trabalho consistiu na elaboração de uma sugestão metodológica destinada a professores que atuam nas Salas de Recursos voltadas para estudantes com AH/SD. A proposta apresenta um percurso sistematizado de pesquisa em arte, organizado em etapas, a fim de que o estudante possa vivenciar, de forma racional e intuitiva, um processo artístico que dialoga com a Metodologia Triádica de Enriquecimento, proposta e aplicada na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Após a apresentação dos conceitos teóricos, da legislação vigente e dos comportamentos associados às AH/SD, foram discutidos aspectos do universo artístico que atravessam o processo de criação e que dialogam diretamente com a proposta pedagógica delineada nesta pesquisa. A partir dessas discussões, algumas constatações puderam ser feitas.

A ausência de repertório e de conhecimento em arte configura-se como um fator que fragiliza o processo artístico vivenciado nas Salas de Recursos. O ensino da arte nas escolas públicas e privadas do Distrito Federal ainda se mostra aquém do que preveem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo em Movimento (2014). Apesar de demonstrarem interesse pela arte, muitos estudantes atendidos nas Salas de Recursos não apresentam os conhecimentos e referenciais previstos nesses documentos.

Verificou-se, ainda, que as linguagens da arte contemporânea são pouco exploradas no currículo, em virtude do desconhecimento das possibilidades técnicas, materiais e conceituais por parte de professores e estudantes. Essa lacuna limita os processos de criação e produção, o que se evidencia no predomínio de técnicas tradicionais nos projetos

analisados. Essa constatação leva à reflexão: as escolas estão acompanhando a produção artística do século XXI ou permanecem atreladas a paradigmas do passado? Estão utilizando os recursos tecnológicos como ferramentas de expressão artística ou ainda desconhecem sua potência?

Embora os projetos em arte apresentem semelhanças estruturais com os projetos científicos, as problemáticas abordadas pela arte resultam em produções que se configuram como objetos artísticos, interpretáveis de maneira subjetiva. Diferentemente da pesquisa científica, que busca resultados objetivos e verificáveis, os resultados da criação artística não se limitam a uma única leitura ou resposta (Zamboni, 2012).

Outro aspecto relevante identificado nesta pesquisa é a necessidade de considerar a natureza intuitiva do fazer artístico, mesmo ao se adotar uma metodologia que dialogue com as propostas de enriquecimento de Renzulli. A produção artística permite o acesso a uma expressão simbólica que independe de técnica refinada ou de projeto conceitual estruturado. Trata-se de um gesto criativo livre, impulsionado por emoções e sensações, frequentemente revelador de aspectos profundos da subjetividade.

O papel do professor que atua na Sala de Recursos revela-se, assim, essencial. Sua função extrapola o ensino de arte — incumbência da escola regular — ao assumir uma postura de provocador e mediador de novas descobertas e possibilidades expressivas. É o professor, na condição de tutor, que oferece condições para a fruição estética, sendo necessário, para isso, o estabelecimento de vínculos de confiança e liberdade, já que a arte percorre os caminhos da sensibilidade e da subjetividade.

A pesquisa evidenciou que, ao contemplar a Atividade do Tipo III da Metodologia Triádica de Renzulli, a proposta de um projeto artístico que culmine em múltiplas produções favorece a compreensão e o desenvolvimento consciente do processo criativo. A arte não se configura apenas como uma atividade prazerosa, mas como uma linguagem complexa, que exige conhecimento e pesquisa para o enfrentamento dos desafios próprios do processo artístico.

Entre os desafios enfrentados pelos participantes da pesquisa, destaca-se a dificuldade relacionada à criatividade. Apesar de as atividades propostas para estimulá-la, observou-se insegurança e dificuldades na sistematização de uma poética pessoal. Essa limitação pode estar associada a práticas pedagógicas influenciadas pela lógica da “educação bancária”, conforme denunciada por Freire (2021), que tende a desconsiderar a potência criadora dos sujeitos. No campo artístico, tal abordagem se manifesta por meio da imposição de modelos e padrões estéticos que restringem a liberdade expressiva. Em oposição a essa

lógica, a produção artística intuitiva, espontânea e subjetiva valoriza o gesto autêntico e a criação independente de referências externas.

