CYNTHIA GARCIA OLIVEIRA

ALTAS HABILIDADES NA PERSPECTIVA DA SUBJETIVIDADE

UNIVERSIDDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO
CAMPO GRANDE
2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Biblioteca Central – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

O48a

Oliveira, Cynthia Garcia.
Altas habilidades na perspectiva da subjetividade / Cynthia Garcia Oliveira. -- Campo Grande, MS, 2007.

179 f. ; 30 cm.

Orientador: Alexandra Ayach Anache.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais.

1.Crianças superdotadas – Educação. 2. Subjetividade. 3. Aprendizagem. I. Anache, Alexandra Ayach. II. Título.

CDD (22) 379.95

CYNTHIA GARCIA OLIVEIRA

ALTAS HABILIDADES NA PERSPECTIVA DA SUBJETIVIDADE

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sob a Orientação da Profª. Drª. Alexandra Ayach Anache.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO
CAMPO GRANDE
2007

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Dr. ª Alexandra Ayach Anache

_____

Profª. Dr. ª Alda Maria do Nascimento Osório

_____

Profª. Dr. ª Fabiany de Cássia Tavares Silva

Dedico esta Dissertação a todos aqueles que se interessam em compreender as altas habilidades e suas implicações no processo educacional.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pelo apoio, pelo incentivo e pelas contribuições imprescindíveis para a realização desta pesquisa;

À querida orientadora Alexandra Ayach Anache, por acreditar no meu potencial, pela paciência, pela dedicação e pelo apoio, servindo de exemplo a ser seguido em minha trajetória como pesquisadora.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul;

À minha família, pela paciência, pela tolerância e pelo auxílio que me deram durante mais esta conquista; sem o esteio familiar ela não seria possível;

Em especial, à minha querida avó, Maria Neide Garcia Oliveira, pelo amor, pelo carinho e pela dedicação;

Ao meu amado filho, Patrick Garcia de Souza, pela paciência e pela compreensão com minha ausência em momentos importantes do seu desenvolvimento;

À minha mãe e amiga de todas as horas, Eliene Garcia Oliveira, pelo seu amor e por suas preocupações comigo;

À minha maninha do coração, Carolina Garcia Fasolo, pela ajuda, pelo carinho e pela amizade nas horas em que mais precisei;

Às queridas tias, Nilma e Noemi, pela força, pelo incentivo e pelo apoio que sempre encontrei;

Aos queridos padrinhos, Rosângela e Edigar, por acreditarem no meu potencial e serem parceiros de mais esta conquista em minha vida;

Aos colegas do Mestrado, pela amizade, pelo companheirismo, pelo apoio e pelas trocas realizadas nas disciplinas, nos finais de semana, enfim, durante nosso convívio acadêmico;

À querida secretária Jacqueline, pelo companheirismo, pela amizade e pela dedicação que tem com o Programa, em especial conosco, discentes;

Aos sujeitos da pesquisa, pelo envolvimento e pela participação efetiva no processo, possibilitando a realização desta pesquisa;

Às Professoras Doutoras Albertina Mitijáns Martínez, Alda Maria do Nascimento Osório e Fabiany de Cássia Tavares Silva, pelas contribuições no

momento da qualificação e também por aceitarem o convite para compor a Banca Examinadora desta Dissertação.

E a todos aqueles que dedicaram tempo, atenção, carinho e apoio durante esta etapa de crescimento intelectual e pessoal de minha vida.

RESUMO

O presente estudo surge da preocupação com o descaso e a descontinuidade dos projetos voltados ao atendimento de estudantes com altas habilidades no Brasil, em particular no Estado de Mato Grosso do Sul. Considerando as pesquisas desenvolvidas em nível nacional e internacional sobre a temática, que têm tratado, em sua maioria, apenas dos aspectos descritivos sobre as características e os traços das altas habilidades, buscou-se neste estudo abordar aspectos da subjetividade dos sujeitos com altas habilidades, contribuindo para as discussões sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem desses sujeitos. A pesquisa teve por objetivos compreender o sentido subjetivo das altas habilidades no processo de aprendizagem e estabelecer a inter-relação entre a subjetividade social e a subjetividade individual na configuração subjetiva dos sujeitos da pesquisa. Para a realização deste estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa na perspectiva da subjetividade, tendo como referencial teórico a Psicologia histórico-cultural, uma vez que o objeto desta pesquisa refere-se ao sentido subjetivo das altas habilidades no processo de aprendizagem. Os sujeitos da pesquisa foram sete estudantes que participaram do Programa de Desenvolvimento das Potencialidades (PRODEP), seus respectivos pais e os três profissionais responsáveis pelo PRODEP, sendo uma professora de Matemática, uma professora de Biologia e uma Psicóloga. O enfoque da subjetividade a partir do referencial da Psicologia histórico-cultural, como menciona González Rey (2002), compreende que ela se desenvolve em um processo dinâmico em direta e indireta inter-relação com o meio histórico-cultural. Com base nesse referencial teórico, buscou-se compreender o sentido subjetivo dos sujeitos em um processo construtivo-interpretativo, atingindo novos campos de inteligibilidade no que se refere à educação direcionada aos estudantes que apresentam altas habilidades. As informações obtidas neste estudo indicam que a inter-relação entre a subjetividade social e a individual possibilita a compreensão em profundidade das configurações subjetivas das altas habilidades no processo de aprendizagem, superando o caráter descritivo e linear da maioria das pesquisas desenvolvidas em nível nacional e internacional. O presente estudo evidenciou que os traços e características apontados pela literatura, até o momento, nem sempre aparecem em todos os sujeitos com altas habilidades e que conhecer as características das altas habilidades pouco ajuda no que se refere ao processo de desenvolvimento e aprendizagem desses sujeitos. Essa constatação leva à conclusão de que os estudos sobre as características e os traços das altas habilidades não oferecem contribuições significativas no que se refere ao processo de desenvolvimento e aprendizagem daqueles sujeitos. É importante e necessário conhecer as características gerais das altas habilidades apresentadas pela literatura, porém, além disso, é relevante e imprescindível conhecer o sujeito como ator e possuidor de emotividade, afetividade e como o desenvolvimento de suas altas habilidades configura-se em sua personalidade de maneira singular.

Palavras-chave: Altas habilidades; Subjetividade; Desenvolvimento; Aprendizagem.

ABSTRACT

The present study appears of the concern with the indifference and the discontinuity of the projects directed to the attendance of students with high abilities in Brazil, in particular in the State of Mato Grosso do Sul. Considering the research developed in national and international level on this thematic, in its majority, only of the descriptive aspects on the characteristics and the traces of the high abilities, one searched in this study to approach aspects of the subjectivity of the citizens with high abilities, contributing for the quarrels on the process of development and learning of these citizens. This research analyses the subjective direction of the high abilities in the learning process, and reveals the interrelation between the social subjectivity and the individual subjectivity in the subjective configuration of research's citizens. For the accomplishment of this study, the analyse considered the qualitative research in the perspective of the subjectivity, having as referencial theoretical historical-cultural Psychology. The citizens of the research had been seven students who had participated of the Programa de Desenvolvimento das Potencialidades (PRODEP), its respective parents and the three responsible professionals for the PRODEP, a teacher of Mathematics, a teacher of Biology and a Psychologist. The approach of the subjectivity from the referencial of historical-cultural Psychology. González Rey (2002) understands that it develops itself in a dynamic process, direct and indirect interrelation with the historical-cultural way. Based on this theoretical referencial, searched to understand the subjective direction of the citizens in a constructive-elucidative process, reaching new fields of inteligibilidade in what it is mentioned to the education to the students who present high abilities. The information gotten in this study indicate that the interrelation between the social subjectivity and the individual presents the understanding of the subjective configurations of the high abilities in the learning process , surpassing the descriptive and linear character of the majority of the research developed in national and international level. The present outines that such traces and characteristics pointed for literature, until the moment, nor always appear in all the citizens with high abilities and that to little know the characteristics of the high abilities aid as for the development process and learning of these citizens. This evidence leads to the conclusion of that the studies on the characteristics and the traces of the high abilities little have contributed as for the process of development and learning of those citizens. It is important and necessary to know the general characteristics of the high abilities presented for literature, but it is essential to know the citizen as actor and possessor of affectivity and as the development of its high abilities is configured in its personality in singular way.

Keywords: High Abilities; Subjectivity; Development; Apprenticement.

SUMÁRIO

RESUMO 6

ABSTRACT 7

APRESENTAÇÃO 10

INTRODUÇÃO 17

CAPÍTULO – I 25

COMPREENSÕES SOBRE ALTAS HABILIDADES E IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO EDUCACIONAL 25

1.1 Altas Habilidades e Equilíbrio Emocional 27

1.2 Altas Habilidades, Superdotação, Talento e Aptidões Inatas 29

1.3 Contribuições da Psicologia no que se refere ao conceito de Altas Habilidades e a Educação direcionada a sujeitos com Altas Habilidades 32

1.3.1 A definição de Altas Habilidades segundo a Psicometria 33

1.3.2 Altas Habilidades segundo a concepção Cognitivista da Inteligência 36

1.4 Nomenclatura 43

1.5 Altas Habilidades segundo o enfoque da Psicologia Histórico-Cultural 47

CAPÍTULO – II 52

A EDUCAÇÃO DOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO NO BRASIL 52

2.1 A Política de Atendimento ao Superdotado no Brasil 56

2.1.1 A Definição de Altas Habilidades/Superdotação da Legislação Brasileira 61

2.2 A realidade de Mato Grosso do Sul 66

2.3 O Projeto de Desenvolvimento das Potencialidades (PRODEP) no Colégio Militar de Campo Grande/MS 67

CAPÍTULO – III 71

FATORES DETERMINANTES NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOS SUJEITOS COM ALTAS HABILIDADES 71

3.1 Subjetividade na perspectiva da Epistemologia Qualitativa 71

3.2 Subjetividade Social 74

CAPÍTULO – IV 89

O SENTIDO SUBJETIVO DAS ALTAS HABILIDADES PARA OS ESTUDANTES DO PRODEP 89

4.1 Subjetividade Individual: o sentido subjetivo 90

4.2 O processo de aprendizagem e o sentido subjetivo 91

4.3 Estudo de casos 93

4.3.1 José Augusto 93

4.3.2fernando 102

4.3.3 Ana 111

4.3.4 Isabella 120

4.3.5 Clóvis 127

4.3.6 Bianca 133

4.3.7 Carlos 139

4.4 Discussão dos Casos 144

CONSIDERAÇÕES FINAIS 154

REFERÊNCIAS 157

APÊNDICE 165

APRESENTAÇÃO

A educação especial para estudantes com altas habilidades é assunto polêmico e complexo na realidade educacional brasileira. Durante minha adolescência, ficava a observar os alunos que apresentavam um potencial elevado e, muitas vezes, entediados com a rotina escolar, utilizavam esse potencial para fins destrutivos, como fabricar bombas caseiras e estourá-las no banheiro da escola. Outros desempenhavam a função de monitoria, ajudando os demais colegas nas disciplinas que dominavam. Porém, dentre eles, havia aqueles que demonstravam momentos de isolamento e problemas emocionais.

A preocupação com uma educação diferenciada para esse alunado acompanhou-me até o ingresso no universo acadêmico em 1999 ingressei no Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), na disciplina: Iniciação Científica, onde foi elaborado um anteprojeto de pesquisa que, posteriormente, pôde ser utilizado para a consecução do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), para desenvolver esse trabalho tive a oportunidade de estudar a questão dos alunos superdotados.

Ao tomar conhecimento do trabalho realizado pelo Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, optei por pesquisar sobre o processo diagnóstico de identificação e de encaminhamento dos alunos com altas habilidades / superdotação, desenvolvido na capital do Estado, Campo Grande. Sob a orientação da Profª. Dr. ª Alexandra Ayach Anache foi desenvolvida a monografia intitulada: *A Identificação e o Encaminhamento dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação em Campo Grande – MS.*

Foi pesquisado então o processo de diagnóstico dos alunos com altas habilidades / superdotação realizado pela Rede Estadual de Ensino em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, e seus desdobramentos no processo de encaminhamento desses alunos. Para o alcance dos objetivos da pesquisa, realizou-se um estudo exploratório das propostas de identificação e de encaminhamento dos alunos com altas habilidades / superdotação, por meio da análise de documentos e de entrevistas com os sujeitos da pesquisa. A pesquisa revelou o descaso e a descontinuidade dos programas de identificação e de atendimento aos alunos com altas habilidades / superdotação, realizados pelo Estado de Mato Grosso do Sul, na cidade de Campo Grande, tendo como

principais fatores a falta de investimentos e de políticas públicas de financiamento (*cf.* OLIVEIRA, 2002).

Outra pesquisa sobre o tema realizada em Campo Grande foi à dissertação de mestrado intitulada *O Silêncio da Escola Pública: um Estudo sobre os Programas de Atendimento dos Alunos com indicadores de Superdotação no Estado de Mato Grosso do Sul*, defendida em 2003 no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e desenvolvida pela Profa. Ivonete Bitencourt Bittelbrun, que estudou o discurso dos programas de atendimento aos alunos com indicadores de superdotação no Estado de Mato Grosso do Sul durante o período de 1979 a 2001. Essa pesquisa revelou a descontinuidade desses programas no que se refere à identificação e ao atendimento dos estudantes com altas habilidades / superdotação no Estado de Mato Grosso do Sul. Bittelbrun (2003, p. 93) concluiu:

> Neste estudo, entende-se que todos esses programas produzidos pelo Estado de Mato Grosso do Sul, para atendimento do aluno superdotado, não tiveram continuidade em suas ações, sugerindo-se, assim, o caráter de descontinuidade das obras públicas no Estado brasileiro e o fato de que Mato Grosso do Sul muito bem representa as manifestações da totalidade dessa sociedade.

As pesquisas realizadas até o momento no Estado de Mato Grosso do Sul revelam que a situação desse Estado reafirma a realidade brasileira, caracterizada pelos escassos investimentos e pela falta de políticas públicas na área da educação especial. Segundo Jannuzzi (2004, p. 205-206): "Os recursos para a **Educação Especial** (grifo nosso) procedem das mesmas fontes de financiamento da educação comum: União, estados e municípios […]. Porém o financiamento da Educação Especial é assunto complicado."

Das verbas destinadas à educação comum provenientes da União, Estados e Municípios, uma percentagem é repassada (variando de local para local, conforme a necessidade e o número de alunos) para a educação especial e essa quantia deve ser utilizada para atender a toda uma gama de especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (deficiência visual, auditiva, mental, múltipla e física, condutas típicas e altas habilidades). A grande complicação em relação aos custos e aos benefícios se refere à falta de uma estatística precisa no que diz respeito ao número de alunos com

necessidades educacionais especiais, inviabilizando um trabalho de qualidade e duradouro.

Dessa maneira, a educação especial enfrenta dificuldades no que concerne à identificação de sua clientela e, como se pauta nos estudos desenvolvidos pela Psicologia, seria necessário refletir e rever os padrões de "normalidade" adotados pelos teóricos. A esse respeito, comenta Anache (2005, p.130-131):

> […] a educação especial exige um marco de referência diferente, ou seja, requer-se que ela tome seriamente as críticas apresentadas ao seu conhecimento teórico aplicado, em conseqüência, contra suas suposições assumidas como um fim em si mesmo. Isso demandará um exame auto-reflexivo acerca dos limites e da validade do conhecimento produzido pela Psicologia e incorporado pela educação especial, que a um só tempo: assiste e desassiste, ampara e desampara, identifica e generaliza, integra e segrega, inclui e exclui.

Como teoricamente os conceitos de inteligência e de superdotação foram produzidos a partir de estudos e de pesquisas no campo da Psicologia, que não apresenta uma definição precisa e palpável a respeito da inteligência humana, na prática, o processo de identificação dos alunos com altas habilidades torna-se vago. Isso é revelado nos dados dos censos que, raramente, estabelecem o quantitativo dessa clientela, fator que dificulta e mesmo impossibilita a implementação de políticas públicas para o financiamento de projetos de educação especial, reforçando, o mito de que esses alunos não precisam receber um atendimento educacional diferenciado.

No que diz respeito aos estudos e às pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre altas habilidades, realizou-se uma busca nos sites[4] recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de periódicos, dissertações e teses, o que me levou a verificar que de fato poucas são as pesquisas sobre esse tema e, além de serem poucas, a maioria permanece no campo descritivo.

A literatura destaca a escassez de pesquisas nesta área. Virgolim (1997, p. 173) comenta que "[…] a literatura sobre o tema é escassa no Brasil e poucas são as pesquisas desenvolvidas sobre o indivíduo superdotado […]".

4 Ver sites pesquisados nas referências bibliográficas.

Alguns artigos de análise de dissertações e de teses produzidas no Brasil desde a década de 1980 até o ano de 2000 também revelam o insignificante número de pesquisas realizadas nessa área no acervo de estudos do Brasil. Os autores sugerem aprofundamento teórico e empírico. Com relação às dissertações e teses sobre alunos superdotados, recomendam Ferreira, Souza, Nunes e *et al* (2002, p. 146):

> […] são altamente recomendados estudos que possam aprofundar as questões relativas à educação desta população, que, a despeito do seu alto potencial, enfrenta igualmente as barreiras impostas por uma sociedade que se mostra incompetente para lidar com a diversidade.

As demais pesquisas permanecem no campo descritivo das características das altas habilidades. Outras trataram da família como favorecedora do desenvolvimento de superdotados. Raras são as pesquisas que dão voz ao sujeito, aos estudantes com altas habilidades. Não foi encontrada nenhuma pesquisa que discorreu sobre o sentido subjetivo da educação dos estudantes com altas habilidades, o que demonstra que as produções acadêmicas não têm contemplado estudos nessa perspectiva. Nesse sentido, concordo com Martinez (1997) quando aponta a necessidade de uma abordagem holística e integradora, pois só dessa maneira poderemos superar o caráter descritivo das pesquisas em Ciências Humanas:

> A consideração da personalidade como conjunto de traços ou qualidades, a consideração da motivação como independente dela, a contraposição entre o cognitivo e o afetivo constituem posições que dificultam a superação do caráter descritivo e fragmentado do conhecimento nesta área (MARTINEZ, 1997 p. 41).

A realidade brasileira é marcada pela falta de investimentos em pesquisas nas Universidades de maneira geral, e com relação aos superdotados, os investimentos em pesquisas e em ações são raros. A esse respeito, sugere Virgolim (1997, p. 182):

> Na área acadêmica, há tudo por se fazer. As universidades que, com raríssimas exceções, nem mesmo contam com disciplinas nessa área, precisam abrir espaço para o estudo da inteligência e das habilidades superiores. Precisa-se de pesquisadores que iniciem o trabalho que há décadas se desenvolve nos Estados Unidos e na Europa.

Das teses e dissertações produzidas desde a década de 1980, encontramos 36 produções, sendo 11 na área da Psicologia e 25 na área da Educação. O maior número de produções vem do Estado do Rio de Janeiro, num total de 12. Ocorre que das 36 dissertações e teses, apenas duas teses deram voz aos sujeitos, sendo que uma pesquisou a relevância dos programas voltados para os superdotados no que se refere ao desenvolvimento de suas habilidades[5], e a outra[6] pesquisou a moral em superdotados.

Na pesquisa de Delou (2001, p. 225) verificou que, no Rio de Janeiro,

> […] não foi constatada nenhuma prática pedagógica que visasse a estimular os rendimentos anteriores ou, ainda, que mostrasse ter percebido a necessidade de se adequar à nova condição criada a partir do encaminhamento dos alunos para as salas de recursos.

A autora apontou que as salas de recursos em nada ou pouco contribuíram para o desenvolvimento das altas habilidades dos alunos na realidade do Rio de Janeiro.

A outra pesquisa realizada por Lustosa (2004) pôde constatar, em Brasília, por meio de um estudo de caso com cinco alunos que freqüentavam salas de recursos, que

> No decorrer do estudo, foi possível verificar a relevância da sala de recursos investigada para os integrantes do citado programa, não só como local de exploração de temas variados e adequados aos seus interesses, mas também pelo ambiente descontraído que permitia que eles desenvolvessem um dos aspectos cruciais referente às dificuldades que esse grupo enfrenta, qual seja, o desenvolvimento de amizades e a possibilidade de compartilhar, em um mesmo nível, os interesses e inquietações que cada um sente, a seu modo. Na sala de recursos, eles se sentiam aceitos e estimulados (LUSTOSA, 2004, p. 242).

A partir dessas pesquisas, foram observadas duas realidades distintas: enquanto no Rio de Janeiro não foram constatados pontos positivos no que se refere à sala de recursos para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos superdotados, em Brasília constatou-se que o trabalho desenvolvido nas salas

---

[5] DELOU, Maria Cristina Carvalho. *Sucesso e Fracasso Escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino*. São Paulo, 2001. Tese (Doutorado em Educação, História e Filosofia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

[6] LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. *Moral em Superdotados: uma nova perspectiva*. Brasília, 2004. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de Brasília.

de recursos foi significativo, tanto para o convívio social quanto para o desenvolvimento das potencialidades dos superdotados. No entanto, em Brasília, os alunos demonstraram recusa à escola, como um ambiente que não atende às suas expectativas. Dessa forma, ambas as pesquisas apontam a escola como um local que não atende às diferenças e às necessidades individuais desse alunado. Com relação ao ensino regular, comenta Alencar (2003 p. 62) que

> […] o ensino regular é direcionado para o aluno médio e abaixo da média, e o superdotado, além de ser deixado de lado neste sistema, é visto, em geral, com suspeita por professores que se sentem ameaçados diante do aluno que os questiona, que os pressiona, muitas vezes, com suas perguntas e comentários […].

Se por um lado o deficiente é excluído do sistema escolar, por apresentar necessidades especiais às quais a escola não consegue atender, por outro lado, o estudante com altas habilidades também é excluído, por apresentar elevado potencial, e a escola, local que deveria propiciar o desenvolvimento das potencialidades desses estudantes, não consegue oferecer oportunidades para que eles desenvolvam suas potencialidades.

Isso leva os estudantes com altas habilidades a tomarem duas atitudes: a conformação ao sistema escolar e o enquadramento nele ou, entediados com a escola, acabam fracassando e evadindo-se desse sistema, reforçando a exclusão. Como ocorre com os deficientes, o sujeito que apresenta altas habilidades também é excluído, pois a escola ainda trabalha na perspectiva de homogeneizar o ensino, excluindo aqueles que necessitam de um atendimento diferenciado.

Em 2003, a convite da Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache e da Profa. *M. Sc*. Ivonete Bitencourt Bittelbrun, tive a oportunidade de ministrar um curso de Educação Especial à Distância na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com o tema Altas Habilidades / Superdotação. Essa experiência possibilitou maior aproximação com o tema; a preocupação com o desenvolvimento emocional dessas crianças, bem como o descaso quanto ao atendimento adequado que proporcione o desenvolvimento de suas potencialidades. Tais fatores despertaram angústias e a necessidade de aprofundamento sobre o assunto.

Tendo em vista a pesquisa desenvolvida no Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), que tratou do processo de identificação e de atendimento dos superdotados, realizado pela Rede Estadual de Ensino em Campo Grande, bem como a leitura da dissertação de Bittelbrun (2003), que estudou o discurso dos programas de atendimento desenvolvidos pelo Estado de Mato Grosso do Sul, além das pesquisas desenvolvidas nos últimos anos no Brasil, pode-se constatar que poucos são os estudos que se referem ao sentido subjetivo das altas habilidades no processo de aprendizagem dos superdotados. O que levou ao desenvolvimento desta pesquisa, tratando especificamente do sentido subjetivo das altas habilidades no processo de aprendizagem dos superdotados, colaborando com as discussões sobre o tema.

INTRODUÇÃO

A preocupação, neste trabalho, centra-se na compreensão do sentido subjetivo das altas habilidades no processo de aprendizagem, ou seja, de que maneira a educação oferecida pelos programas, pelo ensino regular e pela família configura-se no desenvolvimento das potencialidades dos estudantes superdotados.

A pesquisa teve por objetivos compreender o sentido subjetivo das altas habilidades no processo de aprendizagem e estabelecer a inter-relação entre a subjetividade social e a subjetividade individual na configuração subjetiva dos sujeitos da pesquisa. Nessa perspectiva, segundo González Rey (2005, p. 41): "Os sentidos subjetivos representam complexas combinações de emoções e de processos simbólicos que estão associados a diferentes esferas e momentos da vida e que podem estar envolvidos em configurações subjetivas distintas."

A escolha de nossa amostra buscou selecionar estudantes que já haviam sido identificados e atendidos como alunos com altas habilidades por algum projeto ou programa específico para superdotados. Dessa forma, o critério de escolha dos estudantes que foram identificados e encaminhados pelo Programa de Desenvolvimento das Potencialidades (PRODEP), deu-se pelo fato de que foi um dos últimos programas a serem desenvolvidos na cidade de Campo Grande até o ano de 2005 (ano em que ingressamos no Programa de Mestrado em Educação da UFMS). Somente em meados de 2005 é que a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande abriu uma "sala de enriquecimento"[8] para estudantes com altas habilidades / superdotação e, em 2006, a Rede Estadual do Estado de Mato grosso do Sul, com recursos do Ministério da Educação e Cultura (MEC), abriu o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação (NAAH/S - MS), para atender os alunos de todo o Estado, razão pela qual delimitamos nosso aprofundamento empírico com os estudantes do Colégio Militar, onde o PRODEP foi desenvolvido.

[8] Esse é o nome que a Secretaria de Educação Especial do Município deu à sala que funciona nos moldes de sala de recursos, prevista na legislação para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com necessidades educacionais especiais (deficiência mental, visual, auditiva, física, condutas típicas e altas habilidades / superdotação).

Metodologia

Para a realização deste estudo, optamos pela pesquisa qualitativa na perspectiva da subjetividade, tendo como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural, uma vez que o objeto deste estudo refere-se ao sentido subjetivo das altas habilidades no processo de aprendizagem. Nessa orientação, a aprendizagem é uma dimensão subjetiva implicada em uma ação particular do sujeito que aprende (*cf.* GONZÁLEZ REY, 2006).

Ao partir desse referencial, compreendemos que toda pesquisa relacionada com seres humanos não pode emanar de uma visão estática e puramente objetiva. Ela deve ser dinâmica, para que possa entender a realidade pesquisada em sua totalidade dinâmica, complexa e contraditória. Segundo González Rey (2002, p. 26),

> O desenvolvimento de uma epistemologia para os processos envolvidos na construção teórica das formas mais complexas que hoje se integram à representação do objeto da psicologia, entre elas a subjetividade, exige identificar e satisfazer às necessidades epistemológicas subjacentes a essa construção, o que implica uma referência epistemológica no desenvolvimento de alternativas metodológicas que, de forma integral, respondam a uma maneira diferente de fazer ciência.

Nessa perspectiva, o pesquisador precisa estabelecer uma dialética entre a objetividade e a subjetividade, entre os dados qualitativos e os quantitativos. O fato de ser qualitativa e com enfoque na subjetividade não significa que se desconsiderem os dados quantitativos e objetivos que forem relevantes para a pesquisa, como explica Lane (2002, p. 12):

> Nosso organismo é estimulado a todo o momento: percebemos, sentimos, reagimos, refletimos e agimos, objetivando a nossa subjetividade que, por sua vez, se transforma num processo constante de metamorfose. Isto se não nos deixarmos cristalizar por papéis desempenhados sem uma reflexão crítica.

A pesquisa deve considerar todas as informações, sejam elas quantitativas ou qualitativas, sempre com o objetivo de compreensão da complexidade da realidade pesquisada, ou seja, a multiplicidade de fatos que se configuram em uma determinada realidade e que constituem o caráter complexo segundo González Rey:

> […] uma tensão constante entre organização e processo, entre continuidade e ruptura, que rompe com o determinismo mecanicista. Os sistemas complexos não aparecem de forma imediata perante o observador, sendo que seus processos e formas de organização devem ser construídos a partir de inúmeras formas de expressão (GONZÁLES REY, 2005, p. 18).

O enfoque da subjetividade a partir do referencial da Psicologia Histórico-Cultural, como menciona González Rey (2002), compreende-a como desenvolvida em um processo dinâmico, complexo, em direta e indireta inter-relação com o meio histórico-cultural, configurando-se nas diferentes "zonas de sentidos" singulares e universais, num movimento complexo e contraditório. Captar a dinâmica desse processo implica uma junção entre a objetividade e subjetividade; a centralidade em apenas um dos aspectos não dará conta de explicar profundamente os fatos pesquisados, porém a visão holística permite desenvolver explicações construtivo-interpretativas da realidade pesquisada. Segundo González Rey (2002, p. 23),

> La comprensión de la subjetividad exige la superación de los marcos tradicionales desde los que ha pensado la psicología de los rasgos y de los elementos, pues al hablar de subjetividad no nos referimos a entidades fijas y estáticas, sino a processos complejos, donde sus formas actuales de organización están comprometidas con el curso de aquellos processos en que se expresan y desenrrolla: en este caso, los procesos que caracterizan la expresión del hombre como sujeito concreto.[7]

Nesse enfoque o intuito central é captar a dinâmica das configurações subjetivas que, a partir das "zonas de sentidos", configura-se em cada sujeito de maneira particular e única.

