

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM ARTES VISUAIS: AS POTENCIALIDADES DAS DIMENSÕES DE CONHECIMENTO PROPOSTAS PELA BNCC

Júlia Gruber Santana ¹

Maria Eduarda Holanda ²

Fábio Travassos de Araujo ³

Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa ⁴

RESUMO

O presente artigo busca identificar as potenciais contribuições das dimensões em Artes Visuais — criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão — propostas pela BNCC, nas salas de recurso em Altas habilidades/Superdotação (AH/SD) promovidas pela SEEDF, enfatizando o discente no eixo de construção de conhecimento. A pesquisa configura-se por seu caráter teórico-prático, desenvolvida durante as observações no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, contemplando estudantes do EF. II e E.M. oriundos de escolas públicas e privadas. Depreende-se da Base Nacional Comum Curricular o ideal norteador para estruturas de aprendizagens, assim como as potencialidades decorridas das habilidades e competências das áreas de conhecimento trabalhadas no processo de identificação e desenvolvimento de alunos da AH/SD. De tal modo, revisita-se o processo de educação inclusiva procurando identificar as ações educativas dentro do que é proposto por altas habilidades/superdotação na Lei de Diretrizes de Base n.º 9394/96, bem como o uso da BNCC para fomentar o aprendizado e consequentemente a permanência dos alunos nas salas de recursos. Ademais, foi utilizada como análise comparativa, a proposta vinculada ao plano/projeto de ensino da Sala de Recursos Altas Habilidades de Taguatinga, Distrito Federal, gerenciada pela unidade escolar Centro de Ensino Médio Ave Branca. Dessa maneira, os processos a serem considerados como metodologia de pesquisa serão baseados, além de observações, em entrevistas semiestruturadas aplicadas a docentes com formação complementar em AH/SD e aos estudantes atrelados à escola mencionada, na análise documental e revisão bibliográfica acerca da temática trabalhada. A partir das reflexões apontadas pela pesquisa, compreende-se a estruturação de um currículo criado por cada aluno como difusor de linguagens artísticas condicionadas pelo uso das dimensões de conhecimento em Artes Visuais através de uma educação não formal, possibilitando o protagonismo discente.

Palavras-chave: BNCC, Altas Habilidade/Superdotação, Dimensões de Conhecimento, Artes visuais.

¹ Graduanda do Curso de **Artes Visuais** da Universidade de Brasília - DF, juliagrubersantana@gmail.com;

² Graduanda do Curso de **Artes Visuais** da Universidade de Brasília - DF , madumartins02@gmail.com

³ Doutor pelo Curso de **Artes Visuais** da Universidade de Brasília - DF, therese.hofmann@gmail.br;

⁴ Doutor pelo Curso de **Artes Visuais** da Universidade Federal - DF, fabiotravassosbr@yahoo.com.br;

INTRODUÇÃO

Com o princípio de identificar as dimensões de conhecimento em Artes visuais — criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão —, propostas pela Base Nacional Comum Curricular, no ensino das salas de recurso em Altas Habilidades e Superdotação, bem como, o registro das potencialidades viabilizadas por meio da utilização destes aspectos de aprendizagem, a pesquisa se fundamenta. Para isso, pontuamos o processo de estruturação do ensino especializado, com enfoque em alunos com AH/SD em Artes Visuais situados no ensino básico que se propõe ao desenvolvimento estudantil, assim como, a tentativa de inclusão viabilizada por cursos de formação continuada de docentes para um atendimento qualitativo e pela regência da área no âmbito legislativo.

Conforme os apontamentos anteriormente alocados, entende-se a tentativa do Estado em formalizar a educação inclusiva a partir da construção de projetos de leis mobilizados por uma tratativa política de escolas-novistas em 1913 e secundariamente pela Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). Esta que encabeçou a ampliação do atendimento especial ao incluir alunos de Altas Habilidades no dever das escolas em acomodar e atender as necessidades pedagógicas específicas de todas as crianças, independente de suas condições, sejam elas físicas, sociais ou intelectuais.