Conclui-se que esta pesquisa inaugura uma reflexão sobre práticas pedagógicas voltadas ao ensino da arte para estudantes com AH/SD, contribuindo com subsídios teóricos e metodológicos que podem ser utilizados por professores da educação básica, sejam eles atuantes em escolas regulares ou em Salas de Recursos, bem como por professores-pesquisadores e estudantes que se identificam com o processo artístico.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice M. L. S. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 2001.
- _____. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- ALMEIDA, Maria Cristina de. **Educação e artes visuais: desafios contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2019.
- American Psychological Association, Center for Psychology in Schools and Education. (2017). **Top 20 principles from psychology for preK–12 creative, talented, and gifted students' teaching and learning**. Retrieved from <http://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.aspx>
- ARAÚJO, Fábio Tavares. **Estudantes superdotados e talentosos: a visão de educadores em artes visuais**. 2014. Dissertação (Mestrado em Arte) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- ARAÚJO, Vera Lúcia Marques de. **Encruzilhadas do olhar no ensino da arte**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.
- ARAÚJO, Gustavo Cunha; OLIVEIRA, Ana Arlinda. **Sobre métodos de leitura de imagem no ensino da arte contemporânea**. *Imagens da Educação*, v. 3, n. 2, p. 70–76, 2013. DOI: 10.4025/imagenseduc.v3i2.20238.
- ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: psicologia da visão criadora**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho: educadores, políticas e história**. São Paulo: Cortez, 2015.
- _____. **Desenho: teoria e prática**. São Paulo: Editora Ática, 1988.
- BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Tradução: [Nome do tradutor, se souber]. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial, 1995a.
- BRASIL. **Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de altas habilidades**. Brasília: MEC/SEESP, 1995b.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02/2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação

Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2001.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2011a.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado nº 254, de 2011.** Altera a Lei nº 9.394/1996. Brasília: Senado Federal, 2011b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Estabelece as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Secretaria de Educação Especial.** Adaptações curriculares em ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão** – desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006. v. 7.

BRASÍLIA. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Especial.** Secretaria de Estado de Educação, 2014.

BRISSAC, Nelson. **História da Arte.** 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

CLARK, T. J. **A pintura da vida moderna: Paris na arte de Manet e seus seguidores.** Princeton: Princeton University Press, 2004.

COELHO, Ana Alves da Silva. **O modelo de enriquecimento escolar de Joseph Renzulli e o atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação:** percepções docentes. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015.

CORRÊA, Ayrton Dutra. **Artista plástico: trajetórias pessoal e profissional.** Cadernos de Educação – FaE/UFPel, Pelotas, n. 17, p. 163–173, jul./dez. 2001.

CORREA, Ayrton Dutra (Org.). **Ensino das artes visuais: mapeando o processo criativo.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2008.

COSTA, Cristina. **Questões de Arte: o belo, a percepção estética e o fazer artístico.** São Paulo: Moderna, 2004.

DANTO, Arthur C. **Crítica de arte após o fim da arte.** Tradução de Miguel Gally et al. Revista de Estética e Semiótica, Brasília, v. 3, n. 1, p. 82–98, jan./jun. 2013.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de João Francisco Duarte Jr. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EISNER, Elliot W. **O que a educação pode aprender com as artes**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987. 254 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GARDNER, Howard. **Mentes que criam**. Tradução de José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

GOMBRICH, E. H. **A história da arte**. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

GOMPERTZ, Will. **Como os artistas veem o mundo**. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

_____. **Isso é Arte? 150 anos da Arte Moderna do Impressionismo até hoje**. Tradução de Maria Luiza X. De A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

GONZAGA, Francisco; FERNANDES, Matheus. **Inteligência artificial é o próximo passo na evolução da arte**. Estadão Arte, 16 jul. 2019. Disponível em: <https://arte.estadao.com.br/focas/estadaoqr/materia/inteligencia-artificial-e-o-proximo-passo-na-evolucao-da-arte>. Acesso em: 23 mar. 2025.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Pedagogía de proyectos**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 1998.

JANSON, H. W. **História da arte**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

JUNG, Carl Gustav. **O homem e seus símbolos**. Tradução de Maria Luiza Appy. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

KRAUSS, Rosalind E. **Sculpture in the Expanded Field**. October, vol. 8, 1979, p. 31-44. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/52118>. Acesso em: 12 de jan. 2025.

LEDUR, Rejane Reckziegel. **Arte contemporânea e ensino da arte: contextos de produção de sentido**. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 192–205, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: 19 jan. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Maria Elizabeth Barros de Almeida. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

MACE, M.-A.; WARD, T. **Modelando o processo criativo: uma análise da teoria fundamentada da criatividade no domínio da criação artística**. Creativity Research Journal, v. 14, p. 179–192, 2002. DOI: 10.1207/S15326934CRJ1402_5.

MACIEL, Nahima. **Obra de Lucas Dupin exposta no TCU tem como foco os detalhes: artista mineiro Lucas Dupin leva obras realizadas entre 2008 e 2022 à Galeria Marcantonio Vilaça, do TCU**. Correio Braziliense, Brasília, 24 mar. 2023. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/diversao-e-arte/2023/03/5082715-obra-de-lucas-dupin-exposta-no-tcu-tem-como-foco-os-detalhes.html>. Acesso em: 16 jun. 2024.

