

O cinema como canal de entendimento do Domínio da Capacidade Física

Cinema as a channel to the
understanding of the physical
ability domain

Carina Alexandra Rondini

carina@assis.unesp.br - Unesp/Assis

Ana Luiza Mendonça dos Santos

aniii@rocketmail.com - USP

Resumo:

O senso comum, aliado à desinformação acerca das pessoas com capacidade acima da média, muitas vezes gera visões deturpadas e discriminatórias sobre esses indivíduos, principalmente no tocante ao contexto escolar. Ademais, nota-se também uma dificuldade no delineamento dos conceitos pertinentes à área de dotação e talento. Diante desse quadro, o presente trabalho busca reunir alguns esclarecimentos relevantes e, ao mesmo tempo, explorar as potencialidades do cinema como instrumento de aprendizagem, notadamente no que tange ao estudo das Capacidades Humanas, no contexto escolar. Pretende-se, com o expediente do cinema, contribuir para *marcar* nas pessoas sinais de capacidade elevada, possibilitando assim olhares ampliados para o outro e para o potencial.

Palavras-chave: Contexto Escolar. Dotação e Talento. Capacidade Elevada. Cinema.

Abstract:

Common sense, combined with lack of information about people with above average capacity, often generates distorted and discriminatory views about these individuals, especially with regard to the school context. Moreover, there is also a difficulty in the delineation of the concepts relevant to the area of giftedness and talent. Facing this situation, this paper seeks to bring clarification and at the same time, explore the potential of cinema as a learning instrument, especially regarding the study of Human Capabilities in the school environment. The intention of the expedient of cinema is to mark in people signs of increased capacity, thereby enabling expanded looks to the other and to the potential.

Keywords: School Context. Giftedness and Talent. High Ability. Cinema.

Introdução

É sabido que “[...] a capacidade humana existe em diferentes graus de intensidade, natureza e especificidade e pode ser observada pelo desempenho diferenciado das pessoas nos diversos campos de atividade e interação consigo mesmas, com os outros e com o mundo” (GUENTHER, 2012, p. 1). Assim, “[...] pessoas com altas habilidades não são melhores nem piores que os outros, são diferentes, no agir, no aprender, no raciocinar e no reagir” (CUPERTINO, 2008, p. 37).

Não se trata de poucas pessoas, pois de 3% a 5% da população escolar apresentam capacidade superior à média, em algum domínio de capacidade humana (MARLAND, 1971, p. 8). Todavia, a desinformação a respeito das pessoas com capacidade acima da média, bem como determinadas crenças e afirmações populares sem nenhum embasamento científico, geram, muitas vezes, visões deturpadas e discriminatórias desses indivíduos. Segundo Mettrau (1997), por vezes, eles são vistos como aqueles que sabem tudo, que não fazem mais nada além de estudar. Ou, então, como aqueles que não precisam de ajuda com as tarefas; por vezes, ainda, são os curiosos que atrapalham o andamento das atividades, porque ficam questionando de maneira excessiva; ora, aqueles que possuem muito conhecimento em uma área e em outra demonstram bastante dificuldade – são os *esquisitos*.

Vários traços de capacidade humana já foram expostos, em forma de filmes, baseados em fatos reais ou não:

A leitura que os profissionais do cinema fazem dessa temática certamente permite apreender dimensões às quais a interpretação feita por pesquisas da academia, presos ao rigor do método científico, não tem possibilidade de alcançar. O cineasta pode não ter o propósito de construir conhecimento sobre a [capacidade elevada], mas apreende, com sensibilidade, as representações das pessoas em geral. O seu modo de apreender e apresentar essas representações toca profundamente as pessoas que assistem ao filme (do contrário, o filme não faria sucesso!). Nesse sentido, o filme em si e as reações do público podem fornecer dados importantes para o pesquisador. [...] o filme, por meio de suas apresentações em salas de projeção e mais especificamente em aparelhos de televisão, alcança multidões numerosas, muito mais que qualquer outra produção cultural. Pode contribuir para formar opiniões de multidões. (ASSUMPÇÃO JÚNIOR; ALMEIDA, 2008, p.12).

Por essa razão, o cinema foi escolhido como o método empregado para discutir traços do domínio físico da capacidade humana, em razão de sua forma interativa, didática e dinâmica de estudar e de tecer discussões a respeito dos domínios de capacidade humana. Utilizando-se da linguagem encontrada no cinema, por meio de seus personagens, pode-se abrir caminho para

um entendimento de uma área da educação especial que, mesmo que *timidamente*, tem buscado espaços no cenário nacional e internacional – a educação especial para dotados e talentosos.

Cria-se, por meio do cinema, uma nova realidade, repleta de cores, sons e muita imaginação. Pela análise de obras que não foram produzidas para fim didático, é possível suscitar no espectador uma curiosidade e um olhar que vá além da estética cinematográfica, que entre em contato com o que há por trás das cenas e com todo o significado que um filme ou uma animação podem provocar naquele que os assiste. Não é simplesmente lançar às mãos do leitor uma avaliação científica, nem aqui se pretende fazer isso, mas fazê-lo refletir e pensar sobre as possíveis questões que a obra cinematográfica sugere.

Sempre que um filme nos é atraente, seja em sua totalidade, seja em um trecho, seja até mesmo em uma pequena cena, ele fica registrado em nossa memória e, por vezes, pelo resto da vida. O que queremos é exatamente isso: com o expediente do cinema, contribuir “marcar” nas pessoas sinais de capacidade elevada, possibilitando assim olhares ampliados para o outro e para o potencial. “É através da superfície do entretenimento que a arte [do cinema] nos conduz imperceptivelmente aos mistérios mais profundos da vida” (ROSENFELD, 2009, p.42).

O cinema e o ser: a vida é tornada obra

Captar o homem em ação, registrar esse movimento pelas imagens é, desde muito, algo que intriga e desperta o interesse da humanidade. Reproduzir a vida em movimento é, de certa forma, tecer a continuidade da vida e vencer a barreira da imobilidade que a morte traz (ROSENFELD, 2009). O movimento é sempre notado em suas várias fases, decompostas cada uma em uma figura e uma perspectiva diferente – como exemplo apontado por Rosenfeld (2009), temos a reprodução, muitas vezes, de episódios cotidianos que fazem parte dos registros feitos por nossos antepassados nas paredes das cavernas ou, ainda, as composições que marcaram os templos egípcios, gravando em suas paredes as cenas das lutas entre deuses da Antiguidade.

A sétima arteⁱ – que também tem como resultado a recriação da expressão humana – passou por diversos estágios para se tornar o que é hoje, em toda sua sofisticação (ROSENFELD, 2009). O cinema, a princípio, era a projeção de sombras em espaços arquitetados para esse fim. Temos como destaque aqui as sombras indianas ou chinesas: um espetáculo de sombras realizado com variados bonecos, “[...] cujas sombras eram projetadas

sobre uma tela transparente” (ROSENFELD, 2009, p.53) e imitavam a dança, as características, as ações dos homens e dos animais, cada um refletindo suas características singulares (ROSENFELD, 2009). Contudo, faltava-lhes a expressividade e a vivacidade fisionômica que o cinema de hoje já é capaz de lhes conferir.

Tivemos, ao longo da história, diversas invenções, como o Fenacístoscópio, desenvolvido pelo físico belga Joseph-Antoine Plateu; o Praxinoscópio, criado em 1887, na França, por Émile Reynaud; o Fuzil Fotográfico, feito por um fisiologista francês chamado Étienne-Jules Marey, que posteriormente também desenvolveu outro aparelho, o qual ele denominou Cronofotógrafo. Apesar desses inúmeros instrumentos, foi somente o Cinetoscópio, invenção de 1891, atribuída a Thomas Alva Edison, em parceria com William Dickson, o modelo inspirador para os irmãos Auguste e Louis Lumière, os quais criaram o cinematógrafo – “[...] um aparelho composto de uma câmera que fotografa e projeta as imagens em uma velocidade de 16 quadros por segundo” (BRITO, 2011, p.4). Foi no ano de 1895, em um café de Paris, que os irmãos Lumière fizeram sua pequena projeção: dois filmes que, embora curtos, fascinaram a plateia parisiense (NAPOLITANO, 2003). Os filmes eram instantes da vida cotidiana – a saída dos operários de uma fábrica e o retorno de um trem à estação (NAPOLITANO, 2003). O desejo milenar de reproduzir o movimento estava se concretizando.

