

## ARTE, CREATIVITÀ E SVILUPPO SOCIO-EMOTIVO DI STUDENTI AD ALTO POTENZIALE/CON PLUSDOTAZIONE (AP/PD): CONSIDERAZIONI BASATE SU VIGOTSKI

*ARTE, CRIATIVIDADE E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD): CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE VIGOTSKI<sup>1</sup>*

Cristina Lopes MACHADO  
Universidade Federal do Paraná  
cris.lm18@gmail.com

Tania STOLTZ  
Universidade Federal do Paraná  
tania.stolz795@gmail.com

Tradução de: Karen Gabriela dos Santos SILVA  
Universidade Federal do Paraná  
silva.karengs@gmail.com  
<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0000-1126-8086>

Paoletta SANTORO  
Professora Leitora de Italiano MAECI/Universidade Federal do Paraná  
santoropaoletta@gmail.com

**SINTESI:** L'istruzione degli studenti ad alto potenziale cognitivo/con plusdotazione è assicurata dalla legislazione vigente, che li riconosce come soggetti aventi diritto ad un'educazione speciale (BRASILE, 1996; VIRGOLIM, 2012; PISKE, 2014b). Tuttavia, anche se l'educazione speciale è costituita come diritto, molti di questi studenti si trovano in situazione di esclusione scolastica (FREITAS; REICH, 2015). Ciò considerato, lo scopo del presente studio è quello di indagare sulle implicazioni dell'arte e della creatività nello sviluppo socio-emotivo degli studenti AP/PD in un contesto inclusivo. Questa ricerca è giustificata nella misura in cui cerca di spiegare il potenziale educativo delle attività artistiche e creative, possiede carattere qualitativo ed è di natura esplorativa. Perciò, abbiamo adottato come strumenti di raccolta dei dati l'intervista semi-strutturata e l'osservazione. I partecipanti a questo studio sono stati dieci studenti AP/PD, della rete scolastica di un comune.

<sup>1</sup> Publicado originalmente em: MACHADO, Cristina L.; STOLTZ, Tania. Arte, criatividade e desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD): considerações a partir de Vigotski. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 30, n. 58, 2017, p. 441–454.

ne dello Stato del Paranà, frequentanti il Laboratorio di Risorse Multifunzionali. Dall'analisi dei dati, secondo Aguiar e Ozella (2006), è stato possibile constatare che l'arte e la creatività si costituiscono come strumenti che aiutano questi studenti ad affrontare il loro mondo interiore, oltre a fornire loro la possibilità di utilizzare il potenziale creativo e innovativo. In questo senso, il presente studio sottolinea la necessità di revisione delle pratiche pedagogiche rivolte ai discenti ad alto potenziale, così come di investigazione di metodologie di insegnamento che coinvolgano le attività artistiche e creative nelle pratiche educative.

**PAROLE CHIAVE:** Alto Potenziale/Plusdotazione; Arte; Pedagogia Speciale

**ABSTRACT:** The education of high ability/gifted (HA/G) students is assured by prevailing legislation which provides gifted children with the right to special education (BRASIL, 1996; VIRGOLIM, 2012; PISKE, 2014b). However, although special education is a right, many gifted children find themselves excluded at school (FREITAS; REICH, 2015). In view of this, the purpose of this study is to investigate the implications of art and creativity to the social and emotional development of HA/G students in an inclusive context. This investigation is justified in that it seeks to explain the educational potential of artistic and creative activities. This is an exploratory qualitative study focusing on a case study. As such, the data collection instruments we used were a semi-structured interview. The participants of this study were ten students identified as being HA/G attending public schools in a municipality in the State of Paraná. Based on the analysis of the data it was possible to perceive that art and creativity are an instrument that assists HA/G students in coping with their inner world, as well as providing opportunities for making use of their creative and innovative potential. As such, this study points to the need to review teaching practices directed towards students with greater potential, as well as the need to investigate teaching methods which integrate artistic and creative activities in their educational practices.

**KEYWORDS:** Art; High ability/giftedness; Special education.

## INTRODUZIONE

L'istruzione speciale, alla luce di una prospettiva d'inclusione, ha come premessa fondamentale la valorizzazione della diversità nel contesto scolastico; pertanto, l'istituzione scolastica ha il compito di adattarsi e fornire misure educative che soddisfino le particolarità dello studente con bisogni educativi speciali, *ausiliare nello sviluppo del potenziale*, rispettare le differenze ed assistere gli studenti secondo i loro bisogni educativi speciali (Brasile, 2001).

In tal senso, le Politiche Nazionali di Istruzione Speciale nella Prospettiva dell’Educazione Inclusiva (Brasile, 2007), a loro volta, stabiliscono come obiettivo l’accesso, la partecipazione e l’apprendimento degli studenti con disabilità, disturbi globali dello sviluppo e *ad alto potenziale/con plusdotazione* nelle scuole regolari, mentre propongono anche un orientamento alle istituzioni educative per soddisfare i bisogni educativi di questi studenti.

