

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Patrícia Melo do Monte

**A APRENDIZAGEM DO ADOLESCENTE COM ALTAS HABILIDADES:
UM ESTUDO DE CASO NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE**

LINHA DE PESQUISA: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas

Teresina

2009

Patrícia Melo do Monte

**A APRENDIZAGEM DO ADOLESCENTE COM ALTAS HABILIDADES:
UM ESTUDO DE CASO NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.

Teresina

2009

Patrícia Melo do Monte

**A APRENDIZAGEM DO ADOLESCENTE COM ALTAS HABILIDADES:
UM ESTUDO DE CASO NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.

Aprovada em: 24/08/2009

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Prof^ª. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa - UFPI

Membro: Prof^ª. Dra. Angela Mágda Rodrigues Virgolim - UnB

Membro: Prof^ª. Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho - UFPI

Teresina

2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M757a Monte, Patrícia Melo do

A aprendizagem do adolescente com altas habilidades: um estudo de caso na perspectiva da teoria da subjetividade./ Patrícia Melo do Monte. Teresina: 2009. 166fls.

Dissertação (Mestrado em Educação) UFPI.

1. Subjetividade (Psicologia). 2. Aprendizagem. I. Título.

C.D.D.-146.3

Dedico esse trabalho ao sujeito dessa pesquisa,
que tanto me ensinou sobre sonhos.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas me acompanharam nessa caminhada e, de uma forma ou de outra, contribuíram na elaboração deste trabalho. Gostaria que soubessem que sou imensamente grata a cada um de vocês, que, com seu jeito, sua alegria, sua força e sua orientação tornaram essa caminhada mais suave. Muito obrigada...

Aos meus pais, Gerardo e Rosângela, pelo apoio incondicional;

Aos meus irmãos, Tatianne, Tiago e Ályson. Obrigada pelas palavras de encorajamento e amor;

Ao Itamar, marido que me acompanha nos estudos e na vida. Obrigada por fazer desse sonho uma busca também sua. Somente você sabe o que ele representou para mim;

À Sandra Mara Kindlein Penno, que falou ao meu coração que educação se faz com amor;

Aos colegas do mestrado, pela interlocução e por compartilhar momentos de ansiedade, alívio e alegrias;

Aos professores do mestrado, que muito acrescentaram às minhas reflexões, principalmente aos professores doutores Maria Vilani Cosme de Carvalho e Antônio de Pádua Carvalho Lopes, que contribuíram com sugestões valiosas para esse estudo, no exame de qualificação;

Aos professores doutores Albertina Mitjás Martínez e Fernando González Rey, pela acolhida e pelas orientações preciosas. Agradeço-lhes também por abalarem minhas crenças fundamentais e fornecerem alicerces para uma reconstrução do olhar;

Aos membros da banca examinadora, cuja competência e dedicação me inspiram, meus agradecimentos sinceros;

À Faculdade Santo Agostinho e ao Hospital de Urgência de Teresina, instituições que muito me apoiaram nesses estudos;

Aos amigos e familiares que compreenderam as ausências e que torceram pela realização deste sonho;

À minha orientadora, professora doutora Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, por sua generosidade nas oportunidades oferecidas e por guiar-me nesse sinuoso caminho. Agradeço-lhe imensamente ainda por dividir seus conhecimentos, por sua amizade e, sobretudo, por ampliar minha consciência no sentido de perceber o humano em sua complexidade.

A Deus, responsável por todos esses sentidos.

RESUMO

O campo das altas habilidades/superdotação tem sido historicamente discutido com grande ênfase nos fatores intelectuais e, em menor grau, nos elementos do desenvolvimento emocional. Os estudos sobre a aprendizagem do superdotado, de forma geral, abordam o aluno como um sujeito padrão, esvaziado de sua singularidade, e o espaço da escola como algo externo ao sujeito. Como consequência disso, há um desconhecimento acerca da subjetividade dos indivíduos com altas habilidades/superdotação, o que contribui para a difusão de uma grande diversidade de mitos. Diante disso, surgem as primeiras inquietações: O que ocorre em termos subjetivos na experiência de aprendizagem desses sujeitos? Como a escola influencia na constituição de sua subjetividade? Outra constatação relevante é que a maioria dos estudos aborda a superdotação na infância, restando um vácuo em termos de pesquisas sobre a adolescência desses indivíduos. Emerge, assim, outra questão importante: como os adolescentes superdotados subjetivizam sua condição? Essas são as questões propulsoras dessa pesquisa, que se apóia nos referenciais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e na Teoria da Subjetividade, de González Rey. Encontra-se metodologicamente fundamentada nos princípios da Epistemologia Qualitativa, também desenvolvidos por esse autor. O principal objetivo deste estudo foi investigar como os sentidos subjetivos associados às altas habilidades/superdotação impactam no processo de aprendizagem de adolescentes com essa característica, enfatizando a complexidade e a singularidade desse sujeito. Entre os autores que fundamentam a discussão desenvolvida nesse estudo, destacamos González Rey (2002, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d, 2007), Mitjans Martínez (2003, 2004, 2007), Vygotsky (1987), Renzulli (1986), Gardner (2000), Winner (1998), Fleith (2007), Virgolim (2007) e Bock (2004). Foi realizado um estudo de caso, por entendermos que este método acumula evidências essenciais para o desenvolvimento do conhecimento, sobretudo em relação à temática da subjetividade. O sujeito da pesquisa é um adolescente com altas habilidades na área acadêmica, do sexo masculino. Foram utilizados instrumentos de pesquisa diversos, como a entrevista em processo, o completamento de frases, as sentenças incompletas, a composição, a técnica linha da vida, a técnica estilos de aprendizagem e o diário de campo, todos adotados em função da vertente teórico-metodológica assumida. A análise dos dados foi feita a partir de uma perspectiva construtivo-interpretativa, tendo pesquisador e sujeito de pesquisa papéis ativos, de envolvimento e compromisso na produção

das informações. Os resultados do estudo apontam para a importância de se considerar os processos simbólicos e as emoções produzidas no processo de aprender, que podem favorecer ou não a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito. O sujeito estudado demonstrou, dentre outros sentidos subjetivos, níveis elevados de autodeterminação, consciência de si, valorização da família e dos amigos, desenvolvimento moral, reflexividade e valorização do conhecimento, os quais se prestam à sua efetiva aprendizagem.

Palavras-chave: Subjetividade. Sentidos subjetivos. Altas habilidades/superdotação. Aprendizagem. Adolescência.

ABSTRACT

The field of the high abilities has been historically discussed with great emphasis on intellectual factors and, in a lower degree, on the emotional development elements. Studies about the learning process of a highly intellectually gifted individual, generally speaking, approach the student as a standard subject emptied of his (her) singularity, and the school environment as something external to the subject. As a consequence of this, there is ignorance about the subjectivity of the individuals with high intellectual abilities, which contributes for the diffusion of a great diversity of myths. Because of this, the first concerns surface: What happens in subjective terms in the learning experience of this individual? How does the school influence them in the constitution of his (her) subjectivity? Another relevant finding is that most studies approach this gift during infancy, leaving a vacuum left in terms of research about this individuals adolescence. Another important question surfaces: How do gifted adolescents subjective their condition? These are the questions that propels this research, which has as a support in the theory referential of Historic-cultural Psychology and in Theory of Subjectivity, by González Rey. These questions are methodologically substantiated in the principles of Qualitative Epistemology, also developed by this author. The main objective of this study was to investigate how the subjective senses associated to high-abilities impact in the learning process of adolescents with this characteristic, emphasizing the complexity and the singularity of this subject. Among the authors that fundament the discussion developed in this study, we highlight González Rey (2002, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d, 2007), Mitjans Martínez (2003, 2004, 2007), Vygotsky (1987), Renzulli (1986), Gardner (2000), Winner (1998), Fleith (2007), Virgolim (2007) and Bock (2004). A case study was carried out, because it was understood that this method accumulates essential evidences for the development of knowledge, above all in relation to the subjective theme. The subject of this study is a male adolescent, with high abilities in the academic area. Diverse instruments of research were used, such as the interview process, gap filling questions, completion of sentences, written composition, the life line technique, the learning styles technique and field diary, all of them adopted according to the methodological theory assumed. The data analysis was done according to an interpretative constructivist perspective, having researcher and the subject of the research active roles in the commitment in the production of the data. The study

results present points out the importance to take into account the symbolic processes and emotions in the learning process that might favour, or not, learning and the development of the subject. The studied subject has shown, among other subjective senses, elevated levels of self determination, self awareness, family and friends values, moral development, reflexivity and knowledge value, which help in his effective learning process.

Key-words: Subjectivity. Subjective senses. High intellectual ability. Learning. Adolescence.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E A ADOLESCÊNCIA: DAS TEORIAS NATURALIZANTES ÀS CONSTRUÇÕES HISTÓRICO-CULTURAIS	17
Altas habilidades/Superdotação: a emergência do perfeito	17
4.3.1 Inteligência e criatividade	19
A inteligência	20
A criatividade.....	25
As Altas habilidades/superdotação.....	30
1.2 Adolescência: a emergência do imperfeito	36
1.3 Adolescentes com altas habilidades/ superdotação: qual o lugar possível?	43
CAPÍTULO II - FUNDAMENTOS DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE	47
2.1 A Subjetividade e a Teoria da Subjetividade de González Rey.....	47
2.2 As categorias constituintes da Teoria da Subjetividade.....	43
CAPÍTULO III – O APRENDER E O SUJEITO DA APRENDIZAGEM	61
3.1 Cultura, educação e escola: implicações para o sujeito que aprende	61
3.2 O significado do aprender: diversos olhares e as contribuições da Teoria Histórico-Cultural.....	64
3.3 A dimensão subjetiva da aprendizagem e o sujeito que aprende.....	70
3.4 A escola e a aprendizagem do sujeito com altas habilidades.....	73
CAPÍTULO IV – PERCURSO METODOLÓGICO	77
2. A Epistemologia Qualitativa.....	78
4.2 Estudo de Caso.....	82
4.3 Sujeito da pesquisa e informante.....	84
4.3.1 O adolescente com altas habilidades/superdotação.....	85
4.3.2 O professor	85
4.4 Cenário de pesquisa.....	86
4.5 Os instrumentos.....	87
4.5.1 Completamento de frases.....	88
4.5.2 Sentenças incompletas.....	89
4.5.3 Composição.....	89
4.5.4 Conflitos de diálogos.....	89
4.5.5 Entrevista em processo.....	90
4.5.6 Técnica Linha da Vida	91
4.5.7 Estilos de Aprendizagem.....	91
4.5.8 Entrevista com o professor.....	91

4.5.9 Diário de campo	92
4.6 A construção e a análise da informação nessa pesquisa.....	92
4.7 Considerações éticas.....	94
CAPÍTULO V – SENTIDOS SUBJETIVOS DE UM ADOLESCENTE ACERCA DE SUAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E DE SUA APRENDIZAGEM.....	96
5.1 Euler: um matemático em busca da superação.....	96
5.2 A Condição de ser adolescente com altas habilidades/superdotação.....	102
5.2.1 Consciência de si: a diferença que promove igualdade.....	102
5.2.2 Um sujeito que necessita de reconhecimento: da família à escola, da escola ao mundo	107
5.2.3 Descentralizando-se de si e dirigindo-se ao outro.....	112
5.2.4 O adolescente superdotado como um ser de relação.....	114
5.2.5 A autodeterminação como elemento fundamental no alcance de seus objetivos	116
5.3 Sentidos subjetivos de aprendizagem em Euler	118
5.3.1 A aprendizagem como fonte de prazer	119
5.3.2 Valorização do conhecimento e a reflexividade na aprendizagem.....	120
5.3.3 O outro como elemento essencial na aprendizagem do aluno autodidata	122
5.4 A subjetividade social da escola e suas implicações sobre a aprendizagem do adolescente com altas habilidades.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS.....	133
ANEXOS.....	146
ANEXO A- Completamento de frases.....	147
ANEXO B- Sentenças incompletas.....	150
ANEXO C- Estilos de aprendizagem.....	151
APÊNDICES.....	156
APÊNDICE A: Composição.....	157
APÊNDICE B: Conflito de diálogos.....	158
APÊNDICE C: Entrevista 1 com aluno.	159
APÊNDICE D: Entrevista 2 com aluno.....	161
APÊNDICE E: Entrevista 3 com aluno.....	163
APÊNDICE F: Entrevista 4 com o aluno.....	164
APÊNDICE G: Linha da vida.....	165
APÊNDICE H: Entrevista com o professor.....	166

INTRODUÇÃO

*Trago dentro do meu coração,
Como num cofre que se não pode fechar de cheio,
Todos os lugares onde estive,
Todos os portos a que cheguei,
Todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias,
Ou de tombadilhos, sonhando,
E tudo isso, que é tanto, é pouco para o que eu quero.*

ÁLVARO DE CAMPOS

Escrever algo é revelar-se. Por mais que nossa voz esteja envolvida com a de outras pessoas (orientadora, professores, teóricos...) nessa produção, nós nos mostramos totalmente. Expressamos nosso pensar sobre o mundo, sobre o homem, nossos interesses, nossas escolhas, caminhos e descaminhos, perspectivas e fragilidades. A produção dessa dissertação, ao longo de dois anos e meio, foi uma busca desafiante. Aos poucos, uma idéia se transformava em projeto, que se transformava em dissertação, que ganhava a cada dia, um espaço maior em nossas vidas.

Ouvimos, certa vez, que a dissertação deixa uma marca na alma de seu autor. Hoje compreendemos bem o sentido disso. Foram muitas as dúvidas, as inquietações, as horas de insegurança até chegarmos a um ponto mais seguro e mais claro acerca desse trabalho. Nas linhas seguintes, relataremos um pouco do nosso percurso na concretização desse estudo.

O interesse por desenvolver esta pesquisa foi marcado pela forte influência da nossa formação profissional como psicóloga envolvida com questões da educação. Até chegar a essa temática, fizemos difíceis escolhas, envolvendo adesões e abandonos, guiadas por motivos diversos, desde curiosidade pessoal ao reconhecimento da relevância social da temática abordada. Procuramos combinar vários interesses e necessidades e, aos poucos, o objeto de pesquisa se materializava, aparecia cada vez mais concreto e urgente.

Desde os momentos iniciais de nossa formação profissional, mantivemo-nos em um espaço de linhas tênues, de muitas questões e contradições, como se constitui o espaço interdisciplinar Psicologia e Educação. Temos desenvolvido estudos e pesquisas aproximando essas duas importantes áreas, por acreditar que ambas têm muito a contribuir mutuamente.

É inegável a forte articulação que há entre psicologia e educação e entre psicologia e pedagogia. [...] É tal a força dessa articulação que não há um, entre grandes teóricos da psicologia, que não tenha tematizado a educação e a pedagogia e, entre os da educação, aquele que não tenha adentrado o campo da psicologia em seus estudos. (TUNES; TACCA; MARTÍNEZ, 2006, p. 110)

Na nossa atuação como professora da disciplina Psicologia do Desenvolvimento, algumas lacunas teóricas em relação à adolescência nos incomodavam. Em sala de aula, em revisão crítica às teorias psicológicas sobre a adolescência, surgiam inevitavelmente as seguintes questões: Que olhar dirigir à adolescência: um olhar que a universaliza ou que a relativiza? Considerar suas determinações biológicas ou influências histórico-culturais? Qual a repercussão, sobre nossos jovens, das grandes mudanças que vêm ocorrendo em nossa sociedade? Qual o impacto dessas mudanças sobre a subjetividade de nossos jovens? Qual o lugar social ocupado pelo adolescente na contemporaneidade? De maneira continuada e cumulativa, viemos aprofundando estas questões em aulas, congressos e cursos. Estas interrogações nos impulsionavam a participar do debate e nos convidavam a tomar uma posição em relação a ele.

À medida que as questões eram aprofundadas, percebíamos que as teorias tradicionais sobre a adolescência que vínhamos utilizando, não a compreendiam em seu movimento, historicidade e complexidade, mas a abordavam sob um enfoque universalista, naturalizante e, até mesmo, patológico.

Como não nos aliávamos a essa concepção, passamos a buscar uma compreensão da adolescência como construção histórica, constituída a partir das necessidades dos grupos sociais. E assim, nos aproximamos da Psicologia histórico-cultural defendida por Vygotsky, que respondia a muitas de nossas questões e nos levava a outras, e recorremos à Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey (2002, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d, 2007), para investigar o adolescente na contemporaneidade.

A inserção em um grupo de estudos permitiu confirmarmos essa afinidade teórica. As discussões desenvolvidas no Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva - NEESPI, vinculado ao Centro de Ciências da Educação, da UFPI, sob coordenação da Prof^ª. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, foram especialmente úteis para uma escolha teórica e metodológica e, especialmente, para fortalecer uma nova concepção de homem e de mundo.

Na perspectiva desses aportes teóricos, entendemos que não poderíamos falar de adolescência de forma geral, mas de múltiplas adolescências, uma vez que acreditamos em seu processo de constituição sob condições históricas e culturais específicas. Então, a questão que surgiu em seguida foi de que forma poderíamos delimitar essa pesquisa.

A justificativa para estudar o adolescente com altas habilidades/superdotação reveste-se de diversos motivos. Desde 2002, trabalhamos na área de Educação Especial e temos observado que recentemente essa área tem recebido maior atenção das políticas públicas federais, estaduais e municipais, especialmente no tocante ao aluno com algum tipo de deficiência. No entanto, no campo referente ao aluno com altas habilidades/superdotação, as iniciativas ainda são incipientes, tanto em termos de pesquisa quanto em relação ao atendimento a esses alunos. No Estado do Piauí, em particular, a situação é agravante (FORTES-LUSTOSA, 2004).

Além dessas constatações, são poucos os estudos que nos possibilitam a compreensão da subjetividade desse grupo, como afirmam Fahlman (2000); Fortes-Lustosa (2004); Chagas (2008), o que tem contribuído para a difusão de uma grande diversidade de mitos sobre o adolescente com altas habilidades/superdotação. Soma-se a isso a visão dicotômica (inteligência x emoção, individual x social) que geralmente vem sendo apresentada ao se abordar essa questão, dificultando a compreensão do fenômeno em sua complexidade.

Quando se trata desse tema junto a adolescentes talentosos, as pesquisas também têm um número reduzido. Chagas (2008) pontua que os estudos, geralmente, têm como foco o seu desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo, as diferenças relacionadas ao gênero e os aspectos dos ambientes escolar e familiar. Essa pesquisadora adverte, porém, que esses fatores são estudados isoladamente, sem análise das interconexões entre elementos individuais e contextuais.

Reiteramos as pontuações acima quando constatamos que os estudos sobre superdotação são, em sua maioria, desenvolvidos em uma abordagem descritiva, o que dificulta conhecer os aspectos concernentes à subjetividade desses sujeitos. Diante disso, é preciso propormos alguns contornos do tema a ser tratado e, de forma mais clara, do lugar de interpretação pelo qual pretendemos fazê-lo.

A realização deste estudo exigiu a configuração de um novo olhar sobre pesquisa; assim, alguns pressupostos que nos acompanharam em nossa formação tiveram que ser repensados e reconstruídos. Realizamos uma pesquisa sobre o adolescente com altas

habilidades fundamentada na Epistemologia Qualitativa e com embasamento na Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey, enfatizando sentidos subjetivos que este produz acerca de sua condição e de sua aprendizagem. Nessa análise, evidenciamos processos individuais e sua articulação com a totalidade em que se inserem.

Nesse período de estudos, em virtude de uma parceria entre as Universidade de Brasília, Universidade Federal do Piauí e Universidade Federal do Rio Grande do Norte, legitimada pelo Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – Procad, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, tivemos a possibilidade de realizar uma missão de estudos na Universidade de Brasília, a qual foi muito importante para a consecução dessa pesquisa. Na ocasião, no grupo de estudos coordenado pela Profa. Dra. Albertina Mitjás Martínez e, em entrevista com o Prof. Dr. Fernando González Rey, pudemos perceber que entramos em um lugar muito mais amplo do que o esperado. Suas reflexões constituem-se um trabalho em desenvolvimento, e eles questionam, sobremaneira, velhas estruturas da Psicologia.

O estudo com esses professores possibilitou-nos compreender que a superdotação não é dotada de um sentido subjetivo único, específico. Dessa forma, não pode ser considerada um evento positivo ou negativo *a priori*, mas um evento peculiar a cada sujeito, com múltiplos desdobramentos. Da mesma maneira, refletimos sobre a adolescência.

Como objetivo geral deste estudo, investigamos como os sentidos subjetivos associados às altas habilidades/superdotação impactam no processo de aprendizagem do adolescente com altas habilidades/superdotação. A fim de realizar esse intento, foram nossos objetivos específicos: analisar como o adolescente com altas habilidades/superdotação subjetiviza sua condição; reconhecer os principais sentidos subjetivos relacionados ao aprender no adolescente com altas habilidades/superdotação; e analisar como a escola, enquanto espaço social, influencia a constituição de sentidos subjetivos no adolescente com altas habilidades/superdotação.

A presente pesquisa se configura como um estudo de caso e se dedica a analisar o caso de um adolescente, do sexo masculino, identificado como indivíduo com altas habilidades/superdotação na área acadêmica. Para a construção das informações, foram utilizados instrumentos orais e escritos, como a entrevista em processo com o adolescente; o completamento de frases; as sentenças incompletas; a técnica linha da vida; o conflito de diálogos; os estilos de aprendizagem; o diário de campo e, ainda, a entrevista com um

professor. A análise das informações foi feita a partir da concepção construtivo-interpretativa, proposta por González Rey (2005c, 2005d). Nesse tipo de análise, as informações são interpretadas de acordo com a unicidade e integridade do sujeito, a fim de se chegar às suas unidades de sentido que proporcionam compreensão sobre o problema estudado.

Na incansável busca de respostas, temos construído e fortalecido nosso posicionamento como educadora e psicóloga, em especial, relacionado a nossas observações acerca das complexas relações dos adolescentes com a sociedade. Parte desse percurso apresentamos nesta dissertação que se estrutura da seguinte forma: após a introdução, apresentamos, no capítulo I, considerações sobre as altas habilidades/superdotação e a adolescência, numa reconstrução histórica desses conceitos sob o olhar da Psicologia Histórico-Cultural; no capítulo II, abordamos a Teoria da Subjetividade, como principal referência teórica para a compreensão do sujeito como produtor de sentidos subjetivos e, no capítulo III, discutimos sobre aprendizagem, ressaltando a dimensão subjetiva do aprender.

A metodologia é apresentada no Capítulo IV, com ênfase na importância da Epistemologia Qualitativa para este tipo de pesquisa em Educação. São ainda descritos: o sujeito de pesquisa e o informante, o cenário de pesquisa, os recursos de construção e de análise da informação e as considerações éticas. O capítulo V consiste na análise construtivo-interpretativa dos resultados da investigação; seguido pelas considerações finais sobre o estudo, referências, anexos e apêndices.

Esperamos que esses resultados possam vir a subsidiar visões menos estereotipadas e compreensões mais precisas acerca do desenvolvimento global do adolescente com altas habilidades/superdotação, além de oferecer elementos, sobretudo para a Escola, no tocante a um maior reconhecimento das necessidades e possibilidades desse sujeito. Esperamos ainda contribuir para o desenvolvimento de outras pesquisas sobre a educação de pessoas com essas características.

No capítulo seguinte, apresentamos algumas reflexões acerca das altas habilidades/superdotação e sobre a adolescência em nossa sociedade, onde buscamos uma compreensão além dos estereótipos que circundam esses termos socialmente.

CAPÍTULO I

AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E A ADOLESCÊNCIA: DAS TEORIAS NATURALIZANTES ÀS CONSTRUÇÕES HISTÓRICO-CULTURAIS

*Quando olho para mim não me percebo.
Tenho tanto a mania de sentir
Que me extravio às vezes ao sair
Das próprias sensações que eu recebo.*

ÁLVARO DE CAMPOS

O presente capítulo busca uma aproximação ao debate contemporâneo sobre as altas habilidades/superdotação e a adolescência. Abordaremos inicialmente a reconstrução conceitual dessas categorias, historicamente aliadas a uma concepção naturalista e determinista de homem, e discutiremos posições mais recentes sobre as temáticas na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

1.1 As altas habilidades/superdotação: a emergência do perfeito

Superdotados, inteligentes, talentosos, criativos, prodígios... condições que despertam atenção, fascínio, inquietações, inveja. A superdotação, da forma em que é comumente concebida, remete-nos a um indivíduo com amplos poderes, um super-humano, e nos leva a inúmeros debates: A superdotação é uma condição inata ou aprendida? Os indivíduos superdotados podem ser considerados vítimas de pais e escolas condutivos, exigentes e ambiciosos? É possível falarmos de uma superdotação global, em todas as áreas do desenvolvimento humano? A precocidade na infância garante altas habilidades também na adolescência e na vida adulta?

Como podemos perceber, a área das altas habilidades/superdotação é palco de muitas questões e também inúmeras controvérsias. Há uma diversidade de concepções sobre a terminologia, a origem, a definição, a caracterização, as técnicas de identificação e os programas de estimulação; algumas complementares; outras, contraditórias (ALENCAR,

2007; CHAGAS, 2008; ALENCAR; FLEITH, 2001). Tendo em vista essas controvérsias, a discussão sobre o tema é complexa.

Embora a educação desses sujeitos seja tema sempre presente nos círculos acadêmicos e científicos relacionados a esse campo, as dificuldades da pessoa com altas habilidades/superdotação em contexto escolar permanecem. Duas situações são recorrentes em sua vivência escolar: quando não há reconhecimento e o sujeito não é atendido em suas necessidades diferenciadas, pode passar a apresentar comportamento considerado inadequado, desatenção, desmotivação ou ser confundido com alunos que apresentam patologias variadas (hiperatividade, déficit de atenção, depressão, síndrome de Asperger, autismo e outras); e, quando é identificado, por ser uma área pouco conhecida, pode gerar medo, ódio, inveja ou supervalorização ou simplesmente a idéia de que, por ter altas habilidades/superdotação - AH/SD, não precisa de atendimento especializado (PÉREZ, 2008).

Essa autora acrescenta que, em ambientes onde as condições sociais, econômicas e culturais são desfavorecidas, encontramos pessoas com altas habilidades/superdotação que se sentem incapazes de dar respostas adequadas às demandas das estruturas de poder porque o que é produzido por elas, mesmo sendo digno de destaque, é subvalorizado, sendo considerado exceção ou atribuído à sorte, a alguma ajuda humana ou supra-humana. Essa condição é caracterizada por Guenther (2006) como *Impotência aprendida*.

Assim, uma conseqüência possível é que essas pessoas, percebendo-se incapazes de ultrapassar tais obstáculos, ajustem suas expectativas às posições que lhes parecem possíveis, acomodam suas aspirações às possibilidades que vislumbram. Outra conseqüência da impotência aprendida, discutida por González Rey (2004b), é que pode gerar “passividade e desinteresse nos indivíduos, aspectos que se tornam importantes fontes de distresse, muito ligados com a perda do sentido da vida e com a perda do sistema de metas e objetivos do sujeito” (p.102).

Pérez (2008) menciona outro fator que contribui para a falta de reconhecimento, valorização e atendimento às altas habilidades/superdotação, também vinculado a aspectos socioeconômicos e culturais: a falta de oportunidades. Em classes sociais desfavorecidas, principalmente, as famílias não possuem condições de oferecer recursos apropriados às necessidades desses sujeitos. Continua:

A escola, educacionalmente empobrecida – pois carece, não apenas de recursos materiais, mas fundamentalmente de criatividade – tem enormes dificuldades para a inclusão das diferenças, especialmente as diferenças das PAH/SD, que, por não serem reconhecidas nem valorizadas, não “merecem” os esforços educacionais que seriam necessários para atendê-las. (PÉREZ, 2008, p.20)

É importante ressaltar que essas contradições e dificuldades que caracterizam a educação do superdotado não são recentes. No Brasil, as pesquisas na área tiveram início com os trabalhos de Helena Antipoff, em 1929, e o primeiro atendimento institucional a essas pessoas foi implantado também por essa pesquisadora, no Rio de Janeiro, em 1945, na Sociedade Pestalozzi do Brasil. Em 1967, uma comissão do Ministério da Educação foi incumbida de estabelecer critérios de identificação visando o atendimento a essas pessoas e, a partir de 1971, teve início um movimento a favor das pessoas com altas habilidades/superdotação após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No entanto, atualmente, os serviços de atendimento no país ainda são pontuais. (PÉREZ, 2004)

Diante dessa realidade, o debate é necessário. Para melhor compreendermos esse contexto, faremos uma breve incursão no tempo, no intuito de esclarecermos algumas concepções amplamente difundidas sobre o termo.

Segundo Alencar (2007), por muito tempo, o conceito de superdotação esteve envolto no conceito de inteligência. No entanto, hoje outros fatores vêm sendo considerados quando se discutem altas habilidades, como criatividade, motivação e liderança. Assim, consideramos importante tecer alguns comentários acerca da inteligência e da criatividade, categorias muito ressaltadas na identificação de indivíduos com altas habilidades/superdotação.

1.1.1 Inteligência e Criatividade

A relação entre a criatividade e a inteligência foi alvo de numerosos estudos (GARDNER, 2000; GETZELS; JACKSON, 1962, citados por MARTÍNEZ, 1997; RENZULLI, 2004; TORRANCE, 1972; WALLACH; KOGAN, 1965, citados por PÉREZ, 2008).

Haensly e Reynolds (apud ALENCAR; FLEITH, 2001) propõem que a criatividade e inteligência não são processos distintos, considerando o primeiro processo a expressão final de um sistema refinado de pensamento, que é a inteligência. Por outro lado, vários estudos apontam para a distinção entre os dois processos, ao considerar que não correspondem aos mesmos fatores do ponto de vista da análise fatorial.

Na discussão que segue, detalharemos como os conceitos de inteligência e de criatividade sofreram significativas mudanças ao longo do tempo.

1.1.1.1 A Inteligência

Exatamente, o que é a inteligência? Para Virgolim (2007), após mais de um século de pesquisas na área das habilidades intelectuais, tornou-se evidente que a inteligência é mais fácil de ser medida do que definida. Como se trata de um conceito extremamente complexo, diferentes teóricos se alternaram para explicá-lo, os quais serão apresentados na seqüência.

No grupo das teorias consideradas psicométricas, duas correntes teóricas distintas se destacam. A primeira delas, com visão monolítica sobre a inteligência, era defendida por autores como Galton, Cattell, Simon e Binet. Pioneiro na área, o britânico Francis Galton, sob influência dos trabalhos de Darwin, publicou, em 1869, *Hereditary Genius*, no qual defendia que a hereditariedade era o determinante primário de funcionamento intelectual. Galton desenvolveu ainda uma série de testes para medir capacidades psicofísicas, como acuidade sensorial, habilidades de discriminação, sensibilidade ao som e força física, uma vez que acreditava que o conhecimento se dava por meio dos sentidos. Cattell deu continuidade ao seu trabalho (ALENCAR; FLEITH, 2001; STERNBERG, 2000).

Na França, Alfred Binet e Theodor Simon publicam, em 1916, um modelo alternativo à abordagem psicofísica da inteligência que avaliava apenas funções sensoriais e processos psicológicos simples. Com interesses mais práticos do que teóricos, desenvolveram instrumento para avaliar as chamadas habilidades mentais superiores, considerando a inteligência em função da capacidade de aprender. O instrumento criado testava a habilidade de crianças, sobretudo, nas áreas verbal e lógica, de acordo com a ênfase dos currículos na época.

Gama (2006) esclarece que os trabalhos de Binet e Simon sugeriam que a inteligência era composta por um conjunto de habilidades distintas – direção, adaptação e controle. Sternberg (2000) faz referência ao mesmo aspecto, ressaltando que, para Binet, o pensamento inteligente compreende três elementos específicos: direção, adaptação e crítica. Acrescenta que esses estudos determinavam a idade mental do sujeito.

William Stern (citado por Sternberg, 2000), contribuiu ao sugerir que a inteligência fosse medida por meio de um quociente de inteligência (QI), que consiste na razão entre a idade mental e a idade cronológica, multiplicada por 100. A partir desses trabalhos, foi originado o primeiro teste de QI, desenvolvido por Lewis Terman, da Universidade de Stanford: o *Stanford-Binet Intelligence Scale* (GAMA, 2006).

O teste Stanford-Binet tornou-se padrão para medir a inteligência dos indivíduos, influenciando o desenvolvimento de inúmeros outros testes, como as escalas de inteligência Wechsler, amplamente difundidas. No entanto, a posterior ampliação do conceito de inteligência, proposta por diversos teóricos, bem como o mau uso desses instrumentos, levou os testes a serem alvos de inúmeras críticas.

A segunda corrente do grupo das teorias psicométricas tinha por foco a análise fatorial e incluía os estudos de Spearman, Thurstone e Guilford, os quais concordavam quanto ao procedimento de análise, mas diferiam no que diz respeito às estruturas fatoriais da inteligência (PÉREZ, 2004). Segundo Sternberg (2000), a análise fatorial consiste em um método estatístico para separar um constructo, nesse caso, a inteligência, em muitos fatores ou habilidades hipotéticas que os pesquisadores acreditam formar a base das diferenças individuais no desempenho dos testes.

Em 1906, Charles Spearman sugeriu que a inteligência era composta por dois fatores: inteligência geral, ou fator "g", que seria o fator intelectual fundamental, que permeia o desempenho em todos os testes de capacidade mental; e a inteligência específica, ou fator "s", composto por vários elementos. Em 1927, propôs um modelo teórico mais complexo, que incluía fatores grupais, relacionando-se a mais de um conjunto de medidas de habilidades. No entanto, estas diferiam de "g", pois não estariam presentes em todas as medidas de habilidades (STERNBERG, 2000).

Na década de 30, Louis Thurstone descreveu sete fatores diversos, aos quais chamou de habilidades mentais primárias (compreensão verbal, fluência verbal, raciocínio indutivo, visualização espacial, número, memória, rapidez perceptiva) (STERNBERG, 2000). Alencar

e Fleith (2001) acrescentam que, para ele, a habilidade intelectual do indivíduo deveria ser representada em um perfil, representando as diversas habilidades mentais primárias, e não apenas em um índice único, como o QI.

Segundo Virgolim (2007), com idéia semelhante, Guilford acreditava que a inteligência humana era consideravelmente mais complexa do que as medidas dos testes de inteligência apresentavam. Em meados de 1950, propôs o Modelo da Estrutura do Intelecto, composto por 120 fatores de natureza intelectual, os quais descrevem tipos de capacidades cognitivas. Definia inteligência como uma coleção sistemática de habilidades ou funções para processar diferentes tipos de informação em diversas formas, com respeito ao conteúdo (substância) e ao produto (construto mental).

A teoria multifatorial de Guilford possibilitou a abertura da discussão do pensamento divergente (criatividade) e de outras habilidades cognitivas que não eram contempladas pelos testes de inteligência tradicionais, além de destacar a importância dos traços de personalidade na expressão criativa (VIRGOLIM, 2007).

Pérez (2004) refere-se aos trabalhos de Piaget, que estudou a gênese do desenvolvimento da inteligência, como teoria desenvolvimentista. O teórico, no período de 1920 a 1955, definiu inteligência como um processo de adaptação na busca do equilíbrio que se desenvolve ao longo de quatro estágios, imutáveis na sua ordem, mas com duração variável, dependendo dos fatores que possam acelerá-lo ou retardá-lo, como a hereditariedade, a ação dos objetos, o fator educativo e a equilíbrio.

As teorias socioculturais acerca da inteligência são representadas pelo pensamento de Vygotsky, que contribui com estudos acerca da formação e desenvolvimento dos processos psíquicos superiores e os conceitos de zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal. O autor, a partir dos pressupostos da interação dialética entre indivíduo e sociedade e da mediação dos seres humanos entre si e com o mundo, feita por meio de instrumentos técnicos e os sistemas de signos, reafirmou a importância do ambiente no desenvolvimento da inteligência. Afirma que condições econômicas e sociais favoráveis podem contribuir para uma ótima utilização das aptidões inatas. Enquanto a herança cria a possibilidade da genialidade, somente o meio social torna realidade essa possibilidade e cria o gênio (VYGOTSKY, 1998).

