



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
Instituto de Artes – Ida
Departamento de Artes Visuais

LETÍCIA CAMILA DA SILVA

**VISUALIDADES CRÍTICAS E CONTEXTUALIZADAS: PROJETOS DE
TRABALHO NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS PARA ALTAS HABILIDADES/
SUPERDOTAÇÃO**

BRASÍLIA - DF
2021

LETÍCIA CAMILA DA SILVA

**VISUALIDADES CRÍTICAS E CONTEXTUALIZADAS:
PROJETOS DE TRABALHO NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS PARA ALTAS
HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO**

Trabalho de Conclusão do Curso de Artes Visuais, habilitação em licenciatura, do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

Orientadora: Profa. Dra. Maria del Rosario Tatiana Fernández Méndez

BRASÍLIA - DF
2021

Dedicatória

Dedico este Trabalho de Conclusão do Curso a todos que me apoiaram ao longo da minha graduação, em especial minha mãe Nizete Aparecida, e a minha orientadora Dra. Maria del Rosario Tatiana Fernández que tornou esse trabalho possível.

Agradecimentos

Agradeço pela minha família que me apoiaram e me deram suporte para concluir minha graduação, principalmente a minha mãe Nizete Aparecida e o meu pai Mauro Gomes.

Aos educadores das salas de Altas Habilidades/ Superdotação, por me cederem tempo e atenção ao participarem deste TCC.

A Universidade de Brasília (UnB), por sua qualidade acadêmica e auxílio aos alunos em situação de vulnerabilidade financeira, possibilitando que muitos, assim como eu, possam ter acesso ao ensino superior.

A todos os professores do Instituto de Artes, pelo empenho no ensino e aprendizagem das artes, em especial a professora Tatiana Fernández, não somente pela orientação neste trabalho, mas também na iniciação de pesquisa científica, me instruindo desde o básico.

E a todos os meus amigos e colegas que me apoiaram durante a graduação com companheirismo.

Resumo

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) visa discutir sobre as práticas de ensino e aprendizagem das Sala de Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD) do DF, e como estas abordagens dialogam com a Educação em Cultura Visual (ECV), mais precisamente com a pedagogias dos Projetos de Trabalho, de Fernando Hernández (1998), buscando o contexto dos educandos como ponto de partida para o desenvolvimento do currículo. Para estabelecer a conexão, este trabalho revisa o conceito das AH/SD e sua trajetória histórica no Brasil, tendo o panorama norteado por Susana Perez (2004) entre outros autores, até a implementação das salas de recursos e suas práticas, enfatizando o currículo flexível e focado nos interesses do educando. Subsequentemente, se faz necessário revisar acerca do conceito de Cultura Visual (CV), da Educação em Cultura Visual (ECV) e dos estudos das visualidades por meio destes, sendo abordagens contextualizadas que focam no ato de olhar criticamente e nas identidades pessoais e comunitárias, chegando nas abordagens dos Projetos de Trabalho salientando seus pontos convergentes com as salas de AH/SD e sua pertinência.

No que diz respeito à coleta de dados, foi escolhido o método de pesquisa qualitativa via entrevistas semiestruturadas, realizadas com três professores virtualmente, por conta do cenário de pandemia no período de realização da pesquisa. Os entrevistados atuaram em salas de recursos especializadas em AH/SD, possibilitando uma análise acerca das pedagogias dessas salas, investigando os pontos convergentes com os Projetos de Trabalho, e como os estudos das visualidades se inserem nesse meio. Os resultados demonstraram a constatação de fatores de Projeto de Trabalho de Fernando Hernández (1998), nas abordagens usadas dentro das salas de AH/S, identificadas nas práticas dos professores participantes do estudo. A partir disso, esse TCC objetiva destacar aspectos relevantes no ensino das artes, sendo eles: (a) autonomia da aprendizagem, (b) a experiência e vivências do estudante e (c) a pedagogia da prática. O investimento em futuras pesquisas que aprofundem ainda mais no tema é visado, para que estas auxiliem na expansão e migração dessa abordagem estudada para o ensino regular.

Palavras-chave: Artes/ Educação; Projetos de Trabalho; Sala de Recursos; Altas Habilidades/ Superdotação; Educação em Cultura Visual;

Abstract

The present Course Conclusion Paper aims to discuss the teaching and learning practices of the High Abilities (AH)/ Giftedness (SD) room located in the DF, and how these approaches dialogue to Visual Culture Art Education (ECV), more precisely with the pedagogies of The Work Projects, by Fernando Hernández (1998), seeking the context of the students as a starting point for the development of the curriculum. To establish a connection, this work reviewed the AH/SD concept and its historical trajectory in Brazil, having the landscape guided by Susana Perez (2004) among others authors, until the implementation of resource rooms and its practices, emphasizing the fact of the flexible curriculum and focusing on the students' interests. Subsequently, is necessary a review about the Visual Culture (CV) and the ECV, and how those studies on visualities works, being contextualized revealing the act of looking and being looked at critically, the personal and community identities, making it come on the approaches of the Work Project, highlighting the main converging points and their relevance. In regard to data collection, the qualitative research methodology was selected through semi-structured interviews, conducted with three teachers virtually, because of the pandemic scenario during the research period. The interviewees worked in Room of Resources specialized in AH/SD, enabling a deeper analysis of the pedagogies of these rooms, investigating the points convergent with the Work Projects, and how the studies of visualities are inserted in this subject. The results demonstrated the factors in the Work Project of Fernando Hernández (1998), in the approaches used within the AH/SD rooms, identified in the practices of the teachers participating in the study. From this, this Course Conclusion Paper aims to highlight relevant aspects in the teaching of the arts, being them: (a) learning autonomy, (b) the student's experiences and (c) the pedagogy of practice. The investment in future research that delves further in the theme is aimed at helping in the expansion and migration of this approach studied for regular education.

Keywords: Arts/ Education; Work Project; Room of Resources; High Abilities/ Giftedness; Visual Culture Art Education;

Lista de Siglas

ABSD – Associação Brasileira para Superdotados

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AH/ SD – Altas Habilidades/ Superdotação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CEDET – Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento

ConBraSD – Conselho Brasileiro de Superdotação

COVID 19 - COrona VIRus Disease (Doença do Coronavírus), 2019

DF – Distrito Federal

ECV - Educação em Cultura Visual

EUA – Estados Unidos da América

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NAS – Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado

QI – Quociente de Inteligência

SEEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal

SEM – The Schoolwide Enrichment Model (Modelo de Enriquecimento Escolar)

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SR – Sala de Recursos

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

Sumário

Introdução.....	8
Memorial.....	10
Capítulo 1: As salas de Altas Habilidades/ Superdotação.....	12
1.1 O conceito de Altas Habilidades/ Superdotação.....	12
1.2 Panorama histórico do estudante superdotado no Brasil: as salas de recursos.....	14
Capítulo 2: Educação em Cultura Visual - A abordagem dos Projetos de Trabalho.....	19
2.1 A Educação em Cultura Visual.....	19
2.2 A abordagem dos Projetos de Trabalho.....	22
Capítulo 3: Metodologia.....	26
3.1 Procedimentos de coleta.....	26
3.2 Participantes.....	27
Capítulo 4: Conclusões e discussão de resultados.....	28
4.1 Autonomia da aprendizagem.....	28
4.2 A experiência do estudante.....	30
4.3 Pedagogia da prática: Aprender da prática.....	32
Considerações finais.....	35
Referências.....	36
Anexo 1.....	38
Anexo 2.....	45

Introdução

Diante de experiências pessoais como educanda tanto na sala de ensino regular como em uma sala de Altas Habilidades/ Superdotação, contando juntamente com base bibliográfica levantada desde a realização de um PIBIC durante a graduação acerca do assunto, foi observado que o ensino em artes no Brasil contempla amplamente a arte de elite, muitas vezes eurocêntrica, concedendo pequenos espaços no currículo para as “artes populares”, ao ignorar frequentemente as experiências visuais cotidianas e questões relevantes ao contexto dos educandos e do educador, fazendo com que se aborde conteúdos majoritariamente desconexos e distantes à vivência.

E é neste contexto da educação brasileira que as salas de recursos com foco nas Altas Habilidades/ Superdotação, AH/SD, trabalham com uma abordagem pedagógica que difere da sala regular, com uma pedagogia pertinente por focar nas pesquisas e investigações do aluno, suas vivências e visualidades, trabalhando com autonomia sobre suas áreas de interesse, recebendo a mediação e orientação do educador, tendo a oportunidade de desenvolver produções criativas e de participar de eventuais exposições, concursos e projetos em sua área de interesse.

É possível assim estabelecer relação com a pedagogia das salas de recursos com a chamada Educação em Cultura Visual, ECV em diante, mais precisamente com os Projetos de Trabalho de Fernando Hernández, uma abordagem flexível e abrangente, que parte dos conhecimentos prévios, suas experiências vividas e interesses dos educandos, com um educador mediador das indagações dos alunos, pretendendo construir um projeto prático, concreto, ativo e com significado das aprendizagens construídas.

Este TCC se justifica no aporte das pesquisas voltadas às salas de AH/SD, sob uma nova perspectiva da Educação em Cultura Visual, sabendo que há uma demanda crescente em ambas as áreas de estudo, já que a modalidade de ensino especializada em superdotação se estende no DF desde 1976, enquanto que a ECV é um campo recente de estudos que consegue abranger as atuais fronteiras flexíveis da arte que se expande ao cinema, mídias sociais, publicidade, entre outras visualidades diárias. O foco investigativo desenvolvido aqui, é marcado pelo diálogo entre abordagens pedagógicas nas salas de AH/SD com a ECV, mais especificamente com os Projetos de Trabalho.

A presente pesquisa objetiva investigar em prol de uma pedagogia de visualidades críticas e contextualizadas, que aborde as estruturas de poder por trás das imagens, com um ensino/aprendizagem que se conecte com o mundo dos educandos, ao

debater sobre o cotidiano e refletir acerca do olhar e ser olhado com autonomia, conseqüentemente, uma pedagogia sociocultural que influencia nas pesquisas, estudos e produções realizadas salas de AH/SD, que pode vir a migrar para o ensino regular.

O método para recolhimento de dados foi baseado em entrevistas semiestruturadas que ocorreram online, devido ao contexto de isolamento social, com três participantes, sendo eles, professores aposentados que atuaram por algum período nas salas de AH/SD. A análise dos dados levantados foi feita em diálogo com as teorias revisadas, marcando aspectos da abordagem de Projetos de Trabalhos presentes nas falas dos entrevistados, salientando os pontos comuns, trabalhando os conceitos e relacionando-os como práticas de ensino convergentes; enquanto que nos objetivos específicos, objetivou-se: (a) discorrer sobre a autonomia da aprendizagem na prática dentro das salas de AH/SD relevando a vista nos Projetos de Trabalho; (b) investigar como é valorizada a experiência do estudante nas salas de AH/SD e como ela afeta o currículo; (c) expor sobre a pedagogia da prática que ocorre neste contexto de ensino, contribuindo com estudos acerca da arte/educação.

O TCC se divide em quatro capítulos, sendo eles: (1) As salas de Altas Habilidades/ Superdotação; (2) Educação em Cultura Visual - A abordagem dos Projetos de Trabalho; (3) Metodologia; (4) Conclusões e discussão de resultados. O primeiro capítulo é voltado para a terminologia da AH/SD e seu processo de modificações, além do panorama histórico das AH/SD no Brasil, mencionando o desenvolvimento das políticas educacionais se baseando nas leis e diretrizes direcionadas a este público ao longo dos anos até a chegada das salas de recursos, fazendo o recorte no DF, enumerando as possíveis características que um indivíduo superdotado vem a apresentar segundo teóricos da área.

O segundo capítulo trata da Educação em Cultura Visual e dos Projetos de Trabalho de Hernández (1998), que se inserem dentro dessa abordagem, investigando o funcionamento do ensino em visualidades e quais seus principais objetivos. Subseqüentemente, o terceiro capítulo detalha sobre a metodologia da pesquisa no recolhimento de dados qualitativos e seus participantes.