In particolare, per quanto riguarda i discenti ad alto potenziale/con plusdotazione, Sabatella (2008) sottolinea che nella popolazione del nostro Paese si stima la presenza di quasi nove milioni di soggetti talentuosi e superdotati. Alla luce di ciò, secondo l’autrice, questa quantità evidenzia e giustifica la preoccupazione di dover elaborare azioni educative specifiche rivolte agli studenti con potenziale superiore alla media.

Tuttavia, anche se l’inclusione scolastica di questi studenti è prassi in alcune istituzioni educative del nostro Paese, alcuni studenti ad alto potenziale/con plusdotazione rimangono esclusi dal contesto scolastico (Freitas; Rech, 2015). Secondo Freitas e Rech (2015), ci sono molti aspetti che interferiscono tanto che lo studente si trova in una situazione di esclusione e, tra essi, sottolineano la mancanza di conoscenza di questi studenti da parte degli insegnanti che, a sua volta, può ostacolare il processo di identificazione e di assistenza.

Quindi, ci rendiamo conto della necessità di comprendere meglio lo studente ad alto potenziale/con plusdotazione affinché le sue abilità si sviluppino pienamente. In ambito scolastico, le proposte rivolte a questi studenti dovrebbero considerare il loro sviluppo nella dimensione cognitiva ed anche nell’area affettiva e sociale (Sabatella, 2008; Valentim, Vestena, Neumann, 2014), poiché soddisfare le esigenze di questi discenti implica considerare le loro storie, i fattori socioculturali e le loro caratteristiche uniche (Freitas, 2006).

## **LO STUDENTE AD ALTO POTENZIALE/CON PLUSDOTAZIONE (AP/PD): UNO SGUARDO AL SUO SVILUPPO SOCIO-EMOTIVO**

Secondo Sabatella (2008), definire il fenomeno dell’alto potenziale/della plusdotazione non è un compito semplice e la tendenza degli studiosi dell’area è quella di rendere multidimensionale la definizione di alto potenziale/plusdotazione, che deve includere non solo la capacità cognitiva ma anche una gamma di talenti e attitudini.

Tra gli/le autori/autrici che provano a ridefinire il concetto di AP/PD, ci sono Guimarães e Ourofino (2007). Per queste autrici, la plusdotazione è un fenomeno multidimensionale che “aggrega tutte le caratteristiche dello sviluppo dell’individuo,

comprendendo sia gli aspetti cognitivi che le caratteristiche affettive, neuropsicomotorie e di personalità” (Ourofino; Guimarães, 2007, p. 41).

Sebbene il paradigma sulla definizione di plusdotazione stia subendo dei cambiamenti, diversi autori (Alencar, 2001, 2007, 2012; Alencar; Fleith, 2003, Sabatella, 2008) indicano che, sia nelle ricerche che nell’ambiente scolastico, il soggetto ad alto potenziale/con plusdotazione viene riconosciuto, solitamente, dalla sua spiccata capacità intellettuale e riceve più attenzione soltanto riguardo lo sviluppo dell’aspetto cognitivo a detrimenti delle altre sfere, come quelle dell’affettività e della creatività che, invece, sono molto importanti per uno sviluppo sano.

Quando si considera lo studente ad alto potenziale come un individuo multidimensionale, un aspetto da considerare, nel processo di sviluppo e formazione, sono le sue emozioni e i suoi sentimenti, perché, nonostante questo studente venga ampiamente riconosciuto per la sua capacità cognitiva, diversi studi (Alencar, Fleith, 2001; Virgolim, 2003, 2007; Piske, Stoltz, 2012; Piske, 2013°; Piske, Stoltz, Camargo, 2014; Alencar, 2007, 2014, Valentim, Vestena, Neumann, 2014) concordano sul fatto che la sua dimensione affettiva sia poco considerata, pur essendo un elemento di fondamentale importanza nel suo processo di sviluppo.

Alencar e Fleith (2001) sottolineano che, affinché le abilità, il potenziale ed il talento di questo studente si sviluppino pienamente, bisogna che le sue emozioni ed i suoi sentimenti vengano presi in considerazione da proposte pedagogiche che mirino a soddisfare le esigenze di questo pubblico, giacché, ignorando la sfera affettiva dello studente ad alto potenziale/con plusdotazione durante il processo educativo, si rischia di comprometterne lo sviluppo del potenziale (Piske, 2013 A; Piske; Stoltz; Camargo, 2014) visto che, secondo Ourofino e Guimarães (2007), nel tentativo di comprendere il suo mondo emozionale, questo studente spende molta energia psichica che, spesso, è incompatibile con l’età cronologica del discente, e, di conseguenza, ciò può generare tensioni nel suo processo di sviluppo.