Era a primeira vez que as pessoas tinham a possibilidade de ver imagens reais em movimento, projetadas sobre uma tela grande. O cinematógrafo, uma máquina capaz de fazer uma película filmica se movimentar em velocidade constante, era o responsável pelo milagre. (NAPOLITANO, 2003, p. 69).

O milagre citado por Napolitano só se tornou possível graças à descoberta do fenômeno intitulado *persistência retínica da imagem* (ROSENFELD, 2009). A persistência retínica é uma espécie de

[...] “defeito” do nosso órgão visual que torna possível a ilusão do movimento pela apresentação, em sequência rapidíssima de um número suficiente de fragmentos em que o movimento pode ser decomposto. (ROSENFELD, 2009, p.56).

Quando uma foto ou um objeto é captado pela nossa visão, a imagem que se forma em nossa retina persiste por alguns instantes, antes de desaparecer. Basicamente, temos a capacidade de ainda enxergar aquilo que nos foi mostrado, por frações de segundo, mesmo depois de a imagem já ter saído do nosso campo visual (ROSENFELD, 2009). Portanto, quando diversas imagens nos são mostradas com intervalos de tempo curtíssimos entre elas, isso provoca a sensação de continuidade, de movimento, pois “[...] o nosso olho não percebe que entre dois instantâneos ou fotogramas reina [...] completa escuridão. O primeiro instantâneo

persiste enquanto o próximo o substitui” (ROSENFELD, 2009, p.57). É como se fôssemos capazes de produzir para nós mesmos uma ilusão de ótica, de sorte que a cinematografia se vale desse artifício até os dias de hoje para a produção das mais diversas filmagens (ROSENFELD, 2009).

O cinema, defendido por alguns como meio de revelação e por outros como meio de simulação, busca, através da composição de imagens, a representação de determinada realidade. O espectador que se encontra “o escurinho do cinema”, depara-se com uma narrativa fílmica que lhe enseja interpretar e imaginar de acordo com sua experiência de vida. (ROESLER, 2005, p.26).

Dessa forma, o espectador, em qualquer idade, poderá trazer elementos do filme para seu cotidiano e reconhecer aspectos da sua vida ali, naquelas imagens em movimento. Assim, o cinema, além de colocar o telespectador diante de uma possível identificação com a realidade, ainda o coloca frente situações construídas, fictícias, as quais fornecem elementos novos para aquela experiência (ROESLER, 2005). Fantin acrescenta: “A experiência estética [que o cinema traz] possui um importante papel na construção de significados que a obra propicia e *os diferentes modos de assistir aos filmes* fazem com que estes atuem diferentemente conforme o contexto” (FANTIN, 2007, p. 1, grifos nossos).

De acordo com Fantin (2007), o cinema se faz presente na educação há bastante tempo (desde a década de 1930), constituindo um dos eixos que compõem a mídia-educação. Para a autora, o cinema se revelou marcante, na década de 60, tendo como exemplo experiências em associações culturais, cineclubes, círculos de cinema, os quais envolviam não só a projeção de produções cinematográficas para um público, mas também visavam à educação e à sensibilização em relação ao cinema.

Através da linguagem cinematográfica, o espectador estabelece relação com a personagem, com a estória a que assiste, com o lugar em que vê e com o outro. Seus sentidos são instigados em função de uma obra que busca expressão artística através de uma sucessão de imagens projetadas em uma tela. Ao mesmo tempo em que acompanha a representação, o imaginário do espectador é acionado em função de uma interpretação subjetiva e social. (ROESLER, 2005, p.27).

Ademais, o cinema permite projeções e fantasias, criando a possibilidade de uma aproximação do sociocultural com o imaginário, uma vez que o imaginário é algo que ultrapassa o individual e que, por diversas vezes, se encontra presente no coletivo (ROESLER, 2005; MAFFESOLI, 2001). O cinema pode, dessa maneira, impulsionar significados e ressignificados, proporcionando descobertas que se relacionam tanto ao indivíduo quanto a uma cultura, a uma sociedade. Ao ser visto como uma intersecção entre práticas sociais, em sua diversidade, o

cinema pode ainda se transformar em um agente socializador, potencializando encontros de naturezas diversas com as pessoas, no próprio lugar de exibição do filme, das pessoas consigo mesmas, dos indivíduos com a história narrada, com as culturas em suas representações cinematográficas e com os sujeitos e seus imaginários (FANTIN, 2007).

Para Roesler (2005), a interpretação dada a um filme passa a ser fruto de uma experiência vívida, real, sendo possível, através da contemplação de imagens, quer de fatos históricos, quer de fatos fictícios, vivenciar aquilo que a imagem conta. A autora acrescenta que a mídia ocupa cada vez mais o dia a dia das pessoas, incluindo suas histórias e narrações audiovisuais. Esta, portanto, tem um notável valor educativo e cultural, levando em conta primeiramente o impacto que suas linguagens exercem nas crianças, jovens e até adultos, influenciando sua maneira de recepção das mensagens e, conseqüentemente, o modo de interpretar suas vivências.

A inserção do cinema no ensino é defendida por vários autores, de sorte que diversas experiências, realizadas em diferentes contextos sociais e culturais, demonstram a importância da relação cinema-educação (FANTIN, 2006). Bergala (apud FANTIN, 2007, p. 3) é favorável à “[...] presença da arte na educação, enfatizando que a escola deve ser um lugar de encontro com o cinema como arte”, uma vez que, para ele, os filmes são gestos de criação, possibilitando um confronto do aluno com o diferente, com a alteridade, de uma forma que não seria possível em outro espaço.

Ampliar o repertório cinematográfico de crianças significa assegurar acesso a uma diversidade de temas, abordados das mais diferentes formas. Trazer filmes de diferentes países e culturas para a escola e mostrar outros modos de ver significa permitir que as crianças usufruam do patrimônio cultural da humanidade a que de outra forma dificilmente teriam acesso, devido aos condicionantes históricos e sociais do nosso contexto. (FANTIN, 2007, p.7).

Compreender, por conseguinte, o potencial do cinema como instituição, dispositivo capaz de ampliar os repertórios socioculturais, expor o sujeito a novas sensibilidades, implica uma forma de conhecimento e de expressão capaz de reduzir a distância entre educação, comunicação, cultura e arte, por meio de um processo coletivo e intencional (FANTIN, 2007).

E a obra traz o conceito que a vida forma

Ao estudar determinado assunto, o conhecimento produzido pode ser traduzido e publicado em diversas línguas, portanto, uma definição *unificada* de termos é ferramenta

fundamental na difusão de ideias, permitindo, assim, a comunicação científica global. No Brasil, há certa dificuldade na delimitação de conceitos na área de dotação e talento, desde as origens do estudo do tema, no país (GUENTHER, 2011; 2012; ANTIPOFF; CAMPOS, 2010) e, mesmo quando buscamos esclarecimento na literatura estrangeira, percebemos que a inquietude gerada pelos conceitos frequentemente está ligada a significados os quais, além de serem extremamente amplos, misturam-se uns aos outros (GUENTHER; RONDINI, 2012). Não raro, utilizam-se os mesmos termos para conceitos diferentes ou palavras diferentes para conceitos similares.

Helena Antipoff, uma das pioneiras do assunto, no Brasil, introduziu na década de 1930 o termo “excepcional” para reportar-se àqueles que diferem da norma ou média do grupo do qual fazem parte. “Por sua influência, as primeiras menções à educação para os alunos mais capazes, [...] empregaram o termo ‘supranormal’ como oposto de ‘infranormal’, até então uma das alternativas para substituir palavras pejorativas, tais como ‘idiota’ ou ‘retardado’” (GUENTHER, 2012, p.9). Quando “supra” e “infranormal” deixaram de ser empregados, houve, no país, a apropriação de alguns termos tais como *superdotação*, *altas habilidades* e *alta capacidade*, muitos deles retirados de traduções *equivocadas* de obras estrangeiras, como assinalam Guenther (2011; 2012) e Guenther e Rondini (2012), o que deu início ao presente problema conceitual.