Trazendo as conclusões com a análise de dados juntamente com a argumentação embasada na teoria dos dois primeiros capítulos, a quarta parte deste TCC traz a discussão de resultados se dividindo em três principais tópicos: a autonomia da aprendizagem, como é valorizada a experiência do estudante e a da pedagogia da prática. Ao final, se encontram as Considerações Finais, Referências, além da transcrição das entrevistas realizadas em anexo.

Memorial

Meu interesse pelo desenho foi nutrido desde pequena, se amplificou ao me tornar fissurada em animações e quanto a ideia instigante de poder tornar real meus pensamentos e transmiti-los para pessoas através da arte, ou ainda criar todo um universo fictício e compartilhá-lo com os demais, assim, desenhar foi o meu refúgio e por muito tempo visto como hobby não sendo encarado com seriedade por mim e por aqueles a minha volta, até que comecei a frequentar as sala de Altas Habilidades/ Superdotação.

A sala era novidade na escola e coincidentemente foi aberta logo no meu primeiro ano frequentando o colégio, fazendo com que eu fosse a primeira aluna da sala, a recordação da secretária passando nas salas perguntando quem possuía interesse em fazer parte da sala ainda é viva na minha mente, no momento eu fiquei em silêncio pois pensava não ser boa o bastante para uma experiência assim, no entanto um amigo me inscreveu na sala sem meu conhecimento por acreditar no meu potencial, descobri surpresa que estava inscrita apenas quando fui convocada para a primeira aula, ao qual fui amedrontada por não sentir confiança nas minha habilidades mas ainda sim curiosa.

A primeira aula foi divertida e já me conectou com um material nunca antes experimentado: argila, imaginei que explorar um material novo seria uma experiência apenas de primeira aula e que nas subseqüentes deveriam ser teóricas e entediantes como nas aulas que eu frequentava no ensino regular e que logo eu desistiria da sala.

Porém eu me enganei, me era estranho o apoio e motivação que eu recebia da professora, encarar a produção artística com seriedade era inédito para mim, a exploração de diversos materiais não parou na primeira aula, e ainda a mediação ao saber que haviam sim artistas brasileiros contemporâneos, ampliando minha visão do ser "artista" visto antes apenas como aqueles homens que viveram séculos passados em outro continente, me fazendo enxergar possibilidades de me ver como criadora.

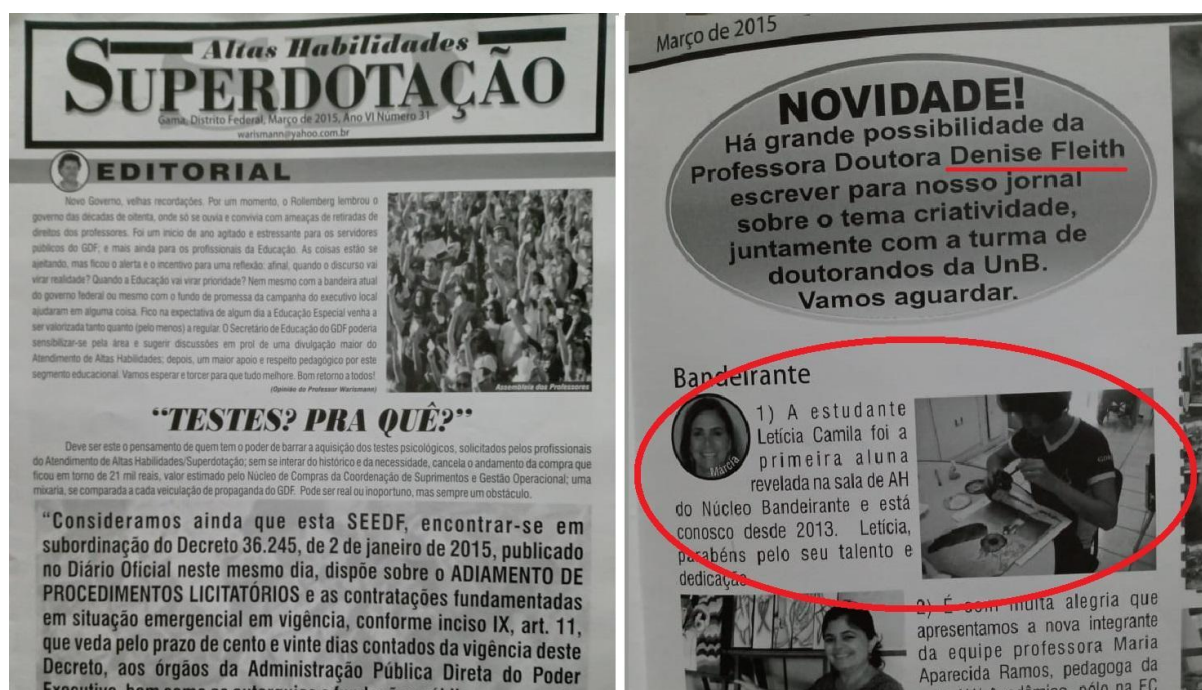
Consequentemente a experiência de frequentar uma sala de AH/SD me afetou de forma profunda até mesmo com minha classe econômica, o medo de usar os materiais por nunca ter tido o poder aquisitivo suficiente que possibilitasse o seu uso anterior era tamanho, que ao observar a situação, a professora me tranquilizava e me cedia ainda mais materiais para minhas criações.

Além disso, a sociabilidade com outros estudantes da sala deu uma ressignificação do que poderia ser um ambiente de aprendizagem para mim, ali eu me encaixava e interagia de uma forma que o aprendizado era visto como as próprias trocas de

experiência e saberes. Os testes e conversas tidas com a psicóloga da sala também auxiliaram no meu processo de confiança das minhas habilidades.

Em síntese, todo aquele ambiente de aprendizagem foi positivo para minha formação como estudante e pessoa, visualizando um horizonte de que talvez eu fosse capaz de frequentar o ensino superior e ainda em um campo do conhecimento íntimo, afinal, a arte deixou de ser vista como apenas hobby.

Posteriormente, mesmo na graduação eu não deixei de frequentar a sala criando um apreço ainda maior pela modalidade, vindo esta ser o meu tema de pesquisa no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, e que hoje se segmenta no presente TCC.



Jornal: Altas Habilidades/ Superdotação. Brasília, 2015.

Capítulo 1: As salas de Altas Habilidades/ Superdotação

O presente capítulo aborda sobre a nomenclatura das Altas Habilidades/ Superdotação - AH/SD e as transformações que o termo sofreu no Brasil ao longo do tempo baseado em estudos de teóricos da área. Assim, o capítulo visa abarcar, seguidamente, a trajetória do ensino especial brasileiro direcionado aos superdotados, e como as leis e transformações sucederam até chegar na recente implementação das salas de recursos, esclarecendo sobre estas e seu funcionamento, salientado a AH/SD no contexto do DF.

1.1 O conceito de Altas Habilidades/ Superdotação

O ensino especializado para AH/SD enfrenta ainda hoje inúmeros empecilhos para seu desenvolvimento e aplicação, sendo uma das maiores dificuldades a da identificação do aluno com AH/SD, já que muitos profissionais da educação não tem conhecimento das possíveis características apresentadas e nem mesmo qual a nomenclatura utilizada para se direcionar a estes estudantes. Por conta desses fatores, a terminologia Altas Habilidades/ Superdotação passou por inúmeras modificações e ideias, refletindo sobre os conceitos de "talento" até "criatividade", sendo importante discutir sobre o termo e seu histórico de mudanças no território brasileiro.

Inicialmente, eram tratadas como *crianças superdotadas e talentosas* aquelas em que se observava desempenho notável em pelo menos uma área, posteriormente, o termo foi modificado para *educandos portadores de altas habilidades*, sendo retirado o conceito de talento e dando ênfase as habilidades destes estudantes, conforme os "Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial - Área de Altas Habilidades" em 1995, que ainda enumera quais seriam essas capacidades, conforme no trecho:

Portadores de altas habilidades/superdotados são os educandos que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual superior; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora. (BRASIL, 1995)

Em um uso mais recente do termo, pode-se observar que este se mantém na Nota Técnica nº 046, de 22 de abril de 2013, e ainda descreve acerca do ensino especializado como sendo suplementar e transversal quanto a modalidade regular frequentada por estes educandos:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008 conceitua a educação especial como

modalidade transversal aos níveis, etapas e outras modalidades de ensino, de forma complementar a escolarização dos estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013, p. 1).

A terminologia foi pensada ao longo dos anos, com esforços para se chegar a um termo adequado, como feito pelo ConBraSD que reuniu pesquisadores e profissionais da área de todo o Brasil, para que se debatesse acerca da nomenclatura, assim, nessa conferência de 2002, foi chegado no consenso de Altas Habilidades/ Superdotação, termo logo oficializado.

Mesmo que sendo oficializado, outros termos ainda são utilizados para se referir a este público, um exemplo disso foi a pesquisa realizada por Susana Perez (2012) que ao investigar sobre termos variados como bem-dotado, brilhante, genialidade, talentoso, precoce, entre outros, dentro da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), levantou 64 pesquisas possuindo pelo menos uma dessas palavras-chave, podendo concluir que mesmo em estudos recentes ainda são utilizados conceitos antigos como no exemplo de *talento*.

Esclarecendo sobre as características e tipos presentes nas AH/SD, o Ministério de Educação (MEC), escreve em 1995 definindo esses indivíduos como aqueles que apresentam um ou mais dos seguintes tipos, podendo ser combinados (BRASIL, 1995, p. 17-18):

- I. *Tipo Intelectual* que apresenta flexibilidade e fluência, capacidade de pensamento abstrato para fazer associações, além de produção ideativa, raciocínio, compreensão e memória elevadas, capacidade de resolver e lidar com problemas;
- II. *Tipo Acadêmico* que evidencia aptidão acadêmica específica de atenção, concentração, rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação pelas disciplinas de seu interesse; habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; capacidade de produção acadêmica.
- III. *Tipo Criativo* que trabalha a originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de forma inovadora, facilidade de auto expressão, sensibilidade para as situações ambientais, sentimento de desafio diante da desordem de fatos;
- IV. *Tipo Social* com capacidade de liderança, sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, facilidade em relações sociais, percepção acurada das situações de grupo, poder de persuasão e de influência;
- V. *Tipo Talento Especial* alto desempenho na área das artes visuais, cênicas, musicais, literárias ou técnicas evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho;

- VI. *Talento Psicomotor* apresenta desempenho fora do comum e interesse por atividades psicomotoras, como agilidade, força, resistência, controle e coordenação motora;

De acordo com Sabatella (2008, Apud MARQUES, 2017, p.37), alunos com AH/SD apresentam potencialidades em diversas áreas, podendo ser mentais, sociais, emocionais e físicas, podendo estar combinadas em um único indivíduo, sendo que na modalidade de ensino regular é mais comumente observadas as capacidades intelectuais e acadêmicas, ocorrência que pode ser explicada por essas áreas serem as mais estimuladas no ensino tradicional.

Um dos teóricos que se destaca é o Dr. Joseph Renzulli (1997), autor do Modelo Triádico de Enriquecimento, que discorre acerca das práticas de identificação e programas focados nessa modalidade em diversos países incluindo o Brasil, sua abordagem estabelece a relação de três características que estão presentes na pessoa superdotada, sendo: a) habilidade acima da média, que se divide em habilidades gerais de processar informações, integrar experiências que resultam em respostas adaptativas e apropriadas, e na utilização do pensamento abstrato e específicas que executa perfeitamente uma ou mais atividades específicas; b) comprometimento e envolvimento com a tarefa e motivação que o sujeito apresenta em realizar a tarefa incluindo perseverança, dedicação e esforço; e, c) a criatividade, que é a característica atribuída aos gênios, pessoas altamente criativas que realizam projetos originais (CAVALHEIRO, 2016, p.52).