A fim de elucidar as perspectivas — das potencialidades educacionais inclusivas — , é de interesse à pesquisa um refinamento das atuais políticas educacionais, a Lei de diretrizes de Base e a Base Nacional Comum Curricular, sobre as maneiras em que abordam e compreendem as dimensões de estudantes com AH/SD. Logo, temos que desde a década de 1960, o sistema educacional brasileiro pensa as práticas e atendimentos inclusivos via sala de recursos. Para tanto, é posto em diálogo a compreensão psicológica e teórica do ensino ao articularmos os apontamentos de Joseph Renzulli e John Dewey aos padrões aplicados às proposições das salas de recursos de Altas Habilidades e Superdotação.

METODOLOGIA

base no que foi apresentado. Visto o recorte pedagógico proporcionado pelo PIBID, vislumbramos o acompanhamento de um grupo seletivo de estudantes, com faixa etária entre 12 a 18 anos, oriundos de escolas públicas e privadas. Para além, o acesso limitou-se a somente uma sala de recursos Altas Habilidades/Superdotação em Artes Visuais, no Centro de Ensino Médio Ave Branca, em Taguatinga-Sul, corroborando para análises restritas. Desse modo, nota-se a subjetividade, presente nos projetos realizados pelos estudantes apontados, como diferencial; visto a capacidade curricular individual, aprimorando o atendimento a estudantes avaliados no espectro de AH/SD.

Destarte, os relatórios de acompanhamento se enquadram nos princípios qualitativos, tal como a revisão bibliográfica, entrevistas semi estruturadas, entre outros meios que se qualificam. Respectivamente, a estrutura utilizada para se tomar notas em relação à experiência obtida pelo desenvolvimento discente em sala, se desdobra na relação dos acontecimentos diários e suas implicações na vivência da iniciação à docência. É pertinente apontar, que os estudantes vinculados são observados quanto ao seu desenvolvimento técnico, estético, crítico, fruitivo e expressivo. Para tanto, temos acesso a uma pesquisa que se aprofunda nos contextos culturais, sociais e individuais presentes no grupo em destaque, nesse sentido:

Os fundamentos da pesquisa qualitativa estão ancorados em princípios teóricos e metodológicos que orientam a coleta e a análise dos dados. Entre os principais fundamentos dessa abordagem estão a busca pela compreensão contextualizada dos fenômenos, a valorização da subjetividade e da diversidade de perspectivas, e a ênfase na flexibilidade e na adaptabilidade do processo de pesquisa. Um dos aspectos mais importantes da pesquisa qualitativa é a utilização de métodos e técnicas específicas para a coleta e a análise dos dados. (Guerra et al., 2024)

Sob essa ótica, utilizamos de teóricos pioneiros nos estudos visuais e de educação, enviesados dentro do que é reconhecido na pesquisa em Altas Habilidades/Superdotação. Sendo, Joseph Renzulli, o autor responsável pela teoria dos Três Anéis reconhecida pela capacidade de proporcionar a identificação de alunos com AH/SD para a introdução nas salas de recursos, e John Dewey, estudioso com enfoque nas perspectivas em arte, educação e na experiência, necessárias para corroborar a sua influência na movimentação *escola-nova* em





território brasileiro, postos como base para o pensamento de estudantes e seus desenvolvimentos, nas produções, enquanto o espectro alocado.

REFERENCIAL TEÓRICO

Condizente a ambientação de alunos superdotados, foi proposto em 2005, pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, a instituição de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação em todos os estados (Brasil, 2005, apud Fleith 2007, p.9), propiciando um ensino especializado, assim como o estímulo para formação de novos profissionais para a área apontada. Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, no Artº 4, inciso III, nos indica que o acesso ao atendimento gratuito aos alunos com transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação se torna amparado pela lei somente em 2013 (Brasil, 2013).

Diante o panorama das conquistas, foi implementada a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular em 2015, apresentando-se como um documento orientador para os currículos brasileiros, com conceitos que visam desenvolver competências e habilidades em diferentes áreas do conhecimento. Embasando sua produção em pesquisas e indicações de diversos educadores de todos os estados, finalmente construindo um documento que unifica e auxilia o posicionamento das redes educacionais que compõem o território nacional. Dessa maneira, em referência às Artes Visuais no ensino médio, a BNCC (2018) menciona que os discentes estão mais propícios a “se aprofundarem na pesquisa e no desenvolvimento de processos de criação autorais nas linguagens das artes visuais”, possibilitando o engajamento do núcleo escola-comunidade, influenciando o respeito as diferentes existências, resistências e expressões sociais/artísticas.