Outros autores que têm sido considerados grandes expoentes na área são Sternberg e Gardner, representantes do enfoque cognitivista da inteligência (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Virgolim (2007) ressalta que os autores citados propõem uma abordagem multifatorial da inteligência e referem-se a ela como um sistema de habilidades em interação, ao invés de um conjunto de dimensões independentes, o que as torna essencialmente diferentes das teorias fatoriais do início do século passado.

Na década de 80, Howard Gardner, psicólogo americano, rompe com o modelo de inteligência como uma capacidade inata, geral e única e propõe um conceito que abrange aspectos biológicos e de funcionamento mental do indivíduo, as interações do indivíduo com o meio ambiente e as formas como a cultura influencia os conceitos e o desenvolvimento da inteligência. Define inteligência como “o potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados pela cultura” (GARDNER, 2000, p. 47).

Para esse autor, as inteligências são potenciais que poderão ser ativados de acordo com as oportunidades oferecidas ao sujeito, os valores e as metas de cada um. Gardner (2000) estabelece que a competência cognitiva humana consiste em um conjunto de oito habilidades, talentos ou capacidades mentais, relativamente independentes: a inteligência lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal e naturalista.

Consideramos importante a concepção desse autor a respeito da independência dos processos psicológicos, o que pode justificar, por exemplo, o desempenho precoce de crianças em determinada área e desempenhos díspares em áreas distintas. Essa concepção diferencia-o de outros teóricos, inclusive Piaget, que postulava que todos os aspectos da simbolização partem de uma mesma função semiótica.

Acreditamos ainda que a perspectiva de Gardner acerca da inteligência abre caminho para uma concepção multidimensional do ser humano, na qual se integram os conteúdos e as formas em conjuntos significativos em relação aos quais cada pessoa pode estabelecer níveis diferentes de desenvolvimento, em virtude de seus interesses e das possibilidades do contexto.

Tendo como referência o modelo de processamento da informação computadorizado, vários pesquisadores, dentre eles, Sternberg, tentaram compreender a inteligência em função da complexidade do processamento cognitivo inteligente, considerando como fatores importantes a rapidez e a exatidão do processamento da informação. O autor formulou a Teoria Triárquica da Inteligência Humana, publicada em 1985, que consiste na compreensão

da inteligência em três aspectos essenciais: a relação da inteligência com o mundo interno da pessoa, com a experiência e com o mundo externo.

Para ele,

[...] a inteligência compreende capacidades analíticas, criativas e práticas. No pensamento analítico, tentamos resolver problemas conhecidos, usando estratégias que manipulem os elementos de um problema ou as relações entre os elementos (p. ex., comparar, analisar); no pensamento criativo, tentamos resolver novos tipos de problemas que nos exijam ponderar o problema e seus elementos em uma nova maneira (p. ex., inventar, planejar); no pensamento prático, tentamos resolver problemas que apliquem o que sabemos aos contextos cotidianos (p. ex., aplicar, usar). (STERNBERG, 2000, p. 416)

Sternberg (2000) defende que os ambientes pessoais, a motivação e a instrução podem afetar significativamente as habilidades intelectuais dos sujeitos. Acredita que a hereditariedade pode estabelecer uma espécie de limite superior sobre quão inteligente uma pessoa possa se tornar; no entanto ressalta que há uma amplitude de reação para os fatores genéticos, ou seja, o atributo pode surgir de várias maneiras, com amplas possibilidades de expressão. Assim, sugere que as pessoas podem, dependendo dos fatores contextuais, tornar-se cada vez mais inteligentes.

Como sugerem as diferentes abordagens apresentadas, são muitas as divergências na área, notadamente no que se refere ao caráter hereditário ou ambiental da inteligência. As diferentes concepções sobre a inteligência filiam-se a três grandes tendências: as inatistas, que atribuem caráter exclusivamente genético à inteligência; as ambientalistas, as quais defendem o caráter exclusivamente ambiental; e as interacionistas, que referem participação genética e ambiental (PÉREZ, 2004).

Virgolim (2007) ressalta que as pesquisas atuais sobre a questão abordam a extensão em que cada um desses aspectos influencia a inteligência e o grau em que experiências ambientais podem modificá-la. Essa autora menciona que os dados sobre as contribuições genéticas e ambientais são ainda imprecisos. Cita os trabalhos de Plomin (1997, APUD VIRGOLIM, 2007), que afirma que os fatores genéticos podem ser responsáveis por até 50% das variações em traços comportamentais, como na inteligência, advertindo que se refere a propensões genéticas e não fatores predeterminados e imutáveis.

Nesses embates teóricos, em nosso modo de ver, muitas vezes, perde-se o foco do essencial, que é o sujeito em sua totalidade. Acreditamos que a inteligência deve ser pensada em sua forma complexa, olvidando qualquer tentativa de simplificação. Nesse sentido, Virgolim (2007) ressalta que as modernas teorias acerca da inteligência preconizam que a inteligência pode ser melhor percebida pela observação das pessoas funcionando em seus ambientes cotidianos e pela competência no desempenho de tarefas que estimulam o intelecto dentro de uma cultura específica. Finalizamos essa discussão inicial, destacando a menção dessa autora ao valor relativo da inteligência, uma vez que varia de cultura para cultura, ora valorizando mais o pensamento lógico, ora a liderança, a persuasão, a habilidade de saber escutar, dentre outros. No próximo tópico abordaremos a criatividade.

1.1.1.2 A Criatividade

As pesquisas sobre a área da criatividade são relativamente recentes. Guilford, em 1950, como presidente da Associação Americana de Psicologia, alertou para o relativo abandono dessa área de estudo e destacou a importância de pesquisas na área. Assim, muitas pesquisas foram desenvolvidas nos anos seguintes com o objetivo principal de traçar o perfil do sujeito criativo e de desenvolver instrumentos para sua identificação (ALENCAR; FLEITH, 2003). Várias teorias psicológicas contribuíram nesse sentido, fazendo referência ao processo criativo, como apresentaremos a seguir.

A teoria psicanalítica enfatiza os processos de pensamento não consciente presentes na criatividade, ressaltando a fantasia e a imaginação. Freud analisou o trabalho criativo como uma espécie de sublimação de complexos reprimidos (VERNON, 1973 apud ALENCAR; FLEITH, 2003). Jung discorreu sobre o papel do inconsciente no processo criativo, atribuindo a origem das idéias criativas ao inconsciente coletivo, como fonte primária de memórias originadas no passado e transmitidas às gerações seguintes, ressaltando ainda a função do inconsciente pessoal (STARKO, 1995 apud ALENCAR; FLEITH, 2003).

Representando o pensamento gestáltico, Wertheimer pesquisou sobre o pensamento produtivo, que exige uma reestruturação de um problema existente quando há tensões não

resolvidas. Para resolvê-lo, é necessário que haja reestruturação no campo perceptual, o que sugere a relação existente entre percepção e pensamento (ALENCAR; FLEITH, 2003).

Alencar e Fleith (2003) mencionam que, para a psicologia humanista, a criatividade representa o auge do desenvolvimento mental saudável. Rogers acreditava que a fonte da criatividade seria a tendência do homem para se atualizar e concretizar suas potencialidades. Para ele, o processo criativo origina novo produto, fruto da singularidade do indivíduo e dos materiais, compreendidos como os acontecimentos de sua vida.

A teoria comportamental também contribuiu com essa discussão, apresentando a criatividade como resultante da formação de associações entre estímulo e resposta, caracterizadas pelo fato de que os elementos associados não aparecem comumente vinculados (MEDNICK apud ALENCAR; FLEITH, 2003). Skinner considerava que comportamentos criativos eram decorrentes da história de vida da pessoa e ressaltou as contingências de reforço como explicações para uma obra de arte ou para a solução de um problema. Assim, tornar-se criativo seria uma forma de aprendizagem.

Muitos autores entendem que a criatividade precisa ser explicada por outros fatores além das funções cognitivas, como é o caso de Sternberg (2000). Conforme o autor, a inteligência é um subconjunto da criatividade, a qual engloba processos intelectuais e outros elementos, tais como estilos intelectuais, motivação intrínseca, conhecimento, traços de personalidade e características do ambiente. Ressalta que a pessoa criativa geralmente lida bem com a novidade ou com situações novas e é capaz de ir além do estabelecido para gerar idéias novas e interessantes.

Na perspectiva sociológica, são importantes as contribuições de Amabile (2001), que estudou a motivação intrínseca e a motivação extrínseca como fatores determinantes da criatividade. Para a autora, “um ambiente social de apoio é vital para o desenvolvimento de motivações, atitudes e habilidades” (p. 335). Percebemos o quanto enfatiza a grande influência do ambiente no processo de aquisição de conhecimento, estratégias de criatividade e motivação do sujeito.

Alencar e Fleith (2003); Alencar e Martínez (1998); Martínez e Simão (2004); Csikszentmihalyi (1988) também contemplam em suas formulações teóricas a consideração de que a criatividade deve ser interpretada, também, por fatores socioculturais, indo além dos fatores individuais do sujeito.

Csikszentmihalyi (1988) contribuiu significativamente, por destacar a interação, no processo criativo, entre o indivíduo, a cultura e a sociedade. Nesse sentido, apresenta uma estrutura (representada na figura 1), explicando as interrelações entre seus três elementos constituintes: a pessoa, o domínio e o campo do saber.

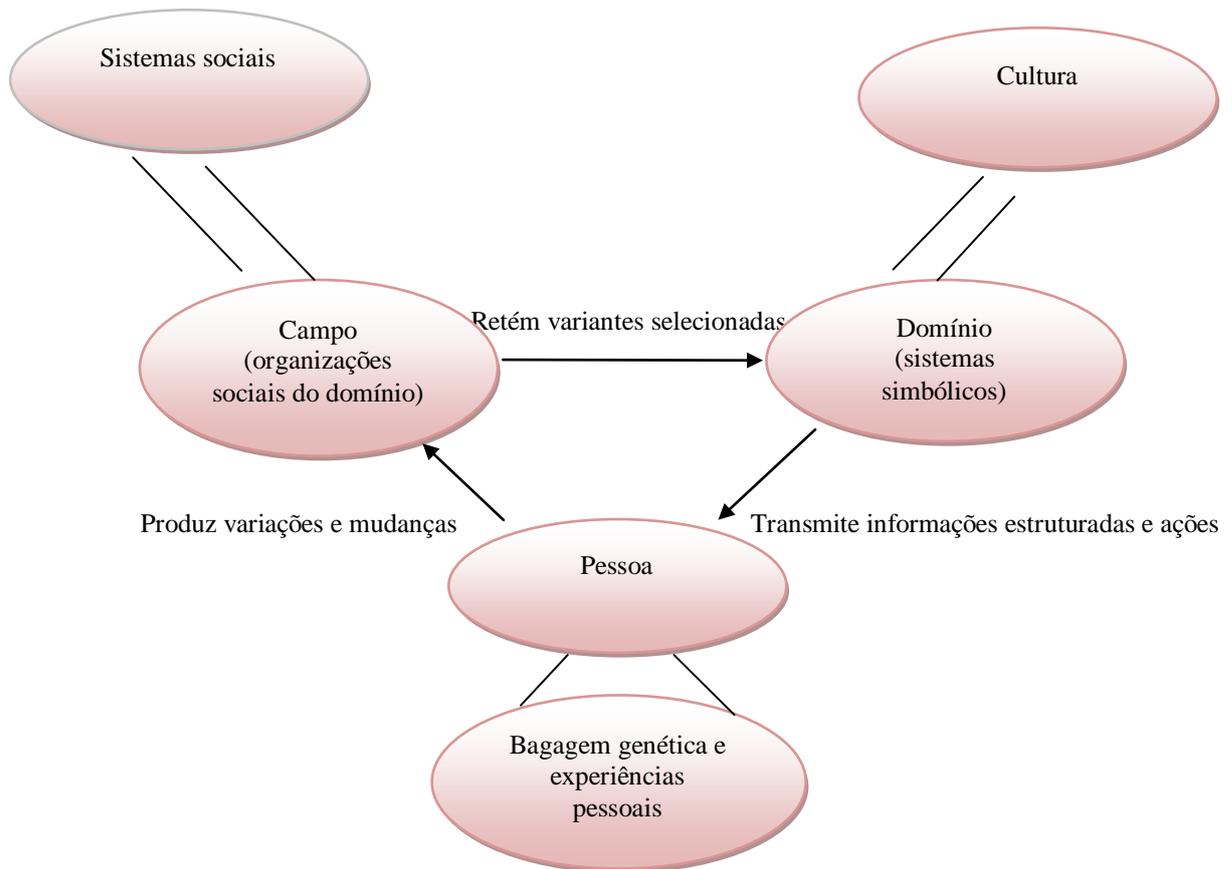


Figura 1 - Estrutura das interações no processo criativo proposta por Csikszentmihalyi. FONTE: GAMA, 2006.

Nas palavras do autor:

Não podemos estudar criatividade isolando indivíduos e suas obras do contexto social e histórico onde estas ações ocorrem. Isto porque o que chamamos criatividade nunca é o resultado da ação individual do sujeito. É, isto sim, o produto de três domínios principais que delineiam o fenômeno: o grupo das instituições sociais (Campo) que seleciona entre os vários produtos individuais aqueles que serão preservados; um aspecto cultural estável (Domínio) que preserva e transmite os produtos selecionados para as próximas gerações e, finalmente, o sujeito (Indivíduo) que promove

mudanças no Domínio que devem ser consideradas criativas pelo Campo. (CSIKSZENTMIHALYI, 1988, p.325)

Para Csikszentmihalyi (1988), a pessoa, o domínio (sistemas simbólicos) e o campo de saber (organizações sociais do domínio) são elementos que se intercomunicam de forma dinâmica e circular, afetando e sendo afetados pelos demais, de forma permanente.

Dentro da perspectiva da subjetividade defendida por Martínez (2004, 2007) e desenvolvida em um marco histórico-cultural, a criatividade não é uma potencialidade com a qual se nasce, mas um processo complexo da subjetividade humana que se constitui a partir dos espaços sociais de vida do sujeito. Nesse sentido, a criança desenvolve ou não recursos psicológicos que lhe permitirão, em maior ou menor medida e com diferente expressão, ações criativas em contextos sociais específicos. A criatividade humana é mediatizada, portanto, por fatores históricos, econômicos, socioculturais, ideológicos e conjunturais, implicando uma configuração de processos subjetivos que incluem as categorias de sujeito e personalidade.

Para Martínez (2003, p. 92),

A criatividade, como conceito, constitui uma construção teórica elaborada com o intento de apreender uma realidade psicológica que se define, essencialmente, por dois critérios que são relativos: os critérios de “novidade” e de “valor”; existindo consenso entre os especialistas, que a criatividade se refere à capacidade de produzir algo que simultaneamente é novo e valioso em algum grau. (*tradução nossa*)

Pesquisas realizadas pela autora evidenciam a unicidade e singularidade dos recursos subjetivos associados à ação criativa, e mostram que a ação criativa está associada a configurações subjetivas¹ específicas e não à personalidade como um todo (MARTÍNEZ, 2004; 2007). Para a autora, a criatividade não pode ser vista apenas como uma potencialidade psicológica genética ou inata, mas como um processo que se constitui a partir das condições culturais, sócio-históricas, de vida em uma sociedade concreta.

¹ Categoria desenvolvida por González Rey, entendida como “a integração dos diferentes sentidos que se integram de forma relativamente estável na organização subjetiva de qualquer experiência.” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p.256) A categoria será apresentada com maiores detalhes no capítulo II desse trabalho.

Nos sujeitos estudados, não observamos duas configurações criativas idênticas, o que aponta o caráter diferenciado dos recursos psicológicos que estão na base da criatividade. A complexidade da subjetividade humana e os diversos elementos que participam de seu desenvolvimento se expressa também na singularidade da constituição subjetiva dos sujeitos concretos. (MARTÍNEZ, no prelo, p.15, *tradução nossa*)

E acrescenta:

Apesar do caráter único e das configurações criativas dos sujeitos estudados, identificamos alguns elementos, que apesar de sua forma diferenciada de expressão, aparecem como sendo comuns a todas elas, o que aponta a existência de algumas regularidades dentro das formas altamente singulares em que se configuram os recursos psicológicos que estão na base da criatividade. (MARTÍNEZ, no prelo, p.15, *tradução nossa*)

Em relação às regularidades dos recursos psicológicos que fundamentam a criatividade, mencionadas pela autora, estão a clara orientação de futuro, a força da individualidade, a orientação ativa para a superação, a orientação consciente para a criação, dentre outras. A autora entende a criatividade como uma função do sujeito, que produz algo novo a partir de suas configurações subjetivas, constituídas em sua história de vida e a partir das condições sociais que significa.

A subjetividade social que caracteriza o espaço em que o sujeito atua é fundamental no desenvolvimento da criatividade, uma vez que representa o conjunto de valores, crenças e as relações presentes nesse espaço e que têm significativas implicações sobre o sujeito. Para Martínez (2004), a criatividade não é explicável unicamente como produto das funções cognitivas. Ela defende a idéia de que, para a criatividade se manifestar, faz-se necessária a participação de outros aspectos da vida psíquica do sujeito, como as emoções.

Considerar a criatividade como processo que integra as dimensões afetivas e cognitivas do sujeito em uma unidade indissolúvel, defendida por Martínez (2004) é, em nossa compreensão, uma idéia de grande valor. Ao colocar a unidade afeto-cognição no centro do processo criativo, a autora põe em relevo o papel da motivação para a expressão criativa, o que conduz a uma importante constatação: a criatividade não se expressa de forma generalizada em todas as atividades do sujeito. “O envolvimento com a tarefa possibilita a

otimização das capacidades do sujeito favorecendo o ato criativo.” (AMARAL, MARTÍNEZ, 2006, p. 7)

Dessa forma, a autora rompe com uma tendência dominante de se considerar a criatividade associada a determinados traços de personalidade, como exposto no pensamento de alguns teóricos, como Guilford (apud VIRGOLIM, 2007), citados anteriormente. Compartilhamos das idéias apresentadas pela autora e consideramos fundamental a superação de tais tendências, também por compreendermos que a criatividade não é evidenciada de forma generalizada em todos os campos de atuação do sujeito.

1.1.2 As Altas habilidades/superdotação

Como discorremos anteriormente, significativas modificações no campo das altas habilidades/superdotação têm ocorrido ao longo do tempo, sobretudo no que se refere à identificação dos sujeitos superdotados. Recuperaremos agora a história do campo, a fim de entendermos a interferência de diferentes valores e contextos sociais nesse processo.

Por volta de 1970, o *Social Science Research Council*, conselho que se dedica a investigar importantes questões públicas referentes às ciências sociais, convocou alguns psicólogos americanos com vistas à renovação do campo. Foram formados dois grupos, mas não houve concordância entre eles: o primeiro propunha uma renovação radical, ao passo que o segundo considerava que a abordagem até então utilizada, ou seja, a psicometria, tendo por base o QI, deveria ser ampliada a fim de alcançar áreas inexploradas até então. (FORTES-LUSTOSA, 2004)

A cisão levou à formação de nova comissão, composta de forma independente, pelos psicólogos do desenvolvimento David Feldman, Howard Gardner e Howard Gruber, que priorizavam a pesquisa acerca da criatividade e da “grande” superdotação. Os trabalhos desse grupo, composto também pelos psicólogos Sternberg e Csikszentmihalyi, entre outros, ficaram conhecidos como o *Movimento para o Desenvolvimento do Talento*. (MORELOCK, apud FORTES-LUSTOSA, 2004)

Os estudos desse grupo são amplamente difundidos: os de Feldman, acerca das crianças prodígio; os de Gardner, como já referenciado, consideram que todas as pessoas nascem com potencial para desenvolver múltiplas inteligências, com possibilidades de

resolver problemas ou modelar produtos a partir de um ambiente estimulador; e os de Sternberg (2000), sobre a Teoria Triárquica da Inteligência Humana.

Esse grupo foi alvo de críticas, sobretudo, por considerar que as reais necessidades da criança superdotada não estavam sendo consideradas. Em função dessas críticas, em 1991, foi formado um grupo por teóricos e pais, com o intuito de apresentar uma nova visão acerca da superdotação.

O grupo formado, *Columbus*, fundamentava-se nos trabalhos de Leta Stetter Hollingworth, Annemarie Roeper, Lev Vygotsky, Kazimierz Dabrowski, Jean Terrassier e Alfred Binet, e ressaltava o mundo interior do superdotado, a dimensão emocional, embora não desconsiderasse a dimensão cognitiva. Para o grupo *Columbus*, a superdotação é considerada um processo e não um produto; e caracteriza-se pela assincronia² no desenvolvimento, de forma que “a intensidade aumentada e as habilidades cognitivas superiores criam a experiência interior e a consciência de que eles são qualitativamente diferentes da norma. (FORTES-LUSTOSA, 2004)

A análise de Morelock, apresentada por Fortes-Lustosa (2004), acerca das similaridades entre os dois movimentos inclui a preocupação de ambos com a questão do desenvolvimento, embora focalizem aspectos diversos deste. As divergências entre eles são bem nítidas, uma vez que o grupo *Columbus* retoma a dimensão intraindividual e a fusão da emoção e da cognição no desenvolvimento assincrônico, enquanto o *Movimento para o Desenvolvimento do Talento* focaliza a modelagem do potencial através da interação das exigências de domínio específico com predisposições individuais de base biológica.

Outra distinção entre os dois movimentos diz respeito à questão do QI. O *Movimento para o Desenvolvimento do Talento* considera que este não é suficiente para dimensionar realizações significativas, enquanto o grupo *Columbus* considera que o QI deve ser um índice mínimo de aferição da assincronia.

Chagas (2008), apoiada em Edmunds, Edmunds e Sabatella, ressalta a importância da compreensão da assincronia, uma vez que esse fenômeno é percebido durante a infância e a adolescência, podendo perdurar por toda a vida, de acordo com a trajetória do sujeito, a configuração social e o tipo de talento que ele apresenta. É importante ainda destacar que o descompasso entre o desenvolvimento intelectual e o emocional é fonte de tensões e de

² Assincronia: discrepância entre o desenvolvimento intelectual, social, emocional e físico (SILVERMAN, 2002).

desajustamento e que quanto maior o grau de assincronia, maior a probabilidade de problemas de ajustamento de ordem social e emocional (SILVERMAN, 2002)

Fortes-Lustosa (2004) reitera que os dois movimentos têm contribuído de forma significativa para o entendimento da superdotação. Salaria o crescimento quantitativo e qualitativo dos programas de estimulação das altas habilidades, em grande parte do mundo, favorecido pelo *Movimento para o Desenvolvimento do Talento*, bem como a ênfase na necessidade de aprofundamento acerca dos aspectos emocionais e morais dos superdotados pelos estudos desenvolvidos pelo Grupo *Columbus*.

Fleith (2007) complementa, informando que, nas últimas décadas, são frequentes as discussões sobre as estratégias de enriquecimento curricular, práticas pedagógicas diferenciadas com vistas a atender às necessidades intelectuais e acadêmicas de alunos com altas habilidades/superdotação. A autora ressalta ainda que o desconhecimento a respeito das características socioemocionais desses alunos dificulta o trabalho de educadores, psicólogos e pais no auxílio ao desenvolvimento afetivo desses alunos.

Silverman (2002) contribui com a discussão ao afirmar que um desenvolvimento emocional saudável é claramente tão importante quanto uma realização acadêmica, porém ele não tem sido, na atualidade, suficientemente valorizado de forma a gerar um tipo de ambiente no qual o desenvolvimento emocional possa ser cultivado.

No Brasil, a superdotação ainda é vista como um fenômeno raro. Diante do indivíduo com essas características, a reação comumente apresentada é de espanto e de curiosidade. Observa-se que muitas são as representações errôneas a seu respeito, enraizadas no pensamento popular. Informação insuficiente, preconceito e tradição fundamentam uma série de idéias que interferem e dificultam a implementação de programas direcionados a esses sujeitos no sistema público e particular de ensino.

Fleith (2007) afirma que os indivíduos com altas habilidades são alvos constantes de idéias distorcidas. Acrescenta que os mitos estão relacionados à cognição, mas também aos aspectos emocionais do superdotado, pouco discutidos. Exemplifica citando o mito de que a boa dotação intelectual garante alta produtividade na vida, idéia que nos remete às considerações de Martínez (2004) sobre a ação criativa não estar associada à personalidade como um todo. Outros mitos citados por Fleith (2007) são: o indivíduo superdotado apresenta necessariamente algum distúrbio, é imune a qualquer desajuste emocional ou social, entre outros.

Winner (1998) trouxe importantes reflexões ao tema das altas habilidades/superdotação, ao discutir mitos e realidades. Enumera nove suposições errôneas sobre a superdotação: a superdotação como uma capacidade global, a distinção entre crianças artisticamente ou atleticamente superdotadas e crianças que apresentam altas habilidades na área acadêmica, a exigência de elevado QI para ser identificado como superdotado, o insignificante papel da biologia na determinação de aptidões desenvolvidas pelo ambiente, a “fabricação” de superdotados por pais concentrados no estrelato dos filhos, a superioridade dos superdotados em relação à saúde psicológica, a idéia de que todas as crianças são superdotadas e a relação entre precocidade na infância e a eminência quando adulto.

Pérez (2003) também faz referência a outros mitos comuns, como considerar os superdotados indivíduos socialmente inaptos, exibicionistas e arrogantes. Acreditamos que essas representações perpassam o imaginário social a respeito do sujeito com superdotação, com significativas implicações, em vários contextos, sobre as relações sociais, sobre as práticas educativas e também sobre a constituição da subjetividade do indivíduo com altas habilidades, em especial na adolescência.

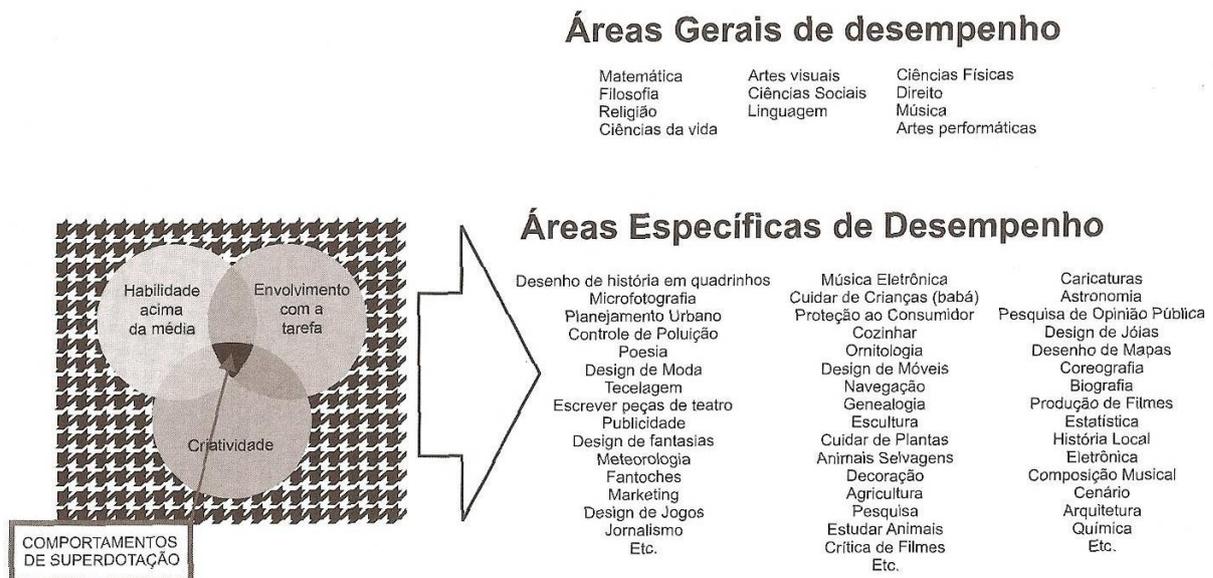
Fleith e Maia-Pinto (2004) destacam que várias definições sobre superdotação têm sido propostas. Registramos a concepção de Gardner (1995), que propõe que crianças superdotadas são aquelas com alto nível de inteligência de padrão cru,³ antes de terem sido expostas a qualquer atividade voltada especificamente para o desenvolvimento da inteligência em questão. Descreve-as como crianças que demonstram muito cedo o potencial para desenvolver as habilidades descritas por ele.

Ramos-Ford e Gardner (1991) ressaltam que os sujeitos com altas habilidades não constituem um grupo homogêneo, mas um grupo que se caracteriza por seus diferentes perfis, pois “cada inteligência é organizada em termos de um conteúdo físico ou social, com o qual está particularmente sintonizada” (p.58). Alencar e Fleith (2001) afirmam que “superdotação é um construto psicológico a ser inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma pessoa” (p. 52). Sugerem que uma definição só deve surgir depois que houver uma discussão de metas ou objetivos gerais a serem alcançados em um determinado programa. Fica clara, neste excerto, a filiação das autoras ao Movimento para o Desenvolvimento de Talentos, anteriormente mencionado.

³ Refere-se à capacidade de processar diferentes informações, por já possuir o potencial para desenvolver sistemas simbólicos (GAMA, 2006).

A concepção das referidas autoras é fundada na definição proposta por Renzulli (2004), denominada Concepção dos Três Anéis (ver representação gráfica na figura 3). Para ele, a superdotação é o resultado da interação de três fatores: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa (motivação) e criatividade. O autor explica que habilidade acima da média envolve duas dimensões: (a) habilidades gerais, que consistem na capacidade de processar informações, de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptadas a novas situações e na capacidade de se engajar em novas situações; e (b) habilidades específicas, que consistem na capacidade de adquirir conhecimento, prática e habilidades para atuar em uma ou mais atividades de uma área específica (ALENCAR; FLEITH, 2001)

Representação gráfica da definição de superdotação



Joseph S. Renzulli e Sally M. Reis. *The Schoolwide Enrichment Model: a comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1985

Figura 3 - Representação gráfica do conceito de superdotação para Renzulli (Modelo dos Três Anéis).
 FONTE: VIRGOLIM, 2007 (reproduzida com a permissão da autora).

Adotamos nesse estudo, a concepção de Renzulli (1986), por acreditarmos que esse modelo trouxe contribuições expressivas para a área, ao considerar o indivíduo com altas habilidades/superdotação de forma integral, considerando a intervenção de fatores genéticos e ambientais na sua constituição, e de forma multifacetada. Esse teórico enfatizou ainda a existência de dois tipos de superdotação: escolar ou acadêmica, evidenciando os aspectos

dedutivos da aprendizagem, treinamentos estruturados e memória; e superdotação criativo-produtiva, com ênfase no desenvolvimento de idéias, produtos e expressões artísticas originais. Fortes-Lustosa (2004) destaca que o primeiro tipo se caracteriza por ser mensurado em testes de inteligência, sendo o que mais possibilita a admissão de indivíduos aos programas de superdotação.

Outra definição de superdotação que impulsionou importantes reflexões sobre o tema, como a do grupo *Columbus*, citada anteriormente, foi proposta pelo psiquiatra e psicólogo polonês Dabrowski (apud FORTES-LUSTOSA, 2004; MENDAGLIO E TILLIER, 2006), por constituir um modelo que evidencia o desenvolvimento emocional do sujeito. A teoria que propõe foi denominada Modelo da Desintegração Positiva, considerando a sensibilidade e intensidade emocional em superdotados nas áreas intelectual e artística.

O autor identificou níveis excessivos de excitabilidade⁴, manifestos em distintas dimensões da vida psíquica (psicomotora, sensorial, intelectual, emocional e imaginativa) e considerados catalisadores para um desenvolvimento emocional mais avançado. A partir desses estudos, diversas escalas foram construídas para avaliar os altos níveis de excitabilidade, bem como estratégias foram desenvolvidas, a fim de compreender características e atender às necessidades peculiares destes indivíduos (MENDAGLIO E TILLIER, 2006).

Hague (1976, citado por FORTES-LUSTOSA, 2004) considera esse modelo evolucionário, pois percebe o desenvolvimento humano como um sistema conceitual distinto, não se limitando à sua descrição. A autora explica que o desenvolvimento é concebido a partir da divisão e da desintegração de estruturas de nível inferior, substituídas e removidas, posteriormente, para uma reintegração em um nível superior. Embora seja um processo que se manifeste em diferentes pessoas, é expresso significativamente em indivíduos emocionalmente superdotados.

Gagné (1995), em seu conceito de superdotação, integra o desenvolvimento cognitivo e emocional desses indivíduos. Compreende a superdotação como a habilidade para atingir performances extremamente significativas e que podem ser vistas desde os primeiros anos de vida em vários domínios das habilidades humanas: cognição, criatividade, afetividade e

⁴ Dabrowski descreve um modo de experienciar intenso e expandido, que foi traduzido do polonês para o inglês como *overexcitability*. Temos traduzido para o português como *superexcitabilidades* ou *excitabilidade excessiva*.

sensorio-motor. Diferencia-a, assim, de talento, considerando-o como um domínio acima da média em um campo particular, com habilidades sistematicamente desenvolvidas.

Reconhece-se hoje que, não apenas as habilidades intelectuais, mas também a maturidade emocional e social de indivíduos com altas habilidades/superdotados está muito mais vinculada à idade mental, ou seja, sua idade desenvolvimental, em termos de habilidades, do que à sua idade cronológica (TANNENBAUM, 1983).

As pesquisas realizadas sobre as características emocionais e sociais de superdotados indicam que não é possível estabelecer um único perfil psicológico para esses indivíduos. Como afirma Freeman (1998), indivíduos talentosos não constituem um grupo homogêneo, mas apresentam uma grande diversidade em termos de estilos de aprendizagem, criatividade, ritmo de desenvolvimento, personalidade e comportamento social.

No entanto, observamos em diferentes estudos que algumas características são mais frequentes, como idealismo e senso de justiça (FLEITH, 2007; ALENCAR; VIRGOLIM, 2001; DELISLE, 1996); desenvolvimento moral avançado (FORTES-LUSTOSA, 2007); perfeccionismo (SCHULER, 2002); senso de humor desenvolvido, independência de pensamentos e valores (WINNER, 1998); perseverança; paixão por aprender; grande sensibilidade e intensidade emocional (DABROWSKI apud MENDAGLIO; TILLIER, 2006); elevado autoconceito (TIDWELL apud O'REILLY, 2006).

Assim, é importante salientar a singularidade desses indivíduos, como também afirma Guenther (2000): “sem dúvida elas não são iguais entre si, mas se igualam a esse nível de serem diferentes dos outros” (p.45). As características anteriormente citadas podem ou não fazer parte desses indivíduos.

Pudemos ver nessa breve revisão uma pluralidade de concepções a respeito de quem são os indivíduos superdotados. Consideramos pertinente destacarmos que a superdotação engloba tanto fatores cognitivos como não-cognitivos (afetivos, motivacionais). Dessa forma, salientamos a singularidade desses sujeitos, levando em conta as diferentes formas de interação com o seu contexto sociocultural e sua história pessoal. Nesse sentido, alertamos para a necessidade de ampliarmos a percepção sobre o indivíduo superdotado, a partir de diferentes ângulos, para melhor compreendermos sua complexa produção subjetiva.

Em seguida, faremos uma discussão sobre a adolescência.

1.2 Adolescência: a emergência do imperfeito

Em análise à construção histórica da categoria adolescência na Psicologia, constatamos a alternância de posições em que o adolescente foi visto, ora como absorvido por paixões e tormentas, ora como sujeito plenamente racional. As teorias evolucionistas construíram um modelo de adolescência baseado na norma e no desvio, no qual o adolescente é um indivíduo naturalmente desviante, podendo se tornar uma ameaça à ordem adulta, se não for educado e controlado pela educação. Propomo-nos a um diálogo acerca dessas concepções normativas sobre a adolescência, evitando pensá-la como conceito universal e a-histórico, mas considerando a diversidade de vivências, marca definidora desse período de desenvolvimento.

Inicialmente nos reportamos às concepções de Aristóteles, na Antigüidade, sobre a adolescência. Aristóteles acusava os jovens de serem apaixonados e capazes de se deixar arrebatados por impulsos, mesmo quando se imaginavam guiados por aspirações nobres. Na Idade Média, Cárdenas (2000) pontua que não havia reconhecimento do sujeito infantil pela sociedade européia ocidental. Após a passagem do período de fragilidade humana, em que o filhote do homem ainda não conseguia cuidar de si de forma independente, o sujeito era inserido no mundo dos adultos, ignorando, portanto, etapas como a infância e a adolescência, que consideramos hoje.