Alla luce di ciò, il presente studio ha come obiettivo quello di identificare quali sono le implicazioni dell’arte e della creatività nello sviluppo socio-emotivo dello studente ad alto potenziale/con plusdotazione. Questo studio si giustifica nella misura in cui prova a spiegare il potenziale educativo dell’arte, giacché, come già accennato, l’aspetto emozionale del soggetto ad alto potenziale/con plusdotazione rappresenta una dimensione essenziale da sviluppare affinché questi raggiunga il successo nello sviluppo delle sue potenzialità e abilità (Alencar; Fleith, 2001; Sabatella, 2008).

## METODO

Questa ricerca presenta un approccio qualitativo ed è di carattere esplorativo. Secondo Sampieri, Collado e Lucio (2013), l'investigazione qualitativa ha delle caratteristiche particolari che la distinguono da altre prospettive di ricerca ed evidenziano che l'approccio qualitativo si pone l'obiettivo di comprendere in maniera approfondita l'oggetto di studio, mentre i fenomeni vengono studiati dal punto di vista dei partecipanti nel loro ambiente abituale.

Lo studio è stato condotto in un'aula dotata di risorse multifunzionali situata in una città dello Stato del Paraná, nell'area metropolitana di Curitiba. All'inizio del secondo semestre del 2015 abbiamo iniziato la selezione dei partecipanti allo studio. Inizialmente, la ricercatrice ha inoltrato ai tutor degli studenti il modulo di consenso libero e informato (MCLI) chiedendo l'autorizzazione affinché gli studenti potessero partecipare alla ricerca. Soltanto dopo che i genitori/responsabili hanno firmato il MCLI e sono stati informati degli obiettivi dello studio, abbiamo dato inizio alla raccolta dei dati.

In un primo momento, lo scopo della ricerca era quello di raccogliere i dati di tutti gli studenti iscritti ad un modulo di assistenza educativa specializzata, per un totale di venti studenti. Tuttavia, alcuni studenti non hanno riconsegnato i moduli di consenso firmati. Perciò, lo studio è stato realizzato con solo il 50% dei discenti iscritti ad un modulo di lezioni laboratoriali di risorse multifunzionali.

Hanno partecipato all'indagine dieci studenti identificati come ad alto potenziale/con plusdotazione. Tra i partecipanti<sup>2</sup>, sei erano di sesso femminile e quattro di sesso maschile. Gli alunni studiavano tutti in scuole pubbliche, tranne due che studiavano in istituti privati. I discenti hanno un'età media compresa tra gli otto e i dodici anni e costituiscono un gruppo piuttosto eterogeneo riguardo a interessi ed abilità.

La raccolta dei dati è stata fatta tramite interviste semi-strutturate ed osservazioni in aula. Le interviste con gli studenti erano composte da ventidue domande divise in tematiche il cui obiettivo era analizzare le questioni relative all'aspetto emotivo degli studenti superdotati, al loro rapporto affettivo con la scuola e alla presenza dell'arte nella loro vita. Le interviste sono state condotte individualmente, registrate e trascritte integralmente. È stato necessario utilizzare un tipo di intervista semi strutturata giacché essa è una dei principali mezzi di raccolta di dati e consente all'informante la libertà e spontaneità necessarie per dare risposte che possano arricchire l'indagine (Triviños, 2013), dando allo stesso tempo al ricercatore la possibilità di ottenere dati più approfonditi sull'oggetto di studio (Gil, 2009).

2 per proteggere l'identità dei partecipanti sono stati adottati nomi fintizi.

Per l'analisi dei dati, sono stati identificati nuclei di significazione in base al materiale raccolto. Questi nuclei comportano la comprensione di senso e significato contenuti nelle interviste effettuate con i discenti ad AP/PD. I nuclei di significazione costituiscono uno strumento metodologico per l'assunzione di senso e significato in base al discorso dei soggetti. In questo strumento, l'empirico è il punto di partenza, ma è necessario andare oltre l'apparenza mostrata dai dati e cercare delle spiegazioni sul processo di costituzione dell'oggetto di studio (Aguiar; Ozella, 2006).

A tal fine, seguendo la proposta di Aguiar e Ozella (2006, 2013) sull'elaborazione dei nuclei di significazione, sono state effettuate diverse letture del materiale (interviste trascritte), con l'obiettivo di maggiore approssimazione al materiale e organizzazione dello stesso. Dopo diverse letture, sono stati evidenziati i pre-indicatori, cioè i temi che apparivano con frequenza nel discorso dei partecipanti allo studio. Evidenziati i pre-indicatori, siamo passati alla fase del processo di agglutinazione. I pre-indicatori sono stati raggruppati in base alla loro somiglianza, complementarità e contrapposizione. Compilati i pre-indicatori, abbiamo iniziato il processo di articolazione e denominazione con l'obiettivo di formare i nuclei di significazione (Aguiar, Ozella, 2006, 2013; Aguiar, Soares, Machado, 2015).