Traduções equivocadas e conceitos definidos de forma imprecisa desdobraram-se em expressões ou combinações de termos a que se atribuíram definições próprias – como é o caso da *superdotação-barra-altas-habilidades*. Tais expressões popularizaram-se em documentos oficiais, obras publicadas e traduções, sendo adotadas também pela mídia (GUENTHER; RONDINI, 2012; GUENTHER, 2012). Nesse contexto de popularização dos termos, a mídia usa ainda uma série de palavras, como *precoce*, *prodígio*, *gênio*, as quais – embora cumpram os propósitos informativos imediatos, voltados ao público leigo – causam certo desconforto e confusão, configurando obstáculo ao bom entendimento do que é uma pessoa dotada ou talentosa e prejudicando seu desenvolvimento nas escolas e, de maneira mais geral, na sociedade.

O que se tem é um emaranhado terminológico, no qual a imprecisão e o senso comum frequentemente dificultam a produção e a difusão de conhecimentos, na área de Dotação e Talento. Aos olhos de muitos, pode parecer algo irrelevante, mas se está diante de mais do que uma mera questão de denominação. Quando se emprega mais de uma palavra ou conceito, a fim de definir um mesmo objeto, instaura-se uma dificuldade: se não sabemos como definir

corretamente, tampouco saberemos o que estamos procurando ou a que devemos prestar atenção. Ter certo o que cada palavra quer dizer é avançar no caminho da identificação dos sinais de capacidade humana. Nesse sentido, analisamos, a seguir, alguns conceitos utilizados no Brasil.

A competência para administrar as informações oferecidas pelo ambiente, ou seja, não somente captar as informações provenientes do meio, mas organizá-las, sintetizá-las e relacioná-las, tendo como finalidade a incorporação desse material e a atribuição (interna) de significados a ele é denominada *capacidade*. É um fenômeno íntimo e pessoal (natural), o qual indica essencialmente o *poder de aprender* do indivíduo, aquilo que é captado do meio e agora faz parte do que a pessoa é, permanece nela.

E como o indivíduo aprende? Pode ser através de diferentes meios: “[...] ensino e educação, [...] imitação, observação, vivência, experimentação” (GUENTHER, 2012, p.1), entre outros, que são meios particulares: cada um tem sua maneira de aprender e fixar melhor o aprendizado. Ao examinar situações nas quais o intuito é suscitar a aprendizagem, nota-se que as diferenças singulares do sujeito – intrínsecas à Capacidade Humana – dependem das interações do indivíduo com o ambiente e também deste com as outras pessoas. Assim, observamos, por exemplo, que a capacidade motora de Pelé difere da capacidade do Garrincha e, ambas, são por sua vez distintas daquela que Neymar possui. Ou, ainda, a habilidade sensorial de Tom Jobim, Caetano Veloso e Chico Buarque não se mostram idênticas, quando comparadas. Por isso, devemos atentar para o seguinte fato: embora pertençam ao mesmo domínio – Físico, no caso – existem diferenças no estilo e nível de cada habilidade.

Capacidade humana efetivamente existe, em diferentes graus de intensidade, natureza e especificidade, como se pode observar pelo desempenho diferenciado em qualquer [...] atividade e interação do ser humano [como mencionado anteriormente], seja consigo mesmo, com os outros ou com o mundo. (GUENTHER, 2011, p.32).

Por sua vez, a *alta ou elevada Capacidade* – tradução considerada correta da expressão inglesa *High Ability* – corresponde não somente à tradução literal, mas também mantém a relação conceitual, visto que “[...] indica elevado grau de capacidade natural, presente no plano genético, o que constitui a base das diferenças individuais” (GUENTHER, 2011, p.30). *Capacidade* sugere aqui *poder de aprender* – tanto no plano físico como mental – e *alta* ou *elevada* (usadas como sinônimos), referindo-se ao grau de rapidez e profundidade com a qual o indivíduo exerce o seu poder de aprender.

Uma dicotomia importante relaciona-se ao par capacidade natural/capacidade adquirida. Como salienta Guenther (2012), a primeira delas está presente na composição genética dos

indivíduos – o que não quer dizer que seja necessariamente passada de geração a geração, todavia, faz parte da cadeia de genes já formada. Sofre influência da maturação corporal (cérebro, neurônios, ossos, músculos), por isso, é gradual, “[...] acontece em longos períodos de tempo, assimilando conexões cerebrais complexas e divergentes, formadas por aprendizagens absorvidas no ambiente” (p.11). Além disso, está em desenvolvimento durante todo o ciclo de vida – “[...] provavelmente de modo mais acelerado durante os primeiros anos” (p.10), o que pode nos levar, diversas vezes, a confundir com *precocidade* – sem precisar de ensino ou treino e não é fixa (GAGNÉ; GUENTHER, 2010). Isto é, a capacidade do ser humano vai sendo transformada, em conformidade com o que cada fase da vida requer e com o plano social no qual os indivíduos se encontram (GAGNÉ; GUENTHER, 2010). O que é relevante aos 12 anos, por exemplo, difere das prioridades da pessoa, aos 24 anos, porém, não é por isso que a capacidade natural deixou de existir. O foco das prioridades é que se modificou, com o passar dos anos.

A capacidade adquirida, por sua vez, é aquela obtida por meio do exercício, ensino e prática (GUENTHER, 2012). “Resulta de oportunidades e ação intencional exercida no ambiente” (GUENTHER, 2012, p. 3). Com os instrumentos e acontecimentos que o meio proporciona, torna-se possível treinar e aperfeiçoar determinadas capacidades, como, por exemplo: uma criança cujos pais são músicos, que tanto possuem quanto permitem o contato da criança com instrumentos musicais, vive em um ambiente que favorece o desenvolvimento da sua capacidade para a música; todavia, isso não ocorrerá, se ela não tiver interesse em exercitar, praticar constantemente ou, ainda, se ela não apresentar essa capacidade natural.

Um desempenho aprendido e que se evidencia em um grau superior, quando comparado à média do grupo, é caracterizado como *habilidade*. Requer treino e somente é alcançada, quando há a intenção de aprender, sendo, por conseguinte, uma capacidade adquirida (GUENTHER, 2011; 2012). A palavra *habilidade* derivou do termo *skill*, relativa ao produto ou resultado de algo aprendido mediante treinamento, primeiramente aludindo ao campo físico, contudo, que foi estendido às operações intelectuais (GUENTHER, 2012).

Ademais, quando tratamos de *habilidades*, não é sugerido utilizar o adjetivo *altas*, visto que: a) propõe equivocadamente a existência de uma *baixa habilidade* – caso estivesse correta, seria referente àqueles indivíduos que ficam abaixo da média em uma curva de distribuição normal; b) quando o desempenho de um indivíduo vai além daquele que já apresenta um desempenho superior ao da média, caracterizamos uma *expertise* e não uma *alta habilidade* (GUENTHER, 2011; 2012). Ou seja, com o intuito de *amenizar* o mal-entendido, um termo em

língua inglesa – a saber, *High Ability* – foi apresentado e, novamente, mal traduzido, pois a tradução correta para a língua portuguesa seria *Capacidade Elevada* – e não *Altas Habilidades*, como foi sugerido e adotado (GUENTHER, 2011). O termo que requer, de fato, o adjetivo *alta* é *capacidade*, por indicar intensidade ou grau com que a capacidade humana é exibida.

Em contraste, evidencia-se a *expertise* nos casos nos quais há a previsibilidade, ou seja, sabe-se qual habilidade será treinada e desenvolvida. Por exemplo, a *expertise* de alguém que estuda, treina e está aplicado em aprender conteúdos relacionados à computação provavelmente se dará na área da informática.