Com base nesse referencial teórico, buscamos desvelar o sentido subjetivo dos sujeitos num processo construtivo-interpretativo, atingindo novos campos de inteligibilidade no que se refere ao sentido subjetivo das altas habilidades no processo de aprendizagem dos sujeitos.

---

[7] A compreensão da subjetividade exige a superação dos estudos tradicionais, que têm pensado a psicologia dos traços e dos elementos, pois ao falar da subjetividade não nos referimos a entidades fixas e estáticas, mas sim a processos complexos nos quais as atuais formas de organização estão comprometidas com o curso daqueles processos em que se expressam e desenvolvem: neste caso, os processos que caracterizam a expressão do homem como sujeito concreto (Tradução nossa).

Escolha dos Sujeitos da Pesquisa

No processo de escolha da amostra da pesquisa o objetivo foi selecionar sujeitos com altas habilidades em diferentes áreas da realização humana, o que não foi fácil, pois apesar do avanço no conceito de altas habilidades que antes considerava apenas a inteligência acadêmica e agora considera a inteligência no seu aspecto multidimensional, o processo de identificação de superdotados ainda permanece vinculado à psicometria e à inteligência acadêmica.

A amostra inicial foi composta de quatorze sujeitos, porém um destes não pôde participar, pois no inicio da pesquisa mudou de cidade, o mesmo possui altas habilidades na área musical; três não quiseram participar, sendo que dois deles são estudantes repetentes e com baixo rendimento escolar, um se destacando na área artística (Desenho e Música) e os outros dois nas Humanas (História). Dos dez sujeitos que aceitaram participar, permaneceram até o final da pesquisa apenas sete, em face da dificuldade em conciliar os horários, o que inviabilizou a participação de todos, além do que consideramos que a amostra já era suficiente para o alcance dos objetivos propostos. Ocorre que dos sete sujeitos que fizeram parte de nossa pesquisa, dois se destacam em outras áreas além da acadêmica, sendo quatro meninos e três meninas. Os meninos, dois com habilidades na área das Ciências Exatas (Matemática, Física e Química), um na área de Ciências Humanas (História e Português) e o outro com habilidade psicomotora (jogador de handebol); as meninas, uma com habilidades acadêmicas (Literatura) e artísticas (Desenho e Pintura) e as outras duas, com habilidades acadêmicas, na área das Humanas (Português, História e Literatura).

A realização da pesquisa foi possível pelo consentimento do diretor do Colégio Militar de Campo Grande (CMCG), que permitiu nosso livre acesso à escola e aos sujeitos que participaram da pesquisa, e também a professora de Biologia do colégio que participou de todo o processo de implementação e desenvolvimento do Projeto de Desenvolvimento das Potencialidades (PRODEP) no Colégio Militar de Campo Grande (CMCG), e que nos forneceu informações imprescindíveis para o desenvolvimento do estudo, bem como foi a “peça-chave” para a escolha dos sujeitos que compuseram a amostra.

Procedimentos

O primeiro diálogo com o campo empírico foi realizado de maneira a permitir a criação de um cenário favorável ao desenrolar da pesquisa. Como recomenda González Rey (2002, p. 55),

> O diálogo não representa só um processo que favorece o bem-estar emocional dos sujeitos que participam da pesquisa, mas é fonte essencial para o pensamento e, portanto, elemento imprescindível para a qualidade da informação produzida na pesquisa.

Esse é o momento do estabelecimento de um vínculo entre pesquisador e sujeitos; por isso a importância de se criar um clima propício para o estabelecimento de uma relação de confiança. Assim sendo, naquela ocasião, o objetivo foi trazer os sujeitos de maneira ativa para participar da pesquisa. Aqueles que não quiseram ficaram à vontade para não participar.

Assim, as informações foram obtidas no decorrer de três encontros com os familiares e os estudantes (os sujeitos da pesquisa).

No primeiro encontro, criou-se um vínculo de respeito e de confiabilidade, conhecendo a família e o estudante apresentando a pesquisa e realizando conversas informais, conforme recomenda González Rey (2002, p. 53): “A investigação sobre esse sujeito não pode ignorar essas características gerais; é, entre outras coisas, um processo de comunicação entre pesquisador e pesquisado, um diálogo permanente que toma diferentes formas.”

A pesquisa, nessa perspectiva, desenvolve-se com um contato estrito entre o pesquisador e o pesquisado, entre o campo empírico e o teórico, na intenção de captar a complexidade dinâmica da subjetividade, requerendo do pesquisador certa sensibilidade que lhe permitirá apreender o sentido subjetivo dos sujeitos.

Ao conhecer os sujeitos e saber de suas possibilidades e de seus limites dentro da pesquisa, houve a facilitação na escolha dos instrumentos que propiciariam o alcance dos objetivos. Dessa forma, o primeiro contato foi de conversação. O processo-diálogo com os sujeitos exige do pesquisador:

paciência, sensibilidade e cautela no falar, como recomenda González Rey (2005, p. 47):

> A conversação é um processo ativo que se trava entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados e que deve ser acompanhado, com iniciativa e criatividade, pelo pesquisador, que deve ter paciência e empregar diversos recursos com as pessoas que apresentam dificuldades para envolver-se.

O segundo contato foi o das entrevistas semi-estruturadas e gravadas (apêndice 3) com os estudantes e seus pais. Com relação às entrevistas, apesar de o roteiro ser aberto, em razão da inibição de alguns sujeitos, foi necessário adicionar-lhes outras perguntas.

No momento das entrevistas, buscou-se deixar os sujeitos à vontade, por meio de conversas informais sobre os estudantes e suas habilidades, bem como o histórico escolar e familiar. Nesses encontros, foram realizadas as entrevistas abertas e gravadas com os pais e com os estudantes (os sujeitos da pesquisa).

A sensibilidade e a criatividade do pesquisador no processo das entrevistas foram pontos altos. Com cada sujeito o roteiro das entrevistas sofreu modificações no seu decorrer, porém sempre considerando os temas ou eixos temáticos centrais, em vista do objetivo principal da pesquisa: compreender o sentido subjetivo das altas habilidades no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

O segundo encontro serviu de base para a elaboração das "complementações de frases"[10], que foram aplicadas apenas no terceiro e último encontro com os estudantes.

No terceiro encontro utilizamo-nos, além de conversas informais, de instrumentos escritos como a "complementação de frases" e as "técnicas de explorações múltiplas", pois tais instrumentos servem como indutores na obtenção de informações que, muitas das vezes, nas entrevistas e nas conversas não se conseguem. Segundo González Rey (2005, p. 57),

[10] Instrumento escrito que consiste em frases incompletas que são dadas aos sujeitos da pesquisa para completarem, captando assim seu sentido subjetivo acerca de determinado assunto. Por exemplo, completar a frase "Eu gosto de..." apêndice 1.

> O *completamento* [complementação] *de frases* é um instrumento que nos apresenta indutores curtos a serem preenchidos pela pessoa que o responde. Os indutores são de caráter geral e também podem referir-se a atividades, experiências ou pessoas, sobre as quais queremos que o sujeito se expresse intencionalmente.

Nesse momento centrou-se a atenção somente nos estudantes (os sujeitos da pesquisa), com o objetivo de captar, por meio dos "indutores" escritos, outras informações que nos ajudassem no processo construtivo-interpretativo das configurações subjetivas das altas habilidades dos sujeitos no processo de aprendizagem. A utilização de diferentes recursos facilita captar o real sentido subjetivo dos sujeitos da pesquisa, como explica González Rey (2005, p. 61):

> O uso de instrumentos como vias de produção de sentido subjetivo concede a maior importância aos aspectos subjetivos que caracterizam a relação do sujeito como instrumento, bem como aos processos envolvidos na produção de sentido subjetivo ante o instrumento. […]

Compreender os sentidos subjetivos requer do pesquisador, além de sensibilidade e envolvimento com os sujeitos, a utilização de recursos diversos, pois, muitas das vezes, o uso apenas de conversas e de entrevistas não leva os sujeitos a expressar sentimentos, o que na escrita sentem liberdade para expor.

Esta dissertação foi organizada em quatro capítulos: no Capítulo I – Compreensões sobre altas habilidades e implicações para o processo educacional, tecemos uma breve análise das produções científicas no que se refere aos conceitos de altas habilidades e as implicações desses conceitos para o processo educacional dos sujeitos que apresentam altas habilidades. A discussão e a análise dessas produções levam à reflexão quanto ao conceito e à nomenclatura e aponta a compreensão da Psicologia Histórico-Cultural na perspectiva da subjetividade, como um avanço no que se refere ao conceito e ao desenvolvimento das potencialidades desses sujeitos.

No Capítulo II – A educação dos estudantes com altas habilidades no Brasil buscou-se mostrar e analisar a política educacional brasileira no que concerne à educação especial para os estudantes com altas habilidades, bem como o histórico do atendimento desses estudantes em Mato Grosso do Sul e a proposta do Projeto de Desenvolvimento das Potencialidades (PRODEP), elucidando o embasamento teórico dessas propostas.

No Capítulo III – Fatores determinantes no processo de constituição da subjetividade dos sujeitos com altas habilidades desenvolveram-se num processo construtivo-interpretativo a análise das informações obtidas no decorrer da pesquisa no que se refere aos significados das altas habilidades para os sujeitos, uma vez que esses significados constituídos no campo da subjetividade social configuram-se como fatores determinantes no processo de constituição da subjetividade dos estudantes com altas habilidades.

Quanto ao Capítulo IV – O sentido subjetivo das altas habilidades para os estudantes do Projeto de Desenvolvimento das Potencialidades (PRODEP), nele se tratou de compreender, a partir dos estudos de caso as configurações subjetivas das altas habilidades no processo de aprendizagem, bem como a inter-relação com a subjetividade social, e as implicações deste estudo para novas compreensões sobre altas habilidades.

CAPÍTULO I

COMPREENSÕES SOBRE ALTAS HABILIDADES E IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO EDUCACIONAL

A preocupação em definir, identificar e oferecer atendimento adequado aos sujeitos que apresentam altas habilidades é tema de discussão contínuo na literatura, uma vez que esses sujeitos sempre existiram na sociedade. Analisando a sociedade a partir de relatos de teóricos como Engels (1985), que tratam da maneira como a sociedade primitiva era organizada, encontram-se aí os primeiros indícios de sujeitos com potencial elevado em relação aos demais. A descoberta do fogo, por exemplo, pode ser considerado como um dos primeiros indícios da existência desses sujeitos.

Outro fator que acompanha a história, sobretudo no que se refere à educação desses sujeitos, é a maximização de suas potencialidades, ou seja, a sociedade, desde sua organização primitiva, preocupa-se muito mais em identificar as habilidades para que sejam aproveitadas em prol da sua própria evolução do que em oferecer ao sujeito, seja ele superdotado ou não, oportunidades de desenvolver suas potencialidades.

Este Capítulo apresentará algumas compreensões sobre altas habilidades/superdotação, na busca de um conceito que considere esses sujeitos não apenas como indivíduos que apresentam habilidades inatas ou hereditárias, mas que acima disso, como bem observa Vygotsky (2004, p. 432), "[…] não existe um talento em geral, existem predisposições especiais para essa ou aquela atividade". Ou seja, os sujeitos apresentam uma predisposição para realizar determinadas atividades e, dependendo de como for direcionado, poderá ou não vir a desenvolver seus potenciais. Nessa perspectiva, considera-se o sujeito em sua totalidade: biológica, cognitiva, histórica, cultural e social.

Essa concepção, aqui adotada, vai além das explicações inatistas, hereditárias e cognitivistas, sendo preciso penetrar no campo subjetivo de cada um para se entender a complexidade dos fatos. Segundo Martinez (1997 p. 51), "É o sujeito quem, em sua projeção e diante das situações enfrentadas, utiliza e atualiza seus recursos personológicos para comportar-se criativamente".

Considera-se, portanto, o sujeito como aquele que age e que realiza, por meio de uma ação combinada com os recursos disponíveis, suas possibilidades e seus limites, podendo também ultrapassar suas possibilidades e seus limites, agindo criativamente.

Ainda neste Capítulo, discorre-se brevemente sobre os principais conceitos de altas habilidades que subsidiam os programas e a política educacional direcionada aos estudantes com altas habilidades no Brasil, com o intuito de pensar sobre as implicações desses conceitos para o processo educacional desses estudantes. Ressalta-se que a concepção de ensino-aprendizagem aqui apresentada pauta-se na Psicologia Histórico-Cultural, que considera o sujeito na complexidade de seu desenvolvimento global e não apenas no aspecto cognitivo-intelectual, o que predomina na política educacional brasileira. Concordamos com González Rey (2006 p. 39) quando afirma:

> A ênfase nos aspectos cognitivo-intelectuais da aprendizagem, a qual foi entendida mais como o resultado de capacidades intelectuais e dos processos de operação com sistemas de informação, deixou pouca margem para a compreensão dos aspectos subjetivos e sociais que são parte do processo de aprender.

Como se verá a seguir, os conceitos de altas habilidades, ora pautados na psicometria, ora pautados na Psicologia Cognitivista, em sua maioria, enfatizam os aspectos cognitivo-intelectuais, o que dificulta ou inviabiliza um trabalho educacional que considere o processo de ensino-aprendizagem em sua complexidade social, histórica e subjetiva, o que possibilitaria o desenvolvimento global do sujeito que aprende. Nesse sentido, torna-se fundamental, segundo González Rey (2006 p. 33), “Recuperar o sujeito que aprende implica integrar a subjetividade como aspecto importante desse processo, pois o sujeito aprende como sistema e não só como intelecto”. Isto é, a aprendizagem não é mecânica e descontextualizada de sentido, ao contrário, todo e qualquer processo de aprendizagem envolve diversos fatores que para o sujeito que aprende apresenta um sentido subjetivo único.

As discussões apontadas serão pautadas no referencial da Psicologia Histórico-Cultural, tendo em vista apresentar uma compreensão mais completa de quem são esses sujeitos e de como oferecer a eles uma educação que propicie o desenvolvimento de suas potencialidades, considerando o aspecto subjetivo como a essência da personalidade do sujeito.

Num primeiro momento, será apresentado um breve histórico do conceito de altas habilidades/superdotação, considerando o conceito da Filosofia grega como o pioneiro, chegando aos atuais conceitos e traçando-se um paralelo entre um e outro, considerando o conceito da Psicologia Histórico-Cultural como um dos mais amplos até os dias de hoje, a partir do qual se pode propiciar uma educação que considere cada sujeito na sua individualidade.

1.1 Altas Habilidades e Equilíbrio Emocional

No mundo antigo, especificamente na Grécia, alguns filósofos já iniciam discussões teóricas sobre altas habilidades, destacando a importância de aproveitar as potencialidades e de desenvolver uma educação equilibrada do potencial humano. A preocupação com o equilíbrio emocional dos sujeitos que apresentam um potencial intelectual elevado é um tema ainda discutido pelos pesquisadores da atualidade no concerne à educação dos superdotados.

A educação e o atendimento diferenciado às crianças com altas habilidades / superdotação é tema de estudos milenares na Filosofia. Alencar (1986 apud Waddington, 1980, p. 14) destaca Confúcio como provavelmente o primeiro filósofo que dedicou atenção especial àquelas crianças. Sócrates também foi um dos pioneiros, propondo uma educação diferenciada para atender aos estudantes que apresentavam um potencial elevado.

Propõe Sócrates (1973, p. 227) que,

> Semelhante os cães da melhor raça, infatigáveis e ardentes na perseguição dos animais, se adestrados a preceito, tornam-se os melhores caçadores, porém se mal ensinados, tornam-se estúpidos, furiosos e obstinados. Da mesma forma, se recebem educação adequada e aprendem o que devem fazer, os melhor dotados dos homens, os mais bem temperados e enérgicos de ânimo em tudo que empreendem, tornam-se mais excelentes, utilíssimos e realizam grandes coisas. Porém, se não recebem educação nem instrução, tornam-se malíssimos e perigosíssimos.

Por meio dessa comparação, entre a educação dos cães e a do homem, Sócrates chama a atenção para a educação voltada para o emocional do sujeito, sobretudo daquele que apresenta altas habilidades, destacando a importância do bom direcionamento aos homens “dotados” (expressão utilizada por Sócrates), para não perderem o rumo no caminho da destruição e da marginalidade,

recomendando que a educação deve direcionar as habilidades desses indivíduos para o bem. Assim, eles poderão contribuir em prol da sociedade.

Essa recomendação milenar é utilizada pelos pesquisadores da atualidade, os quais destacam a necessidade de uma educação direcionada e que favoreça o bom desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com altas habilidades. De acordo com Santos (1988 p. 23): "Educandos Superdotados e Talentosos são verdadeiros agentes de transformação de um país**"**. Isso quando recebem um atendimento especial que lhes propicie o desenvolvimento de suas habilidades, caso contrário podem se transformar em verdadeiros agentes de destruição de um país.

Mettrau (2000) também destaca a importância de oferecer um atendimento especial aos superdotados, evitando assim possíveis problemas de desequilíbrio emocional, pois, segundo a autora, o sujeito que apresenta altas habilidades pode apresentar problemas de equilíbrio emocional e social:

> […] Podemos ressaltar que apresentar alguma superioridade intelectual não significa ter capacidade para resolver sempre bem seus problemas pessoais, sociais ou afetivos. Algumas dessas pessoas apresentam um desempenho emocional aquém de seu do seu desempenho intelectual (METTRAU, 2000, p.4).

Outro autor que destaca atenção especial à educação emocional é Goleman (1995), que observando a crise civil dos Estados Unidos, com um aumento crescente dos índices de criminalidade, suicídios, abuso de drogas e outros indícios de mal-estar social desenvolveram a teoria da Inteligência Emocional, mostrando como as pessoas podem se auto-ajudar, tornando-se inteligentes emocionais. Para Goleman (1995, p.46), "[...] a inteligência acadêmica pouco tem a ver com a vida emocional. As pessoas mais brilhantes podem se afogar nos recifes de paixões e dos impulsos desenfreados [...]".

Dessa forma, Goleman (1995) desenvolveu suas pesquisas baseado na organização biológica do homem. Para ele existem dois tipos de inteligências principais localizadas no cérebro humano: a inteligência racional do intelecto e a inteligência emocional dos sentimentos, independentes uma da outra. O investimento somente na educação intelectual, deixando de lado o equilíbrio emocional, pode gerar problemas de desequilíbrios emocionais dos mais diversos e de difícil reversão.

A literatura que vem debruçando sobre as pesquisas e os estudos sobre os sujeitos que apresentam altas habilidades destaca a necessidade de um

direcionamento educacional aos alunos superdotados, com ênfase, sobretudo, no problema do equilíbrio emocional, para que possam vir a ter a superdotação associada à moral. De acordo com Lustosa (2004), desde meados da década de 1970, estudos para comprovar a moral em superdotados foram realizados, e desses estudos não se chegou a uma conclusão precisa; alguns comprovaram que os superdotados tendem a ter uma moral desenvolvida. Ocorre que eles se basearam mais em perguntas e em respostas e não em comportamentos da vida real. Conclui então a autora:

> Assim sendo, observa-se que a controvérsia acerca da relação entre raciocínio moral avançado e moralidade permanece. O que é importante salientar é que os participantes investigados em todos os estudos acima mencionados obtiveram elevado nível de raciocínio moral apenas em situações de testagem que envolviam o uso de testes e não em simulações da vida real (LUSTOSA, 2004, p. 103).

Enfim, não há consenso entre os pesquisadores da área se o fato de o sujeito apresentar um potencial elevado esteja associado a um potencial emocional também elevado. Apesar de algumas pesquisas provarem o desenvolvimento moral em superdotados, a literatura baseada na experiência prática também aponta vários casos de pessoas que apresentam um potencial elevado, porém com problemas de desequilíbrio emocional. Nesse sentido, não se pode generalizar, sendo necessário considerar cada sujeito na sua individualidade histórica e subjetiva.

1.2 Altas Habilidades, Superdotação, Talento e Aptidões Inatas

A concepção de superdotação inata surge na Filosofia grega quando Platão, ao idealizar uma sociedade governada por um Estado justo cria uma breve estória fictícia sobre as “crianças de ouro”, assim expondo-a:

> […] Vocês cidadãos são todos irmãos, diremos a eles ao narrar esta estória, mas a divindade que os criou misturou, no momento do nascimento, um pouco de ouro naqueles que dentre vocês estão em condição de governar. Por isso, estes são mais preciosos. Na formação dos defensores misturou um pouco de prata e na formação dos agricultores e dos artesãos, ferro e bronze […] (PLATÃO, 1973, p. 115).

Por intermédio dessa estória, Platão tentava explicar as diferenças dos homens como algo que fora predeterminado por Deus. Porém, essa foi a maneira que escolheu para convencer as pessoas de quem seria o governante ideal para gerir o Estado, como também uma tentativa de explicar as diferenças entre os sujeitos daquela época, em uma concepção filosófica que entendia tais diferenças como algo inato, ou seja, em sua concepção, a inteligência já nasce com o indivíduo.

O conceito de inteligência inata, segundo Delou (2001), estende-se mesmo com o desenvolvimento da ciência e da própria Psicologia. Winner (1998) pondera sobre o assunto, explicando que o senso comum define a superdotação como algo inato, o sujeito nasce inteligente ou não. Já a ciência busca provar que a mesma é hereditária ou um estímulo do meio. Dessa forma, a autora faz uma reflexão sobre esse contra-senso:

> A maior parte das evidências que encontramos a partir dos estudos de pesquisadores que debruçaram suas pesquisas sobre inteligência, altas habilidades ou superdotação (grifos nossos) sugerem que há diferenças entre superdotados e os comuns e entre os diferentes tipos de pessoas superdotadas. Um cético poderia alegar que estas diferenças não são inatas, mas surgem em decorrência de como estes indivíduos escolhem usar seus cérebros. Porém as evidências sugestivas para a base cerebral da superdotação, bem como as evidências para um componente genético do QI, tornam crescentemente provável que todas as formas de superdotação possuam alguma base biológica. É altamente improvável que qualquer quantidade de prática deliberada por pessoas comuns poderia levar-lhes ao nível alcançado tão rapidamente por uma criança prodígio ou por um savant. Então, com relação às origens da superdotação, a visão senso comum vem a ser menos mítica do que a dos psicólogos (WINNER, 1998, p. 35).

Embora a discussão teórica já surgisse na Filosofia grega, com o desenvolvimento da sociedade, configura-se no campo da educação propostas que visam atender às necessidades de cada momento. Com o advento do modo de produção capitalista ressurge o interesse pelos sujeitos com altas habilidades.

Comênio (1592-1670) foi o primeiro pedagogo a propor a sistematização do saber, escrevendo sua Didática Magna, método pedagógico para ensinar com rapidez, economia de tempo e sem fadiga. Ele pregava a universalização do ensino e a sistematização do saber, em que a escola deve ensinar o conhecimento de todas as coisas a todas as pessoas; é a universalização da escola.

O contexto histórico em que Comênio desenvolve suas teorias caracterizou-se por ser um período de transição entre o feudalismo e o

capitalismo, com o acúmulo de riquezas possibilitando pelo desenvolvimento do comércio, o que gerou um progresso crescente. Com a divisão do trabalho em agricultura e artes de ofícios, surgiu a produção em larga escala para troca, caracterizada como mercantilismo.

A reelaboração de toda a enciclopédia do saber e sua sistemática adequação às capacidades infantis foi, entre outros, um dos grandes temas da pedagogia de Comênio. Seu projeto, baseado na exortação do Cristo: “Ide e ensinai todos os povos”, propõe uma escola para a vida toda, plano ambicioso de uma reforma geral, partindo da reforma escolar. O autor sugere a sistematização do ensino. Com relação às diferentes capacidades do sujeito, o autor considera:

> Eis que se nos oferece a ocasião para fazer algumas advertências acerca das diferenças das inteligências: umas são penetrantes e outras obtusas, umas são maleáveis e dóceis, e outras duras e obstinadas; umas são, de si mesmas, inclinadas para as letras, e outras se deleitam em ocupações mecânicas. Destes três grupos de dois, resulta que há seis espécies de inteligência (COMÊNIO, 1957, p. 173).

Diante de um novo contexto histórico, caracterizado pelo trabalho visando à produção em larga escala, e em seguida a revolução industrial, a educação para as massas trabalhadoras passa a ser necessária, uma vez que elas precisavam ter o mínimo de instrução para trabalhar. É em meio a esse estado de coisas que o autor propõe a universalização do ensino. O modelo de educação proposto por Comênio (1957) é “Ensinar tudo a todos”, proposta ambiciosa que veio ao encontro da consolidação da escola pública e da necessidade de alfabetização de toda a população, uma vez que a sociedade capitalista precisava de mão-de-obra com o mínimo de instrução.

Com relação aos alunos com potencial elevado, Comênio (1957) propôs o método de monitoria, como também explicou a inteligência como algo inato, que vem ou não com o indivíduo. A monitoria possibilitaria o ensino de massas utilizando alunos que tinham maior facilidade para aprender e para ensinar os demais, por meio de monitoramento que seria acompanhado de longe pelos mestres. Os mestres ensinavam os monitores (alunos com potencial mais elevado) e estes ensinavam os demais, possibilitando a universalização do ensino, levando o aprendizado a um elevado número de sujeitos com economia de tempo e dinheiro.

A monitora é uma das alternativas para o encaminhamento e a socialização dos sujeitos que apresentam altas habilidades, já apontada na *Didática Magna* de Comênio (1957). É também a proposta de teóricos contemporâneos que vêem pesquisando e buscando alternativas para a educação dos estudantes que apresentam altas habilidades. Gardner (1994, 210) propõe:

> Os responsáveis pelo planejamento educacional devem decidir que meios podem ser utilizados para ajudar o indivíduo a atingir uma competência ou habilidade desejada. Exemplo: colocar superdotados, como ajudante da sala, e os indivíduos com escassa capacidade, explorar ao máximo as capacidades que possui.

Alternativa ideal para o contexto atual, uma vez que é menos custoso para a escola utilizar o potencial dos alunos como monitores na sala de aula do que investir no seu potencial. É, de fato, importante que o aluno com altas habilidades compartilhe seus conhecimentos, ensinando os colegas, porém o que a escola não pode é limitar-se à utilização do potencial desse estudante, como recomenda Vygotsky (2005, p. 14):

> Um ensino orientado até uma etapa do desenvolvimento já realizado é incapaz sob o ponto de vista geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito do desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: *o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento* (grifo do autor).

A educação quando leva em conta a zona de desenvolvimento potencial, o potencial de desenvolvimento do estudante, propicia experiências de ensino-aprendizagem que atingem as suas habilidades. Esse ensino é o ideal para todo aluno, seja ele normal, com altas habilidades ou com alguma deficiência.

1.3 Contribuições da Psicologia no que se refere ao conceito de altas habilidades e a Educação direcionada a sujeitos com altas habilidades

A partir do século XIX, contexto em que o modo de produção capitalista predominava, grandes evoluções tecnológicas e científicas ocorreram, o que propiciou o surgimento de uma nova ciência, a Psicologia, como aquela responsável pelos estudos sobre o homem e seu desenvolvimento.

Porém, como a ciência, naquele momento, era pautada no referencial positivista em face do desenvolvimento tecnológico e industrial, os estudos científicos eram puramente objetivos. Assim também a Psicologia pautava-se nesse referencial, para firmar-se como ciência, surgindo assim os primeiros estudos científicos sobre a inteligência.

1.3.1 A Definição de Altas Habilidades segundo a Psicometria

Francis Galton, em 1865, foi um dos pioneiros no estudo sobre a inteligência humana, na Inglaterra realizou pesquisas na área da Genética e da hereditariedade, tendo sua teoria, recebido forte influência das pesquisas realizadas naquele período por Charles Darwin sobre a evolução das espécies. Galton tentou romper com a concepção puramente filosófica, que explicava a inteligência como "dom divino". Telford explica (1984, p.217): "Galton acreditava no dom da capacidade elevada e dividiu-o em dois tipos de capacidades: capacidade geral e aptidões especiais". Suas teorias tiveram influência sobre o desenvolvimento dos testes de QI.

Galton tentou, por meio de suas pesquisas, provar que a superdotação é genética. Para tanto examinou 100 personagens do sexo masculinos de destaque na sociedade, figuras eminentes. Segundo Winner (1998, p.132),

> Ele verificou 23 por cento dos irmãos e 36 por cento dos filhos destes homens eminentes também haviam atingido a eminência, taxas muito superiores às estimativas de Galton de 1 em cada 400 na população normal. Galton concluiu que o gênio fluía em famílias e, portanto, era geneticamente transmitido.

Isso nos leva a considerar que os estudos desse autor trouxeram importantes avanços para a discussão da inteligência, porém não romperam com a concepção da inteligência inata. Catell (1890), aluno de Galton, foi o primeiro a utilizar o conceito de ‘‘testes mentais’’, tentando desenvolver testes padronizados para medir a inteligência humana.

Spencer (1895) associou seu conceito à tese da evolução de Darwin. Ele acreditava que a inteligência favorecia ao ajustamento contínuo das relações internas às externas. A idéia dos fatores ambientais no desenvolvimento da inteligência supera a concepção divina, passando a ser explicada como herdada e decorrente da combinação de fatores genéticos e ambientais. Yehia (1987,

p.2) diz que ele "[…] acreditava que a inteligência no homem favorecia o ajustamento contínuo das relações internas às externas".