Não é necessário que as três características se apresentem no mesmo grau, no entanto, devem se relacionar para que a produção criativa aconteça. Renzulli ainda observa dois tipos de superdotação, sendo uma a do contexto escolar, que é notada pela fácil aprendizagem dos educandos e seu desempenho nas atividades escolares, sendo este tipo o mais comumente identificado pelos profissionais da educação, e assim, encaminhados para programas especializados na AH/SD; o segundo tipo consiste na criativa-produtiva, ligado aos processos de produção e pesquisa, onde o educando apresenta alto grau de criatividade além da formulação, organização, armazenagem e aquisição de informações, sendo uma aprendizagem dedutiva.

1.2 Panorama histórico do estudante superdotado no Brasil: as salas de recursos

Dentro da trajetória da Educação Especial brasileira sempre houve um foco maior direcionado para estudantes com deficiência, o ensino especializado para superdotados sofre altos e baixos com esse fato por não ter grande investimento advindo tanto de

instituições governamentais quanto privadas, um dos fatores é a maior dificuldade de identificação desse público.

Susana Perez (2004, p.24), em sua pesquisa acerca do panorama histórico das AH/SD, traz que a observação da pessoa superdotada começa a se caracterizar em Esparta no século VI aC., quando meninos que apresentavam desempenho notável nos treinamentos em habilidades militares, eram incentivados a desenvolver as artes da luta e liderança militar. Sendo que a primeira escola voltada para este público surge apenas em 1901, em Worcester, com as primeiras aulas acontecendo em Los Angeles e Cincinnati. Nesta época houveram inúmeros programas segregadores deste público nos EUA, atendendo apenas alunos superdotados, com o objetivo de enriquecimento e aceleração escolar em diversas áreas de conhecimento, acontecendo em períodos contrários ao do ensino regular, com até mesmo programas de férias.

Outro panorama tomado como referência é o de Denise de Souza Fleith, contextualizando a promulgação de leis e diretrizes brasileiras voltadas ao atendimento e reconhecimento das AH/SD, além de denotar a trajetória da psicóloga Helena Antipoff, precursora do ensino especializado em Altas Habilidades.

De acordo com Fleith, as primeiras validações de teste de inteligência no Brasil vieram a ser realizadas em 1924, ocorridas em Recife e Distrito Federal, porém, os primeiros atendimentos especializados para superdotados (na época denominados como supernormais) tem registro apenas em 1929, segundo a Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Rio de Janeiro, que ainda sim não foi acompanhado de qualquer política pública ou declarado na legislação.

Um dos grandes nomes para o desenvolvimento do ensino especial direcionada para a AH/SD, é o da psicóloga russa Helena Antipoff, que inicialmente veio a trabalhar com psicologia experimental na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico em Belo Horizonte no ano de 1929, direcionando a atenção para os chamados "bem-dotados" ao escrever estudos pautados nos "Primeiros Casos de Supernormais", em 1938. Indo posteriormente para a zona sul do Rio de Janeiro em 1945, onde reuniu alunos superdotados em grupos de estudos com assuntos diversos como literatura, teatro e música.

A atenção para esse público crescia sendo reconhecido também no âmbito legislativo, com a promulgação dos artigos 88 e 89 da Lei 4.024/1961 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que se dirigiam aos "excepcionais" em 1961. Tendo em 1967, sido criado uma comissão pelo Ministério de Educação e Cultura, que visou estabelecer parâmetros de identificação e de atendimento dos já denominados aqui superdotados.

A Educação especializada para este público foi alavancada em ritmo acelerado durante os anos 70, em plena Ditadura Militar, com a promulgação da Lei nº 5692/1971, com a ideia de atendimento especializado de enriquecimento e aceleração dos estudos para estudantes com habilidades superiores. Ocorrendo também, no mesmo ano, o primeiro seminário sobre superdotados no País, reunindo educadores interessados no tema.

Já em 1975 foi criado em Brasília, o Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado (NAS), com um atendimento específico a alunos superdotados no ensino de 1º grau. Enquanto que em 1979, foi fundada a Associação Brasileira para Superdotados, ABSD, que promoveu eventos nacionais e internacionais acerca do assunto, estimulando a publicação e distribuição inédita de materiais que tratavam sobre o assunto para profissionais da educação interessados, segundo Fleith (2007, p.30) anterior a este período eram raras as capacitações e cursos que tratavam da superdotação, sendo alguns oferecidos por cursos de graduação em Pedagogia.

Outro marco viria a ser na Constituição de 1998 por garantir:

[...] o “acesso ao ensino obrigatório e gratuito” (Brasil, 1988, Art. 208, IV, § 1º) e o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Brasil, 1988, Art. 208, IV), reafirmado no Artigo 4.º, da LDBEN, ao estabelecer que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” por meio de educação escolar pública (Brasil, 1996, Art. 4.º, III). (FLEITH, 2007, P.31)

Desse modo, se torna constitucional a garantia de um ensino especializado dadas as necessidades de cada aluno, no entanto as nossas atuais salas de altas habilidades contou com um outro elemento propulsor que antecede o artigo 208. Ainda em 1993 é criado em Minas Gerais o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), de autoria da Dra. Zenita Guenther, com o objetivo de atender alunos com AH/SD de diferentes níveis de ensino, com atendimentos especializados na complementação educacional desses estudantes.

Desde então, foram inúmeras as contribuições de fundações públicas e privadas na criação das salas, podendo ser citada a formulação do documento “Adaptações Curriculares em Ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação” (Brasil, Apud FLEITH, 2007, p.77) pelo MEC, que discorria sobre o atendimentos desses alunos sendo em salas de ensino regular com poucos estudantes e com o ensino especializado que explorasse as altas habilidades e suas potencialidades nas salas de recurso. Outro motivador foi o Conselho

Brasileiro de Superdotação – ConBraSD, fundado em Brasília em 2003, voltado para profissionais, pesquisadores e interessados nos estudos das Altas Habilidades/Superdotação.

Sendo assim, umas das alternativas aplicadas em atender os alunos superdotados, foram as salas de recursos ou mais especificamente as salas de AH/SD, é importante salientar que as salas de recursos podem ser multifuncionais, atendendo assim educandos com necessidades especiais incluindo os que possuem AH/SD, mas há também as salas direcionadas apenas às altas habilidades/superdotação de determinada área de estudos, como salas de altas habilidades em artes, português, música, etc.

As salas de AH/SD requerem profissionais especializados na área, contando com o acompanhamento de psicólogos, além do preparo dos professores licenciados e com a capacitação necessária para essa modalidade. O atendimento nessas salas acontecem no horário contrário ao do ensino regular, sendo aberto para alunos de diferentes níveis de ensino, de idade e também educandos que estejam matriculados em rede privada, a entrada nessas salas é de acordo com a identificação das habilidades desse aluno e se consta um real interesse deste no ensino ali empregado.

O enriquecimento escolar nessas salas acontece por meio de um currículo aberto e flexível personalizado a partir da identificação das áreas de interesses, habilidades, vivências e conhecimentos dos educandos, por meio do processo de observação contínua e de avaliações formais, indo muito além dos testes de QI, colhendo informações para que se estabeleça um cronograma apropriado para cada educando, a partir do planejamento conjunto entre professor e aluno. Os atendimentos podem acontecer individualmente ou em grupo, fazendo que haja troca entre os estudantes, seus interesses e pesquisas, com a mediação do educador que acompanha ativamente o progresso das atividades, que por vezes, ocasionam em exposições.

A principal base teórica dessa modalidade de ensino consiste no Modelo de Enriquecimento Escolar (The Schoolwide Enrichment Model – SEM), resultante do trabalho de Joseph Renzulli, aqui as experiências de enriquecimento escolar focam em uma área particular de estudo que o aluno desenvolve seu interesse com a mediação do professor, dando vida ao seu projeto, portfólio e pesquisas sobre suas habilidades, produções e interesses. Depois da conclusão de seu projeto, o educando pode dar continuação em seu atendimento desde que continue demonstrando alto nível de interesse e envolvimento em suas atividades, de acordo com a avaliação do psicólogo e professor.

Mesmo sendo uma modalidade crescente que se estende pelo Brasil, o atendimento direcionado para as AH/SD ainda possui desafios a serem superados, o diálogo

entre essa modalidade e o ensino regular se faz necessário para que haja um estímulo na participação do estudante nessas salas, já que há uma tendência na desvalorização das habilidades artísticas em comparação a outras áreas do conhecimento, fazendo com que as salas de AH/SD possa ser o único ambiente que propicia o desenvolvimento, estudo e acompanhamento das habilidades do educando superdotado em artes.

Além disso, essa separação entre a modalidade regular e a especializada se faz evidente ao observar que professores do ensino regular muitas vezes não sabem que determinado aluno frequenta o programa para Altas Habilidades, afetando negativamente o enriquecimento escolar que deveria ser propiciado, tratando a superdotação como válida apenas no atendimento especializado.

Tendo em vista o funcionamento dessa modalidade de ensino, é interessante observar que à frente nas salas é sempre necessário que os educadores considerem as vivências de cada aluno, para que se faça uma mediação contextualizada e que enriqueça nas pesquisas, interesses e investigações, advindas dos seus cotidianos e mídias que consomem. Isso nos leva às pesquisas provenientes da Educação em Cultura Visual, em que trabalha, justamente, uma pedagogia das visualidades cotidianas e suas investigações sobre os discursos visuais e as relações de poder.

Capítulo 2: Educação em Cultura Visual - A abordagem dos Projetos de Trabalho

Neste capítulo, trata-se sobre as conceituações teóricas acerca dos Estudos da Cultura Visual e como esta trabalha com as mais diversas visualidades, discorrendo, quanto a Educação em Cultura Visual e suas possibilidades de ensino aprendizagem. Em seguida, o capítulo conceitua a abordagem de Projetos de Trabalho, de Hernández (1998), pontuando características deste, como o currículo fluído e focado no educando e suas vivências, para que, posteriormente nos resultados da pesquisa, possa se estabelecer um diálogo de tal abordagem com as salas de AH/SD, vista no capítulo anterior.

2.1 A Educação em Cultura Visual

Com a evolução tecnológica e o alto índice de informações diárias, o cotidiano moderno é confrontado imagetivamente de maneira exponencial: a leitura das imagens se faz tão necessária para decodificação das mensagens quanto a das palavras, trazendo novos desafios, conteúdos e linguagens, dando uma nova face para a interpretação, a contextualização e o analfabetismo "As pessoas analfabetas do século XXI serão aquelas que não saibam construir narrativas com imagens" (LUNA, Apud HÉRNANDEZ, 2007).

Defronte toda essa ressignificação cultural e social, são necessárias mudanças na educação para que abarque essa nova influência do alfabetismo visual, desde a chamada 'virada pictórica', evidenciada por Thomas Mitchell (1995), a imagem passa a ocupar cada vez mais espaços, na publicidade, filmes, clipes, vídeos, redes sociais, entre outros tantos campos, afetando a capacidade de opinião e de desejo dos produtos, objetos e imagens da cultura contemporânea.

Com o emprego de novas tecnologias se rompeu com a antiga relação de um número de emissores limitados que atingiam a grande população receptora, atualmente tanto a produção quanto a visualização de imagens é mais acessível, além da velocidade com que essas imagens se disseminam, que acelerou radicalmente através do desenvolvimento da tecnologia digital, Raimundo Martins (2010, p.101) aponta sobre esse transporte em tempo real das imagens a partir de câmeras de celulares, câmeras fotográficas e computadores, criando links e tornando-as públicas na internet, possibilitando que qualquer pessoa seja emissora de conteúdo mesmo não possuindo um alto grau de conhecimento sobre produção visual.

Atualmente, no ensino das Artes no Brasil é trabalhado o termo de artes visuais, segundo Belidson Dias (2011, p.48) o conceito busca abarcar todas as evoluções tecnológicas de produção da imagem, sendo um conceito ocular cêntrico que tem a visão

como seu foco. Logo, compreende as novas tecnologias de produção das visualidades, que não cabiam no antigo termo utilizado "artes plásticas", pois, as inovações ampliaram as possibilidades para o desenho, pintura, escultura, entre outras linguagens, além da criação da vídeo-performance, da vídeo-arte, web-arte, fotografia, cinema, televisão, vídeo e computador, revolucionando o conceito do visual.