Ainda dentro das habilidades, existem aquelas crianças que costumam chamar a atenção de familiares, educadores e, inclusive, da mídia, por sua agilidade e facilidade na aprendizagem de determinadas habilidades. Tais crianças são denominadas *crianças precoces* ou *prodígios*,

[...] o que leva também a associar prodígio com dotação [- que será definida a seguir -], já que dotação compreende essencialmente facilidade e rapidez de aprendizagem naquele domínio em que existe capacidade superior. (GUENTHER; RONDINI, 2012, p.245).

Todavia, algumas pesquisas de caráter longitudinal revelam que o *prodígio* é somente evidência de antecipação ou precocidade e não condição *sine qua non* para o desenvolvimento da dotação; a precocidade, por sua vez, é o fenômeno que favorece o *prodígio*. Há mais crianças com precocidade, se comparadas à probabilidade esperada de potencial elevado e até mesmo crianças dotadas, que, ao longo de sua vivência, não apresentaram nenhum sinal de precocidade, não eram crianças-prodígio (GUENTHER; RONDINI, 2012). Logo, podemos considerar que o *prodígio* não é um sinal de alta capacidade, mas a “[...] extrema precocidade no grau e no ritmo de maturação do aparelho nervoso central” (GUENTHER; RONDINI, 2012, p.245).

Igualmente, costumam chamar a atenção aqueles sujeitos que recebem o “título” de *gênio*. No início dos estudos sobre dotação, *gênio* foi um termo muito empregado por pesquisadores, como Terman, o qual, no ano de 1920, conduziu um estudo, nunca publicado, com cerca de 1500 crianças, que, tendo como embasamento os testes de inteligência, foram consideradas dotadas e nomeadas *gênios* (ALENCAR, 2007). Contudo, a respeito do termo *gênio*, recomenda-se “[...] que seja reservado para descrever apenas os indivíduos que deixaram um legado à humanidade, pelas suas contribuições originais e de grande valor” (ALENCAR, 2007, p.16), como, por exemplo, Leonardo da Vinci, Carl Sagan, Stephen Hawking e o tão lembrado Albert Einsteinⁱⁱ.

No dicionário *Aurélio da Língua Portuguesa* (FERREIRA, 2010), atribui-se ao termo *gênio* o significado de “[...] altíssimo grau, ou o mais alto, de capacidade mental criadora, em

qualquer sentido” (p.1024); ou, ainda, o de “[...] indivíduo de extraordinária potência intelectual” (p.1024). Observa-se que o foco, nesse caso, está sempre no intelecto, na inteligência geral, desconsiderando outros domínios de capacidade elevada e desprezando, por exemplo, gênios como Michael Jackson, Charlie Chaplin, Mahatma Gandhi, Oscar Niemeyer, entre outros.

Talvez o maior exemplo do problema terminológico na área de Dotação e Talento, no Brasil, sejam as palavras “superdotação” e “superdotado”. A título de ilustração, para alguns, superdotado corresponderia à figura do *gênio*, conforme mencionado acima, aquele que exibe uma performance incomparável e singular, em um determinado campo do saber: um exímio matemático, um escritor excelente; para outros, um jovem que impressiona com suas invenções; ou o melhor aluno da classe – que foi o primeiro durante toda sua jornada acadêmica. Para outros, ainda, a criança que aprendeu a ler sem a contribuição de um professor ou de uma pessoa mais velha e que vai além, conseguindo construir pensamentos e questionamentos característicos de uma criança com mais idade (ALENCAR, 2007; FLEITH, 2007).

Dois termos estrangeiros encontram-se nas origens da expressão “superdotado”, em língua portuguesa: *gift* e *giftedness* que, segundo o dicionário *Cambridge* (2005), significam dom e dotação, respectivamente. Todavia, no Brasil, acabou-se por antepor o prefixo *super* ao termo *dotação*, junção dúbia, visto que o resultado, *superdotação*, não é completamente compreendido/incorporado, principalmente no ambiente educacional, já que alude ao *gênio*, ou seja, uma forma rara de se encontrar nas carteiras escolares (GUENTHER, 2011). Conforme Guenther (2011), ele não traz consigo uma base teórica, pois não é um termo que apresenta definições fundamentadas em saberes científicos. O prefixo *super* reforça a concepção de uma produção extraordinária, como um dom presente desde o nascimento e que independe das condições do ambiente, para se efetivar (ALENCAR, 2007).

Em 1972, o termo “superdotado” foi utilizado pela primeira vez na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 ou LDB). Naquela época, Helena Antipoff já “[...] foi visceralmente contrária, por ver nessa palavra uma conotação pejorativa por associação ao *Super-homem*, ‘aves raras’, uma curiosidade humana, uma exceção, uma ideia negativa enfim, para a Educação” (GUENTHER, 2011, p. 207, grifos da autora). Não obstante o crescente estudo na área de Dotação e Talento e as igualmente crescentes críticas à expressão *superdotação*, a LDB manteve o emprego do termo, em sua atualização de 4 de abril de 2013.

No tocante ao termo *dotação*, é essencial pensar na curva de distribuição da capacidade natural; quando o *poder de aprender* atinge dois desvios-padrão acima da média estabelecida pela curva, encontramos o alicerce para entender a dotação: é a posição assinalada na

extremidade superior da curva (GUENTHER, 2011). Desse modo, é um conceito quantitativo ligado à capacidade natural – plano genético –, que se apresenta sob diversos domínios de capacidade humana como Capacidade Intelectual, Capacidade Criativa, Capacidade Socioafetiva, Capacidade Física e Capacidade Emocional (GUENTHER, 2011; 2012).

Diferentemente da dotação, existe uma capacidade que não se mostra natural, podendo ser desenvolvida através do treino sistemático, expressando um desempenho superior, uma habilidade notável, em um plano de ação predefinido: a esse conjunto se dá o nome de *talento* (GUENTHER 2011; 2012). O *talento* relaciona-se às experiências vividas no ambiente, é uma maneira de executar bem tarefas aprendidas e, dessa forma, aprimorá-las (GUENTHER, 2012) – e nos faz pensar, por exemplo, na diferença entre os processos empregados para aprender a tocar um instrumento musical e para aprender a jogar basquete.

Por isso, apesar de haver apenas alguns domínios de capacidade, existem literalmente centenas de talentos, como culinário, informático, mecânico, artístico, esportivo, literário, musical, matemático, e muitos outros. (GUENTHER, 2012, p.7).

A propósito das questões que concernem à dotação e talento, podemos ainda encontrar termos como *aptidão*, *potencial* e *desempenho*. De acordo com Guenther (2012), potencial e aptidão aludem à capacidade natural. Quando um indivíduo possui e usa de maneira proeminente essa capacidade, caracterizamos a dotação. Por outro lado, quando o sujeito possui um desempenho que se sobressai (que relacionamos à competência treinada e desenvolvida em uma condição extraordinária de realização), está evidenciado o talento.

A despeito de ambas – aptidão e desempenho – serem capacidades que podem ser desenvolvidas, observamos que existem características diferenciais entre elas, principalmente no que envolve o processo de desenvolvimento de cada uma (GUENTHER, 2011; 2012). O desempenho é um fator que responde a estímulos externos: há uma aceleração de seu desenvolvimento, quando submetido a eles. O ensino de um conteúdo ou o contato com uma área específica de conhecimento traz uma melhora no desempenho (GUENTHER, 2011; 2012). Sua avaliação consiste na medição da quantidade de aprendizagem passada, ou seja, é retrospectivo (GUENTHER, 2012) – uma prova de percussão ou de geografia, por exemplo, pode averiguar se o instrumento ou o conteúdo foram aprendidos. Além disso, nem sempre podemos comparar desempenhos: não se pode comparar o desempenho do aluno A, ao tocar piano, com o desempenho do aluno B, ao tocar violão. Embora ambos façam parte do mesmo domínio de capacidade (Capacidade Física com habilidade Sensório-motora), não são

comparáveis entre si. Todavia, podemos diferenciar o grau de capacidade de dois alunos, por exemplo, ao executar uma mesma música, em um mesmo instrumento musical.