Na França surgem os estudos sobre os testes de Quociente Intelectual (QI), criados por Binet em 1905, com a ajuda de Simon, um dos mais usados e aceitos na época. Sua origem se deu com o objetivo de resolver o problema do fracasso escolar: o governo francês solicitou a Alfred Binet e a seu colega Théodore Simon (conhecidos pelo interesse em pesquisas, com crianças normais e retardadas) que elaborassem um teste para identificar as crianças incapazes de se beneficiarem do ensino comum, com o objetivo de selecionar e separar esses alunos, para que não atrapalhassem o ensino dos alunos que não apresentavam problemas de aprendizgem. Foi assim que surgiu, em 1905, a primeira versão da Escala Binet-Simon, ou testes de QI, os quais passam a estabelecer a medida da inteligência a partir da fórmula: Quociente Intelectual (QI) igual à Idade Mental (IM) dividida pela Idade Cronológica (IC) e multiplicado por 100, que foi considerado o primeiro teste de inteligência. S. E. Charlie já havia publicado, em 1887, uma série de testes para crianças, mas não foi muito divulgado.

Lewis Terman (1904) adaptou o teste de Binet e Simon com sua equipe de trabalho na Universidade de Stanford, e também defendia a idéia de que a inteligência era herdada. Ele realizou um estudo com 1.500 crianças com QI 140, sendo que o escore 100 era considerado normal. Os resultados de suas pesquisas revelaram que uma criança talentosa estava 40% à frente das crianças de sua idade. Terman e outros pesquisadores explicaram a superdotação como elevado nível intelectual, encontrado em 1 ou 2% da população infantil.

As teorias sobre inteligência, num primeiro momento, centraram-se na concepção inata e psicométrica, sendo que alguns pesquisadores, como Galton (1865), Catell (1890), Spencer (1895), Ward (1906); Terman (1904) e Binet (1905) desenvolveram suas teorias pautadas no referencial positivista e compreenderam, a partir de seus estudos, a inteligência numa concepção psicométrica e unitária, ou seja, nessa concepção considera-se superdotado o indivíduo que possui um QI elevado, superior à média. Atualmente os tradicionais testes de QI sofreram algumas modificações. Segundo Hellen Bee (1996, p.170-171), os testes mais freqüentemente utilizados pelos psicólogos são os de Stanford-Binet revisados e a Escala Wechesler de inteligência para crianças, geralmente chamada de WISC, que foi criada por David Weschsler.

A revisão mais atual é chamada de WISC-III, na qual cada criança é testada com 10 tipos diferentes de problemas, cada um variando do muito fácil ao muito difícil, sendo que os 10 itens estão divididos em dois subgrupos, um deles envolvendo habilidades verbais e o outro envolvendo tipos de pensamentos menos verbais, chamados de “testes de desempenho”. Como os testes de QI não serviam para avaliar a inteligência dos bebês, foi criado o Bayley, em 1969, denominado *Bayley Scales of Infant Devolopment* (Escalas Bayley de Desenvolvimento do Bebê) e elaborado da mesma maneira que os testes de QI. Contudo, ao invés de avaliar habilidades escolares, que os bebês não possuem, avalia as habilidades sensoriais motoras.

Delou (2001, p. 71-72) esclarece que a Escala Wechesler foi publicada pela primeira vez em 1939 e revisada nos anos de 1955 e de 1997, incluindo a versão para adultos (WAIS) e a versão para crianças (WISC). Apesar das revisões de editoração e da melhoria, os testes, na sua essência, são iguais aos primeiros de Binet, pois o objetivo é o mesmo.

Na concepção unitária de inteligência, o sujeito possui um potencial elevado apenas se comprovar uma inteligência superior à média a partir dos testes de QI. Assim sendo, o sujeito que possui habilidades em áreas como a Música, as Artes Plásticas e a psicomotora não é considerado superdotado. Ao tentar romper com essa visão restrita da inteligência, novos estudos foram desenvolvidos, os quais consideraram outros fatores, além da inteligência geral.

Charles Spearman, em 1904, realizou pesquisa em uma escola rural de Hampshire, na Inglaterra, sendo o primeiro a introduzir a teoria bi-fatorial, pois considerou o fator ‘‘g’’ (geral) e os fatores s1 e s2 (fatores específicos). O norte-americano J. P. Guilford, em 1967, assumiu a responsabilidade pela investigação da análise fatorial na Força Aérea, num projeto de ‘‘atitudes de alto nível’’, estudando todas as possibilidades combinatórias das capacidades mentais que poderiam ser medidas. Sua teoria denominou-se ‘‘Estrutura do Intelecto’’, com a existência de 120 fatores diferentes, com ele surgindo o fator da criatividade.

Cattell, na década de 1940, divulgou seu modelo de inteligência, fatorial e hierarquizado, dividido em inteligência fluida (capacidade básica) e inteligência cristalizada (capacidades adquiridas por meio da aprendizagem), ambas relacionadas à inteligência geral. Joseph Gall destacou 37 faculdades mentais; Larry Grosso nomeou cinco modos de comunicação; e Paul Hirst nomeou sete formas de conhecimento.

Louis L. Thurstone criou e aplicou uma bateria de testes de sua autoria, concluindo que não há apenas um fator ‘‘g’’ na inteligência, identificando nove fatores independentes por meio de suas pesquisas: S-Espacial; P-Perceptivo; N-Numérico; V-Compreensão Verbal; W-Fluência; M-Memória; I-Indução; R-Raciocínio Aritimético e D-Deducação. Com ele nasce a idéia de aptidões diferentes; seus testes de aptidões tentavam detectar o que os testes de QI não conseguiam.

Apesar das tentativas de se alcançar um conceito mais completo, todos esses estudos explicaram o conceito de inteligência por intermédio da psicometria, que considera a inteligência como algo inato e que vem com o indivíduo desde o nascimento, podendo ser medida pelos testes de QI. A concepção da inteligência inata prolongou-se até meados do século XX. Na concepção da psicometria, considera-se ora, a inteligência geral a partir do conceito unitário da Psicologia como já vimos (ligada aos conhecimentos gerais), ora, a partir do conceito fatorial, levando-se em conta outros fatores além do conhecimento geral (como a criatividade, a habilidade verbal, a memória, entre outros).

1.3.2 Altas Habilidades segundo a Concepção Cognitivista da inteligência

Na tentativa de superar a concepção psicométrica nasce a Psicologia Cognitivista de Jean Piaget (1896-1980), que desenvolveu seus principais conceitos entre 1920 e 1955. Encontrou na Psicologia norte-americana desenvolvida por Stanley Hall e James Baldwin os fundamentos para o desenvolvimento da Psicologia Genética, à luz da teoria evolucionista. Ele criticou os testes de inteligência, definindo em suas teorias a idade mental e cronológica, estabelecendo diferenças entre o nível intelectual e a idade cronológica. Segundo Piaget (1989, p. 11),

> O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico. A vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. Ou seja, nesta concepção a inteligência é construída com a intervenção do meio sendo o resultado da interação do sujeito com o meio, portanto ela é a capacidade do sujeito adaptar-se ao meio. Piaget desenvolveu teorias do desenvolvimento da criança, onde explicou desde o nascimento da inteligência na criança até suas contínuas

> evoluções ao longo dos anos, evoluções ocorridas por processos que o autor chamou de ‘‘assimilação” e “acomodação”.

Para Piaget (1967, p. 32), a inteligência: “[…] constitui o estado de equilíbrio para o qual tendem todas as adaptações sucessivas de ordem senso-motora e cognitiva, bem como todas as permutas assimiladoras e acomodadoras entre o organismo e o meio.”

Para explicar o desenvolvimento da inteligência no homem, determinou quatro estágios ou períodos, a se saber:

1- Período sensório-motor (mais ou menos de zero a dois anos de idade): do nascimento até os três meses, nasce a inteligência intuitiva e hereditária (nutrição e sucção); dos três meses até os seis meses é o período da inteligência reflexa (reflexos sensórios-motores); após essa fase, surge a inteligência prática. É nesse período que surgem as emoções na criança.

2- Período pré-operatório (mais ou menos de dois a sete anos de idade): período marcado pelo início da socialização e da internalização da ação. A inteligência prática transforma-se em linguagem e em pensamento, ou seja, tudo o que a criança havia construído internamente agora se transforma externamente, com a socialização da ação internalizada, em linguagem e em pensamento, e o sentimento da afetividade aparece como afeição, empatia e antipatia.

3- Período das operações concretas (mais ou menos dos sete aos doze anos de idade): as ações internalizadas do período pré-operatório transformam-se em ações operatórias, surgindo, assim, as operações racionais da inteligência, período em que a criança aprende jogos com regras e começa a surgir o desenvolvimento das operações racionais. Na afetividade, os sentimentos morais predominam.

4- Período das operações formais (mais ou menos após os doze anos de idade, ou dos doze aos dezesseis anos de idade): as operações concretas transformam-se em idéias, surgindo, assim, as operações formais. Nesse período, a afetividade é marcada pela conquista da personalidade, ocorrendo também a sua inserção na sociedade como adulto.

Piaget explica que o indivíduo deve necessariamente passar por todos os estágios de desenvolvimento, podendo ocorrer aceleração ou retardo no processo de desenvolvimento, passando-se de um estágio para o outro em idade inferior (retardo no processo) ou superior (aceleração do processo) às

estabelecidas por sua teoria. Porém, segundo ele, a criança jamais passará do primeiro para o terceiro estágio, sem que passe pelo segundo. Para Piaget, a inteligência é a capacidade do indivíduo para processar e desenvolver o conhecimento. Assim, quanto mais estímulos forem recebidos, melhor o sujeito responderá. A criança pode processar e desenvolver seus conhecimentos de maneira mais rápida conforme os estímulos externos que recebe. A Psicologia Cognitivista consolidada pela teoria piagetiana representa, para o conceito de inteligência, um marco histórico de superação das concepções psicométricas.

Nos últimos anos, com a evolução tecnológica, novos estudos e pesquisas foram desenvolvidos, na tentativa de trazer para o campo teórico definições e conceitos mais precisos do que seja a inteligência humana. Contudo, analisando algumas pesquisas modernas, comprova-se que não se introduziram novas definições; apenas reafirmaram-se antigas definições da Psicologia a respeito do que já foi pesquisado. Delou (2001, p. 65) observa que ‘‘As teorias que mais se destacaram nesse período é que lidam com os antagonismos evidenciados pelas teorias inatistas, pelas teorias socioculturais e pelas teorias integradoras […]”.

A seguir destacamos duas grandes teorias sobre o conceito e a educação para superdotados:

✓ **A Teoria de Howard Gardner**

Howard Gardner, psicólogo e professor da Universidade de Harvad, que desenvolveu, com a ajuda de diversos pesquisadores, a teoria das Inteligências Múltiplas a partir de um estudo com a visão biológica, explicando a existência de sete tipos de inteligências no cérebro humano, defende a idéia de incluir um conjunto muito mais amplo e universal de competências. Para ele não existe apenas um tipo único de inteligência, mas sim várias competências que formam as Inteligências Múltiplas. O autor propõe que a educação deve levar em conta as Inteligências Múltiplas, desenvolvendo uma metodologia de ensino sob uma visão multidimensional. No que se refere à educação dos estudantes com altas habilidades, Gardner defende que a identificação das habilidades deve se realizar no período da infância, possibilitando um atendimento adequado o mais cedo possível.

Segundo o autor, existem diferentes tipos de inteligências, para cada tipo de habilidade humana. Assim ele denominou os sete principais tipos:

Inteligência Lingüística: manifesta-se na habilidade para lidar criativamente com as palavras, tanto na expressão oral quanto na escrita;

Inteligência Lógico-matemática: é a inteligência que determina a habilidade para o raciocínio lógico-dedutivo e para a compreensão de cadeias de raciocínios; é a capacidade de solucionar problemas envolvendo números e elementos matemáticos.

Inteligência Musical: é aquele que se volta para o pensar em termos musicais, reconhecer temas melódicos e produzir música.

Inteligência Espacial: é a habilidade de relacionar padrões, perceber similaridades nas formas espaciais e conceituar relações entre elas, visualizando no espaço tridimensional a construção de modelos que auxiliam na orientação espacial ou na transformação de um espaço.

Inteligência Corporal Cinestésica: é o sentido pelo qual percebemos nosso corpo e seus movimentos musculares, seu peso e a posição dos membros.

Inteligência Interpessoal**:** é a habilidade de compreender as outras pessoas, permitindo a facilidade no relacionamento com os outros.

Inteligência Intrapessoal: é a competência de uma pessoa para se autoconhecer e estar bem consigo mesma, administrando seus sentimentos e suas emoções a favor de seus projetos.

Gardner explica que esses sete tipos de inteligência o homem desenvolve no decorrer de sua vida e cada tarefa ou função que desempenhamos envolve uma combinação de inteligências. Recentemente, Gardner apresentou uma oitava inteligência, a naturalista, relacionada com a sensibilidade para o meio ambiente. O pesquisador brasileiro Machado (2005) propôs a inteligência pictórica, correspondente à capacidade de reproduzir ou criar, pelo desenho, objetos, situações – reais ou imaginárias – e sentimentos.

A educação direcionada aos superdotados, segundo a Teoria de Inteligências Múltiplas, deve em primeiro lugar identificar que tipo de inteligência o estudante apresenta mais desenvolvida, por exemplo, se a inteligência: musical, matemática ou lingüística, para que ela possa ser estimulada e desenvolvida. Sugere Gardner (1994, p. 112) que

> É fundamental que as sociedades encontrem algum modo de treinar e usar as capacidades, que permitam uma visão de um grande e complexo todo. E os educadores que prestem atenção rigorosa às

> progressões biológicas e psicológicas dos seres humanos e ao contexto histórico e cultural particular dos locais onde vivem.

Gardner, na tentativa de superar a psicometria com o uso das novas tecnologias, desenvolveu um estudo que verifica, no desenvolvimento cognitivo do homem, as diferentes inteligências localizadas no cérebro humano, sendo que cada inteligência se localiza em uma determinada região. Ocorre que tais explicações, cientificamente válidas, não superam os estudos já desenvolvidos sobre a inteligência humana. A esse respeito discorre Silva (2005, p. 5):

> A Teoria de Inteligências Múltiplas […] revelou-se como uma concepção que agrega, especialmente, três abordagens da inteligência: a psicometria, a teoria piagetiana e as denominadas 'neurociências', derivadas dos modelos neurais da biologia, que constituem o que seu autor, Howard Gardner, identifica como 'ciências cognitivas': um amálgama de psicologia cognitiva, lingüística, antropologia, inteligência artificial, filosofia e neuropsicologia.

Dessa forma, podemos dizer que a teoria de Gardner (1994) apenas rompe com a psicometria clássica, ou unitária, aquela que considera a inteligência como um fator geral, no entanto, não rompe com a psicometria fatorial, que considera os diversos fatores componentes da inteligência humana, fatores estes considerados como altas habilidades, em diversas áreas, para o autor, denominadas de "inteligências múltiplas".

✓ **Teoria de Renzulli**

Segundo a teoria de Renzulli (1996, p.13), os superdotados

> […] são indivíduos que, por suas habilidades evidentes, são capazes de alto desempenho, têm capacidade e potencial para desenvolver esse conjunto de traços e usá-los em qualquer área potencialmente valiosa da realização humana, em qualquer grupo social.

Renzulli (1996) ressaltou o fato de não incluir em seu conceito fatores não-intelectuais, como os fatores motivocacionais, por exemplo, e propôs uma tríade de identificação: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e

criatividade. Desenvolveu o *Modelo de Enriquecimento Geral de Escolaridade*, que é um método de ensino direcionado para estudantes com altas habilidades e tem por objetivo desenvolver atividades enriquecedoras de interesse e que o despertem nos estudantes, levando-os a um nível de raciocínio mais avançado. Segundo Renzulli (1996, p. 3),

> […] todos os estudantes devem dispor de oportunidades para desenvolver capacidades de raciocínio de nível mais elevado […] As formas como os estudantes reagem às experiências de ensino enriquecido devem ser utilizadas como base lógica para proporcionar a todos os estudantes as oportunidades de continuidade a um nível mais avançado.

O citado autor critica os programas voltados para superdotados que, na maioria das vezes, se restringem em identificar as habilidades, fazendo-se pouco no intuito de desenvolver as habilidades ou até mesmo despertá-las. Nessa perspectiva, "Os serviços especiais devem ser vistos como oportunidades de desenvolvimento de *personalidades dotadas* em vez de se limitarem a encontrá-las e confirmá-las" (RENZULLI, 1996, p. 3. Grifo do autor).

Renzulli (1996) define superdotação como o resultado da interação dos três fatores supracitados (habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade). Para ele pessoas com habilidades acima da média são capazes de apresentar desempenho ou potencial para desempenho na faixa superior de 15 a 20% em qualquer área, superando a porcentagem de 1 a 2% estabelecida nos testes de QI.

Alencar (1986, p. 59) disserta sobre os três tipos de atividades de enriquecimento, propostos por Renzulli: 1. experiências exploratórias gerais, que permitirão classificar os interesses e as habilidades do aluno; 2. atividades de aprendizagem em grupo, que ajudarão o aluno a lidar de forma mais efetiva com o conteúdo; 3. projetos desenvolvidos individualmente ou por grupos de alunos, com o objetivo de investigar problemas reais.

Para cada atividade, Renzulli (1996) propõe um tipo diferenciado de metodologia:

- Tipo I: consiste em atividades exploratórias gerais, em diferentes áreas do conhecimento, por meio de palestras, cursos, minicursos, excursões, demonstrações, filmes, televisão, internet, entre outros. Esse tipo de atividade despertará no aluno a vontade de execução de novas atividades direcionadas à sua área de interesse.

- Tipo II: o professor deve proporcionar o desenvolvimento de pesquisas, em alguma área de interesse do aluno, e, por meio de suas pesquisas, o aluno poderá sentir-se motivado para atividades mais aprofundadas.
- Tipo III: os estudantes tornam-se investigadores de problemas reais, usando metodologias apropriadas para resolver o que deseja pesquisar.

A proposta de Renzulli (1996) está baseada no enriquecimento curricular realizado em sala de aula ou em horário diverso do ensino regular, em projetos individuais ou coletivos, conforme o interesse, a habilidade e o envolvimento do estudante.

Kirk e Gallalher (2001, p. 95) realizaram pesquisas sobre superdotados, identificação e encaminhamento desses alunos, constatando uma estimativa de 2 a 3% de superdotados e talentosos na sociedade. Para eles superdotação é "A capacidade de produzir novas informações através do pensamento interno dos dados disponíveis é uma das habilidades mais impressionantes do ser humano". Com relação à educação para superdotados, propõem:

> O superdotado necessita, além da sala de aula no ensino regular, de um atendimento especial com enriquecimento curricular, e esse atendimento especial jamais deve ser entendido com algo que substitui a escola, não ele ajuda e complementa a escola (KIRK; GALLAHER, 2001, p. 95).

Os autores destacam a importância de haver modificações, para que os objetivos educacionais de conteúdo diferencial e o desenvolvimento de habilidades se realizem. As modificações de ambiente, como as classes especiais e as salas de recursos, permitem a aplicação mais fácil de qualquer programa de educação especial, colocação adiantada e admissão precoce à faculdade – em alguns casos, os alunos recebem créditos pelos seus talentos e suas capacidades, ingressando mais cedo na Universidade. Porém, destacam a preocupação, que se deve ter com o desenvolvimento emocional dos estudantes no processo de aceleração.

Diante do exposto, comprova-se que não se introduziram novas definições no universo das altas habilidades. Foram, sim, reafirmadas definições da Psicologia Cognitivista de Piaget. Os estudos de Renzulli (1996) e de Gardner (1994) são exemplos de que não se superou a perspectiva da Psicologia Cognitiva no que se refere ao desenvolvimento humano. Ela trouxe importante avanço para o estudo do desenvolvimento humano, por considerar a

interação com o meio e a influencia do contexto no processo de desenvolvimento.

1.4 Nomenclatura

A idéia milenar do indivíduo “bem dotado” ainda permeia na conceituação de Altas Habilidades / superdotação, pois se os filósofos nomeavam esses sujeitos como dotados de um dom incomum e inato, o qual os diferenciava dos demais, ainda hoje, quando a literatura faz uso dos termos: “superdotação”, “talento”, bem dotado” ainda se considera a inteligência simplesmente pelo aspecto inato. Basta buscar significado de tais palavras no dicionário.

Segundo Aurélio (2001): “Superdotado – indivíduo dotado de inteligência incomum. Talento – dom natural ou adquirido; Inteligência excepcional.”

Ou seja, tais termos, considerando o significado das palavras, leva ao entendimento da dotação como algo inato, um dom dado por Deus a alguns indivíduos.

Segundo as autoras: Guimarães e Ourofino (2007, p. 43):

> A superdotação entendida como um fenômeno multidimensional, agrega todas as características de desenvolvimento do indivíduo, abrangendo tanto aspectos cognitivos quanto características afetivas, neuropsicomotoras e de personalidade. Não se pode esquecer ainda que o conceito de superdotação é influenciado pelo contexto histórico e cultural e, por isso, pode variar de cultura para culturae em função do momento histórico e social.

O significado do termo “Altas Habilidades” no dicionário é Aurélio (2001, p. 387): “Altas Habilidades – notável desempenho e elevada potencialidade de capacidade intelectual, aptidão específica, capacidade de liderança, talento especial para artes, etc.”

Dessa forma, o termo “Altas Habilidades” ou “potencial elevado”, considerando o significado das palavras, é entendido como uma predisposição em habilidade ou potencial que o sujeito apresenta para realização de determinadas atividades. Nessa perspectiva, esse termo é o mais adequado, uma

vez que não há consenso entre os estudiosos da área ao definir altas habilidades. Segundo Lustoza (2004, p. 79):

> […] evidencia-se uma ausência de concordância entre os especialistas da área, pois conforme afirma Merlock (1996), enquanto alguns defendem a supressão do termo superdotado, por considerá-lo demasiadamente tendencioso e elitista; outros, segundo Davis e Rimm (1994), fazem uso deste de forma intercambiável com talento; outros ainda optam por denominar esses indivíduos como 'aprendizes capazes' ou se referem não ao indivíduo, mas ao desenvolvimento de comportamentos superdotados, como é o caso de Renzulli e Treffinger.

Não há respostas precisas e claras para explicar as altas habilidades e a inteligência humana segundo Vygostsky (1998, p. 11): "A genialidade constitui, portanto, um verdadeiro emaranhado de problemas: biológicos, psicológicos e sociais que ainda estão distantes de serem resolvidos pela ciência com a devida plenitude e clareza."

Nessa perspectiva as altas habilidades são compreendidas levando em consideração os aspectos históricos, culturais, sociais, além dos aspectos biológicos e cognitivos, muitas das vezes o que é considerado altas habilidades para uma determinada sociedade não é para outra, e vice versa, por exemplo, as altas habilidades na comunidade indígena não terão o mesmo significado que em uma comunidade urbana de uma capital.

As pesquisas desenvolvidas sobre os estudantes que apresentam altas habilidades/superdotação destacam alguns mitos e idéias errôneas na definição de altas habilidades. A partir dos estudos de Alencar (1996), Winner (1998), Sabatella (2005), Vygotsky (1998) e do MEC (1999, 2001, 2007), serão apresentados a seguir esses mitos, que têm gerado muita confusão na definição das altas habilidades.

1) Superdotação como sinônimo de genialidade: impera uma confusão entre o conceito de superdotado e o de gênio, acreditando-se que ambos têm o mesmo significado. Em relação à superdotação e à genialidade, Vygotsky (1998, p. 9-11) traz a seguinte contribuição: "*La genialidade se diferencia del talento sobre todo por el nível y el caracter de la creacion:los genios son inovadore de uma nueva época histórica en su ámbito*".[9]

Desta forma, é importante entendermos que o superdotado é diferente do gênio: superdotado é o indivíduo que apresenta uma facilidade relativamente

[9] A genialidade diferencia-se do talento sobretudo pelo nível e pelo caráter da criação: os gênios são inovadores de uma nova época histórica de seu meio (Tradução nossa).

maior comparada com a de seu grupo, diferente do gênio, que apresenta capacidades significativamente superiores em relação ao momento histórico em que vive, sendo pessoas que trazem contribuições para a evolução da sociedade, por exemplo, os grandes cientistas.

2) Boa dotação intelectual como condição suficiente para alta produtividade de vida: a maioria das pessoas costuma acreditar que o superdotado não precisa de atendimento especial, pois já possui a vantagem de ser “mais inteligentes” e que por si só aprende. Por meio de estudos e de pesquisas, ficou comprovado que o aluno superdotado precisa de um atendimento diferenciado, para o pleno desenvolvimento de suas habilidades.

3) O superdotado apresentará sempre um bom desenvolvimento escolar: os educadores tendem a pensar que o aluno com altas habilidades / superdotação é o melhor aluno da classe e que aprende sozinho. Esse é, porém, mais um equívoco. Muitas vezes o superdotado pode ser o pior aluno da classe, aquele que incomoda, questiona e, às vezes, revolta-se contra a escola. Explica Alencar (1986, p. 46): “O que pode ser salientado é que uma discrepância entre potencial e rendimento é um fenômeno comum, especialmente entre superdotados”.

4) Todo superdotado tem um pouco de loucura: é provável que alguns superdotados apresentem desajustamento emocional e/ou social, mas isso não quer dizer que apresente problemas mentais.

5) A superdotação é um fenômeno raro: algumas pessoas acreditam que superdotados encontram-se apenas no sexo masculino e com nível social elevado. A realidade, porém, prova-nos que não existe maior número de superdotado deste ou daquele sexo e deste ou daquele meio social. O que ocorre é que os superdotados de classe social menos favorecida acabam não desenvolvendo suas habilidades de maneira adequada, por falta de um atendimento e incentivos adequados, o que por vezes também ocorre com superdotados das classes, média e alta.

6) A superdotação global: esse mito parte do pressuposto de que todo superdotado apresenta desempenho acadêmico superior à média em todas as áreas do conhecimento. Podemos até encontrar crianças com notável desempenho, porém são exceções e não uma regra característica de superdotação.

7) Talentosas mas não superdotadas: compreende-se aqui que as habilidades ligadas à área artística ou mesmo à psicomotora não são

características de superdotação. Esse mito está ligado à concepção psicométrica de superdotação, que considera somente as habilidades acadêmicas.

8) QI Excepcional: restringe a superdotação ao alto desempenho em testes de QI. Contudo, os testes psicométricos medem uma estreita gama de habilidades humanas, por exemplo, as habilidades ligadas ao desempenho acadêmico (linguagem e números).

9) Biologia *versus* ambiente: esse duelo entre as explicações sobre altas habilidades divide-se entre aqueles que explicam ser a inteligência genética (uma patologia biológica) e outros que compreendem que a estimulação do meio é capaz de gerar uma superdotação. Isso nos leva a citar a explicação de Vygotysky (1998, p. 11): *"La genealidade constituye, por lo tanto, um verdadeiro nudo de problemas: biológicos, psicológicos y sociales que aún distan de estar resoltos por la ciencia con la devida plenitude y claridad […].*[10]*"*

Assim compreendemos os estudantes que apresentam um potencial elevado em alguma atividade da realização humana, pois se concordássemos com a concepção inata, biológica, cognitiva ou mesmo hereditária, estaríamos afirmando que existe uma patologia de altas habilidades, e se são pré-estabelecidas as potencialidades humanas, qual é a função da educação?

10) Pais Condutores: outro mito que compreende que a superdotação é produto de pais que superestimulam seus filhos.

11) Esbanjando saúde psicológica: alguns autores compreendem que os superdotados apresentam um aspecto físico e psíquico saudável, outro mito, pois o aspecto físico, a saúde e o equilíbrio emocional são características da personalidade do sujeito que independem de suas habilidades.

12) Todas as crianças são superdotadas: é a idéia que defende o elitismo da educação especial para os superdotados, uma vez que todas as crianças apresentam potencialidades que precisam ser estimuladas. Concordamos que a oportunidade de desenvolver as potencialidades dos sujeitos deve ser igual para todos, porém não há como negar a existência de sujeitos que apresentam uma predisposição para aprender e realizar determinadas atividades com facilidade e potencial surpreendente. Pensar que todos apresentam tais potenciais é um mito.

---

[10] A genialidade constitui, portanto, um verdadeiro emaranhado de problemas: biológicos, psicológicos e sociais, que ainda estão distantes de serem resolvidos pela ciência com a devida plenitude e clareza (Tradução nossa).

13) A criança que apresenta precocidade no seu desenvolvimento é superdotada: a precocidade é apenas um indício de superdotação, mas não deve ser considerada uma característica, assim como a criança prodígio, que apresenta notável desempenho em alguma atividade, apresenta um indício de superdotação e não característica.

Miranda (1995), no artigo Inteligência e Contemporaneidade, tece uma crítica aos atuais conceitos de inteligência que, na tentativa de supervalorizar a inteligência humana, com a finalidade de usá-la em benefício da evolução social, apenas reafirmam teorias e conceitos de inteligência já existentes:

> As novas explicações da inteligência permitem rever e ampliar a discussão sobre inteligência e não chegam a romper com os modelos anteriores de inteligência; são mais uma justificação e legitimação dos processos de exclusão e de adequação das pessoas à ordem vigente; sendo uma noção naturalizada de inteligência, obscurecendo as determinações históricas da atividade de intelectual e sugerem que a discussão sobre a inteligência, no momento, é uma tarefa fundamental para a psicologia e é de extrema importância que os educadores se apropriem das implicações dessas abordagens, para evitar a disseminação das conhecidas e nefastas formas de psicologismos na educação (MIRANDA, 1995, p.12).