No entanto, diariamente, toda a sociedade, incluindo professores e alunos, é afetada pelo bombardeio de visualidades comuns ao cotidiano contemporâneo, e mesmo que o estudo e investigações em prol de visualidades críticas seja imprescindível, o atual modelo de ensino brasileiro predominante não abrange os discursos por trás dessas novas visualidades, marginalizando as novas mídias, que são incorporadas na educação apenas como suportes a serem utilizados, como vídeos, filmes e imagens, que em geral continuam a ilustrar o mesmo conteúdo restrito e retrógrado, emoldurado na noção de superioridade das Belas Artes.

O que se leva em consideração não é a potência imagética do cotidiano e tampouco as visualidades próximas do contexto inserido, mas uma arte de elite, eurocêntrica e distante, de séculos passados e com demarcações étnicas restritas, são saberes que dificilmente se ligam ao contexto e vivências do educandos, sendo uma pedagogia desconexa e indiferente ao indivíduo, o ensino se torna insignificante e sem um porquê de uma aprendizagem que não dialoga com a vida dos educandos e do educador.

No entanto, o Brasil se defronta crescentemente com um conceito contrário a esse modelo excludente de ensino, o da Cultura Visual - CV, termo proveniente dos EUA, originado nos anos sessenta, amplificado nos anos oitenta com a origem dos Estudos Culturais Britânicos (KNAUSS, Apud DIAS, 2011, p.50). A Cultura Visual é uma área de estudos em evolução constituída por pesquisas transdisciplinares e fluídas, que investigam as representações visuais cotidianas que geram significados ao circularem e afetam os sujeitos, objetivando uma visão e compreensão crítica social, indo além da experiência da apreciação, mas contextualizando e enxergando os discursos de poder disseminados pelas imagens, estimulando debates itinerantes de vários contextos, contemplando artefatos, tecnologias e visualidades de diferentes culturas, ao ampliar as fronteiras de estudos que antes estavam focadas apenas na história da arte tradicional ultrapassada.

A CV não toma em conta apenas a estética das visualidades, mas investiga e aprofunda em suas narrativas e (re)significações, levando em conta o conhecimento prévio necessário para as decodificar, considerando seus contextos e discutindo acerca dos aspectos políticos, morais, econômicos, sociais e éticos por de trás dessas, refletindo, pensando e

educando imagetivamente, sabendo que não existem imagens neutras, mas sim incubidas de discursos de poder, podendo controlar, legitimar e resignar indivíduos que nelas não estão representados, ou seja, as minorias.

A Educação em Cultura Visual - ECV, visa, justamente, discorrer sobre as experiências visuais que acontecem além da sala de aula, abordando diferenças econômicas, políticas e sociais, se incorporando no contexto e dependendo deste para ser desenvolvida, sendo flexível e se adaptando ao sujeito, ao investigar pedagogicamente as imagéticas do cotidiano, questionando-as para entender suas construções e influências, visando desenvolver uma visão crítica em relação às representações da Cultura Visual, proporcionando debates e reflexões persistentes a realidade dos sujeitos, para que por fim, se posicionem.

Ao tomar as visualidades do cotidiano como foco de estudo, a ECV retira a atenção das Belas Artes, para visualizar o redor dos educandos, estimulando problemas e questionamentos, com o objetivo de um olhar crítico para com as imagens e seus significados, motivando uma postura ativa que atua e questiona as estruturas dos discursos da imagem. Além disso, ela nega a ideia hierárquica da cultura de elite acima das chamadas artes aplicadas, ao não se limitar aos estudos das Belas Artes mas enxergando todas as visualidades como potencialidades de estudo, inserindo novos percursos pedagógicos que visam contemplar a variedade de produções culturais, focando no que se é relevante para os educandos, como aponta Raimundo Martins:

A Cultura Visual não estuda apenas um setor, uma parcela ou recorte desse mundo simbólico denominado “arte”, mas se preocupa com as possibilidades de percepção que se irradiam através de imagens de arte, de informação, de publicidade e de ficção, traspassando o mundo simbólico em muitas direções. (MARTINS, 2010, p.3)

Assim, a ECV se apodera das visualidades das mais distintas categorias, sejam elas do cinema, publicidade, redes sociais, animações, enfim, das mídias no geral para trabalhá-las pedagogicamente, ao por estas potencialidades como base das investigações e pesquisas que os educandos, junto aos educadores, realizam por meio de debates e questionamentos, Hernández exemplifica algumas das questões que podem ser trabalhadas “Quem sou e para onde vou? Como dou sentido ao mundo e me comunico com ele? Como descrevo, analiso e configuro o mundo que me rodeia?” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 57), logo, o exercício do olhar a si mesmo como indivíduo pertencente a uma cultura, e que pode atuar ativamente em sua realidade.

Para responder a essas perguntas, que devem estar nos eixos norteadores dos Projetos de Trabalho, é preciso estudar por perspectivas plurais em um currículo flexível,

com aprendizagens mediadas pelas visualidades e as novas tecnologias, rompendo com a antiga receita da aprendizagem conteudista unificada, rígida e limitada em apenas uma área de conhecimento por vez. A ECV permite a aproximação de diferentes realidades, pela busca do afastamento da visão hegemônica das imagens, repensando as referências culturais e exercitando a visão crítica sobre o outro e a si mesmo, observando a pluralidade das práticas artísticas e revisando seus fundamentos pela perspectiva da Cultura Visual.

Consequentemente, a ECV provoca uma transformação radical na arte/educação, desde o ambiente de aprendizagem, que não irá se limitar mais aos muros da escola e tampouco os conteúdos fixados nos livros, até as relações que se estabelecem, havendo uma maior troca e interação entre os estudantes e suas visões, e ainda, o professor que passa de uma autoridade detentora do conhecimento a um mediador que auxilia e conduz as pesquisas e debates, além do olhar do educando para si mesmo que passa a atuar com autonomia ao recolher informações, organizá-las e se posicionar, ao mesmo tempo que trabalha sua subjetividade e identidade.

Portanto, a Educação em Cultura Visual pode ser tida como um percurso de aprendizagem aberto que visa a construção de saberes que se conectem com os estudantes, seu contextos, suas comunidades, vivências e conhecimentos, mediados pelas visualidades cotidianas que os rodeiam, estabelecendo diálogo com diferentes culturas e seus artefatos, em prol de uma olhar crítico e investigativo dos discursos de poder imagéticos. Por fim, o presente TCC busca trabalhar com uma das abordagens específicas da ECV, sendo esta a dos Projetos de Trabalho.

2.2 A abordagem dos Projetos de Trabalho

Fernando Hernández (1998), autor da abordagem de Projetos de Trabalho, afirma que os projetos constituem lugares que possibilitam a aproximação com a identidade dos estudantes, onde a função da escola não é apenas ensinar conteúdos fragmentados desconexos com suas realidades, mas leva em consideração o que acontece fora da escola e as transformações sociais e tecnológicas, com abordagens pedagógicas críticas e inclusivas voltada à compreensão da cultura visual promovendo mudanças necessárias à educação, ao olhar para suas próprias visualidades e contexto de maneira ativa. Dias afirma que: “a Educação da Cultura Visual conduz os sujeitos à consciência crítica e a crítica social como um diálogo preliminar, que conduz à compreensão, e, então, a ação” (2011, p. 62), a partir da crítica social o estudante propõe a prática por meio da ação interventiva.

Daí se tem a ideia do conceito de “Projeto”, projetar e imaginar algo que ainda será um plano e empreendimento como indica sua gênese do latim *projectu-* lançar para diante (SASSO, 2014, p. 47). O Projeto é livre e flexível, se adequando aos seus participantes e contexto, constituindo uma educação viva e em movimento, onde não há um padrão ou final premeditado, ele conta com debates, reflexões e ações, assim, o educador enxerga apenas um horizonte de possibilidades, se lançando juntamente com os alunos e direcionando-os em suas investigações. Enquanto que "de trabalho" para uma ideia de que possui uma finalidade e não por simples prazer.

Em consequência dos Projetos, o ambiente de aprendizagem é ressignificado e se torna ao vivo ao interagir com o mundo e a variabilidade de culturas e tecnologias. Segundo Katia Portes (2005) o aprender deixa de ser um ato de armazenamento de memória e ensinar não significa repassar conteúdos prontos, os saberes passam a estar intrinsecamente ligados ao contexto, e possuem o objetivo de atuar nele, seja resolvendo problemáticas ou levantando questionamentos. A aprendizagem passa a ser mais subjetiva e complexa, ao considerar propostas de intervenções reais, “o projeto pretende ser prático, concreto e ativo” (PORTES, 2005, p.8), exercendo a autonomia e a visão crítica do educando.

Nos Projetos de Trabalho, os educadores consideram os conhecimentos prévios, interesses e os prazeres dos educandos, ao escolher um tema a ser investigado, produzindo questões e problematizações persistentes ao tópico e à cultura visual, tendo que analisar sua importância e influência na vida dos alunos, e que gere desafios e indagações, incentivando o aprender.

Assim sendo, prioriza a abordagem de visualidades que rodeiam o cotidiano do professor e dos alunos, possibilitando o diálogo com o contexto que estão inseridos, fazendo com que reflitam e debatam ativamente, se identificando como sujeitos ativos ao se posicionar diante de problemáticas presentes nas visualidades, investigando a intenção dos discursos de poder presentes nas imagens que os bombardeiam continuamente, sabendo que é impossível a existência de visualidades neutras e nulas destes discursos.

Mesmo que não haja um padrão na realização dos Projetos, Portes (2005, p. 3) observa quatro fases distintas que podem acontecer:

1. *Intenção:* Nessa fase, o educador pensa os objetivos e as necessidades de aprendizagem da sua turma, se instrumentalizando para canalizar a curiosidade e os interesses dos alunos para o projeto. Começa a formular a escolha do tema a partir da identificação dos conhecimentos prévios dos alunos possibilitando a problematização do conteúdo, o levantamento de hipóteses, a listagem de interesses e pensando estratégias para o desenvolvimento do trabalho.

2. *Preparação*: Ocorre a coleta e a seleção do material bibliográfico (revistas, jornais, artigos, livros, links, filmes, músicas, etc) e a organização dos grupos de trabalho e seus pontos de investigação, além de pensar soluções dos problemas levantados na primeira fase.

3. *Execução*: Desenvolvimento das atividades, a realização das estratégias de pesquisa e investigação para chegar nas respostas dos questionamentos levantados na problematização. Além de debates e coordenação dos pontos de vistas diversos, com o professor realizando intervenções e orientações objetivando o aprofundamento nos temas, apresentando desafios.

4. *Apreciação*: Avaliação do trabalho realizado em relação aos objetivos finais, levantamento dos novos saberes, esclarecimento e conclusão das questões esclarecidas e o crescimento evidenciado pelos alunos durante a realização do projeto.

Estas etapas não compõem uma receita, tampouco um método do funcionamento dos Projetos de Trabalhos, já que ele se difere de acordo com cada contexto e indivíduos envolvidos, porém são pontos interessantes de se observar já que diz respeito a como pode ocorrer o levantamento das problematizações e questionamentos. No entanto, há características que devem ser sempre observadas nesta abordagem, já que elas contribuem para a abertura e flexibilidade da mesma. Sendo estas (HERNÁNDEZ, 1998, p.62):

I. Pensar a respeito da importância do "visual" em termos de significado cultural, das práticas sociais e das relações do poder (racismo, classe social, gênero, sexo, etc) em que se estabelecem e articulam-se por meio das imagens e as práticas de visualidade, as maneiras de olhar e de produzir olhares, como discursos que refletem práticas culturais.

II. A postura do educador como problematizador e mediador, não separando quem aprende de quem ensina.

III. Buscar o equilíbrio entre o desfrute da experiência dos estudantes com os artefatos da cultura visual dando sentido para a conversação e intercâmbio cultural, introduzindo uma perspectiva crítica que signifique discussão.

IV. Não seguir a ideia padrão de desenvolvimento ligado ao caminho escolar, situando o ensino-aprendizagem no tempo e no espaço escolares, dialogando com múltiplos alfabetismos.