## RISULTATI E DISCUSSIONI

Per poter capire la tematica sulle implicazioni dell'arte e della creatività nello sviluppo affettivo degli studenti ad alto potenziale/con plusdotazione sono stati costruiti, in base all'analisi dei dati, tre nuclei di significazione, che sono: *l'arte come mezzo di espressione del mondo interiore* (sentimenti ed emozioni), *l'arte e il suo rapporto con la vita degli studenti superdotati* e *l'arte come possibilità di espressione della creatività e dell'immaginazione*.

Nel primo nucleo di significazione, l'arte come mezzo di espressione del mondo interiore (sentimenti ed emozioni), si può notare che l'attività artistica, per gli studenti ad alto potenziale/con plusdotazione, costituisce una via per esprimere aspetti individuali, come indicato nella risposta di un partecipante in merito al suo rapporto con l'arte: "mi sento bene perché si può mettere sul foglio quello che proviamo, giusto?" (Luis, 11 Anni).

L'analisi di questo nucleo di significazione ha anche permesso di osservare che, oltre a permettere di esprimere aspetti individuali, l'arte è un mezzo che fa sentire meglio gli studenti, come abbiamo osservato nel discorso di alcuni dei partecipanti quando è stato chiesto loro se in qualche momento della loro vita l'arte li avesse aiutati:

Sì, perché (pensa per un momento) perché sono riuscita a fare qualche attività d'arte per sentirmi meglio (Sophi, 10 Anni).

Ha aiutato... mi ha fatto sentire bene, riesco ad esprimermi (Luiza, 9 Anni).

Oltre ad essere un mezzo di resilienza, l'arte aiuta gli studenti ad alto potenziale/ con plusdotazione a gestire i loro sentimenti e le loro emozioni, anche in momenti di difficoltà. Come possiamo osservare nel discorso dei partecipanti:

(...) credo che ogni canzone, ogni disegno catturi un po' dei tuoi sentimenti. Se sei triste metti su una canzone triste, lenta, o un rock per alleviare lo stress, o se sei allegro metti una canzone elettronica... o una pop e fai disegni abbastanza pazzi (Ana, 11 Anni).

(...) nell'ora di disegno mi sento più sollevato, più tranquillo, mi rilasso. Mi rilasso perché nel disegno innovo e mi tolgo dalla testa quelle cose del testo e metto la mia ispirazione al lavoro (Miguel, 10 Anni).

La costituzione del secondo nucleo di significazione, l'arte e il suo rapporto con la vita degli studenti superdotati, si riferisce al desiderio di questi studenti di avere maggiore contatto con le attività artistiche e creative nel contesto scolastico, visto che nelle interviste è emerso chiaramente che a queste attività è riservato poco spazio. Come possiamo percepire dal discorso di un partecipante:

Per disegnare, solo la lezione di arte, se no disegni per te stesso... (pensa) è molto più facile nella lezione di arte, che in qualsiasi altra disciplina o altro posto della scuola (Miguel, 10 Anni).

L'analisi del terzo nucleo, l'arte come possibilità di espressione della creatività e dell'immaginazione, ci ha permesso di percepire che l'arte, per gli studenti ad alto potenziale/ con plusdotazione, costituisce una via all'uso della creatività e dell'immaginazione che porta ad un maggiore sviluppo, ossia, per questi discenti il coinvolgimento con l'arte può essere un'opportunità per utilizzare la loro immaginazione e per oggettivare la loro creatività attraverso le attività artistiche. Come percepiamo nel discorso dei partecipanti:

Quando disegno posso fare qualsiasi cosa mi venga in mente, da situazioni come essere stressato a cose che la mia ispirazione invia al cervello (Miguel, 10 Anni).

È bello disegnare cose che immagini (Vitor, 9 Anni).

Sono riuscito a fare cose nuove, imparare cose nuove (Juliano, 9 Anni).

Partendo dall'analisi dei dati si può osservare che l'arte si manifesta nella vita degli studenti ad alto potenziale/con plusdotazione, partecipanti allo studio, come un elemento necessario nel loro quotidiano. In tale contesto, l'attività artistica diventa essenziale per loro e li aiuta a superare le difficoltà di ordine emotivo.

Alla luce di ciò, secondo Vigotski (2001), l'arte va oltre il semplice contagio di sentimenti, ossia l'arte supera il limite di suscitare soltanto emozioni nel soggetto ma, per il suddetto autore, il coinvolgimento in un'attività artistica è un'esperienza complessa, in cui un sentimento si trasmuta in qualcosa di nuovo.

Essendo un'attività che non si limita al "contagio" di sentimenti, l'arte si caratterizza come un'attività il cui obiettivo è bilanciare il rapporto tra l'uomo e il suo ambiente: nel suo rapporto con l'ambiente in cui si trova, il soggetto può trovarsi in situazioni che, a loro volta, possono generare equilibrio e disequilibrio. La disarmonia dell'individuo con il suo ambiente è generata dall'accumulo di energia che non trova sfogo nel quotidiano; quindi, l'arte diventerebbe un mezzo tramite il quale l'uomo riesce a superare i sentimenti e le emozioni che non trovano sfogo nel suo quotidiano. (Vigotski, 2001).