Razão pela qual, dentre os diversos e diferentes conceitos de inteligência, as contribuições da Psicologia Sócio-Histórica representam um marco histórico das concepções inatas e hereditárias, por considerarem os fatores sociais, históricos e culturais como a essência da inteligência humana. A contribuição da Psicologia Histórico-Cultural será apresentada a seguir, o que levará a um conceito que considere o sujeito em sua totalidade histórica, social e subjetiva.

1.5 Altas Habilidades segundo o enfoque da Psicologia Histórico-Cultural

Vygotsky (1896-1934), psicólogo russo, introduziu novos estudos para a Psicologia, pois analisou, estudou e pesquisou o homem em relação ao seu meio, à luz das teorias marxistas (teorias do materialismo dialético de Marx e de Engels). Vygotsky (1989) criticou a teoria piagetiana, pelo fato de ela explicar o desenvolvimento de maneira interna (do individual para o social), surgindo primeiramente à fala egocêntrica e depois a fala social, ou seja, a criança desenvolve-se internamente, depois ela constrói seu conhecimento por

meio de processos contínuos de assimilação e de acomodação, em busca do equilíbrio. Na concepção de Piaget, o professor é o mediador que apenas ajuda a criança a construir seu conhecimento.

O autor desenvolveu sua teoria explicitando a importância da cultura e das interações sociais para o desenvolvimento humano, demonstrando que a criança internaliza (do social para o individual) os conhecimentos que a sociedade lhe oferece. Nessa visão, o professor também é o mediador, mas que não ajuda a criança a construir seu conhecimento, ao contrário, tem a função de levar o aluno à apreensão efetiva do conhecimento. Para ele, ao contrário de Piaget, surge primeiro, a fala social e depois a egocêntrica.

No livro *A Formação Social da Mente*, explica Vygotsky (1989, p. 75-76) que

> A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas, constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a humana.

Com Vygotsky nasce a Psicologia Sócio-Histórica, explicando que o conhecimento é construído nas relações dialéticas entre sujeito e meio, ou seja, a partir da atividade que o indivíduo desenvolve em relação aos elementos do meio em que vive. O sujeito é considerado um ser histórico, social e interativo. Vygotsky (1989) entende que o desenvolvimento do homem envolve processos além das explicações objetivas, subjetivas e cognitivas. O homem é um ser muito mais evoluído, porque possui inteligência e consciência, o que só pode ser explicado a partir de um estudo muito mais complexo de suas atividades e que se desenvolvem a partir de processos sociais, históricos e culturais.

Segundo Vygotsky (1998, p. 14), para entendermos a criança, é necessário relacioná-la ao ambiente onde vive e para isso é preciso conhecer bem esse ambiente; diz o autor: “Isto significa que podemos explicar o papel do ambiente no desenvolvimento da criança só quando conhecemos a relação entre elas e o ambiente”.

O psicólogo russo segue explicando que a criança, desde a sua gestação, está sendo constantemente influenciada pelo ambiente externo e, após o nascimento, durante as diversas fases do seu desenvolvimento, torna-se cada vez mais significativo e claro o meio externo e depois a influência que esse

meio exerce sobre ela. Isso ocorre principalmente pelas experiências emocionais que a influência do meio proporciona-lhe. Segundo Vygotsky (1998, p. 15): “A experiência emocional que surge de qualquer situação e de qualquer aspecto de seu ambiente, determina que classe de influência esta situação e este ambiente terá na criança.”

Vygotsky discorre sobre um estudo que fez com três irmãos que viveram, sofreram e passaram pelos mesmos sofrimentos, em razão de questões sociais e ambientais. Essa influência do meio proporcionou-lhes, ou causou-lhes, reações distintas: enquanto um ficou revoltado e inconformado, o outro ficou com medo; já o terceiro tentou ajudar a família. Concluiu que:

> […] dependendo do efeito que a mesma situação havia sido experimentada pelas três crianças de modo três modos distintos, a influencia que esta situação exerceu no seu desenvolvimento também resultou seres diferentes (VYGOTSKY, 1998, p. 17).

Vygotsky explica que uma metodologia adequada é aquela que em primeiro lugar entenda a criança dentro do meio onde vive, com as experiências emocionais dessa criança. Considerando isso, pode-se conseguir uma metodologia adequada, tornando o aprendizado mais significativo para a criança. A importância da linguagem para o desenvolvimento do pensamento na criança é essencial, pois a partir da linguagem ela insere aos poucos os novos conhecimentos adquiridos no universo do adulto, dando significado, descobrindo e pensando sobre o que ela está aprendendo.

Sobre as crianças superdotadas, Vygotsky (1998, p. 34) diz que:

> As funções psíquicas superiores da criança, seus atributos superiores especificamente humanos, se manifestam originalmente como formas de comportamento coletivo da criança, como uma forma de cooperação com outras pessoas, e somente depois se converte nas funções internas individuais da mesma criança.

Assim sendo, é importante compreender que o potencial elevado em algum campo de atuação humana também envolve o complexo todo, do qual faz parte a personalidade do indivíduo. Pensando assim, de que resolve estudar características ou traços de superdotação? O que implicarão tais traços no processo de desenvolvimento do potencial humano? A educação deve estar preocupada com o desenvolvimento das potencialidades humanas e não pura e

simplesmente com as características de altas habilidades, pois ficaremos mais uma vez no campo da identificação de habilidades, sendo que o objetivo deveria ser desenvolver e propiciar o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas.

Portanto, considerando as potencialidades que o sujeito apresenta em nível superior à média geral, devemos considerá-las predisposições para determinadas atividades, por razões subjetivas, ou melhor, dizendo, de sentido subjetivo singular, desenvolvido na complexidade da subjetividade social, abordando a educação desse sujeito, em primeiro lugar, como superação do campo das explicações de potencial inato ou puramente cognitivo (biológico e hereditário), o que se torna possível com o enfoque histórico-cultural.

O entendimento de que a inteligência é uma função psicológica superior do homem e que o diferencia qualitativamente dos demais animais é explicitado por Vygotsky (1989, p. 80), conforme segue:

> Acredito que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal. O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos que encontrar uma nova metodologia para experimentação psicológica.

Conforme se depreende do enunciado acima, a inteligência humana desenvolve-se na complexidade histórica do sujeito, mas não de maneira determinada simplesmente pelas interações que esse sujeito estabelece com o meio, como a Psicologia Cognitiva adota. Ao contrário, o sujeito, nessa abordagem, é considerado como ativo e que, além e apesar de todos os determinantes de sua história de vida, cultural, social, biológico e hereditário, tem o elemento complexo da subjetividade, que em uma inter-relação dinâmica e recursiva possibilita-lhe o desenvolvimento de potencialidades superiores. Segundo Martinez (1997, p. 50),

> […] o sujeito é o indivíduo portador de uma personalidade que adquire uma capacidade volitivo-intencional que lhe permite a antecipação e a projeção de seus comportamentos. […] é o sujeito, portador da intencionalidade de seu comportamento, quem de forma ativa utiliza seus recursos personológicos na construção desse comportamento.

Sobre as crianças superdotadas, Vygotsky (1998, p. 34) diz que

> As funções psíquicas superiores da criança, seus atributos superiores especificamente humanos manifestam-se, originalmente, como formas de comportamento coletivo, como uma forma de cooperação com outras pessoas e somente depois se convertem nas suas funções internas individuais.

Nesse sentido, compreende-se que o potencial elevado em algum campo de atuação humana também envolve o complexo todo que faz parte da personalidade do indivíduo, em uma perspectiva ontológica do desenvolvimento humano e, dessa forma, a educação deve estar preocupada com o desenvolvimento das potencialidades e não somente com as características das altas habilidades.

Com essa breve análise das compreensões de altas habilidades conclui-se que compreender o papel e o significado subjetivo das instituições sociais (família, escola e sociedade) no processo de desenvolvimento das habilidades dos sujeitos que apresentam altas habilidades é o ponto alto para o entendimento da complexidade do desenvolvimento dessas altas habilidades.

É necessário superar o referencial teórico que explica as altas habilidades, ora pautado no inatismo, ora pautado no cognitivismo e no hereditarismo. O que é possível com o enfoque da psicologia histórico cultural, referencial adotado para embasar a presente pesquisa. A seguir far-se-á um breve histórico sobre a educação dos alunos com altas habilidades no Brasil, analisando a atual proposta da Política Educacional direcionada a esse alunado.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO DOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO NO BRASIL

Compreender o sentido subjetivo dos estudantes com altas habilidades requer o entendimento dos fatores sociais, históricos e culturais. Levando em conta esses fatores, antes da análise das informações, é preciso perceber em que momento histórico o projeto que identificou e atendeu os estudantes, sujeitos da pesquisa, foi construído, para atender a quais objetivos e pautado em que concepção de educação.

A origem da educação especial está diretamente ligada à concepção homogênea da educação, que é o principal fator de exclusão dos indivíduos que não se enquadram no padrão homogêneo da escola. Segundo Kirk e Gallagher (1996, p.38),

> […] uma das principais razões do surgimento da educação especial foi a grande diversidade de capacidades e desempenho escolar dos alunos de uma faixa etária e nível escolar semelhantes. […] Como a sociedade vê e organiza a educação especial vai influenciar muito nos programas para superdotados.

Para a consolidação do processo de massificação da proposta de educação para todos, foi preciso adotar estratégias que mantivessem a ordem, e uma das primeiras estratégias adotada foi a exclusão, dando origem às classes especiais. Segundo Mata (2001, p. 126),

> *El análisis del origen de la educácion especial, concebida como un proceso de segregación de los alumnos que no funcionan em el sistema, permite afirmar que se ha relegado a la educación especial, de forma inapropiada y no menos desafortunada, la tarea de resolver los problemas de un sistema general de educación fracasado. El resultado nefasto de segregar a los niños discapacitados de la escuela oraria es que se les priva de um ambiente adecuado para su desarrollo psicosocial normal.* [11]

[11] A análise da origem da educação especial, concebida como um processo de segregação dos alunos que não funcionam no sistema, permite afirmar que se tem relegado a educação especial, de forma inapropriada e não menos desafortunada, à tarefa de resolver os problemas de um sistema geral de educação fracassado. O resultado nefasto de segregar da escola as crianças com

Segundo Delou (2001, p. 5), a preocupação com um atendimento especial aos alunos com altas habilidades no Brasil iniciou-se quando o mesmo ainda não era garantido pela lei, em 1929, no Rio de Janeiro. O surgimento da educação especial sempre esteve ligado ao envolvimento de pessoas sensibilizadas com a necessidade de um atendimento educacional a esses alunos, excluídos pela sociedade, que estabelece padrões de normalidade com intuito de homogeneizar a educação.

O atendimento especial aos alunos com altas habilidades/superdotação, garantido pela legislação, surge respaldado na educação especial. Segundo Kassar (2002) na LDB (Lei 4.024/61): pela primeira vez a educação especial é tratada pela legislação brasileira, passando a regulamentar as funções do setor publico e privado no que se refere ao atendimento educacional aos alunos especiais.

Considerando que as leis são construídas historicamente para atender às necessidades da população como um todo, nessa perspectiva, a lei, quando é consolidada como um direito, na maioria das vezes, é o resultado de lutas que buscam efetivar e garantir o direito das pessoas por uma sociedade mais justa. Segundo Cury (2000, p. 9): “As leis exercem o papel de mediação nas relações complexas entre o Estado e a Sociedade, garantindo os direitos dos cidadãos.” E foi como ocorreu na história da legislação que garante a educação especial aos superdotados. A luta de pessoas interessadas na questão é que se consolidou o direito na lei.

Uma vez que a educação especial como garantia legal às pessoas que apresentavam deficiências (mental, física, visual ou auditiva) foi resultado da luta de pessoas sensibilizadas com a questão, destacamos aqui que, no caso das deficiências, a busca por esses direitos surge, sobretudo, do movimento de pais de deficientes, como também de alguns pesquisadores da área, como por exemplo, Helena Antipoff, pioneira na educação especial no Brasil. Ao contrário, a efetivação da educação voltada aos superdotados, que esteve também relacionada a pessoas sensibilizadas pela causa, mas não aos pais de superdotados, e sim a pesquisadores, o que nos leva a concluir que a educação especial no Brasil, amparada pela legislação, foi resultado de uma luta da

---

déficits acaba por privá-las de um ambiente adequado para seu desenvolvimento normal (Tradução nossa).

sociedade civil em busca do direito a uma educação que atendesse às necessidades especiais dos educandos.

Ao estudar o processo histórico dos trabalhos educacionais desenvolvidos com os alunos superdotados no Brasil, verificamos um intenso interesse teórico sobre o assunto, principalmente a partir do século XIX em diante, período de intensa evolução tecnológica, explicando o fato da necessidade de utilização da inteligência humana para o uso e a invenção de novas tecnologias. Da mesma maneira que ocorreu nos EUA, o interesse em identificar e encaminhar esses alunos foi maior do que a preocupação em oferecer-lhes uma educação apropriada às potencialidades diferenciadas de cada um. No que diz respeito ao interesse que a sociedade capitalista demonstra, principalmente após a revolução industrial, em aproveitar o potencial humano, Telford (1984, p. 46) comenta:

> Os projetos voltados para os intelectualmente superdotados e potencialmente muito criativos eram concebidos para maximizar as contribuições do indivíduo superior à sociedade. As aptidões e capacidades dos indivíduos superiores eram encaradas como bens da comunidade a serem utilizados na medida mais complexa possível, a fim de maximizar seu valor para o Estado. Na década de 60, uma onda de interesse no indivíduo intelectualmente superior e no criativo foi motivada pela ‘‘corrida espacial’’ e pela crença de que era necessário usar ao máximo o potencial intelectual dessas pessoas, se é que se desejava conseguir avanços científicos e tecnológicos necessários à obtenção ou à manutenção da superioridade nacional.

Segundo o autor, a idéia de democratização do ensino a todos os cidadãos e a igualdade de oportunidades para que desenvolvam plenamente suas potencialidades, influenciou sobremaneira a exigência de uma educação especial aos superdotados, porém, em uma concepção de aproveitamento das potencialidades humanas para o desenvolvimento da sociedade.

Com a consolidação legal dos direitos a um atendimento especial aos superdotados a partir da década de 1960, o interesse por esse aluno da educação especial foi crescendo cada vez mais e muitos eventos foram realizados, como seminários, palestras, cursos, etc. Em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) passou a dar apoio aos programas de atendimento aos superdotados do País. Posteriormente, em 1976, foi criada a Associação Brasileira dos Superdotados (ABSD), congregando profissionais interessados nessa área. A Secretaria de Educação Especial para Superdotados (SEESP) foi fundada em Brasília, em parceria com o Ministério de Educação e Desporto

(MEC), em1975, com a função de somente atender à educação especial de superdotados do Brasil. Com o objetivo de oferecer atendimentos, desde a capacitação de professores até incentivos para o desenvolvimento das potencialidades de alunos com altas habilidades, foi criado o Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), em 29 de março de 2003, que é mantido pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB).

Em meio a esse contexto, foi promulgada a Constituição de 1988, que também prevê alguns direitos no que se refere à educação e às necessidades educacionais especiais:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
> IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
> Art. 208. V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; [...] (BRASIL. CONSTITUIÇÃO de 1988, P. 121 E 122)

Ao observar a Constituição de 1988, verificamos o respeito pela diversidade de habilidades de cada um, o direito ao acesso à educação, bem como a permanência na escola conforme as necessidades de cada educando. A escola deve atender às especificidades individuais.

Ocorre que, apesar das garantias legais, é preciso compreender de que forma configura-se, na prática, a percepção constitucional, a partir do entendimento de que na sociedade capitalista a concepção de Estado deve servir aos interesses do capital e não da sociedade como um todo, e como é instrumento da classe dominante para deter o poder conforme seus interesses. Segundo Carnoy (2000, p. 73):

> […] a classe capitalista domina o Estado através de seu poder econômico global. Através de seu controle dos meios de produção, a classe dominante é capaz de influenciar as medidas estatais de maneira que nenhum outro grupo, na sociedade capitalista, pode desenvolver, quer financeira quer politicamente.

Ou seja, a consolidação de uma lei que garante o atendimento especial ao superdotado, após um movimento de luta por esse direito, é característica da sociedade capitalista, em que se configuram contraditoriamente diferentes lutas a partir de interesses antagônicos. Concordamos assim com Cestari (1997, p.14 e 15), sobre o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos de 1988 a 1996:

> Na luta pela hegemonia, seja para conservar ou para transformar a sociedade, os organismos privados da sociedade civil buscam colocar os seus interesses, expressar aspectos de sua concepção de mundo e obter a adesão de vários segmentos sociais.

O que explica o interesse do Estado em investir na inteligência humana é que o mundo moderno necessita de pessoas com potencial elevado para uso e invenção de novas tecnologias, bem como para solucionar os problemas causados pelas próprias invenções do homem, como por exemplo: o aumento do buraco na camada de ozônio; a falta de água que ameaça o futuro; a poluição crescente, entre outros. Nesse contexto é que surge, cada vez mais, o interesse pelos sujeitos que apresentam altas habilidades.

A seguir aprofundarão as discussões no que se refere à política de atendimento ao superdotado no Brasil.

2.1 A política de atendimento ao superdotado no Brasil

A atual política de educação especial para o superdotado no Brasil foi fortemente influenciada pelo processo de globalização e pelas idéias neoliberais, iniciadas no governo de Fernando Collor de Melo e continuadas no governo de Fernando Henrique Cardoso, como também no governo de Luis Inácio Lula da Silva. Essas idéias estabeleceram estratégias neoliberais de privatização, publicitação e terceirização. Segundo Ianni (1999, p. 11): “A globalização do mundo expressa um novo ciclo de expansão do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório de alcance mundial.” Após a crise do capitalismo, o mundo inicia um novo ciclo no modo de produção capitalista, posto em cena pela política neoliberal. A esse respeito, enuncia Kassar (2002, p. 275):

> O Neoliberalismo tem suas raízes na Europa dos anos de 1940, mas apresentou-se com propostas econômicas e programas políticos na década de 70, como resposta à nova crise do capitalismo, cujo auge pode ser considerado a década de 1980, com redução de taxas de crescimento, elevação de desemprego, etc.

Compreender o contexto da atual política educacional no Brasil, caracterizado pelo neoliberalismo, que em nível mundial vem se consolidado a partir da década de 1970, torna-se necessário para entender a política que norteia a identificação e o atendimento do estudante com altas habilidades. O que subsidiará o entendimento da subjetividade, que na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural é multideterminada, ou seja, a subjetividade social e individual configura-se em uma relação dinâmica, como González Rey (2004, p. 17) explica:

> […] toda subjetividade está socialmente comprometida em sua gênese, mas a subjetividade social é o que irá caracterizar os processos de subjetivação dentro dos espaços e instituições sociais. A subjetividade como conceito orienta-se a uma compreensão sistêmica, não somente da psique individual, senão da organização subjetiva da sociedade, que tem sido um dos aspectos subjetivos que integram e expressam, de múltiplas formas, seus diferentes processos objetivos.

A nova fase do capitalismo denominada de globalização desenvolveu-se mais nitidamente após a Segunda Guerra Mundial, sob a tentadora idéia de que ela uniria povos por meio do desenvolvimento tecnológico. Não se pode negar que os novos horizontes que o mundo abre por intermédio da globalização são fascinantes para o desenvolvimento das ciências e do homem moderno, porém não se pode esquecer de que a base de seu desenvolvimento é o capital, e é a ele, acima de tudo, que a globalização deve servir. Mello (1999, p. 215) assevera que:

> Na ordem global, as finanças do mundo são cada vez mais controladas por bancos privados e o serão cada vez mais nas próximas décadas, conforme indicam as novas estratégias de investimentos hoje em discussão no Banco Mundial e seus filiados.

Esse atual papel do Estado ocorre em nível mundial nos países capitalistas. Com a função de descentralizar cada vez mais suas responsabilidades de financiamento, resta à sociedade resolver seus problemas,

ou seja, é o Estado mínimo para as políticas sociais e o máximo para atender aos interesses do capital.

A nova era global caracteriza-se pela produção do dinheiro mundial, que passa a ser assumida e controlada por novos pólos de poder representados por organismos internacionais como o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento - nome oficial do Banco Mundial), que formam o Sistema de Reserva Federal dos Estados Unidos.

Nesse contexto, os países dominantes estabeleceram, via FMI, um controle ainda maior sobre os países em desenvolvimento, fazendo-lhes empréstimos e exigindo-lhes retorno, pelo viés de ações educacionais. Nesse contexto a educação passa a ser vista e realizada com a lógica do mercado. Assim sendo, a qualidade deve ocorrer com o menor custo possível.

Foi na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomiten, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, que o Brasil estabeleceu acordos com os organismos internacionais para mudar sua política educacional de acordo com a proposta da Conferência de Universalização do Acesso à Educação. Segundo Torres (2001), a proposta de Educação para Todos tem propiciado diferentes leituras, indo desde a simples universalização do ensino até uma visão mais complexa da transformação no setor educacional. Com relação ao processo de execução da proposta, comenta a autora:

> […] diante da urgência dos prazos e da pressão nacional e internacional por mostrar resultados, a Educação para Todos foi-se voltando para os enfoques minimalistas, o curto prazo, a solução fácil e rápida, a quantidade acima da qualidade. A visão ampliada da educação básica e suas ambiciosas metas de uma educação de qualidade (TORRES, 2001, p. 28).

O atendimento à pessoa superdotada é assegurado por leis e princípios universais de dignidade, direitos e respeito ao ser humano e ao seu pleno desenvolvimento, estabelecidos por documentos e acordos internacionais, tais como:

✓Princípios baseados na Declaração Universal de Direitos Humanos (1948): “Todo ser humano, em todas as suas dimensões, é o centro e o foco de qualquer movimento para sua promoção […]”.

✓Princípios baseados na Declaração de Salamanca (Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada de 7 a 10 de junho de 1994, em Salamanca, na Espanha):

> [...] toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser-lhe dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
>
> • toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
> • sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades […].(DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1).

Segundo a atual legislação brasileira, o estudante que apresenta altas habilidades necessita receber atendimento especializado e específico às suas necessidades educacionais especiais, de forma que a estimular e favorecer o desenvolvimento de suas potencialidades. O objetivo dos programas para atendimento a alunos superdotados não deve centrar-se apenas no que o aluno poderá fazer em prol da sociedade; o interesse deve centrar-se na garantia do direito que esses alunos possuem de desenvolver suas capacidades, cabendo à sociedade estimular e valorizar seus avanços.

Os estudantes com altas habilidades / superdotação são amparados pela Lei n˚ 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e pela nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que no seu capítulo V, da Educação Especial, Artigos 58, 59 e 60, ressalta que o atendimento aos alunos com necessidades especiais poderá ser ou não realizado em classe especial, conforme a necessidade do educando, porém, que a escola deve favorecer a integração desses alunos no ensino regular. Também se prevê na LDB, no Artigo 59, incisos II e III, a aceleração para os superdotados e um encaminhamento para o mercado de trabalho dos alunos com habilidades superiores. Assim está escrito no Artigo 59, inciso IV, da LDB:

> Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; [...]

A Resolução CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica) nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001, elaborada para estabelecer as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, em seu Artigo 1º, estabelece que a educação especial deve ser oferecida desde a educação infantil. Com relação ao tipo de atendimento educacional especial aos alunos com altas habilidades, a Resolução nº 2 orienta que sejam realizadas

> IX – atividades que favoreçam ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, 'c', da Lei 9.394/96.(CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001, p.3)

A partir desse respaldo legal, alguns Estados desenvolveram iniciativas no sentido de identificar e atender os superdotados. Dentre os diversos programas que atendem os alunos com altas habilidades no Brasil destacam-se, na rede pública, as seguintes unidades da Federação: Distrito Federal (DF), que foi o pioneiro e serve como modelo para o País; São Paulo (SP); Rio de Janeiro (RJ); Goiás (GO); Espírito Santo (ES); Bahia (BA); Mato Grosso do Sul (MS); Rio Grande do Sul (RS); Pará (PA) e Minas Gerais (MG), que atende alunos superdotados na cidade de Lavras, onde foi fundado o Centro para o Atendimento do Potencial e Talento (CEDET), por Zenita Cunha Guenter.

Já na rede particular, destacam-se Rio de Janeiro e São Paulo. Há também a iniciativa dos colégios militares que aderiram ao Projeto de Desenvolvimento das Potencialidades (PRODEP). Das cidades que aderiram ao Programa, sobressaíram: Juiz de Fora (MG), Rio de Janeiro (RJ), Curitiba (PR), Porto Alegre (RS), São Paulo (SP), Brasília (DF) e Campo Grande (MS).

Contudo, apesar de esses estados terem desenvolvido algumas iniciativas, o caráter de descontinuidade nas ações dos projetos tem repercutido de maneira negativa na educação do superdotado. Segundo Alencar (2003, p. 65-66),

> No Brasil, as oportunidades e programas oferecidos aos alunos que se destacam por um desempenho ou potencial superior são muito limitados. Fora algumas poucas iniciativas esparsas em algumas cidades brasileiras, não há providências no sentido de se promover um atendimento diferenciado àqueles alunos com altas habilidades […].

A contradição entre o que a legislação prevê no que se refere ao atendimento especial para os superdotados e o que ocorre na realidade, caracterizada pela descontinuidade de programas que atendam a esses estudantes, em parte pode ser explicada pela definição de altas habilidades/superdotação e pela concepção de educação que se configura na atual política educacional brasileira.

A seguir, analisamos o conceito de superdotação adotado pelo MEC e como esse conceito é aplicado, para, num segundo momento, discutirmos de que forma tem-se configurado esse conceito na prática educacional direcionada aos estudantes superdotados, ou seja, que implicações educacionais tal conceito têm provocado.

2.1.1 A definição de Altas Habilidades/Superdotação da legislação brasileira

A definição adotada pela Política Nacional de Educação Especial é a cópia da definição apresentada no relatório de Marland (1972), do Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar dos EUA. Na série 9 das diretrizes de Educação Especial, encontramos a mesma definição do documento internacional:

> A Política Nacional de Educação Especial - 1994 define como portadores de altas habilidades / superdotados os educandos que apresentarem notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora. (MEC/SEESP, 1995, p. 25).

Segundo o MEC (1995), o estudante que apresenta altas habilidades/ superdotação é aquele que, a partir da observação de seu comportamento, apresenta traços superiores com uma certa constância, freqüência e duração. O MEC adota também o modelo dos talentos múltiplos de Taylor (1976), que destaca algumas habilidades, tais como: capacidade acadêmica, criatividade, planejamento, comunicação, previsão, tomada de decisão, implementação, relacionamento humano e discernimento de oportunidades. Dessa maneira, o MEC apresenta alguns traços considerados como indícios de superdotação:

> [...] Os primeiros indícios de superdotação: presença de precocidade nos primeiros anos de vida; indícios de estilo pessoal de aprendizagem; desempenho acima da média; diferenças em processos rotineiros e comuns; velocidade e ritmo de aprendizagem próprios; alto grau de concentração, de interesse e de envolvimento com a tarefa (MEC/SEESP, 1995, p. 25).

Ainda segundo a Política Nacional de Educação Especial do MEC (1995, p. 35),

> […] a superdotação caracteriza-se pela **elevada potencialidade** de *aptidões, talentos e habilidades*, evidenciados pelo alto desempenho nas diversas áreas de atividade. Contudo, é preciso que haja **constância** de tais **aptidões** ao longo do tempo, além de **expressivo nível de desempenho**. (Grifos nosso)

Portanto, o estudante que apresenta altas habilidades deve ter elevado potencial de aptidões numa determinada área. Porém, ter aptidão para desenvolver determinada atividade não significa ter altas habilidades/superdotação. Para o MEC, as aptidões são predisposições do sujeito para desenvolver determinadas atividades; já as altas habilidades /superdotação caracterizam-se pela capacidade acima do normal ou da média normal de um determinado meio socioeconômico e cultural para desenvolver determinadas atividades. As aptidões podem ser classificadas em diferentes áreas, tais como:

- ✓ Aptidão acadêmica específica: é característica de pessoas que dispõem de grande quantidade de informações em determinada área do conhecimento;
- ✓ Aptidão da área de artes dramáticas: é a capacidade de comunicar e despertar sentimentos por meio do gesto, do olhar, da expressão facial e/ou corporal e de imitar tipos humanos;
- ✓ Aptidão mental ou agilidade mental**:** caracteriza-se pela facilidade de memorização mental, olfativa, gustativa, visual, auditiva ou tátil, como por exemplo, o repentista;
- ✓ Aptidão em artes plásticas e em criatividade**:** caracteriza-se pela imaginação criadora, o julgamento estético, a facilidade perceptiva e a facilidade óptica espacial;
- ✓ Aptidão psicomotora**:** envolve aspectos psicofísicos, desenvolvimento psicomotor, agilidade de movimento, desempenhos marcantes de ritmo de corrida, velocidade e força;

✓ Aptidão musical**:** é a habilidade para compor, para cantar ou interpretar a letra. Com relação aos músicos que compõem e cantam muito bem, possuem um talento especial para a música. Há o talento artístico com aptidão para desenho, que é a capacidade de identificar características de originalidade, elaborar e criar imagens; a aptidão na área literária, para a composição de versos, prosa, manipulação com grande interesse de palavras e textos, elaboração com eficiência e rapidez de temas diversos.