V. Levar em conta o que acontece fora da Escola, as transformações sociais, como a incidência crescente de informação e novos saberes.

VI. Trabalhar acerca das identidades pessoais e comunitárias, favorecendo a construção da subjetividade, reconhecendo a importância do lugar do qual falo.

VII. Permitir ao estudante envolver-se na escolha de tema, envolvendo-o na pesquisa, na qual há de recolher, selecionar, ordenar,

analisar e interpretar informação, para favorecer um conhecimento compartilhado.

VIII. O educando como sujeito ativo, exercendo a autonomia, autodireção, a iniciativa na pesquisa, escolhendo, investigando, opinando, criticando, formulando e resolvendo problemas, exercendo a tomada de decisões.

IX. Conceituar problemáticas, questionando as representações únicas da realidade, explorando para aprender a descobrir relações e interrogando suposições.

X. Refazer e de renomear o mundo, interpretando significados mutáveis com que os indivíduos das diferentes culturas e tempos históricos, levando em conta a identidade cultural como sendo complexa, rejeitando os reducionismos vinculados a uma nação, um território, uma religião, uma língua ou uma etnia.

Portanto, os Projetos de Trabalho supõem dar resposta às mudanças sociais e não simplesmente readaptar uma proposta do passado e atualizá-la, levando em conta os indivíduos, o contexto e a incidência cada vez maior de informação, aprendendo a pensar em significados de práticas sociais e de relações de poder concernentes às manifestações da cultura visual e às experiências de olhar e de ser olhado, explorando seus efeitos sobre a vida dos sujeitos, sobre as políticas de prazer, sobre as experiências de visualidade e as práticas sociais, para desenvolver posições críticas e performativas em relação a elas.

Capítulo 3: Metodologia

Tendo como base os conceitos apresentados, pela revisão de produção acadêmico-científica relativa à AH/SD, os ECV e os Projetos de Trabalho, por intermédio da análise dos estudos, permitindo a construção de um panorama teórico dos conceitos, relevante para o presente Trabalho de Conclusão de Curso, por se segmentar, agora, na associação desses conceitos. A busca de evidenciar o diálogo entre os Projetos de trabalho e os currículos das salas de recursos especializadas em AH/SD, delineia-se um estudo cujo detalhamento é apresentado neste capítulo, a partir da coleta de dados qualitativos.

3.1 Procedimentos de coleta

A pesquisa utiliza de entrevistas, como instrumento para coleta de dados, com roteiro semiestruturado, para que tivesse um foco subjetivo, deixando que os educadores falassem livremente de suas experiências sem um padrão, assim, as questões prévias serviram apenas como direcionadoras do tema.

Focando em tópicos relevantes expostos nas respostas, obtidas por questões de sondagem que direcionam o debate e a análise aos tópicos relevantes, propostos subsidiados pelas teorias e estudos abordados nos capítulos anteriores. A entrevista busca compreender as abordagens de ensino adotadas pelos educadores, e como estas conversam com a ECV e os Projetos de Trabalho, levantando as principais indagações: a relevância das visualidades cotidianas, e como estas são pensadas dentro das salas de recursos; como é pensando um currículo movido pelos interesses e investigações dos educandos; e como ocorre o processo de mediação dos professores quanto a questões relevantes para os alunos.

A realização das entrevistas foi uma decisão anterior ao cenário do 1º semestre de 2020, em quarentena por conta do COVID-19, logo as estratégias necessitaram ser repensadas para atender aos imprevistos do contexto de isolamento. Foram pensadas em nove questões que direcionaram as entrevistas para os tópicos relevantes, mas que deixaram abertura para a fala dos educadores, adicionando mais informações.

As entrevistas aconteceram de modo individual intermediadas por um aplicativo de comunicação e troca de mensagens virtual, acontecendo de modo síncrono, ou seja, ambos entrevistador e entrevistados estiveram online e em contínuo diálogo, buscando resultados próximos ao do intercâmbio verbal presencial, logo, as questões foram digitadas enquanto que as respostas foram em formato de áudio, possibilitando uma maior espontaneidade nas respostas dos entrevistados.

As entrevistas aconteceram entre os dias 21 e 22 de julho de 2020, com duração média de 25 minutos com cada participante. Posteriormente, as respostas foram transcritas e formatadas (sem alterações nos dados) para um melhor entendimento da leitura, estando anexadas ao fim do trabalho.

3.2 Participantes

Os participantes são três professores que atuaram na modalidade de AEE nas salas de AH/SD em artes, localizadas em diferentes escolas da rede pública do Distrito Federal. Os profissionais atuaram nos locais, entre um a vinte anos, havendo diferenças abruptas no tempo de atuação. Serão aqui denominados como educador A (EA), educador B (EB), e subsequentemente, educador C (EC), preservando suas identidades, que deverão ser mantidas no anonimato.

Capítulo 4: Conclusões e discussão de resultados

O presente capítulo é voltado para os resultados, analisando os dados coletados nas entrevistas intercalando com os estudos teóricos aqui desenvolvidos, com a finalidade de argumentar acerca da conexão dos Projetos de Trabalho para com as salas de altas habilidades. Sendo importante salientar, que as análises foram divididas em três principais categorias, sendo estas: a autonomia da aprendizagem, como é valorizada a experiência do estudante e a da pedagogia da prática.

4.1 Autonomia da aprendizagem

A Categoria 1 – *Autonomia da aprendizagem*, discorre sobre a relação educador e educando, como descrito nos Projetos de Trabalhos, o estudante exercendo autonomia desenvolve seu projeto com a orientação e mediação do professor, diferentemente da relação comum vista em salas de ensino regular, em que o professor apenas transmite conhecimentos já pré-estabelecidos.

Sabendo que desde sua teoria, as salas de AH/SD compactuam igualmente com a relação de autonomia do estudante, já que estas se baseiam no *Modelo de Enriquecimento Escolar de Renzulli*, em que assume as experiências de enriquecimento escolar como estudos que trabalhem áreas de interesse do aluno, ao serem questionados sobre as bases do ensino nas salas os educadores afirmaram utilizar como base curricular o próprio aluno, como aponta o educador B: *“Joseph Renzulli chama isso dos três anéis, e nós usávamos esta metodologia baseada também nos vários estilos de aprendizagem, porque cada aluno tem uma forma de expressar a sua criatividade na sala, tanto que a gente não faz uma aula para todo mundo, é algo bem específico e individualizado.”* (EB), para o desenvolvimento do projeto, é levado em consideração os interesses e habilidades dos educandos, não seguindo um currículo padrão com uma metodologia unificada e específica, não tendo por base a transmissão de conteúdos pré definidos, mas construindo uma abordagem fluída e flexível com base na identidade individual, como aponta também o educador C: *“Não existe essa questão de parâmetros curriculares porque a gente usa em cima diretamente a habilidade do aluno, não há um currículo específico como no ensino regular”* (EC).

Os alunos se envolvem desde o princípio de maneira independente ao participarem da escolha dos temas que serão estudados a partir de suas áreas de interesse: *“eles mesmo já falam “professora eu gosto muito de grafite”, ou de pintura em tela, de acrílica, óleo, desenho de moda, etc, alguns entendem de várias técnicas e outros que*

especificamente chegam e "o que eu gosto de fazer é grafite em mangá, eu não gosto nem de pintar" isso já aconteceu comigo várias vezes e aí a gente deixa o aluno com total liberdade, adquirimos as ferramentas para desenvolver mais ainda a habilidade que ele já tem" (EC), sendo assim, exercem sua autonomia desde a escolha das pesquisas e projetos que serão desenvolvidos, sendo este envolvimento um dos principais aspectos nos Projetos de Trabalho e também no Modelo de Renzulli.

No entanto, a autonomia trabalhada vai além da escolha dos temas, mas também ao decorrer e ao aprofundar do projeto, que sob a supervisão do professor na sala de AH/SD que o instiga, e irá mediar no processo do aluno, o auxiliando e expandido sua bagagem, como apontado na fala: *"então ele (educador) vai ajudar, uma das maneiras que faz para isso é apresentar alguns trabalhos, através de revistas, fotos, vídeos, e a partir daí a pessoa vai criando aquele conjunto de experiências de imagens, e assim vai dando uma carga para essas pessoas, e o professor está ali para ajudar, uma espécie de estopim, o mediador professor ajuda nesse sentido para que a pessoa construa a partir de determinadas exposições de objetos, formas, materiais e instrumentos para que possa fluir."* (EA), logo, a área escolhida e desenvolvida pelo estudante é aprofundada com o auxílio do professor orientador: *"eu ia direcionando os alunos acharem o que poderia melhorar, como harmonizar o trabalho, quais os trabalhos de cores, e aí tinha vários aspectos do que poderia ser acrescentado, e coletivamente também um avaliando o trabalho do colega."* (EB), sem seguir um currículo fixo e rígido, os educadores buscam o equilíbrio entre o desfrute da experiência dos estudantes com os artefatos da cultura visual dando sentido para a conversação e intercâmbio cultural, introduzindo novos tópicos e visualidades e ampliando os estudos do educando.

Para que ocorra mediação não se é considerado apenas as áreas de interesse, mas também aspectos como o ritmo do aluno: *"A mediação do educador varia de aluno para aluno, cada aluno tem o seu ritmo, tem uns que são mais rápidos e outros mais lentos, a nossa mediação na área de interesse desses alunos acontece de diversas formas"* (EC), a intermediação se tratando de ensino personalizado e individualizado que respeita a liberdade do estudante e seus conhecimentos prévios, sendo a sala de altas habilidades um ambiente que propicia esse tipo de ensino focado por ter uma *"quantidade baixa de aluno proporciona também um ambiente mais agradável para realizar a atividade individualizada [...] geralmente o aluno que possui as altas habilidades em arte é bem autônomo e isso já vem junto, em conjunto com a sala que proporciona a realização das atividades."* (EB).

Portanto, a autonomia do aluno é exercitada nas salas de recursos assim como nos Projetos de Trabalho com um conjunto de fatores, desde a escolha do tema até a postura do educador, possibilitando o aluno ser responsável por recolher, selecionar, ordenar, analisar, interpretar informações, sendo um sujeito ativo ao exercer a auto direção e a tomada de decisões ao resolver problemas com orientação: *“a gente (professor) tá (sic) ali para um auxílio porque eles já chegam muito seguros e bem prontos, é muito gratificante esse trabalho porque são poucas coisas que o professor tem que estar fazendo para ajudar nesse caminho”* (EB), subvertendo a hierarquia dos papéis de ensino, tirando o protagonismo do professor, fazendo com que não se separe quem aprende de quem ensina.

4.2 A experiência do estudante

Na Categoria 2 - *A experiência do estudante*, é desenvolvido como as vivências e a carga cultural, visual e social dos alunos são enfatizados nos espaços de aprendizagem das AH/SD e nos Projetos de Trabalho, discorrendo sobre o atendimento personalizado para as vivências dos alunos que baseiam a abordagem de ensino/aprendizagem.

Como visto, as salas de recursos funcionam em pequenos grupos, propiciando um atendimento individual com foco no aluno, adequando o cronograma e propostas para cada educando sendo planejado em conjunto entre o professor da sala e o próprio, ao se conhecer o estudante, inicialmente é necessário observar quais seus interesses: *“primeiramente a gente (professor) tem que trabalhar o próprio aluno a descoberta dele e priorizar que ele explore a área dele, depois ele começa a ampliar a visão do potencial dele”* (EB), já no início deve haver então, um interesse do professor pelas experiências prévias dos estudantes para que ocorra o desenvolvimento do projeto e da mediação, *“porque cada aluno tem uma forma de expressar a sua criatividade na sala, tanto que a gente não faz uma aula para todo mundo, é algo bem específico e individualizado: “o trabalho todo feito na sala ele é bem direcionado para o atendimento com a **experiência individual** de cada um, cada um chega com um perfil, com suas habilidades específicas e a gente trata um por um dentro do seu próprio contexto.”* (EB).