Em contrapartida, os aspectos atinentes à dotação assemelham-se à aptidão, uma vez que a capacidade natural resiste aos estímulos exteriores, a exemplo daquelas pessoas que não possuem condições de estudar ou moram em propriedades rurais longe de uma boa escola ou de ambientes enriquecidos e que, mesmo com todas essas adversidades, perseguem os seus sonhos, estudam por conta própria e posteriormente se destacam em ótimas universidades ou em algum campo de atuação. A capacidade natural tem um demorado desenvolvimento, porque demanda aprendizagem informal não intencionada, a qual vem juntamente com o dia a dia, com as experiências vividas – como viajar, conhecer lugares novos e diferentes, ir a museus e exposições, conhecer e trocar informações com pessoas de sucesso em diferentes áreas, pessoas com experiências de vida *inspiradoras* etc. e mesmo pela força intrínseca (GUENTHER, 2012). A capacidade natural também visa à aprendizagem futura, é prospectiva, “[...] busca previsão de possibilidades de aprendizagem futura” (GUENTHER, 2011, p.34).

Bases Conceituais – um passo rumo ao entendimento

As definições de domínios de capacidade aqui adotadas provêm de Guenther, cujo trabalho foi baseado nos estudos de François Gagné. Gagné publicou, em 1983, o que ele intitulou *Modelo Diferencial de Dotação e Talento* (DMGT), o qual trata da formação dos talentos a partir da dotação e seu desenvolvimento, enfatizando, da mesma forma, a diferença existente entre os conceitos de dotação e talento (GAGNÉ; GUENTHER, 2010). Para Gagné, existem propriedades que reforçam a confusão entre os dois conceitos: além de se referirem a capacidades do ser humano e destacarem aqueles que não fazem parte da média ou da *norma*, ambos indicam indivíduos detentores de produções consideravelmente superiores (GAGNÉ; GUENTHER, 2010).

“O desenvolvimento do talento corresponde à progressiva transformação de dotes em talentos” (GAGNÉ; GUENTHER, 2010, p.9). Quando o DMGT foi revisado, em 2008, tornando-se DMGT 2.0, estabeleceram-se os cinco componentes, os quais, além de estarem inter-relacionados, auxiliam no entendimento das capacidades humanas. São eles: a) dotação ou dotes; b) talento; c) processo de desenvolvimento; d) catalisadores intrapessoais e e)

catalisadores ambientais – tendo sido os dois últimos adicionados, por conseguinte, após a revisão do DMGT.

O componente *dotação* é aquele que reúne os domínios da capacidade natural: Intelectual, Criativa, Social, Física e Perceptualⁱⁱⁱ (GAGNÉ; GUENTHER, 2010). O *processo de desenvolvimento* tem os seguintes itens principais: a) Progressão – envolvendo estágios de desenvolvimento, ritmo e situações marcantes; b) Investimento – tanto de tempo quanto de dinheiro e energia; c) Atividades – que compreende o acesso, os conteúdos e as formas de atividade (GAGNÉ; GUENTHER, 2010). Portanto, para que o talento se desenvolva, é preciso que haja um planejamento bem estruturado das atividades, um objetivo a se alcançar com primazia, em um período de tempo determinado (GAGNÉ; GUENTHER, 2010) – tais motivos dão sustentação à previsibilidade da capacidade treinada, como visto quando se tratou de *expertise*, por exemplo. Para Gagné e Guenther (2010), os *catalisadores intrapessoais* correspondem tanto à aparência, às deficiências físicas, anomalias, à saúde em geral, ou seja, aos “[...] traços físicos e mentais relativamente estáveis” (p.12), quanto aos “[...] processos orientados para gestão de objetivos” (GAGNÉ; GUENTHER, 2010, p.12). A gestão dos objetivos englobaria: a) a consciência (e tudo que envolve o eu e os outros); b) tudo aquilo que serve de motivação – de necessidades à paixões; c) volição – força de vontade, perseverança, compromisso com a tarefa, autonomia (GAGNÉ; GUENTHER, 2010). Já os *catalisadores ambientais* compreendem os meios social, cultural, familiar em que a pessoa vive; a família, amigos, professores e aqueles que influenciam, além das provisões – “[...] serviços e programas específicos para desenvolvimento de talentos” (GAGNÉ; GUENTHER, 2010, p.13). Por fim, para se elaborar a dinâmica do desenvolvimento do *talento*, último componente a ser abordado, conforme o modelo DMGT, deve-se levar em consideração todos os elementos que influenciam expressiva e positivamente o progresso de um indivíduo talentoso, já que uma capacidade natural não se desenvolve em um talento necessariamente. Pode simplesmente permanecer como um dote, sem jamais se desenvolver (GAGNÉ; GUENTHER, 2010), “[...] como se pode observar pelo sub-desempenho escolar em crianças intelectualmente dotadas, ou o desempenho inferior causado por falta de estimulação no ambiente” (p. 17).

Luz, câmera, talento e dotação

Os filmes selecionados neste artigo fazem parte do domínio de capacidade física. Suas respectivas análises objetivam fazer o leitor voltar sua atenção à dotação e talento representados pela obra de ficção e aproximá-los daqueles percebidos na vida real.

Foram escolhidas obras de ficção, incluindo animações, valendo-se da magia e do simbolismo que um filme infantil é capaz de suscitar nas crianças. Assim como as fábulas, que eram e são contadas para elas, os filmes voltados para o público infantil possibilitam o apego aos personagens, de modo que as histórias auxiliam os mais jovens a trabalhar seu desenvolvimento subjetivo (CORSO; CORSO, 2006) e a “[...] elaborar seus dramas íntimos, para dar colorido e imagens ao que estão vivendo” (CORSO; CORSO, 2006, p.28). Uma criança dotada ou talentosa pode, ao se deparar com o filme, sentir-se próxima do personagem e, conseqüentemente, buscar entender melhor sua intimidade e seus sentimentos em face de seu *dom* e frente às outras pessoas. O desencadear dessas novas sensibilidades pode ser considerado valoroso, ao passo que ao interagir, em uma situação coletiva, com o cinema, é possível uma forma nova e singular de sentir o mundo, o outro e a nós mesmos (FANTIN, 2007).

Para a escolha dos filmes infantis, levou-se em consideração também o que apontam Bento (2010), quando assevera que a cultura infantil exerce um importante papel para se compreender a infância e suas reformulações; são organizações responsáveis por difundir essa cultura infantil: TV, jornais, *videogames*, livros, esportes, propagandas, brinquedos e cinema, entre outros. Nessa perspectiva, por meio do contato das crianças com a cultura, ações e aprendizados são construídos. Da mesma forma, mudanças são provocadas na maneira como as crianças se relacionam com aqueles que estão ao seu redor, inclusive na escola; tais modificações são possíveis pelo contato dos indivíduos com esses instrumentos de difusão de ideias, conceitos e situações citados anteriormente.

Para avaliar os filmes, utilizamos a análise de conteúdo descrita em Penafria (2009, p. 6).

Este tipo de análise considera o filme como um relato e tem apenas em conta o tema do filme. A aplicação deste tipo de análise implica, em primeiro lugar, identificar-se o tema do filme (o melhor modo para identificar o tema de um filme é completar a frase: Este filme é sobre [...]). Em seguida, faz-se um resumo da história e a decomposição do filme tendo em conta o que o filme diz a respeito do tema.

Com a finalidade de diferenciar as características e sinais dos domínios de capacidade, optamos por deixá-los em itálico.

O Pinguim Happy Feet – O Domínio de Capacidade Física

A capacidade física, de acordo com Guenther (2011, 2012), possui determinados meios de expressão, tornando-se perceptível pela manifestação de: a) habilidade sensorial – *verificada quando ao menos um dos órgãos do sentido é extremamente aguçado*; b) habilidade motora – *caracterizada por alto grau de controle sobre os movimentos corporais*; ou c) habilidade sensório-motora – que é a combinação das duas primeiras.