As altas habilidades, de acordo com o MEC, são os comportamentos em qualquer área que sejam superiores à média, levando em conta o meio socioeconômico e cultural do aluno observado. Os "traços" que caracterizam os superdotados são aqueles que permanecem com certa freqüência e duração consistentes. Pode-se dizer que superdotados são indivíduos que por meio de suas habilidades possuem um potencial elevado para desenvolver seus traços nas áreas de seu interesse e potencial. O superdotado pode apresentar altas habilidades de diferentes tipos, tais como:

✓ Tipo Intelectual: apresenta: flexibilidade e fluência do pensamento; capacidade de pensamento abstrato para analisar, avaliar e associar; habilidade para lidar com as palavras; boa capacidade de memorização; capacidade de resposta ao meio ambiente; boa imaginação; curiosidade; interesse e atenção; boa produção de idéias; maturidade de julgamento; habilidade para lidar com os problemas.

✓ Tipo Acadêmico: apresenta: aptidão acadêmica específica; rapidez de aprendizagem; boa memória; capacidade de produção acadêmica.

✓ Tipo Criativo: apresenta: originalidade; imaginação; capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora; sensibilidade para as situações ambientais; facilidade de auto-expressão; fluência e flexibilidade.

✓ Tipo Social: revela: comportamento cooperativo; poder de autocrítica; capacidade de liderança; sensibilidade interpessoal; capacidade de resolver situações complexas; alto poder de influência no grupo.

✓ Tipo Talento Especial: pode destacar-se nas áreas das artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou técnicas.

✓ Tipo Psicomotor: destaca-se por apresentar habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho fora do comum em: velocidade, agilidade de movimentos; força; resistência; controle e coordenação motora.

O conceito de altas habilidades / superdotação é polêmico e não há consenso entre os pesquisadores. Lustosa (2004, p. 79) observa que:

> […] evidencia-se uma ausência de concordância entre os especialistas da área, pois conforme afirma Merlock (1996), enquanto alguns defendem a supressão do termo superdotado, por considerá-lo demasiadamente tendencioso e elitista; outros, segundo Davis e Rimm (1994), fazem uso deste de forma intercambiável com talento; outros ainda optam por denominar esses indivíduos como 'aprendizes capazes' ou se referem não ao indivíduo, mas ao desenvolvimento de comportamentos superdotados, como é o caso de Renzulli e Treffinger.

A falta de um consenso teórico sobre o conceito de inteligência e de superdotação[12] reflete-se na realidade da educação direcionada a esses sujeitos no Brasil, dificultando o processo de identificação e, conseqüentemente, de atendimento a esses alunos. Com as novas pesquisas na área, o MEC (2005) está redefinindo o conceito e as orientações para a criação de novos projetos, a fim de atender a essa clientela. A atual definição do MEC, encontrada no Documento Orientador (2005), foi elaborada com o objetivo de subsidiar o atendimento especial, no molde de Núcleo de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação (NAAH/S), nos Estados brasileiros, prevendo mudanças de conceitos a respeito do assunto, conforme transcrevemos a seguir:

> 2) O MEC/SEESP sugere que a questão das altas habilidades / superdotação seja concebida de uma forma mais ampla levando em conta a possibilidade de se desenvolver comportamentos de superdotação relacionados com diversas áreas de interesse e habilidade dos alunos. Dessa maneira, sugere-se que sejam oferecidas diversas oportunidades para que os alunos tenham identificados seus interesses e habilidades.
> 3) Pode-se então conceber as altas habilidades / superdotação fazendo uma distinção entre ser superdotado - um conceito absoluto - e em poder desenvolver comportamentos de superdotação - um conceito relativo, que pode variar em graus de comportamentos de superdotação e que podem ser desenvolvidos em algumas pessoas, em certo tempo e sob certas circunstâncias. (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2005, p. 27)

Assim sendo, o MEC, com a colaboração de pesquisadores da área e com a finalidade de superar a concepção psicométrica[13] da superdotação, que considera o percentual de 1 a 3% dos sujeitos como superdotados, admitindo como estudantes superdotados somente aqueles que se destacam por suas

[12] No Capítulo III, aprofundaremos nossa análise no que se refere aos conceitos de superdotação, características e educação do superdotado.
[13] Aprofundaremos a discussão do conceito e as características de superdotação no Capítulo III.

habilidades intelectuais e acadêmicas, tenta superar a identificação realizada somente com base na aplicação de testes de inteligência.

No processo de superação da psicometria, novos estudos são desenvolvidos, e o atual conceito adotado pelo MEC baseia-se nos estudos de Reis e Renzulli (1996). Os quais incluem outros aspectos ao conceito de superdotação, como por exemplo: liderança, criatividade, competências artísticas e psicomotoras. Nesse novo conceito, as estatísticas sobre altas habilidades aumentam, chegando a um percentual de 15 a 20%.

Tendo em vista as novas perspectivas e as novas pesquisas de âmbito nacional, em 14 de abril de 2005, no II Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores do Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, o MEC estabeleceu parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), anunciando a inauguração, no decorrer do ano de 2006, em 27 estados brasileiros, de centros de formação e atendimento a alunos especiais com altas habilidades, os superdotados.

No mesmo Seminário, houve a capacitação dos professores que atuarão no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S). A finalidade desse núcleo é identificar, prestar atendimento ao aluno com superdotação, à familia, aos professores e à escola onde esses alunos estão inseridos, não focando apenas seu desempenho acadêmico, mas sobretudo seu desenvolvimento global. O Estado de Mato Grosso do Sul aderiu a essa parceria, e seu trabalho efetivo iniciou-se no primeiro semestre de 2006, com a identificação e o atendimento de superdotados.

A educação especial para superdotados no Brasil é assegurada por leis e acordos de nível internacional. Porém, os investimentos ainda são escassos, principalmente pela falta de estatísticas precisas quanto ao número de superdotados, o que se configura na realidade brasileira por meio da descontinuidade nos atendimentos direcionados a essa clientela da educação especial.

O conceito de altas habilidades/superdotação adotado pelo MEC, está embasado em teorias que consideram a inteligência como inata e hereditária. Apesar de tais teorias tentarem superar a psicometria, não chegam a romper com ela. A esse respeito, comenta Silva (2005, p.5):

> […] as concepções atuais de inteligência não rompem com os grandes modelos, mas ao contrário, os retomam no que lhes é fundamental: a idéia de medida de aptidões e de adaptação, numa perspectiva biologizante e individual do funcionamento mental.

2.2 A realidade de Mato Grosso do Sul

Na conjuntura política do atendimento especial ao superdotado no Brasil, o Estado de Mato Grosso do Sul desenvolve programas e projetos para atender superdotados desde 1987. Com relação a esses programas, desenvolvidos até 2001, a pesquisa de Bittelbrun (2003) estabeleceu um estudo que teve por objetivo "[…] examinar o discurso dos programas de atendimento aos alunos com indicadores de superdotação no Estado de MS, durante o período de 1979 a 2001." A autora analisou que tais programas desenvolvidos em Mato Grosso do Sul reproduziam o discurso MEC.

Em Mato Grosso do Sul, a educação direcionada aos superdotados é garantida pelo Plano Nacional de Educação que, ao se referir à educação especial, destaca a falta de estatísticas precisas com relação ao número de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Isso dificulta e mesmo inviabiliza o financiamento desse setor.

O Plano Nacional de Educação sugere ainda que sejam investidos na educação especial aproximadamente de 5 a 6% dos recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. Dos objetivos e metas, estabelece no inciso 26 que é preciso: "Implantar gradativamente, a partir do primeiro ano deste plano, programas de atendimento aos alunos com altas habilidades na área artística, intelectual ou psicomotora".

O Plano Estadual de Educação, elaborado pelo Governo Popular de Mato Grosso do Sul no ano de 2002, com relação à educação especial, propõe que se deve atender às necessidades especiais de cada educando do Estado, desde a Educação Infantil até as instâncias do Ensino Superior.

Ocorre que, apesar do direito ao atendimento especial garantido pela lei, na prática muito pouco tem sido feito para atender a esses alunos, e seus direitos não têm sido assegurados, revelando um descaso com um ensino de qualidade que atenda às individualidades de cada educando.

A respeito da descontinuidade com relação à educação especial aos alunos com altas habilidades no Brasil, Delou destaca a falta de formação de professores para atuar nessa área, sendo que com relação aos poucos cursos de

pós-graduação na área da educação especial no Brasil, sejam eles *stricto* ou *lacto sensu*, a educação dos alunos com altas habilidades é raramente considerada. A autora destaca que há muita resistência à implementação de políticas públicas para esse grupo discente, o que nos leva a refletir que não basta a garantia do direito ao atendimento especial pela lei, fazendo-se necessárias e urgentes ações políticas que garantam tal atendimento Delou afirma (2001, p. 7) que:

> Logo, conclui-se que as políticas públicas para a educação dos superdotados no Brasil, assim como as políticas públicas de Educação Especial, precisam ser ressignificadas. Professores, alunos e sociedade não mudam por decreto ou por qualquer pressão externa. É preciso conhecer as experiências bem sucedidas na educação básica e no ensino superior; otimizar a formação crítico-reflexiva, incentivar práticas pedagógicas especializadas para que a mudança, baseada na igualdade de oportunidades, gere uma sociedade mais justa e cidadã.

No ano de 2000, o Colégio Militar de Campo Grande aderiu ao Programa de Desenvolvimento das Potencialidades (PRODEP), elaborado pela pesquisadora Marcyl Bookol Mettrau para os Colégios Militares do Brasil. No entanto o programa não teve continuidade, em 2003 parou de funcionar por falta de recursos.

2.3 O Projeto de Desenvolvimento das Potencialidades (PRODEP) no Colégio Militar de Campo Grande - MS

O interesse em elaborar um projeto voltado aos alunos com altas habilidades do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) surgiu da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA) que, no ano de 1993, entrou em contato com a Associação Brasileira para Superdotados (ABSD), no sentido de propor-lhe uma parceria, com o objetivo de que a Associação elaborasse um projeto voltado especificamente para os Colégios Militares do Brasil. Assim, foi firmado o convênio.

Naquele momento a presidente da Associação Brasileira para Superdotados era a professora Marsyl Bulkool Mettrau, doutora em Educação e Psicologia da Educação, na área de Educação e Psicologia na Educação, pela Universidade do Minho, situada em Braga, Portugal. Em conjunto com sua equipe técnica, Mettrau elaborou o Projeto de Desenvolvimento de

Potencialidades (PRODEP). Num primeiro momento o projeto foi desenvolvido, em nível de experimentação, com o projeto piloto no Colégio Militar do Rio de Janeiro, nos anos de 1994 a 1996. Foram desenvolvidas três etapas do projeto, que explicitaremos adiante.

Considerando a boa aceitação do projeto, ele foi ampliado para os demais Colégios Militares do Brasil, mediante adesão, uma vez que requeria custos. Nem todos os Colégios Militares optaram pela adesão.

No ano de 1999, a Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA) determinou que fosse criada a seção do Projeto de Desenvolvimento das Potencialidades no Colégio Militar de Campo Grande. Assim sendo, o Colégio disponibilizou uma 2a Tenente e Psicóloga Clínica e duas professoras, uma de Biologia e a outra de Matemática, para compor a equipe que recebeu capacitação e foi responsável pela implementação do projeto nesse colégio.

O Projeto de Desenvolvimento de Potencialidades (PRODEP) constitui um programa de enriquecimento voltado para os Colégios Militares do Brasil, baseado na proposta de enriquecimento de Renzulli (1996), considerando a metodologia *Aprender a Pensar*, de Edward De Bono (1991).

Os objetivos dessa metodologia, segundo Mettrau (1998, p 10), são:

> […] permitir aos alunos que pensem sozinhos, que se autogovernem, sejam equilibrados e ponderados, apresentem idéias novas, novas invenções, novos sonhos que resultem em atitude de reflexão, sabendo aplicar em situações novas o que foi aprendido.

Para o alcance dos objetivos, utilizam-se ferramentas que desenvolvam tais habilidades nos alunos, tais como:

- ✓ Comparação: por intermédio da interação com os colegas, possibilita-se a comparação de diferentes pontos de vista;
- ✓ Resumo: desenvolve-se a habilidade de abstrair os fatos e aprendizagens importantes no cotidiano;
- ✓ Observação: desenvolve-se a habilidade de observar fatos para estabelecer relações, criar e construir novos conhecimentos;
- ✓ Classificação: desenvolve-se a capacidade individual de classificar a partir de experiências próprias;
- ✓ Interpretação: acumulam-se diferentes significados com relação às experiências vivenciadas;

- ✓ Crítica**:** propicia-se o desenvolvimento do senso crítico correto e equilibrado acerca de idéias e de ações sobre si próprios e sobre os outros;
- ✓ A busca de suposições: desenvolvem-se a habilidade e a capacidade de suposições a partir da observação de fatos;
- ✓ Imaginação: encoraja-se o aluno a criar, inventar e pensar criativamente;
- ✓ Obtenção e organização dos dados: desenvolve-se habilidade para organizar as tarefas no cotidiano;
- ✓ Hipóteses: proporciona-se o desenvolvimento da independência dos alunos, no sentido de elaborarem suas próprias hipóteses;
- ✓ Aplicação de fatos e princípios a novas situações: desenvolvem-se atividades que facilitem a prática de aplicar fatos e princípios novos a situações novas;
- ✓ Decisão: possibilita-se a capacidade de tomar decisões;
- ✓ Planejamento de projetos ou pesquisas: desenvolvem-se atividades que proporcionem a utilização de planos e projetos para atingir metas e objetivos;
- ✓ Codificação: desenvolve-se a habilidade de reunir em código, sinalizar e rever ações.

O Projeto de Desenvolvimento das Potencialidades (PRODEP) do Colégio Militar de Campo Grande (CMCG), em Mato Grosso do Sul, aderiu ao projeto em março de 1999. Contudo, a capacitação dos profissionais teve início em 2000 e sua implementação efetiva aconteceu em março de 2001. O projeto teve por objetivo oferecer atividades enriquecedoras nos campos social, emocional e cognitivo aos alunos com indicadores de altas habilidades. O conceito de superdotação adotado pelo projeto foi o de Renzuli (1985), que compreende a superdotação apresentada por meio da interação de três fatores: 1) habilidade acima da média; 2) envolvimento com a tarefa; e 3) criatividade (*cf*. RELATÓRIO DO PRODEP DE CAMPO GRANDE – MS, 2001). O referido Relatório (2001, p. 7) aponta os seguintes objetivos:

> 2.1 Objetivos gerais:
> - formar uma equipe multidisciplinar para atuar no programa de enriquecimento PRODEP;
> - desenvolver propostas de atendimento aos alunos que apresentem indicadores de altas habilidades;
> - favorecer o amplo desenvolvimento de aspectos intelectual e afetivo de alunos com altas habilidades;

- preparar os alunos para serem multiplicadores das atividades do programa de enriquecimento;

Os objetivos do programa pautam-se na proposta de enriquecimento de Renzulli (1996), em consenso com o que sugere a política nacional de atendimento aos estudantes superdotados. O projeto propõe também o envolvimento de toda a comunidade escolar e a aplicação do método "ferramentas para pensar", elaborado pela pesquisadora Marsyl Bulkool Mettrau, foi utilizado pelos alunos que participaram do projeto na perspectiva da monitoria. Ocorre que, como será apresentado no próximo Capítulo, essa fase do projeto não foi realizada no Colégio Militar de Campo Grande, que por questões de falta de recursos não teve continuidade.

Ao compreender a atual concepção de educação adotada pela política educacional brasileira e considerando que os programas de educação direcionados aos superdotados devem atender às exigências dessa política, o próximo Capítulo procura, num processo construtivo-interpretativo, faz uma análise das informações obtidas no processo da pesquisa. O intuito é desvelar o significado das altas habilidades no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

CAPÍTULO III

FATORES DETERMINANTES NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOS SUJEITOS COM ALTAS HABILIDADES

As discussões apresentadas nos Capítulos I e II possibilitaram-nos a reflexão sobre as compreensões de altas habilidades e a análise da política nacional brasileira, o que nos revelou a configuração de uma mistura superficial de diferentes concepções teóricas.

O presente capítulo procura, num processo construtivo-interpretativo, analisar as informações obtidas no processo da pesquisa no que se refere aos significados das altas habilidades para os sujeitos da pesquisa, uma vez que esses significados, constituídos no campo da subjetividade social, configuram-se como fatores determinantes no processo de constituição da subjetividade dos estudantes com altas habilidades (os sujeitos da pesquisa). Num primeiro momento, apresentamos as informações obtidas no que se refere à subjetividade social, no âmbito do contexto familiar e escolar.

Considerando o enfoque da subjetividade, o qual engloba os múltiplos aspectos para a compreensão da configuração subjetiva do sujeito, a educação oferecida no Colégio Militar, bem como a participação dos sujeitos no Projeto de Desenvolvimento das Potencialidades (PRODEP), aparece na configuração dos sentidos subjetivos das altas habilidades no processo de aprendizagem dos sujeitos da pesquisa.

3.1 Subjetividade na perspectiva da Epistemologia Qualitativa

A concepção de subjetividade desenvolvida neste trabalho é pautada na Psicologia Histórico-Cultural, a partir do referencial teórico desenvolvido por Fernando González Rey (2002, 2004, 2005 e 2006). A subjetividade é entendida na relação dialética, o que a diferencia dos demais paradigmas epistemológicos, ao contrário das epistemologias quantitativas, que consideram

apenas dados objetivos, como também ao contrário das epistemologias qualitativas, como por exemplo, o enfoque epistemológico da hermenêutica e da fenomenologia, que considera apenas os dados qualitativos para análise. Segundo González Rey (2003, p. 206):

> […] para entender a subjetividade a partir da definição dialética e complexa, […] temos de ter clareza em todo o momento em que a condição de sujeito individual se define somente dentro do tecido social em que o homem vive, no qual o processo de subjetividade individual são um momento da subjetividade social, momentos que se constituem de forma recíproca sem que um se dilua no outro, e que têm de ser compreendidos em sua dimensão processual permanente.

A subjetividade é um processo individual, porém jamais desvinculado do meio, uma vez que as experiências de vida do sujeito ocorrem em um determinado contexto social e histórico, no qual o sujeito influencia e é influenciado, porém não de maneira linear, num princípio de causa e efeito simplista. Ao contrário, as relações que o sujeito estabelece com o meio são complexas e contraditórias, e o aspecto subjetivo oferece os elementos necessários para compreensão dessa complexidade humana. Nesse sentido, concordamos com Bock e Gonçalves (2005, p. 113) quando afirmam:

> A subjetividade, processo individual que congrega as experiências do indivíduo, sendo, ao mesmo tempo, conseqüência e condição dessas experiências, constitui-se nesse processo. De acordo com a concepção sócio-histórica, a subjetividade é constituída em relação dialética com a objetividade e tem caráter histórico. Isso quer dizer que é na materialidade social que se encontra a gênese das experiências humanas que se convertem em aspectos psicológicos; quer dizer ainda que as experiências individuais e subjetivas são possíveis apenas a partir das relações sociais e do espaço da intersubjetividade, e que estes tem existência e determinação material e histórica; por fim, quer dizer que a subjetividade não está predefinida em cada indivíduo nem constitui-se de processos ou estruturas universais da humanidade. Ao contrário, configura-se como algo que se constitui nessas condições e que está sempre em processo, uma vez que decorre de situações concretas que incluem, necessariamente, as atividades objetiva e subjetiva do indivíduo.

A abordagem adotada por González Rey (2003) considera como Vygotsky, o homem como um ser social e histórico. Para tanto, a compreensão da complexidade das estruturas humanas requer uma análise holística de suas configurações subjetivas.

Com isso, o autor chama-nos a atenção para a emergência de um novo enfoque que dê conta de aprofundar e responder às questões e aos problemas

humanos os mais variados. Considera-se a teoria da Psicologia Histórico-Cultural por sua importância com relação ao entendimento da consciência subjetiva, para uma atuação de transformação, mas, por outro lado, se reconhece que Vygotsky não deu conta de definir profundamente as bases teórico-metodológicas essenciais para a realização de pesquisas que entendessem e explicassem a subjetividade no seu desenvolvimento histórico-cultural. Observa González Rey (2003, p. 78) que,

> Na minha opinião, trata-se de compreender que a subjetividade não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura dentro da qual se constitui o sujeito individual, e da qual é também constituinte, representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade. Temos de substituir a visão mecanicista de ver a cultura, sujeito e subjetividade como fenômenos diferentes que se relacionam, para passar a vê-los como fenômenos que, sem serem idênticos, se integram como momentos qualitativos da ecologia humana em uma relação de recursividade.

A subjetividade é considerada, nessa concepção, não como algo determinado socialmente, mas como o fator individual que faz parte da essência do homem, uma vez que na concepção adotada aqui não se considera o homem somente como um ser determinado pelo meio e pelo contexto social em que vive. Nessa perspectiva é preciso compreender seu caráter complexo e contraditório, sendo que a sua complexidade se dá pela dinâmica contraditória e recursiva. Para González Rey (2005, p. 15),

> A pessoa consegue o nível necessário de implicações para expressar-se em toda a sua riqueza e complexidade se inserida em espaços capazes de implicá-las através da produção de sentidos subjetivos. Tais espaços se constituem no interior de seus sistemas mais significativos de comunicação, por isso a pesquisa qualitativa orienta a estudar a produção de sentido subjetivo do sujeito, bem como sua forma de articulação com os diferentes processos e experiências de sua vida social, deve aspirar a fazer do espaço de pesquisa um espaço de sentido que implique a pessoa estudada.

O estudo das configurações subjetivas que se estabelecem em diferentes "zonas de sentidos" singulares e universais requer do pesquisador uma visão holística do desenvolvimento humano, o que lhe permite desenvolver explicações construtivo-interpretativas da realidade pesquisada.

Com o intuito e a preocupação em desenvolver uma metodologia de pesquisa que dê conta desse processo amplo e complexo das configurações subjetivas no desenrolar da subjetividade individual e social, González Rey

propõe um novo enfoque teórico-metodológico a partir do referencial teórico pautado na Psicologia Histórico-Cultural. Nessa perspectiva, o autor considera que:

> A consciência crescente de que a psiquê não funciona por entidades autônomas em seus diferentes domínios tem levado a uma representação mais dinâmica, sistêmica e processual, a qual permite compreender o funcionamento da psique individual como algo constituído pelos distintos espaços sociais e, por sua vez, como algo constituinte desses espaços na multiplicidade de formas com a qual os sujeitos individuais convergem na produção de um acontecimento social (GONZÁLES REY, 2005 p. 24) .

A subjetividade apresenta o aspecto social e individual, e ambos interagem entre si, num processo dinâmico e recursivo, o sujeito atua influenciando e sendo influenciado pelos espaços sociais onde convive. Dessa maneira processa-se a subjetividade individual e social. Portanto, tendo por objetivo central desenvolver um estudo sobre o sentido subjetivo das altas habilidades dos estudantes, a pesquisa não se realiza apenas no campo do sentido individual desses sujeitos, uma vez que a subjetividade constitui-se numa inter-relação do sujeito com os espaços sociais.

3.2 Subjetividade social

A subjetividade social é aquela que se configura, nos diferentes contextos sociais e históricos. Essa compreensão, da subjetividade como um aspecto global do sujeito, diferencia-se radicalmente de outras abordagens teóricas, que a consideram apenas como um aspecto individual. González Rey (2003, p. 202) explica-nos:

> Da perspectiva da subjetividade social, os processos sociais deixam de ser vistos como externos em relação aos indivíduos, ou como um bloco de determinantes consolidados, que adquirem o *status* do "objetivo" diante do sujeito individual, para serem vistos como processos implicados dentro de um sistema complexo, a subjetividade social, da qual o indivíduo é constituinte e, simultaneamente, constituído.

Logo, a subjetividade social caracteriza-se por processos de significação e de sentidos nos diferentes contextos sociais, num processo complexo e contraditório, nos quais se constitui uma organização ontológica e

configuracional nas relações em que os sujeitos atuam. Ainda de acordo com González Rey (2004, p. 17),

> […] toda subjetividade está socialmente comprometida em sua gênese, mas a subjetividade social é o que irá caracterizar os processos de subjetivação dentro dos espaços e instituições sociais. A subjetividade como conceito orienta-se a uma compreensão sistêmica, não somente da psique individual, senão da organização subjetiva da sociedade, que tem sido um dos aspectos menos considerados em seu estudo.

O estudo do sentido subjetivo das altas habilidades para os estudantes que participaram do PRODEP, apesar de adquirir um sentido individual único e singular para cada sujeito, constitui-se a partir de uma multiplicidade de aspectos sociais da história de vida de cada um. Nesse sentido, num primeiro momento, apresentar-se-á a subjetividade social no que se refere às altas habilidades, ou seja, o seu significado construído socialmente no contexto dos sujeitos da pesquisa, dos pais desses estudantes e dos professores do Projeto de Desenvolvimento das Potencialidades (PRODEP). Num segundo momento, desvelar-se-á o sentido subjetivo das altas habilidades para cada sujeito.

As informações obtidas com os pais dos sujeitos da pesquisa e com os professores do Projeto de Desenvolvimento das Potencialidades (PRODEP) representam significações sobre as altas habilidades, construídos socialmente e que terão implicações na configuração subjetiva de cada sujeito. Com relação a essa inter-relação dinâmica e recursiva entre a subjetividade social e a individual, afirma González Rey (2005, p. 25):

> Um dos aspectos mais interessantes de produção de sentidos subjetivos é a neutralização dos espaços e dos fenômenos socialmente constituídos. Nessa direção, os fenômenos da subjetividade social, ao se institucionalizarem, neutralizam-se, passando a ser realidades que se antecipam e que se impõem aos protagonistas das relações concretas que têm lugar em um espaço social.

As informações obtidas dos pais e dos professores foram organizadas em três eixos temáticos: 1) características de altas habilidades; 2) educação familiar; e 3) educação escolar. A seguir, apresentamos cada uma delas.

a) Características de altas habilidades

- ✓ Altas habilidades como sinônimo de QI excepcional e como um dom inato.

Considerando as altas habilidades como uma predisposição em potencialidades para desenvolver determinadas atividades nas mais diversas áreas de realização humana, seja na área artística, psicomotora, ou acadêmica.

No processo de escolha dos sujeitos da pesquisa, a intenção foi compor uma amostra de estudantes com altas habilidades em diferentes áreas. No entanto, ocorre que isso não foi possível, pois o projeto (PRODEP) identificou, em sua maioria, cerca de 90 % dos alunos com altas habilidades na área acadêmica; apenas 10 % apresentavam altas habilidades em outras áreas, porém ligadas à habilidade acadêmica, ou seja, nenhum dos estudantes apresentava alguma alta habilidade em outras áreas que não fosse a acadêmica.

Esse fato revela que, devido aos critérios adotados para identificar estudantes com altas habilidades, os projetos voltados a essa clientela acabam excluindo as altas habilidades que não estão ligadas à inteligência acadêmica, reforçando o mito para o qual a literatura chama atenção[14], de que as altas habilidades estão sempre ligadas à área acadêmica, configurando-se como um sentido subjetivo social na cultura escolar e social. Isso leva a um conceito equivocado de que o estudante com altas habilidades apresenta o ideal de bom aluno, apresenta bom comportamento, boas notas, sendo o melhor aluno da sala em todos os aspectos. Esse significado de altas habilidades aparece na fala da família e dos profissionais do Projeto de Desenvolvimento das Potencialidades (PRODEP):

> Ele é uma criança sociável, amável e inteligentíssima (mãe de José Augusto).
> É uma pessoa centrada, disciplinada, sempre, desde pequeno, se destacou, ele era uma criança inteligentíssima (ENTREVISTA COM A MÃE DE FERNANDO – APÊNDICE 4).
> Sempre mostrou mais interesse, mais responsabilidade, mais disciplina. Ele é um menino tranqüilo, um menino bom, um menino educado, é por livre e espontânea vontade dele, porque ele realmente é estudioso, ele gosta de estudar (ENTREVISTA COM O PAI DE FERNANDO– APÊNDICE 4).
> Estudiosa, responsável e dedicada, muito inteligente, muito capaz, super dedicada aos estudos (ENTREVISTA COM A MÃE DE ANA– APÊNDICE 4).
> Ela sempre foi uma menina educada, estudiosa (entrevista com a mãe de Isabella).
> Ele gosta muito de estudar (ENTREVISTA COM A MÃE DE CARLOS – APÊNDICE 4).
> É uma menina assim, determinada, ela é esforçada (ENTREVISTA MÃE DE BIANCA– APÊNDICE 4).
> Ela é muito assim, responsável, determinada, não tem problema assim de comportamento (ENTREVISTA COM O PAI DE BIANCA– APÊNDICE 4).

[14] Ver Capítulo I, sobre os mitos que cercam as altas habilidades.