Com avaliações periódicas e observação contínua acompanhando o desempenho e progresso dos alunos, se faz a personalização da mediação para com a área de interesse de cada educando, contando também com o atendimento de psicólogos que auxiliam na identificação dos interesses e conhecimentos prévios: *“A sala de altas habilidades não funciona só o professor itinerante, ela funciona também com a psicóloga, e essa ajuda é*

fundamental para que no início façam testes, esses testes são justamente para apurar as questões de conhecimento das pessoas dos alunos, e é através desses testes, através de perguntas bem simples, eles respondem e a gente fica sabendo mais ou menos qual a área de interesse de cada um” (EA).

Porém, não é a apenas a mediação do educador e o aprofundamento na pesquisa que ampliam e desenvolvem os estudos, mas também a interação com outros estudantes dentro da sala, que estão a desenvolver outros estudos: *“é interessante porque quando eles já estão a sala a gente percebe também que eles começam a se interessar por outras áreas, por questões bem afins dele e isso a gente percebe porque também é um trabalho em grupo, não um trabalho individual, ele tem uma convivência com outras pessoas e vai conhecendo também as outras experiências e assim vai criando outros interesses.”* (EA), havendo uma importante troca de experiências entre os próprios educandos, e consequentemente de suas pesquisas e visualidades.

Ao considerar a área de interesse, é inconcebível que não sejam consideradas também suas vivências: *“eu acho que é baseado justamente na vivência deles que eles criam, e é interessante porque a gente percebe isso, nós como professores, como mentores, a gente percebe isso quando a pessoa foca em alguma atividade e que ele traz essa bagagem, essa bagagem ela não tava ali no nosso meio, ela veio de alguma parte e com certeza é alguma coisa que se reflete na vivência dele [...] eles (alunos) têm essa liberdade de criar e inventar em cima das experiências deles, e a sala de altas habilidades tem essa importância nesse trabalho com eles, porque dá (sic) essa liberdade.”* (EA), sendo uma pedagogia que reflete sobre essas vivências e os conhecimentos prévios, interesses e os prazeres da cultura visual dos educandos como possibilitadores de reflexão crítica, para que transcorra uma mediação contextualizada e enriquecedora, com uma pedagogia das visualidades de interesses e investigações cotidianas colaborando com pesquisas pessoais dos alunos: *“muita das vezes o aluno já vem com uma pesquisa na cabeça ou sabendo manusear um tipo de técnica, porque o pai e a mãe já incentivaram a procurar informações na internet, no YouTube e etc”* (EC), pesquisas estas, que englobam diversas mídias no campo da imagem a utilização de novas tecnologias que estão ao alcance dos estudantes.

Ao dar importância ao saber cotidiano, as abordagens nas salas de AH/SD, rompem barreiras etnocêntricas e classicistas na arte, enfatizando as experiências diárias do visual movendo sua atenção das Belas Artes, ou cultura de elite, para a visualização do cotidiano ao entender que as imagens agem continuamente no cotidianos dos alunos e professores, e que estas devem ser vistas, pensadas e estudadas como prática de representação

visual, que gera significados através de circulação pública: *“essa questão da cultura visual você tem que saber porque a arte na verdade está em qualquer meio de comunicação, na propaganda, no letreiro, no muro, são tipos e tipos de propagandas que tem um tipo de letra desenhada, tem uma logomarca, tem um desenho, um símbolo, uma imagem.”* (EC), as salas de recurso dialogam com os ECV, ao não estudar apenas um recorte do que se é denominado como “arte”, mas se preocupando com as percepções cotidianas da arte, da informação, de publicidade e da ficção, se aproximando de suas realidades a partir de suas próprias referências culturais: *“a maioria das vezes junta o nosso atendimento com a história da família, às vezes o pai ou a mãe já é um artista e ele já cresceu naquele ambiente artístico, vivenciando e praticando juntamente com a família ou qualquer tipo de parentesco”* (EC), a partir do contexto que os cercam produzem novos saberes, expandindo a pluralidade de propostas nas práticas artísticas.

Desse ponto, a pesquisa é projetada pelo educador e educando com uma proposta de trabalho sem prescrição, através da investigação tangendo o domínio político, sociológico e cultural, em diálogo permanente com o contexto cotidiano, com as vivências e experiências dos indivíduos, a formação do aluno é complexa, onde o conhecer e intervir na sua realidade não se encontram dissociados.

4.3 Pedagogia da prática: Aprender da prática

A terceira categoria fala sobre o enfoque na pedagogia prática dentro das salas de AH/SD e nos próprios Projetos de Trabalho, sendo criação e investigação os principais motores nessas abordagens de ensino.

Uma demonstração da tamanha importância da prática nessa abordagem de ensino, é que ela é o principal critério para a continuação do estudante na sala de recursos. Durante a permanência no programa o aluno deve continuar demonstrando alto nível de envolvimento e criatividade para continuar a desenvolver pesquisas na área de interesse, produções criativas e seu portfólio: *“ele (aluno) precisa ter autonomia para desenvolver algo senão (sic) não tem projeto nenhum, porque o aluno que deve ter a autonomia de desenvolver o projeto de acordo com sua vontade.”* (EC), deve ser um projeto necessariamente prático, concreto e ativo, favorecendo e exercendo a autonomia, a reflexão, discussão, tomada de decisão e a visão do educando, sendo estes aspectos importantes também nos Projetos de Trabalho.

Essa abordagem é um processo flexível, no entanto, é comum que o educador intencione objetivos dialogando com as necessidades de aprendizagem do aluno ao observar

suas áreas de interesse, iniciando a formulação da escolha do tema a partir da identificação dos conhecimentos prévios, listando os interesses e pensando estratégias para o desenvolvimento do trabalho, instrumentalizando o educando: *“o aluno tem que chegar e a gente tem que dar a possibilidade de materiais para o desenvolvimento do seu projeto e nesse processo o professor tem que estar atento e observando, porque é através desse processo que a gente vai identificando as áreas de interesse de cada um, porque eu não posso induzir, eu só direcionando e proporciono a liberdade dessa criação.”* (EB), canalizando a curiosidade do estudante e estimulando o desenvolvimento do projeto, impulsionado o estudo ao proporcionar instrumentos físicos, como materiais, quanto teóricos ao intermediar novos saberes direcionados para a produção: *“então a partir dessa liberdade que a gente concede aos alunos que eles possam criar, a gente apresenta os instrumentos, os materiais e assim eles desenvolvem o projeto por si só”* (EA).

As práticas nas salas podem, também, ser direcionadas para projetos comuns visionados a uma exposição coletiva: *“na minha sala os alunos de uma liberdade de construir seus próprios projetos individuais, ou às vezes coletivos, quando a gente tinha propostas de exposições coletivas por exemplo”* (EB) fazendo com que todos os estudantes trabalhem um tópico em comum, mas ainda dialogando com suas pesquisas pessoais: *“então todos os projetos sempre tem um tema “a gente vai fazer uma exposição a vamos trabalhar sobre as obras da Tarsila do Amaral”, eu fiz isso o ano passado e diversos alunos fizeram réplicas de várias obras da Tarsila do Amaral, primeiramente a gente falou muito da Tarsila, da vida e obra dela, e então cada aluno escolhe uma obra que eles gostariam de reproduzir nas técnicas que eles dominam sem fugir do tema [...] então os projetos geralmente são realizados dessa forma em cima de temas de eventos que irão acontecer ou quando decidimos qual o tema que aquela determinada exposição vai seguir.”* (EC), sendo assim, mesmo com projetos coletivos, ainda há diálogo com os estudantes a respeito do tema. O educador C em específico deixa claro que trabalha predominantemente com exposições, porém em períodos livres afirma: *“alguns períodos que a gente não tinha exposições, não tinha nada marcado, eu deixava o tema livre para eles escolherem”* (EC).

Subsequentemente, há uma preparação ao coletar e selecionar materiais bibliográficos (revistas, jornais, artigos, livros, links, filmes, músicas, etc) de acordo com a produção: *“a produção que ele escolheu para fazer, geralmente o aluno já traz uma ideia na sua cabeça inspirada em obra de algum determinado artista, é bem diferente quando o aluno faz algo de produção própria de quando o aluno traz inspiração de alguma revista [...] a gente faz a mediação muito em cima disso de como o aluno produziu aquela obra inspirada*

em quê.” (EC), havendo materiais preparados pelo educador com o objetivo de mediar, auxiliar e ampliar os pontos de investigação dos educandos, além de pensar soluções a possíveis problemas levantados.

Por fim, o desenvolvimento das atividades são realizadas a partir de estratégias de pesquisa e investigação, além de debates e coordenação dos pontos de vistas diversos: *“a autocrítica em que o aluno terminava a obra e ele mesmo fazia a crítica da sua obra, e eu enquanto professora realizava também, isso variava muito referente ao tema abordado”* (EC), com o professor realizando intervenções e orientações objetivando o aprofundamento nos temas, apresentando desafios, avaliando o trabalho realizado, levantamento dos novos saberes, esclarecimento e conclusões e o crescimento evidenciado pelos alunos durante a realização.

Com base nas falas dos educadores e com as conexões teóricas aqui abordadas, podem ser constatados a autonomia do aluno dentro das salas de AH/SD, já como foi dito, pelo currículo fluído baseado nos interesses e investigações realizadas pelo educando; a relevância das experiências e vivências dos educandos, ao serem os principais constituintes da base da abordagem de ensino; e a pedagogia da prática ser de suma importância, ao considerar o aluno como sujeito ativo que produz, investiga e pesquisa, diferentemente da relação comum em que o educando está inserido em uma pedagogia predominantemente teórica e conteudista.

Considerações finais

O presente Trabalho de Conclusão de Curso teve por finalidade evidenciar as conexões entre as abordagens nas Sala de Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD), no Distrito Federal, e as da Educação em Cultura Visual (ECV), mais precisamente com a pedagogias dos Projetos de Trabalho, de Fernando Hernández (1998), evidenciando uma pedagogia em que busca o contexto e interesses dos educandos como ponto de partida para o desenvolvimento do currículo, investigando as visualidades que potencializam um olhar crítico dentro da própria realidade dos estudantes. Com base nos dados coletados e nas fundamentações teóricas, foi possível verificar os principais tópicos de diálogo entre as teorias, já que ambas prezam pela: autonomia da aprendizagem, a experiência e vivências do estudante e por uma pedagogia da prática.

Este TCC pretende dar aporte às produções do meio acadêmico, ao investigar as salas de AH/SD a face da teoria Cultura Visual e suas abordagens de ensino, discorrendo sobre os Projetos de Trabalhos como uma abordagem contextualizada e que preza pela autonomia, vivências e visualidades do estudante. Ao desenvolver tal investigação é visado colaborar na possibilidade de migração dessa abordagem para o ensino regular, desenvolvendo uma aprendizagem crítica considerando a identidade do estudante, e repensando o ambiente e as relações de aprendizagem.

Tendo base nos dados levantados, é possível constatar muitos pontos acerca das abordagens de AH/SD e suas principais bases (sendo estas as diretrizes e as teorias de Renzulli), estão em concordância com as práticas pedagógicas dos Projetos de Trabalho de Hernández, podendo ser constatado fatores como a postura de mediação por parte do professor, os trabalhos desenvolvidos com autonomia pelo aluno, respeito pela área de interesse do educando, instigação à pesquisa e à criação.

A continuidade do estudo objetiva em como esta abordagem de ensino afeta os estudantes que por ela passaram, já que está envolvida intrinsecamente com o contexto dos mesmos, além do ponto mais importante, aprofundar estudos que auxiliem na possibilidade da migração dessas abordagens baseadas nos ECV, como nos Projetos de Trabalho, para o ensino regular, com um público mais amplo e em um contexto diferente dos das salas de AH/SD.

Referências

ARAÚJO, Fabio Travassos de. **Estudantes superdotados e talentosos: a visão de educadores em artes visuais**. Dissertação (Mestrado em Artes)— Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/16520> Acesso em: Novembro, 2019.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de altas habilidades**. Brasília: MEC/SEESP, 1995. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002303.pdf> Acesso em: Março, 2020

BRASIL, Ministério da Educação. **Nota técnica no 046 de 22 de abril de 2013**. Altas Habilidades/Superdotação. Brasília: MEC/SEESP, 2013.