Sobre a sociedade moderna, até o século XVIII, Ariès (1978) abordou a não definição do lugar da adolescência, afirmando que o indivíduo continuava a passar da condição de criança para adulto. Menciona que as funções sociais, e não as etapas biológicas, delimitavam a vida do homem. Até o final do século XIX, as crianças eram incorporadas ao mundo do trabalho, entre os sete anos e o início da puberdade.

Nesse período, gradativamente, foi percebida uma alteração nesse quadro, sobretudo a partir da revolução industrial, quando a capacitação e o estudo dos trabalhadores passaram a ser uma necessidade para a operação das máquinas. Assim, houve um incremento dos estudos, embora os filhos dos operários devessem continuar inseridos no mundo do trabalho. O conceito de escolaridade obrigatória foi, dessa forma, avançando, por diversos países (CÁRDENAS, 2000).

O psicólogo norte-americano Stanley Hall, em 1904, foi o primeiro teórico na Psicologia a publicar uma obra sobre a adolescência, sob uma abordagem mítica e negativa (AGUIAR; BOCK E OZELLA, 2001). Em suas reflexões, Hall caracterizava a adolescência como período de emotividade e estresse exacerbados, no qual eram recorrentes expressões de

irritação, de excitação, alternadas com episódios de depressão, vinculadas à sexualidade. Esse pensamento influenciou diversos posicionamentos teóricos sobre esse período.

A partir dessa obra, os estudos sobre a adolescência se multiplicaram, e ela passou a ser compreendida como uma fase do desenvolvimento com características específicas. Uma proposta comum para compreendê-la é a partir dos aspectos biológicos, apresentando as transformações que repercutem no comportamento dos indivíduos, tidos como atitudes de adolescentes, em transição da infância para a vida adulta (CÁRDENAS, 2000). Entretanto, a autora adverte que o desenvolvimento do adolescente não se limita às mudanças em nível biológico e fisiológico.

Em muitas comunidades, a partir dos sinais da puberdade, há ritos claros que demarcam a entrada na vida adulta, com papéis e funções bem definidos. Nas sociedades ocidentais modernas, o jovem perde sua condição infantil, mas não recebe o *status* de adulto, havendo muita ambigüidade sobre em que aspectos ele pode ser considerado mais ou menos maduro.

Anna Freud (1978), numa perspectiva psicanalítica, refere-se a esse período como momento de crise, passando o sujeito por uma inevitável etapa de transtornos do desenvolvimento. Essa autora destacou como características principais da adolescência as alterações dos instintos, a organização do eu, as relações objetais e a redefinição dos papéis sociais, até chegar a uma independência adulta. Em suas palavras:

Os adolescentes são egocêntricos e materialistas e, ao mesmo tempo, cheios de idéias elevadas. Eles são ascéticos, mas subitamente mergulharão numa indulgência instintiva, digna de mentalidades primitivas. Às vezes, seu comportamento para com outras pessoas é grosseiro e sem consideração, ainda que eles mesmos sejam extremamente sensíveis. Seus temores oscilam do otimismo esfuziante ao pessimismo negro. Às vezes eles trabalham com um entusiasmo infatigável e outras, são preguiçosos e apáticos. (ANNA FREUD apud GALLANTIN, 1978, p. 53)

As idéias da autora são emblemáticas de uma concepção negativista sobre a adolescência. Para ela, o adolescente somente apresenta características desfavoráveis.

Na obra “Infância e Sociedade”, Erikson (1976) revisa a teoria psicanalítica freudiana, em especial a conceitualização da sexualidade, e discorda da tese de que as experiências psíquicas dos primeiros anos da infância são estruturalmente formadoras da personalidade.

Para este autor, a vida inteira do indivíduo é fundamental para a formação da personalidade, pois ele percorre momentos decisivos, caracterizados por determinadas crises, nos quais “qualidades positivas” e “qualidades negativas” entram em conflito, cuja solução dependerá da aquisição ou não de formas socialmente aceitas de identidade de ego.

Erikson (1976) contempla, assim, as dimensões sócio-cultural, histórica e biológica do desenvolvimento humano. Ele discorreu sobre oito etapas de desenvolvimento psicossocial representativos de momentos diferentes de investimento da energia psíquica. Para ele, cada etapa é marcada por um conflito central, vinculado, por um lado, às condições evolutivas do ego e, por outro, às exigências sociais específicas. A adolescência corresponde à quinta crise normativa, definida em torno do conflito entre identidade e confusão de papéis. Para o autor, merecem destaque, nessa fase, o crescimento físico rápido, a maturação sexual e a procura do reconhecimento como membro adulto da sociedade.

Segundo Erikson (1976), “os jovens devem tornar-se pessoas totais por seu próprio esforço, e isto durante um estágio de desenvolvimento caracterizado por uma diversidade de mudanças no crescimento físico, maturação genital e consciência social”. (p.87) Diferentemente dos outros autores citados, o autor reconheceu a influência do social na constituição da personalidade do indivíduo; no entanto, consideramos que ele não aprofundou essa questão. Além disso, o autor situa essa etapa como antecessora de uma suposta tranquilidade de valores adultos; a nosso ver, define as especificidades da adolescência a partir de um lugar de não adulto.

Abordagem semelhante é feita por Feldman e Elliot (1993), que pontuam que a transição vivenciada pelo adolescente é uma das mais complexas no ciclo vital. As mudanças do próprio corpo no processo de puberdade e as modificações que incidem nas vivências relacionais com os outros adquirem novos significados e níveis de integração pessoal. Assim, a crescente constituição da identidade torna-se caracterizada pela autonomia pessoal.

Também tendo como fundamentos a teoria psicanalítica e, especialmente, a abordagem de Erikson, ganharam bastante visibilidade nos últimos anos os trabalhos de Aberastury e Knobel (1981). Considerando não apenas os aspectos psicodinâmicos de sua constituição, mas também os socioculturais, esses autores também construíram um arcabouço teórico sobre a adolescência, no qual o estabelecimento da identidade é uma das principais tarefas para se transpor à idade adulta.

Segundo essa teoria, na transição entre a infância e a idade adulta, o adolescente experiencia uma série de perdas que produzem impactos determinantes na formação da personalidade, configurando a etapa da adolescência como uma etapa de crise, ou de um estado patológico normal, com a seguinte sintomatologia:

1) busca de si mesmo e da identidade; 2) tendência grupal; 3) necessidade de intelectualizar e fantasiar; 4) crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso; 5) deslocalização temporal, em que o pensamento adquire as características de pensamento primário; 6) evolução sexual manifesta, desde o auto-erotismo até a heterossexualidade genital adulta; 7) atitude social reivindicatória com tendências anti ou associas de diversa intensidade; 8) contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica deste período da vida; 9) uma separação progressiva dos pais; e 10) constantes flutuações de humor e do estado de ânimo. (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p.29)

Para os autores, a busca pela identidade adulta é a marca desse momento, apoiando-se nas primeiras relações de objeto, ou seja, as relações desenvolvidas e internalizadas com os pais, com base ainda nas possibilidades que o meio social oferece. Discutem ainda a adoção de identidades transitórias, ocasionais e circunstanciais, o que reflete a luta pela aquisição do eu (ABERASTURY E KNOBEL, 1981).

Acreditamos que a identidade será afetada se o adolescente é desprovido de *status* e não cumpre papéis. Horas e Horas (apud CAMPAGNA, 2005) justificam que adolescentes urbanos das sociedades industriais apresentam conflitos de identidade por vivenciarem uma moratória social muito prolongada e não receberem apoio social para terem experiências positivas. Stroili (2001) assinala que a escola, como instituição social, necessita de uma urgente revisão de seu papel na formação do adolescente, uma vez que não o atende em suas necessidades de formulação de um projeto social coerente e na construção de uma identidade integrada.

Percebemos, nas concepções apresentadas, a idéia de adolescência como etapa natural do desenvolvimento, com caráter universal e semi-patológico. Bock (2007) tece uma crítica contundente à perspectiva psicanalítica acerca da adolescência, enfatizando que a análise feita sobre a influência da cultura é restrita, uma vez que a cultura aparece apenas como molde da expressão de uma adolescência natural.

Assim, para Bock (2004), torna-se necessário rever o conceito de adolescência porque, em suas concepções, a psicologia a naturalizou, universalizou-a e ocultou, com esse processo, todo o seu processo social constitutivo. Em concordância às idéias da autora, assumimos a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida por Vygotsky (1996), que se diferencia dos demais sistemas psicológicos, ao elaborar uma nova concepção sobre o psiquismo humano, com fundamentação no materialismo histórico e dialético.

Vygotsky (1996) argumenta que, na compreensão dos fenômenos psicológicos, a dialética é fundamental, pois explicita a interdependência entre os fenômenos naturais, humanos e sociais, o que implica no entendimento das complexas relações dos sujeitos ao tecerem sua existência social. Em outras palavras, o homem é concebido como a síntese de múltiplas determinações, cuja subjetividade é construída material e historicamente.

Assim, essa perspectiva constitui uma noção que vai além da mera influência dos aspectos sociais no processo psicológico de cada ser humano; compreende o sujeito sob determinadas condições sociais e culturais, e sempre como resultado da atividade de gerações anteriores, constituindo-se histórico. Nessa perspectiva, Bock e Liebesny (2003) entendem que

O homem, ao nascer, é candidato à humanidade e, no contato com os outros homens e em sua atividade sobre o mundo material, o homem se humaniza, isto é, se apropria da humanidade contida em seu mundo cultural e social, sendo esse resultado da atividade de gerações anteriores. O homem, ao se humanizar, deposita seu desenvolvimento em instrumentos culturais. Os homens das gerações subseqüentes, ao atuar sobre o mundo, transformando-o, se apropriam desta humanidade ali depositada [...]. (p.208)

Com essas colocações, compreendemos que cada sujeito se constitui em contato com o outro, reiterando que há uma combinação de relações sociais engendradas no indivíduo. Assim, sob esse olhar, consideramos a adolescência como historicamente criada pelos homens, nas suas relações sociais, passando a fazer parte da cultura, com sentidos bem delimitados; e, portanto, torna-se possível dirigir-lhe um olhar que a apreenda em sua totalidade, em sua historicidade e movimento.

É válido ressaltar que, na vivência desses anos, o sujeito é marcado por complexas questões psicossociais, sobretudo relacionadas a mudanças. Essa intensidade de mudanças pode implicar em crises da adolescência, como descritas anteriormente. No entanto, para

Mayorga (2006), significam muito mais momentos de construção e reconstrução da identidade adolescente do que um momento de não razão, ou não adultez.

Destacamos nessa discussão a interrogação de Kehl (2000): Mas por que os adultos, nas sociedades contemporâneas, precisaram inventar para os adolescentes esta passagem tão difícil, este “lugar nenhum” social, esta longa moratória entre a infância e a maturidade chamada adolescência? Calligaris (2000) apresenta uma resposta possível, afirmando que a adolescência, nas sociedades do individualismo e do imperativo da liberdade individual, é o depósito dos sonhos e desejos frustrados dos próprios adultos.

Com essa idéia, o autor nos remete ao pensamento de que os transtornos comumente identificados como próprios do adolescente, na verdade, seriam produtos das relações de poder que se estabelecem entre eles e os adultos. Dessa forma, não podemos responder à questão sobre o que é adolescência nos reportando a uma essência adolescente, mas aos aspectos históricos do desenvolvimento dos sujeitos e à constante interação com o outro, que define a adolescência e que é definido por ela.

Pesquisas atuais (CÁRDENAS, 2000; CHAGAS, 2008) sobre os adolescentes reconhecem a importância das interações entre o sujeito e os outros, além de envolver os diferentes contextos em que se desenvolvem. Evidenciam ainda que muitos adolescentes atualmente atravessam esse período sem dificuldades psicológicas significantes, e indicadores, como auto-estima, têm um aumento durante esse período. Por outro lado, as tentativas de suicídio, uso e abuso de drogas, distúrbios alimentares ainda são recorrentes.

Ozella (2003), nesse sentido, ressalta:

[...] faz-se necessário abandonar a visão romântica que vem permeando o estudo da adolescência, como uma fase caracterizada por comportamentos típicos estereotipados que não correspondem aos fatos e ao adolescente concreto com os quais nos deparamos. (p.39)

Consideramos relevante ainda a observação de Cárdenas (2000) sobre a adolescência como um momento evolutivo de busca e construção da identidade do indivíduo, que não se reduz à soma ou ao acúmulo de identificações anteriores. Na consolidação de sua identidade, o adolescente é convidado a participar, dinamicamente, na construção de um projeto próprio de vida.

Nesse sentido, Bock e Liebesny (2003) referem pesquisa desenvolvida junto a jovens de escolas públicas e particulares, com o objetivo de estudar o projeto de futuro deles. As respostas revelaram que eles desejavam ser adultos iguais aos que estavam a seu redor. As autoras analisam esse resultado com base nas condições alienantes de inserção dos jovens em nossa sociedade, pois isso acaba reproduzindo um padrão ideológico de comportamentos, de forma irrefletida. Assim, os projetos de vida desses jovens retratam, sobremaneira, suas interações sociais. Afirmam:

Não havendo a reflexão sobre as multideterminações de sua atividade, o adolescente lhe dá o sentido subjetivo de fracasso da própria adolescência livre de responsabilidades, subjetivando o trabalho como um peso, algo a ser feito contra e apesar das perspectivas sociais, algo próximo da própria família, do momento atual. (BOCK E LIEBESNY, 2003, p.220)

Para finalizarmos esse capítulo buscamos em González Rey (1983) alguns elementos para o entendimento das buscas adolescentes, sob a perspectiva histórico-cultural. O autor esclarece que a participação ativa do jovem no processo de desenvolvimento de sua autoconsciência se manifesta como ideal mediante o estabelecimento de objetivos próprios, que respondem a aspirações essenciais de sua vida, em diferentes áreas.

González Rey (1983) explica que o início do período da adolescência deverá integrar o desenvolvimento emocional do período anterior, orientando-o nas novas exigências desta nova etapa. Nessa fase, são intensificadas as necessidades de autodeterminação, de independência e de autovalorização, o que determina sua especial sensibilidade em relação aos demais. Devido ao desenvolvimento intelectual e afetivo que o jovem alcança nessa etapa, ele exige um reconhecimento social de sua pessoa e da atividade que realiza.

Nesse tópico, fizemos um levantamento acerca do significado da adolescência para a Psicologia, e marcamos nossa posição junto à abordagem da adolescência numa perspectiva histórico-cultural. Continuaremos nossa discussão, abordando a experiência de ser adolescente para o sujeito superdotado.

1.3 Adolescentes com altas habilidades/superdotação: qual o lugar possível?

A adolescência representa um processo essencial para a constituição do sujeito, envolvendo aspectos complexos e multidimensionais que exigem uma compreensão ampla e aprofundada. Da mesma forma, podemos pensar a superdotação. Os estereótipos, discutidos anteriormente, simplificam esses sujeitos e limitam suas possibilidades de ser e atuar diante do mundo, devendo ser, portanto, eliminados.

Os estudos que envolvem os adolescentes com altas habilidades/superdotação são, em sua maioria, focados na excepcionalidade intelectual, embora haja outros que abordam os aspectos sócio-emocionais desse grupo, como apresentaremos a seguir.

Estudos de Staudt e Neubauer (apud COSTA, 2007) enfatizam a organização cerebral desses sujeitos, mencionando as complexas conexões neuronais e a densidade de atividade no córtex e na área frontal do cérebro. Para Clark (1998), superdotação significa “um alto nível de inteligência e indica um desenvolvimento avançado e acelerado das funções cerebrais” (p.13). Há ainda pesquisadores que relacionam as habilidades intelectuais de adolescentes de ambos os sexos com os níveis de testosterona (OSTATNIKOVA E COLABORADORES, citados por COSTA, 2007)

Segundo Lee (2002), o desenvolvimento precoce de habilidades cognitivas pode atuar como agente facilitador ou dificultador das relações interpessoais e intrapessoais na adolescência. Costa (2007) realizou estudo com adolescentes com altas habilidades, com o intuito de compreender a percepção que esses sujeitos têm de si e de como pensam ser percebidos pelos outros, em seu contexto sociocultural. Os resultados apontam para a ambivalência em relação a seu potencial de inteligência, pois enquanto auxilia no crescimento pessoal e desempenho acadêmico, dificulta as relações sociais. Essa autora ressalta que a forma como o adolescente é visto no grupo pode modelar seu comportamento e influenciar decisivamente seu autoconceito.

Sobre adolescentes superdotados, Blos (1994) salienta que sentimentos de isolamento, solidão e confusão, característicos da adolescência, podem ser acentuados em função do seu quadro intelectual e sócio-emocional peculiar. Tendo como cenário de estudo os pressupostos psicanalíticos, Costa (2006) evidenciou as crises vividas nesse período, podendo se apresentar de forma mais intensa em adolescentes com altas habilidades.

Costa afirma ainda que “quando estão presentes características de altas habilidades, a marca da diferença está mais evidenciada, o que pode exigir desse adolescente maior

investimento emocional para fazer frente às expectativas de seu meio” (COSTA, 2006, p. 115). Em suas considerações, essa autora destaca que o jovem com altas habilidades frequentemente se vê diferente das pessoas de sua faixa etária e vive conflitos devido a essa contradição.

Concordamos que isolamento e crises são experiências possíveis na adolescência, mas discordamos dos autores acima citados quando atribuem esses elementos às condições naturais desses sujeitos. Diante de condições sócio-histórico-culturais desoladoras, compreendemos que muitos adolescentes com altas habilidades apresentam-se vulneráveis e podem vivenciar momentos críticos de desamparo e negligência, minimizando suas possibilidades de realização. Nesse sentido, necessitam de ações preventivas e interventivas em relação ao alto risco que correm, como abuso e delinquência.

Para Schultz e Delisle (2003) na adolescência, os indivíduos são testemunhas de uma vasta mudança em termos emocionais e físicos, o que pode tornar esse momento caótico, principalmente nas relações com os pais e outros adultos. Por outro lado, a adolescência pode proporcionar para indivíduos superdotados o desenvolvimento de sua identidade e um maior reconhecimento de suas capacidades.

Csikszentmihalyi, Rathunde e Whalen (1993) investigaram adolescentes superdotados que apresentavam tendência a ocupar todo o tempo livre com atividades de estudo e lazer dentro do domínio que lhes despertavam interesse. Referiam-se a si como alegres e satisfeitos com as atividades acadêmicas, dispostos e engajados em atividades produtivas e experiências positivas. Apresentavam um senso claro de identidade e projetos futuros realistas. Segundo esses autores, fatores exógenos, como participação em eventos, concursos, competições e o reconhecimento de suas habilidades pelos outros, eram significativamente influenciadores.

Pesquisa realizada por Fortes-Lustosa (2004) sobre a moral em adolescentes superdotados, confirma a singularidade e a complexidade das configurações subjetivas desses sujeitos, a ambivalência em relação a aspectos da moralidade e a moral em processo de desenvolvimento. A autora evidenciou como elementos convergentes: o elevado nível cognitivo associado a um grande potencial criativo, a crítica à escola como instituição aquém de suas necessidades e interesses, elevada autovalorização e reconhecimento de seu potencial e orientação para o futuro desenvolvida. Segundo a autora, apresentaram, ainda, de forma geral, adequação e ajustamento social significativos, na fase da adolescência.

Neste capítulo, apresentamos algumas considerações acerca de altas habilidades e adolescência. Para finalizá-lo, reafirmamos nossa crença nas potencialidades de todos os seres humanos, com grandes possibilidades de refinar habilidades e talentos e alcançarem níveis mais elevados de compreensão pessoal e de conhecimento do mundo que os rodeia.

Na seqüência de nosso trabalho, refletiremos sobre a Teoria da Subjetividade, formulada por González Rey.

CAPÍTULO II

OS FUNDAMENTOS DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE

Nosso propósito neste capítulo é discutir a Teoria da Subjetividade, desenvolvida numa abordagem histórico-cultural, por González Rey. A opção por esse referencial teórico se justifica por considerarmos que ele contempla os requisitos necessários para a compreensão da superdotação, adolescência e aprendizagem, como construções históricas e socialmente produzidas.

A fim de possibilitar a compreensão dos fundamentos dessa teoria, discutiremos sobre a abordagem da subjetividade na modernidade e na contemporaneidade, abordaremos as influências teóricas do autor e finalmente apresentaremos os elementos integradores de sua abordagem.

2.1 A Subjetividade e a Teoria da Subjetividade de González Rey

A relação entre Psicologia e Subjetividade, ao longo do tempo, tem sido marcada por aproximações, afastamentos e até mesmo, rupturas. Herdeira do Positivismo, a Psicologia científica reduziu o homem à mente, aos comportamentos, aos hábitos, às pulsões, fragmentando-o, a fim de explicá-lo.

Nesse projeto moderno de ciência, a subjetividade foi preterida e seguiu-se à valorização da razão. Figueiredo e Santi (1997) comentam que, nesse período, houve a tentativa de um efetivo controle das emoções e forte pressão social, no sentido da uniformização do social.

A subjetividade era compreendida como centralizada na figura do indivíduo, ligada a um universo privado de emoções, sentimentos, em contraposição às formas de pensar o mundo e a própria existência (FIGUEIREDO E SANTI, 1997). Mancebo (2002) destaca que a consequência desse pensamento foi uma extrema preocupação em relação à interioridade do sujeito, com ênfase na sua privacidade e com nítida separação entre o universo público e

privado. É importante ressaltar que a idéia de sujeito separado do mundo, fragmentado e com características universais fundamentou o pensamento de várias escolas psicológicas, havendo nessas abordagens a nítida negação da complexidade do homem.

Morin (1996), com o desenvolvimento da Teoria do Pensamento Complexo, lança críticas ao pensamento moderno, considerando-o parte de um paradigma da simplicidade, que universaliza, reduz e descreve o fenômeno de forma simplista e a-histórica. Pontua que, para o método científico, conhecer significa dividir, classificar e determinar relações sistemáticas entre o que foi separado. Há uma desqualificação de tudo que não possa ser quantificável.

Em contrapartida, o autor defende a compreensão do real em sua representação complexa, que consiste em um modo de entender a realidade em seu caráter contraditório, plural, recursivo, singular, indivisível e histórico. É a partir desses pressupostos que González Rey (2005a, 2005b) compreende o psicológico.

De modo claro, a Teoria Psicológica da Subjetividade, formulada por González Rey, legitima o pensamento complexo e aborda o psiquismo humano como multidimensional, recursivo e contraditório. Em compromisso com a produção de conhecimento nessa perspectiva, o autor propõe, além da complexidade em plano teórico, a sua expressão também no plano epistemológico.

Com esse propósito, González Rey (2005a, 2005b) desenvolve categorias, como “subjetividade”, “sujeito” e “sentidos subjetivos”, dentre outras, deslocando-se dos significados modernos de “sujeito” e “subjetividade”, e compreendendo-os em sua historicidade e em sua dimensão social. Assim, amplia a noção de subjetividade, considerando-a como sistema e como processo, em que há permanente e contínua interação do interno com o externo, de forma integrada.

O autor propõe ainda a Epistemologia Qualitativa como forma de superação das formas tradicionais de produção de conhecimento na Psicologia, ou, de forma mais específica, num esforço para eliminar as reminiscências do positivismo, subjacente a muitas das propostas da pesquisa qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2005c, 2005d).

As reflexões de González Rey remontam aos trabalhos de Vygotsky e de Rubinstein, na Psicologia Soviética, e se inserem, portanto, no enfoque histórico-cultural do desenvolvimento humano.

Vygotsky (1999) rejeita o conceito de desenvolvimento linear, superando a noção de que este se dá a partir de uma lenta acumulação de mudanças unitárias. Incorpora a dialética

marxista como base de sua teoria, e parte do materialismo histórico para compreender o homem como sujeito. Concebe o movimento permanente da relação do homem com o mundo material pela mediação dos significados construídos nessa relação.

Em suas próprias palavras, o desenvolvimento humano seria:

um complexo processo dialético, caracterizado pela periodicidade, irregularidade no desenvolvimento das diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, entrelaçamento de fatores externos e internos e processos adaptativos. (VYGOTSKY, 1999, p. 161)

De modo semelhante, Vygotsky concebe a subjetividade como sistema, cuja evolução se manifestava através das funções psicológicas que, atuando no modo diferenciado no contexto da personalidade, mantinham seu caráter holístico, dialético e ativo. Rubinstein também contribuiu para uma compreensão holística e complexa da subjetividade, e concebeu o sujeito como ativo, sendo que sua participação no processo de conhecimento não poderia ser desvinculada do mundo objetivo (GONZÁLEZ REY, 1996).

González Rey (2006) ainda analisa as obras de Vygotsky e Rubinstein e ressalta seu importante legado: a visão dialética do caráter social da personalidade e do sujeito, a consideração da psique como sistema em desenvolvimento e as tentativas de superação das dicotomias dominantes na definição da psique, como individual X social, afetivo X cognitivo.

A partir desses pressupostos, González Rey (2006) aborda a psique em seu caráter qualitativo, o que é possível por meio da dialética, que, de acordo com o autor,

[...] permitiu a desnaturalização da compreensão da psique e facilitou sua representação como sistema complexo capaz de integrar, em seus próprios termos e mediados pelas suas próprias formas de organização, experiências vividas pelo homem em diferentes espaços socioculturais e em diferentes momentos históricos, como momentos de sentido de sua organização subjetiva atual. É precisamente essa integração do histórico e do social, na sua especificidade psicológica, o que explica o uso da categoria subjetividade para dar conta desse complexo sistema de produção de sentido com características ontológicas diferentes de muitos dos sistemas que participaram de sua gênese. (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 357)

Como vimos, a partir dessas influências, o autor dirige ao homem um olhar que o apreende em sua totalidade, em sua historicidade e movimento. Resiste a qualquer reducionismo referente ao psicológico e explica-o em seu caráter contraditório, singular e complexo. Essa idéia aparece nítida nas categorias subjetividade, configurações subjetivas, sentidos subjetivos, personalidade e identidade, desenvolvidas pelo autor, que serão apresentadas a seguir.

2.2 As categorias constituintes da Teoria da Subjetividade

A **subjetividade**, nessa perspectiva teórica, constitui uma macrocategoria que possibilita a compreensão e a representação da psique em sua complexidade, assim como contribui para a superação de dicotomias que tem caracterizado o pensamento psicológico dominante. Rompe com a idéia de subjetividade do pensamento moderno, considerada fenômeno eminentemente individual, e a apresenta como sistema complexo, produzido de forma simultânea nos níveis social e individual.

De modo convergente, Guattari (1992) considera que a subjetividade não diz respeito ao interior do indivíduo, mas “ao conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva” (p.19)

Vygotsky (1996) ressaltou que cada pessoa é, em maior ou em menor grau, o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais. Nessa concepção, olhar o sujeito significa também perceber a totalidade das relações das quais participa direta ou indiretamente.

Nardi (2002, APUD LEITE; DIMENSTEIN, 2002) acrescenta que a subjetividade se apresenta como um conceito operativo, que permite vislumbrar a dinâmica da estrutura social pela impossibilidade de divisão da relação individual-coletivo. Acessar as subjetividades, segundo o autor, implica em conhecer como os indivíduos ou grupos sociais tecem sua história, seja reproduzindo, negando ou recriando esquemas culturais ou regimes de verdades vigentes, eliminando a noção de que exista um sujeito implacável ao tempo, à história, e à

cultura. Em ambos os autores, percebemos a ênfase às implicações do social sobre a constituição subjetiva.

As idéias de González Rey (1997) apontam para uma nova definição do social, o qual deixa de ser concebido como algo fora do individual, mas integrado em diferentes níveis constitutivos do sujeito, por meio de uma relação dialética. A idéia também é válida em relação ao homem, que, segundo o autor, apresenta-se de forma simultânea como uma singularidade e um ser social.

A subjetividade se constitui, não se interioriza; o que quer dizer que é resultante de um complexo e contraditório processo de integração entre a história do sujeito, a subjetivação dessa história na personalidade e os momentos atuais de sua vida, os quais, embora sejam subjetivados em termos congruentes com sua constituição subjetiva atual, não são por eles anulados em sua potencialidade de mudança no desenvolvimento da personalidade. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 89)

Na perspectiva desse autor, o tema da subjetividade expressa de forma indivisível o indivíduo e o social. Essa concepção permite, segundo González Rey (2004a), uma reconstrução não só da psique individual, como também das várias formas de produção psíquica, próprias dos cenários sociais em que vive o homem, como também da própria cultura.

A subjetividade não é considerada um sistema racional. Sua organização e desenvolvimento não estão subordinados à razão humana, embora se expressem nela e sejam influenciados por ela. González Rey (2004a) explica que as posições racionais do ser humano são, na realidade, produções de sentido, na medida em que se organizam sobre a base dos interesses e necessidades relacionadas aos contextos em que atua e à sua história. Essas afirmações do autor têm um desdobramento importante: a valorização da emocionalidade do sujeito.

González Rey (2004a) afirma:

A subjetividade se produz sobre sistemas simbólicos e emoções que expressam de forma diferenciada o encontro de histórias singulares de instâncias sociais e sujeitos individuais, com contextos sociais e culturais

multidimensionais. [...] Esses processos de subjetivação se produzem através das relações entre pessoas procedentes de diferentes espaços sociais. No entanto, essas não são relações abertas e espontâneas entre elas, e sim organizadas através de códigos sociais e emocionais. (GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 137)

Os códigos, aos quais o autor se refere, são predominantemente a hierarquização, os códigos morais, os mitos, as memórias e os discursos que comumente perpassam as relações. A subjetividade emerge como veículo de integração de sistemas e espaços sociais diferentes situados em dimensões espaço-temporais distantes. O sujeito passa a ser visto como uma expressão de seu sistema atual de interações sociais e da história de suas relações (GONZÁLEZ REY, 2007).

Embora reconheça a dificuldade em definir subjetividade, dada à sua processualidade, González Rey (1998) a entende como "a organização dos processos de sentido e significado que aparecem e se organizam em diferentes formas e níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua" (p.108). Nesse conceito, o autor evidencia a não universalização da subjetividade, mas a representação de sentidos próprios de cada sujeito, produzidos em um contexto específico.

A subjetividade é, pois, um sistema complexo, constituído por duas instâncias de relação permanente: a subjetividade individual e a subjetividade social.

A subjetividade individual corresponde aos processos e formas de organização da subjetividade que ocorrem nas histórias diferenciadas dos sujeitos individuais. Não resulta de um processo de interiorização do social, mas se refere a um resultado qualitativo, decorrente de diferentes experiências do sujeito nas suas interações sociais, que se configuram independentemente de sua consciência e da sua intencionalidade (GONZÁLEZ REY, 2005b).

O componente individual da subjetividade permite a produção de posições específicas singulares, diante dos diferentes espaços da subjetividade social. Já a subjetividade social é um conceito que abrange processos de produção de sentidos e significados gerados nas diferentes áreas da vida social, e que integra as formas históricas e atuais de subjetivação produzidas nesses espaços sociais. Sua configuração não é redutível à soma das subjetividades individuais que a constituem (GONZÁLEZ REY, 1998).

Com esse conceito, González Rey chama a atenção também para a interdependência dos espaços sociais. De acordo com Drier (apud GONZÁLEZ REY, 2005b):

A maneira como os sujeitos configuram sua participação no contexto presente não depende somente desse contexto. Visto que os contextos sociais estão inter-relacionados na estrutura da prática social e visto que os sujeitos conduzem suas vidas participando de vários contextos, essas interações e suas preocupações em outros contextos lhes interessam. Em virtude dessa complexidade contextual, as razões dos sujeitos para participar de forma particular no contexto presente, também estão relacionadas de maneiras diversas em suas preocupações com outras partes de sua vida, com outros contextos. Seus modos locais de participação não estão só fundamentados no contexto imediato. (p. 219)

Desse excerto, entendemos que um espaço social integra-se como elemento de sentido na configuração subjetiva de outros espaços e expressa elementos subjetivos do funcionamento da sociedade em que se constitui. González Rey (2005b) esclarece que

O uso do conceito de subjetividade social nas investigações psicológicas aumenta a sensibilidade para superar as divisões rígidas e isoladas entre si do conhecimento psicológico, o que foi outro dos resultados do aumento de 'precisão' no conhecimento do objeto de estudo e de sua redução analítica no momento da investigação, o que impediu aprofundar-se em sua complexa natureza, a qual, por sua vez, é inacessível a começar de fora de um espaço teórico sólido, complexo e irreduzível aos elementos empíricos com os quais dialoga o pesquisador. (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 211)

Segundo esse autor, a subjetividade social se relaciona com a subjetividade individual, num processo dialético, e se expressa na personalidade, representada pelos processos subjetivos que ocorrem no indivíduo; e a partir do sujeito, que é atuante e interage com o mundo.

Martínez (no prelo), nesse sentido, considera

A subjetividade entendida simultaneamente como significados e sentidos que caracterizam também os diferentes espaços sociais que os indivíduos constituem (família, sala de aula, grupo de amigos, empresa e muitos outros) contribui para romper com a dicotomia individual-social, interno-externo, intrasubjetivo-intersubjetivo, articulando de forma dialética, ambos os pólos, e expressando seu caráter contraditório, complementar e recursivo. (MARTÍNEZ, no prelo, p.3, *tradução nossa*)

Ainda segundo essa autora, a Teoria da Subjetividade

É uma teoria aberta, cujos principais conceitos (subjetividade, configurações subjetivas, sujeito, personalidade e sentido subjetivo) não pretendem converter-se em elementos estáticos com capacidade explicativa absoluta, mas se constituem construções que, em sua articulação com o momento empírico do processo de construção de conhecimentos, vão sendo definidos e colocando novos desafios para a produção teórica e metodológica. (MARTÍNEZ, no prelo, p. 3, *tradução nossa*)

Com base nessas considerações, entendemos a subjetividade como categoria complexa, em que o individual e o social se interpenetram, e que nos permite desvelar as singularidades, dirigindo-se ao encontro do reconhecimento da pluralidade dos sujeitos e dos espaços sociais em que atuam.

A categoria **personalidade**, desenvolvida pelo autor, expressa as formas complexas e dinâmicas nas quais o psicológico se organiza. É definida como um sistema de configurações subjetivas, dinâmicas, que integram o sentido subjetivo das distintas atividades e relações que são relevantes para o indivíduo ao longo de sua história pessoal (GONZALÉZ REY, 2005b).

É perceptível que a teoria da subjetividade não aborda a personalidade como simples soma de traços, pois não se trata de um sistema estático, mas sim como um sistema de configurações, que participam da regulação da ação do sujeito. A personalidade integra estados dinâmicos ou necessidades dos sujeitos, que definem o sentido subjetivo de suas experiências.

A personalidade é, portanto, inseparável do sujeito psicológico, sendo parte essencial e permanente dos processos que nele ocorrem. Passa a ser vista como instância geradora de emoções resultantes das necessidades que o sujeito sente a partir das atividades com as quais se envolve. É por meio da personalidade que os sentidos subjetivos de diferentes épocas são atualizados.

Na personalidade, os motivos, as emoções e as necessidades são integrados. Na concepção reyniana, as emoções são estados dinâmicos que envolvem simultaneamente a fisiologia às vivências subjetivas e ao comportamento do sujeito. Cupolillo e colaboradores (2003), nesse sentido, enfatizam que a emoção é responsável pela ação humana e que não há ação sem emoção.

É importante ressaltar que as emoções estão associadas indissolavelmente às relações do sujeito. Para González Rey (2003), a emoção é uma condição permanente na definição do sujeito. A linguagem e o pensamento se expressam a partir do estado emocional de quem fala e pensa.

Entendemos, portanto, que a emocionalidade, ou seja, a condição emocional dominante que acompanha a ação cotidiana do sujeito, é um aspecto essencial da produção de sentidos subjetivos. É responsável pela capacidade generativa do sujeito e representa a expressão de uma subjetividade constituída em uma história singular que se confronta e se expressa dentro do mundo presente no qual o sujeito vive.

Acerca da categoria **sujeito**, definida por González Rey (2004a, 2005b), consideramos um construto de grande valor para as produções na Psicologia contemporânea, por ressaltar o caráter “profundamente singular” do homem e por romper com a “tendência da psicologia de produzir indivíduos em série.” (GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 21)

A categoria sujeito está fortemente inspirada em uma representação dialética do homem, recuperando o seu caráter complexo. É um conceito incompatível com o determinismo mecanicista que predominou por muito tempo na explicação dos fenômenos psicológicos. Deve ser compreendido, portanto, a partir da noção de subjetividade, que discutimos anteriormente.