Nel caso degli studenti ad alto potenziale/con plusdotazione, nonostante questi abbiano, di solito, un potenziale intellettuale superiore alla media, non sono immuni da difficoltà emotive (Piske, 2013a; Piske, Stoltz, Camargo, 2014; Alencar, 2014). In tal senso, secondo Landau (2002), il bambino superdotato può avere problemi quando c'è una mancanza di equilibrio tra lo sviluppo intellettuale e quello emotivo. Secondo la suddetta autrice, pur avendo una più alta capacità intellettuale, lo studente superdotato difficilmente raggiungerà il suo pieno sviluppo senza maturità emotiva. Secondo Landau:

Possiamo paragonare il bambino superdotato al maratoneta – l'atleta che corre lunghe distanze – perché è più avanti della maggior parte delle persone. Tuttavia, è molto probabile che questa posizione di vantaggio sia più evidente nell'aspetto intellettuale e che il bambino sia emotivamente solo. Se non siamo in grado di aiutarlo, il superdotato può arrendersi, conformarsi o incanalare le sue abilità per scopi distruttivi e antisociali (LANDAU, 2002, p. 27).

Alla luce di ciò, ci siamo resi conto che lo studente ad alto potenziale/con plusdotazione, con una discrepanza tra l'aspetto intellettuale e quello emotivo, nel suo processo di sviluppo, può incontrare situazioni conflittuali che squilibreranno il suo rapporto con l'ambiente in cui si trova (Alencar, Fleith, 2011; Virgolim, 2003, 2007; Piske, 2013a). Dunque, l'arte, secondo la prospettiva di Vigotski, potrebbe essere uno

strumento in grado di ausiliare lo studente ad alto potenziale a superare i momenti di difficoltà, come sottolinea l'autore:

(...) l'arte è la concentrazione più importante di tutti i processi biologici e sociali dell'individuo nella società ed è un mezzo per equilibrare l'uomo con il mondo nei momenti più critici e di maggiore responsabilità della vita (Vigotski, p. 328-329).

In tal modo, come segnala Vigotski (2001), essendo un'attività che contempla sia la dimensione biologica che quella sociale, l'arte concentra i diversi aspetti del sistema psicologico ed è, quindi, un'attività che “si rivela prima di tutto non come una reazione che risparmia, ma come una reazione che distrugge la nostra energia nervosa” (Vigotski, 2001, p. 257).

In tal senso, diversi autori sottolineano che il coinvolgimento con l'attività artistica potrebbe innescare il funzionamento di un sistema di funzioni superiori, come la percezione, il linguaggio, il pensiero, la memoria, i sentimenti e le emozioni (Toassa, 2011). Barroco e Superti (2014), a loro volta, sono d'accordo con Toassa e segnalano che, disponendo di un meccanismo proprio ed atto a provocare la reazione estetica, l'arte evoca capacità distinte della psiche e può modificare il coinvolgimento psicologico del soggetto con l'oggetto della conoscenza, rendendo questa relazione più sofisticata.

Pertanto, si può sottolineare, attraverso l'analisi all'interno del nucleo, che l'arte, per gli studenti ad alto potenziale/ con plusdotazione partecipanti alla ricerca, si presenta come un'attività che permette l'espressione della creatività e proporziona anche il coinvolgimento di questi studenti in situazioni di sfida che li spingono a fare qualcosa di nuovo che non potevano realizzare prima, cioè sfidano il loro potenziale.

In questo senso, secondo Vigotski, l'attività creativa (o creazione) si realizza in modo circolare e coinvolge i più diversi processi psicologici superiori, soprattutto la percezione della realtà e l'accumulo di quest'ultima nella memoria. In seguito, questi elementi vengono rielaborati dalla fantasia e dall'immaginazione. In questo processo si trovano tanto la cognizione quanto la volontà e l'affetto. Infine, avviene l'oggettivazione del prodotto dell'immaginazione, che diventa qualcosa di nuovo. (Zanella et al, 2003).

Così, possiamo percepire che l'immaginazione ha un ruolo fondamentale nel processo creativo. Secondo Camargo (2013, p. 134), la creatività è “un processo che sorge dall'immaginazione”. L'immaginazione, a sua volta, si costituisce a partire dalle esperienze acquisite dal soggetto; pertanto, qualunque attività immaginativa è composta da elementi tratti dalla realtà e da esperienze precedenti del soggetto (Camargo, 2013; Piske, Stoltz, Camargo, 2014; Stoltz et al. 2015).