CALAZANS, Danitiele. **Aluno com Altas Habilidades/ Superdotação: um estudo longitudinal a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas**. São Carlos: Tese (doutorado), 2017.

CAVALHEIRO, Juliana; FERNANDES, Vera. **O ensino de artes visuais para alunos com altas habilidades e superdotação**. Santa Catarina: Revista Educação, Artes e Inclusão UDESC, 2016.

DIAS, Belidson. **O i/mundo da Educação em Cultura Visual**. Brasília: Editora UnB, 2011.

FLEITH, Denise de Souza. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

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

GASPARINI, Rossana. **SEEDF tem nova estrutura**. SEEDF, Brasília, 23 de abril de 2019. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/seedf-tem-nova-estrutura/> Acesso em: Março, 2020

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**. Porto Alegre: artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. 2007

MAGALHÃES, Marília. **Programa de atendimento ao superdotado da secretaria de estado de educação do Distrito Federal (1991-2002): Inclusão social ou tergiversação burocrática?**. Tese de Doutorado da Universidade de Brasília UnB: Brasília, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922006000300015 Acesso em: Março, 2020

MARQUES, Danitiele Maria Calazans. **Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: um estudo longitudinal a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas**. Tese (Doutorado) – Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10162/MARQUES_Danitiele_2018.pdf?sequence=6&isAllowed=y Acesso em: Novembro, 2020.

MARTINS, Raimundo. **Aconchegos entre arte e imagem, cultura e ensino**. Bahia: 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas “Entre Territórios”, 2010. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/raimundo_martins_da_silva_filho.pdf Acesso em: Novembro, 2019.

PEREZ, S. G. B. **Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo**. Porto Alegre, 2004. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=177276 Acesso em: Novembro, 2020.

PEREZ, S. G. B. **E que nome daremos à criança**. In: MOREIRA, L. C; STOLTZ, T. (Coord.). **Altas Habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012.

PORTES, Katia. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho**. Minas Gerais: Revista Virtú, 2005. Disponível em: <https://www.ufjf.br/virtu/edicoes-anteriores/segunda/> Acesso em: Fevereiro, 2020.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The Schoolwide Enrichment Model: a how-to guide for educational excellence**. Mansfield: Creative Learning Press, 1997.

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

SARDELICH, Maria. **Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa**. Bahia: Cadernos de Pesquisa, 2006.

SASSO, Leísa. **Livro-Objeto a/r/tográfico Práticas de Pedagogia Cultural na periferia de Brasília**. Brasília: Dissertação de mestrado, UnB, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/16232> Acesso em: Junho, 2020.

SILVA, Raienne. **Práticas docentes em Artes Visuais: Estratégias para a identificação e o desenvolvimento do talento de estudantes do atendimento educacional especializado das Altas Habilidades/ Superdotação**. Trabalho de Conclusão do Curso de Artes Visuais - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf> Acesso em: Junho, 2020

Anexo 1

Entrevistas

Educador A realizada em 21/07/2020

Educador B realizada em 22/07/2020

Educador C realizada em 22/07/2020

1) Em que parâmetros se baseia o currículo e tópicos de aprendizagens nas salas de Altas habilidades/ superdotação?

Educador A: Falando que em que se baseia os currículo e tópicos de aprendizagens nas salas de Altas habilidades/ superdotação é falar principalmente das pessoas que têm habilidades e criatividade a partir das suas motivações, e então esses alunos, essas pessoas que têm essa capacidade de discernir de fazer alguma mudança, de criar, é justamente nesses alunos que os parâmetros são baseados na sala de altas habilidades, e em termo de currículos tem vários pensadores que a sala de aula habilidade acompanha, Renzulli foi um dos principais pensadores em que é baseado esse currículo.

Educador B: Nós usamos a metodologia de Joseph Renzulli, fundamentada nos três anéis sendo a habilidade acima da média, a segunda é a criatividade e o terceiro envolvimento com a tarefa, tem que ter os três, não adianta o aluno ter uma habilidade acima da média mas chega lá ele não se concentra na atividade, não adianta ele ser criativo mas não tem habilidade acima da média, ou seja, ele teria que ter esses três aspectos bem intercalados, por isso que o Joseph renzulli chama isso dos três anéis, e nós usávamos esta metodologia baseada também nos vários estilos de aprendizagem, porque cada aluno tem uma forma de expressar a sua criatividade na sala, tanto que a gente não faz uma aula para todo mundo, é algo bem específico e individualizado.

Educador C: No meu caso não existe essa questão de parâmetros curriculares porque a gente usa em cima diretamente a habilidade do aluno, não há um currículo específico como no ensino regular, as altas habilidades está dentro do ensino especial, o aluno não tem nem que fazer prova ou adquirir nota para passar de ano, é um atendimento complementar quando ele chega no nosso atendimento é feito uma triagem, cerca de 5/16 encontros só de várias habilidades e técnicas que a gente coloca para o aluno trabalhar e dentro daquelas técnicas é possível detectar qual a habilidade do aluno, e muitas vezes no meio do caminho eles mesmo já falam "professora eu gosto muito de grafite", ou de pintura em tela, de acrílica, óleo, desenho de moda, etc, alguns entendem de várias técnicas e outros que especificamente que chega e "o que eu gosto de fazer é grafite em mangá, eu não gosto nem de pintar" isso já aconteceu comigo várias vezes e aí a gente deixa o aluno com total liberdade, adquirimos as ferramentas para desenvolver mais ainda a habilidade que ele já tem, mas no meio do caminho o aluno vai lá "professor agora eu tô com vontade de ver se eu dou conta de pintar com tinta óleo", a gente faz a experiência e se ele quiser continuar ele continua, por isso que não tem um currículo já formado para cada um, a gente faz a triagem com ele até para conhecer os tipos de técnicas, a facilidade com a coordenação motora do aluno e observar tudo isso para poder trabalhar em cima da habilidade ou também provar para ver se ele gosta

de novas técnicas, por isso que não tem um parâmetro, a gente usa exatamente habilidade do aluno.

2) Você conhece abordagens de Educação em Cultura Visual?

Educador A: Conhecer a abordagem de educação em Cultura Visual é uma coisa complexa, porque nosso conhecimento principalmente eu que sou professor mais da parte de didática, de sala de aula, a gente fica um pouco afastado desses novos conhecimentos mas a gente vê que a parte de audiovisual, por exemplo, tem uma abordagem bastante grande ultimamente que vem se destacando, tem muitas pessoas trabalhando em cima disso e estudiosos também vão tecendo essa abordagem em cima dessa cultura, mais especificamente falando que se eu tenho conhecimento é muito pouco, essa questão de educação e cultura visual ainda é um pouco distante né do que gente vê em sala de aula.

Educador B: Sim, a gente já teve vários seminários e palestras que a gente ouviu falar sobre essa abordagem através da Ana Mae.

Educador C: É uma pergunta bastante ampla, de repente eu só ouvi de nome, porque nós que atuamos como arte-educadora envolvida nas artes visuais a gente sempre faz diversas abordagens com os alunos, nessa questão de Cultura visual eu falava muito sobre isso com os meus alunos principalmente quando a gente vai desenvolver qualquer tipo de obra ou falar sobre alguma artista, o aluno que quer fazer uma produção inspirada na obra de tal artista eu direciono também para a teoria, a gente tem que saber um pouco do artista, do tipo de técnica que ele desenvolveu e que o aluno gostou e vai tentar reproduzir, a questão de preparar o aluno para uma possível entrevista que acontece muito nas exposições que a gente faz ou nas premiações que acontece dentro das altas habilidades, sempre tem o pessoal da imprensa da própria secretaria de educação ou de fora que vai entrevistar, então falo muito sobre isso para eles sobre a cultura "você tem que ser um humano culto nas artes visuais, não basta ser artista não basta saber pintar, você tem que ter conhecimento teórico também" e essa questão da cultura visual você tem que saber porque a arte na verdade está em qualquer meio de comunicação, na propaganda, no letreiro, no muro, são tipos e tipos de propagandas que tem um tipo de letra desenhada, tem uma logomarca, tem um desenho, um símbolo, uma imagem, enfim, a arte então na cultura visual você tem que conhecer e entender aquilo.

3) De que maneiras os estudantes constroem seus projetos de estudo nessa modalidade?

Educador A: Bom como eu já disse né, Renzulli ele nos deixou assim uma teoria muito interessante que se baseia nos três anéis, é então a primeira diz que as pessoas que tem uma habilidade a partir dessa habilidade, que pode ser geral, é um ponto de partida, uma maneira de lidar com determinada coisa, no caso das artes visuais, como saber manusear um instrumento de desenho, como conceber uma visão de uma forma, de um objeto, etc, e tal, essa habilidade é uma das maneiras que a gente vê no aluno e deixa ele bem livre para que ele possa usar sua criatividade, também um outro ponto que Renzulli fala que é a partir dessa criatividade da pessoa que pode criar, então a gente percebe sim, outra questão é o terceiro ponto que Renzulli fala sobre a motivação, porque não adianta uma pessoa achar que é

criativa, que tem uma certa habilidade, se ele não é motivado a fazer, então não se conhece o produto se não constrói esse produto, então a partir dessa liberdade que a gente concede aos alunos que ele possa criar, a gente apresenta os instrumentos, os materiais e assim eles desenvolvem o projeto por si só.

Educador B: Na minha sala os alunos de uma liberdade de construir seus próprios projetos individuais, ou às vezes coletivos, quando a gente tinha propostas de exposições coletivas por exemplo.

Educador C: Os projetos que são montados são apenas para alunos retidos no atendimento, os alunos que estão ainda no período de observação não participam desses projetos porque eles estão realizando as aulas de criatividade no período de observação ainda, e os alunos que já são efetivos a gente participam de exposições, então todos os projetos sempre tem um tema "a gente vai fazer uma exposição a vamos trabalhar sobre as obras da Tarsila do Amaral", eu fiz isso o ano passado e diversos alunos fizeram réplicas de várias obras da Tarsila do Amaral, primeiramente a gente falou muito da Tarsila, da vida e obra dela, e então cada aluno escolhe uma obra que eles gostariam de reproduzir nas técnicas que eles dominam sem fugir do tema, fizemos um trabalho também de folclore na festa de Cultura da escola, trabalhamos arte africana em várias bases como em disco de vinil, fizemos aquareláveis no papel canson, grafite, pintura em telas também, trabalhando sempre na teoria também, então os projetos geralmente são realizados dessa forma em cima de temas de eventos que irão acontecer ou quando decidimos qual o tema que aquela determinada exposição vai seguir.

4) O contexto e vivências trazidas pelo aluno são relevantes nesta modalidade de ensino?

Educador A: Com certeza o contexto e vivência trazidos pelos alunos são de extrema importância para que ele desenvolva suas atividades, eu acho que é baseado justamente na vivência deles que eles criam, e é interessante porque a gente percebe isso, nós como professores, como mentores, a gente percebe isso quando a pessoa foca em alguma atividade e que ele traz essa bagagem, essa bagagem ela não tava ali no nosso meio, ela veio de alguma parte e com certeza é alguma coisa que se reflete na vivência dele e isso é muito importante, porque assim as coisas que eles criam não ficam engessadas, não fica naquela coisa bem conceitual bem definida, que ai eles tem essa liberdade de criar e inventar em cima do que das experiências deles, e a sala de altas habilidades tem essa importância nesse trabalho com eles, porque dá essa liberdade para criar em cima disso.

Educador B: Sim, porque o aluno dentro do projeto de altas habilidades é visto individualizado, não em conjunto, então o trabalho todo feito na sala ele é bem direcionado para o atendimento com a experiência individual de cada um, cada um chega com um perfil, com suas habilidades específicas e a gente trata um por um dentro do seu próprio contexto.