A relação entre o sujeito e o social é essencialmente contraditória e recursiva. A categoria sujeito, delineada por González Rey, representa a possibilidade de particularização dentro dos processos normativos de toda a sociedade e, nesse sentido, está associada ao caráter processual e à tensão que caracterizam a vida social, marcando um processo passível de mudanças permanentes e inesperadas, e não um sistema submetido a leis supra-individuais que decidem o destino da história.

É impossível pensar a subjetividade a partir de uma perspectiva histórico-cultural separada do sujeito, pois, como ocorre com relação à sociedade, o sujeito representa o momento vivo do processo de subjetivação. [...] O sujeito está subjetivamente configurado e, por sua vez, é um produtor permanente de novos processos de subjetivação que se expressam de forma simultânea em nível social e individual, embora uma mesma ação tenha sentidos diferentes para ambos os níveis. (GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 153)

A partir das relações que estabelece, o sujeito se constitui; e nessa processualidade, desafia o instituído, tanto no nível da própria subjetividade individual como em termos do social. Como afirma González Rey (2004a): “O posicionamento crítico do sujeito permite-lhe o posicionamento crítico diante do estabelecido, o que representa um aspecto importante para a democracia e para o desenvolvimento, tanto individual quanto social.” (p.22)

A consciência é um momento essencial na definição do sujeito, uma vez que é consciente dentro da própria processualidade da sua constituição subjetiva inconsciente. (GONZÁLEZ REY, 2005b) Em outras palavras, a consciência não deve ser entendida em termos de razão, mas como sinônimo de representação, intencionalidade e reflexividade, que são processos comprometidos com a ação do sujeito, constituídos sobre configurações de elementos inconscientes, os quais são fontes de seu sentido subjetivo. Nas palavras do autor: “O exercício da consciência pelo sujeito é, em si mesmo, um processo de subjetivação.” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p.226)

O sujeito não está preso às determinações históricas, mas age em função de suas configurações subjetivas e das características da subjetividade social. Dessa forma, entendemos a categoria em sua mobilidade, uma vez que em um contexto, pode apresentar submissão e em outro se coloca de forma diferenciada. Sua trajetória é geradora de sentidos e significações que levam ao desenvolvimento de novas configurações subjetivas individuais, que se convertem em elementos de sentidos contraditórios com o *status quo* dominante nos espaços sociais nos quais atua.

Para González Rey, o sujeito é um sujeito consciente, atual e também emocional (2005b). Esse autor destaca que o sujeito é portador de uma emoção comprometida de forma simultânea com sentidos subjetivos de procedências diferentes, que se fazem presentes no espaço social dentro do qual se situa em seu momento atual de relação e de ação.

O sujeito ainda é intencional, por ser capaz de expressar-se por intenções pessoais assumidas, mediante as quais conquista zonas da realidade cada vez mais complexas e diversas, o que demonstra sua capacidade de autodeterminação. É considerado ainda interativo, como evidencia Martínez (2004): “é o sujeito psicológico quem se relaciona com os outros nos contextos sociais em que está inserido, vivencia emoções, toma decisões e constrói representações da realidade”. (p.82)

Nessa concepção de sujeito, o indivíduo define cada vez maiores responsabilidades dentro dos diferentes espaços de sua experiência social, produzindo novas zonas de

significação e realização de sua experiência pessoal. É relevante ainda a consideração de González Rey (2005b) da noção de sujeito entrelaçada à noção de prática social. O autor entende que

o sujeito é o indivíduo comprometido de forma permanente em uma prática social complexa que o transcende, e diante disso tem de organizar sua expressão pessoal, o que implica a construção de opções pelas quais mantenha seu desenvolvimento e seus espaços pessoais dentro do contexto dessas práticas. (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 238)

A idéia desenvolvida pelo autor remete-nos ao caráter ativo do sujeito, que de forma crescente, domina novos espaços sociais e desenvolve estratégias de atuação comprometidas com esses espaços, de forma criativa e contínua. Enfrenta suas posições anteriores e se mostra com força em momentos de ruptura com o social.

González Rey (1997) contribuiu significativamente para o estudo da subjetividade, com a definição da categoria **configuração subjetiva**. Por meio da análise dessa categoria, compreendemos a apreensão subjetiva das diversas relações e atividades que compõem a vida social do indivíduo.

Ao contrário da maioria das entidades definidas ao longo do pensamento psicológico, as configurações subjetivas se caracterizam como uma unidade dinâmica, sobre a qual se delineiam os diferentes sentidos subjetivos dos eventos sociais experienciados por cada indivíduo, numa síntese entre o novo e os conteúdos subjetivos já configurados.

Temos definido as configurações como a interrelação entre estados dinâmicos diversos e contraditórios entre si, que são produzidos no curso das atividades e relações sociais do sujeito através das diferentes emoções produzidas em suas atividades significativas. (GONZÁLEZ REY, 1997, p. 118, *tradução nossa*)

O homem, imerso em sua cultura e nas suas mais diversas relações sociais, segue permanentemente produzindo novas configurações subjetivas, a partir das experiências materiais, de suas atividades interativas. Este é o curso do desenvolvimento humano, que

converte experiências em sistemas de signos que mediatizam e organizam o funcionamento integral de todas as suas funções psicológicas.

Essa idéia substantia o conceito de configuração subjetiva de González Rey (2002, 2005b), que integra diferentes estados dinâmicos da personalidade, de uma forma organizativa. As configurações se integram ao processo de sentido subjetivo, dentro do qual transcorre a expressão do sujeito.

Para Fortes-Lustosa (2004), as experiências cotidianas do sujeito e os significados, emoções e reflexões que produz são subjetivados nas configurações subjetivas. Estão inclusos nessa categoria elementos como “a motivação, os interesses, a autonomia, a criatividade, a concepção de mundo, a reflexividade, a família e os projetos que o indivíduo desenvolve no curso da sua história pessoal.” (p. 67)

É importante pontuar que as configurações subjetivas são suscetíveis a variações em alguns de seus sentidos constitutivos, dependendo do contexto e da qualidade da atividade ou forma de relação em que se apresentam. No entanto, apresentam núcleos de sentido, considerados mais estáveis, que se manifestam na oposição do sujeito a aspectos novos de suas experiências e que entram em conflito com esses núcleos. (GONZÁLEZ REY, 2005b)

São esses núcleos, organizados por sentidos subjetivos dominantes, que garantem a organização de uma configuração, a qual pode ser fonte de novos sentidos, mas ainda continua a manter o núcleo que dá integridade à configuração. A mudança no núcleo representa uma mudança profunda no desenvolvimento da personalidade.

Portanto, as configurações subjetivas não se constituem entidades estáticas que definem *a priori* um sentido subjetivo único e unidirecional que guia a ação do sujeito. Elas são um momento constitutivo do desenvolvimento daquele e, nesse sentido, sofrem modificações no curso do processo.

Finalizamos essa discussão, apresentando a categoria **sentidos subjetivos**, desenvolvida a partir da categoria *sentido* de Vygotsky.

A definição de sentido subjetivo que apresentamos não tem nenhuma aspiração de objetividade nem de universalidade, pretende apenas representar uma forma de inteligibilidade sobre aspectos do funcionamento psíquico humano que se constituem na multiplicidade e complexidade dos espaços sociais vividos. (GONZÁLEZ REY, 2006, p. 152)

Ao definir sentidos subjetivos, o autor rompe com as dicotomias dominantes na Psicologia, preocupando-se em integrar em um só conceito processos simbólicos e emocionais, como podemos ver:

um tipo de unidade auto-organizada da subjetividade que se caracteriza por uma integração de significados e processos simbólicos em geral e de emoções, nas quais um elemento não está determinado pelos outros, embora tenha a capacidade de evocar os outros. [...] O sentido subjetivo é precisamente a articulação de uma rede de emoções e processos simbólicos em que o passado se faz acessível ao presente fora de toda lógica de derivação linear ou de determinismo. (GONZÁLEZ REY, 2006, p.151)

Segundo o autor, o sentido subjetivo pode ser compreendido como uma complexa combinação de emoções e processos simbólicos, vivenciados em diferentes momentos e em diversas esferas processuais da vida dos sujeitos. São uma produção singular do sujeito concreto, ou seja, uma produção social diferenciada que caracteriza um espaço social relevante para ele, instituições, pais, grupos informais etc.

Os sentidos que delimitam a produção subjetiva dentro de um determinado espaço social formam parte da subjetividade social. O autor ressalta que os sentidos subjetivos nunca podem ser considerados como reflexos de uma ação direta social, pois se caracteriza por definição por uma produção sistêmica subjetiva.

Para González Rey (2005b), o sentido subjetivo é “subversivo, escapa do controle, é impossível de prever, não está subordinado a uma lógica racional externa.” (p. 252) O sentido se impõe à racionalidade do sujeito e transita por momentos conscientes e inconscientes, até mesmo de forma contraditória.

De acordo com González Rey (2004a), “toda produção de sentido é associada a uma configuração pessoal que tem uma história e um contexto social que se veicula de uma forma determinada diante da ação concreta de um sujeito.” (p.144) Ressaltamos ainda que os sentidos subjetivos são considerados sistemas abertos, em constante configuração e passíveis de mudanças.

Tacca (2006) põe em relevo a produção de sentidos na aprendizagem, advertindo que não pode ser um retrato de apenas um momento da sala de aula, mas se configura como sentidos subjetivos que representam uma síntese complexa de diferentes espaços de vida do

estudante, no que está implicada sua vida dentro e fora da escola. A produção de sentidos do aluno, segundo essa autora, é composta por elementos diversos, como a sua satisfação ou não com o grupo no qual se insere, pelo cumprimento ou não de exigências escolares e familiares que lhe são feitas, pelos resultados acadêmicos que alcança ou pela forma com que professores, pais e colegas avaliam suas potencialidades e habilidades.

González Rey (2002) destaca a educação e a psicologia como espaços interdisciplinares que muito contribuem para se entender os processos subjetivos que sempre transitam entre o indivíduo e a sociedade. Assim, nos propomos a compreender os sentidos subjetivos produzidos pelo adolescente com altas habilidades/superdotação em relação à sua condição e à sua aprendizagem.

CAPÍTULO III

O APRENDER E O SUJEITO DA APRENDIZAGEM

Aprender é condição de sobrevivência de qualquer organismo vivo.

MATURANA E VARELA (1997)

Neste capítulo, abordamos a aprendizagem escolar como elemento imprescindível para a existência humana. Apresentamos algumas reflexões acerca dos sujeitos que aprendem, na expressão de sua subjetividade, como seres históricos e imersos em uma cultura específica. Discutimos ainda a função da escola como espaço de aprendizagem, mas também de constituição de subjetividade.

Ao longo do texto, para nos referirmos à aprendizagem escolar, utilizaremos apenas o termo aprendizagem.

3.1 Cultura, educação e escola: implicações para o sujeito que aprende

Considerando o atual contexto de mudanças sócio-econômicas e políticas de nosso país, iniciamos esse capítulo propondo uma reflexão: Que lugar ocupa a educação escolar na sociedade brasileira hoje? Qual é a função da escola contemporânea? Como a cultura interfere nos processos educacionais? Com esses questionamentos, temos o propósito de refletir sobre esse lugar e função da educação, bem como sobre seus efeitos nos sujeitos. Schwartzmann (1991) afirma:

[...] quando uma sociedade se expande, a educação parece funcionar como instrumento poderoso de mobilidade social de novos grupos, e de incorporação de novas tecnologias e conhecimentos à sociedade; quando as sociedades estão estagnadas, a educação parece funcionar, sobretudo, como elemento de seleção e discriminação social. Sozinha ela pode menos do que se acreditava no passado; em conjunto com outros processos de natureza social, política e econômica, a educação pode marcar a diferenciação entre o sucesso e o fracasso. (p.52)

Nesse trecho, o autor salienta as contradições presentes na educação, uma vez que pode inserir e promover, mas também, segregar e paralisar. Foucault (1988) também aponta para o duplo sentido presente na educação, quando se refere às medidas quantitativas, que têm a função de “marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar” (p.162). Continua: “[...] O próprio sistema de classificação vale como recompensa ou punição” (p.162)

Sacristán (1999) salienta que a educação tem sido tratada, em nível de concepções e práticas sociais, como vinculada ao progresso. Ressalta que a educação é vista como caminho de avanço no conhecimento, no desenvolvimento moral da humanidade, no desenvolvimento material e no bem-estar social geral. Espera-se também que promova a autonomia e a liberdade e o desaparecimento das desigualdades sociais.

Para Sacristán (1999), “quase ninguém se atreve, hoje, a duvidar de que um sujeito educado com a escolarização é um ser humano mais pleno e com maiores possibilidades” (p. 151). Como nos faz notar o autor, a fé na educação é integrante dos desejos coletivos e é assumida pela maioria das pessoas, constituindo-se, assim, uma esperança de alcance do legado moderno.

Alencar (s/d), analisando a conjuntura político-educacional e cultural brasileira, afirma que inexistente nesse sistema educacional a visão de que o mundo está mudando de forma profunda e acelerada. Como consequência, tem-se um ensino inadequado para as exigências deste momento da História, voltando-se, sobretudo, ao estudo do passado, com uma superênfase na reprodução do conhecimento, operando, muitas vezes, com informações irrelevantes ou ultrapassadas.

Essa autora destaca como desafio para a educação hoje a promoção de melhores condições ao desenvolvimento de habilidades e competências, a fim de enfrentar as adversidades do mundo atual. Alencar (s/d) ressalta a importância da criatividade, que, embora não receba a devida atenção hoje em nossa cultura, dada a sua complexidade, surgirá nos próximos anos como uma habilidade de sobrevivência.

Convém fazermos algumas considerações ao que entendemos como cultura. Coadunamos com Pérez Gómez (2001) e entendemos cultura como o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções

simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado.

Consoante esse teórico, o indivíduo, antes de poder decidir sua proposta de vida, já legitimou o pensar, o sentir e o agir de seu grupo humano. Afirma: “cada pessoa possui raízes culturais ligadas à herança, à memória étnica, constituídas por estruturas, funções e símbolos, transmitidas de geração em geração por longos e sutis processos de socialização.” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 13)

Na citação do autor, é possível perceber que os valores culturais, historicamente acumulados pela sociedade, permeiam nossas aprendizagens de forma intensa e complexa; o que nos faz pensar, entre outros aspectos, nas diferentes formas de aprendizagem geradas por diferentes culturas.

A função educativa da escola consiste em oferecer ao indivíduo a possibilidade de identificar e entender o valor e o sentido dos influxos, explícitos ou latentes, presentes em seu processo de seu desenvolvimento, como consequência de sua participação na complexa vida cultural de sua comunidade. (PÉREZ GÓMEZ, 2001)

Nesse sentido, esse autor ressalta que a escola

[...] ignora as peculiaridades e as diferenças do desenvolvimento individual e cultural, impondo a aquisição homogênea, a maioria das vezes sem sentido, dos conteúdos perenes da humanidade, como também esquece ou despreza em geral os processos, as contradições e os conflitos na história do pensar e do fazer, e restringe o objetivo do ensino ao conhecimento, desatendendo, assim, o amplo território das intuições, das emoções e das sensibilidades, assim como as exigências contemporâneas das mudanças radicais e vertiginosas no panorama social. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 76)

Nesse excerto, o autor critica a escola por representar, de forma caricatural, os valores da Modernidade, fundamentados nos ideais positivistas da ciência. Nesse modelo, a razão passa a ser instrumento privilegiado do ser humano e busca-se a ordem, o procedimento perfeito, lógico e objetivo da produção de conhecimento científico. A crítica se estende também à não consideração das individualidades e às tentativas de padronização.

Como se constituem os sujeitos envolvidos nesses valores culturais? Como são suas aprendizagens? Como subjetivizam suas experiências de aprendizagem? São questões que nos inquietam e nos movem.

3.2 O significado do aprender: diversos olhares e as contribuições da Teoria Histórico-Cultural

O que vem a ser aprendizagem? A aprendizagem configura elemento indispensável para a existência humana, uma vez que simples reflexos não garantem a sobrevivência, sendo necessária a aquisição de inúmeras aprendizagens ao longo da vida. Vários autores se lançam a essa discussão, partindo de referências teóricas diversas.

Na tentativa de compreensão do processo de aprendizagem, enfocam diferentes elementos, como os aspectos biológicos, as estruturas cognitivas, o meio social, o campo afetivo. De fato, a aprendizagem humana depende de uma agregação entre os fenômenos físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais, de maneira indissociável.

A concepção da psicologia behaviorista, consoante com o modelo positivista de ciência, elegeu o comportamento como objeto de estudo da Psicologia no início do século XX e analisou a aprendizagem em termos de unidades estímulo-resposta, com o objetivo de prever, controlar e modificar o comportamento (SKINNER, 2003). É importante ressaltar que esse modelo acentuou a influência das contingências do meio e ignorou os aspectos subjetivos envolvidos no aprender.

Figueiredo e Santi (1997), em relação ao behaviorismo watsoniano, afirmam que: “O ‘sujeito’ do comportamento não é um sujeito que sente, pensa, decide, deseja e é responsável por seus atos: é apenas um organismo. Enquanto organismo, o ser humano se assemelha a qualquer outro animal” (p. 67). Sobre os trabalhos de Skinner, afirmam sua importância, por abordarem a subjetividade, mesmo considerando-a como mundo privado das sensações, dos pensamentos e imagens.

A teoria da Aprendizagem Social, desenvolvida por Bandura (1982), recorre a processos cognitivos para explicar a aprendizagem e considera que o aprendente não é um

mero autômato que responde a estímulos, mas interpreta os sinais do meio e faz previsões a partir deles:

Os humanos não se limitam a responder a estímulos do meio, eles os interpretam. Os estímulos influem na probabilidade de que sejam efetuados determinados comportamentos, devido à sua função prenunciadora e não porque se vinculem automaticamente com as respostas. (BANDURA, 1982, p.130)

Outra teoria que muito contribuiu para a compreensão da aprendizagem humana foi desenvolvida por Piaget (1988), embora não tenha se concentrado propriamente na aprendizagem, mas no desenvolvimento cognitivo.

O desenvolvimento cognitivo, segundo o autor, decorre de vários fatores, como a maturação do sistema nervoso (condição necessária), a experiência, a transmissão educativa e um equilíbrio por auto-regulações. Afirma:

Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras. [...] é assimilar o real às estruturas de transformações, e são as estruturas elaboradas pela inteligência enquanto prolongamento direto da ação. (PIAGET, 1988, p. 37)

A aprendizagem para Piaget é, portanto, um processo de construção e reconstrução de conhecimentos, apoiado na ação do sujeito sobre o objeto e dependente do desenvolvimento da inteligência. A aprendizagem possibilita ao sujeito adquirir o significado das experiências vivenciadas com os objetos do conhecimento, a partir da organização destas experiências em um sistemas de relações (ALENCAR E COLABORADORES, 2009).

Reconhecemos que os autores apresentados forneceram importantes contribuições para o entendimento desse processo num enfoque orgânico e também social. No entanto, entendemos que a espécie humana se constitui como instância cultural e seu desenvolvimento cognitivo é inseparável dos processos sociais, devendo a aprendizagem ser compreendida em

função do contexto sociocultural de que o indivíduo participa. Essa idéia, proposta por Vygotsky (1991), alicerça nossa discussão sobre aprendizagem.

A tese central do autor refere-se ao caráter histórico e sócio-cultural dos processos psicológicos superiores. Explica que esses processos têm origem em atividades compartilhadas, mediadas sobretudo por signos, o que aparece como contraponto aos pressupostos das teorias psicológicas vigentes na época. Suas idéias remetem a uma nova compreensão de homem, considerando-o em sua trajetória histórica e cultural, possibilitando novas interpretações para a compreensão do psiquismo.

A partir desses pressupostos, a interação torna-se elemento imprescindível na relação de ensino e de aprendizagem. Pino (2002) explica:

[...] se entendermos a 'interação social' como a maneira concreta pela qual duas pessoas se relacionam, poderíamos pensar que as funções da interação social tanto podem ser os princípios que regem sua relação (p. e. os princípios que regem as relações concretas entre o 'mestre' e o 'servo'), quanto a função que a posição de cada uma delas na relação desempenha nas ações da outra (p. e. a função que a posição do 'mestre' desempenha nas ações do 'servo' e vice-versa). (p.50)

Na concepção vygotskyana, a relação constitutiva Eu-Outro se dá na forma de um sistema de reflexos reversíveis, em que a palavra desempenha a função de contato social. Mediante o que foi apresentado, compreendemos que a aprendizagem do sujeito deve levar em conta essas relações presentes em seu contexto e deve estar inserida em sua própria história.

Smolka (2004) explica que “a significação, como produção de signos e sentidos, é (resultante de) um trabalho coletivo em aberto, que implica ao mesmo tempo, acordo mútuo, estabilização, e diferença” (p. 44). No processo de significação, deparamo-nos com dois conceitos discutidos por Vygotsky (1991): o significado e o sentido.

O significado pode ser entendido como próprio do signo, é convencional e dicionarizado. Carvalho e Ibiapina (2009) afirmam que os significados, de modo geral, são sistemas de relações e generalizações determinados no processo de desenvolvimento de determinada cultura. O sentido, por outro lado, é resultante do significado, modifica-se de

acordo com as situações e as pessoas que o atribuem e é considerado quase ilimitado. Para essas autoras, o sentido é o sistema de relações ou enlaces atribuído às palavras que se materializa no embate entre as significações vigentes e a vivência pessoal. Entendemos, portanto, que os significados e os sentidos se configuram e reconfiguram no âmbito das relações sociais e que estão intrinsecamente relacionados.

O norteamento teórico de Vygotsky (1987) rompe com o paradigma vigente na época, por permitir compreender o sujeito além de um simples reflexo, ou de um comportamento observável. O sujeito é compreendido como um modelo da sociedade, pois nele se reflete a totalidade das relações sociais. Conhecer o sujeito implica conhecer, portanto, significados e sentidos que lhe são próprios, implica também conhecer o mundo em seus múltiplos desdobramentos.

Vygotsky (1987) ressaltou o papel ativo do homem e da cultura, afirmando que o homem constitui cultura ao mesmo tempo em que é constituído por ela. O autor afirma que o desenvolvimento humano encontra sustentação nos processos biológicos, no crescimento e na maturação orgânica, mas não se limita a eles. Ele também considera o desenvolvimento um processo complexo, em que o biológico e o cultural interagem e se constituem mutuamente, formando uma unidade.

Conceber o homem, tal como o autor, significa entendê-lo como sujeito múltiplo, polissêmico, dinâmico, contraditório, histórico, social. Requer ainda que o percebamos como um sujeito de sentimentos, pensamentos e vontade, historicamente constituídos em seu contexto ideológico, psicológico e cultural, descartando-se, assim, a idéia de natureza humana universal.

Diferentemente de outros teóricos, Vygotsky (1991) discute o processo de desenvolvimento humano como

um processo dialético complexo, multifacetado, marcado por um esquema de periodicidade, por desproporções de funções, metamorfoses, conversões qualitativas, combinações complexas, processos de evolução e involução, interação de fatores externos e internos e busca constante de adaptação ao meio. (VYGOTSKY, 1991, p.33)

Sobre a aprendizagem, define-a como atividade biológica, psíquica, histórica e social de apropriação da cultura acumulada pelas gerações humanas (CARVALHO E IBIAPINA,

2009). Ao abordar as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, elabora o conceito de zona de desenvolvimento proximal, descrevendo dois níveis de desenvolvimento: o real, referente a ciclos de desenvolvimento já completados, e o potencial, nível que pode ser alcançado por meio da interação com sujeitos mais experientes.

Nessa concepção, promover o desenvolvimento é favorecer situações de aprendizagem, reconhecendo o que já foi alcançado e investindo nas etapas seguintes.

González Rey (1995), em relação à aprendizagem, aborda notadamente os aspectos subjetivos inerentes a esse processo. Marca a importância da relação emocional entre os sujeitos, em seu processo de comunicação, e defende a necessidade desse tipo de relação, ou seja, o Outro precisa ser alguém significativo, para que se constitua como fonte de desenvolvimento. Não pode se posicionar de forma instrumental, tal qual apresenta Vygotsky.

Vygotsky (1991) dá validade à idéia da “existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Cada idéia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere” (p.7). González Rey (1995) avalia que um dos maiores méritos de Vygotsky foi exatamente reconhecer o valor das emoções e integrá-las a uma concepção integral da psique como produção social e cultural.

Como apresentamos, a aprendizagem, por muito tempo, foi concebida como um processo individual, mas na perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano, a dimensão social da aprendizagem ganha destaque, como afirmam Tunes, Tacca e Martínez (2006):

O reconhecimento do caráter histórico e cultural da constituição da psique humana e, especialmente, o papel essencial que é conferido ao Outro nos processos de aprendizagem e desenvolvimento na ontogênese remetem à compreensão da aprendizagem escolar não apenas como um processo do sujeito individual, mas como um processo de natureza social. (p.117)

Na instituição escolar, são produzidos então diferentes tipos de aprendizagem, mas, com frequência, tratamo-los como se fossem de tipo único ou homogêneo. Assim, questionamos: Que aprendizagens são próprias da escola? Que aprendizagens são valorizadas em nossa escola?

Tunes; Tacca e Martínez (2006) explicam que a diversidade da aprendizagem escolar pode ser compreendida pela complexidade de sua própria natureza constitutiva, entre outros

fatores. Disso decorre, na visão das autoras, a dificuldade de uma única teoria da aprendizagem abranger de forma integradora a diversidade e complexidade desse processo. Afirma Pozo:

A aprendizagem da cultura acaba por levar a uma determinada cultura da aprendizagem. As atividades de aprendizagem devem ser entendidas no contexto das demandas sociais que as geram. Além de, em diferentes culturas se aprenderem coisas diferentes, as formas ou processos de aprendizagem culturalmente relevantes também variam. A relação entre o aprendiz e os materiais de aprendizagem está mediada por certas funções ou processos de aprendizagem, que se derivam da organização social dessas atividades e das metas impostas pelos instrutores. (POZO, 2002, p.43)

Tais afirmações nos permitem perguntar: Como aprende a pessoa que apresenta altas habilidades/superdotação? Como o adolescente com altas habilidades/superdotação subjetiviza sua aprendizagem? Em nossa cultura, que valores predominam na escola? Buscaremos essas respostas ou aproximações delas na compreensão de nosso sujeito de pesquisa.

Forquin (1993) reflete sobre a instituição escolar como detentora de uma cultura própria e se estabelece como grupo social, ou mesmo, como um “mundo social”. Ressalta que, além do que é imposto pela sociedade civil ou pelas instituições governamentais, de forma explícita ou não, existem inúmeros elementos constituintes da cultura da escola, como “seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (p. 167).

De forma semelhante, Teixeira (1998) percebe a escola como uma entidade sócio-cultural, composta por grupos relacionais que vivenciam códigos e sistemas de ação num processo que faz dela, ao mesmo tempo, produto e instrumento cultural. Pérez Gómez (2001) ressalta a especificidade da cultura escolar e afirma que as tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e conserva condicionam o tipo de vida que nela se desenvolve e legitimam valores, expectativas e crenças ligadas à vida social dos grupos que a compõem.

As idéias desenvolvidas por esses autores nos levam a considerar a importância dos fenômenos subjetivos no processo de aprendizagem escolar. Sendo assim, discutimos em seguida o aprender, à luz da Teoria da Subjetividade, desenvolvida por González Rey.

3.3 A dimensão subjetiva da aprendizagem e o sujeito que aprende

Vimos que as vertentes psicológicas anteriores ao pensamento histórico-cultural influenciaram o desenvolvimento de concepções sobre a aprendizagem e práticas educativas que reduziram a importância da subjetividade nesses processos. Diversos autores, como Nóvoa (1992), Pimenta e Anastasiou (2002) e González Rey (1995) compartilham críticas a essa realidade e contribuem destacando a importância das relações entre os diversos agentes no contexto escolar.

González Rey (1995) analisa o cotidiano escolar e afirma que o afeto, o diálogo, a aceitação do outro em sua diversidade foram desconsiderados por muito tempo no contexto escolar. Embora se reconheça o aluno como um indivíduo carregado de emoções, de experiências sociais, de realizações e frustrações, ele não é tratado como tal.

Para esse autor, a aquisição de conhecimentos é apenas um aspecto da educação, que, na realidade, deve ter como objetivo maior promover o desenvolvimento do aluno enquanto sujeito.

O crescimento da pessoa no processo educativo se caracteriza pelo desenvolvimento de sua auto-estima, de sua segurança emocional, seus interesses etc., assim como de sua capacidade para comunicar-se com os outros, aspectos essenciais para que a própria aprendizagem se caracterize como uma função estreitamente vinculada à experiência do escolar e a seus interesses. (GONZÁLEZ REY, 1995, p.2)

González Rey explica que a fragmentação, herança de um modelo positivista de ciência, reflete uma visão de homem simplificada e marcada pelas dicotomias cognitivo/afetivo, consciente/inconsciente, social/biológico, individual/social, e não permite perceber o desenvolvimento humano em sua totalidade e complexidade. Considerando a subjetividade na educação, tais dicotomias podem ser superadas. (GONZÁLEZ REY, 1995)

Entendemos, assim, que no processo de aprender, diversos aspectos do ser humano são partícipes, com papéis de grande valor. Para aprender são necessários um aparato cognitivo, amplamente discutido por diversos teóricos; afetos e condições sociais, em especial, a qualidade de sua relação com o Outro que vai mediar esse processo.

Amaral e Martínez (2006) pontuam que a aprendizagem escolar é um processo da subjetividade humana, sendo assim, não é um produto dos níveis de desenvolvimento cognitivo do aluno ou de seu interesse pela matéria, mas resulta de complexas articulações destes e outros elementos que formam os sentidos subjetivos que o processo de aprender desperta.

Concentraremos agora nossa discussão nos aspectos que compõem a dimensão subjetiva da aprendizagem.

De acordo com a Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2002, 2005b), a aprendizagem é vista como um processo da subjetividade na sua simultânea condição de subjetividade individual e subjetividade social. Para compreendê-la, destacamos ainda as categorias sujeito e sentidos subjetivos, desenvolvidas pelo autor.

Conceber a interação social como constitutiva do sujeito permite a compreensão da escola como espaço propício a uma complexidade de relações e, conseqüentemente, diferentes produções de sentido por parte dos envolvidos. Tacca (2006) explica que os processos comunicativos envolvidos nessas relações surgem como importantes direcionadores dos processos de significação da aprendizagem e nos seus impactos na constituição subjetiva dos sujeitos.

Através da categoria sentido, que aparece como uma produção subjetiva, integram-se em cada momento concreto da ação do sujeito sentidos subjetivos produzidos em outros contextos e em outros espaços de sua história pessoal, os quais colocam o sujeito e sua vida afetiva em um lugar privilegiado para a compreensão da aprendizagem. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 81)

Cardinalli (2006) explica que experiências de medo, constrangimento, sucesso, inferioridade, comparações com outros etc., vividos no ambiente escolar e em outros espaços, vão configurando uma rede de sentidos subjetivos que interferem na maneira como o indivíduo se posiciona diante de uma situação de conflito ou de fracasso. Destacamos, dentre

outros espaços, a sala de aula, por proporcionar importantes experiências ao sujeito, causando-lhe expressivos impactos ao longo de muitos anos.

Tacca (2006) pensa a sala de aula como espaço onde diferentes sujeitos, em papéis e posições diversas, relacionam-se e se interinfluenciam. É lugar propício para a produção de novos sentidos e significados, os quais são inseparáveis das histórias dos indivíduos, assim como dos contextos em que estão atuando.

González Rey (2003) explica:

[...] na subjetividade social da escola, além dos elementos de sentido de natureza interativa gerados no espaço escolar, se integram à constituição subjetiva deste espaço elementos de sentido procedentes de outras regiões da subjetividade social, como podem ser elementos de gênero, de posição sócio-econômica, de raça, costumes, familiares, etc., que se integram com os elementos imediatos dos processos sociais atuais da escola. (p.203)

Esse autor leva em consideração a expressão do sujeito em ambiente escolar, em sua emocionalidade, procedente também de outros espaços e experiências. Para Kupfer (2003), no momento da aprendizagem, os aspectos subjetivos influenciam a atitude do aluno diante da tarefa a ser realizada.

Sendo assim, embora possua uma boa estrutura cognitiva, o desempenho do aluno poderá ser insatisfatório, tendo em vista as implicações das emoções no processo de pensar. “Se essa via real de produção de sentido subjetivo não se constitui, a aprendizagem cai num vazio, pois se converte em uma atividade formal” (AMARAL E MARTÍNEZ, 2006, p.5). O processo de aprendizagem deve ser compreendido, portanto, na integração do individual com o social, do cognitivo com o afetivo (GONZÁLEZ REY, 2003).

Pérez Gómez (2001) refere que, na escola, aprende-se uma cultura socialmente selecionada, e a interação com ela será produtiva e relevante, do ponto de vista educativo, quando o estudante se envolve num processo de diálogo criador com ela, aceitando e questionando, recusando e assumindo.

Em outras palavras, Amaral e Martínez (2006) ressaltam a participação ativa, intencional, consciente e interativa do sujeito, como necessária a uma aprendizagem efetiva. Referem ainda a importância do Outro, que intencionalmente se propõe a ensinar, na definição das características do processo de aprendizagem.

O processo de aprendizagem escolar é um processo relacional, dependente de um Outro que assumindo diferentes formas (professor, livro de texto, colegas etc.) e com diferentes formas de expressão, constitui também parte do processo de aprender. Essa dimensão relacional e comunicativa da aprendizagem coloca esta, não apenas no sujeito, mas simultaneamente na relação pedagógica, permitindo revelar o papel do Outro na aprendizagem. (MARTÍNEZ, 2006, p. 375)

O processo ensino-aprendizagem implica em um contínuo e profundo processo de relacionamento. Requer uma atitude dialógica, sobretudo, por parte do professor, que implica em disponibilizar-se e responsabilizar-se pelo outro.

Para González Rey (2008), o diálogo em sala de aula estimula o envolvimento do aluno e define um processo de aprendizagem norteado pela reflexão. Segundo esse teórico, somente haverá sentido subjetivo em uma atividade personalizada.

Nas linhas seguintes, apresentamos reflexões iniciais acerca da escola e da aprendizagem em sujeitos com altas habilidades, fundamentadas em estudos que têm sido desenvolvidos até agora.

3.4 A escola e a aprendizagem do sujeito com altas habilidades

Como discutido no primeiro capítulo, na constituição da subjetividade dos adolescentes com altas habilidades, diversos autores salientam a importância da função da família e da escola. Nesse estudo, interessa-nos, em especial, discutir a escola como espaço de constituição subjetiva de alunos com altas habilidades/superdotação.

Cropley (1993, apud ALENCAR E VIRGOLIM, 2001) relata que

Um número substancial de crianças superdotadas iniciam a escola com altas expectativas e grande entusiasmo (como é o caso de maior parte das crianças), mas logo se tornam frustradas e entediadas. Muitas entram em uma espiral de desapontamento, passando a rejeitar a instituição escola e/ou a duvidar de suas próprias habilidades e mesmo seu valor como pessoa. Muitas lidam com esta questão por meio de isolamento, hostilidade ou agressividade, mas podem também aprender em uma idade precoce que tais problemas podem ser evitados adotando deliberadamente a tática de fingir que são rebeldes. (p. 63)

Nesse excerto, percebemos o impacto negativo que a experiência escolar pode representar para o aluno com altas habilidades/superdotação. É importante salientar que, por ser minoria, o indivíduo superdotado pode se sentir diferente e vivenciar situações de isolamento e sentimentos de solidão.

Freeman e Guenther (2000) fazem referência à situação de que “uma criança de mente rápida e curiosa pode ter que suportar muito tédio em uma sala de aula regular” (p.96). As autoras se reportam aos poucos estímulos e à oferta reduzida de propostas pedagógicas que levem em consideração diferentes formas de aprendizagem e as diferentes capacidades encontradas em aluno com potencial elevado.

Terrassier (apud ALENCAR E VIRGOLIM, 2001), em análise à experiência de alunos com habilidades intelectuais significativamente superiores na escola, chama a atenção para a situação conhecida como efeito pigmalião negativo. Segundo o autor, os professores, por desconhecerem as características dos alunos com potencial superior, podem esperar um desempenho apenas mediano de seus estudantes, deixando de estimulá-los a obter um desempenho compatível com suas capacidades.