Reconhecemos a capacidade física nas situações em que há *notável coordenação dos movimentos e do sistema motor^{iv}*; execução de *gestos coordenados e traços precisos*; também em *crianças com mãos hábeis* – que possuem facilidade em atividades manuais, como *découpage, patchwork*, pintura em tela e em tecido, manuseio de ferramentas diversas, pianistas, entre outros.

Além disso, os fisicamente mais capazes apresentam “[...] *velocidade, força, agilidade, [...] gosto e dedicação a atividades físicas*” (GUENTHER, 2012, p.64.), o que lhes confere *uma extraordinária performance na dança e nos esportes*, principalmente (GUENTHER, 2011; 2012).

Happy Feet: o Pinguim teve sua história escrita por Warren Coleman, John Collee, Judy Morris e George Miller – o qual também foi o diretor. Lançado pela Warner Bros., no ano de 2006, o filme foi uma produção de Kenedy Miller, em associação com o estúdio de animação *Animal Logic*, tendo sido escolhido por contemplar características pertencentes ao Domínio físico com habilidade sensório-motora, revelando principalmente uma *excelente execução dos passos de dança e das formas de expressão através do corpo*, como a tradução do título já nos dá a entender: *o pinguim dos pés felizes* (tradução livre).

Para conquistar o amor de uma fêmea da espécie, um pinguim Imperador deve entoar uma própria *canção do coração*. É com essa premissa que todo nascido no bando dos pinguins Imperadores consegue atrair uma parceira. Todavia, o que fazer, quando não se consegue sequer uma nota afinada? Essa é a situação enfrentada por Mano – o pinguim que é a estrela do filme.

Assim que sai de seu ovo, Mano já demonstra, ao contrário do esperado, seu dom: o sapateado. Ele vai em direção ao seu pai (Mênfis) com toda a *ginga* em seus pés, a qual só vai

aumentando ao longo da animação. A mãe Norma Jean aceita o filho como ele é, não parecendo se importar com o fato de Mano não conseguir produzir uma melodia. Já o pai demonstra, desde o início, a insatisfação por não encontrar no filho um exímio cantor, de sorte a reiterar diversas vezes que o que ele faz com os pés não é coisa de pinguim. Enamorado por Glória, uma excelente cantora, Mano se vê impossibilitado de conquistá-la, porque seus sentimentos não se expressam pela voz, mas pelos pés, contrariando as regras do bando. Ademais, os anciãos do grupo colocam em Mano a culpa pela escassez de peixes da região, por acreditar que o Dançarino altera a ordem natural das coisas, com seu jeito diferente de ser. Ao final, o *pinguim dos pés felizes* descobre que os responsáveis pela carência de alimentos são o que ele chama de *aliens* – na verdade, humanos que praticam pesca predatória naquela área.

Desde o seu nascimento, Mano enfrenta dificuldades para se encaixar e ser aceito na comunidade em que está. Ele vive a experiência de ser muito bom em algo que não é valorizado e reconhecido, em seu contexto social, e, da mesma forma, péssimo na habilidade que seu grupo valoriza. Os obstáculos já começam durante as aulas, quando Mano, ao não conseguir cantar uma canção, recebe os risos dos colegas e não o apoio dos mesmos. Esse episódio nos faz refletir sobre as inúmeras crianças dotadas, que, por serem diferentes das demais, sofrem *bullying*, assim como aconteceu com Mano. A professora diz aos pais do pinguinzinho que, diante das belas vozes de seus progenitores, achava muito estranho o comportamento de Mano; *passagem esta alinhada à teoria supracitada, que afirma a não hereditariedade da dotação ou, em outras palavras, embora esteja na concepção genética do indivíduo, ela não é passada dos pais para os filhos.*

Após esse episódio, Norma e Mênfis levam o garoto até a Madame Astrakhan – a professora que poderia ajudar com o canto – na esperança de tornar Mano um pinguim por completo. Contudo, a tentativa não foi bem-sucedida e, apesar da repreensão vinda da Madame e de o ambiente não favorecer o desenvolvimento do talento de Mano, *ele persistiu, teve compromisso com a tarefa e força de vontade* para se autoafirmar perante os outros, de maneira que, juntando-se essas situações, observa-se que seu *dom resistiu aos estímulos negativos do ambiente.*

Aproximando a ficção da vida real, recordamos os diversos casos vistos nas escolas, em que os professores, por vezes mal instruídos, classificam o comportamento de seus alunos como *desajustados*, aconselhando os pais a levarem seus filhos a neuropediatras e outros profissionais que sujeitam as crianças a medicamentos, nem sempre necessários. Nesse sentido, tomamos como exemplo o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Geralmente surge

na escola como *indisciplina* ou situações em que a criança não apresenta o comportamento almejado pelos educadores e que, por vezes, acabam em diagnóstico patológico de TDAH e medicalização do indivíduo (LUENGO, 2009). Diversas são as situações em que

[...] os educadores não possuem uma concepção de criança ativa, produtora de seus desejos, autônoma e com direitos de expressar seus pensamentos. Assim, muitos dos comportamentos manifestos pelas crianças são vistos como indisciplinados e agitados, fazendo com que elas sejam consideradas “hiperativas”. Essa visão, conseqüentemente, implica o encaminhamento aos profissionais da saúde e, posteriormente, aos longos tratamentos terapêuticos e medicamentosos. (LUENGO, 2009, p. 15).

Seguindo a cena anteriormente citada, Astrakhan pede ao pequeno que busque dentro de si um sentimento e seja espontâneo, ao que ele, em vez de cantar, passa a dançar, com *elegância e movimentos precisos*. Da mesma forma, vemos que a habilidade de Mano está presente em sua constituição genética, visto que sua dotação é perceptível desde seus *primeiros passos* e, posteriormente, ainda afirma ao seu pai que não vai resolver pedir-lhe que mude, pois ele não pode modificar aquilo que ele é.

A vida de Mano começa a mudar quando ele, por obra do acaso, conhece Nestor, Rinaldo, Lombardo, Raul e o líder Ramon. Eles formam um grupo de pinguins Adelie latinos, cujo estilo de vida é bastante diferente, se comparado aos pinguins Imperiais. Notamos aqui o acaso (GUENTHER, 2011; 2012) agindo sobre a vida do protagonista, uma situação inesperada que fez a vida mudar e o levou a rumos diferentes, nessa passagem, favorecendo seu talento. O grupo reconhece a admirável capacidade de Mano em fazer o “clique-clique” com os pés, chegando a dizer que sua performance é fabulosa, sensacional, *habilidade superior que diferencia uma pessoa da outra* ou, nessa animação, um pinguim do outro. Nesse sentido, Mano se sente mais aceito e, ao reencontrar Glória, pede que ela cante para acompanhar a dança dele: com *movimentos velozes e ritmados*, o pinguim finalmente toca o coração de sua amada, mostrando para ela sua *emoção através dos movimentos corporais*.

Ao ser rejeitado por alguns de seus pares – consequência da apresentação que contagiou Glória e muitos outros do bando – Mano sai em uma jornada, buscando ajuda e solução para a falta de alimentos pela qual ele fora responsabilizado, de modo que acaba sendo capturado e levado a um zoológico. Após muito sofrer em seu cativeiro, uma garotinha chama a atenção do Dançarino e ele, *mostrando muita agilidade e minuciosidade em seus gestos*, começa a sapatear e cativa a todos os que o estão assistindo.

O filme termina de maneira feliz: Mano consegue chamar a atenção das autoridades mundiais e elas proíbem a pesca naquela região, permitindo que haja abundância de peixes

novamente. É interessante lembrar que, ao possibilitar o bom desenvolvimento da dotação e talento, traz-se benefício tanto à criança quanto à comunidade, que tem muito a ganhar.

Billy Elliot e os mitos da dotação

Em diversas áreas de estudos, existem ideias e raciocínios incorretos. Na área da dotação não é diferente (WINNER, 1998). Além dos conceitos mal interpretados, há formulações equivocadas e difundidas, as quais dificultam ainda mais a compreensão dessa temática. A partir dessa constatação, usaremos este filme para discutir alguns elementos que ajudarão a esclarecer certos mitos^v referentes à dotação e ao talento. Frise-se que, aqui, estarão associados ao dia a dia de um bailarino; podem, no entanto, ser estendidos a outros domínios de capacidade humana.