Secondo Vigotski (2009), l'immaginazione non è definita come un'attività oziosa della mente, ma come una funzione vitale necessaria. Quindi, l'autore sottolinea che "ogni opera immaginativa è sempre costruita da elementi tratti dalla realtà e presenti nell'esperienza precedente della persona" (Vigotski, 2009, p. 20). Così, nel costituirsi come un'attività con un rapporto intrinseco con le esperienze del soggetto, l'immaginazione ha la sua genesi negli aspetti affettivi dell'individuo. Pertanto, è un'attività con la più alta espressione della dimensione soggettiva dell'uomo, poiché, nel processo immaginativo, cerchiamo immagini capaci di configurare le nostre emozioni e le immagini servono come espressione interna dei sentimenti (Camargo, 2013). In tal senso, Vigotski sottolinea:

(...) le immagini della fantasia servono come espressione interna dei nostri sentimenti. La disgrazia e il lutto di una persona vengono segnati dal colore nero; la gioia dal bianco; la tranquillità dal blu; la ribellione dal rosso. Le immagini e le fantasie forniscono un linguaggio interiore al nostro sentimento. Il sentimento seleziona singoli elementi della realtà combinandoli in una relazione determinata internamente dal nostro stato d'animo, non esternamente, secondo la logica delle immagini. (Vigotski, 2009, p. 26).

Alla luce di ciò, l'attività creativa, proprio come l'attività artistica, viene definita come un mezzo capace di dare all'uomo accesso ai suoi sentimenti e alle sue emozioni. Così, secondo l'approccio di Vigotski, la creazione è un bisogno profondo della psiche umana poiché permette la sublimazione delle energie negative (Vigotski, 2010):

(...) la creazione come sublimazione, ossia come trasformazione delle modalità inferiori di energia psichica, che non sono state utilizzate né hanno trovato sfogo nella normale attività dell'organismo, in modalità superiori. (Vigotski, 2010, p. 337).

Come già menzionato, per quanto riguarda l'istruzione di studenti ad alto potenziale/con plusdotazione, essi saranno in grado di raggiungere il pieno sviluppo delle loro potenzialità e abilità soltanto quando avranno accesso a pratiche educative che contemplino tutte le sfere del loro sviluppo, tanto gli aspetti cognitivi quanto quelli affettivi (Alencar, Fleith, 2001; Alencar, 2007; Piske, 2013; Piske, Stoltz, Camargo, 2014). Tuttavia, secondo Piske (2014), è evidente che il sistema scolastico dà priorità alle attività ripetitive che sollecitano soltanto la memoria e che tali pratiche rendono difficile agli studenti ad alto potenziale esprimere la loro creatività; il che, di conseguenza, finisce per impedire che la loro capacità creativa ed innovativa siano sviluppate ed affinate. Perciò, spesso, le pratiche pedagogiche nelle scuole demotivano gli studenti ad alto potenziale/con plusdotazione e finiscono per generare in loro una grande frustrazione (Piske; Stoltz, 2013).

Secondo Freitas et al (2012), gli studenti ad alto potenziale/con plusdotazione vengono inseriti in un sistema scolastico che ha degli obiettivi e dei metodi di insegnamento prestabiliti, con pratiche spesso decontestualizzate e che demotivano i loro interessi. In tal senso, Alencar e Fleith (2001) sottolineano che la scuola attuale, seguace di pratiche basate sulla riproduzione di conoscenze che sovraccaricano la memoria degli studenti di informazioni decontestualizzate, istruzione libresca e curricula rigidi, può contribuire ad inibire il potenziale creativo degli studenti AP. Così, diventa imperativo rivedere le pratiche pedagogiche direzionate agli studenti ad alto potenziale/con plusdotazione iscritti alle lezioni regolari, visto che l’istruzione speciale nell’approccio inclusivo postula che la scuola deve adattarsi alle esigenze educative di questi discenti (Brasile, 2001). Dunque, dall’approccio inclusivo, la scuola deve anche adattare le sue pratiche pedagogiche direzionate all’istruzione dello studente ad alta capacità/con plusdotazione.

Altro aspetto osservato nel rapporto all’interno dei nuclei riguarda il fatto che i partecipanti allo studio, di norma, hanno indicato che attraverso l’arte e la creatività possono accedere ai loro mondi interiori, ai loro sentimenti ed alle loro emozioni. Ciò è dovuto al fatto che le attività artistiche e creative mantengono un rapporto intrinseco con la dimensione affettiva del soggetto – e, come già detto in questo studio, gli aspetti affettivi, quando integrati all’istruzione, rendono questo rapporto più di qualità.

Secondo Duarte Jr. (1995, 2010, 2012), un linguaggio cerca di catturare i sentimenti e le emozioni umane in modo da dar loro significati e classificarli in concetti. Così, il linguaggio nomina e classifica i sentimenti in categorie, però non li descrive. D’altra parte, secondo l’autore (Duarte Jr., 2012), l’arte cerca di esprimere e simboleggiare i sentimenti e le emozioni dell’individuo attraverso forma e segni, in modo che l’attività artistica si riferisca al senso che viene dall’universo dei sentimenti e delle emozioni.