Educador C: Sim, são muito relevantes mesmo porque a maioria das vezes junta o nosso atendimento com a história da família, às vezes o pai ou a mãe já é um artista e ele já cresceu naquele ambiente artístico, vivenciando e praticando juntamente com a família ou qualquer

tipo de parentesco, já é uma vivência artística muito relevante, muitas das vezes o aluno já vem com uma pesquisa na cabeça ou sabendo manusear um tipo de técnica, porque o pai e a mãe já incentivaram a procurar informações na internet, no YouTube e etc, seriam esses contextos e vivências positivas os de receber apoio, e tem também as do lado negativo, acontece várias vezes do aluno chegar com certa habilidade de determinada técnica, como por exemplo, desenho de moda, esse ano teve dois alunos, e já tive outros casos de alunos até que a gente inseriu eles no campo profissional, e às vezes chegam discriminados pela família e amigos "porque desenho de moda não é coisa de homem", às vezes a própria família não valoriza qualquer tipo de arte também, só coloca no atendimento por que o aluno tá insistindo para participar porque o colega da sala participa também, mas os pais não levam com aquele compromisso, com aquela responsabilidade, muitas das vezes o aluno reclama e desabafa com a gente, dependendo do caso a gente chama os pais para conversar, então tem vários tipos de vivências positivas e negativas que o aluno leva para sala e que podem somar e enriquecer mais ainda a habilidade que ele já tem.

5) O olhar crítico é abordado?

Educador A: Sim, o olhar crítico é abordado sim, porque eu acho que isso não se constrói ou se cria alguma coisa do nada, e quando se tem esse olhar crítico sobre determinada matéria ou objeto, as pessoas veem melhor, elas sentem melhor, sempre mais fácil você ter esse olhar crítico de alguma coisa porque você termina conhecendo melhor aquela coisa, as pessoas tem que olhar, tem que ver, tem que falar, tem que sentir, esse fato de você passar por todas as percepções, não tem como você ter um olhar crítico da coisa, as vezes esse olhar crítico é pessoal ou ele é compartilhado com outras pessoas, e assim vai, se olhar o crítico mesmo que ele seja pessoal ele existe, acontece principalmente com as pessoas que têm habilidades e são criativos, eles têm essa percepção, eles tem esse olhar crítico.

Educador B: É sim abordado, porque é necessário ter sempre esse olhar até para o aluno crescer nas suas atividades, nos projetos, que a gente faz isso individual e às vezes também coletivamente com uma exposição e eu ia direcionando os alunos acharem o que poderia melhorar, como harmonizar o trabalho, quais os trabalhos de cores, e aí tinha vários aspectos do que poderia ser acrescentado, e coletivamente também um avaliando o trabalho do colega.

Educador C: O olhar crítico é abordado sim, nas minhas aulas sempre a gente fazia essa abordagem, tanto a autocrítica em que o aluno terminava a obra e ele mesmo fazia a crítica da sua obra, e eu enquanto professora realizava também, isso variava muito referente ao tema abordado, existia também nas minhas aulas alguns períodos que a gente não tinha exposições, não tinha nada marcado, eu deixava o tema livre para eles escolherem o tema, até para eles se sentirem livres para escolher sem segmento de tema específico e geralmente sempre realizavam sim críticas deles e também minhas, eu sempre coloquei nas minhas aulas que a crítica não é para causar aborrecimento ou para diminuir o outro, mas com a finalidade de crescimento com as críticas construtivas.

6) Como é trabalhada a autonomia do aluno nesse ambiente de aprendizagem?

Educador A: A autonomia do aluno no ambiente de aprendizagem, é abordada da seguinte maneira, é apresentado os materiais para construção do trabalho e esse aluno através de suas habilidades, a gente percebe que ele que ele muitas vezes, é preciso de uma orientação, precisa de um início, é importante a presença do professor para que isso aconteça, para que ele tenha esse esse ponto de partida, mas com o passar do tempo ele percebe que ele começa a criar, ele começa a inventar, e é bom para que o mestre professor deixe ele a vontade, porque é nesse instante, é um insight, ele começa a pensar a ter ideias, esse ponto é importante para que ele tenha essa autonomia, porque assim aparece coisas novas, coisas bacanas e como já falei a as coisas criadas deixa de ser engessada, deixa de ser o óbvio, e passa a ser uma coisa bem mais consistente e personalizada, essa autonomia eles conseguem por si só.

Educador B: Na criação do projeto do aluno ele já vai pensando nesse aspecto de tá trabalhando sozinho, a quantidade baixa de aluno proporciona também um ambiente mais agradável para realizar a atividade individualizada, além dos recursos que estão sempre ao alcance do aluno com possibilidades de usar a criatividade, geralmente o aluno que possui as altas habilidades em arte é bem autônomo e isso já vem junto, em conjunto com a sala que proporciona a realização das atividades.

Educador C: Ele tem total autonomia para desenvolver a técnica que ele quiser respeitando quando a gente tem algum projeto o que já vem com tema determinado, tirando isso ele tem plena autonomia de trabalhar e desenvolver a habilidade dele, por isso que o atendimento deve ser espontâneo, o aluno tem que gostar de ir para sala, acontece muito dos pais querer que o aluno frequente mas aquele momento não é o momento do aluno querer produzir, vários alunos já tive que dispensar dessa forma mesmo sendo verdadeiros artistas mas que não ia de livre e espontânea vontade, apenas de acordo com os pais, e ele precisa ter autonomia para desenvolver algo senão não tem projeto nenhum, porque o aluno que deve ter a autonomia de desenvolver o projeto de acordo com sua vontade.

7) Como são identificadas as áreas de interesse dos educandos?

Educador A: A sala de altas habilidades não funciona só o professor itinerante, ela funciona também com a psicóloga, e essa ajuda é fundamental para que no início façam testes, esses testes são justamente para apurar as questão de conhecimento das pessoas dos alunos, e é através desses testes, através de perguntas bem simples e eles respondem e a gente fica sabendo mais ou menos qual a área de interesse de cada um, mas é interessante porque quando eles já estão a sala a gente percebe também que eles começam a se interessar por outras áreas, por questões bem afins dele e isso a gente percebe porque também é um trabalho em grupo, não um trabalho individual, ele tem uma convivência com outras pessoas e vai conhecendo também as outras experiências e assim vai criando outros interesses.

Educador B: Com a liberdade que é dada ao aluno quando ele chega na sala e com a observação; o aluno tem que chegar e a gente tem que dar a possibilidade de materiais para o desenvolvimento do seu projeto e nesse processo o professor tem que estar atento e observando, porque é através desse processo que a gente vai identificando as áreas de

interesse de cada um, porque eu não posso induzir, eu só direcionando e proporciono a liberdade dessa criação.

Educador C: As áreas de interesse são identificadas muitas vezes pela própria família que percebem o aluno demonstrando facilidade para desenhar, as vezes também pelos professores do ensino regular, e quando chega no nosso atendimento após os testes e as aulas do período de observação é identificada a habilidade e se realmente o aluno possui características justificáveis para permanência no atendimento, que são exatamente em cima da produção realizada na sala em tempo real, e aí já é identificado o talento do aluno e ele já fica em caráter efetivo no atendimento, saindo apenas quando conclui o ensino médio, acontece também de ser identificados e haver engano dos parentes, muita das vezes já que não possuem o olhar clínico de nós professores preparados e especializados nessa área de atendimento para identificar, então acontece de alunos indicados pelos pais terem que ser dispensados, isso é feito de uma forma muito sutil e cuidadosa.

8) A mediação do educador sobre as áreas de interesse ocorre de que forma?

Educador A: Bom, o mediador, como o nome já diz, ele vai fazer um meio ele, vai mediar a pessoa à arte e ao que vai fazer e construir, então ele vai ajudar, uma das maneiras que faz para isso é apresentar algumas alguns trabalhos, através de revistas, fotos, vídeos, e a partir daí a pessoa vai criando aquele conjunto de experiências de imagens, e assim vai dando uma carga para essas pessoas, e o professor está ali para ajudar, uma espécie de estopim, o mediador professor ajuda nesse sentido para que a pessoa construa a partir de determinadas exposições de objetos, formas, materiais e instrumentos para que possa fluir.

Educador B: Então, a gente tá ali para um auxílio porque eles já chegam muito seguros e bem prontos, é muito gratificante esse trabalho porque são poucas coisas que o professor tem que estar fazendo para ajudar nesse caminho, às vezes o aluno tem muito conteúdo que é explorado, tem aluno que já chega mais pronto mas isso ainda precisa ser explorado, a gente não pode também ir entregando material e buscando nele o desenvolvimento de sua criatividade e fluir, cada aluno tem o seu tempo e o seu ritmo então a gente tem que respeitar muito esse ritmo individual de cada aluno nessa mediação.

Educador C: A mediação do educador varia de aluno para aluno, cada aluno tem o seu ritmo, tem uns que são mais rápidos e outros mais lentos, a nossa mediação na área de interesse desses alunos acontece de diversas formas, geralmente a gente vê muito na questão do tipo de técnica que o aluno está desenvolvendo, a produção que ele escolheu para fazer, geralmente o aluno já traz uma ideia na sua cabeça inspirada em obra de algum determinado artista, é bem diferente quando o aluno faz algo de produção própria de quando o aluno traz inspiração de alguma revista e ele simplesmente vai reproduzir, então mediações fica muito em cima disso, na questão da produção, a gente faz a mediação muito em cima disso de como o aluno produziu aquela obra inspirada em quê.

9) Há alguma finalidade exterior à escola nos projetos que são desenvolvidos?

Educador A: Eu creio que sim, há uma finalidade além dos projetos escolares, além dos muros da escola, trabalhar com pessoas com altas habilidades faz com que ele se tornem mais humanos, mais conscientes e seres críticos, essa bagagem eles levam para o resto da vida, e o interessante é que muita das vezes as pessoas pensam que por ter uma certa habilidade acham que eles são melhores por si só, mas a sala de altas habilidades junto com professor e os companheiros, o ambiente, os materiais faz com que esse ser humano seja melhor porque ali ele vai ter um convívio com as pessoas, vai trabalhar com os materiais sem desperdiçar, vai ser uma pessoa mais capaz de lidar com problemas e encontrar soluções melhores.

Educador B: Quando a gente inicia um trabalho com os alunos em sala de aula, primeiramente a gente tem que trabalhar o próprio aluno a descoberta dele e priorizar que ele explore a área dele, depois ele começa a ampliar a visão do potencial dele e a exposição faz essa motivação quando você leva o trabalho dele para comunidade onde é reconhecido e depois para cidade, é muito interessante, e tem muitas outras salas que tem a possibilidade de sair até do Estado, tem a sala de robótica mesmo que os meninos já estavam fazendo trabalho fora de Brasília, a de teatro também já estavam saindo, e teve o projeto da minha sala "com amor Van Gogh" foi para para outros outras cidades como exposição itinerante, é uma gratificação saber quando o trabalho é reconhecido em uma atividade externa, o aluno recebe o reconhecimento no local onde ele reside, essa questão do ser visto ajuda na auto-afirmação do aluno.

Educador C: Sim, por exemplo, no meio do ano no início do segundo semestre geralmente tem os convites para gente expor em determinados locais na secretaria de educação e na própria regional onde já tem algum concurso que a gente está participando, concurso de categoria artística de desenho, de pintura, e sempre tem um tema, por exemplo, os meus alunos são premiados em 8 anos seguidos no concurso de desenho nacional do museu da imprensa, ou então no desenho de pintura dos vales dos rios São Francisco e Parnaíba da codevasf, então sempre a gente tá levando o nosso trabalho para fora da escola.

Anexo 2

Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Departamento de Artes Visuais

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para utilização de imagens, conteúdo e som de voz para fins de pesquisa.

Eu, _____, portadora do documento de identidade número _____, inscrita no CPF sob o nº _____, AUTORIZO a utilização de conteúdo de texto, áudio e imagens na qualidade de participante entrevistada na pesquisa sobre o _____ intitulada _____, sob responsabilidade de _____, estudante diplomando do curso de _____, sob orientação da Professora Tatiana Fernández, matrícula UnB 1062514.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso de texto, áudio e imagens, que podem ser utilizados para análise e apresentação de defesa de tese, publicações e apresentações profissionais e/ou acadêmicas, atividades com fins educacionais e de pesquisa.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins educacionais e de pesquisa, nos termos acima descritos, textos, áudios e imagens.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Assinatura do (a) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, de _____ de 2020