O autor ressalta ainda que as elevadas expectativas do grupo de colegas influenciam o desempenho dos alunos que mais se destacam, podendo gerar dificuldades emocionais impeditivas da expressão de seu potencial. Alencar e Virgolim (2001) lembram que, embora pareça paradoxal, é possível que o superdotado apresente sub-rendimento escolar ou distúrbios de aprendizagem.

A discrepância entre o elevado potencial intelectual e o desempenho acadêmico pode ser explicada por inúmeros fatores; dentre eles, o não reconhecimento de necessidades e a falta de apoio na família e na escola, expectativas irrealísticas dos pais sobre a capacidade do filho, elevadas exigências parentais, falta de segurança e estabilidade no lar, escolas mal estruturadas para um atendimento satisfatório. Alencar e Virgolim (2001) ressaltam que as escolas, muitas vezes, mostram-se insensíveis às necessidades e pontos fortes dos alunos, exigindo dos alunos concentração, passividade, quietude e interesse apenas naquilo que o professor está interessado.

Por outro lado, Cárdenas (2000) destaca as contribuições da escola na constituição subjetiva, justificando que na vivência escolar se ensejam as possibilidades de vivências relacionais com os pares, durante o processo de elaboração do conhecimento e de constituição

de sua identidade. Moltzen (2006) salienta que essas situações podem ter um grande impacto nos indivíduos que são emocionalmente mais sensíveis.

A escola é considerada um sistema de grande importância no desenvolvimento do talento, já que é responsável pela estruturação e acesso a oportunidades. Autores como Chagas (2008), Alencar (2007) e Virgolim (2007) pontuam que as estratégias educacionais oferecidas nesse ambiente devem proporcionar aprendizagem, exercício e aperfeiçoamento de habilidades, estímulo à criatividade, solução de problemas, produção de inovações e auxílio no enfrentamento dos desafios propostos pela sociedade contemporânea.

Fleith (2007) complementa, informando que, nas últimas décadas, são mais frequentes as discussões sobre as estratégias de enriquecimento curricular, práticas pedagógicas diferenciadas com vistas a atender às necessidades intelectuais e acadêmicas de alunos com altas habilidades/superdotação, embora sejam ainda insuficientes. A autora ressalta que o desconhecimento a respeito das características sócio-emocionais desses alunos dificulta o trabalho de educadores, psicólogos e pais no auxílio ao desenvolvimento afetivo desses alunos.

Assim, cabe à escola tentar superar alguns desafios, como a necessidade de criação e planejamento de estratégias que favoreçam a manutenção dos adolescentes na escola (GUENTHER, 2006); a intensificação dos processos de identificação e avaliação das altas habilidades (GUIMARÃES; 2007); a adoção de práticas que promovam o desenvolvimento da criatividade (ALENCAR, 2007).

Estudos de Olszewski, citados por O'Reilly (2006) apontam para as dificuldades emocionais decorrentes da mudança de escola, o que pode ser uma vivência recorrente no aluno superdotado, na tentativa de melhor atender suas necessidades acadêmicas. Explica que a mudança de escola envolve a mudança de amigos e ambiente social, podendo ter impacto negativo em seu autoconceito.

Sobre a aprendizagem, a literatura especializada tem referenciado que os alunos academicamente mais competentes organizam de forma proficiente o seu trabalho escolar, apresentando comportamentos mais auto-regulados (ZIMMERMAN E MARTÍNEZ-PONS, 1990). Winner (1998) fez algumas observações sobre o desenvolvimento e a manutenção da condição de ser superdotado, afirmando que as crianças superdotadas que terão, mais provavelmente, seus talentos desenvolvidos até o nível de um perito, serão aquelas com intensa motivação, capacidade de concentração em um objetivo e de atingir um estado de

fluência quando trabalham; aquelas que crescem em famílias que as apóiam e as estimulam e as que têm professores e mentores que lhes sirvam de modelo.

Os estudos sobre a escola e a aprendizagem do superdotado, de forma geral, abordam o espaço escola como algo externo ao sujeito e referem-se ao aluno como um sujeito padrão, esvaziado de sua singularidade. Mas, o que ocorre em termos subjetivos na experiência de aprendizagem desses sujeitos? Nossa pesquisa se propõe a responder essa questão.

CAPÍTULO IV

PERCURSO METODOLÓGICO

[...] Agora que as bússolas e as velhas rotas depuseram as suas pretensões, agora que não há mensurações utilizáveis, nem metas preestabelecidas onde ancorar, o sentido da presença humana no mundo reaparece em sua natureza originária: inscrita na própria viagem.

MALDONATO (2001)

Um afastamento das premissas teóricas modernas de adolescência e identidade se fez necessário nesse estudo, que também nos exigiu a configuração de um novo olhar sobre pesquisa. Dessa forma, alguns pressupostos que nos acompanharam em nossa formação inicial foram abandonados, a fim de que pudéssemos nos encontrar com a adolescência e a superdotação, em sua complexidade, e aproveitar o valor da singularidade nesse estudo.

Para Minayo (1994), o imaginário do sujeito pesquisado não pode ser quantificado, pois seu universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes correspondem a um espaço mais profundo de relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Entendemos, como Leal (2002), que o referencial teórico norteia o pensamento e as decisões do pesquisador em todo o processo investigativo. Dessa forma, em nossas buscas, a epistemologia qualitativa, na perspectiva de González Rey (1999, 2005c, 2005d), mostrou-se coerente com nossos pressupostos teóricos. Fizemos a escolha por essa abordagem por nos possibilitar reunir múltiplos elementos que constituem as produções subjetivas desses sujeitos.

Como objetivo geral deste estudo, investigamos como os sentidos subjetivos associados às altas habilidades/superdotação impactam no processo de aprendizagem do adolescente com altas habilidades/superdotação. A fim de realizar esse intento, foram nossos objetivos específicos: analisar como o adolescente com altas habilidades/superdotação subjetiviza sua condição; reconhecer os principais sentidos subjetivos relacionados ao aprender no adolescente com altas habilidades/superdotação; e analisar como a escola,

enquanto espaço social, influencia a constituição de sentidos subjetivos no adolescente com altas habilidades/superdotação.

Como exposto anteriormente, a superdotação é uma condição que envolve mitos e experiências diversas, não sendo, portanto, portadora de um único sentido subjetivo. Compreendemos, a partir das colocações de González Rey (2005b), que os sentidos subjetivos não são produzidos linearmente à condição de ser superdotado ou de ser adolescente, mas apresentarão uma qualidade diferenciada mediante os processos de subjetivação dessa experiência pelo sujeito. É uma condição que se constitui peculiar na vida de cada pessoa com múltiplas extensões.

Dedicamo-nos a analisar o caso de um adolescente, do sexo masculino, identificado como indivíduo com altas habilidades, na área acadêmica. As contribuições da epistemologia qualitativa subsidiaram nosso olhar para selecionar, categorizar e analisar as informações, que foram aos poucos sendo tecidas com a combinação de instrumentos orais e escritos. Foram utilizados os seguintes instrumentos nessa pesquisa: a entrevista em processo com o adolescente; o completamento de frases; as sentenças incompletas; a composição; a técnica linha da vida; os estilos de aprendizagem; o diário de campo; e ainda a entrevista com um professor. A análise das informações foi feita a partir da concepção construtivo-interpretativa, proposta por González Rey (2005c, 2005d).

Em seguida, detalharemos os passos dessa construção metodológica, apresentando reflexões sobre a epistemologia qualitativa, proposta por González Rey (1999, 2005c, 2005d); a importância do estudo de caso para esse tipo de pesquisa em Educação; o sujeito de pesquisa e o informante; o cenário de pesquisa produzido nessa relação pesquisador-sujeito participante; a construção e a análise da informação, bem como as questões éticas consideradas.

4.1 A Epistemologia Qualitativa

Uma vez que nos lançamos a estudar a subjetividade, devemos atender às exigências epistemológicas do fenômeno. Aguiar, Bock e Ozella (2001) chama-nos a atenção para o fato de que, na Psicologia Sócio-Histórica, o método de investigação deve ser capaz de substituir a

análise de um objeto, pela análise de sua constituição e de sua gênese. Para tanto, é imprescindível romper com o paradigma positivista, uma vez que a subjetividade não se caracteriza por invariantes estruturais que permitam construções universais sobre a natureza humana. (GONZÁLEZ REY, 2005b)

Em contraposição à epistemologia positivista, González Rey (2005) teoriza sobre uma nova forma de produção de conhecimento, diferentemente dos pressupostos quantitativos de predição, descrição e controle. Propõe-se a elucidar e conhecer os complexos processos de constituição da subjetividade, e para tal, explica:

[...] A ciência não é só racionalidade, é subjetividade em tudo o que o termo implica, é emoção, individualização, contradição, enfim, é expressão íntegra do fluxo da vida humana, que se realiza através de sujeitos individuais, nos quais sua experiência se concretiza na forma individualizada de sua produção (p.28).

Para o autor, se não houver implicação subjetiva do sujeito pesquisado, a informação produzida no curso do estudo perde significação. A epistemologia qualitativa ressalta o caráter interpretativo, construtivo, singular e dialógico na pesquisa qualitativa. No bojo desse referencial, evidenciam-se a dialética e a complexidade, com vistas à produção de conhecimento a respeito de uma realidade multifacetada, irregular, complexa, histórica e recursiva, assim como é a subjetividade.

Embora reconheça a dificuldade em definir subjetividade dada a sua processualidade, González Rey (2005b) a entende como a organização dos processos de sentido e significado que aparecem e se organizam em diferentes formas e níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua. Para apreendê-la, em sua complexidade, procuramos compreendê-la em seu movimento de construção contínuo, instabilidade e contradição.

González Rey (2002) continua:

Propomos a epistemologia qualitativa como forma de satisfazer as exigências epistemológicas inerentes ao estudo da subjetividade como parte constitutiva do indivíduo e das diferentes formas de organização social. A subjetividade não é um produto da cultura, é ela mesma constitutiva da

cultura, não pode ser considerada resultado subjetivo de processos objetivos externos a ela, mas expressão objetiva de uma realidade subjetivada (p.28).

Assim, partimos de um enfoque que busca superar a explicação da realidade por meio de modelos cristalizados, dicotômicos e simplistas; e que apreende a realidade como algo complexo. Ao sujeito de investigação, dirige-se um olhar que o abarca em um processo interativo com sua realidade social, histórica e cultural, de acordo com a visão de homem de Vygotsky (2000):

O que é o homem? Para Hegel é o sujeito lógico. Para Pavlov é o soma, organismo. Para nós é a personalidade social = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social) (p.34).

Assim, a partir da comparação que estabelece entre as concepções de homem de Hegel e Pavlov, Vygotsky (2000) deixa clara a ampliação de seu conceito, percebendo o homem como um ser que se constrói ao superar as funções biológicas, através da interação com o meio. Ressalta ainda a necessidade de compreendermos como a experiência histórica e social transformam-se em experiências individuais.

González Rey (2005) compreende o sujeito como histórico, sendo que sua constituição subjetiva atual representa a síntese subjetivada de sua história pessoal; e ser social, porque vive em sociedade, onde produz novos sentidos e significações que, ao constituir-se subjetivamente, convertem-se em constituintes de novos momentos de seu desenvolvimento subjetivo. Destas colocações, depreendemos que, a fim de alcançar os objetivos propostos, devemos articular os elementos da subjetividade social e subjetividade individual, bem como os elementos presentes na relação de pesquisa.

Dessa forma, os desafios deste modelo de pesquisa são inúmeros. O estudo da subjetividade requer a compreensão das formas mais complexas de expressão do sujeito, a partir de informações obtidas por vias diretas e indiretas a respeito do fenômeno investigado. Cabe ao pesquisador fazer-se presente no contexto do sujeito pesquisado, participar dele, entrar em contato com as pessoas, ouvi-las, conversar com elas, procurar evidências nos discursos.

González Rey (1999) chama-nos a atenção ao “caráter oculto” da evidência. Para o autor, a “qualidade” dos fenômenos não aparece imediatamente à experiência, nem se constrói por via da indução. Assim, todo o procedimento de pesquisa exige um olhar apurado para se explicitar o contexto, o que exige um vasto material para que se possa ter acesso a um mínimo de informações necessárias. Quanto à análise, devemos considerar além do que o sujeito fala, compreendendo o sentido que ele imprime a essa fala, permitindo assim uma produção complexa.

González Rey (2005c) enuncia três princípios basilares da epistemologia qualitativa: o conhecimento como uma produção construtivo-interpretativa; o caráter interativo do processo de produção do conhecimento; e a significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento, como explicaremos em seguida.

Entender o conhecimento como uma produção construtivo-interpretativa é, sobretudo, não considerar o conhecimento uma soma de fatos definidos por constatações imediatas do momento empírico. O caráter interpretativo do conhecimento parte da necessidade de dar sentido a expressões do sujeito estudado, cuja significação para o problema de estudo é indireta e implícita.

Para interpretar, o pesquisador deve integrar, reconstruir e apresentar diversos indicadores obtidos durante a pesquisa, os quais não teriam nenhum sentido se fossem tomados de forma isolada, como constatações empíricas. Como enfatiza o autor: "a interpretação é um processo constante de complexidade progressiva, que se desenvolve por meio da atribuição de significado a formas diferentes do objeto estudado (GONZÁLEZ REY, 2005c, p.32).

O caráter interativo do processo de produção do conhecimento é o segundo princípio ressaltado pelo autor. As propostas das escolas psicológicas tradicionais primavam pela neutralidade do pesquisador e pelo controle das variáveis e informações do sujeito. González Rey (2005c, 2005d), por sua vez, explica que as interações pesquisador-pesquisado são uma condição para o desenvolvimento das pesquisas nas ciências humanas. Considera ambos, pesquisador e pesquisado, sujeitos produtores de conhecimento.

Essa maneira de entender a relação pesquisador-pesquisado leva-nos a considerar que todo o sistema de comunicação humana fornece situações significativas para o conhecimento. O diálogo assume valor especial, por possibilitar o envolvimento emocional e reflexivo dos sujeitos. Outra consequência importante desse princípio, assinalada por González Rey (2005),

é a compreensão dos "momentos informais que surgem durante a comunicação como produtores de informação relevante para a produção teórica" (p.34).

O terceiro princípio destacado pelo teórico se refere à significação da singularidade como "nível legítimo da produção do conhecimento" (GONZÁLEZ REY, 1999, p.40). Reconhece que a singularidade, ao longo de nossa história, foi desconsiderada quanto à sua legitimidade como fonte de conhecimento científico; mas, na pesquisa da subjetividade, surge como realidade diferenciada na história da constituição subjetiva do indivíduo.

Nesse sentido, Zanella (2004) defende a idéia de que olhar o específico, ou seja, o sujeito, significa também olhar o geral, na totalidade das relações das quais ele participa direta ou indiretamente. Nessa perspectiva, para apreender o homem em sua subjetividade, é válido analisar sua forma de organização de vida, que se objetiva nas práticas sociais, nos modos de ser, nos valores, enfim, nos signos que caracterizam a cultura capitalista ocidental.

Outra idéia que vem compor-se com esta é a de Vaitsman (1995), que reitera que, na sociedade atual, não é viável a tentativa de homogeneização dos sujeitos, como almejava o projeto moderno da ciência. Diferentes subjetividades lutam por serem reconhecidas segundo as próprias singularidades, com necessidades específicas que devem ser conhecidas e respeitadas.

Discorreremos a seguir sobre o estudo de caso, ferramenta útil para atender aos princípios defendidos pela epistemologia qualitativa de González Rey.

4.2 Estudo de Caso

No preâmbulo das considerações sobre esse método de pesquisa, consideramos importante destacar que, nessa perspectiva, o conhecimento científico não se legitima pela quantidade de sujeitos a serem estudados, mas pela qualidade de sua expressão.

Ressaltamos a importância de estudos a partir desse método, uma vez que acumula evidências únicas e essenciais para o desenvolvimento do conhecimento, principalmente se tratando da produção de conhecimentos sobre a subjetividade individual (AMARAL, 2006; MARTÍNEZ, 1997).

Assim, tivemos como intento evidenciar a realidade singular do processo de subjetivação das altas habilidades/superdotação por um adolescente num estudo de caso, categoria de pesquisa cujo objeto é “uma unidade que se analisa aprofundadamente” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133).

Macedo (2006) esclarece que o estudo de caso tem “como preocupação principal compreender uma instância especial. O objeto estudado é tratado como único ideográfico especial singular [...]” (p.110).

Nesse sentido, Goode e Hatt (1979) pontuam que é um meio de organizar os dados preservando o caráter unitário do objeto social estudado. Chizzotti (2006) também contribui, ampliando a idéia, ao considerar o estudo de caso como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação.

Gil (2002) destaca a importância deste tipo de trabalho, por permitir um estudo profundo e exaustivo, possibilitando-nos um conhecimento amplo e detalhado do objeto em questão. De acordo com Yin (2005), a preferência pelo uso do estudo de caso deve ser dada quando se estuda eventos contemporâneos, em situações onde os comportamentos relevantes não podem ser manipulados, mas onde é possível se fazer observações diretas e entrevistas sistemáticas.

Ludke e André (1986) descrevem características desse tipo de estudo, como o direcionamento à descoberta, a ênfase na interpretação em contexto, a representação da realidade de forma completa e profunda, o uso de uma grande variedade de fontes de informação, a representação de diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.

González Rey (2005c, 2005d) também atribui grande importância ao estudo de casos como procedimento geral da pesquisa qualitativa. Para o autor, esse método constitui uma ferramenta privilegiada para o acesso a uma fonte diferenciada que, de forma única, nos apresenta simultaneamente a constituição subjetiva da história própria (subjetividade individual) e uma forma não-repetível de subjetivação da realidade social que ao sujeito coube viver (subjetividade social).

O estudo de caso, para González Rey (2002), “constitui um processo irregular e diferenciado que se ramifica à medida que o objeto se expressa em toda a sua riqueza” (p. 71). Para o autor, o estudo do caso singular adquire seu valor para a generalização pelo que é

capaz de apostar na qualidade do processo de construção teórica, não por seu valor em termos de quantidade. Com essa idéia, o autor expressa uma compreensão diferente do conceito de generalização, em relação àquela que dominava a pesquisa positivista, fundamentada em nível empírico, na quantidade e naquilo considerado constatável. Assim define a generalização:

[...] é um processo teórico que permite integrar em um mesmo espaço de significação elementos que antes não tinham relação entre si em termos de conhecimento. Seria um erro de caráter empirista compreender a generalização como produto final ou produção universal, pois só é um momento do processo de conhecimento que se expressa na temporalidade e historicidade que marca todo o desenvolvimento daquele (GONZÁLEZ REY, 2005c, p.164).

Acreditamos que, dessa forma, ficam claros nossos motivos de optar pelo estudo de caso.

4.4 Sujeito da pesquisa e informante

Desse estudo, participou um adolescente identificado como sujeito com altas habilidades/superdotação na área acadêmica. Contribuiu ainda na pesquisa, como informante, um professor desse aluno.

Ressaltamos a dificuldade em encontrar os sujeitos dessa pesquisa, pelos incipientes trabalhos de identificação e de estimulação de superdotados em nosso Estado. No Piauí, deparamo-nos com uma absoluta falta de estatísticas oficiais que delineiem o número, a incidência, as necessidades especiais desses alunos.

Em 2007, houve a implantação do Núcleo de Atendimento dos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S, mediante trabalho da Secretaria de Estado da Educação, com o objetivo de promover a formação dos professores e o atendimento a esses alunos na Rede Estadual de Ensino. Atualmente, o NAAH/S realiza identificação de alunos, sobretudo nos primeiros anos escolares, e desenvolve atividades de estimulação às suas habilidades, ainda de forma incipiente.

Diante dessas dificuldades, recorreremos a contatos particulares para chegarmos a esses sujeitos, o que demandou um maior tempo a fim de garantirmos a condição de superdotado e de construirmos cenários adequados de pesquisa.

Dos encontros e desencontros com o adolescente, delineamos considerações importantes sobre sua subjetivação como adolescente superdotado e como sujeito de sua aprendizagem, dentre outras, que serão apresentadas no capítulo V.

4.3.1. O adolescente com altas habilidades/superdotação

O sujeito investigado nessa pesquisa é adolescente, do sexo masculino, com altas habilidades na área acadêmica. Euler⁵ é um adolescente de 16 anos de idade, com excelente desempenho em diversas áreas do conhecimento. É reconhecido no meio acadêmico por suas habilidades, sobretudo, em Matemática. O contato com ele se deu por intermédio dos professores do departamento de matemática da Universidade Federal do Piauí, que possui um projeto de preparação de alunos de escolas públicas para participarem das Olimpíadas Brasileiras de Matemática.

Euler pertence a um contexto econômico-social desfavorecido, é filho de mãe solteira, mora com os avós desde sua entrada na escola, aos 7 anos de idade, e possui um irmão 2 anos mais jovem, com o qual desenvolve uma relação distante. Estuda atualmente em uma escola privada, com bolsa de estudos oferecida pelo bom desempenho que vinha demonstrando nas competições nacionais que envolviam Matemática, Química e Física. Apresentaremos mais dados sobre esse sujeito no capítulo seguinte.

4.3.2 O professor

⁵ Euler é um pseudônimo, utilizado a fim de atender ao compromisso ético de anonimato.

O professor que contribuiu nessa pesquisa é do sexo masculino, com 34 anos de idade. Sua formação é Bacharelado e Licenciatura em Matemática e Bacharelado em Direito. É especialista em Matemática e atua como docente há 12 anos na escola em que atualmente estuda nosso sujeito de pesquisa. O seu contato com o aluno data de 2004, conhecendo-o por meio de suas participações nas Olimpíadas de Matemática.

4.5 Cenário de pesquisa

González Rey (2005c, 2005d) ressalta a importância da criação de um cenário adequado, a fim de que sejam desenvolvidas de forma satisfatória as condições de pesquisa.

Entendemos por cenário de pesquisa a fundação daquele espaço social que caracterizará o desenvolvimento da pesquisa e que está orientado a promover o envolvimento dos participantes na pesquisa. É precisamente no processo de criação de tal cenário que as pessoas tomarão a decisão de participar da pesquisa, e o pesquisador ganhará confiança e se familiarizará com os participantes e com o contexto em que vai desenvolver a pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005, p.83)

Sobre cenário de pesquisa, esse autor discorre sobre a situação em que o sujeito participante envolve-se no estudo proposto e, que, de forma voluntária, atua ativamente, possibilitando ainda sua reflexão e surgimento de emocionalidades.

A partir dessas orientações, optamos por desenvolver um espaço de conversação com o sujeito, numa relação de confiança e respeito, evitando o papel de pesquisadora que analisa, intervém e controla. Esse tipo de relação desenvolvida favoreceu de forma significativa o compartilhar de experiências. Estivemos, nesse percurso, em diversos ambientes, como a residência do participante, a escola em que estuda, uma biblioteca pública. Ressaltamos que a dinâmica dos diferentes lugares frequentados também exerceu influência em nossos momentos de pesquisa. Os locais e os horários dos encontros foram aqueles mais convenientes para o sujeito.

Nosso primeiro encontro com Euler ocorreu em abril de 2008, em seus 16 anos de idade, cursando o 2º ano do Ensino Médio, em uma escola privada de Teresina-PI. O encontro mais recente, relatado nessa pesquisa, correu em junho de 2009. Trataremos de informações produzidas na relação pesquisadora-sujeito de pesquisa em diferentes momentos, ao longo desses 14 meses de estudo.

4.5 Os Instrumentos

A proposta de González Rey (2005) favorece outras formas de fazer ciência, desde a compreensão e desenvolvimento de instrumentos, bem como na relação com o sujeito participante da pesquisa.

A respeito dos instrumentos, defende que sejam compreendidos como “formas diferenciadas de expressão e que adquirem sentido subjetivo no contexto social da pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.42), representando, assim, uma via legítima de estímulo à reflexão e construção do sujeito. Para o autor, não existe a necessidade de acumular dados, mas analisar a qualidade das informações construídas no percurso. Assim, atentos a essa assertiva, nessa pesquisa, não procedemos à coleta de dados, mas privilegiamos uma situação de interação entre os sujeitos pesquisador-pesquisado, considerados ativos e reflexivos.

De acordo com a proposta metodológica do referido teórico, o uso de diferentes instrumentos favorece a indução da informação, uma vez que o processo de construção do conhecimento se dá ao longo da pesquisa e a diversidade dos instrumentos permitem-nos construir, revisar ou refutar nossas idéias ao longo do estudo (GONZÁLEZ REY, 2002). Por meio do uso de diferentes instrumentos, é possível ainda, segundo o autor, revelar a tensão permanente entre o individual e o social, momento essencial para a produção de conhecimentos sobre ambos os níveis de constituição da subjetividade.

Para o autor, os instrumentos representam “meios que devem envolver as pessoas emocionalmente” (p. 43), a fim de facilitar a expressão dos sentidos subjetivos. Destarte, optamos pelos seguintes instrumentos: completamento de frases (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 1989), que consistiu na apresentação de 70 frases incompletas, que o sujeito completou com as idéias que lhe surgiam; sentenças incompletas; composição, importante por

fornecer indicadores diretos e indiretos sobre a configuração da personalidade do sujeito (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 1989); conflito de diálogos; entrevista em processo, considerando que o sujeito de investigação psicológica não é um mero agente de respostas definitivas; técnica Linha da vida, técnica Estilos de Aprendizagem (RENZULLI; SMITH, 1978); e entrevista com o professor. As entrevistas foram gravadas, com a autorização dos sujeitos envolvidos, e transcritas posteriormente.

Além dos instrumentos previstos, houve situações e atividades informais que geraram informações relevantes, registradas em um diário de campo. A pesquisa consistiu em uma situação comunicativa em que se buscou o estabelecimento, a manutenção e o aprofundamento de um diálogo contínuo entre pesquisador e pesquisado. A seguir, detalharemos os instrumentos utilizados.

4.5.1 Completamento de frases

González Rey e Martínez (1989) desenvolveram um instrumento com 70 frases incompletas, importantes para o diagnóstico de indicadores de conteúdo e funcionais acerca da configuração personológica do sujeito. Os autores explicam que os indicadores diretos nos revelam de forma imediata características funcionais e de conteúdo da personalidade. As informações indiretas são aquelas que não têm um valor pelo conteúdo que expressam, mas encontram um sentido em sua integração com outros indicadores, alcançando nestas inter-relações seu caráter relevante para o diagnóstico.

Esse instrumento apresenta indutores curtos que devem ser preenchidos pelo sujeito pesquisado, o que permite o deslocamento do sujeito em diferentes temáticas, facilitando a expressão de sentidos subjetivos diferenciados. Para González Rey (2005d):

O completamento de frases é uma rica fonte de indicadores e seu valor como instrumento está na possibilidade de elaborar um sistema de hipóteses que se integram e marcam o curso da produção de informação; algumas dessas hipóteses serão abertas somente a partir de uma frase ou de uma relação única entre frases (p. 59)

Realizamos adaptações nesse instrumento visando adequar à nossa proposta de estudo, como: *Meus estudos... Minha vida futura... Estou seguro... Tenho refletido... Tenho me proposto a... Meu maior tempo eu dedico... Sempre que posso...*

Buscamos conhecer os processos simbólicos e afetivos do adolescente com altas habilidades/superdotação em relação à sua identidade, projetos de vida, escola, família, grupo de pares e aprendizagem (ver ANEXO A).

4.5.2 Sentenças incompletas

Esse instrumento (ANEXO B) foi adaptado especialmente para essa pesquisa, segundo o modelo proposto por Virgolim, Fleith e Neves-Pereira (2000). Possibilitou a expressão emocional do sujeito, que respondeu a 19 questões acerca de suas principais preocupações, medos, limitações, capacidades, preferências e desejos, incluindo as sentenças: *A coisa que eu mais gosto que as pessoas admirem em mim é... Eu gosto de mim porque... Eu me sinto melhor quando as pessoas... Eu gostaria que meus pais... Eu gostaria de ser... A coisa que mais me preocupa atualmente é... Não me deixam... Eu tenho medo de...*

4.5.3 Composição

A composição consiste no desenvolvimento escrito de um tema aberto. Em sujeitos motivados e envolvidos com o tema, consistem em excelentes meios de expressão da subjetividade. Valdes (citado por González Rey, 2005d) afirma:

uma redação sobre “como se é atualmente” supõe extrair de si mesmo pensamentos, sentimentos e condutas que o sujeito deverá estruturar, dando um sentido pessoal. Na realização desse esforço de estruturação, devem manifestar-se as tendências fundamentais do sujeito (p.63).

Em nosso estudo, foi proposta ao adolescente uma composição sobre o tema “Quem eu sou?”, tendo em vista um exercício reflexivo sobre sua condição atual (ver APÊNDICE A).

4.5.4 Conflitos de diálogos

González Rey (2005d) justifica a importância do instrumento *Conflitos de diálogos* por considerar que o diálogo é fonte, tanto direta como indiretamente, de um conjunto de valores e de posições diante da vida e que, quando um conteúdo é apresentado dessa forma, toma uma forma menos estruturada e mais flexível que qualquer tipo de pergunta ou material de análise.

O autor acredita que esse instrumento facilita uma expressão carregada de sentidos subjetivos para o sujeito que o analisa, pois ele sente que está tomando uma posição diante de algo dado, sem ter consciência de que essa posição é uma via idônea para conhecer sua própria subjetividade.

Assim, elaboramos um diálogo entre dois personagens adolescentes, que abordam questões importantes sobre os superdotados e suas condições de aprendizagem (ver APÊNDICE B).

4.5.5 Entrevista em processo

A comunicação desenvolvida nesse tipo de pesquisa envolve o compartilhamento de emoções, valores, contradições entre sujeito e pesquisador. Conduz a uma reconsideração do espaço social em que a pesquisa é desenvolvida e, nesse sentido, a entrevista configura como importante meio de facilitação das expressões do sujeito.

Para Martínez (1997), a entrevista, em seu caráter vivo e dinâmico, supera em muitos casos o previsto. “A comunicação livre e fluida entrevistado-entrevistador é decisiva” (p.137). Para a autora, os objetivos assinalados para a entrevista são alcançados em duas fases diferenciadas: a espontânea e a dirigida. Explica que a fase espontânea é marcada por

perguntas gerais, na expectativa de que o sujeito recorde e narre de forma espontânea. A fase dirigida contém questões sobre o que o sujeito não se referiu, por diversas razões.

Apresentando idéias convergentes às da autora, Szymanski (2004) propõe a entrevista reflexiva, sendo que nesse tipo de entrevista o pesquisador compartilha sua compreensão de dados com o participante. Na situação de entrevista, o caráter de entrelaçamento das emoções é condição como em todas as atividades relacionais humanas.

De forma semelhante, González Rey (1997) concebe a entrevista em processo, importante recurso para comprovar ou descartar hipóteses elaboradas pelo pesquisador em função das informações apreendidas nos diferentes instrumentos. A entrevista inicial (APÊNDICE C) tinha o objetivo de estabelecer um *rapport* com o sujeito de pesquisa e conhecer elementos gerais, como composição familiar, contexto escolar e principais características do sujeito. As outras entrevistas foram desenvolvidas com vistas a esclarecer diversos aspectos emergentes dos diversos instrumentos utilizados (ver APÊNDICES D, E e F).

4.5.6 Técnica Linha da Vida

Nessa técnica, o sujeito é solicitado a refletir sobre sua história e suas projeções para o futuro. Solicitamos que Euler marcasse pontos importantes em sua trajetória de vida, refletindo sobre suas lembranças – pessoas significativas, eventos, sonhos de infância - e projetos. Constitui importante recurso de produção de emocionalidades (ver APÊNDICE G).

4.5.7 Estilos de Aprendizagem

No instrumento *Estilos de Aprendizagem*, desenvolvido por Renzulli e Smith (1978), identificamos os estilos de aprender com os quais o aluno se identifica. Não representa necessariamente o que ocorre na situação de aprendizagem escolar, mas o que ele gostaria de fazer nessa situação (ver ANEXO C).

4.5.8 Entrevista com o professor

A entrevista é um instrumento e uma situação inigualável para propiciar a construção compartilhada de conhecimento através do diálogo e do contraste, sempre que se estimule uma interação real entre idéias dos participantes entre si e com o investigador (CARSPECKEN; APPLE, 1992).

Na entrevista realizada com o professor (ver APÊNDICE H), procuramos gerar dados, por meio do diálogo, contraste e discussão. Consideramos um momento extremamente relevante nesse estudo, por representar o olhar do outro sobre nosso sujeito de pesquisa.

4.5.9 Diário de campo

No diário de campo se costuma registrar, sem excessiva preocupação com a estrutura, a ordem e esquematização sistemática, a corrente de acontecimentos e impressões que o investigador observa, vive, recebe e experimenta durante sua estada no campo (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Registramos, em especial, nossas percepções sobre as emoções e os comportamentos de Euler expressos em diferentes momentos de nossos encontros.

4.6 A construção e a análise da informação nessa pesquisa

Na concepção de González Rey (2002), o conhecimento é uma produção humana e não algo que está pronto para ser acessado. Assim, o autor evidencia o caráter interativo da pesquisa, principalmente no que se refere à qualidade da relação pesquisador-sujeito participante de pesquisa.

A interação sistematizada, rígida e controlada está em desacordo com a proposta do autor, que defende a espontaneidade, o fluxo criativo de idéias, a vivência das emoções e do

imprevisível. Tanto pesquisador quanto sujeito se envolvem e se comprometem com a construção da informação; no entanto, cabe ao pesquisador a responsabilidade intelectual pela construção teórica da pesquisa.

O papel do pesquisador, como sujeito, não se expressa somente no campo cognitivo. Sua produção intelectual é inseparável do processo de sentido subjetivo marcado por sua história, crenças, representações, valores e todos aqueles aspectos em que se expressa sua constituição subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 36).

Percebe-se, assim, que o pesquisador não se propõe a uma neutralidade guiada por procedimentos e hipóteses pré-elaboradas, mas constrói a pesquisa ao longo do processo, considerando os imprevistos de um sistema comunicativo, em que o imprevisto pode redirecionar o percurso da pesquisa e é significativo para a compreensão do fenômeno.

A análise dos dados foi feita a partir da concepção construtivo-interpretativa, proposta por González Rey (2005), cujos dados são interpretados de acordo com a unicidade e integridade do sujeito, a fim de se chegar às suas unidades de sentido, que proporcionam informações sobre o problema estudado. No modelo que adotamos, a análise é feita simultaneamente à produção da informação, a fim de elucidar pontos obscuros que surgiam ao longo da pesquisa.

Nessa perspectiva metodológica, o conhecimento não representa a soma de fatos definidos pelas constatações imediatas do momento empírico. Seu caráter interpretativo é gerado pela necessidade de dar sentido a expressões do sujeito estudado, cuja significação para o problema objeto de estudo é só indireta e implícita (GONZÁLEZ REY, 2002). O processo de interpretação requer a integração, a reorganização e a apresentação dos dados em construções interpretativas.

Assim, as informações em cada instrumento foram integradas, de forma congruente, a fim de configurar processos dinâmicos do sujeito. Como afirmam González Rey e Martínez (1989):

Interpretar não pode se reduzir a uma leitura simbólica de conteúdo revelado por um instrumento [...] no estudo das configurações individualizadas, donde os indicadores funcionais e estruturais gerais da personalidade se integram sobre a base de uma experiência única e irrepetível no indivíduo concreto, a interpretação é necessária para realizar, a partir de indicadores que têm um sentido geral, a integração irrepetível dos mesmos, em sua forma de operar em uma individualidade concreta (p.67, tradução nossa)

Nessa abordagem, entendemos que pesquisador e pesquisado constroem juntos sentidos e significados. O pesquisado, por sua narrativa e expressões, fornece os indicadores que serão interpretados pelo pesquisador. González Rey (2005c) esclarece o que propõe como indicadores:

elementos que adquirem significação graças à interpretação do pesquisador, ou seja, sua significação não é acessível de forma direta à experiência, nem aparece em sistemas de correlação. Nesse aspecto, o subjetivo e o objetivo se integram em uma unidade indissolúvel que só tem valor nos limites do processo em que é produzida. (p.112)

A construção da informação implica a produção de indicadores, ou seja, um conjunto de expressões com sentido semelhante proveniente de diferentes formas de informação. O indicador surge da combinação de informações indiretas desenvolvidas ao longo da pesquisa e vai além da descrição, tendo finalidade explicativa. (GONZÁLEZ REY, 2005c) Ressalta ainda que os indicadores representam sempre um momento dentro de um processo, em que os indicadores precedentes passam a ser elementos de sentido dos conseqüentes, integrando-se todos no sentido que adquire qualquer interpretação realizada durante o processo de pesquisa.