> [...] que é um menino estudioso, um rapaz responsável, para mim é um bom filho, em todos os aspectos (ENTREVISTA COM O PAI DE CLÓVIS– APÊNDICE 4).
> Então, eles já são alunos que rendem muito bem em termos de aprendizagem [...] Eles já são bons, na verdade no nosso programa eles já eram bons (ENTREVISTA COM A PSICÓLOGA– APÊNDICE 4).
> […] porque eles eram os melhores (entrevista com a Professora de Biologia).
> […] todos os alunos obtiveram sucesso, eles tão [*sic*] passando no vestibular, conquistando algumas coisas que eles querem. O projeto certificou que aqueles alunos, na seleção dos alunos, que eles são realmente diferenciados, que os alunos que eram bons continuaram bons, passaram no vestibular, estão escolhendo suas carreiras. Esses dias estava até pensando como que foi a seleção do projeto, parece que ela conseguiu fechar bem, amarrar bem na escolha dos alunos (ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE MATEMÁTICA– APÊNDICE 4).

Segundo os estudos desenvolvidos por Winner (1998) com alguns estudantes que apresentavam altas habilidades musicais, artísticas e mesmo acadêmicas, a autora constatou que os estudantes com altas habilidades artísticas apresentavam dificuldades de aprendizagem, e alguns estudantes com altas habilidades na Matemática apresentavam dificuldade em Língua Portuguesa. E outros, com altas habilidades em Língua Portuguesa, apresentavam dificuldades em Matemática. Winner chama atenção também para os *savants*, que são aqueles estudantes com retardo mental, mas com altas habilidades extraordinárias em alguma área. “Os *savants* comuns usualmente, possuem apenas um tipo de habilidade em nível normal, mas apresentam retardo em todas as outras” (WINNER, 1998, p. 91).

A concepção psicométrica de altas habilidades considera apenas a inteligência acadêmica e nessa perspectiva os sujeitos que apresentam altas habilidades em outras áreas, como: artísticas, psicomotoras, entre outras, e que não estejam ligadas às acadêmicas acabam não sendo identificados como sujeitos que apresentam tais habilidades.

O conceito de superdotação segundo a psicometria é o mais aceito pela sociedade quando se fala de altas habilidades. Na maioria das vezes, pensa-se nos estudantes que se destacam por seu desempenho acadêmico, e esta pesquisa evidenciou esse mito, uma vez que tentamos compor uma amostra de estudantes que se destacassem em outras áreas que não fosse necessariamente a acadêmica. Como isso não foi possível, dos sete sujeitos que fizeram parte da pesquisa, apenas dois sujeitos que se destacavam em outras áreas, na psicomotora e na artística. Ambos também se destacavam nas áreas acadêmicas.

O processo de identificação das altas habilidades realizado pelo Projeto de Desenvolvimento das Potencialidades (PRODEP) teve como um dos critérios de escolha estudantes que apresentassem notável desempenho acadêmico, como explicam os profissionais responsáveis pelo projeto em Campo Grande:

> Um dos critérios era a nota, histórico escolar (entrevista com a Psicóloga).
> […] porque era a elite realmente do projeto, porque eles eram os melhores […] (ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE BIOLOGIA– APÊNDICE 4).
> […] por serem bons alunos, eram bons em nota, em graus (ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE MATEMÁTICA– APÊNDICE 4).

O MEC (2001) destaca a precocidade, o desempenho acadêmico, a aprendizagem rápida e o desempenho acima da média como características das altas habilidades. Ocorre que podemos encontrar sujeitos que apresentam tais habilidades sem necessariamente apresentar os traços e as características enumerados pelo MEC (2001) e pela literatura que desenvolve estudos sobre o tema.

A literatura aponta que o sujeito pode apresentar uma alta habilidade ou uma predisposição a desenvolver determinada atividade, porém pode apresentar um desempenho acadêmico aquém da média. Winner (1998) realizou pesquisas com crianças que apresentavam altas habilidades em diversas áreas. A pesquisadora desmistifica o mito do QI excepcional:

> Um trabalho mais recente mostrou, no entanto, que desigualdade é a regra entre crianças academicamente superdotadas, enquanto a superdotação global, como a de David ou de Michel, é exceção. Programas para superdotados, que usam escores de QI geral como critério de entrada, tendem a não detectar crianças precoces em matemática, mas que desempenham na média em habilidade verbal. Além disso, escores de QI gerais nada dirão à escola sobre a área na qual a criança é superdotada e, assim, sobre a área na qual um maior desafio é necessário (WINNER, 1998, p. 43).

Os projetos voltados para as altas habilidades precisam reconhecer aquilo que o aluno apresenta como potencial e predisposição para desenvolver suas altas habilidades. No entanto, os mitos de que as altas habilidades é característica de estudantes que se saem bem em todas as disciplinas escolares e que apresentam um potencial inato ainda permeiam a subjetividade social e individual. Na dos sujeitos, deparamo-nos com concepções de inteligência

inata, mesmo por parte dos profissionais responsáveis pelo PRODEP, como se vê nas informações a seguir:

> […] o projeto certificou que aqueles alunos, na seleção dos alunos, que eles são realmente diferenciados, que os alunos que eram bons continuaram bons, passaram no vestibular, estão escolhendo suas carreiras. Esses dias estava até pensando como que foi a seleção do projeto, parece que ela conseguiu fechar bem, amarrar bem na escolha dos alunos (ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE MATEMÁTICA– APÊNDICE 4).
> […] o portador de altas habilidades por si só ele vai, não precisa do projeto […] (entrevista com a Professora de Biologia).
> Ela foi um presente de Deus, me emociono ao falar porque ela é muito querida, assim, demais, ela é assim, apaixonante, muito crítica, muito inteligente, muito capaz […] (ENTREVISTA COM A MÃE DE ANA– APÊNDICE 4).

Os profissionais responsáveis pelo Projeto de Desenvolvimento das Potencialidades (PRODEP) no Colégio Militar de Campo Grande, que receberam capacitação com a equipe da pesquisadora Marsyl Bokool Mettrau, ainda compreendem que as altas habilidades estão ligadas ao sucesso escolar, bem como são um dom inato, independente do estímulo do meio. A concepção da inteligência e das altas habilidades como potenciais inatos, que já vêm com o sujeito, adquire sentido subjetivo expressivo na subjetividade social. Na própria literatura os estudos reforçam essa concepção para explicar o inexplicável. Para Guenther (2001, p. 53), a dotação é

> […] algo que o indivíduo tem consigo, ou traz em potencial desde o nascimento, e seu desenvolvimento se fará durante a vida nas interações que a pessoa estabelece e desenvolve com seu ambiente físico, psicológico e social, e quanto maior for a dotação genética maior o nível de adequação pessoal que o indivíduo possa alcançar.

A concepção inata compreende a capacidade humana como linear. Se o sujeito já nasce inteligente ou não, qual será, então, o papel da educação? Na concepção adotada nesta pesquisa, ao contrário, compreende-se o sujeito como um ser ativo, dinâmico, que apresenta apenas predisposições para determinadas atividades. A esse respeito, explica Martinez (1997, p. 59):

> O sujeito desenvolve capacidades nas áreas onde seu potencial motivacional está envolvido, em que se envolveram interesses e implicações pessoais. Prova desta relação estreita e indissolúvel é também o fato inverso de que as capacidades não se desenvolvem convenientemente na ausência de condições que permitam expandir em torno delas os interesses e a motivação.

É o sujeito, atuando em sociedade, que desenvolverá ou não determinadas atividades, conforme sua motivação em relação ao meio que o cerca. Muitas das vezes um meio desfavorável será favorável àquele sujeito para o desenvolvimento de uma habilidade. Nesse ponto o sentido subjetivo singular e único permite compreender a complexa dinâmica do desenvolvimento humano.

Segundo Alencar (1986), Sabatella (2005) Novaes (1999), Landau (2002) e o MEC (1995), os estudantes com altas habilidades/superdotação apresentam: independência de pensamento; rapidez perceptiva; boa compreensão; boa memória; originalidade; criatividade; persistência em alvos mais distantes e desejo de superar-se; curiosidade; auto-iniciativa; é hábil em apresentar muitas alternativas; é aberto ao contexto que o cerca; busca sempre saber o que está acontecendo ao seu redor; é observador; se enriquece com situações problemas; procura novas associações nos itens de informação; seu julgamento é superior; gosta de correr riscos; aprende rápido; tem a habilidade de perceber relações entre fatos; é questionador (faz muitas perguntas provocativas).

As informações obtidas durante nossa pesquisa demonstram alguns traços comuns da personalidade dos sujeitos, e que a literatura aponta como traços de altas habilidades, entre elas:

- ✓ **Interações Sociais**

Dos sete sujeitos da pesquisa, nenhum apresentou problemas de relacionamento e convívio social; todos são estudantes que apresentam um bom relacionamento, como se evidencia nas falas dos sujeitos:

> […] muito sociável, mostrando muito companheiro, muito amigo. É muito dado à vida, aquilo que ele tem reparte com os demais, e é muito querido no grupo social humilde […] (entrevista com a mãe de José Augusto).
> Ele é um menino tranqüilo, um menino bom, um menino educado. É muito comportado (ENTREVISTA COM O PAI DE FERNANDO– APÊNDICE 4).
> […] sempre teve um relacionamento normal e tranqüilo com a família, inclusive ela, na infância, no jardim, e o convívio com os colegas normal. Nunca teve problema de disciplina, ela sempre foi ótima na parte da disciplina (ENTREVISTA COM O PAI DE ANA– APÊNDICE 4).

Os sujeitos da pesquisa foram descritos pelos pais por seu comportamento excepcional: são apresentados como pessoas dóceis, amigas, companheiras, o que nos permite problematizar as descrições apresentadas na

literatura, que por muitos anos associou as altas habilidades ao problema do convívio social, à dificuldade de relacionamento, à rebeldia. Essas são características da personalidade do sujeito que independem de seu potencial. Com relação a esse mito social, esclarece Sabatella (2005, p. 69) que

> O isolamento quase sempre é conseqüência da conduta incomodativa dos outros ou da falta de entrosamento com alunos da mesma idade, ocasionada pela disparidade de nível de conhecimento em relação aos demais. Para evitar mais rótulos ou apelidos, o aluno se afasta.

O comportamento de isolamento ou a dificuldade de relacionamento pode acontecer em razão da maturidade precoce de estudantes com altas habilidades. Contudo, entre os sujeitos que fizeram parte da amostra, apenas alguns apresentavam características de introspecção e timidez:

> Olha, eu acho ele muito tímido, ele é introvertido. Então, como ele é um adolescente inteligente, que sai bem na escola, acho que outras coisas poderiam ser melhor, que ele fosse uma pessoa mais aberta, mais dada, mas ele não é, ele é muito fechado. Ele só ajuda e faz alguma coisa se alguém pedir […] (ENTREVISTA COM A MÃE DE FERNANDO– APÊNDICE 4).
> […] ele é realmente uma pessoa meio tímido, ele não se aproxima muito, ele é meio tímido assim, para tomar as decisões dele assim, ele fica meio cauteloso, não é muito avarento não, mas ele é bem tranqüilo (entrevista com o pai de Fernando).
> […] tenho uma dificuldade muito grande em fazer amigos, tenho um ciclo de amizades muito restrito, e dificilmente vou chegar em uma pessoa e conversar, tal, sair. Eu saio muito pouco, dificilmente eu saio, mas quando eu saio, se tiver uma festa, eu vou com meus amigos (ENTREVISTA COM O FERNANDO– APÊNDICE 4).

Dos sete sujeitos da pesquisa apenas um, Fernando, apresentou um comportamento introspectivo, com dificuldades em fazer amizades e com facilidade em conversar com pessoas mais velhas sobre assuntos de seu interesse.

- ✓ **O perfeccionismo**

O perfeccionismo é uma característica da personalidade de pessoas que não admitem errar e que busca, na realização de suas atividades, a perfeição. O sujeito que apresenta altas habilidades, muitas das vezes, cobra de si ou é cobrado. Uma vez identificado como um estudante que apresenta altas habilidades, a sociedade idealiza-o como perfeito e ele também se idealiza como perfeito, aquele que não pode errar:

> […] é extremamente perfeccionista, ele faz sua auto-avaliação e vai lá embaixo quando não atinge o objetivo dele […] (ENTREVISTA COM A MÃE DE JOSÉ AUGUSTO– APÊNDICE 4).
> […] marca as coisas direitinho, ela é muito minuciosa com as coisas, ela sempre foi assim, sempre foi assim […] (ENTREVISTA COM O PAI DE ISABELLA– APÊNDICE 4).

A literatura aponta o perfeccionismo como uma característica de sujeitos que apresentam altas habilidades. Ao enumerar algumas características desses alunos, Sabatella (2005, p. 78-79) estabelece entre elas:

> […] - Busca de originalidade e autenticidade.
> - Capacidade de redefinição e de extrapolação.
> - Espírito crítico, capacidade de análise e síntese.
> - Desejo pelo aperfeiçoamento, não aceitação de imperfeição no trabalho.
> - Rejeição de autoridade excessiva […].

Quando as principais características e os traços comuns dos indivíduos superdotados são abordados, temos que ressaltar que nem todos os indivíduos têm todas as características listadas; elas também não são facilmente identificadas.

Portanto, o perfeccionismo é uma característica que o sujeito com altas habilidades pode vir a apresentar ou não, como foi constatado em nossa pesquisa, em que dos sete sujeitos que compuseram a amostra, apenas dois apresentaram essa característica. Segundo o MEC (2007), o perfeccionismo é uma característica emocional do superdotado. Virgolim define que (2007, p. 46):

> […] O perfeccionismo vem de um ideal abstrato que o indivíduo coloca para si mesmo, em função da sua facilidade em lidar com abstrações. A mente coloca altos padrões – às vezes impossíveis de serem alcançados – baseados em sua consciência e capacidade mental avançados, muitas vezes em descompasso com sua idade cronológica. Os pesquisadores mostram a necessidade de acompanhamento psicológico quando o indivíduo estabelece padrões absurdamente irrealistas para si mesmo, que em geral vem acompanhado de muita energia e carga extra de frustrações. È necessário que essa característica seja respeitada, ao mesmo tempo em que o indivíduo aprende a usá-la de forma produtiva em sua vida.

- ✓ **Facilidade em aprender**

Aprendizagem rápida, boa memória, aptidões acadêmicas são características de sujeitos que apresentam habilidades acadêmicas ou aptidões acadêmicas específicas. Vale ressaltar, porém, que o fato do sujeito apresentar

determinada aptidão acadêmica para Matemática, por exemplo, não significa que será bom em Língua Portuguesa e vice e versa, pois as aptidões acadêmicas independem umas das outras. Segundo Winner (1998), os sujeitos com altas habilidades podem apresentar distúrbios de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem e mesmo déficits. Por exemplo, o sujeito pode apresentar uma deficiência mental grave associada a uma habilidade artística.

Os sujeitos da pesquisa destacaram-se por apresentar habilidades acadêmicas, tirando notas altas, sendo bons alunos, aprendendo com facilidade e rapidez, como pode ser constatado nas informações obtidas:

> […] procura vencer os obstáculos, ele é muito determinado naquilo que ele quer, se cobra […] (ENTREVISTA COM A MÃE DE JOSÉ AUGUSTO– APÊNDICE 4).
> […] que gostava de entender bem as coisas. Ele é metódico, ele também é autodidata […]entrevista com o (ENTREVISTA COM O PAI DE JOSÉ AUGUSTO– APÊNDICE 4).
> Ele é uma pessoa que lê muito, assiste jornais, lê muitas revistas, ele vai muito bem na escola, mas em casa ele não estuda, só estuda na escola. E ele pratica bastante esporte (ENTREVISTA COM A MÃE DE CLÓVIS– APÊNDICE 4).
> […] as coisas que ele faz ele se dedica, procura se superar, né, na escola, se bem que ele não é um estudioso, às vezes não gosta de chegar em casa e estudar, revisar as matérias, nesse aspecto assim, mas de resto ele vai bem na escola, eu acho que se ele se dedicasse mais ia melhor ainda (ENTREVISTA COM O PAI DE CLÓVIS– APÊNDICE 4).

As falas acima demonstram a autonomia desses sujeitos para aprender, bem como a facilidade nesse processo. Eles não precisam de muito esforço para aprender, não estudam muito, dominando as matérias com facilidade.

b) Educação Familiar

A literatura aponta que o aluno que apresenta altas habilidades/superdotação e que recebe um atendimento direcionado que o auxilie no desenvolvimento de suas habilidades, tende a ser uma pessoa realizada. Mettrau (1998) orienta que os pais de superdotados precisam aceitar e respeitar as habilidades dos filhos, acompanhando e incentivando sua trajetória, procurando orientação bibliográfica e de especialistas da área, a fim de saber lidar da melhor maneira com seus filhos. A pesquisadora ressalta que:

> É muito comum quando algum filho apresenta maior capacidade de rendimento, algum talento especial que fuja aos chamados padrões normais de comportamento, advir maiores preocupações por parte

> dos pais no sentido de como entender e atender a essa nova solicitação de seu próprio desempenho. (METTRAU 1998, p 20)

As entrevistas destacaram a educação familiar, com um sentido subjetivo, de real importância no que se refere ao desenvolvimento das habilidades dos sujeitos da pesquisa.

A família desempenha papel fundamental no desenvolvimento dos sujeitos. Seu estímulo e apoio aparecem nas falas de todos os sujeitos, o que evidencia uma configuração subjetiva impregnada de sentimento. Mais adiante, ao apresentar os casos separadamente, será explicitado esse aspecto do sentido subjetivo para cada sujeito, uma vez que, considerando a singularidade de cada um, apesar de todos comprovarem por meio da fala e da escrita a importância da família no processo de desenvolvimento de suas habilidades, em cada caso o sentido subjetivo da família adquire uma configuração única. No entanto, de modo geral, podemos afirmar que o desenvolvimento das habilidades desses sujeitos teve um respaldo significativo no incentivo, apoio e estímulo da família, como se observa nas informações a seguir:

> […] desde criança foi muito estimulado, por intermédio da mãe, a mãe também é professora, e efetivamente ela acompanhou o desenvolvimento dele, principalmente na fase mais crucial, que é a fase da alfabetização - acredito que uma pessoa bem alfabetizada, logo no início desse processo educacional, a tendência dela é deslanchar conforme os conhecimentos que ela obteve nessa fase [...] (ENTREVISTA COM O PAI DE JOSÉ AUGUSTO– APÊNDICE 4).
> […] a gente procurava sempre satisfazer aquilo que ela sentia vontade, se tivesse dinheiro (ENTREVISTA COM A MÃE DE ISABELLA– APÊNDICE 4).
> […] acho que nós fizemos assim, a melhor escola, então ele vai para a melhor escola, vai ter o melhor estudo, tem curso disso, então deixava outras coisas para trás. A prioridade era pagar os cursos, então ele ia, isso que eu acho que colaborou bastante na formação dele (ENTREVISTA COM A MÃE DE CARLOS– APÊNDICE 4).

Como se nota nas falas dos sujeitos, a educação familiar desempenhou um papel fundamental no que se refere ao desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos. Quanto à escola, todos a consideram como relevante para a vida dos alunos. Porém, muitos sentem-se entediados com o sistema escolar.

É interessante distinguir aqui que o fato de a família oferecer apoio e estímulo aos filhos, isso não significa que somente os estímulos externos possibilitam o desenvolvimento de habilidades. Seria o mesmo que dizer que as

altas habilidades podem ser criadas unicamente por meio desses estímulos, a demonstra que isso é mais um mito. Vale lembrar aqui o que Winner (1998) diz, ao se referir a alguns exemplos, como os pais de Amadeus Mozart e de Pablo Picasso, que se dedicaram exclusivamente a nutrir o talento extraordinário de seus filhos:

> O fato de que os pais despendem uma enorme quantia de tempo com o filho superdotado, e por meio disso promovem o desenvolvimento do talento, não significa que os pais criem a superdotação do filho. O dom se dá a conhecer primeiro. Os pais percebem sinais de excepcionalidade no filho e, então respondem dedicando-se ao desenvolvimento dessa excepcionalidade (WINNER, 1998, p. 151).

É necessário apreender que a predisposição para o desenvolvimento de determinada habilidade configura-se na personalidade do sujeito numa dinâmica singular e regada pela motivação do sujeito, o que significa que o incentivo, o apoio do meio e das pessoas que cercam o sujeito colaboram e interagem com outros fatores da personalidade do sujeito.

c) Educação Escolar

A escola deveria ser o local que possibilitasse o desenvolvimento integral de seus alunos, oferecendo os recursos, o apoio e os estímulos mais variados, respeitando a diversidade e a diferença. Nesse sentido concordamos com Martinez (1997, p. 163) quando diz:

> Para desenvolver interesses cada vez mais sólidos, propor-se projetos e descobrir problemas, o estudante deve estar envolvido em alguma medida na matéria, no processo de aprendizagem, na carreira; isso precisa antes de tudo ter um sentido para ele.

Ocorre que as informações obtidas com os sujeitos desta pesquisa revelaram que a escola não desempenhou o papel de proporcionar o desenvolvimento das altas habilidades dos estudantes:

> […] ele sempre se destacou e sempre nos primeiros lugares (ENTREVISTA COM A MÃE DE FERNANDO– APÊNDICE 4).
> Desde o pré até a 4ª série, ele estudou no Visconde de Cairu e sempre foi um menino bom, sempre ganhou medalha, sempre um menino estudioso, desde a 5ª série está aí, até hoje nunca teve dificuldade, nunca reprovou. Já está no segundo ano, hoje ele é um dos alunos que está sempre entre os três primeiros colocados (ENTREVISTA COM O PAI DE FERNANDO– APÊNDICE 4).

> […] sempre foi uma menina que tirou nota dez, ela quer fazer Direito, mas ela é muito responsável (ENTREVISTA COM A MÃE DE ISABELLA– APÊNDICE 4).
> […] ele nunca teve dificuldade na escola, então ele trocava, e nunca tivemos problemas, embora eu não acompanhava assim, acompanhava como mãe, mas boa parte era por conta dele (ENTREVISTA COM A MÃE DE CARLOS– APÊNDICE 4).
> […] essa questão de ela ser muito crítica, ela acha que todo mundo tem competência, incompetência, ou então acha que o professor é esnobe, que não tem conhecimento algum, então ela reclama às vezes […] (ENTREVISTA COM A MÃE DE BIANCA– APÊNDICE 4).
> O comportamento dele é o seguinte, ele é meio contrariado, porque ele é meio contrariado com o sistema militar […] (ENTREVISTA COM O PAI DE CLÓVIS– APÊNDICE 4).

O conteúdo das entrevistas não elucidou que participação a escola teve em relação ao desenvolvimento das habilidades desses estudantes. Eles receberam apoio, incentivo e estímulo da família. A educação do aluno superdotado é questão que deve ser tratada e resolvida por meio da mobilização social e de investimentos financeiros. Deixar esse aluno à margem, sem orientação, encaminhamento ou estímulo positivo ao seu potencial, pode levá-lo a canalizar negativamente aquilo que poderia ser revertido em prol de sua formação como cidadão.

Contudo, se não receberem esse apoio desde a infância, poderão canalizar seu potencial negativamente, colaborando para o aumento da delinqüência. Segundo Kirk (2001, p. 68), “As crianças superdotadas e talentosas precisam de um ambiente fértil, onde possam manifestar as suas capacidades”.

Quanto ao papel do PRODEP na educação dos sujeitos da pesquisa, seu objetivo era oferecer enriquecimento para os estudantes nas suas áreas de interesse. As informações obtidas com os sujeitos revelaram que o projeto desempenhou um papel significativo no que diz respeito à socialização dos estudantes, mas com relação ao desenvolvimento de suas habilidades, não apresentou grande relevância:

> Na sociabilização dele, eu devo tudo isso ao PRODEP, de hoje ele ser muito amigo, ser uma criança normal, que sai, que apronta, um ser humano como um outro qualquer na idade dele. Eu devo isso ao PRODEP, foi o PRODEP que trabalhou essa parte de sociabilização de colegas, de se abrir mais para o mundo, isso tudo eu devo ao PRODEP. O PRODEP mostrou para ele sua capacidade, mostrou que ele era capaz de muitas outras coisas […] (ENTREVISTA COM A MÃE DE JOSÉ AUGUSTO– APÊNDICE 4).

> Ele trabalhou o lado social, a sociabilização, encarar o amigo com todas as habilidades que cada um possui, sem criticá-los, e aceitando a opinião deles, e vamos dizer assim tornando esse potencial dele, vamos dizer de uma forma mais humilde. Acredito que essa forma que o PRODEP trabalhou, acho que foi suficiente para torná-lo o que é hoje, um sujeito equilibrado, sociável e com foco em cima de resultados e isso ajuda muito (ENTREVISTA COM O PAI DE JOSÉ AUGUSTO– APÊNDICE 4).
> […] a parte de exposição de idéias estimulou bastante a tirar um pouco da inibição da criança (ENTREVISTA COM O PAI DE ANA– APÊNDICE 4).
> A gente percebeu que foi só na parte emocional dela mesmo, porque ela era uma menina muito tímida Então acho que o PRODEP ajudou isso, ela se soltar mais, mostrar a capacidade de falar o que ela sente e o que ela sabe […] (ENTREVISTA COM A MÃE DE ISABELLA– APÊNDICE 4).
> […] ela era um pouquinho inibida e tal, e esse curso ajudou a desenvolver ela melhor, acho que ajudou bastante (ENTREVISTA COM O PAI DE ISABELLA).
> […] o PRODEP acho que deu mais desenvoltura, sabe, mais segurança, eu acredito que sim. Mais iniciativa, mais segurança nas coisas, participar mais das coisas (entrevista com a mãe de Bianca).

Tanto a educação escolar como o atendimento especial no Projeto de Desenvolvimento das Potencialidades (PRODEP) não revelou ter contribuído no que concernente ao desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos. Esse fato nos leva a concordar com Vygotsky (2004) quando faz a crítica ao ensino diferenciado aos superdotados ou idiotas, pondo-nos a refletir sobre a necessidade de uma pedagogia que estimule e ensine todos os sujeitos impreterivelmente:

> Assim, tanto o gênio quanto o idiota são, na fase infantil, o mesmo objeto preciso de educação como qualquer criança, e as leis gerais da pedagogia foram escritas para elas na mesma medida em que foram para todas as crianças dessa faixa etária. Só partindo dessas leis gerais da pedagogia foram conseguiremos encontrar as formas corretas daquela individualização que deve ser comunicada à educação de cada uma delas (VIGOTSKY, 2004, p. 430).

A educação direcionada ao superdotado deveria ser pensada no ensino regular, com o intuito de desenvolver as potencialidades dos estudantes de forma integral, levando em conta que eles são sujeitos ativos, constituídos e constituintes da sociedade na qual estão inseridos. A educação especial deveria rever os conceitos educacionais, e a esse respeito comenta Martinez (2005, p. 98-99):

> Uma das principais barreiras ao processo de inclusão está relacionada com o fato de conceber o processo educativo como um processo estandartizado, dirigido a um grupo de alunos, grupo do

> qual se tem uma representação *a priori* e com o qual se tem de atingir objetivos predeterminados. Os indivíduos que não se comportam em correspondência com o grupo são considerados exceções, as quais, na maioria dos casos, são enxergadas como problemas.

Destaca-se aqui, a necessidade da educação (seja ela escolar, ou familiar), como também a educação especial, ser repensadas, considerando o desenvolvimento na perspectiva ontológica dos sujeitos, tendo como elemento essencial do processo de desenvolvimento das potencialidades a subjetividade. A compreensão do sentido subjetivo das altas habilidades possibilita um olhar para o desenvolvimento holístico do sujeito.

Nessa perspectiva a educação possibilitará uma real inclusão. Contudo, enquanto se desconsiderar os fatores supracitados como essenciais no processo educacional e atuando num sistema de educação bancária, os sujeitos que apresentam altas habilidades, sobretudo aqueles em condições socioeconômicas desfavoráveis, sentir-se-ão entediados com o sistema escolar, que não atende às suas necessidades, e continuarão fracassando e evadindo-se da escola.

CAPÍTULO IV

O SENTIDO SUBJETIVO DAS ALTAS HABILIDADES PARA OS ESTUDANTES DO PRODEP

O presente Capítulo apresenta as informações obtidas com os sujeitos desta pesquisa. Num processo construtivo-interpretativo serão apresentadas as configurações subjetivas das altas habilidades no processo de aprendizagem, o que possibilitou a compreensão do sentido subjetivo das altas habilidades, como também o estabelecimento da inter-relação entre a subjetividade social e a subjetividade individual na configuração subjetiva dos sujeitos da pesquisa.

Ao compreender o sujeito em sua dimensão ontológica, pretendeu-se, neste Capítulo, construir informações sobre as configurações subjetivas das altas habilidades na personalidade de cada sujeito, superando assim o caráter descritivo de traços da personalidade das altas habilidades, como a maioria das pesquisas na área tem feito. González Rey (2002, p. 27-28) afirmou:

> *El desenrollo de la categoría sujeito nos permite manter articulada em su caráter vivo real, la relación de la personalidad y el medio social, la relación indisoluble entre lo social y lo histórico, la cual aparece em um ambiente rico, dinâmico y procesual, ajeno a cualquier tipo de determinismo rígido y unilateral. En este sentido el sujeito representa un importante punto de confluência entre las subjetividades social e individual: el sujeito es resultado de su historia individual, en la cual se constituye como personalidad y, simultáneamente, representa un momento activo en la constitución de la subjetividad social, dentro de la cual se desenrrolla de forma permanente como personalidad*[15].