MELO, Maria Clara H.; CRUZ, Gabriela C. **Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio.** Imagens da Educação, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 31-39, maio 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/314816464>. Acesso em: [data de acesso].

NOGUEIRA, Patrícia Elen de Oliveira; SANTO, Osmar Mendes de Almeida Pires do. **Estudantes com altas habilidades/superdotação: contributos das salas de recursos do atendimento educacional especializado, no percurso de vida do estudante egresso.** Imagens da Educação, v. 13, n. 2, p. 30-50, abr./jun. 2023.

NOGUEIRA, S.; CARDOSO, F.; YAMASAKI, A.; BASTOS, A. **Freire, Renzulli e as oficinas interativas para alunos superdotados.** Educação em foco, v. 25, n. 3, set./dez. 2020.

OLIVEIRA, Edith. **Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações para a prática educativa.** Petrópolis: Vozes, 2005.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PEIXOTO, Marcelo. **Desenho: história e ensino.** São Paulo: Cortez, 2013.

PEREIRA, Kátia Helena. **Como usar Artes Visuais na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2014.

PEREIRA, Marina P.; FLEITH, Denise de Souza (org.). **Teorias da criatividade.** Campinas: Papirus, 2020.

PÉREZ, Elvira S.; FREITAS, Sônia M. S. de. **Altas habilidades/superdotação: identificando talentos.** 2. ed. Curitiba: Juruá, 2016.

PIMENTEL, Sônia Regina da Luz. **Pesquisa em arte: desafios epistemológicos e metodológicos.** Curitiba: Prismas, 2015.

PINHEIRO, Leandro Rogério. **Rodas de conversa e pesquisa: reflexões de uma abordagem etnográfica.** Revista Proposições, Campinas, v. 31, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0041>. Acesso em: 5 dez. 2024.

PLACIDES, Fernando Mariano; COSTA, Jose Wilson da. **John Dewey e a aprendizagem como experiência.** Revista Apotheke, v. 3, n. 2, p. 36–50, 2021.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-moderno.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

TASSINARI, Cláudia. **Estética e formação docente: por uma sensibilidade da experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

RENZULLI, Joseph S. **The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity.** In: RENZULLI, Joseph S. (Ed.). Systems and models for developing programs for the gifted and talented. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1986. p. 53–92.

RENZULLI, Joseph S. **Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital.** Phi Delta Kappan, v. 84, n. 1, p. 33–58, 2002.

RENZULLI, Joseph S. **Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano**

abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. Revista Educação Especial, v. 27, n. 50, p. 539–562, 24 nov. 2014.

RENZULLI, Joseph S. **The enrichment triad model:** a guide for developing programs for the gifted and talented. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1977.

RENZULLI, Joseph S. **What makes giftedness?** Reexamining a definition. Phi Delta Kappan, p. 180–184, 1978.

RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M. **The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence.** 2. ed. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

RENZULLI, Joseph S. **The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity.** In: RENZULLI, Joseph S. (Ed.). Systems and models for developing programs for the gifted and talented. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1985. p. 60–84.

REIS, Sally M.; RENZULLI, Joseph S. **Enrichment and gifted education pedagogy to develop talents, gifts, and creative productivity.** Education Sciences, v. 11, p. 615, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci11100615>. Acesso em: 13 mar. 2024.

RODRIGUES, Aracy Amaral. **Tarsila: seus anos de formação.** São Paulo: Edusp, 2008.

ROHDE, Mike. **O livro do sketchnote: o poder dos desenhos para registrar ideias e fazer anotações criativas.** Tradução de Cláudia Zaki. São Paulo: Novatec, 2013.

RUBIN, Rick. **O ato criativo: uma forma de ser.** Tradução de Beatriz Medina. Rio de Janeiro: Sextante, 2023.

SILVA, A. M. **Daciano da Costa: um caso de estudo sobre a importância do desenho no processo conceptual em design.** *i+Diseño*, v. 9, abr. 2014, p. 66-70. Disponível em: http://www.disenho.uma.es/i_disenho/i_disenho_9/moreira.html. Acesso em: 25 jan. 2025.

SILVA, Maria da Conceição; OLIVEIRA, João Batista de. **Arte e sociedade: relações estéticas e contextos sociais.** São Paulo: Vozes, 2020. p. 156.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

VIRGOLIM, Alencar Maria Rodrigues. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais.** Brasília: MEC/SEESP, 2007.

VIRGOLIM, Alencar Maria Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação: um diálogo pedagógico urgente.** Curitiba: InterSaberes, 2019.