Com base no que foi apresentado, propõe-se uma abordagem que relate as 6 dimensões do conhecimento para o processo de ensino das artes, sendo elas: criação (uma atitude intencional e investigativa); crítica (momento de questionamento e novas reflexões sobre o que está sendo feito); estesia (experiência sensível em relação ao tempo e espaço, ao





que está sendo apresentado e consumido); expressão (manifestar criações e realizações por meio da produção artística); fruição (capacidade de permitir se entregar para a experiência

IX Seminário Nacional do PIBID

estética durante as práticas artísticas e culturais); reflexão (interpretar e construir argumentos sobre a vivência artística, seja como produtor ou espectador).

Estes conceitos permitem que o professor, — além do acesso às habilidades e competências que simplificam de que maneira os alunos devem interagir com a disciplina e suas complexidades —, conheça como a experiência artística funciona em um ambiente propício para aprendizagem, investigando de que modo sua mediação e capacitação influência, na prática do aluno, sendo em sala de aula ou em espaços de manifestações histórico-culturais.

Ao entender a importância das medidas educacionais e legislativas, precisamos ampliar nossos conhecimentos sobre a educação de superdotados, para criar-se uma conexão entre a sala de aula regular e a sala de recursos. Dessa maneira, torna-se imprescindível visitar os conceitos do teórico Joseph Renzulli, em especial, o estudo da superdotação produtivo-criativa. A partir do recorte que estabelecemos, observamos que ele nos leva diretamente para os alunos que desenvolvem suas capacidades através da produção de projetos artísticos, de forma que se destacam dois componentes indicadores, — a partir dos Três Anéis de Renzulli (2004) —, sendo eles: a criatividade e o comprometimento com a tarefa. Estes pontos são o princípio para a compreensão sobre a condição da aprendizagem, assim como de que forma a atuação do professor implica nesse aprendizado.

Sabendo disso, a abordagem pedagógica está relacionada às especificidades dos discentes superdotados, pois ao exercerem as atividades indicadas pelos docentes, são necessários estímulos que os direcionam para o aprimoramento de suas habilidades. Segundo Renzulli (2004), para que se condicione a superdotação produtivo-criativa, tanto o uso do conhecimento, como o planejamento do pensamento de uma forma integrada e orientada, são maneiras de potencializar as ações dos superdotados. Da mesma forma, para Martins (1998), o ensino da arte deve abordar três esferas que permeiam a aprendizagem: a criação/produção, a percepção/análise e a familiaridade com a produção cultural, histórica e artística, tanto da comunidade próxima, como no geral. É por meio dessas condições que os docentes alcançam as demandas dos alunos superdotados.



Considerando os apontamentos alocados anteriormente, entende-se a necessidade de estabelecer os paradigmas propostos pelas salas mencionadas às incumbências atribuídas ao ensino das artes visuais. Portanto, a visibilidade que se dá ao espectro das Altas Habilidades e

Superdotação na área abordada, reproduz o entendimento do estudante enquanto participante ativo da construção de conhecimento, pela permissividade do espaço de experimentação.

Tendo em vista que a estrutura de observação condicionada à pesquisa reverbera em como o espaço recebe as proposições do estudante após o processo avaliativo, capacitando a compreensão de como são empregadas as dimensões de conhecimento nas produções estudantis. Logo, é necessário que a construção teórica presente nos espaços de atendimento de discente AH/SD, seja de caráter estético, fruitivo e reflexivo a primeira instância.