Considerar o sujeito como o foco da pesquisa possibilita desenvolver o estudo do sujeito em sua dimensão ontológica, não de maneira estática, descritiva, como vemos em alguns estudos. O sentido subjetivo dos sujeitos nos

[15] O desenvolvimento da categoria sujeito permite-nos manter articulada, em seu aspecto vivo e real, a relação entre a personalidade e o meio social, a relação indissolúvel entre o social e o histórico, que aparece em um ambiente rico, dinâmico e processual, alheio a qualquer tipo de determinismo rígido e unilateral. Nesse sentido, o sujeito representa um importante ponto de confluência entre as subjetividades social e individual: o sujeito é resultado de sua história individual, na qual se constitui como personalidade e, simultaneamente, representa um momento ativo na constituição da subjetividade social, dentro da qual se desenvolve de forma permanente como personalidade (Tradução nossa).

permitiu, a construirmos informações sobre a subjetividade individual dos (as) alunos (as).

4.1 Subjetividade individual: o sentido subjetivo

O objetivo de compreender o sentido subjetivo das altas habilidades para os sujeitos da pesquisa, com enfoque na Psicologia Histórico-Cultural, requer do pesquisador a percepção de que o sujeito constitui-se como um todo integrado na sua psique, trazendo consigo aspectos de sua vivência social, histórica, política e cultural, integrando-se ainda sua inteligência e suas emoções. González Rey observa (2003, p. 15):

> O conceito de unidade subjetiva do desenvolvimento permitia compreênde-lo como um processo integral que envolvia um sistema, e não como conjunto de aquisições fragmentadas associadas a um conjunto de atividades isoladas. […] O desenvolvimento acontece, nessa perspectiva, através de unidades de sentido capazes de implicar aspectos psicológicos diferentes em um sujeito concreto. Essas unidades não respondiam a etapas universais, senão a momentos concretos da vida dos sujeitos e, portanto, poderiam coexistir várias unidades subjetivas do desenvolvimento no mesmo sujeito em um momento concreto de sua vida.

As unidades subjetivas configuram-se como zonas de sentido singular no sujeito. Cada um carrega um sentido subjetivo único. Partindo desse entendimento, faz-se necessário interpretar as informações dos sujeitos separadamente, com o intuito de apreender as diferentes configurações subjetivas encontradas em cada um deles com relação às suas altas habilidades. Segundo González Rey (2004, p. 21):

> A categoria sujeito, em termos da teoria do desenvolvimento, é importante, primeiro, porque expressa a rota diferenciada de produção de sentido subjetivo de cada pessoa; o sujeito é profundamente singular e rompe com a tendência da psicologia de produzir indivíduos em série. Em segundo porque o sujeito é a pessoa viva, ativa, presente, pensante, que se posiciona, processos através dos quais produz sentido subjetivo no próprio curso da atividade, com o que se supera o determinismo mecanicista de situar as causas do desenvolvimento em determinantes *a priori* do momento atual da pessoa, como se a trajetória do sujeito no processo de viver uma experiência não tivesse nenhuma significação.

Por exemplo, o caso de dois irmãos gêmeos, vivendo em uma determinada família, sob os mesmos estímulos, sob o mesmo contexto cultural

e socioeconômico. Ainda assim, eles terão desenvolvimento diferenciado, uma vez que as configurações subjetivas de cada sujeito os leva a agir de maneira diferenciada diante das atividades e das experiências vivenciadas, o que caracteriza o sentido subjetivo de cada ser.

Nessa perspectiva destacam-se duas categorias: sujeito e personalidade. O sujeito é compreendido como aquele que atua em um determinado contexto, no qual, de maneira recursiva, utiliza seus recursos personológicos em suas ações cotidianas. Segundo Martínez (1997, p. 50),

> É o sujeito, portador da intencionalidade de seu comportamento, quem de forma ativa utiliza seus recursos personológicos na construção desse comportamento, ao passo que a personalidadeé o sistema complexo de organização do psíquico, o conjunto de elementos estruturais e funcionais que permitem ao sujeito regular e projetar seu comportamento em face das situações vitais nas quais se vê imerso e na organização de sua própria aspiração pessoal.

A pesquisadora enfatizou a importância dessas categorias para a compreensão das configurações subjetivas da criatividade.

4.2 O processo de aprendizagem e o sentido subjetivo

Na concepção da Psicologia Histórico-Cultural, considera-se o sujeito como ator principal de seu processo de aprendizagem, uma vez que é ele, utilizando os recursos de que dispõem, quem atua, interage e desenvolve-se. González Rey (2006, p. 30) afirma que

> […] a aprendizagem tem uma dimensão subjetiva envolvida com a ação singular do sujeito que aprende, na qual participam, em forma de sentidos subjetivos, 'recortes de vida' que representam as formas em que essa vida se configurou na dimensão subjetiva de cada pessoa.

Assim sendo, o processo de aprendizagem caracteriza-se pelo seu caráter recursivo e complexo, uma vez que envolve multifatores que interagem entre si. É recursivo porque os elementos relacionam-se entre si de maneira dinâmica, na qual as causas tornam-se efeitos e os efeitos convertem-se em sistemas causais. É complexo porque não é linear, nem determinado, ao contrário, toda atividade humana é contraditória e envolve processos diversos e

complexos. Nessa perspectiva, com relação à complexidade, explica González Rey (2005, p. 4):

> Assim, diferentemente de complicação – no sentido de emaranhado, difícil de compreender -, complexidade constitui um modo de compreender a realidade na qual é reconhecido o caráter desordenado, contraditório, plural, recursivo, singular, indivisível e histórico que a caracteriza.

A educação é considerada aqui como um processo global e complexo. Portanto, falar em educação do sujeito sem considerar os sentidos subjetivos implícitos no processo é negar sua essência, uma vez que o ser humano desenvolve-se holisticamente a partir das experiências vivenciadas no decorrer de sua vida. A aprendizagem configura-se de maneira singular e única a partir de relações dialéticas e complexas que o estudante estabelece com o meio onde está inserido, sendo que o processo de aprendizado não se restringe apenas à escola ou à mera instrução escolar. Segundo Martínez (2005, p. 106),

> […] a subjetividade social da escola se expressa na configuração das concepções, sentidos, crenças e valores que caracterizam a escola como espaço social, guardando uma articulada inter-relação com as subjetividades individuais dos indivíduos que constituem esse espaço social, os quais participam de sua constituição e, simultaneamente se constituem nela.

Logo, a educação deve ser compreendida na dimensão ontológica e multidimensional, considerando a subjetividade que é, ao mesmo tempo, social e individual, o que nos leva a entender o caráter recursivo e contraditório que se estabelece na complexidade do desenvolvimento do homem. As relações de ensino-aprendizagem vivenciadas pelo sujeito não se configuram em um processo simplista de causa e efeito, porém de maneira recursiva. De acordo com Martínez (2003, p. 45),

> […] quer dizer que os elementos não se relacionam entre si numa relação causa-efeito, e sim que os elementos perpassam uns aos outros dentro dos espaços da função que constituem. Essa dinâmica promove um processo onde as causas viram efeitos e os efeitos convertem-se em novos sistemas causais.

Nesse sentido, é preciso recuperar o sujeito que aprende, rompendo com a concepção de que o processo de aprendizagem se dá com o professor sendo aquele que transmite os conhecimentos e o aluno como aquele que

simplesmente os assimila. A apreensão significativa de conhecimentos só ocorre quando o professor considera o aluno como sujeito que atua nesse processo, o que é possível por meio de uma prática dialógica, que segundo González Rey (2006, p. 39):

> A conversação, o diálogo em sala de aula, estimula o envolvimento do aluno, define um processo de aprendizagem norteado pela reflexão. O aluno vai entrando em um caminho que o obrigará a assumir posições, processo facilitador da emocionalidade na atividade de aprender.

A seguir, serão apresentados os estudos de casos dos sujeitos da pesquisa caracterizando-os, o que levará a uma compreensão das configurações subjetivas das altas habilidades.

4.3 Estudo dos Casos

4.3.1 José Augusto

José Augusto era um jovem de 17 anos, residente em Campo Grande. Participou da primeira turma do PRODEP, nos anos de 2001 e 2002. Seu pai é Tenente-Coronel do Colégio Militar e sua mãe era professora aposentada. No momento da entrevista, sua mãe estava doente, em decorrência de câncer e de esclerose múltipla. Ainda assim, com muito esforço, nos concedeu a entrevista. O jovem tem também uma irmã, na ocasião da pesquisa tinha 15 anos.

- ✓ **Características Gerais**

José Augusto foi descrito por sua família como uma pessoa amigável e carismática, fazendo amizades com facilidade, sendo um companheiro alegre e dócil. Segundo o relato de sua mãe, era determinado em tudo que fazia, lutando por seus objetivos e buscando vencer os obstáculos.

> Meu filho é uma criança de altas habilidades, muito sociável, e ele nos surpreende todos os dias, até mesmo no meu problema de saúde agora, ele tem se mostrado muito companheiro, muito amigo, e aceitado com muita inteligência as coisas que acontecem comigo. Ele é uma criança sociável, amável e inteligentíssima. Tenho muito orgulho dele.
> Ele procura vencer os obstáculos, […] É muito dado à vida, aquilo que ele tem reparte com os demais, e é muito querido no grupo social (ENTREVISTA COM A MÃE DE JOSÉ AUGUSTO – APÊNDICE 4).

Segundo informações obtidas com os professores, com os pais e com o próprio estudante, apresentava elevado desempenho na área das Ciências Exatas: Matemática, Física e Química. Outro de seus interesses era a leitura. Era um estudante que aprendia com facilidade e rapidez os conteúdos escolares:

> Exatas é o prato cheio dele, dificilmente ele vai ter alguma dificuldade na área de Exatas (ENTREVISTA COM A MÃE DE JOSÉ AUGUSTO– APÊNDICE 4).
> […] sempre gostou de leitura, desde pequeno ele se interessou muito pela leitura […] (ENTREVISTA COM O PAI DE JOSÉ AUGUSTO– APÊNDICE 4).
> Gosto de Exatas: Matemática, Física, Química, […] (ENTREVISTA COM O JOSÉ AUGUSTO– APÊNDICE 4).
> **Tenho facilidade em** ciências exatas e aprender línguas.
> **Tenho habilidade para** ciências exatas, geografia e português (COMPLETAMENTO DE FRASES COM O JOSÉ AUGUSTO. GRIFOS DO INSTRUMENTO - APÊNDICE 5).

Para cada estudante, as altas habilidades configuram-se de diferentes formas e adquirem sentidos subjetivos únicos. No intuito de compreender essas configurações dos sujeitos desta pesquisa, serão apontadas a seguir algumas delas encontradas a partir das informações obtidas.

✓ **Configurações subjetivas das altas habilidades no processo de aprendizagem do sujeito:**

- Autonomia como uma dimensão da aprendizagem:

No processo de aprendizagem, segundo relato dos pais, dos professores e de José Augusto, ele revelava independência e motivação para aprender:

> […] ele é metódico, ele também é autodidata (ENTREVISTA COM O PAI DE JOSÉ AUGUSTO).
> […] ele é muito determinado naquilo que ele quer, se cobra, nunca tivemos que cobrar nada dele, muito pelo contrário (ENTREVISTA COM A MÃE DE JOSÉ AUGUSTO).

Segundo Martinez (1997, p. 80),

> […] de fato, é o sujeito que, apoiando-se em seus recursos personológicos, projeta e organiza seu comportamento na situação concreta em que se desenvolve e com os sentidos psicológicos que esta adquire para ele.

No caso de José Augusto, que apresentava autonomia na aprendizagem, ele utilizava esse recurso personológico para adquirir novos

conhecimentos. Segundo as informações obtidas, tanto a família como a escola o apoiava na busca por novos conhecimentos:

> […] E quanto a esse aspecto, eu até não posso reclamar muito, primeiro porque os professores do Colégio são excelentes professores, e segundo porque o Colégio, ele tem um sistema e facilita para o aluno, complementar o seu conhecimento. Por exemplo, o meu filho hoje, assim como os filhos de outros pais, o aluno tem aula na parte da manhã, só que na parte da tarde ocorre lá o que chamamos de 'plantão de dúvidas' e está lá o professor a tarde inteira para tirar dúvidas da matéria dele, e isso tem colaborado bastante nesse processo da aprendizagem dele, porque ele também é autodidata. Então às vezes, na preparação dele, conforme os objetivos de vida dele, ele tem que estudar um pouco a mais matérias que não estão previstas no currículo escolar, e aí a hora que ele aproveita os professores é essa, ele chega lá com uma gama de dúvidas que não estão previstas no currículo de matérias do Colégio. Aí o professor absorve aquilo, e dentro do possível discutem ali, ou posteriormente marcam uma data para discutir aquela matéria especificamente, aquele assunto (ENTREVISTA COM O PAI DE JOSÉ AUGUSTO).

Na fala do pai do estudante, a escola possibilitava um momento de enriquecimento curricular, o que para José Augusto serviu como um estímulo a mais na sua busca por novos conteúdos, uma vez que podia contar com ajuda dos professores quando não conseguia entender ou resolver determinados exercícios.

- Motivação frente a situações desafiadoras como elemento propulsor do processo de aprendizagem

José Augusto revelou a partir dos contatos que tivemos e das informações obtidas com os professores, os pais e dele próprio, gostar de ser desafiado; o desafio servia-lhe como estímulo no processo de aprendizagem: "[…] assim eu tenho prazer de estar resolvendo exercícios, em estar sendo desafiado […] (ENTREVISTA COM O JOSÉ AUGUSTO – APÊNDICE 4)".

José Augusto sentia-se motivado, fator que evidenciava sua busca autônoma por conteúdos, principalmente na área das ciências exatas, o que, por sua vez, explicava o desafio como elemento propulsor da aprendizagem. A motivação para aprender, o envolvimento com a aprendizagem do novo de maneira autônoma e independente é cpnsiderado por González Rey (2006) ao definir o sentido subjetivo como um sistema complexo em que o afetivo e o cognitivo constituem-se em uma unidade simbólico-emocional:

> […] Os sentidos subjetivos constituem verdadeiros sistemas motivocacionais que – diferente das teorias mais tradicionais da

> motivação – permite-nos representar o envolvimento afetivo do sujeito em uma atividade, não apenas pelo seu vínculo concreto nela, mas como produção de sentidos que implica em uma configuração única, sentidos subjetivos, emoções e processos simbólicos resultantes de subjetivação que integram aspectos da história individual, como os diferentes momentos atuais da vida de cada sujeito concreto (GONZÁLEZ REY, p. 34, 2006).

- Expectativas e exigências do meio em torno das manifestações de suas altas habilidades

O fato de ter sido identificado como um estudante que apresentava altas habilidades carregava consigo um sentido subjetivo social de cobrança, uma vez que o mito de que o estudante com altas habilidades sabe tudo ainda permanecia no significado social das altas habilidades em nossa sociedade. Para José Augusto essa cobrança residia em sua personalidade na sua persistência em nunca errar e pelo medo de não alcançar os seus objetivos, frustrando as pessoas que depositaram confiança no seu potencial.

As expectativas que a sociedade deposita nele constituem sua configuração subjetiva como uma cobrança excessiva de si mesmo, caracterizada por ele como seu maior defeito: "**Meu maior defeito** é o perfeccionismo excessivo. (COMPLETAMENTO DE FRASES COM O JOSÉ AUGUSTO. GRIFOS DO INSTRUMENTO - APÊNDICE 5).."[…] é extremamente perfeccionista, […]" (ENTREVISTA COM A MÃE DE JOSÉ AUGUSTO – APÊNDICE 4).

Para José Augusto o seu perfeccionismo era um incômodo que lhe impulsionava para encontrar alívio, conforme as informações extraídas do complementamento de frases:

> **Sou uma pessoa** Perfeccionista, calma, racional, calculista, sociável (completamento de frases com o José Augusto. Grifos do instrumento ver apêndice 2).Quando tenho que fazer as coisas, tenho mania de me cobrar muito, tem que sair perfeito. É, eu sou muito perfeccionista (COMPLETAMENTO DE FRASES COM O JOSÉ AUGUSTO. GRIFOS DO INSTRUMENTO - APÊNDICE 5).

O fato de ter sido identificado como um estudante com altas habilidades e participado de um projeto direcionado a essa condição, adquiriu uma configuração subjetiva que indiretamente reforçou a sua busca pela perfeição. Ao expor seus maiores temores, apontou: "Frustrar-me e frustrar

aqueles que depositem confiança em mim" (TÉCNICAS DE EXPLORAÇÕES MÚLTIPLAS COM O JOSÉ AUGUSTO – APÊNDICE 6).

A cultura escolar e social que vê os estudantes com altas habilidades como aqueles que sabem tudo, que terão sucesso na vida, sendo os melhores, aqueles que nunca fracassam, cria estereótipos que se estabelecem como sentido subjetivo de cobrança social, se o sujeito é identificado com altas habilidades, terá que mostrar para a sociedade seu talento através do sucesso em todos os sentidos.

As últimas informações obtidas por meio do contato com uma das professoras do Projeto de Desenvolvimento das Potencialidades (PRODEP) foi a que José Augusto passara em diversos exames vestibulares do Brasil:

> […] fez uma série de vestibulares pelo Brasil aí, principalmente no Estado de São Paulo, e obteve uma série de primeiros lugares, na PUC de Campinas, na PUC de São Paulo, na UFMS aqui, […] (CONVERSA INFORMAL COM A PROFESSORA DE BIOLOGIA).

Em conversas informais, percebeu-se na fala de José Augusto e da professora, que suas atitudes revelavam, o tempo todo, querer mostrar à família e à sociedade que era capaz, o que explica sua atitude em concorrer a uma vaga em uma série de universidades, inclusive, nas mais concorridas do Brasil, com o objetivo de obter o primeiro lugar na maioria delas.

- Auto-avaliação como expressão de sua capacidade de atingir seus objetivos

José Augusto apresentava motivação frente aos objetivos que pretendia alcançar e, para tanto, ao realizar determinada atividade se auto-avaliava: "[…] ele faz sua auto-avaliação e vai lá embaixo quando não atinge o objetivo dele (entrevista com a mãe de José Augusto). **Eu quero** ser bom na minha área (COMPLETAMENTO DE FRASES COM O JOSÉ AUGUSTO. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5)

Sua persistência em torno dos objetivos que almejava alcançar era uma característica marcante de sua personalidade:

> **O maior ensinamento da vida é** nunca desistir daquilo que realmente se quer (Completamento de Frases com o José Augusto. Grifos do instrumento ver apêndice 2) […] ele sempre foi muito equilibrado naquilo que ele faz, no que almeja, ele é metódico, ele tem a visão lá na frente, e ele consegue então si manter dentro de um foco, de forma a não se estressar por pouca coisa

> (ENTREVISTA COM O PAI DE JOSÉ AUGUSTO – APÊNDICE 4).

Sobre as aspirações com relação ao futuro, José Augusto pensou em ser um bom profissional, trabalhar com pesquisa. Seu maior sonho era ser um grande cientista, e para alcançar seus objetivos apresentava motivação e confiança em si mesmo, persistência e esforço, pensando, em primeiro lugar, atingir algumas metas:

> Primeiro eu gostaria de passar nos vestibulares de São Paulo. Depois de formado, gostaria de ser um dos melhores profissionais da minha área e só assim alcançaria meu grande objetivo, que é o de ser professor de uma universidade renomada e trabalhar com pesquisa (TÉCNICAS DE EXPLORAÇÕES MÚLTIPLAS COM O JOSÉ AUGUSTO – APÊNDICE 6).

- O apoio e incentivo familiar como elemento volitivo no processo de aprendizagem

A família, para José Augusto, representava o equilíbrio, o apoio, a base para o alcance de seus objetivos. Seu convívio familiar tanto com os pais quanto com a irmã era bom, tranqüilo e equilibrado. Para ele a família, em particular os pais, representava as pessoas mais importantes de sua vida, a base para seu desenvolvimento:

> […] minha mãe me ensinou como estudar tudo, que nota era importante, e tal, e depois eu fui sozinho, aí eu continuei sozinho. Aí meu pai me ensinou a como gostar mais de História porque eu não suportava, hoje eu já suporto sentar e ler um livro de História, até gosto. […] a rotina bem certinha, desde pequeno: chegar da escola, aí fazer a tarefa, depois jantar em família, porque a gente almoça e janta todo mundo junto na mesa (ENTREVISTA COM O JOSÉ AUGUSTO – APÊNDICE 4)**.**
> **Meu pai** é meu amigo e meu pai.
> **Preciso de** amigos e família.
> **Minha família** quer que eu seja feliz.
> **Família é** a base da vida de qualquer pessoa.
> **Amo** minha família, meus amigos, aprender.
> **Quem mais me ajuda** meus pais.
> **A minha família** é muito unida.
> (COMPLETAMENTO DE FRASES COM O JOSÉ AUGUSTO. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).

O papel e a presença da família para José Augusto adquiriram um sentido subjetivo único. Considerando a grave doença de sua mãe, ao mencionar a família e ao falar de sua mãe, o sentimento vivenciado pelo estudante naquele momento era único. Assim, ele revelava seu apego e vínculo

familiar: “**Minha mãe** é meu chão. Sinto medo de perder meus pais. [...] As pessoas mais importantes da minha vida são pais, irmã e amigos” (COMPLETAMENTO DE FRASES COM O JOSÉ AUGUSTO. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).

O significado da família na vida de José Augusto adquiriu um sentido subjetivo relevante para o desenvolvimento de seu potencial. Suas altas habilidades acadêmicas tiveram o respaldo da família, o apoio afetivo e o incentivo financeiro. Isso configurou sua subjetividade como motivação que, aliada à sua dedicação, esforço e potencial, resultou em sucesso escolar.

- Motivação para aprender como uma tendência orientadora de sua personalidade

José Augusto evidenciava um envolvimento com a aprendizagem que o levava a sentir prazer com os estudos; ele sentia-se motivado e feliz por conseguir aprender:

> Empolgação pra estudar, muita coisa nova.
> (Técnicas de Explorações Múltiplas com o José Augusto – apêndice 3).
> **Estudar é** aprender o novo.
> **Aprender é** crescer como homem.
> **Ser aluno é** estar pronto para aprender até o que não se gosta.
> **Ensinar é** a melhor maneira de aprender.
> **Sou um aluno** esforçado.
> **Amo** minha família, meus amigos, aprender.
> **Sinto prazer em** ver que estou aprendendo.
> (COMPLETAMENTO DE FRASES COM O JOSÉ AUGUSTO. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5)

As falas supracitadas revelaram o quanto o aluno se interessava pela aprendizagem e como isso adquiriu nele um sentido subjetivo de felicidade e de prazer pelo ato de aprender o novo. Esse envolvimento com a aprendizagem foi fruto de seu interesse em aprender. Segundo Vygotsky (2004, p. 192),

> Os estudos da memória mostraram que ela funciona de modo mais intenso e melhor naqueles casos em que é envolvida e orientada por certo interesse. Entendemos o interesse como um envolvimento interior que orienta todas as nossas forças no sentido do estudo de um objeto.

Um dos fatos que evidenciava a facilidade na aprendizagem acadêmica de José Augusto era seu envolvimento com o ato de aprender, ele “ama” aprender, o que se reflete em um alto grau de motivação que, aliado à sua capacidade elevada, levou-o a obter sucesso acadêmico. Essa sua paixão

configurou-se também na busca incessante pela pesquisa, uma vez que sentia prazer em aprender o novo, o que a pesquisa possibilitava. Um de seus maiores sonhos era trabalhar com pesquisa e ser um cientista: "**O meu maior sonho** é trabalhar com pesquisa. **Meu maior desejo é** ser um grande cientista. **Tenho preferência por** pesquisa" (COMPLETAMENTO DE FRASES COM O JOSÉ AUGUSTO. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).

Ocorre que seu envolvimento e interesse pela aprendizagem imiscuem-se com a dificuldade de escolher o futuro profissional: ao mesmo tempo em que tinha certeza que queria ser um pesquisador, um grande cientista, sentia dificuldade em escolher uma área específica para atuar, já que tinha facilidade em todas as áreas: "**Gostaria de** poder fazer várias faculdades" (COMPLETAMENTO DE FRASES COM O JOSÉ AUGUSTO. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).

- Motivação pela vida escolar

A escola apareceu como um local de relevância significativa para o desenvolvimento de suas altas habilidades e que exerceu a função de ensinar, possibilitando a José Augusto o desenvolvimento de seu potencial:

> No prézinho, tipo assim, minha alfabetização foi muito boa, minha professora era bem legal, bem legal, não esqueço nunca dela, Tia Virgínia (ENTREVISTA COM O JOSÉ AUGUSTO – APÊNDICE 4).
> **A escola é** parte integrante da minha vida.
> **Os professores** ajudam muito.
> **As atividades mais importantes** academia e escola. (COMPLETAMENTO DE FRASES COM O JOSÉ AUGUSTO. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 4).

O espaço escolar surgiu como o local de sentido subjetivo relevante, que era visto e lembrado por José Augusto com carinho e admiração. Além disso, como um espaço de convívio diário que fazia parte de sua vida, de seu cotidiano, no qual ele gostava de ir e vivenciar novas descobertas. Era o local da aprendizagem, do desafio, razão por considerá-lo importante em sua vida.

- Capacidade crítica e juízo moral como tendência orientadora da personalidade

José Augusto apresentava um comportamento equilibrado, persistente, esforçado, e autoconfiante. Segundo seu pai, sempre foi questionador, apresentava um senso crítico desenvolvido e, ao mesmo tempo, um juízo moral aguçado, como pode se notar a partir das informações abaixo:

> **Detesto** inconveniência, ignorância, mágoa, implicância, preconceito, gente esnobe, pressão, exageros. (COMPLETAMENTO DE FRASES COM O JOSÉ AUGUSTO. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5)
> Ele particularmente, desde pequeno, ele sempre foi um menino, é vamos dizer assim, que gostava de entender bem as coisas, tudo o que ele fazia ele queria saber o porquê, ele sempre foi meio questionador […] (ENTREVISTA COM O PAI DE JOSÉ AUGUSTO – APÊNDICE 4).

O pensamento crítico é compreendido aqui como a capacidade do sujeito de problematizar os fatos e os acontecimentos, segundo valores e normas, colocando em julgamento o que possibilita uma ação transformadora da realidade. Segundo Bairral (2003, p. 3):

> Na perspectiva de Kuhn (1999), o pensamento crítico é um processo pessoal construído a longo prazo e possui aspectos de caráter declarativo (de âmbito metacognitivo), procedimental (estratégico) e de princípios (epistemológico). Nessa ótica, no âmbito metacognitivo, o sujeito raciocina sobre os conceitos, fatos e informações, elaborando perguntas do tipo: O que sei? Como o faço? Como o conheço? O raciocínio estratégico se caracteriza por evidências e interpretações que contemplam e explicitam elementos teóricos. No plano epistemológico, de característica mais complexa, o processo de desenvolvimento pensamento crítico pode estar baseado nos princípios ou valores que são questionados a partir de perguntas do tipo: *O que sei, como serve a outro contexto? O que sei sobre o meu próprio saber?* Em um nível avaliativo de compreensão epistemológica, ressalta Kuhn, o indivíduo analisa e promove afirmações completas e aumenta sua interpretação a partir de evidências teórico-filosóficas (Grifos do autor).

A capacidade crítica de José Augusto apresentava-se como um elemento favorecedor do processo de aprendizagem, no que se referia à sua capacidade de questionar, refletir, buscar respostas para suas inquirições. Esse envolvimento efetivo de José Augusto com a aprendizagem possibilitou-lhe o sucesso escolar. Sobre isso nos explica González Rey (2006, p. 39):

> As emoções que permitem a emergência dos sentidos subjetivos só aparecerão com o compromisso pessoal, com o interesse em se posicionar ante o aprendido e defender e avançar por meio de posições próprias.

O juízo moral de José Augusto tornou-se um elemento de juízo com relação a comportamentos, que segundo seus valores morais eram inaceitáveis. Nesse sentido Chauí (2002, 335) explica:

> O senso e consciência moral dizem respeito a valores, sentimentos, intenções, decisões e ações referidos ao bem e ao mal e ao desejo de felicidade. Dizem respeito às relações que mantemos com os outros e, portanto, nascem e existem como parte de nossa vida intersubjetiva.

Como foi observado na página anterior José Augusto a capacidade crítica e o juízo de valores de José Augusto assumia em sua configuração subjetiva um tendência orientadora de sua personalidade.

4.3.2 Fernando

Fernando tinha 16 anos de idade na ocasião da entrevista. Residente na cidade de Campo Grande, participou da segunda turma do PRODEP, nos anos de 2002 e 2003. Seu pai era contador, formado em nível superior, com pós-graduação na área, e trabalhava no Detran-MS; sua mãe era pedagoga, especialista em educação, aposentada, sendo que os pais estavam separados e o estudante residia com o pai.