In tal senso, percepiamo che, in generale, gli studenti ad alto potenziale/con plusdotazione sembrano utilizzare le attività artistiche e creative sia come mezzo privilegiato di espressione dei loro mondi interiori che come mezzo per guardare i loro sentimenti e le loro emozioni individuali, esprimendo così la loro singolarità. Esistono quindi indicazioni che, attraverso l’arte e la creatività, gli studenti con alto potenziale/con plusdotazione hanno la libertà di “essere quello che sono”.

Così, le attività artistiche diventano necessarie in ambito scolastico poiché, attraverso l’avvicinamento alle arti, l’estetica può diventare uno strumento per l’educazione al sensibile, che poi porta il soggetto a scoprire modi diversi di percepire il mondo. (Camargo; Bulgakov, 2008; Stoltz, Weger, 2012, 2015; Oliveira, Stoltz, 2010; Veiga; Stoltz, 2014).

Secondo Reis et al (2014), la percezione estetica è creativa, perché non si limita all'esaurimento di ciò che si percepisce, ma cerca di ampliare le possibilità di significato di ciò che è percepito, oltre ad essere un'attività complessa che contempla le diverse funzioni psicologiche. In tal senso, l'arte diventa un imperativo nel contesto educativo e nelle pratiche rivolte sia agli studenti con alte abilità/superdotati che a tutti gli altri. Essendo un'attività complessa in grado di cambiare l'atteggiamento del soggetto (Vigotski, 2010), l'arte può diventare un'attività capace di provocare sviluppo, in particolare nei discenti con potenziale superiore perché, quando inclusi nel sistema scolastico regolare, questi dovrebbero ricevere sostegno e adeguamenti che possano garantire il loro sviluppo nelle diverse dimensioni (Piske, 2011; Piske, Stoltz, Machado, 2014).

Tuttavia, secondo Zanella et al (2005), l'arte e l'attività creativa, in conformità con l'approccio di Vigotski, non si limitano ad essere soltanto un mezzo di espressione dei sentimenti e delle emozioni ma, oltre ad oggettivare l'aspetto affettivo del soggetto, soggettivano l'uomo, portandolo a produrre nuove emozioni, poiché “i sentimenti e le emozioni trovano nell'arte una possibilità di trasformazione, di superazione” (Zanella et al, 2005, p. 192).

In tal senso, secondo Vigotski, la principale funzione dell'arte sarebbe la possibilità di fornire la catarsi. Secondo l'opinione dell'autore bielorusso, nel momento della reazione estetica, le emozioni negative vengono tirate fuori e così, si trasformano in emozioni positive, ossia nella reazione estetica c'è una trasformazione dei sentimenti e delle emozioni del soggetto (Toassa, 2011). Così, per Vigotski:

La vera natura dell'arte implica sempre qualcosa che trasforma, che supera il sentimento comune, e quella stessa paura, quello stesso dolore, quella stessa inquietudine, quando suscitate dall'arte, implicano qualcos'altro al di sopra di quello che conteneva. E questo qualcos'altro supera questi sentimenti, elimina questi sentimenti, trasforma l'acqua in vino, e così si compie la più importante missione dell'arte. L'arte è per la vita ciò che il vino è per l'uva (...). (Vigotski, 2001, p. 307).

Per quanto riguarda l'istruzione degli studenti ad alto potenziale/con plusdotazione, l'arte e le attività creative sono una valida alternativa alla loro istruzione giacché li aiutano ad affrontare i loro sentimenti e le loro emozioni, oltre a consentirgli l'uso dell'immaginazione e del loro potenziale creativo.

Così, diventa necessario ripensare le pratiche pedagogiche rivolte a questi studenti con l'obiettivo di aiutare nello sviluppo delle loro abilità e potenzialità, poiché in fasi della vita come l'infanzia, l'adolescenza e la gioventù, l'istruzione ha il dovere di assistere e educare tutti i soggetti, compresi quelli con abilità superiori (Guenther, 2006).

## CONCLUSIONI

Questo studio ha cercato di individuare quali siano le implicazioni dell'arte e della creatività per lo sviluppo socio-emotivo degli studenti ad alto potenziale/con plusdotazione. Dall'analisi dei dati, emergono indicazioni per cui gli studenti utilizzano le attività artistiche come strumento per sfogare i loro sentimenti e le loro emozioni, usando l'arte e la creatività come mezzo per superare difficoltà e situazioni di conflitto.

Oltre ad utilizzare l'arte e le attività creative come mezzo di resilienza, gli studenti con potenziale superiore alla media utilizzano le arti come mezzo di espressione della loro immaginazione e del loro potenziale innovativo e creativo. Tuttavia, pur essendo l'arte un mezzo che aiuta gli studenti ad alto potenziale/con plusdotazione nel loro processo di sviluppo e che permette l'espressione dell'immaginazione e del potenziale creativo, gli studenti partecipanti alla ricerca sottolineano che l'arte e la creatività sono poco presenti nella scuola dove studiano. La scuola è vista come addetta alle attività meccaniche, con contenuti ripetitivi.