Desse modo, diluir as discussões vistas em sala demonstra-se atrativamente para John Dewey, pelas marcas instauradas pelo viés social, político e epistemológico. Diante o exposto, atrelar o ensino de artes em um ambiente marcado por aqueles que estão em busca de uma formação suplementar mais robusta, condiz em retornar o olhar para o histórico humano e o modo como se faz presente o processo de experiência estética. Assim, partimos do processo de estesia como fomentador do pensar as artes, sendo esse recorte vislumbrado nos museus imaginários (Malraux, 2011) dos estudantes presentes como referencial de pesquisa. Logo, o locus que se apresenta como potencialidade do processo metodológico para produção de material artístico, se expande pelos recortes do mundo visual/estético.

Para tanto podemos retirar dos pensamentos de Dewey, a conceituação de arte como propulsora de vida, se ligando imediatamente pela relação de interação com o contexto, comunicação e apreciação:

A arte não é um produto exterior nem um comportamento externo. É uma atitude do espírito, um estado da mente — aquele que exige para sua própria satisfação e realização na formulação de questionamentos, uma forma nova e mais significativa. Perceber o significado do que se está fazendo e se regozijar com ele, unificar, simultaneamente em um mesmo fato, o desdobramento da vida emocional interna e o desenvolvimento ordenado das condições externas materiais — isso é arte. (DEWEY, 2001, p. 30-31)

Sob essa ótica, a formação do corpo docente brasileiro se apossoa de locuções como a vista anteriormente, desde a tentativa de promoção de “Escolas Novas” — movimento educacional adaptado por Anísio Teixeira e Nereu a partir das concepções de John Dewey, visto que “a criança não era pensada como miniatura de adulto, mas deveria ser valorizada e



respeitada em seu próprio contexto, com sua forma peculiar de pensar/agir no mundo, possuindo uma capacidade expressiva original” (Azevedo, 2000, p. 37) —, por priorizar a experiência e logicamente defendê-la para a construção humana, unindo as conclusões

teóricas aos efeitos práticos. Assim, o processo de sinapse que se estabelece a BNCC (2018) é previsto de competências e habilidades que quando agrupadas reproduzem as 6 dimensões discutidas. Consoante aos atravessamentos que se retira, os diálogos horizontalizados permeados em salas, como a trabalhada, mobilizam do primeiro contato estésico um percurso à subjetivação, necessária para a estruturação de proposições artísticas. Nesse sentido, instaura-se o entre-lugar, que mediado por um docente de artes a partir das mobilizações curriculares sugeridas à formação da educação básica, potencializa o pensar individualizado.

Diante o âmbito formativo, reitera-se “a aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artística como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores.” (BNCC, 2018); entretanto, não se pode pensar no recorte da educação básica, anos finais e iniciais, como formador de uma programação de aluno-artista. Visto que, a exequibilidade da experimentação se apresenta pelo não vínculo acadêmico com a arte; embora aprendizagens técnicas, poéticas e históricas sejam abordadas em ambos os locais, sala de ensino regular e sala de recursos. Portanto, o discurso disposto em sala não contempla as perspectivas de obra de arte como resultado do trabalho exercido pelos estudantes, e sim pela compreensão e formação de um letramento visual que vislumbre as concepções de arte por e para eles.

Por certo, o discurso de Dewey corrobora a necessidade de uma curricularização que situe a individualidade como fomento para a metodologia aplicada em sala, assimilando a exequibilidade de uma unidade orgânica, — como a exigida na sala de recursos observada —, perpassando tema, forma e conteúdo como desenvolvimento da conceituação das dimensões de conhecimento previstas pela BNCC, a partir das atividades executadas pelos discentes, além de contemplar os indicadores propostos por Renzulli as perspectivas de um âmbito não formal de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

bifurcaram no que foi observado durante a experiência promovida pelo PIBID e na aquisição de informações, por meio de conversas e entrevistas semiestruturadas, com os alunos em associação às suas produções. Por esse viés, entendemos a estrutura dos relatórios a partir da interação inicial com os discentes avaliados, contendo introdução aos acontecimentos diários — esses que por nuances expressivos condicionam o desenvolvimento das dimensões — desdobramentos das interlocuções, análise individual e final dos projetos e/ou atividades realizadas pelos alunos e reflexões finais acerca da aula analisada.