A interpretação é um processo constante de complexidade progressiva, que se desenvolve por meio da atribuição de significado a formas diferentes do objeto estudado, nos marcos da organização conceitual mais complexa do processo interpretativo. É um processo diferenciado que dá sentido a diferentes manifestações do estudado e as converte em momentos particulares do processo geral, orientado à construção teórica do sujeito, em sua condição de sujeito social. (GONZÁLEZ REY, 2005c)

Gostaríamos de salientar que, em nossas interpretações, não nos propomos à produção de resultados finais que possam ser tomados como referências universais e invariáveis sobre o tema que estudamos, mas à produção de novos olhares sobre essa realidade.

4.7 Considerações éticas

Nessa pesquisa, seguimos os princípios do Código de Ética Profissional do Psicólogo (2005), que estabelece, fundamentalmente, o respeito à dignidade e à integridade na relação desenvolvida entre pesquisador e sujeito pesquisado.

Foram apresentados ao adolescente e à sua avó (responsável) os propósitos da pesquisa e demais esclarecimentos, e ainda apresentado um termo de consentimento livre e esclarecido, para que ele participasse da pesquisa. Na oportunidade, as dúvidas eram esclarecidas. Garantimos ainda a eles a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das instituições envolvidas.

CAPÍTULO V

SENTIDOS SUBJETIVOS DE UM ADOLESCENTE ACERCA DE SUAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E DE SUA APRENDIZAGEM

*E penso com os olhos e com os ouvidos
E com as mãos e com os pés
E com o nariz e a boca.*

FERNANDO PESSOA

Neste capítulo, apresentaremos o sujeito de nossa pesquisa e, em seguida, discutiremos sobre suas principais produções de sentido referentes à aprendizagem e às altas habilidades, sob a perspectiva da Teoria da Subjetividade de González Rey.

Retomamos os objetivos que inicialmente nos impulsionaram a esse estudo:

Analisar como o adolescente com altas habilidades/superdotação subjetiviza sua condição;

Reconhecer os principais sentidos subjetivos relacionados ao aprender no adolescente com altas habilidades/superdotação;

Analisar como a escola, enquanto espaço social, influencia a constituição de sentidos subjetivos no adolescente com altas habilidades/superdotação.

Nessa pesquisa, aproximamo-nos de respostas que possibilitam um novo olhar para a temática, em sua forma complexa.

5.1 Euler: um matemático em busca da superação

Leonhard Euler foi um matemático suíço, que viveu no século XVIII. Dedicado à matemática, física, engenharia e astronomia, deixou importante legado para as ciências exatas, com contribuições decisivas para a geometria, o cálculo, as equações diferenciais e para a

teoria de números. Integrou as idéias de Newton e Leibniz sobre cálculo diferencial. Estudou mecânica, teoria lunar, elasticidade, acústica, hidráulica e música (ALPUIM, 2007).

Aprendeu matemática com o pai, desenvolvendo fascínio pela área, e empreendeu estudos independentes. No início de sua vida adulta, recebeu repetidas menções honrosas na Academia de Paris por suas descobertas. Ainda jovem, perdeu a visão de um olho, mas continuou produtivo em seus trabalhos. Tornou-se lendário por sua memória excepcional, por sua capacidade de resolver mentalmente complexos cálculos e por sua vasta produção em diferentes áreas.

Casou-se e teve 13 filhos, dos quais apenas 5 sobreviveram. Percebendo gradativa perda visual, preparou-se para sua futura cegueira, aprendendo a escrever fórmulas em uma tábua e a ditar matemática para seus filhos. Tornou-se completamente cego anos depois, período considerado o mais produtivo de sua vida (ALPUIM, 2007).

A história de superação de Leonhard Euler introduz esse capítulo por acreditarmos que se reveste de múltiplos sentidos para nosso sujeito de pesquisa, pois quando solicitado a nomear-se de forma diferente a fim de preservar sua identidade na pesquisa, optou por esse nome referindo-se com grande entusiasmo a esse excepcional estudioso, considerado um dos maiores matemáticos de todos os tempos, porque este lhe inspira a superar suas próprias dificuldades e a lutar por seus objetivos.

Apresentaremos agora Euler, adolescente piauiense, nascido em 1791 em contexto sócio-econômico desfavorável, filho de mãe solteira, registrado civilmente apenas aos 11 anos de idade em função de exigência da escola. Ingressou na escola aos 7 anos de idade, por incentivo da avó, com quem passou a morar a partir de então, encontrando a mãe somente nos finais de semana. Foi alfabetizado nesse período.

Euler considera tardia a sua entrada na escola e, mesmo não esclarecendo os motivos desse atraso, faz referência a dificuldades vivenciadas por parte de sua mãe: “não sei bem porque não fui cedo para a escola, mas a minha mãe criou cabeça e me colocou finalmente lá. Eu tinha muita vontade de estudar. Agradeço muito à minha avó, que ajudou muito nesse sentido” (Entrevista 2/APÊNDICE D). É possível percebermos já nessa fala do sujeito, a importância que ele atribui à aprendizagem.

Ele é o primogênito, tendo um irmão três anos mais jovem que reside com a mãe e com o qual Euler tem um relacionamento distante, pois não convivem e nem desenvolveram interesses comuns.

O sujeito passou a residir com os avós por insistência da avó, com a qual desenvolveu uma relação afetuosa, mas o relacionamento com o avô é repleto de conflitos em função da rigidez e autoritarismo deste. Convive ainda com tios e primos na mesma residência, o que caracteriza uma família extensa, que apresenta, segundo Euler, desentendimentos constantes no meio dos quais ele se sente perdido, impotente, como afirma.

Não obstante todas essas dificuldades, intensamente vivenciadas, ele apresenta habilidades intelectual e acadêmica superiores, com ênfase na área de ciências exatas, e multipotencialidades comprovadas por avaliações psicológicas e acadêmicas realizadas na escola em que estuda atualmente.

Na técnica *Linha da vida*, desenvolvida com esse adolescente, o ponto que ele marca como introdutório de sua história é a sua entrada na escola, no ano de 1999, na primeira série (hoje segundo ano do ensino fundamental). Surgem várias questões: Por que o ingresso na escola é recordado como o primeiro evento significativo em sua trajetória de vida? O que ocorreu nos anos anteriores? Por que esses eventos não foram lembrados? Ou apenas não foram expressos?

Em princípio, compreendemos o valor que Euler atribui a esse momento em sua vida. Entrar na escola e aprender a ler possibilitaram a ele o conhecimento de um novo mundo, com infinitas possibilidades de ser e de fazer, como expressa: “demorei a ler, mas depois disso, tudo mudou” (Entrevista 1/ APÊNDICE C).

Ao mesmo tempo, entendemos a dificuldade desse adolescente em se reportar ao seu passado, em especial no que diz respeito ao contexto familiar. O não reconhecimento do pai, o distanciamento em relação à sua mãe, as privações próprias de um contexto de pobreza são experiências que marcaram profundamente esse adolescente com altas habilidades.

Essas experiências vivenciadas na infância são subjetivadas por ele como experiências de frustração, que precisam ser superadas. O silêncio, as expressões faciais, os gestos e as respostas evasivas expressas diante das questões que abordavam o seu passado revelaram desconforto, vergonha, mágoa e resistência em lembrar essas experiências.

A escola pública, na qual se inseriu nos primeiros anos escolares, ampliou seu contexto social e cultural. Sob supervisão da avó, não-escolarizada, Euler tinha acesso a novos conhecimentos e estudava os números com paixão. A avó percebia o grande envolvimento do neto, característica que o distinguia de outras crianças, e passou a incentivá-lo em suas descobertas na escola.

Euler cursou todo o Ensino Fundamental na rede pública de ensino. Ao longo desses anos, foi estimulado a participar de competições em Matemática, área que despertava o seu interesse. A relação de Euler com os números foi favorecida também pela dedicação e apoio de sua professora de matemática do Ensino Fundamental, que identificou suas habilidades e favoreceu o seu desenvolvimento, orientando e auxiliando-o nos estudos e na preparação para as competições.

A esse respeito ele comenta: “Ela foi a minha maior incentivadora. Ela notou que eu lia o livro de matemática em uma semana, que aprendia rápido. E começou a estimular” (Entrevista 1). Consideramos que este é um dos primeiros indícios do seu potencial superior nessa área, que se manifestou precocemente, como afirmam que costuma ocorrer autores como Alencar e Fleith (2001); Winner (1998); Gama (2006).

Diferentemente de outras crianças com altas habilidades/superdotação, o sujeito de nossa pesquisa não teve acesso à educação infantil. Não obstante tal fato, o estímulo dado por essa professora, em particular, possibilitou que ele desenvolvesse habilidades latentes, o que permite afirmar que ele contrariou o mito de que a superdotação é inteiramente inata (WINNER, 1998), ou que crianças superdotadas necessariamente pertencem a ambientes familiares enriquecidos, variados e estimulantes, uma vez que, em seu ambiente familiar anterior à eclosão do talento, não se evidenciava estimulação de suas habilidades.

A superdotação em Euler manifestava-se, gradativamente, em seu cotidiano escolar, na medida em que entrava em contato com o conhecimento e se envolvia, de forma prazerosa, em inúmeras descobertas.

Fizemos referência anteriormente à pesquisa de Csikszentmihalyi, Rathunde e Whalen (1993) com adolescentes superdotados com tendência a ocuparem todo o tempo livre com atividades que lhes despertavam interesse. Uma das conclusões desse estudo refere-se à significativa influência de fatores como participação em eventos, concursos, competições e o reconhecimento de suas habilidades pelos outros, em suas capacidades, válida também para o caso de Euler, que otimizava seu desempenho à medida que se envolvia nas competições.

Sua participação nesses eventos implicou em vitórias, mas também insucessos. Após a primeira participação nas competições sem lograr êxito, em 2002, podemos considerar os anos seguintes áureos para Euler: passou a acumular medalhas de ouro nas competições municipais, estaduais e nacionais na área de Matemática; realizou duas viagens aos Estados Unidos, como prêmio; ganhou computadores; recebeu por dois anos bolsa de iniciação

científica do CNPq, sob coordenação do Departamento de Matemática da Universidade Federal do Piauí; realizou estudos em renomado instituto de pesquisa que apóia a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, o Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), no Rio de Janeiro; além da projeção social conseguida.

Euler tornou-se, assim, reconhecido no meio acadêmico por suas altas habilidades, sobretudo em Matemática. Passou a ser considerado um caso excepcional e seu excelente desempenho acadêmico foi divulgado em TVs locais e nacionais, o que chamou a atenção de diversas escolas privadas na cidade, que lhe ofereceram oportunidades de estudo e remuneração.

Diante do assédio das escolas de sua cidade, Euler não aceitou os convites inicialmente, pois preferiu concluir o Ensino Fundamental em sua escola de origem. Acreditamos que a recusa inicial do adolescente em relação à mudança para uma escola privada está relacionada ao compromisso com seus próprios valores, às relações de amizade que tinha desenvolvido na escola pública e também ao reconhecimento que havia conquistado nessa escola. Não podemos desconsiderar ainda que o enfrentamento do desconhecido, com maior nível de exigência acadêmica e com marcante diferença econômico-social também surge como fator relevante nessa decisão.

Ao final do Ensino Fundamental, Euler aceitou o convite de uma escola privada para que nela cursasse o Ensino Médio. A escola escolhida é católica, centenária, e define como sua “missão proporcionar ao educando uma formação cristã, dentro de uma perspectiva de integração entre fé, cultura e vida. Objetiva educar para o aprofundamento do saber, com ênfase na promoção do desenvolvimento moral do sujeito” (Folder de apresentação da escola)⁶.

Segundo Euler, a opção por essa escola se deu pelas referências que recebia desta e pela relação de confiança desenvolvida com um professor da instituição, que organizava as competições locais em matemática e o incentivava nos estudos. Sobre os primeiros contatos com Euler, o professor relata:

“E nesse contato inicial, eu disse para ele que ia ver a possibilidade de levá-lo para estudar numa escola maior, com mais estrutura e pedi que ele conversasse com a sua

⁶ A necessidade de manter o sigilo garantido à instituição nos impede de divulgar o site no qual foi colhida a informação apresentada.

família. Lá ele teria possibilidades de desenvolver outras habilidades além da matemática, porque na escola em que ele estava, poderia desenvolver a matemática, mas outras habilidades poderiam ficar aquém. Uma maior organização, estruturação, formação religiosa, desenvolvimento moral seriam importantes para ele. Eu acho muito importante, além da descoberta do talento, dar essa melhor condição para o desenvolvimento dele. Eu achei que valia a pena investir nele” (Entrevista com o professor/ APÊNDICE H).

A entrada nessa escola ocorreu após longos momentos de reflexão e preparação, compartilhados por Euler, sua família e a professora de matemática da escola pública. Como seria sua adaptação nessa nova escola? Como seria recebido nesse novo espaço de convivência que não coincidia com o seu? O que lhe seria exigido a partir de então?

A nova escola também compartilhava essas dúvidas:

“Na entrada dele na escola, algumas pessoas ficaram receosas do estranhamento que poderia ser para ele, preocupadas com a dificuldade de adaptação dele, o entrosamento... Mas incrivelmente isso não aconteceu. Ele foi preparado direitinho. Levei o caso para a direção. Falei da condição dele e da situação financeira da família e ele se enquadrou bem na turma que escolhemos. Conversei com os alunos e ele se identificou muito com eles. O aspecto solidário dele facilitou as relações [...] Quando ele veio aqui, era conhecido como o menino do (nome do professor de Matemática), o filho do (nome do professor de Matemática), estava muito voltado para a idéia da olimpíada de matemática. Logo, logo ele se diferenciou, passou a se destacar em tudo, com ótimo desempenho acadêmico, passou a ser o Euler” (Entrevista com o professor/ APÊNDICE H).

A passagem de Euler para a escola privada provocou insegurança em todos os sujeitos envolvidos nessa decisão. O novo lugar provocou um estranhamento, mas aos poucos, ele começou a encontrar seu próprio caminho, com aprovação de todos em relação às suas características pessoais e acadêmicas.

Esse momento de transição em sua vida acadêmica é destacado por Euler no instrumento *Linha da vida*. O ano de 2007 é lembrado por sua entrada na nova escola, pelas

novas conquistas de medalhas em competições, por sua primeira participação no Programa Seriado de Ingresso na Universidade (PSIU) e pelas amizades conquistadas na escola. Euler deixa entrever o quanto essa experiência foi importante, bem como os desafios e resultados vividos nesse período, as novas exigências acadêmicas e o grupo que o recebeu nesse lugar. A partir desse instrumento, a pesquisadora pôde perceber que a mudança acarretou conflitos, insegurança e gerou muitas transformações no cotidiano do sujeito, em especial na área de relacionamentos pessoais, pois sua maior preocupação voltava-se para o distanciamento dos amigos de sua antiga escola, assim como a perda do reconhecimento conquistado. O que possibilitou o enfrentamento dessas modificações foi o intenso desejo de aprender sempre evidenciado pelo sujeito. Como afirma Winner (1998), percebemos nele uma fúria por aprender.

Algumas experiências de Euler, enquanto sujeito que aprende, serão relatadas e analisadas a seguir, à luz do referencial teórico que elegemos para essa pesquisa. Ressaltaremos os aspectos subjetivos do aluno, sua emotividade e os sentidos que produz no âmbito da situação de aprendizagem escolar. As categorias foram elaboradas a partir de nossos objetivos iniciais.

5.2 A condição de ser adolescente com altas habilidades/superdotação

Quais são as principais configurações subjetivas constitutivas de sua personalidade? Que sentidos subjetivos perpassam a produção de sentidos sobre sua condição? Como sua história e seu contexto social interferem nessa produção? Que necessidades movem esse sujeito rumo a seus objetivos? Quais são seus objetivos e como se implica na consecução deles? Essas reflexões foram fundamentais para nos aproximarmos de respostas possíveis sobre a subjetivação de suas altas habilidades.

5.2.1. Consciência de si: a diferença que promove igualdade

A superdotação é comumente concebida de forma simplista, reducionista e distorcida, povoando o imaginário social em termos de indivíduos perfeitos, altamente inteligentes, produtivos e criativos, indistintamente e de forma permanente. Como discutido por Winner (1998), Pérez (2003) e Fleith (2007), essas concepções enredam as relações sociais, as práticas educativas e as políticas públicas referentes a esses sujeitos, podendo ainda comprometer a constituição subjetiva do indivíduo com altas habilidades, em especial na adolescência, período de intensas relações com o mundo.

Euler, por apresentar elevado interesse e potencial na área de exatas, comprovado na avaliação psicológica e evidenciado nas diferentes competições nas quais obteve os melhores resultados, é visto em seu meio social como um indivíduo diferenciado. Além da expectativa de alto desempenho nessa área específica por parte das pessoas que o cercam, há ainda uma expectativa de que ele apresente o mesmo rendimento em todas as disciplinas, como afirma o professor de Matemática:

“Algumas pessoas dizem: Ah, ele não é bom em tudo? Ele tem dificuldade em Português? Não é dificuldade. Ele não tem a mesma excelência em tudo. Não é o mesmo desempenho que apresenta em matemática. E não precisa ser bom em tudo. Há uma defasagem nele de sua experiência na escola pública, não é algo interno. Determinados assuntos ele não viu em profundidade” (Entrevista com o professor/APÊNDICE H).

O professor percebe a superdotação de Euler em um domínio específico e atribui a diferença no desempenho das diversas disciplinas à falta de estimulação em sua experiência escolar anterior. O adolescente também percebe a irregularidade em seu desempenho, bem como as expectativas que lhes são dirigidas.

A fim de superar suas dificuldades, o adolescente empenha-se nos estudos de outras disciplinas que não lhe interessam como a matemática. Demonstra desprazer e tédio nessas atividades, embora reconheça a importância delas para sua vida acadêmica e profissional.

É importante salientar que, embora haja uma crença de que Euler apresente um déficit em determinadas disciplinas, atualmente ele está posicionado em primeiro lugar, em um grupo de 180 alunos, nas provas de todas as disciplinas que simulam o vestibular em sua escola. Isso nos faz pensar em como a superdotação desperta inquietações e em como são

elevadas as exigências dirigidas a ele. Apesar de não ter o devido reconhecimento na escola, essa condição de Euler evidencia multipotencialidade, definida por Neihart; Robinson (2001) como a presença de diversos talentos (interesses diversos) em um indivíduo e que podem realizar-se em um alto nível em diferentes campos.

Compreendemos a dimensão que a matemática, área que lhe desperta grande interesse e motivação para intensificação desses estudos, assumiu em sua trajetória, sendo relevante fonte de produção de sentidos para esse adolescente. Nas escolas que frequentou, com as sucessivas vitórias nas competições internas e externas na área de exatas, passou a ser representado como o aluno-modelo, um sujeito reconhecido.

Com essa distinção, sentia-se feliz, como podemos constatar no trecho a seguir:

“[...] as pessoas me paravam na rua para me parabenizar, eu gostava disso. Servi de estímulo a meus amigos, eles sentiam orgulho de mim” (Entrevista 1/ APÊNDICE C).

Tenho orgulho de mim quando consigo ser reconhecido quando atinjo os objetivos que traço (Sentenças incompletas/ANEXO B).

Observamos que Euler reconhece suas habilidades intelectuais, as quais o distinguem de outros sujeitos de sua idade. Ele considera que se diferencia por apresentar “facilidade com certas coisas, resolver problemas, aprender certos conteúdos” (Entrevista 2/ APÊNDICE D). Vejamos os trechos seguintes:

“[...] superdotada é aquela mente que tem facilidade para resolver problemas práticos ou atividades que demandam criatividade” (Entrevista 2/ APÊNDICE D).

“O que vejo em mim não sei se é adquirido ou inato, mas vejo claramente que tenho uma facilidade em lidar com problemas e situações da área de exatas” (Entrevista 2/ APÊNDICE D).

“[...] eu tenho muita facilidade para aprender por conta própria (eu sou autodidata)” (Entrevista 2/ APÊNDICE D).

Euler ressalta, dentre suas habilidades elevadas, a facilidade para resolver problemas, o potencial criativo e a independência intelectual. A autoavaliação surge como uma configuração subjetiva importante na constituição de sua personalidade. Para Mitjans Martínez (1997), “a autoavaliação se expressa na visão que o sujeito tem de si mesmo, integrada por um conjunto de qualidades e características que estão emocionalmente comprometidas com as principais necessidades e motivos da personalidade” (p.68).

Entendemos que as necessidades e motivos aos quais a autora faz referência, no caso de Euler, são explicitados em diversos momentos dessa pesquisa. Ao se referir ao seu passado e também à sua condição atual, manifesta um descontentamento com sua realidade econômica, social e cultural.

Acreditamos, porém, que as necessidades originadas a partir dessa realidade o impulsionam fortemente em busca de melhores condições de igualdade. Não percebemos, assim, nesse adolescente, o que Guenther (2006) refere como **impotência aprendida**. Euler enfrenta com otimismo as adversidades, percebe-se capaz de ultrapassar tais obstáculos, suas expectativas ultrapassam as condições materiais atuais e é ativo em direção às suas metas e objetivos.

Compreendemos que aquilo que o faz diferente é motivo de satisfação e orgulho para ele. Ser superdotado torna-o diferente no grupo de pares e, ao mesmo tempo, possibilita-lhe a igualdade. Por apresentar elevado potencial acadêmico em matemática, conhecimento valorizado atualmente em nossa sociedade, apresentaram-lhe a possibilidade de ter acesso a melhores condições de aprendizagem, desenvolvimento, futuro. Passou a ter a possibilidade de igualar-se aos pares no acesso à cultura e na competição por uma vaga no Ensino Superior.

Euler, no entanto, não enfatiza a diferença, minimiza-a. Quando questionado sobre em que se iguala aos jovens que conhece, responde: “em tudo, vontade de me divertir, de viver, projetos para o futuro” (Entrevista 2/ APÊNDICE D).

Em nossa maneira de entender, a vivência de situações comuns na adolescência, referidas anteriormente, torna-lhe igual a tantos outros com os quais convive e também lhe traz satisfação. Na entrevista que realizamos com seu professor de matemática, torna-se claro o tipo de interação que desenvolve com o seu grupo de pares:

“Ele tem um potencial incrível, mas é um adolescente comum. Faz tudo o que os outros fazem, não é arrogante, não usa sua inteligência como arma. Na hora dos

intervalos, não fica estudando, isolado, como fazem alguns. Ele está com os amigos, jogando bola, conversando. Ele é muito discreto, modesto, sociável, é comum” (Entrevista com o professor/ APÊNDICE H).

A partir da compreensão que tem de si e da sua interação com o grupo de pares, entendemos que Euler apresenta um sentido positivo de sua identidade. González Rey (2005) caracteriza a identidade como uma complexa produção subjetiva, com caráter processual, recriada a partir das múltiplas relações que o indivíduo estabelece. Para o autor, a identidade constitui-se por configurações dos sentidos subjetivos que permitem que as pessoas se reconheçam e se sintam bem sobre quem são, assim como reconhecer-se como parte de uma instituição social ou projeto.

Ciampa (1987), em suas considerações sobre a identidade, evidencia o seu movimento dialético, que consiste em um processo que perdura por toda a vida do indivíduo, por meio da articulação da diferença e da igualdade em relação a si próprio e aos outros.

Consideramos que na constituição da identidade de nosso sujeito de pesquisa, a diferença e a igualdade, percebidas em relação aos outros, são articuladas de forma contraditória, complexa. Ao tempo em que se destaca do grupo de pares, deseja igualar-se a ele. Ainda que se sinta bem quando é reconhecido, incomoda-se diante de muita evidência, como manifestou:

Eu me sinto melhor quando as pessoas não me dão tanto destaque, prefiro ser tratado como todos os outros (Sentenças incompletas/ANEXO B).

Percebemos em Euler um auto-reconhecimento em termos de características que o diferenciam, embora não se sinta bem quando essas características são realçadas. Não se identifica com o termo superdotado, mas se considera uma pessoa que tem facilidade para aprender certos conteúdos.

Relembramos Silverman (2002), que afirma que o superdotado pode não se identificar com o termo porque traz pressão para o sucesso, ansiedade em relação ao desempenho, vergonha, culpa e medo de falhar. Possivelmente, também para Euler, negar a superdotação significa proteger-se desses sentimentos.

Silva (2000) reitera que, na articulação da igualdade e da diferença, estão implícitas as relações de inclusão e exclusão, que acreditamos serem significativas para esse sujeito, dentre outros motivos, pelas suas experiências como membro de uma família de condições financeiras e sociais desfavoráveis.

Encerramos esse tópico nos remetendo às reflexões de Bauman (2005), quando enfatiza a complexidade da constituição de nossa identidade, sobre a qual sempre há alguma coisa a explicar, desculpar, esconder ou, pelo contrário, corajosamente ostentar, negociar, oferecer e barganhar. Há diferenças a serem atenuadas ou desculpadas ou, pelo contrário, ressaltadas e tornadas mais claras.

Complementamos a idéia do autor salientando a importância do social na configuração das diferenças, e ressaltando a importância da reflexão acerca das seguintes questões: O meio social é propício para admitir as diferenças? Que sentidos subjetivos são produzidos na igualdade do sujeito com os demais? Que sentidos subjetivos são produzidos na diferença?

5.2.2 Um sujeito que necessita de reconhecimento: da família à escola, da escola ao mundo

Todo indivíduo tem uma grande necessidade de aprovação, de atenção e de afirmação frente aos outros. Como argumentou González Rey (1983), na adolescência, sobretudo, são intensificadas as necessidades de autodeterminação, de independência, de autovalorização e de reconhecimento, o que determina sua especial sensibilidade em relação aos demais. Consideramos, no caso de Euler, ser esse um importante sentido subjetivo produzido acerca de sua condição.

González Rey (2005b) menciona que, como resultado da confrontação entre o histórico e o atual, aparecem situações em que o sujeito se vê diante da necessidade de reconhecimento de si mesmo, de delimitação de seu espaço, no qual encontra a congruência consigo mesmo na situação em que está enfrentando. Entendemos que as configurações subjetivas da família e de seus projetos de vida também prevalecem na constituição personológica de Euler e se interpenetram, sendo expressas de forma significativa nesse sentido subjetivo, que articula passado, presente e futuro. Vejamos os seguintes trechos:

Meu grupo tem orgulho de mim (Completamento de frases/ ANEXO A)

“Acho que a principal vantagem que serve como recompensa é o *status* que a pessoa tem, como ele é visto pelos outros, tem sempre uma marca que leva para sempre. Também no mundo que a gente vive hoje, ser criativo, ser... ter algo a mais é sempre importante, num mundo em que as competições são tão acirradas” (Entrevista 2/ APÊNDICE D).

Meu maior medo é que as pessoas deixem de me dar o devido reconhecimento (Completamento de frases/ ANEXO A).

Não posso decepcionar os outros (Completamento de frases/ ANEXO A).

Esforço-me para ser reconhecido (Completamento de frases/ ANEXO A)

Nessas frases, sobressai a necessidade de reconhecimento de nosso sujeito da pesquisa. Cabe-nos perguntar: Como surge essa necessidade?

Articulando as idéias do autor, apresentadas no início do tópico, às expressões de Euler, compreendemos que suas vivências do passado, subjetivadas negativamente, como o não reconhecimento do filho pelo pai e enquanto sujeito destituído de poder, riqueza e prestígio, aliadas às experiências consideradas positivas, como o reconhecimento a partir dos resultados que obteve nas competições e nas atividades acadêmicas, conectam-se às experiências atuais, constituindo-se determinantes no surgimento dessa necessidade específica.

Euler demonstra ainda um sentimento de pertinência em relação aos outros, representados pela família e amigos, e declara a visibilidade que passou a ter nesses grupos com o desenvolvimento de suas capacidades. Suas frases, no entanto, revelam ainda temor em não corresponder às expectativas dos outros, de perder suas conquistas ou não ter acesso a novas oportunidades, ou seja, teme o anonimato e a exclusão.

Consideramos que, embora Euler avalie sua trajetória de forma positiva e reconheça a conquista de um lugar valorizado socialmente, apresenta ainda uma inquietação de não estar

no lugar necessário. Há nesse adolescente um nítido desejo de demarcar seu espaço no mundo e de ampliar suas possibilidades, fundamentado na consciência de si e das adversidades de um mundo competitivo.

Dessa forma, em seu processo de constituição como sujeito, os sentidos subjetivos acerca do futuro ganham relevância. O contexto familiar do qual faz parte, caracterizado por condições financeiras precárias e analfabetismo, fornece elementos para a produção de sua subjetividade orientada à busca de superação das dificuldades vivenciadas no passado e das atuais, como fica evidente em sua fala:

No futuro espero ser recompensado por tudo que passei na infância (Completamento de frases/ ANEXO A).

Minha preocupação principal é com meu futuro (Completamento de frases/ ANEXO A).

Eu gostaria de ter tudo aquilo que queria ter, mas em virtude de minha condição social não tenho (Sentenças incompletas/ ANEXO B).

Minha principal ambição é ser rico no futuro (Completamento de frases/ ANEXO A).

“Eu preciso ajudar minha família” (Entrevista 1/ APÊNDICE C).

Em uma perspectiva futura, deseja obter maior poder aquisitivo e ascender socialmente, o que nos parece coerente com a sua faixa etária e com as exigências presentes em nossa sociedade. Busca emancipar-se e entende que suas capacidades intelectuais facilitarão a consecução de suas metas.

Dentre seus projetos futuros, há o desejo de ajudar sua família. Considera que sua avó, em especial, é merecedora de profunda retribuição por ter lhe amparado em suas dificuldades. Sarti (2007) argumenta que, geralmente, em famílias pobres, os projetos de vida dos jovens são coletivos, sendo que os projetos individuais de melhorar de vida esbarram nos obstáculos do próprio sistema onde se inserem como pobres e tornam-se problemáticos diante das obrigações morais em relação a seus familiares ou a seus iguais.

No caso de Euler, também reconhecemos a existência de um projeto coletivo de mudança de vida. O seu desejo de ascender socialmente não implica em ruptura com os valores familiares, mas há o desejo de acessar os bens de consumo coletivamente com sua família.

Em prol de seus ideais, Euler investe atualmente em seu projeto profissional. Vivencia a escolha da profissão, o que se configura como um momento de reorganização de sentidos de identidade.

Levenfus (1997) ressalta que, na adolescência, a tomada de decisão é um passo importante na conquista de um sentimento de independência. De forma semelhante à autora, entendemos que a profissão escolhida permitirá ao sujeito tomar lugar de adulto socialmente.

A escolha de uma carreira implica renunciar a outras opções igualmente interessantes. Nesse aspecto, no caso de Euler, há um importante elemento a ser considerado, a sua multipotencialidade. Nesse caso, acreditamos que a dúvida desse adolescente se acentua, configurando um conflito: Consciente de sua multipotencialidade e de suas condições sociais, como fazer uma escolha profissional dentre tantas possibilidades reais? A identidade de Euler, enquanto matemático, prevalece?

Quando o adolescente se aproxima de um conhecimento mais real a respeito da profissão que pretende seguir e depara-se com sua realidade, contradições e qualidades pode entrar em conflito (LEVENFUS, 1997). Euler expressou, nos primeiros instrumentos de pesquisa, o desejo em seguir a carreira de matemático. Nos meses seguintes em que o acompanhamos na pesquisa, percebemos que esteve avaliando a possibilidade de cursar Medicina e agora afirma sua opção por Direito, áreas bastante valorizadas em nossa cultura.

Diferentemente de outros jovens de grupos populares, cujas perspectivas sociais são cada vez mais empobrecidas, Euler, pela manifestação de suas altas habilidades, tem um universo de perspectivas mais amplo e percebe o sucesso profissional de acordo com os padrões convencionais, presentes de forma abrangente, em nossa sociedade. Não entende a Matemática como profissão que lhe possibilitaria atender suas necessidades imediatas de estabilidade financeira e reconhecimento social.

Em relação a isso, é válido ressaltar dois aspectos importantes: o primeiro é que a preferência de Euler por essas áreas confirma os achados de Getzels e Jackson, citados por Pérez (2004), que indicam que alunos altamente inteligentes optam por profissões mais convencionais, ao contrário de alunos mais criativos.

O outro aspecto que consideramos relevante é que sua escolha por essas áreas não contempla as disciplinas de sua área de interesse. No caso de escolha por Direito, de forma particular, não leva em conta a falta de afinidade com disciplinas da área de Humanas, como a Filosofia, expressa significativamente no Completamento de frases, em um indutor indireto:

Odeio Filosofia (Completamento de frases/ ANEXO A).

Perguntamos: O que o leva a essa contradição? Não teria conhecimento suficiente acerca da área? Euler identifica-se fortemente com o professor de matemática, que também é bacharel em Direito? Abdica de seus interesses e submete-se ao sacrifício de investir em uma área que não lhe daria prazer, a fim de atender apenas às suas necessidades imediatas? É influenciado pelo contexto social, que considera o curso de Direito como uma via fácil para um futuro promissor?

Percebendo tal conflito, o professor de Matemática encaminhou o aluno ao Serviço de Psicologia da escola, a fim de que participasse de um processo de orientação vocacional. No processo realizado, embora houvesse uma confirmação da área de Exatas como área de interesse, sua escolha permanece voltada para o curso de Direito.

A profissão aspirada é tida como uma profissão elitizada e o fato de desejar entrar no mercado de trabalho por meio dela pode significar a busca de uma identidade social reconhecida.

Euler nos informou que, além do processo na escola, busca independentemente informações sobre as profissões. Quando questionamos sobre a participação de sua família nesse processo, ele indicou que sua estrutura familiar não cria impedimentos às suas escolhas. Sente a família como um fator estabilizador e como suporte.

Como vemos, na escolha profissional, além da exigência dos recursos cognitivos, uma rede de afetos é tecida, articulada ao seu contexto atual e histórico. Desejo de ascensão social, compromisso com os outros e com sua história são elementos que se interpenetram na subjetividade de Euler.

Percebemos a situação de conflito vivenciada por esse adolescente, mas, apesar da insegurança sobre seu futuro, Euler não recua. Coloca-se como um ser em movimento, que pode mudar seus interesses, redefinir pontos de vista e reivindicar-se como sujeito, em busca de suas realizações.

Mostra-se ativo, confiante em suas potencialidades e reflexivo, examinando com atenção suas possibilidades, relacionando temas diversos às áreas de interesse, pesquisando, não se limitando ao que a realidade lhe oferece e fazendo escolhas sobre seu futuro. De acordo com os pressupostos de González Rey (2004), Euler revela-se sujeito de suas escolhas.

5.2.3 Descentralizando-se de si e dirigindo-se ao outro

Esse se constitui em outro sentido produzido por Euler que nos parece orientador de sua personalidade. Posicionado profissionalmente, independente da área escolhida, há o projeto de contribuir com a humanidade por meio de seu conhecimento.

Neste projeto, evidencia moral pró-social elevada, afastando-se de si e dirigindo-se às necessidades do outro. Apresenta grande preocupação com o bem-estar das pessoas, como evidenciado nas frases abaixo:

A coisa que mais me preocupa atualmente é a violência (Sentenças incompletas/ ANEXO B).

Eu não posso de forma alguma ver um amigo desamparado (Sentenças incompletas/ ANEXO B).

Creio que minhas melhores atitudes são dar o melhor de mim e ajudar os outros. (Completamento de frases/ ANEXO A).

“[...] desejo contribuir para a resolução de problemas científicos e assim agir em prol da humanidade [...]eu gostaria de ser alguém que saiba utilizar seu conhecimento em favor de coisas boas (Entrevista 1/ APÊNDICE C)

As expressões de Euler revelam capacidade crítica, ideativa e pró-social e denotam grande preocupação com pessoas e problemas sociais. Expressa valores morais comprometidos com o outro, que ora é representado pela família, pelos amigos e pela

humanidade, de forma ampla. Fica nítido um desejo de interferir socialmente, o que evidencia elevado desenvolvimento moral.