Sebbene agli studenti piaccia la scuola dove studiano e, per la maggior parte, essi affermino che questa istituzione è importante nelle loro vite, perché può garantire loro un buon futuro e la possibilità di accedere a nuove conoscenze, gli studenti partecipanti allo studio sottolineano che l'ambiente scolastico di solito è stancante, monotono e ripetitivo.

Perciò, il presente studio ritiene tuttora necessario impiegare sforzi in indagini che cerchino di integrare le attività creative ed artistiche alle metodologie di insegnamento nelle nostre scuole, in particolare nelle pratiche rivolte agli studenti ad alto potenziale, visto che questo studio ha evidenziato che l'arte è un mezzo capace di aiutare gli studenti ad alto potenziale/con plusdotazione a gestire il loro mondo interiore, cioè le loro emozioni e i loro sentimenti. È altresì necessario investire in studi che cerchino di spiegare il processo di costituzione delle identità di questi studenti, con l'obiettivo di conoscere le caratteristiche specifiche di questo segmento di discenti, per rendere più facile l'identificazione e l'assistenza agli studenti ad alto potenziale/con plusdotazione, nel contesto dell'educazione inclusiva.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão dos sentidos. **Psicologia ciência e profissão**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Rev. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 94, n. 2, p. 299-322, 2013.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75, 2015.

ALENCAR, E. S. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

ALENCAR, E. S. (a) Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, 2007, 371-378.

ALENCAR, E. S. (b) Indivíduos com altas habilidades/ superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In: Fleith, D. S. (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p. 15-23, 2007.

ALENCAR, E. S. O aluno com Altas habilidades na escola inclusiva. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Org.) **Altas habilidades/superdotação**: talento, dotação e educação. Curitiba: Juruá, 2012.

ALENCAR, E. S. Ajustamento emocional e social do superdotado: fatores correlatos. In: PISKE, F. H. R. et al. **Altas habilidades/superdotação**: criatividade e emoção. Curitiba: Juruá, 2014.

ALENCAR, E. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados**: determinantes educação e ajustamento. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

ALENCAR, E. S.; FLEITH, D. S. **Criatividade**: múltiplas perspectivas. 3. ed. Brasília: Editora UnB, 2003.

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

BRASIL. **Lei 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Revista X, v. 19, n. 01, p. 148-165, 2024.

educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: 23 de dezembro de 1996.BRASIL.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial**. Brasília, DF, 2001. 79 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2007. 15 p.

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

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

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

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

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

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Por que arte-educação?** 22. ed. São Paulo: Papirus editora, 2012.

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

FREITAS, S. N. Superdotação/altas habilidades: inclusão educacional, pressupostos e subsídios para a ação docente. In: 29ª Reunião da ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2006. Minas Gerais. **Anais**. Caxambu: ANPED, 2006.

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

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

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

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

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

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

OLIVEIRA, M. E.; STOLTZ, T. Teatro na escola: considerações a partir de Vigotski. In: **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 77-93, 2010.

PISKE, F. H. R. Diversidade e inclusão: o direito à educação de alunos superdotados. In: X Congresso Nacional De Educação - Educere - I Seminário Internacional De Representações Sociais, Subjetividade De Educação- Sirsse, 2011, Curitiba. **Anais.** Curitiba: X Congresso nacional de educação – EDUCERE - I Seminário internacional de representações sociais, subjetividade de educação- SIRSSE. p. 151-161.

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

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

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

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

PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T.; MACHADO, J. Creative Educational Practices for Inclusion of gifted children. In: **Creative Education**, v. 5, p. 803-808, 2014.

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

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

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

STOLTZ, T. et al. Creativity in Gifted Education: Contributions from Vygotsky and Piaget. **Creative Education**, v. 6, p. 64-70, 2015. Disponível em: <[http://file.scirp.org/pdf/CE\\_2015011416262533.pdf](http://file.scirp.org/pdf/CE_2015011416262533.pdf)>. Consultato il: 29 nov. 2015.

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

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

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2013. TOASSA, G. Emoções e vivências em Vigotski. 1.ed. Campinas: Papirus, 2011.

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

VALENTIM, B. F. B.; VESTENA, C. L. B.; NEUMANN, P. Educadores e estudantes: um olhar para a afetividade nas Altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 713- 723, set./ dez. 2014.

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

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte.** 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância:** ensaios psicológicos - livro para professores. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica.** 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIRGOLIM, A, M. R. A criança superdotada e a questão da diferença: um olhar sobre suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 13- 31, 2003.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação:** encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria da Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R. A educação de alunos com Altas habilidades/superdotação em uma perspectiva inclusiva. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Org.) **Altas habilidades/superdotação:** talento, dotação e educação. Curitiba: Juruá, 2012.

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

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

Recebido em: 13 dez. 2023

Aceito em: 24 fev. 2024