Nesse sentido, o entendimento que se obtém pelo levantamento dos acontecimentos diários, transcorre o ideal do histórico discente como orientador metodológico, bem como o referencial visual do cotidiano como interesse fruitivo e expressivo. Com base nesses aspectos, identificamos que a dimensão estesia, ao ser tema subjetivo de uma prospecção de aula, infere na tentativa de acarretar uma experiência sensível no estudante. Sem dúvida, nos apropriando de conversas em sala de aula e estimulando a busca por referências visuais, temos o corpo e o sensível como precursores do reconhecimento de si, potencializando o fazer expressivo de uma produção de projeto artístico.

Logo, nota-se a prática da dimensão apresentada, a partir da fala de um estudante quanto o processo de curadoria de vocabulário visual, — tudo o que a experiência sensível, estesia, garantiu pela fruição estética —, que argumenta que a partir da construção de um Museu Imaginário é possível reconhecer os estilos que mais agrada; e com base nesse mapeamento ter um direcionamento quanto a sua experimentação. Outrossim, entra em discussão as vivências como articuladores visuais, visto que o impacto pelo consumo de um capital cultural (Bourdieu, 2005) pode redirecionar as atividades para uma determinada linha poética.

Adentrando as análises, ousamos dizer ser a fruição a propiciadora de uma reflexão, diante o deleite das linguagens da arte. Para que tal dimensão se configure, a conversação e a recomendação de referências feitas na sala de recursos demonstra-se imprescindível. Como exemplo “é notável a escuta dos discentes quanto às sugestões prestadas pelo docente supervisor, aproximando o aprimoramento técnico das linguagens e consolidação da unidade

orgânica na construção/planejamento da produção criativa” (Gruber, 2025), logo vemos que quando o ambiente de suplementação se dispõe de conteúdo teórico e prático, a acessibilidade

à informação e ampliação de vocabulário visual tendem a condicionar o interesse pela experimentação de tema, forma e conteúdo; ou seja, o olhar e a difusão do sensível ao compreender a visualidade proporciona a reflexão e o desenvolvimento disruptivo de um olhar crítico.

Ademais, a mediação inicial desenvolvida após o contato estésico construído concomitante a fruição e reflexão, visualiza a identificação de um contexto pelo repertório prévio do discente, bem como a instrução de como ampliá-lo pela criação, expressão e crítica as visualidades produzidas, tendo em vista as artes visuais e seus méritos. Dessa maneira, a potencialidade de uma conversa que difunda a relação professor-aluno beira as exemplificações de quais abordagens são ideais para um fazer para além do leviano.

“Para compreender o estético em suas formas supremas e aprovadas, é preciso começar por ele em sua forma bruta; nos acontecimentos e cenas que prendem o olhar e o ouvidos atentos do homem, despertando seu interesse e lhe proporcionando prazer ao olhar e ouvir: as visões que cativam a multidão” (Dewey, 2001, p. 61)

Como posto, a mobilização de discentes com AH/SD se estabelece para além de uma estrutura de conhecimento teórico. Como efeito prático do dimensionar e do se mostrar para o sensível, é notável que o comprometimento é alavancado, como observado pela conceituação de Renzulli, instituindo, desse modo, a necessidade expressiva do estudante. Inegavelmente, a criação anda em conjunto com a expressão, atribuindo uma significação ainda mais potente para o programado para a sala de recursos. Assim, temos como exemplo, a elaboração de projetos a partir de uma seleção de imagens que quando agregadas revelam um Museu imaginário (Malraux, 2011) capaz de repercutir o ímpeto do processo de criação.

Dessa maneira, o recorte analisado potencializa a produção de um projeto artístico — é imprescindível mencionar que a sala de altas habilidades possui um sistema de atividades enquanto o discente está em processo de avaliação, entretanto após o resultado não são de uso obrigatório, estabelecendo nesse momento um desenvolvimento de projeto artístico próprio a partir de referências e experimentações — a partir de uma pesquisa feita embasada nos referenciais dos estudantes, capacitando o seu protagonismo curricular, por tornar a prática individualizada. Logo, cabendo ao docente o entendimento das necessidades do discente e



quais são as projeções para sua suplementação. Ademais, tem se em vista que os estudantes observados demonstram um interesse genuíno no produzir com base no que ele mesmo