É válido ressaltar que o adolescente, no dia-a-dia na escola, realiza atos solidários significativos, que podem representar uma realização interna ou sentimentos de valor. Consideramos que o sentimento solidário de Euler se relaciona com os seus sentimentos de pertencimento e de reconhecimento.

Segundo o professor de Matemática, o sujeito colabora com os colegas, ajudando-lhes em suas dificuldades. Participa ainda, juntamente com o professor, de um projeto da escola, ensinando Matemática para crianças e jovens de classe social desfavorecida. Esses dados nos levam a perceber que esse comportamento é uma construção pessoal sólida, pela convicção e emoção que o acompanham.

Nesse sentido, Euler define sua principal qualidade:

“[...] Sempre procuro ajudar os outros, principalmente quando as pessoas que me procuram têm alguma dificuldade, sempre sou solidário, tento auxiliar”. (Entrevista 2/ APÊNDICE D)

Para Silverman (2002), uma característica fundamental da experiência do superdotado é a sua sensibilidade moral, que é essencial para o bem-estar da sociedade inteira. A autora refere algumas características de crianças superdotadas no domínio da moral pró-social, como a compaixão, sensibilidade ao sofrimento dos outros, empatia, sentimentos profundos, proteção aos necessitados.

Essas características estão presentes em Euler e apontam ainda para a integridade de sua personalidade. Uma virtude que se destaca em Euler é a justiça, expressa em diversos momentos da pesquisa.

Fico nervoso quando vejo uma pessoa chamando outra de “burra” (Sentenças incompletas)

O mundo seria muito melhor se as pessoas não tivessem tanta ganância e egoísmo. (Sentenças incompletas)

Consideramos relevante essa preocupação de Euler, sobretudo se levarmos em conta sua idade.

A adolescência constitui-se um momento em que o jovem revê seus valores, sua concepção de mundo e se apropria, de forma reflexiva, dos modelos abstratos de raciocínio, assim como desenvolve certa autonomia que já o permite agir de acordo com a cooperação e o respeito mútuo, agora com elementos que permitem que ele reflita e questione o mundo em que vive. (FORTES-LUSTOSA, 2004, p. 226)

Trabalho desenvolvido por essa pesquisadora, sobre a moral em adolescentes superdotados, destaca a singularidade e a complexidade das configurações subjetivas desses sujeitos, a ambivalência em relação a aspectos da moralidade, a moral em processo de desenvolvimento. Em análise conjunta dos casos estudados, a autora evidenciou, dentre outros elementos convergentes, adequação e ajustamento social significativos, na fase da adolescência.

Em seus estudos, Fortes-Lustosa (2004) reafirma que a moralidade não se limita à racionalidade, mas se desenvolve a partir da interação de vários elementos, como a motivação para agir moralmente, as relações interpessoais e a relação consigo mesmo, evidenciando a emocionalidade presente em sua constituição.

Ao analisarmos o caso de Euler, constatamos que seus sentimentos morais e valores têm ampla influência em seu modo de posicionar-se no mundo, constituindo-se como reguladores de seu comportamento. Prioriza valores voltados à auto-realização e também à justiça social, que, em nossa visão, não são antagonistas, mas complementares, evidenciando a conclusão da autora, referida anteriormente, a respeito da ambivalência como característica da moralidade.

Nas relações que estabelece com os outros, demonstra alto nível de pró-sociabilidade, e a amizade emerge como um dos valores centrais presentes nessa relação, comprovando a integração de recursos cognitivos e afetivos nesse processo.

5.2.4 O adolescente superdotado como um ser de relação

Nesse sentido produzido pelo adolescente, percebemos o seu movimento nas relações que estabelece com o Outro:

Nunca sinto solidão (Completamento de frases/ ANEXO A)

Os colegas de sala têm grande consideração comigo (Completamento de frases/ ANEXO A).

Amo minha família (Completamento de frases/ ANEXO A).

“As pessoas mais importantes para mim são minha mãe e minha avó, com certeza” (Entrevista 2/ APÊNDICE D).

“Eu tenho um grande apreço pela minha mãe. Mas a minha avó foi a base de tudo, foi ela que me orientou, me aconselhou, até porque eu convivi mais com ela do que com minha mãe” (Entrevista 2/APÊNDICE D).

A primeira frase apresentada nos reporta à característica tendência grupal, frequentemente encontrada na adolescência, citada por Aberastury e Knobel (1981). Na adolescência, o sujeito amplia suas relações sociais por meio do grupo de pares, que passa a ser uma das relações mais presentes nesse momento da vida.

Euler apresenta-se como um ser que desenvolve intensas relações de amizade com diferentes figuras, como os colegas de escola, os colegas do bairro, os professores e a família. Por meio do contato com diferentes grupos, as suas possibilidades de atuação social são desenvolvidas. Acreditamos ainda que o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e afetivas têm facilitado suas relações interpessoais, o que vai ao encontro das conclusões de Lee (2002), citadas anteriormente.

Para González Rey (2005a), o desenvolvimento dos jovens enriquece-se de relações ou figuras que o marcam de forma profunda. A admiração por alguém implica em saúde social, o que é importante na educação dos jovens, pois se converte em um indicador de sistemas de comunicação portadores de valores morais e de um bom relacionamento afetivo.

Para Euler, a avó que lhe orientou e acolheu, a professora que o acompanhou em seus primeiros passos na matemática, o professor de matemática que se colocou como ponte entre dois mundos distintos e o guia nessa travessia e o grupo de pares despontam como sujeitos significativos nessa história.

Reconhecemos a importância da família como constituinte de sua subjetividade, quando a inclui como parte de seu projeto pessoal, desejando oferecer a ela melhor qualidade de vida:

“[...]eu gostaria que meus pais tivessem tido a mesma educação e o mesmo nível de conhecimento que tenho, mas como não foi possível, quero dar o melhor de mim para conseguir o melhor para eles” (Entrevista 2/ APÊNDICE D).

Em seu contexto familiar, Euler é estimulado a perseverar em seus estudos. Há reconhecimento de suas habilidades, incentivo verbal e acolhimento, principalmente por parte da avó. O adolescente refere-se ao grupo de forma muito afetiva, revelando sentimentos de prazer, bem-estar e segurança.

Na escola, mantém bom relacionamento com professores e colegas, que o incentivam e admiram suas notas e seu esforço. Revela bom relacionamento com os colegas, fundamentado em relações de cooperação, cordialidade e afetividade.

A rede de relações com os companheiros oferece amplas oportunidades para negociação com os outros sobre planos, dúvidas, objetivos pessoais e, conseqüentemente oferece aceitação e suporte, de forma que suas competências pessoais são estimuladas e expandidas, respondendo às suas necessidades atuais.

Euler faz-nos notar que há cumplicidade entre esse grupo, em atitudes que não são valorizadas na escola, como conversar na aula, por exemplo. A esse respeito, refere-se:

“Não me deixam fazer coisas comuns à minha idade, por exemplo, é ‘comum’ conversar nas aulas, eu converso um ‘pouquinho’. Mas sinto a impressão de que os professores não suportam isso, pois defendem a idéia de que ‘aluno bom é aluno quieto’” (Entrevista 1/ APÊNDICE C).

Essa resposta, além de mostrar um bom nível de interação com os colegas, deixa implícito certo incômodo com o lugar que ocupa como aluno-modelo e as exigências que lhes são feitas, representando ainda uma postura reflexiva e crítica diante das convenções sociais.

5.2.5 A autodeterminação como elemento fundamental no alcance de seus objetivos

Como forma de minimizar as dificuldades vividas em sua infância e atualmente, o adolescente mostra-se determinado e com intensa orientação para o futuro. Apresenta projetos de vida claramente definidos, embora manifeste também evidente conflito em relação à escolha da profissão, que, para ele, representa a resolução desse passado que teima em se fazer presente.

[...] Eu me considero uma pessoa muito determinada, sou objetivo no que quero, sempre busco realizar aquilo que coloco como meta (Entrevista 2/ APÊNDICE D)

Euler demonstra autodeterminação, constituindo-se fundamental para a regulação de seu comportamento. Acreditamos que na configuração desse sentido, o sentido positivo acerca de sua identidade assume grande importância, pois favorece uma posição atuante, de luta e persistência diante das dificuldades que tem enfrentado.

Embora considere que seus maiores problemas sejam a preguiça e a falta de organização para estudar (Completamento de frases/ ANEXO A), seu autocontrole e sua persistência possibilitam a organização de sua ação rumo às suas metas.

Gostaríamos de relatar uma situação informal na pesquisa que reforça o que afirmamos. Oferecemos ao adolescente um jogo de montagem de uma pirâmide de difícil resolução e ele se lançou ao trabalho, demonstrando grande capacidade de concentração, elevada capacidade de raciocínio lógico-espacial e persistência. Após mirar as peças, realizou sucessivas experimentações, questionou se era necessário o uso de todas as peças e persistiu quando não havia solução aparente. Resolveu o problema em sete minutos, em contraste a outras pessoas que se habilitaram a montá-lo, levando 60 minutos em média, quando não desistem dessa tarefa. Ao final, sorriu e mostrou a pirâmide, afirmando que passaria a noite tentando resolver o problema, se fosse preciso (Diário de campo).

Nessa situação, percebemos o quanto esse sujeito se envolve com as tarefas que o desafiam. Apresentou comportamento exploratório e expressou emoções referentes às incertezas, às frustrações das tentativas mal-sucedidas e à conquista. Diante disso, algumas questões nos inquietaram: O que manteve tal comportamento? O prazer pelo desafio? A necessidade de ser reconhecido? Ambos os elementos ou nenhum deles?

A autodeterminação é uma característica também percebida em outros sujeitos com altas habilidades/superdotação, como indicaram os estudos de Alencar e Fleith (2001), Pérez (2004), Fortes-Lustosa (2004). Euler define seus objetivos e persiste para atingi-los, demonstrando capacidade de concentração prolongada em atividades de seu interesse. Acreditamos que essa característica se relaciona intrinsecamente com seu alto nível de exigência consigo mesmo, e da mesma forma, com a maneira que concebe as cobranças do outro. Nesse sentido, afirma:

“Às vezes, as pessoas cobram muito, às vezes cobram acima do que você pode dar, e dessa forma, podemos nos decepcionar e também decepcionar os outros, uma vez que as pessoas esperam algo a mais de você. Mas a maior exigência é minha mesma” (Entrevista 2/ APÊNDICE D).

Apresentamos dados dos estudos desenvolvidos por Terrassier (apud ALENCAR; VIRGOLIM, 2001) que indicam que elevadas expectativas do grupo de colegas impactam o desempenho dos alunos que mais se destacam, podendo, inclusive, gerar dificuldades emocionais impeditivas de seu potencial. Em relação a Euler, as expectativas do grupo em relação ao seu desempenho são notáveis, no entanto, não constatamos impactos negativos em sua emocionalidade. Consideramos ainda que essa é uma das possíveis explicações para o seu comportamento autodeterminado.

5.3 Sentidos subjetivos de aprendizagem em Euler

Nesse tópico, discutiremos sobre os principais sentidos relacionados à aprendizagem produzidos por nosso sujeito de pesquisa. Retomamos as considerações de Tacca (2006) que afirma que a produção de sentidos na aprendizagem não pode ser um retrato de apenas um momento da sala de aula, mas se configura como sentidos subjetivos que representam uma síntese complexa de diversos espaços de vida do aluno, no que está implicada a vida dentro e fora da escola.

Na produção de sentidos de aprendizagem em nosso sujeito de pesquisa, evidenciamos elementos importantes como o valor que atribui ao conhecimento, a sua satisfação com o grupo do qual faz parte, as exigências escolares e familiares que lhe são feitas, os resultados que alcança e a forma que a família, a escola e ele próprio avaliam seu desempenho.

5.3.1 A aprendizagem como fonte de prazer

O superdotado aprende com facilidade algumas coisas, não quer dizer que seja tudo e que seja sempre fácil. É preciso se esforçar muito para estar entre os melhores (Conflitos de diálogos/ APÊNDICE B).

Em sua concepção sobre a aprendizagem na superdotação, Euler nega os mitos que comumente envolvem as pessoas com essa característica. Semelhante às idéias apresentadas por Martínez (2004) sobre criatividade, o adolescente entende que a facilidade de aprender é relativa, não é algo que se possa atribuir à personalidade, de forma generalizável.

Relembrando ainda os pressupostos da autora acerca da criatividade, ressaltamos que a atividade criativa requer o envolvimento do sujeito como um todo, em suas dimensões afetiva e cognitiva. Consideramos que suas idéias são válidas também para a aprendizagem. Euler mostra-se implicado, emocional e cognitivamente, em seu processo de aprender.

Meu maior prazer é estudar matemática (Completamento de frases/ ANEXO A)

O estudo me traz felicidade (Completamento de frases/ ANEXO A)

Meus estudos são essenciais para minha vida (Completamento de frases/ ANEXO A)

Quando tenho dúvidas pergunto a alguém mais experiente (Completamento de frases/ ANEXO A)

Destas frases, depreendemos uma emotividade positiva em relação aos estudos, evidenciada pela sensação de prazer e de felicidade que experimenta ao estudar o que lhe interessa. A aprendizagem possibilita uma capacidade reflexiva e o impulsiona a um

posicionamento mais ativo e mais crítico na vida. Coloca-o na dimensão de futuro, autor de sua história.

Euler demonstra motivação para aprender, evidenciando entusiasmo, excitabilidade, espontaneidade e persistência. É importante ressaltar ainda a diversão que experimenta nesse processo, quando afirma:

Penso brincando e brinco pensando (Entrevista 3/APÊNDICE E)

Entendemos que o prazer em aprender experienciado por esse sujeito está relacionado às relações afetuosas estabelecidas, ao diálogo, as oportunidades que lhe são oferecidas, à aceitação e valorização por parte do outro, conforme pontuou González Rey (1995). Além disso, relaciona-se a uma característica muito peculiar ao sujeito superdotado, como evidenciam autores como Winner (1998), que vem a ser a vontade real de aprender, de conhecer, de mergulhar naquilo que apaixona, que provoca, que desperta o interesse, de forma prazerosa. Essa constatação nos conduz ao próximo sentido subjetivo identificado em Euler, que será descrito a seguir.

5.3.2. Valorização do conhecimento e a reflexividade na aprendizagem

Podemos considerar que esse é outro sentido produzido por Euler: a grande valorização do conhecimento. O prazer descrito acima pode também ser motivado por outras razões, como a percepção de que, por meio dos estudos, há possibilidades de ruptura com o social, embora tal inferência não invalide o que podemos observar nos contatos com ele, qual seja, seu desejo por conhecer.

Acreditamos que sua capacidade de aprender e o valor que atribui a ela favoreceu um reposicionamento desse adolescente em sua trajetória de vida. Hoje, Euler assume a posição de sujeito em diversas relações que estabelece. É ativo, questionador, reflexivo:

Tenho refletido sobre o que consegui até agora. (Completamento de frases/ ANEXO A)

Tenho me proposto a dar sempre o melhor de mim. (Complemento de frases/ ANEXO A)

[...] Acho que às vezes o livro não aborda bem os assuntos. (Entrevista 3/ APÊNDICE E)

Sobre sua participação nas aulas: sou participativo, debato, dou sugestões, eles (referindo-se aos professores) acatam bem. (Entrevista 3/ ANEXO A)

Ele manifesta sua capacidade de dialogar com o outro e consigo mesmo, refletindo e posicionando-se no mundo. Suas conquistas e fracassos, sua trajetória acadêmica, suas condições de vida, as oportunidades que lhe surgem, as necessidades das pessoas são foco de sua atenção.

Consciente de sua realidade, o adolescente acredita em sua capacidade de realizar seus objetivos, reflete sobre sua história e sua condição atual, reconhece sua autonomia na própria aprendizagem, quando afirma:

“[...] Eu aprendo só, sou autoidade” (Entrevista 1).

“Eu não preciso de ninguém dizendo o que devo aprender” (Entrevista 3).

Euler se coloca como autor de seus roteiros. Com independência intelectual, cria-se como aprendente e mestre, autor de sua aprendizagem. Resiste à submissão, mostra-se crítico. Dessa forma, percebemos Euler como um sujeito múltiplo, polissêmico. Nessas sentenças revela-se mais uma característica da superdotação, a autonomia intelectual.

O adolescente apresenta ainda consciência de como aprende. Euler explica que diante de um problema, procura defini-lo, visualiza-o, busca a lógica, questiona, busca o novo. Menciona que sente certa irritação com o óbvio e busca a originalidade, o que evidencia características da superdotação criativo-produtiva, mencionada por Renzulli (1986) anteriormente. Esse aspecto é extremamente relevante, pois além de apontar a criatividade do sujeito, ressalta sua capacidade de compreensão acerca do próprio processo de aprendizagem, confirmando o que aponta o Modelo dos Três Anéis de Renzulli (1986).

Seu professor confirma:

“Quando ele responde uma questão de matemática, é inconfundível e surpreendente. Apresenta uma elegância ao redigir a questão, anda por caminhos não convencionais, é especulativo, considera vários ângulos” (Entrevista com o professor/ APÊNDICE H).

A observação do professor reforça o que observamos no nosso contato com Euler. E, da mesma forma, leva-nos a um outro sentido subjetivo referente à aprendizagem e ao papel do outro em suas produções.

5.3.3. O outro como elemento essencial na aprendizagem do aluno autodidata

Diferentemente do que se supõe comumente sobre o superdotado, as relações entre Euler e seus professores é afetiva e de respeito. Percebe o outro como necessário à sua aprendizagem, encontra prazer no espaço grupal. Avaliamos qualitativamente as respostas de Euler no instrumento *Estilos de Aprendizagem* e constatamos que suas preferências se relacionam a

Ouvir os outros alunos durante uma discussão de classe ou sobre algum assunto (Estilos de Aprendizagem/ ANEXO C).

Aprender informação nova ou aprender a resolver um problema com a ajuda de outro aluno em sua classe (Estilos de Aprendizagem/ ANEXO C).

Trabalhar com outros alunos em um projeto que o professor sugere (Estilos de Aprendizagem/ ANEXO C).

Ouvir um palestrante convidado falar de um assunto que você está estudando em sala de aula (Estilos de Aprendizagem/ ANEXO C).

Segundo Renzulli (2004) “os estilos de aprendizagem incluem preferências por diferentes técnicas instrucionais, de ambientes de aprendizagem, de estilo de pensamento e de estilo de expressão” (p.99). Sobre os diferentes estilos de aprendizagem, o autor refere que as variáveis da personalidade e o tipo de socialização são determinantes no desenvolvimento deles.

O autor reitera ainda que há uma complexa interação entre os estilos de aprendizagem e os interesses do sujeito, além das situações curriculares e ambientais, que favorecem determinados estilos de aprendizagem. Lembra ainda que a estrutura de recompensas nas situações de aprendizagem também influencia o desenvolvimento de determinados tipos de estilos. No caso de Euler, ratificamos que o prazer que vivencia nas relações interpessoais está intrinsecamente relacionado ao seu estilo de aprendizagem, bem como suas características psicológicas já citadas, como autodeterminação, reflexividade.

Na Entrevista, afirma:

“Meus professores são capacitados. Tem gente que trabalha há 13 anos na escola. Serve como um diferencial pra gente. Me sinto trabalhando com os melhores, fico feliz e incentivado” (Entrevista 3/ APÊNDICE E)

González Rey (1995) ressalta a importância da relação emocional entre os sujeitos, em seu processo de comunicação. O outro precisa ser alguém significativo, como o são os professores e os colegas para Euler. Podemos concluir, nesses excertos, que o outro se constitui como fonte de produção de sentidos para ele e se constitui elemento facilitador de sua aprendizagem.

5.4 A subjetividade social da escola e suas implicações sobre a aprendizagem do adolescente com altas habilidades

Na escola, em seus diferentes espaços, os elementos de sentido e significados gerados dentro desse espaço são articulados aos elementos de outros espaços sociais trazidos pelas

diferentes pessoas que a constituem. Nesse tópico, discutiremos as implicações desses elementos sobre a aprendizagem de Euler.

Na experiência de alunos superdotados, é comum a mudança de escola. Estudos de Olszewski (citados por O'REILLY, 2006) apontaram que são bem expressivas as dificuldades emocionais nesse contexto, por conta da mudança de ambiente social e do afastamento dos amigos. No caso de Euler, elas estiveram presentes, mas foram minimizadas rapidamente.

“No começo, pensei que fosse demorar a me inserir, porque era um meio totalmente diferente do que eu era acostumado, mas depois eu fui vendo que o pessoal tinha facilidade para lidar com pessoas novas, e eu fui muito bem recebido, nunca fui discriminado. Sempre me consideravam como espelho. Era sempre o exemplo citado, por vir de escola pública. Eu me dava muito melhor que eles. Até se orgulhavam de mim (Entrevista 2/ APÊNDICE D)”

A transferência de Euler da escola pública para a privada foi permeada de dúvidas e inseguranças, como discurremos anteriormente. No início, havia o estranhamento diante de maiores exigências acadêmicas, da mudança de rotinas, do choque entre as classes sociais. No entanto, essas dificuldades foram superadas por Euler rapidamente, que hoje se percebe pertencente a esse espaço.

Em sua chegada, estabeleceu relações gratificantes com alunos, professores e direção. Mostrou-se solidário, prestativo e com grande capacidade empática. Segundo o professor de matemática, Euler

“[...] é uma pessoa de fácil relacionamento, muito simples, muito amigo, sempre está ajudando um colega. Eu sempre o chamo para me auxiliar na aula. Ele ajuda os outros com muito prazer.” (Entrevista com o professor/ APÊNDICE H)

Nesse trecho, o professor ressalta a capacidade empática do aluno e sua preocupação com o outro, características comuns a um grande número de sujeitos superdotados, como afirmam Silverman (2002), Gama (2006), Alencar e Fleith (2001), Fortes Lustosa (2004), dentre outros. A partir dessa fala, compreendemos ainda que parte de seu tempo na escola é dedicada a auxiliar os colegas, uma vez que seu ritmo de aprendizagem é bastante

diferenciado. Questionamos: Essa é uma atividade que realmente lhe proporciona satisfação e a realiza espontaneamente ou significa o pagamento de uma dívida com a escola?

As informações obtidas nos diversos instrumentos de pesquisa apontam para a coexistência de ambos os motivos. Euler tem apresentado comportamento pró-social ao longo de seu processo de desenvolvimento, inclusive dando aula de reforço para seus colegas de sala na escola em que estudava anteriormente. Por outro lado, é evidente também a preocupação em se adequar à escola, em atender às expectativas dela em relação ao seu desempenho e em honrar seus compromissos, além de não decepcionar aqueles que nele depositaram confiança.

Vivemos em uma sociedade de valorização do intelectual enquanto característica a ser desenvolvida acima de todas as outras, e isso está configurado na subjetividade social dessa escola. Para ela, o sujeito da aprendizagem é um sujeito intelectual, definido em suas capacidades e habilidades voltadas para a aprendizagem de conteúdos escolares. Esse é um modelo de escola que exige resultados.

Na escola em que Euler estuda, há uma grande valorização do conhecimento reprodutivo, o que torna algumas aulas pouco atrativas para esse adolescente. Ele afirma:

“O que mais me agrada na escola é a qualidade a excelência no ensino, a boa equipe de professores, os colegas que são o motivo de eu estar lá todos os dias, aguentar certas aulas chatas.” (Entrevista 3/ APÊNDICE E)

“Uma aula chata é quando o professor não vai além do livro” (Entrevista 4/ APÊNDICE F)

O adolescente produz em relação à escola um sentido subjetivo positivo. Embora se mostre crítico à rigidez de algumas normas e a um ensino que não permite a interação e a produção de conhecimento, percebe a escola com uma excelência de ensino e como espaço de encontro com o outro, que lhe é tão significativo. É válido ressaltar ainda que as críticas que dirige a ela revelam insubordinação diante de posturas autoritárias. Acreditamos que sua rejeição ao autoritarismo é coerente com a autonomia que desenvolveu até agora em sua vida.

Na escola, as diferentes situações vivenciadas na relação professor-aluno e aluno-aluno colaboram para o surgimento de expectativas, motivos, necessidades, emergindo

sentidos subjetivos. Essa produção, porém, não pode ser vista apenas como uma reação do sujeito ou fruto de uma característica *a priori* já estabelecida. Ela não emerge saída de uma determinação externa ou interna sobre o sujeito, pois que permanece envolvida na trama dialética entre subjetividade individual e subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2003).

Na relação com o professor de matemática, em especial, são produzidos sentidos subjetivos que favorecem a sua aprendizagem. Nessa relação, há uma valorização da criatividade, da vivacidade do aluno, que, segundo Euler, não se restringe somente a ele, mas a toda a turma.

O aluno evidenciou que o interesse por aprender está vinculado com o sentido da relação desenvolvida com o professor. Comentou situações em que recebeu ajuda, foi visto em suas necessidades e teve credibilidade por parte dele, o que favoreceu uma melhor relação com o aprendiz. Nessa relação, em ambos são gerados sentidos subjetivos em relação à própria competência acadêmica, em relação à segurança pessoal e às possibilidades de futuro, marcando a configuração da subjetividade individual e social.

A convivência com os amigos, além de momentos de prazer, constitui oportunidade de crescimento e formação para esse adolescente. Em contato com o grupo, Euler divide experiências, troca afetos, cria novos laços afetivos, sente-se aceito e igual e, ao mesmo tempo, diferente e único.

Creemos que, embora essa escola ressalte no sujeito os conflitos emergentes em nossa sociedade, acentuando sua busca por uma melhor situação financeira, a subjetividade social dessa instituição tem potencializado sua condição de sujeito e favorecido a sua aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.*

*Não agüento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.*

*Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.*

MANOEL DE BARROS

Ao longo desse trabalho, reiteramos a importância da articulação entre Educação e Psicologia, possibilitando novos olhares e novas práticas educacionais, voltadas, sobretudo, à formação humana. Para tanto, ambas devem assumir como dever ético pensar na multidimensionalidade do ser humano.

Este estudo teve por objetivo geral investigar como os sentidos subjetivos associados às altas habilidades/superdotação impactam no processo de aprendizagem do adolescente com essas características e, como objetivos específicos, analisar como o adolescente com altas habilidades/superdotação subjetiviza sua condição; reconhecer os principais sentidos subjetivos relacionados ao aprender no adolescente com altas habilidades/superdotação; e analisar como a escola, enquanto espaço social, influencia a constituição de sentidos subjetivos nesse sujeito.

Acreditamos que nossos objetivos foram alcançados, trazendo importantes contribuições para a reflexão acerca da adolescência, da superdotação e da aprendizagem. Em nosso percurso teórico-prático, contraímos a firme convicção de que é necessário compreender o adolescente com altas habilidades/superdotação a partir de sua história individual e no contexto de sua experiência social subjetivada, contrariando concepções pautadas nas idéias de universalidade e a-historicidade.

Assim, evitamos a tipificação cristalizada do adolescente e do superdotado, e nos apoiamos em um referencial que ampliou nosso questionamento acerca do lugar ocupado hoje por esses sujeitos dentro de um modelo de sociedade capitalista. A Teoria da Subjetividade, desenvolvida por González Rey, possibilitou a discussão da singularidade do adolescente superdotado, não a partir de um comportamento, de um traço ou de um momento específico, mas a partir de uma dimensão simbólico-emocional, constituída cultural e historicamente.

Em nossa revisão teórica, constatamos que a superdotação e a adolescência são condições que envolvem inúmeros mitos e experiências diversas. As inúmeras dificuldades que enfrentam os adolescentes em suas relações sociais contemporâneas, seja na família, na escola ou em outros espaços, são, muitas vezes, geradas a partir de visões reducionistas, adultocêntricas e individualistas, que limitam as potencialidades de ser e de fazer desses sujeitos.

Sob a ótica da Teoria da Subjetividade, os sentidos subjetivos acerca dessas condições não são produzidos linearmente à condição de ser superdotado ou de ser adolescente, mas apresentam uma qualidade diferenciada mediante os processos de subjetivação dessa experiência pelo sujeito.

Assim, compreendemos a adolescência e a superdotação a partir das referências de sujeito desenvolvidas por González Rey, ressaltando a importância da historicidade e da cultura em sua constituição. Comumente esse é um caminho pouco freqüentado em Psicologia e Educação, o que faz com que os indivíduos não sejam reconhecidos como sujeitos que produzem sentidos nas relações que estabelecem e nas atividades que executam. São considerados, porém, portadores de características fixas, como a procedência familiar, ou o desempenho em uma atividade específica. Na escola, esse tipo de avaliação impede que o aluno seja visto nas muitas possibilidades que seu processo de desenvolvimento pode alcançar.

O estudo da produção de sentidos subjetivos acerca da condição de superdotado e da aprendizagem de Euler mostrou que o sujeito resgata sua historicidade, com todos os contextos em que transita e em momentos diversos. Compreender essa constituição subjetiva do sujeito é condição essencial para compreender seus modos de aprender.

Gostaríamos de compartilhar com o leitor que muitas são as dúvidas em um trabalho que se lança à investigação de produções subjetivas. Haveria outros caminhos e leituras possíveis? Sim, respondemos com convicção. No entanto, a metodologia pautada na

epistemologia qualitativa favoreceu a construção das informações de forma compartilhada e reflexiva, em que pesquisadora e sujeito de pesquisa assumiram um papel ativo. Acreditamos, assim, que essa condição foi fundamental para uma aproximação em relação à realidade do sujeito, em sua concretude.

Nossa pesquisa exigiu uma dinâmica metodológica que privilegiasse todo um contexto social, emocional e intelectual que constitui o sujeito. Assim, utilizamos diversos instrumentos, que foram extremamente importantes no sentido de possibilitar a sua expressão emocional e apreender o sujeito em seu movimento, como um ser de relações atuais e históricas, que exercem grande influência sobre a sua subjetividade. Devolver ao sujeito reflexões sobre o fenômeno investigado foi para nós uma experiência desafiadora e fascinante.

O estudo de caso, além de permitir o estudo em sua forma singular, ao contrário da maioria das pesquisas na área que tem trabalhado com grandes populações, permitiu a investigação de sentidos subjetivos relacionados à superdotação e à aprendizagem, possibilitando abordar a tensão existente entre subjetividade individual e a subjetividade social, no contexto social da escola.

O primeiro objetivo que definimos, referente aos sentidos subjetivos acerca da condição de ser superdotado, apontou que o sujeito é consciente de que suas habilidades cognitivas tornam-lhe diferente no grupo de pares e, ao mesmo tempo, possibilitam a ele uma condição de igualdade no âmbito educacional.

Ainda que se sinta bem quando é reconhecido, o nosso sujeito de pesquisa se incomoda diante de muita evidência. Não se refere a si com o termo superdotado, o que sugere uma tentativa de proteção diante da pressão social, de ansiedade em relação ao desempenho, de sentimentos de vergonha, culpa e medo de falhar, como manifestou reiteradas vezes.

A vivência de situações comuns na adolescência, como a indefinição profissional e as intensas relações com os pares, torna-lhe igual a tantos outros com os quais convive e também lhe traz satisfação. Consideramos que Euler apresenta um sentido positivo de sua identidade.

As configurações subjetivas da família e de seus projetos de vida também prevalecem na constituição personológica desse adolescente e se interpenetram na articulação dos tempos passado, presente e futuro. Experiências como o não reconhecimento do filho pelo pai e enquanto sujeito que vive em um contexto socioeconômico adverso, aliadas ao

reconhecimento pessoal conquistado a partir dos resultados a que chegou nas competições e nas atividades acadêmicas são articuladas às experiências atuais, constituindo-se determinantes no surgimento de uma grande necessidade de ser reconhecido.

O contexto familiar do qual faz parte, caracterizado por condições financeiras precárias e analfabetismo, favorece a constituição de sua subjetividade orientada à busca de superação das dificuldades vivenciadas no passado e atualmente. Esse adolescente busca emancipar-se financeiramente e entende que suas capacidades intelectuais facilitarão a consecução de suas metas.

Dentre seus projetos de vida, sobressai um projeto coletivo de mudança de vida. Há o desejo de ascender socialmente e proporcionar melhores condições de vida à sua família. Em função desse compromisso assumido, na tentativa de definição de uma identidade profissional, Euler vivencia um grande conflito na escolha da profissão. Consciente de sua multipotencialidade e de sua realidade socioeconômica, suas dúvidas se relacionam à escolha de uma profissão que tenha afinidade com seus interesses ou que venha atender às suas necessidades e de seu grupo familiar de forma imediata.

O sujeito evidencia moral pró-social elevada, com grande preocupação com o bem-estar das pessoas, de forma geral. Como ideal de vida, menciona ainda ser útil à humanidade, conforme a experiência de inúmeros sujeitos superdotados, que demonstram compaixão, sensibilidade ao sofrimento dos outros, empatia, sentimentos profundos, proteção aos necessitados. Essas características estão presentes em Euler e apontam ainda para a integridade de sua personalidade.

Em relação ao segundo objetivo de pesquisa, reconhecer os principais sentidos subjetivos relacionados ao aprender no adolescente com altas habilidades/superdotação, impressiona-nos a quantidade de vezes em que Euler expressa seu prazer por aprender, sua capacidade reflexiva e a valorização do conhecimento e do outro em seu processo de aprendizagem.

Retomamos González Rey (2002), que defende que o sujeito ao aprender está sempre emocionado. Esta emoção, quando é utilizada de forma estratégica, funciona como uma alavanca para o desenvolvimento do aluno. Essa condição é nítida na experiência de aprendizagem desse sujeito. Outro ponto importante é sua participação ativa, intencional, consciente e interativa, como sujeito que aprende, transformando o seu contexto social e transformando-se.

Euler questiona a autoridade, resiste à dominação, é argumentativo, apresenta conflitos e enigmas, flexibilidade do humor, entusiasmo pelo novo, curiosidade, indefinição, contradição, orientação a projetos futuros... Características da superdotação? Características da adolescência? Não, características de um sujeito que vive determinada história, em determinado contexto e que apresenta padrão genético específico.

Ressaltamos, assim, a importância da combinação de diversos elementos na manifestação da superdotação de Euler, como elementos da subjetividade individual (consciência de si, autodeterminação, necessidade de reconhecimento) e elementos da subjetividade social (situação socioeconômica, os modelos disponíveis, os fatores de mudança – a ida para a casa da avó, a mudança de escola -, as relações desenvolvidas na escola atual).

O terceiro objetivo se refere à análise de como a escola, enquanto espaço social, influencia a constituição de sentidos subjetivos nesse sujeito. Concluímos, nesse sentido, que as diferentes situações vivenciadas na relação professor-aluno e aluno-aluno favoreceram o surgimento de expectativas, motivos, necessidades, fazendo emergir novos sentidos subjetivos nesse adolescente.

Nessa escola, o sujeito da aprendizagem é um sujeito intelectual, definido em suas capacidades e habilidades na aprendizagem de conteúdos escolares específicos. De forma geral, há uma grande valorização do conhecimento reprodutivo e da inteligência lógico-matemática nesse espaço.

No entanto, a relação de Euler com o professor de matemática é diferenciada. Há uma valorização da criatividade, da vivacidade do aluno, há proximidade e afeto. O aluno evidenciou que o interesse por aprender estava vinculado com o sentido da relação que desenvolve com o professor. Comentou situações em que recebeu ajuda, foi visto em suas necessidades, o que favoreceu uma melhor relação com o aprendizado.

Em síntese, consideramos que, no caso de Euler, os sentidos subjetivos produzidos acerca de sua condição de superdotação e de sua aprendizagem impactam positivamente em seu processo de aprender. A partir do estudo desse caso, destacamos a importância do social como elemento produtor de sentidos, partindo do lugar de sujeito em seu sistema de relações e de sua história; e enfatizamos ainda a importância do educador, seja professor, psicólogo ou outro profissional, no desvelar desse social, colocando-se como investigador dos fenômenos e articulador de reflexões teóricas e mudanças na prática pedagógica.

Em relação à escola, de forma ampla, consideramos importante incluir nas reuniões de professores a discussão sobre as necessidades e também as potencialidades dos alunos nas diferentes áreas de saber e fazer, tentando integrar os diferentes olhares, possibilitando apreender os alunos em sua globalidade. Como afirma Manoel de Barros, no início desse capítulo, precisamos renovar o homem usando borboletas, favorecendo sua expressão em sua forma complexa e livre.