ZAMBONI, Silvio. **A Pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

REFERÊNCIAS DAS IMAGENS

- ARTE E ARTISTAS. **O Beijo, Auguste Rodin**. 2025. Disponível em: https://arteeartistas.com.br/o-beijo-auguste-rodin/#google_vignette. Acesso em: 13 abr. 2025.
- ARTE POÉTICA ENCONTROS. O Pensador - Augusto Rodin. 17 abr. 2010. Disponível em: <https://artepoeticaencontros.blogspot.com/2010/04/o-pensador-augusto-rodin.html>. Acesso em: 13 abr. 2025.
- CULTURA GENIAL. **Quadro As Duas Fridas de Frida Kahlo** (e seu significado). 5 nov. 2020. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/quadro-as-duas-fridas-frida-kahlo/>. Acesso em: 13 abr. 2025.
- GETTY IMAGES. **Vênus de Urbino**, c. 1538. [s.d.]. Disponível em: <https://www.gettyimages.com.br/detail/foto-jornal%C3%ADstica/venus-of-urbino-c1538-a-print-from-titian-paintings-foto-jornal%C3%ADstica/463980857>. Acesso em: 13 abr. 2025.
- GOOGLE ARTS & CULTURE. Fonte, **Marcel Duchamp**, 1917 - 1964. [s.d.]. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/fountain-marcel-duchamp/1QGek4Lw6B5sBQ>. Acesso em: 13 abr. 2025.
- INFOESCOLA. **Obras de Salvador Dalí**. 2021. Disponível em: <https://www.infoescola.com/artes/obras-de-salvador-dali/>. Acesso em: 13 abr. 2025.
- INNESSI. Wassily Kandinsky-Composição VIII. 2021. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/illustrations/wassily-kandinsky-composi%C3%A7%C3%A3o-viii-6254506/>. Acesso em: 13 abr. 2025.
- JACK SHAINMAN GALLERY. **El Anatsui**. [s.d.]. Disponível em: https://jackshainman.com/artists/el_anatsui. Acesso em: 12 abr. 2025.
- MARTINI, Fátima Sans. Rafael: **a perfeição no Renascimento Pleno**. ArteRef, 21 jul. 2020. Disponível em: <https://arteref.com/artigos-academicos/rafael-a-perfeicao-no-renascimento-pleno/>. Acesso em: 13 abr. 2025.
- LENDO A HISTÓRIA DA ARTE. **Merzbau de Kurt Schwitters**. 24 maio 2021. Disponível em: <https://lendoahistoriadaarte.com/2021/05/24/merzbau-de-kurt-schwitters/>. Acesso em: 13 abr. 2025.
- MAN RAY. **O Primado da Matéria sobre o Pensamento**. [fotografia]. França: [s.n.], 1932. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/primado-da-mat%C3%A9ria-sobre-o-pensamento/8wEq9wSbfNnTYA?hl=pt-BR>. Acesso em: 13 abr. 2025.
- MUSÉE D'ORSAY. Olympia – **Édouard Manet**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.musee-orsay.fr/fr/oeuvres/olympia-712>. Acesso em: 13 abr. 2025.
- MUSEUM OF MODERN ART. **The Fugitive** (L'Évadé) from Natural History (Histoire

Naturelle), Max Ernst, c. 1925, publicado em 1926. Disponível em: <https://www.moma.org/collection/works/94254>. Acesso em: 13 abr. 2025.

OPPENHEIM, Meret. **Object**. [imagem]. New York: Museum of Modern Art, [s.d.]. Disponível em: <https://www.moma.org/interactives/exhibitions/1997/objects/sections/seven/oppenheim.html>. Acesso em: 13 abr. 2025.

RENZULLI LEARNING. **Sistema de aprendizagem baseado em pesquisa**. [s.d.]. Disponível em: <https://renzullilearning.com.br/pt/Menus/326-sistema-de-aprendizagem-baseado-em-pesquisa>. Acesso em: maio 2024.

RESEARCHGATE. Figura 1 - **Modelo dos Três Anéis**. [s.d.]. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Modelo-dos-Tres-Aneis_fig1_300333839. Acesso em: 9 abr. 2025.

KUSAMA, Yayoi. **Psychedelic Schizophrenia**. [imagem]. [S.l.]: Unit London, [s.d.]. Disponível em: <https://unitlondon.com/2018-05-14/yayoi-kusama-and-psychedelic-schizophrenia/>. Acesso em: 13 abr. 2025.

PICASSO, Pablo. **Girl with Mandolin**. 1910. Pintura. Disponível em: <https://www.pablocicasso.org/girl-with-mandolin.jsp>. Acesso em: 13 abr. 2025.

WIKIPÉDIA. **A Incredulidade de São Tomé** (Caravaggio). Wikipédia, a enciclopédia livre, 18 mar. 2024. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Incredulidade_de_S%C3%A3o_Tom%C3%A9_%28Caravaggio%29. Acesso em: 13 abr. 2025.