pensou; resultando em uma análise, que podemos dizer até estésica, que difunde a criticidade disruptiva das ações tanto para o próprio projeto como para o cenário artístico que o cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, após o esmiuçado anteriormente, demonstra que o atendimento nas salas de altas habilidades e superdotação possui um sistema rico e complexo de aprendizagem, quando relacionado a área das artes visuais, já que os alunos apresentam conexões — sendo elas culturais ou sociais — diversas quando direcionadas às suas próprias produções. A intenção de trazer as dimensões artísticas da BNCC se materializa justamente para a compreensão desse vínculo intrincado entre o aluno de altas habilidades e a educação de artes visuais ambientada fora do ensino regular.

Nesse sentido, ao apresentar teóricos que comprovam tanto a necessidade de um estímulo estético, quanto o direcionamento aos interesses específicos e familiares/culturais dos estudantes no ensino, explicitamos que este processo pode atingi-lo, provocando a experiência estética que acompanha as reações estésicas, fruitivas, críticas, expressivas e reflexivas. Por meio desses pensamentos, para podermos concretizar nossa tese, aplicamos estes conhecimentos em cima do contato cotidiano com os alunos, de maneira que fica claro que eles exercitam essas capacidades em suas atividades e principalmente nas propostas que o professor os condiciona, evidenciando um movimento cíclico das dimensões de conhecimento previstas pela BNCC, mas que de modo algum é posta como obrigatória nesse âmbito.

Além disso, torna-se imprescindível o contínuo estudo sobre as potencialidades das dimensões artísticas disponibilizadas pela Base Nacional Comum Curricular, sabendo que ao se aprofundar em seu estudo, o ensino se transforma em uma experiência proveitosa por ter a intenção direta de conquistar o espaço protagonista do discente.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **ECONOMIA DAS TROCAS SIMBÓLICAS**. Av. Brigadeiro Luís Antônio, 3025. 01401-000 São Paulo/SP: Editora Perspectiva S.A., 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer técnico nº51/2023**. Distrito Federal: Ministério da Educação, 5 de dez. de 2023.

CUNHA, Aldeci Fernandes da. **Políticas de educação especial no contexto da BNCC: percursos não traçados e suas abissalidades**. Cadernos Cajuína, [S. l.], v. 10, n. 3, p. e1066, 2025. DOI: 10.52641/cadcajv10i3.1066. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/1066>. Acesso em: 10 nov. 2025.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Rua Prof. Laerte Ramos de Carvalho, 133 Bela Vista -São Paulo /SP : Martins Editora Livraria Ltda., 2010.

FAVERI, F. B. M. de; HEINZLE, M. R. S. **Altas Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis**. Revista Educação Especial, [S. l.], v. 32, p. e118/1–23, 2019. DOI: 10.5902/1984686X39198. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39198>. Acesso em: 20 nov. 2025.

GUERRA, A. de L. e R., Stroparo, T. R., Costa, M. da, Castro Júnior, F. P. de, Lacerda Júnior, O. da S., Brasil, M. M., & Camba, M. (2024). **Pesquisa qualitativa e seus fundamentos na investigação científica**. Revista De Gestão E Secretariado, 15(7), e4019 .

GRUBER, Júlia S.; **Relatório de Acompanhamento**. Brasília, Brasil, 2025

MARINHO, Pamela Leal. **Identificação de estudantes com indicadores de altas habilidades ou superdotação e estratégias inclusivas de enriquecimento curricular para os anos iniciais**. Orientador: Fabio Camargo Bandeira Villela. 2024. 154 f. Dissertação (Mestrado profissional em Educação Inclusiva) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2024

MALRAUX, André. **O Museu Imaginário**. Av. Fernão De Magalhães Nr. 584 5o, 3000-174 - Coimbra, Portugal. : Edições 70, 2011.

MARTINS, M. C. F. D. ; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do Ensino de arte: A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

OCVIRK, Otto G. et al. **Fundamentos de Arte: Teoria e Prática**. São Paulo - SP: AMGH, 2014.



RENZULLI, Joseph S. O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, vol. XXVII, núm. 52, janeiro-abril, 2004, pp. 75-131. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.