Billy Elliot, uma produção de Greg Brenman e Jonathan Finn, com direção de Stephen Daldry e roteiro de Lee Hall, foi lançado no Reino Unido, no ano de 2000. O filme nos conta a história de Billy, um garoto que vive em uma cidadezinha perto de Londres com seu pai e seu irmão. Por insistência do pai, Billy pratica boxe, esporte em que “é uma negação”. Certo dia, a turma de *Ballet* da Senhora Wilkinson (a quem Billy chamava *Senhorita*) começa a ter suas aulas na parte de trás da academia. De imediato, o menino se interessa pela dança e, ao se aproximar do grupo, é convidado por uma das alunas a tentar acompanhar. É aqui que a análise começa. Assim que Billy dá início aos passos, a professora percebe que *ele demonstra gestos sustentados e pernas firmes* e, com pequenos ajustes posturais (lembrando que era a primeira vez dele, nessa dança), a Senhorita nota um movimento de *ballet* quase perfeito.

Sinaliza-se então o talento de Billy na dança – domínio Físico com habilidade sensório-motora. Billy mostra ter *compromisso com a tarefa*: passa a treinar em casa, na frente do espelho do banheiro e em seu quarto, além das aulas ministradas pela Senhorita Wilkinson. Quando lhe perguntado o que sente ao dançar, o bailarino responde que se sente bem; que a princípio parece difícil, mas depois de começar os movimentos, esquece de tudo ao seu redor e ele *desaparece*. Diz ainda que seu corpo todo sofre uma transformação, como se estivesse voando e ao mesmo tempo pegando fogo, igual a um pássaro ou à eletricidade. Com esse trecho, notamos que a música e a dança invadem completamente o corpo e a mente de Billy, não sendo simplesmente a execução de passos decorados, mas a *captação de estímulos que vêm da música tocada, transformando-a em movimentos corporais organizados e precisos*. Assim como em *Happy*

Feet, é possível reconhecer, nesse filme, especificamente nas cenas em que o menino dança, características do domínio tratado: *elegância; movimentos precisos, velozes e minuciosos; muito ritmo e agilidade em seus pés.*

Ao longo do filme, fica claro que Billy se sobressai, quando o quesito é a dança. No entanto, um dos grandes equívocos é presumir que, *uma vez dotado em uma área, domina todas as outras áreas.* Winner (1998) caracteriza esse mito como “Superdotação (sic) Global” (p.15). Ela acrescenta que é mais comum notarmos esse erro em ambientes acadêmicos^{vi}, assumindo, por exemplo, que uma criança acima da média na área de exatas, conseqüentemente, precisa ter alta capacidade em português e em todas as disciplinas da escola. Com Elliot, percebemos a não obrigatoriedade de ser extraordinário em tudo, inclusive dentro do próprio domínio: ao mesmo tempo em que o garoto é fantástico, quando dança *ballet*, é péssimo no ringue, lutando boxe.

O segundo mito a ser abordado se encaixa perfeitamente no caso de Billy Elliot: *a atribuição do nome “dotado” apenas quando se trata do domínio intelectual e, “talentoso”, nas situações que envolvem outras áreas* (WINNER, 1998), como a pintura, o futebol, o teatro, a culinária, a música e a dança.

O pai de Billy, ao ficar sabendo da vontade do filho de aprender *ballet*, rejeita essa ideia de todas as maneiras. É um misto de não aceitação, vergonha e preconceito, por não ser, perante as convicções dele, algo para meninos. Ele só passa a apoiar o filho e a se orgulhar, depois de ser emocionalmente tocado por seu talento. Com essa passagem, sublinha-se que é um mal-entendido crer que *são os pais os exclusivos responsáveis pelo desenvolvimento de um talento* (WINNER, 1998). “Algumas pessoas afirmam que as crianças superdotadas (sic) são ‘fabricadas’ por pais superzelosos concentrados no estrelato dos filhos” (WINNER, 1998, p.16). *O apoio dos pais e a base que estes podem oferecer são de grande importância para desenvolver a capacidade de uma criança, mas não é o fator que “fabrica”, como mencionado pela autora, e que sempre determina a progressão do talento, seja ele qual for* (GUENTHER, 2012; WINNER, 1998).

Há uma cena em que o pequeno dançarino, após presenciar uma briga entre o pai e o irmão, a qual acontecera no dia anterior à aula de *ballet*, não consegue se concentrar e não executa bem seus movimentos de dança. Ele briga, fala alto e deposita toda a sua raiva na Senhora Wilkinson, evidenciando que *não há necessariamente uma relação positiva entre dotação e saúde psicológica excepcional, ou seja, não há correlação entre elas* (WINNER, 1998); nesse instante, Billy não consegue dançar, porém, esse fato não tem relação com sua

dotação, mas com fatores externos, os quais podem afetar qualquer pessoa, dotada ou não. Ademais, observamos que, se não fosse a percepção aguçada (ao notar o talento do menino), a compreensão, a paciência e a boa vontade da professora em querer ensinar *ballet* a Billy, as chances de ele jamais ter desenvolvido seus dotes na dança eram grandes. Esse exemplo permite derrubar outras duas ideias falhas, no que tange à dotação e talento: i) *Não se deve reconhecer ou destacar crianças com elevada capacidade* (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010). Pensar que a identificação de um indivíduo dotado não trará benefícios é desperdiçar a chance que esse indivíduo teria de se desenvolver plenamente e mostrar seus talentos, assim como se perde a oportunidade de proporcionar uma educação especializada para essa pessoa (GUENTHER, 2011; 2012); ii) *considerar que, por ser uma criança extremamente capaz em alguma área, não necessita de qualquer tipo de apoio ou ajuda para se desenvolver* – esse equívoco tem reflexos negativos até mesmo no comportamento da criança: ela se mostra desinteressada, entediada, sem ânimo, sem compromisso, por exemplo (GUENTHER, 2011; 2012).

Billy Elliot se tornou um bailarino profissional quando adulto. *Todavia, isso não é regra. O potencial apresentado por uma criança não determina seu futuro como um adulto igualmente brilhante* (WINNER, 1998), devendo-se sempre ter a cautela de não sair de um mito para entrar em outro, já que *também não podemos julgar que toda criança talentosa perderá, então, seus talentos com o passar dos anos* (GUENTHER, 2011; 2012). Seguindo essa mesma linha de raciocínio, *o fato de um jovem pertencer a classes econômicas desfavorecidas não impede que ele apresente um dote. Pertencer à classe média e alta, ter uma vida econômica estável não é fator indispensável para a dotação e o talento*; entretanto, não podemos deixar de notar que possuir condições capazes de favorecer a aproximação do indivíduo aos estímulos que o mundo oferece é um fator que contribui com o desenvolver dos talentos (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010). A família de Elliot ilustra o mito anteriormente abordado, porque eles passavam por dificuldades financeiras, acrescentando-se o fato de que o pai e o irmão, mineradores, estavam em greve. O pai mal tinha dinheiro para pagar as aulas de *ballet* e teve que penhorar as joias da falecida esposa, a fim de financiar a viagem deles a Londres – onde Billy fez o teste, com o intuito de ingressar na escola *Royal Ballet*. Contando, por conseguinte, com muito sacrifício, eles conseguiram custear as aulas de *ballet*, as passagens e tudo aquilo que levou Billy Elliot a ser uma estrela do *ballet* profissional.

Considerações Finais

Observar os fatos da conduta humana; interessar-se por eles e registrar, como cientistas [e cineastas], a fim de compreendê-los e contribuir paulatinamente para o advento da pedagogia especializada, como arte sutil, baseada na paciente experiência. (GUENTHER, 2008, p.14).