Torna-se evidente nesse trabalho a necessidade de incremento na área de altas habilidades em nosso Estado, envolvendo pesquisadores, estudiosos e pessoas interessadas pela área. Presenciamos em nossa realidade uma situação de descaso, omissão, exclusão. Há uma necessidade premente de efetivas contribuições teóricas e práticas, especialmente aquelas que permitam a discussão de políticas públicas para as pessoas com altas habilidades/superdotação, no âmbito educacional e também biopsicossocial. Relembramos Pérez (2004), que afirma: “Não somente o desconhecimento sobre o tema é muito grande, mas o número de PAH (Pessoas com Altas Habilidades) também é muito maior do que comumente se imagina e pouco ou nada tem sido feito para compreender essa realidade” (p. 92)

Esperamos que os resultados a que chegamos nesse estudo subsidiem visões menos estereotipadas e compreensões mais precisas acerca do desenvolvimento global do adolescente com altas habilidades/superdotação, além de oferecer elementos, sobretudo para a escola, no tocante a um maior reconhecimento das necessidades e possibilidades desse sujeito. Esperamos ainda contribuir para o desenvolvimento de outras pesquisas sobre a educação de pessoas com essas características.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**: Um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: Categorias fundamentais da Psicologia Sócio-histórica. In: BOCK, Ana Mercês Bahia et al. (Orgs.) **Psicologia Sócio-histórica**: Uma perspectiva crítica em Psicologia. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A.M.B. ; OZELLA, S. A orientação profissional em adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M.G.M.; FURTADO, O. (Orgs.) **Psicologia Sócio-histórica**: Uma perspectiva crítica em Psicologia. São Paulo: Cortez, 2001.

ALENCAR, E.M.L.S. **Criatividade**: Múltiplas perspectivas. Brasília: Editora UnB, 2003.

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

ALENCAR, E.M.L.S.; MARTÍNEZ. Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais brasileiros, cubanos e portugueses. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2(1), 23-32, 1998.

ALENCAR; E.M.L.S.; VIRGOLIM, A.M.R. Dificuldades emocionais e sociais do superdotado. In: ALENCAR, E. S. (Org.) **Criatividade e educação de superdotados**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

ALENCAR, E.M.L.S. Indivíduos com altas habilidades/superdotação: classificando conceitos, desfazendo idéias errôneas. In: FLEITH, D. S.(Org.). **A Construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Vol. 1: Orientação a professores. Brasília. MEC/SEESP, 2007.

ALENCAR, E. S. et al. A epistemologia genética de Jean Piaget. In: CARVALHO, M.V.C.; MATOS, K.S.A.L. (Orgs.). **Psicologia da educação**: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

ALPUIM, T. **Ciência**: 300 anos sobre o nascimento do matemático Leonhard Euler.

http://www.esquerda.net/index.php?option=com_content&task=view&id=2667&Itemid=28. Acesso em 15 de julho de 2009.

AMABILE, T. M. Beyond talent: John Irving and the passionate craft of creativity. **American Psychologist**, 56, p.333-336, 2001.

AMARAL, A.L. S. N. **O sentido subjetivo da aprendizagem para alunos universitários criativos**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

AMARAL, A. L. S. N.; MARTÍNEZ, A. Aprendizagem e Criatividade no contexto universitário: um estudo de caso. **Psicologia para América Latina**. Revista Electrónica Internacional de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología, v.1, p.8, 2006.

ANACHE, A. A.; MARTÍNEZ, A. M. O sujeito com deficiência mental: um estudo dos processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S.; VÍTOR, S. L. (Orgs.) **Inclusão: Práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

BANDURA, A. Self-efficacy mechanism in human agency. **American Psychologist**, v. 37, p. 1982.

BARRETO, M.O.; MARTÍNEZ, A.M. Possibilidades criativas de professores em cursos de pós-graduação stricto sensu. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 24(4), outubro/dezembro, 2007.

BAUMAN, Z. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-46, abr. 2004.

BOCK, A.M.B.; LIEBESNY, B. Quem eu quero ser quando crescer: Um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. In: OZELLA, S. (Org.) **Adolescências construídas: a visão da Psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003..

BLOS, P. **Adolescência**: Uma interpretação psicanalítica. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CALLIGARIS, C. **Adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CAMPAGNA, V. N. **A identidade feminina no início da adolescência**. São Paulo: Casa do Psicólogo /Fapesp, 2005.

CÁRDENAS, C. J. **Adolescendo**: um estudo sobre a constituição da identidade do adolescente no âmbito da escola. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília. Brasília, 2000.

CARDINALLI, C. **Uma análise da configuração subjetiva do aluno com dificuldades na aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2006.

CARSPECKEN, P. F. ; APPLE, M. Critical qualitative research: theory, methodology, and practice. In: LECOMPTE, M. D. **The Handbook of qualitative research in education**. New York, Academic Press, 1992.

CARVALHO, M.V.C.; IBIAPINA, I.M.L.M. A abordagem histórico-cultural de Vigotski. In: CARVALHO, M.V.C.; MATOS, K. S. A. L. **Psicologia da Educação**: Teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

CHAGAS, J. F. **Adolescentes talentosos**: características individuais e familiares. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2006.

CIAMPA, A. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. 4 ed., São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CLARK, B. **Otimização do aprendizado: identificação, planejamento e recursos para jovens superdotados e talentosos**, Anais do Congresso Internacional sobre Superdotação, Brasil: Brasília, 1998.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de ética profissional do psicólogo**, 2005.

COSTA, M.R.N. Um olhar sobre o adolescente com Altas Habilidades. In: FREITAS, S.N. (Org.). **Educação e Altas Habilidades/Superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Editora da UFSM, 2006.

_____. **Um estudo sobre o adolescente portador de altas habilidades**: Seu “olhar” sobre si mesmo. Seu olhar”sobre o olhar”do outro. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Society, culture, and person: a systems view of creativity. In: STERNBERG, R. J. (Ed.). **The nature of creativity**: Contemporary psychological perspectives. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

CSIKSZENTMIHALYI, M; RATHUNDE, K.; WHALEN, S. **Talented teenagers**: The roots of success and failure. New York: Cambridge University Press, 1993.

CUPOLILLO, M. V, SILVA, A L, FERNANDES, R. S. **Subjetividade e situação social de desenvolvimento em crianças transferidas de instituições de Educação Infantil**. São Paulo: ABRAPEE, 2003.

DELISLE, J.R. Death with honors: Suicide among gifted adolescents. **Journal of Counseling and Development**, 64, 1996.

ERIKSON. E. **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FAHLMAN, S. **Actualization of giftedness**: Effects of perception in gifted adolescents. 2000. Acessado em 20 de maio 2007. Disponível em:
<http://www.metagifted.org/topics/giftedadolescents/researchactualizationoggiftedness.html>

FELDMAN, S.S.; ELLIOT, G.R. **At the threshold the developing adolescent**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1993.

FIGUEIREDO, L. C. M; SANTI, P. L. R. **Psicologia**: uma (nova) introdução. São Paulo: EDUC, 1997.

FLEITH, D. S. Altas habilidades e desenvolvimento socioemocional. In: **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: Orientação a Pais e Professores**. FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M.L.S. Alencar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FLEITH, D. S.; MAIA-PINTO, R. R. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento de alunos superdotados e talentosos. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2004, Vol. 8 Número 1.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORTES-LUSTOSA, A. V. M. **Moral em superdotados: uma nova perspectiva**. Tese (Doutorado) Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília. Brasília, 2004.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREEMAN, J. Some emotional aspects of being gifted. **Journal for the Education of the Gifted**, 17(2), 1998.

FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. C. **Educando os mais capazes: idéias e ações comprovadas**. São Paulo: EPU, 2000.

GAGNÉ, F. Hidden meaning of the “Talent Development” concept. **Educational Forum**, 59(4), 1995.

GALLATIN, J.E. **Adolescência e individualidade: uma abordagem conceitual da Psicologia da adolescência**. São Paulo: Harper & Row do Brasil Ltda, 1978.

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

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas e Teoria na Prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, T. G. Avaliação psicológica de alunos com altas habilidades. In: FLEITH, D.S.; ALENCAR, E.M.L.S. (orgs.) **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades: Orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. **Motivación moral em adolescentes y jóvenes**. Havana, Editora da Ciencia e Técnica, 1983.

_____. **Comunicación, personalidad y desarrollo**. Havana: Pueblo y Educación, 1995.

_____. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: EDUC, 1997.

_____. **La investigación cualitativa em psicología: Rumos y desafios**. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. La subjetividad: su significación para la ciencia psicológica. In: FURTADO, O.; GONZÁLEZ REY, F. L. (orgs.) **Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

_____. El aprendizaje em el enfoque histórico-cultural: sentido y aprendizaje. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Orgs.) **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **O social na Psicologia e a Psicologia Social: a emergência do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2004a.

_____. **Personalidade, saúde e modo de vida**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004b.

_____. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. GONZÁLEZ REY, F. (org.) São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

_____. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

_____. **Pesquisa qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005c.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005d.

_____. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

_____. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V. R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2ª ed., Campinas: Alínea, 2008.

GONZÁLEZ REY, F.L; MARTÍNEZ, A. M. **La personalidad**: su educación y desarrollo. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

GOODE, W.J; HATT, P.K. **Métodos em Pesquisa Social**. 7 ed. Companhia Editora Nacional, 1979.

GUATTARI, F.. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos**: Um conceito de inclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Capacidade e talento**: Um programa para a escola. São Paulo: E.P.U., 2006.

GUIMARÃES, T. G. Avaliação psicológica de alunos com altas habilidades. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E.M.L.S. (Orgs.) **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**. Porto Alegre, 2007.

KEHL, M. R. **A adolescência de todos nós**. Mimeo, 2000.

KUPFER, M.C.M. Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão. In: ARANTES, V. A. **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

LEE, S.Y. The effects of peers on the academic and creative talent development of a gifted adolescent male. **The Journal of Secondary Gifted Education**, 15, 2002.

LEITE, J. F.; DIMENSTEIN, M. Mal-estar na Psicologia: a insurreição da subjetividade. **Revista Mal-estar e Subjetividade**. Fortaleza. v.II, n.2, p.9-26, Set. 2002.

LEVENFUS, R. S. **Psicodinâmica da escolha profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica /etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

MANCEBO, D. Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 22 (1), 2002.

MARTÍNEZ, A. M. **Criatividade, personalidade e educação**. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006, v.1, p. 69-94.

_____. Criatividade e saúde nos indivíduos e nas organizações. In: VIRGOLIM, A.M.R. (Org.) **Talento Criativo: Expressão em Múltiplos Contextos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. Subjetividad, complejidad y educación. Sección: la psicología em la transformación educativa. **Revista Latino-Americana de Psicología**. (no prelo) 2008.

MARTÍNEZ, A. ; SIMÃO, L. M. **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MATURANA, H. ; VARELA, F. **De máquinas e seres vivos**. Autopoiese: a organização do vivo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MAYORGA, C. Identidades e Adolescências: Uma desconstrução. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 1, n. 1, São João del-Rei, jun. 2006

MENDAGLIO, S. ; TILLIER, W. Dabrowski's theory of positive disintegration and giftedness: Overexcitability research findings. **Journal for the Education of the Gifted**, 30, p. 68-87, 2006.

MINAYO, M. C.S. (Org.) **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MOLTZEN, R. Can 'inclusion' work for the gifted and talented? In: SMITH, C. M.M. **Including the gifted and talented: Making inclusion work for more gifted and able learners**. New York: Routledge, 2006.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

NEIHART, M. ; ROBINSON, N. **Task force on social-emotional issues for gifted students**. Washington, National Association for Gifted Children, 2001.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, M. C. S. L. Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. In: **Psicologia em estudo**. Maringá, v.11, n. 2, p.427-436, mai/ago 2006.

O'REILLY, C. Maximising potential – both academic and social-emotional. In: SMITH, C. M.M. **Including the gifted and talented: Making inclusion work for more gifted and able learners**. New York: Routledge, 2006.

OZELLA, S. (Org.) **Adolescências construídas: A visão da Psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.

PEREIRA, V.L.P.,; GUIMARÃES, T.G. (2007). Programas especiais para alunos com altas habilidades. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E.M.L.S. (Orgs.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**. Porto Alegre: Artmed.

PÉREZ, S. G. P. B. **Mitos e Crenças sobre as pessoas com altas habilidades**: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Cadernos de Educação Especial*, v. 2, nº 22, p. 45-59, 2003.

_____. **Gasparzinho vai à escola**: um estudo sobre as características dos alunos com altas habilidades do tipo produtivo-criativo. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

_____. **Ser ou não ser, eis a questão**: o processo de constituição da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINO, A. A Psicologia Concreta de Vygotsky: implicações para a educação. In: PLACCO, V. M. N. de S. **Psicologia & Educação**: revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2002.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMOS-FORD, V.; GARDNER, H. Giftedness from a multiple intelligences perspective. In: COLANGELO, N. ; DAVIS, G. (Orgs.) **Handbook of gifted education**. Needham Heights: Allyn and Bacon, 1991.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R.J.; DAVIDSON, J. (Eds.). **Conceptions of giftedness**. New York: Cambridge University Press, 1986.

_____. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. In: STOBÄUS, C.D.; MOSQUERA, J.J.M. (Orgs.) **Educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

RENZULLI, J. S.; SMITH, L. H. **The Learning Styles Inventory**: A measure of student preference for instructional techniques. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1978.

SACRISTÁN, J. G. A cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura? O mapa mutante dos conteúdos na escolaridade. In: SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SARTI, C. A. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHULER, P. Perfectionism in gifted children and adolescents. In: NEIHART, M.; REIS, S.M.; ROBINSON, N.M.; MOON, M.M. (Orgs.) **The social and emotional development of gifted children**: what do we know? Washington: Prufrock, 2002.

SCHULTZ, R.A., & DESLILE, J.R. Gifted adolescents. In: COLANGELO; DAVIS, G.A. (Orgs.), **Handbook of gifted education**. 3ª. ed. London: Pearson Education, 2003.

SCHWARTZMANN, S. Educação básica no Brasil: a agenda da modernidade. **Estudos Avançados**, USP, São Paulo, Instituto de Estudos Avançados, vol.5, n.º 13, jan/abril, 1991.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVERMAN, L. K. Asynchronous development. In: NEIHART, M.; REIS, S.M.; ROBINSON, N.M.; MOON, M.M. (Orgs.) **The social and emotional development of gifted children**: what do we know? Washington: Prufrock, 2002.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C. et alli. (orgs.) **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

STERNBERG, R. Giftedness as developing expertise. In: HELLER, K; MONKS, K.; STERNBERG, R; SUBOTNIK, R. **International Handbook of Giftedness and Talent**. Oxford: Pergamon, 2000.

STROILI, M.H.M. Escola: o aprendizado em questão. In: SAITO, M.I.; SILVA, L.E. (Orgs.). **Adolescência: prevenção e risco**. São Paulo: Ateneu, 2001.

SZYMANSKI, H. A **entrevista na educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TACCA, M. C. V. R. Relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade. In: MALUF, M. I. et al. (Org.). **Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TANNENBAUM, A.J. **Gifted children: Psychological and educational perspectives**. New York: Macmillan, 1983..

TEIXEIRA, L. H. G. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas: um estudo de escolas da rede estadual de Minas Gerais**. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP: Campinas, 1998.

TORRANCE, E.P. **The search for satori and creativity**. New York: the Creative Education Foundation, 1972.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; MARTÍNEZ, A. M. Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo. **Linhas Críticas**, v. 12, p. 109-130, 2006.

VAISTMAN, J. Subjetividade e Paradigma de Conhecimento. **Boletim Técnico do Senac**, São Paulo, maio/ago, n.2, (21), PP. 1-9, 1995.

VIEIRA, N.J.W. “**Viagem a Mojave-Óki**”! Uma trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a seis anos. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

VIRGOLIM, A. M. R. Altas Habilidades e Desenvolvimento Intelectual. In: FLEITH, D.S.; E.M.L.S. Alencar (Orgs.) **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades**. Orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VIRGOLIM, A.M.R.; FLEITH, D.S; NEVES-PEREIRA, M. **Toc toc, plim plim!** Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade. Campinas: Papirus, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Havana: Científico-técnica, 1987.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **La genialidad y otros textos ineditos**. Buenos Aires: Almagesto, 1998.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, XXI(71), 23-44, 2000.

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

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANELLA, A. V. Atividade, Significação e Constituição do Sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia em Estudo**. Maringá, 9 (1), 127 – 135, 2004.

ZIMMERMAN, B.J.; MARTINEZ-PONS, M. Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. **Journal of Educational Psychology**, 82, 51-59, 1990.

ANEXOS

ANEXO A - COMPLEMENTO DE FRASES

Apresentamos a seguir frases que deverão ser completadas por você. Não existem respostas certas ou erradas, apenas responda de forma sincera:

1. Eu gosto
2. O tempo mais feliz
3. Queria saber mais
4. Lamento
5. Quase nunca
6. Na escola
7. Não posso
8. Sofro muito
9. Fracassei
10. A leitura
11. Meu futuro
12. A adolescência
13. Estou melhor
14. Algumas vezes
15. Este lugar
16. A preocupação principal
17. Desejo
18. Eu secretamente
19. Eu
20. Meu maior problema é
21. O estudo
22. Amo
23. Minha principal ambição
24. Eu prefiro
25. Meu problema principal
26. Queria ser

27. Creio que minhas melhores atitudes são
28. A felicidade
29. Considero que posso
30. Fico chateado
31. Custa-me fazer
32. Meu maior desejo
33. Sempre quero
34. Eu gosto muito
35. Minhas aspirações são
36. Meus estudos
37. Minha vida futura
38. Estou seguro
39. Tenho refletido
40. Tenho me proposto a
41. Meu maior tempo eu dedico
42. Sempre que posso
43. Luto
44. Nunca sinto
45. O passado
46. Esforço-me
47. As contradições
48. Minha opinião
49. Penso que as pessoas
50. O lugar
51. Afasto-me de
52. Estou acostumado a
53. Os homens
54. As pessoas
55. Uma mãe
56. Sinto
57. Os colegas de sala
58. Quando eu era menino

59. Quando tenho dúvidas
60. No futuro
61. Necessito de
62. Meu maior prazer
63. Odeio
64. Quando estou sozinho
65. Meu maior medo
66. Se estudo
67. Fico deprimido quando
68. O estudo
69. Meus amigos
70. Meu grupo

(Adaptado de GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 1989)

Data da realização: _____

ANEXO B - SENTENÇAS INCOMPLETAS

Complete as seguintes sentenças sobre você e seus sentimentos:

A coisa que eu mais gosto que as pessoas admirem em mim é _____

Eu gostaria que meus amigos _____

Eu gosto de mim porque _____

Eu me sinto melhor quando as pessoas _____

Eu gostaria que meus pais _____

Eu gostaria de ser _____

O mundo seria muito melhor se as pessoas _____

A coisa que mais me preocupa atualmente é _____

Eu realmente perco a calma quando _____

Eu posso _____

Eu não posso _____

Não me deixam _____

Eu gosto de fazer de conta que _____

Quando fico nervoso(a) eu _____

Eu tenho medo de _____

Para afastar o medo eu _____

Eu gostaria de ter _____

Eu me orgulho de mim quando _____

Acho muito engraçado _____

(Adaptado de VIRGOLIM; FLEITH; NEVES-PEREIRA, 2000)

Data de realização: _____

ANEXO C- ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Nome: _____ Data: _____

Escola: _____

Professor: _____ Série: _____ Turma: _____

INSTRUÇÕES: Leia cada frase abaixo e decida se ela descreve uma atividade que você gostaria de fazer na escola. Para cada frase, circule o número que corresponde ao tanto que você gosta ou não gosta de cada atividade. Lembre-se de que as frases não se referem ao que você faz na escola, mas ao que você **GOSTARIA** de fazer na escola. Não deixe de marcar sua resposta para cada frase.



	Gosto muito	Gosto	Não tenho certeza	Não gosto	Detesto
1. Ir com um grupo à biblioteca para procurar informações.	4	3	2	1	0
2. Estudar por conta própria para aprender coisas novas.	4	3	2	1	0
3. O professor faz perguntas à classe sobre a matéria que foi dada para ser estudada.	4	3	2	1	0
4. Discutir em classe um assunto sugerido pelo professor.	4	3	2	1	0
5. Outros alunos que sabem bastante um tópico apresentam suas idéias para a classe.	4	3	2	1	0
6. Trabalhar em tarefas onde as perguntas são organizadas de forma que você possa entendê-las direito.	4	3	2	1	0
7. Fazer parte de uma equipe que discute eventos atuais.	4	3	2	1	0
8. Ter a ajuda de um amigo que o ajuda a aprender uma matéria difícil de entender.	4	3	2	1	0
9. Usar um jogo de tabuleiro para praticar uma de suas matérias escolares.	4	3	2	1	0
10. Trabalhar com outros alunos em um projeto, com pouca ajuda do professor.	4	3	2	1	0

11. Planejar um projeto para você trabalhar sozinho.	4	3	2	1	0
12. Dar respostas em voz alta a perguntas feitas pelo professor.	4	3	2	1	0
13. Ouvir as idéias de outros alunos durante uma discussão de classe sobre algum assunto.	4	3	2	1	0
14. Ouvir o professor dar informações novas.	4	3	2	1	0
15. Responder por escrito a perguntas sobre uma matéria que você acabou de ler.	4	3	2	1	0
16. Aprender sobre um evento tal como a Independência, dramatizando em classe.	4	3	2	1	0
17. Ter um colega lhe ensinando como fazer algo que ele ou ela fazem muito bem.	4	3	2	1	0
18. Praticar vocabulário através de jogos como Caça-palavras.	4	3	2	1	0
19. Discutir material de classe com outros alunos.	4	3	2	1	0
20. Trabalhar por conta própria para preparar um material que você vai apresentar para a classe.	4	3	2	1	0
21. Ser interrogado pelo professor para ver se você entendeu uma história que você leu.	4	3	2	1	0
22. Discutir um assunto porque você discorda do que outro aluno disse.	4	3	2	1	0
23. Tomar notas à medida em que o professor fala para a classe.	4	3	2	1	0
24. Trabalhar em tarefas onde você completa a palavra que falta para completar uma frase.	4	3	2	1	0
25. Aprender sobre o processo de eleição representando o papel de um membro de um partido que compete com outro partido para ganhar votos para seu candidato.	4	3	2	1	0
26. Aprender informação nova ou aprender a resolver um problema com a ajuda de outro aluno em sua classe.	4	3	2	1	0
27. Jogar um jogo que usa cartões-relâmpago para praticar o que você aprendeu.	4	3	2	1	0
28. Trabalhar com outros alunos em um projeto que o professor sugere.	4	3	2	1	0
29. Ler um livro para aprender tudo sobre algum tópico.	4	3	2	1	0
30. Participar de exercícios em sala de aula onde o	4	3	2	1	0

	professor pede informação específica para cada aluno da classe.					
31.	Compartilhar suas idéias com outros alunos durante uma discussão de classe sobre algum tópico.	4	3	2	1	0
32.	O professor dá instruções específicas sobre como fazer as coisas.	4	3	2	1	0
33.	Ouvir um palestrante convidado falar de um assunto que você está estudando em sala de aula.	4	3	2	1	0
34.	Aprender como o governo trabalha representando o papel de um funcionário que tem que lidar com uma situação de crise.	4	3	2	1	0
35.	Reunir com um colega para fazer lições de casa.	4	3	2	1	0
36.	Fazer parte de um time numa competição de ortografia com outro time da sala.	4	3	2	1	0
37.	Trabalhar com outros alunos para fazer um projeto sobre uma matéria que você está estudando.	4	3	2	1	0
38.	Estudar por conta própria um assunto que você mesmo escolheu.	4	3	2	1	0
39.	O professor deixa bem claro o que é esperado da classe.	4	3	2	1	0
40.	Escutar os colegas dar suas opiniões sobre um assunto.	4	3	2	1	0
41.	Escutar enquanto o professor apresenta a matéria.	4	3	2	1	0
42.	Fazer tarefas onde você pode descobrir depois de cada pergunta se sua resposta está correta ou não.	4	3	2	1	0
43.	Aprender sobre profissões representando o papel de um chefe e entrevistar outros alunos que estão representando o papel de candidatos ao trabalho.	4	3	2	1	0
44.	Ter um aluno da mesma série para revisar com você a matéria da prova.	4	3	2	1	0
45.	Participar de uma competição para ver se seu time pode responder corretamente a maioria das perguntas sobre um tópico que você está estudando em classe.	4	3	2	1	0

46.	Pesquisar na biblioteca para um trabalho que você quer escrever.	4	3	2	1	0
47.	Trabalhar independentemente em um projeto que você mesmo escolheu.	4	3	2	1	0
48.	O professor chama os alunos individualmente para recitar coisas como tabelas de multiplicação ou os nomes dos presidentes passados.	4	3	2	1	0
49.	Falar com outros em sua classe sobre um tópico do seu interesse.	4	3	2	1	0
50.	Ouvir o professor apresentar informações para a classe.	4	3	2	1	0
51.	Trabalhar em tarefas que têm muitas perguntas, mas que provavelmente você saiba as respostas.	4	3	2	1	0
52.	Ser um membro de uma equipe que discute como resolver os problemas de sala de aula.	4	3	2	1	0
53.	Trabalhar na parte de trás da sala de aula com outro aluno que o está ajudando com seu trabalho escolar.	4	3	2	1	0
54.	Trabalhar com uma equipe no preparo de uma lição para ser apresentada à classe.	4	3	2	1	0
55.	Trabalhar por conta própria para obter informação sobre um tópico de seu interesse.	4	3	2	1	0
56.	O professor chama os alunos individualmente para responder perguntas.	4	3	2	1	0
57.	O professor lidera uma discussão sobre um tópico novo.	4	3	2	1	0
58.	Escutar o professor apresentar vários pontos de vista sobre um assunto.	4	3	2	1	0
59.	Aprender novas coisas, tendo o professor apresentando toda a informação.	4	3	2	1	0
60.	Trabalhar com outros alunos para planejar e completar um projeto.	4	3	2	1	0
61.	Ir para a biblioteca por sua própria iniciativa para procurar mais informação sobre um tópico.	4	3	2	1	0
62.	Ter o professor testando você em voz alta para ver o que você aprendeu.	4	3	2	1	0
63.	Ouvir os alunos discutirem suas idéias sobre um assunto.	4	3	2	1	0

64. Preparar um relatório escrito com uma equipe.	4	3	2	1	0
65. Trabalhar sozinho para preparar um relatório que você irá apresentar para a turma.	4	3	2	1	0

(RENZULLI, SMITH, 1978. Tradução e Adaptação: Ângela Virgolim)

APÊNDICES

APÊNDICE B - CONFLITOS DE DIÁLOGOS

PEDRINHO: O Luís é um gênio! Ele é extraordinário em tudo o que faz, inventa coisas interessantes, é o primeiro da classe e recebe mais atenção dos professores que os outros alunos.

É popular, resolve tudo com facilidade, acho que ele não tem problemas... Deve ser mais feliz que todo mundo.

MARIANA: É, parece isso mesmo. Mas não sei... talvez ele tenha dificuldades e não demonstre. Ele sempre se mostra superior a todos e a tudo. Não sei se é possível alguém ser assim o tempo todo.

PEDRINHO: Eu queria mesmo saber o que ele faz para aprender. O que ele faz diferente de mim? Em quê ele é diferente? Sempre me esforcei e estudei em colégios bons e não aprendo tão rápido, não sei tanta coisa como ele.

MARIANA: Acho que ele nasceu assim. Esquece, você não vai conseguir ser tão bom!

1. Que características do superdotado você observa nas falas de Pedrinho e Mariana?
2. Qual a visão dos dois amigos sobre as características de Luís?
3. O que você diria em relação aos questionamentos de Pedrinho?
4. O que você diria a Mariana?

APÊNDICE C - ENTREVISTA 1 COM O ALUNO

Aluno (a): _____	Série: _____
Data de Nascimento: ____/____/____	Idade: _____ anos e _____ meses
Escola: _____	
Religião: _____	Naturalidade: _____
Pai: _____	Idade: _____ Profissão: _____ Escolaridade: _____
Mãe: _____	Idade: _____ Profissão: _____ Escolaridade: _____
Irmãos: _____	Com quem mora: _____
Renda familiar: _____	Pessoas com talentos na família: _____

1. Como você se definiria?
3. Você já tem idéia do que gostaria de ser quando for mais velho?
3. Qual o projeto que mais gostaria de desenvolver?
4. Quais as atividades que você mais gosta no teu dia-a-dia?
5. Quais as atividades que você mais gosta na escola?
6. O que faz para se divertir?
7. Qual (is) a(s) matéria(s) preferida (s) na escola?
8. Como se prepara para a participação nas Olimpíadas?
9. Como se sente na sua turma da escola?
10. Como se sente na sua turma fora da escola?
11. Como são seus professores?
12. Para você como seria o professor ideal?
13. O que a escola representa em sua vida?
14. Como considera seus colegas de escola?
15. O que já lhe aconteceu de melhor e pior na escola?
16. Quais seus planos em relação ao futuro?
17. O que você mudaria em sua vida?
18. Como você vê a opinião dos outros em relação a você?
19. Você se considera feliz?
20. Atualmente, o que mais deseja que aconteça em sua vida?

21. Antes de sair para a escola, quais são os sentimentos mais frequentes?
22. Qual a sensação ao término das atividades na escola?

Data da entrevista: _____ **Responsável pela entrevista:** _____

APÊNDICE D- ENTREVISTA 2 COM O ALUNO

1. O que você entende por superdotação? Como você tem lidado com isso?
2. Você reconhece essas habilidades em você?
3. Como você se descreve em termos de personalidade, aspectos emocionais, sociais e cognitivos?
4. Quais suas qualidades e defeitos?
5. Em sua opinião, quais as principais vantagens de ser inteligente, criativo?
6. Há desvantagens em ser inteligente, criativo ou talentoso?
7. Você tem se preocupado com isso?
8. Quais as três maiores alegrias que você pode estar lembrando de sua vida?
9. Quais foram as suas maiores frustrações?
10. Você falou em nossa primeira entrevista de dificuldades na infância. Quais foram?
11. Como é a sua relação com a sua mãe?
12. Quais são teus maiores medos hoje?
13. Quais os seus três maiores projetos de vida?
14. O que você tem feito pra realizar esses sonhos?
15. Como são seus relacionamentos?
17. Que tipo de companhia você escolhe? Tem algum critério?
18. Qual o valor que cada projeto seu tem?
19. . Quais são as pessoas mais importantes na sua vida?
20. Que atividades você mais gosta no dia-a-dia?
21. O que mais busca na internet?
22. Que atividades não gosta no seu dia-a-dia?
23. O que faz pra se divertir?
24. Como são as relações com a família?
25. E com o avô, como está a relação?
26. O que mais gosta na escola?
27. Como você se sente na sua turma de escola?
28. Como você caracteriza a turma hoje?
29. Há competição entre os alunos?

30. Você estudava em uma escola pública. Como foi esse primeiro momento de adaptação?
31. Como você se sente com a sua turma fora da escola?
32. O que lhe agrada mais na escola?
33. O que é uma aula chata?
34. É a matéria ou a aula?
35. Como a aula se torna chata?
36. O que considera uma aula boa?
37. O que mais agrada a você na escola, além do que me falou?
38. Você tem buscado ajuda da direção?
39. O que não gosta na escola?
40. Como são seus professores?
41. Como é sua participação na aula?
42. Como seria o professor ideal?
43. Como tem sido sua adolescência?
44. O que pensa da juventude de hoje?
45. O que lhe iguala aos jovens que você conhece?
46. O que lhe diferencia em relação aos jovens que você conhece?
47. Em outro momento, você me falou sobre planos que visam ao bem da humanidade. Como estão os planos?
48. Como você lida com as frustrações do dia-a-dia?
49. Você mencionou o medo de errar na escolha da profissão. O que pensa sobre isso?
50. Para não lhe identificar na pesquisa, que nome você se daria?
51. Qual o sentido desse nome para você?

Data da entrevista: _____ **Responsável pela entrevista:** _____

APÊNDICE E- ENTREVISTA 3 COM O ALUNO

1. Como está se preparando para a escolha profissional?
2. Que profissões tem analisado?
3. Que condições você leva em conta nessa escolha?
4. Como essa profissão se relaciona a seus projetos de vida?
5. Como a escola tem participado desse momento de escolha?
6. Como a sua família participa?

Data da entrevista: _____ **Responsável pela entrevista:** _____

APÊNDICE F- ENTREVISTA 4 COM O ALUNO

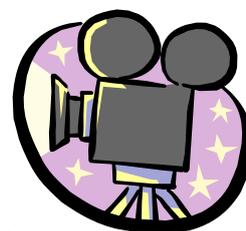
1. Quais teus principais sentimentos nesse momento de escolha de uma profissão?
2. Em alguns instrumentos, você se refere ao passado como uma experiência que precisa ser superada. A quem você se refere, de forma mais precisa?
3. Como você era quando criança? O que fazia?
4. O que não te traz boas lembranças desse tempo?
5. Que sentimentos experimenta quando pensa nessa situação?
6. Como estão os estudos atualmente?
7. Você já pensou em como conciliar o desejo de fazer Direito e o desejo de contribuir como cientista?
8. Quando pensa no futuro que emoções experimenta?

Data da entrevista: _____ **Responsável pela entrevista:** _____

APÊNDICE G - LINHA DA VIDA

*Não há mistérios em descobrir/ o que você tem e o que você gosta
Não há mistérios em descobrir/ o que você é e o que você faz.
Chico Science*

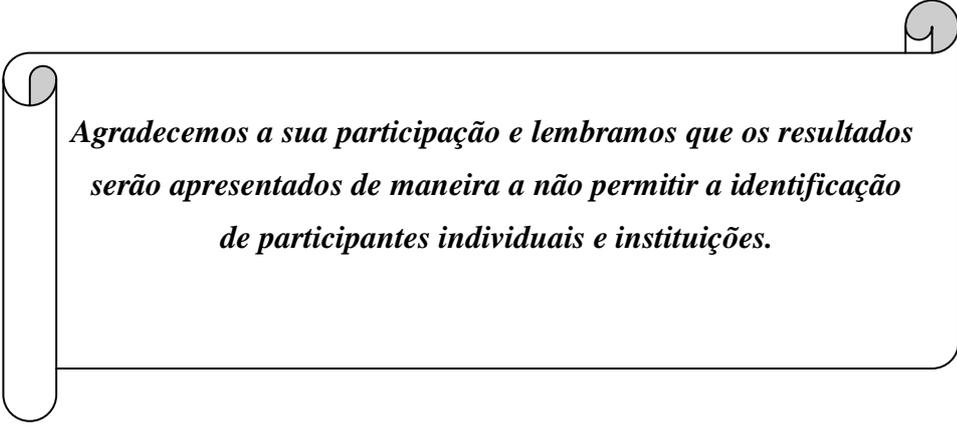
Nossa proposta é que você construa uma linha do tempo, como instrumento da avaliação de sua história de vida. **Você será o diretor do filme de sua vida.** Este filme terá que retratar sua história em três partes:



- Seu passado. Retratar no filme quem você era, como estava, seus sonhos de infância, seus objetivos, pessoas significativas, eventos importantes.
- Relate sobre seu momento atual, pessoas importantes, o que conseguiu até agora.
- Mencione na última parte sua projeção para o futuro, como pretende estar e o que pretende alcançar.

APÊNDICE H - ENTREVISTA COM O PROFESSOR

1. Qual é o conceito que você tem de altas habilidades/superdotação?
2. Que características você destaca nesse aluno?
3. Como você trabalha, em sua sala de aula, com este aluno?
4. Você considera que este aluno apresenta um desempenho superior ao dos seus colegas? Em caso afirmativo, de que maneira?
5. Quais as facilidades e quais as dificuldades que você considera que este aluno se depara em sua rotina escolar?
6. Em que ele se diferencia dos outros alunos? Em que ele se iguala?
7. Você acredita que a escola pode influenciar no desenvolvimento do aluno com altas habilidades/superdotação? Se a resposta for afirmativa, qual é o tipo de influência?
8. A escola adota alguma medida ou instrumento para a identificação do aluno com altas habilidades/superdotação?
9. Existe algum programa de enriquecimento para alunos com de habilidades superiores?



Agradecemos a sua participação e lembramos que os resultados serão apresentados de maneira a não permitir a identificação de participantes individuais e instituições.

Data da entrevista: _____ **Responsável pela entrevista:** _____