Ao longo deste trabalho, foram apresentados inúmeros sinais que podem auxiliar no reconhecimento de uma criança dotada e talentosa. É importante ressaltar que não esperamos encontrar, em nossas salas de aula e em nosso cotidiano, crianças com todos os atributos que caracterizam um domínio. Todavia, Guenther (2012) adianta, como regra prática, a prevalência de ao menos metade dos sinais que aqui foram trabalhados.

O cinema foi a ferramenta empregada para uma reflexão a propósito do domínio físico da capacidade humana, pois comungamos com Fantin (2007, p.1) da ideia de que “[...] a educação pode abordar o cinema como instrumento, objetivo de conhecimento, meio de comunicação e meio de expressão de pensamentos e sentimentos”, “[...] configurando-se num formidável instrumento de intervenção, de pesquisa, de comunicação, de educação e de fruição”.

Happy Feet nos coloca frente a frente às dificuldades sentidas por uma pessoa diferenciada, vivenciando até mesmo o *bullying* e a não aceitação, por parte da própria família. Em *Billy Elliot*, notamos a necessidade do reconhecimento de um dom ou um talento e a urgência de escolas que adotem “[...] uma pedagogia centralizada na criança, respeitando tanto a dignidade como as diferenças de todos os alunos” (CUPERTINO, 2007, p. 32). Um suporte – tanto no âmbito familiar quanto escolar – para dotados é um passo importante rumo ao não sufocamento de seus talentos (FLEITH, 2007). É necessário atentar ao que acontece na esfera escolar, familiar e socioafetiva, zelando também pela saúde emocional dessas crianças.

Por meio de um exercício contínuo e mudança de olhar, considerando que “[...] a educação e o cinema são formas similares de socialização: há um paralelo entre as relações construídas por alunos e professores e as relações construídas entre espectadores e filmes” (MOCELLIN, 2014, p. 10), é possível perceber sinais de capacidade elevada em nossas salas de aula, na comunidade em que vivemos e até mesmo em nossos ambientes de trabalho.

Notas

ⁱ Em 1911, o pesquisador italiano Ricciotto Canudo publicou o livro intitulado *O Nascimento de uma Sexta Arte*, no qual ele considerou que os filmes então realizados eram uma espécie de obra em síntese das artes do espaço: arquitetura, pintura e escultura; e das artes do tempo: música, dança e poesia. Canudo, mais tarde, também escreveu o *Manifesto das Sete Artes* (1923), atribuindo pela primeira vez a expressão *sétima arte* ao então recém-surgido cinema (COVALESKI, 2012, p.93).

ⁱⁱ O caso de Einstein é particularmente interessante, pois ajuda a demonstrar a importância do rigor conceitual em matéria de Dotação e Talento. Albert Einstein não falou até os três anos, idade em que “se espera” que uma criança já esteja em processo de apropriação da língua, visto que este geralmente se dá entre o primeiro e segundo ano de vida. Entretanto, apesar desse atraso, o qual preocupou seus pais por estender-se até seus nove anos, Einstein fez descobertas surpreendentes no campo da física. Ele não era o melhor aluno, não se destacava em muitas das matérias, sobressaía-se apenas naquelas que lhe interessavam e, por conta disso, teve dificuldades para conseguir ingressar no Instituto Federal de Tecnologia de Zurique, na Alemanha (BASSALO, 1980). No entanto, isso não impossibilitou sua genialidade, quando o assunto era a Física ou a Matemática. O exemplo de Einstein ilustra a existência de várias ideias – e muitas delas equivocadas – enraizadas no senso comum, as quais, com o preconceito e a falta de conhecimento, se tornam um obstáculo e por vezes impedem um bom desenvolvimento escolar e social, não só do aluno, mas de qualquer pessoa com elevada capacidade (ALENCAR, 2007).

ⁱⁱⁱ Após a revisão, Gagné denominou *Perceptual* o domínio que consiste na transição entre o que está ligado à mente e o que está ligado aos processos físicos, separando-o do domínio inicialmente chamado *Sensório-motor*. As habilidades “sensoriais” e “motoras”, por sua vez, foram agrupadas no domínio de capacidade Física.

^{iv} Guenther (2012) inclui na coordenação do sistema motor o “controle intencional da mente sobre funções do sistema [...] ósseo” (p.7). A despeito de ser possível compreender o cerne dessa ideia, quando se pensa em termos biológicos, ela causa estranheza, visto que não parece crível que existam pessoas capazes de controlar mentalmente o crescimento ou a mineralização de seus ossos, por exemplo.

^v Os mitos enfocados serão destacados, em itálico.

^{vi} Não fica explícito, no decorrer do longa-metragem, se Billy Elliot se sobressai ou não no meio escolar.

Referências

ALENCAR, Eunice Soriano de. Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. V. 1: Orientação a Professores. Brasília, DF. MEC, 2007.

ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e seus mitos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicol. Esc. Educ.*, v.14, n.2, p. 301-309, dez 2010.

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Batista; ALMEIDA, Thiago de. *Sexualidade, cinema e deficiência*. São Paulo: Livraria Médica Paulista, 2008.

BASSALO, José Maria Filardo. Albert Einstein: um dos maiores sábios do século XX. *Revista Contacto-Ciências*, v. 33, p. 95-97, 1980.

BENTO, Franciele; *A educação escolar e o cinema de animação: em estudo a turma da Mônica*. 2010. 125 p. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação para obtenção do título de Mestre em Educação – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

BRITO, Carlos Eduardo Costa de. *A física dos filmes de Hollywood: seria essa uma fonte segura de conhecimento?* 2011. 20 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação – Licenciatura em Física) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CUPERTINO, Christina Menna Barreto (Org.). *Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos*. São Paulo: FDE, 2008.

FANTIN, M. Mídia-Educação e Cinema na Escola. *Teias*. Rio de Janeiro, ano 8, n. 15-16, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. p.1024.

FLEITH, Denise de Souza. *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. v. 1: Orientação a Professores. Brasília, DF: MEC, 2007.

GAGNÉ, François; GUENTHER, Zenita Cunha. O DMGT 2.0 de François Gagné: Construindo talentos a partir da dotação. *Sobredotação*, ANEIS, Portugal, n.11, p. 7-23, 2010.

GUENTHER, Zenita Cunha. *Referencial e bases teóricas*. Coleção “Debutante”, v. 1. Lavras: Ed. UFLA, 2008.

_____. *Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento*. Lavras: Ed. UFLA, 2011.

_____. *Crianças dotadas e talentosas... não as deixem esperar mais!* Rio de Janeiro: LTC, 2012.

_____; RONDINI, Carina Alexandra. Capacidade, Dotação, Talento, Habilidades – Uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. *Educação em Revista* (Belo Horizonte), v. 28, n.01, p. 237-266, 2012.

LANDAU, Sydney I. *Cambridge Dictionary of American English: for speakers of Portuguese*. Tradução de Cláudia Berliner et. al. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 1113 p.

LUENGO, Fabíola Colombani. *A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância*. 2009. 119 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2009. Disponível em: http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bas/33004048021P6/2009/luengo_fc_me_a_ssis.pdf . Acesso em: 7 ago. 2013.

MAFFESOLI, Michael. O imaginário é uma realidade. *Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia* (Porto Alegre), n.15, 2001.

MARLAND, S. P. JR. *Education of the Gifted and Talented*. v.1, Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education, 1971.

METTRAU, Marsyl Bulkool. Representação Social da Inteligência e as Altas Habilidades. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA ABSD – Inteligência: Patrimônio Social, XI, 1997, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 1997, p. 9-20.

MOCELLIN, R. *História e cinema: educação para as mídias*. São Paulo: Editora do Brasil, 2014.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

PENAFRIA, Manuela. Análise de Filmes – conceitos e metodologias(s). In: CONGRESSO SOPCOM, VI. Abril, 2009. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2012.

ROESLER, Jucimara. Narrativa filmica, imaginário e educação. *Revista Sessões do imaginário* (Porto Alegre), n13, 2005.

ROSENFELD, Anatol. *Cinema: arte & indústria*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

WINNER, Ellen. *Crianças superdotadas: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Submetido em 24-4-2014, aprovado em 23-11-2015