- ✓ **Características Gerais**

Fernando apresentava um desempenho acadêmico elevado, sempre se destacou na escola. Suas altas habilidades acadêmicas eram na área das Ciências Exatas: Matemática, Física e Química. Tinha interesse por Biologia, não gostava muito de Geografia, História, Língua Portuguesa e Literatura. Daí sua expressiva facilidade na área de Exatas; nas demais áreas, não tinha muita facilidade, precisava estudar e esforçar-se. Seus *hobbies* eram os seguintes:

> […] eu gosto de estudar muito, gosto de ouvir música, computador, Internet. Nas minhas horas vagas ouço bastante música e vou para a Internet. O que eu gosto de fazer mesmo é ouvir música, gosto de entrar no computador, gosto de estudar muito, basicamente é isso (ENTREVISTA COM O FERNANDO – APÊNDICE 4)
>
> **Tenho habilidade** para fazer cálculos e estabelecer certas proposições lógicas por meio do raciocínio. (COMPLETAMENTO DE FRASES COM O FERNANDO GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).

Conversando com Fernando e sua família, foi observado que ele não gostava de fazer nada que era obrigado, como também não gostava de praticar exercícios. Se pudesse, não participaria da Educação Física na escola, uma das disciplinas de que menos gostava:

> Não gosto de nada que eu tenha que me mexer muito, esportes, por exemplo, é uma coisa que eu não gosto de fazer mesmo. Não gosto de fazer coisa assim que sou obrigado a fazer, que alguém fale: 'Vai lá e faz'. Eu não gosto mesmo, tenho que fazer as coisas pela minha vontade. O que eu gosto de fazer mesmo é ouvir música, gosto de entrar no computador, gosto de estudar muito, basicamente é isso (ENTREVISTA COM O FERNANDO – APÊNDICE 4).

Muitas características apontadas pela literatura como traços comuns encontrados em estudantes com altas habilidades aparecem nos sujeitos da pesquisa, porém, conforme a história de vida e a subjetividade de cada um, tais características apresentaram uma configuração de sentido subjetivo singular e único. A seguir serão apresentadas as configurações subjetivas das habilidades de Fernando.

- ✓ **Configurações subjetivas das habilidades do sujeito**
  - A introspecção como elemento propulsor do sentir-se diferente

Fernando era um jovem introspectivo, tímido, quieto, com dificuldade de fazer amigos e de se relacionar. Evidenciou-se que a sua timidez o incomodava, expressando-a em diversas situações de sua vida, tais como:

> Sou uma pessoa um pouco tímida, um pouco introvertido, sou uma pessoa bem difícil. Assim, eu sou uma pessoa muito fechada. Assim, não gosto de me expor muito (ENTREVISTA COM O FERNANDO – APÊNDICE 4).
>
> […] ele é um menino introspectivo, ele não é dado, ele é um menino que não conversa muito. Se você pergunta, ele fala bastante, mas ele fala muito do que ele sabe, quando ele tem, assim, afinidade ele se solta […] Ele conversa com outras pessoas adultas, assim, de igual para igual, negócio de estudo, ensino de Matemática, Física, Química, essas coisas ele fala [...] Ele tem um conhecimento assim, que você fica boba (ENTREVISTA COM A MÃE DE FERNANDO – APÊNDICE 4).
>
> Olha, eu acho ele muito tímido, ele é introvertido. Então, como ele é um adolescente inteligente, que sai bem na escola, acho que outras coisas poderiam ser melhor, que ele fosse uma pessoa mais aberta, mais dada, mas ele não é, ele é muito fechado. Ele é realmente uma pessoa meio tímido, ele não se aproxima muito, ele é meio tímido assim, para tomar as decisões dele assim, ele fica meio cauteloso […] (ENTREVISTA COM O PAI DE FERNANDO – APÊNDICE 4).
>
> […] tenho uma dificuldade muito grande em fazer amigos, tenho um ciclo de amizades muito restrito, e dificilmente vou chegar em

> uma pessoa e conversar, tal […] (ENTREVISTA COM O FERNANDO – APÊNDICE 4).
> **Sou uma pessoa** tímida, introvertida, dificilmente imponho meus sentimentos a outras pessoas e sou muito feliz (COMPLETAMENTO DE FRASES COM O FERNANDO GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).

A insegurança é expressa por ele no medo de errar, de falhar ao se relacionar:

> De vez em quando preciso da ajuda do meu pai e da minha mãe para fazer as coisas, porque sozinho não faço, não me viro muito, não sei fazer nada assim em casa, nada, dependo dos meus pais para tudo mesmo, sempre fui uma pessoa muito protegida. (entrevista com o Fernando)
> **Preciso de** muito apoio e atenção, visto que às vezes sou muito inseguro.
> Tenho um comportamento tranqüilo e reservado sem muitas exaltações.
> Sinto medo de perder precocemente minha família, e não me sentir preparado para enfrentar a vida sozinho (COMPLETAMENTO DE FRASES COM O FERNANDO GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).

Segundo Virgolim (2007, p. 49):

> Enquanto os extrovertidos retiram sua energia das pessoas e objetos fora de si próprios, o contrário acontece com os introvertidos, os quais buscam energia de dentro de si mesmos. Além disso, os introvertidos frequentemente aprendem por observação; sentem-se inconfortáveis com mudanças; são leais a um pequeno grupo de amigos mais chegados; são capazes de intensa concentração; destacam ser o centro das atenções; necessitam privacidade; e sentem que suas energias são drenadas pelas pessoas […].

A introversão é uma característica que faz Fernando diferente dos demais e que, aliada à super-proteção familiar, apontada por ele como algo negativo, o torna inseguro para seguir sua vida sozinho. Por outro lado, ele parece sentir-se confortável, afirmando não ter problemas com seu comportamento introvertido, uma vez que sua introversão, em meio às suas altas habilidades, era um elemento que favorecia seu desenvolvimento, pois preferia ficar em casa estudando a sair com os colegas.

- A constituição familiar como elemento estruturante de sua personalidade

O relacionamento familiar era tranqüilo. Fernando contava com o apoio e o incentivo de que necessitava para galgar seus objetivos. A família sempre o acompanhou e esteve presente em todos os momentos de seu

desenvolvimento. Levando em consideração que Fernando era o filho caçula, as informações levam a considerar a super-proteção, o incentivo e o apoio tanto dos pais como das irmãs:

> […] meus pais, eu acho que eles me protegeram demais, sempre fui super-protegido, muito mimado. Assim, minha mãe diz que não fui, mas fui mesmo, acho que fui mesmo.
> […] toda minha família, meus pais, minhas irmãs sempre me apoiaram em tudo o que fiz. (ENTREVISTA COM O FERNANDO – APÊNDICE 4).
> **Considero-me** feliz por ter uma família que apóia na vida e por poder estudar.
> **A minha família é** tudo para mim: a base da minha formação escolar e do meu conhecimento como pessoa.
> **Minha convivência familiar é** muito boa, já que me relaciono muito bem com todos os meus familiares, principalmente meus pais.
> **Sinto medo de** perder precocemente minha família, e não me sentir preparado para enfrentar a vida sozinho.
> **As pessoas mais importantes da minha vida** são meus pais, minha família e meus amigos.
> **Quem mais me ajuda** é minha família, seja em qualquer necessidade minha. (COMPLETAMENTO DE FRASES COM O FERNANDO GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).

Um dos momentos mais difíceis de sua vida foi a separação dos pais. Ao falar sobre o assunto, Fernando apresentou um sentimento emotivo de tristeza, de dificuldade em lidar com essa situação. Tendo os pais como apoio e, em certo momento, ter que morar apenas com uma parte desse arrimo, teve um significado de perda para ele:

> […] um dos momentos mais difíceis para mim foi o momento da separação do meu pai e da minha mãe. Foi um momento muito difícil, que assim, no colégio, acho que não afetou muito, mas para mim, no interior mesmo, acho que dificultou muito. As brigas constantes, até o dia em que minha mãe saiu de casa. Foi difícil para mim, porque sempre fui apegado aos dois, acho que esse foi o fato mais importante.
> Minha única grande frustração foi a turbulenta crise de separação de meus pais. Outros momentos frustrantes foram inexpressivos (TÉCNICAS DE ESXPLORAÇÕES MÚLTIPLAS COM O FERNANDO – APÊNDICE 6).

A família representava para Fernando a força, o estímulo e o incentivo de que necessitava para conseguir alcançar seus objetivos, suas metas e seus sonhos. Ficou evidente em sua fala o quanto foi dolorido e difícil lidar com a separação dos pais, tanto que no momento da entrevista sobre esse assunto ele não conseguiu conter suas emoções.

- Espaço escolar como elemento volitivo no processo de aprendizagem

A escola representa o local responsável pela sua formação profissional e humana. Para Fernando, as escolas onde estudou sempre o incentivaram a tirar boas notas e para ele isso serviu de estímulo para uma dedicação e um esforço cada vez maiores no galgar de posições de destaque. Ao tratar de assuntos relacionados à escola, constatou-se que ela adquiriu importância para a formação de sua personalidade e para o desenvolvimento de suas potencialidades:

> Sempre estudei em escola particular até agora. Primeiro estudei na creche do meu pai, lá no Detran, foi uma iniciação muito boa, mas o que considero a base que tive educacional foi da 1ª a 4ª série no Visconde Cairú. É uma escola bem puxada, um sistema que a maioria das escolas não tem. Sempre gostei de estudar muito lá, e todos os anos de estudo eles davam medalha para os primeiros colocados, sempre fui incentivado para isso todo ano, em ganhar medalha. Posso considerar que cada medalha para mim é uma felicidade. Nunca ganhei em primeiro lugar, mas era uma felicidade, na 2ª e na 3ª sempre estudei para ganhar medalha.
> Mas um dos principais marcos mesmo, acho que foi da 4ª para a 5ª, quando passei no concurso do Colégio. Me preparei, fiz cursinho e tal, entrei no Colégio em 2001, na 5ª série. E a partir daí como o Colégio tem aquele sistema que você ganha posição, fui ganhando graduação, e hoje sou o capitão do Colégio, e sempre fui incentivado pela, não somente, mas boa parte fui motivado pela posição de destaque que eu ganhava no Colégio.
> Minhas maiores alegrias foram: minha admissão ao Colégio Militar de Campo Grande; a conquista da minha primeira graduação dentro do Colégio; minha colocação no quarto simuladão da Uniderp, que me rendeu o prêmio de um computador (ENTREVISTA COM O FERNANDO – APÊNDICE 4).

O espaço escolar transformou-se em configuração subjetiva volitiva no seu processo de aprendizagem. As premiações oferecidas pelo sistema escolar adquiriram contorno subjetivo de motivação para Fernando.

O estudo das configurações subjetivas das altas habilidades desse estudante desvelou que a separação dos pais, que foi um dos momentos mais doloridos vivenciado por ele, adquiriu sentido subjetivo de motivação e de envolvimento com os estudos. Tanto que nas conversas informais com a mãe, ela relatou que apesar da separação ter sido dolorida, ela não observou nenhum problema relacionado aos estudos. Ao contrário: no ano em que houve a separação, foi aquele em que o aluno teve melhor desempenho escolar. Ao falar da escola, o estudante evidencia a fuga dos problemas familiares:

> […] a escola para mim está sendo quase tudo, porque vejo a escola, como tem gente que vem para a escola para tirar nota: 'Tenho que tirar nota para passar'. Mas para mim não se resume só nisso, para mim a escola ela vai me dar a base para a formação do cidadão e do profissional, para mim a escola tem sido basicamente tudo nessa fase da minha vida, tanto como pessoa como profissional (ENTREVISTA COM O FERNANDO – APÊNDICE 4).

Com a separação dos pais, Fernando voltou-se ainda mais para os estudos. O espaço escolar adquiriu sentido subjetivo de caráter volitativo, uma vez que sentia vontade de estar e ir sempre à escola. A escola também passou a ser o local onde passava a maior parte do seu tempo. Com relação ao aspecto emocional da experiência vivenciada por esse estudante, explica González Rey (2006, p. 34):

> As emoções que o sujeito vai desenvolver no processo de aprendizagem estão associadas não apenas não apenas com o que ele vivencia como resultado das experiências implicadas no aprender, mas emoções que têm sua origem em sentidos subjetivos muito diferentes que trazem ao momento atual do aprender momentos de subjetivação produzidos em outros espaços e momentos da vida […].

- Motivação para aprender como tendência orientadora de sua personalidade

Fernando apresentava elevado grau de envolvimento com a aprendizagem, o que o tornava um aluno com sucesso acadêmico. Enquanto para a maioria dos jovens momentos de distração e prazer são representados por passeios, cinema, reuniões com amigos e festas, para ele estudar era seu momento de distração e de lazer:

> **Nas horas vagas** eu faço minhas atividades escolares, ouço música, navego na Internet e leio. Dificilmente saio de casa.
> **Gostaria de** ter mais tempo livre para adquirir conhecimento e cultura.
> **As atividades mais importantes** são o estudo diário, as leituras de livros literários ou não e o convívio com os meus colegas da escola.
> **Tenho facilidade** em aprender as coisas.
> **Tenho hábito de** estudar e ler quase diariamente.
> **Gosto muito de** estudar, conversar com meus pais e amigos, ouvir música.
> **Considero-me feliz** por ter uma família que me apóia e por poder estudar.
> **Estudar** é um momento de distração e lazer no qual aprofundo meus conhecimentos (COMPLETAMENTO DE FRASES COM O FERNANDO GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).

- Desenvolvimento moral elevado como tendência orientadora de sua personalidade

Segundo relato de seus pais e professores, Fernando era um jovem sempre disposto a ajudar os outros, gostando de compartilhar com os colegas seu conhecimento, sentindo-se bem em ensinar o que sabia às pessoas:

> **Se pudesse** eu faria felizes todas as pessoas que eu conheço, de alguma forma.
> **Quando estou feliz**, compartilho minha felicidade com as outras pessoas.
> **Minha maior qualidade** é ser prestativo (e às vezes paciente). (COMPLETAMENTO DE FRASES COM O FERNANDO GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).
> Lá na escola ele adora dar aula, ele gosta de ensinar Matemática. Os alunos pedem e ele vai, ele acha que ele tem obrigação de ensinar, ele quer que eu vá levar. Às vezes eu não posso ir, eu falo que não posso levá-lo, e se ela quer que vá dar aula para ela, então peça para o pai dela buscar, e ele fala 'mas ele não pode'. Eu acho que ele é um cidadão de verdade, ele é solidário. Sabe, eu acho assim, ele é solidário, ele acha que se as pessoas estão precisando, eu tenho que dividir o meu com os outros, não interessa de onde veio, nem como. Mas às vezes não pode, quando você falou que vinha, ele falou que você vinha, tento falar para ele que não é assim, mas ele fala que é assim e acabou. Mas tem hora que não dá, tento explicar para ele que está errado, se ela quer que você a ensine, o pai dela tem que te trazer. Eu acho assim que ele se considera o salvador da Pátria (ENTREVISTA COM A MÃE DE FERNANDO – APÊNDICE 4).

Ficou evidente nas complementações e na fala da mãe que Fernando apresenta um desenvolvimento moral elevado, adquirindo configuração subjetiva de valores morais que aparecem como essenciais para sua vida, sendo fruto de sua educação familiar, bem como de sua formação religiosa:

> **Meu pai** é a pessoa da qual adquiro muitos valores e que valorizo como exemplo de superação na vida.
> **Minha mãe** assim como meu pai, é uma pessoa que tomo como exemplo de superação na vida. (COMPLETAMENTO DE FRASES COM O FERNANDO GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).
> Passeamos juntos, somos católicos, vamos sempre à missa aos domingos, nem todo domingo, mas a maioria dos domingos. Ele já fez a catequese no Colégio Militar, já foi crismado o ano passado, e assim realmente é de livre e espontânea vontade que ele segue o catolicismo, […] (ENTREVISTA COM O PAI DE FERNANDO – APÊNDICE 4).
> A religião acho que ela sempre serviu de apoio, quando não podia nem contar com minha família e nem contar com o alguém, sempre me apoiei na religião para tudo praticamente, nos estudos, acho que foi para isso mesmo que serviu, a religião, a fé sempre me ajudou em muitas coisas (ENTREVISTA COM O FERNANDO – APÊNDICE 4).

A moral adquiria, na personalidade de Fernando, contornos de elemento favorecedor do processo de aprendizagem, pois o fato de estar sempre pronto a ajudar, gostar de compartilhar seu ensinamento e ajudar os colegas configuravam-se no espaço escolar como possibilidades positivas no processo de aprendizagem, facilitando o trabalho pedagógico do professor, que podia contar com sua ajuda em sala de aula. Com relação à moral na perspectiva da subjetividade, afirma Lustosa (2004, p. 53):

> […] a moral é constituída por diversos elementos como: os valores, os sentimentos morais, as virtudes, os ideais, os motivos, e as emoções morais; todos integrados em configurações subjetivas complexas que se constituem na personalidade do indivíduo e às quais se pode ter acesso a partir da análise da subjetividade.

- Auto-valoração como tendência orientadora das altas habilidades no processo de aprendizagem

O fato de ter sido identificado como um estudante com altas habilidades trouxe à vida de Fernando uma auto-valoração de suas altas habilidades, tanto por ele mesmo como também por sua família, especialmente sua mãe:

> Acho que mudou muita coisa. Na 6ª série quando teve assim, o projeto de desenvolvimento das habilidades, esse projeto mudou. Depois que eles alertaram sobre a possível existência de uma habilidade, coisa assim, eu percebi que poderia mesmo haver. Todas as dinâmicas realizadas naquele projeto serviram muito para mim depois, desde o planejamento das minhas coisas, da formação dos meus pontos de vista, perspectiva de vida, tudo isso ajudou dentro do projeto. E falar que eu tenho capacidade a mais, que tenho alguma habilidade a mais assim, acho que para mim foi até uma surpresa, mas eu gostei porque serviu como motivação para mim, se eles estão falando que tenho, então devo ter mesmo, então vamos desenvolver, sempre gostei do projeto, sempre gostei (ENTREVISTA COM O FERNANDO– APÊNDICE 4).
> E ele se destacou até na 8ª série, mesmo com a separação minha e do pai dele assim, ele ficou em primeiro lugar, cento e poucos alunos e ele ficou em primeiro lugar. Na 8ª série chegou e era prêmio não sei do quê [...] sempre pra ele, então sempre se destacou […] (ENTREVISTA COM A MÃE DE FERNANDO– APÊNDICE 4).

Sua identificação como um estudante com altas habilidades contribuiu também para o desenvolvimento de sua auto-estima, bem como para a auto-valoração com relação às suas habilidades. Além disso, a família, sobretudo sua mãe, ao desenvolver um sentimento de alta valoração das potencialidades do

filho, também corroborou para configurar em sua subjetividade a autoconfiança em si e em suas potencialidades.

- Aspirações de um futuro de sucesso profissional e pessoal como tendência orientadora de suas altas habilidades

Para Fernando o objetivo principal para seu futuro era conseguir ser um bom profissional, manter uma boa posição profissional e adquirir estabilidade financeira:

> Aspiro a uma boa colocação profissional no mercado de trabalho, à obtenção de um lar confortável para o crescimento de uma família e também a felicidade futura. Esses três projetos ligam-se à importância que é dada em minha família, à dedicação para a realização de nossos objetivos. (Técnicas de Esxplorações Múltiplas com o Fernando – apêndice 3).
> **Eu quero** ter um bom futuro profissional, uma vida confortável e feliz. (COMPLETAMENTO DE FRASES COM O FERNANDO GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).

A mãe de Fernando depositava muitas expectativas em torno do futuro profissional do filho:

> As minhas expectativas, espero que ele, como estava falando, que ele siga a carreira militar para dar mais segurança, pois a gente sabe assim, que quem tem um curso a mais, se você tiver um curso superior mais um curso de inglês já fica na frente, e aquele que só tem o curso superior já fica aquém. Então ele, nesse ponto, ele tem vários caminhos, tem a UnB, tem o EXPECEX, que ele vai fazer. Ele quer fazer o ITA, e ele, graças a Deus, tem pessoas assim do lado dele, que percebem assim que ele tem valor e ajudam. Esse cursinho absoluto ele ganhou do professor que trabalha lá no Colégio Militar, ele ganhou, mas ele sabe agradecer, estudando muito mais e mostrando que ele realmente está a fim de fazer alguma coisa (ENTREVISTA COM A MÃE DE FERNANDO– APÊNDICE 4).

O que contribuiu para as expectativas de Fernando com relação ao seu futuro profissional, as aspirações bem definidas com relação a ele. Tendo em vista seus interesses e suas altas habilidades na área das Exatas, pretendia aprofundar os conhecimentos nessa área:

> Pretendo fazer Engenharia, minha mãe quer que eu faça o ITA, ela fala assim: ‘Acho que você tem que fazer o ITA’. Eu também quero, mas é um curso difícil, mas vou me preparar para fazer, vamos ver, profissionalmente quero fazer Engenharia, não gosto de fazer planos a longo prazo assim, porque às vezes posso me iludir e não conseguir realizar, mas eu quero ser um bom profissional e ter uma boa formação. Se não for por exemplo no ITA, na USP ou uma faculdade boa também. É isso que pretendo, esses são os meus

> planejamentos, e é por isso que estudo, que tenho essa rotina de estudar de manhã e estudar à noite, porque eu quero ser um bom profissional. (ENTREVISTA COM FERNANDO– APÊNDICE 4)

4.3.3 Ana

Por ocasião da pesquisa, Ana tinha 17 anos, cursava o 3º ano. Residente na cidade de Campo Grande, participou da primeira turma do PRODEP, em 2001. Seu pai era engenheiro civil, com escolaridade de nível superior, funcionário público federal. Sua mãe era assistente social, também com escolaridade de nível superior, com pós-graduação na área; e funcionária pública do governo estadual.

- ✓ **Características Gerais**

Ana era estudiosa, responsável com suas obrigações, dedicada, apresentando independência e autonomia para fazer seus deveres. Bastante sociável, bem como crítica e severa com seus princípios morais e seus ideais. Inteligente, com altas habilidades na área de Desenho, apresentava interesse pela leitura e pela escrita. As disciplinas pelas quais mantinha maior interesse eram Língua Portuguesa e Filosofia; gostava também de História, Geografia e Literatura.

> […] ela sempre foi ótima, uma pessoa bastante alegre, sempre foi bastante responsável, sempre teve um relacionamento normal e tranqüilo com a família, inclusive ela na infância, no jardim, 1ª série até a 4ª série, nas exposições de desenho ela sempre se sobressaia (entrevista com o pai de Ana).
> […] super-dedicada aos estudos […] (ENTREVISTA COM A MÃE DE ANA – APÊNDICE 4).
> Eu gosto muito de ler, gosto de ler bastante sobre arte, gosto de desenhos.
> **Tenho habilidade** para escrever (voluntariamente) e tocar Teclado.
> **Tenho mais facilidade** é com a área de Humanas: História, Geografia, Literatura; História e Literatura são as minhas preferidas. (COMPLETAMENTO DE FRASES COM A ANA. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).
> Geografia eu gosto também, porque você viaja em Geografia, tem aula de atualidades no Colégio, então a gente fica bem a par do que está acontecendo no mundo e é bem legal. As que eu menos gosto são: Matemática, Física e Química. Eu gosto da teoria, mas os exercícios, essas coisas, eu não gosto não (ENTREVISTA COM A ANA – APÊNDICE 4).

Ana foi identificada como uma aluna com altas habilidades por seu desempenho acadêmico acima da média. É importante destacar aqui que apesar

de haver várias pessoas com altas habilidades nas mesmas áreas que Ana, as configurações subjetivas das altas habilidades são únicas, uma vez que, segundo Banchs (2002, p. 51),

> *Las configuraciones subjetivas alrededor de las cuales se organiza la subjetividad, son las unidades constitutivas de la personalidad y representan la síntesis de la historia individual. Uma tensión permanente se estabelece entre las configuraciones ya constituídas y los estados dinámicos del sujeito.*[16]

A seguir, serão apresentadas as configurações subjetivas das altas habilidades de Ana.

- ✓ **Configurações subjetivas das habilidades do sujeito**
  - Autonomia como uma dimensão da aprendizagem

Ana apresentava independência para aprender. Desde pequena, segundo o relato dos pais, passava a maior parte do tempo desenhando e escrevendo, criando suas próprias histórias; sua vida escolar sempre foi independente:

> Ela é uma pessoa muito estudiosa, ela gosta de estudar, é responsável e dedicada. Então ela se policia, e ela se [...], conduz a vida escolar sozinha, desde quando era pequenininha ela tinha essa característica, então nós só abalizamos a trajetória escolar dela e ela segue sozinha.
> Ela sempre escreveu, desde pequenininha, quando ela aprendeu a escrever, ela escreveu um livro, até hoje tenho esse livro, tem umas 10 páginas, desenho misturado com a escrita dela, com o vocabulário dela da época. Ela estava no maternal, no jardim 3, ela sempre gostou de escrever, e hoje uma matéria que ela vai bem é Português, e uma matéria que ela mais gosta é que ensina a pensar, que ajuda a pensar, Filosofia ela gosta (ENTREVISTA COM O PAI DE ANA – APÊNDICE 4).
> […] Ela gosta muito de português, gosta muito de escrever, as redações dela são divinas, ela cria redações fantásticas, tanto que as redações que ela fez já fizeram parte daqueles livrinhos de redação do Colégio Militar, e ela gosta muito de pintar, ela pinta muito bem. Só que ela não está participando de nenhum curso, nenhuma aula de pintura, mas ela pinta muito bem, desenha maravilhosamente bem, então ela tem demonstrado mais interesse por essa área de Humanas.
> Ela sempre foi uma menina bastante aplicada, uma menina aplicada, responsável, e o convívio com os colegas normal, nunca teve problema de disciplina, ela sempre foi ótima na parte da

[16] As configurações subjetivas em torno das quais se organiza a subjetividade são as unidades constitutivas da personalidade e representam a síntese da história universal. Uma tensão permanente se estabelece entre as configurações já constituídas e os estágios dinâmicos do indivíduo (Tradução nossa).

> disciplina (ENTREVISTA COM A MÃE DE ANA – APÊNDICE 4).

A autonomia, como já foi mencionada, é uma característica das altas habilidades. Segundo o Virgolim (2007), os estudantes com altas habilidades aprendem com rapidez e com pouca ajuda, podendo também aprender sozinhos. Ana, além da autonomia, apresentava um senso crítico que se sobressaía. Ao falar sobre aprendizagem, isso fica evidente:

> **Aprender** de verdade é muito valioso.
> **Ser aluno** é alucinante. É e não é. A rotina é triste e os anos letivos são longos e monótonos.
> **Ensinar é** um dever para perpetuar a civilidade e evitar erros já cometidos (COMPLETAMENTO DE FRASES COM A ANA. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).

- Capacidade crítica e juízo moral como tendência orientadora de sua personalidade

Ana apresentava um senso crítico aguçado, o que a levou a uma percepção crítica das coisas que aconteciam ao seu redor. Assim, buscava lutar pelo que considerava certo e justo, porém seu desenvolvimento e juízo moral não se referiam apenas ao próximo: primeiro buscava ser uma pessoa correta e, ao mesmo tempo, ao se deparar com atitudes incorretas, exigia a mudança de atitude das pessoas:

> […] muito crítica, muito inteligente, muito capaz, super-dedicada aos estudos, e assim, muito severa também nos julgamentos. Ela é extremamente assim severa. Como ela gosta das coisas muito certas, ela cobra isso das pessoas, que sejam todas muito corretas. Assim, se você contou alguma coisa pra ela, e ela acha que está em desacordo com o que ela foi orientada, ela já cobra isso de você. Acha que você, poxa, mas o que você me orientou não foi desse jeito, e por que você está agindo assim dessa forma agora? Porque ela é muito, assim, traz aquilo que a gente deu para a sua orientação desde pequena, e ela cobra muito dos outros, do comportamento dos outros, das atitudes, assim como ela cobra dela mesma, cobra muito (entrevista com a mãe de Ana).
> **Sou uma pessoa** muito tranqüila, compreensiva, mas detesto gente que não é sincera e/ou queira me enrolar. (COMPLETAMENTO DE FRASES COM A ANA. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).

O seu senso crítico, seus valores morais configuraram-se em sua personalidade como aspectos ora positivos, ora negativos: se por um lado, ela sentia-se feliz por ter amigos honestos, por outro lado, considerava seu maior defeito a severidade excessiva:

> **Considero-me** feliz por não passar fome, frio e ter onde morar e por ter família e amigos honestos.
> **Quando estou triste**, gosto de ficar sozinha para refletir, não gosto de pedir conselhos.
> **Meu maior defeito** é ser, segundo meus amigos, severa demais.
> **Considero-me** entre tranqüila e impaciente, compreensiva e indignada com algumas questões, mas justa.
> **Meus amigos** são excelentes e fiéis. Todos.
> **Tenho um comportamento** muito incisivo e crítico. Não sei ainda se isso é bom ou ruim.
> **Minha família** quer que eu seja uma boa filha. Acho isso muito vago.
> Sou um amigo fiel e leal.
> **Minha maior qualidade** é a reflexão.
> **Meu maior problema é** questionar tudo e ter preguiça de responder aos outros voluntariamente (ao menos se for provocada por uma contra-argumntação). (COMPLETAMENTO DE FRASES COM A ANA. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).

A sua capacidade crítica se apresentava em questionamentos como, por exemplo, o fato de seus pais quererem que ela seja uma boa filha: para ela isso era vago. Sua capacidade de reflexão a levava a esses questionamentos e ela sentia prazer em poder discutir idéias para chegar a novos conceitos e a consensos tão mais justos do que os já existentes. Isso demonstra seu desenvolvimento crítico e também moral elevados, pois corrigia a si mesma e aos demais o tempo todo com relação a questões morais. Lustosa (2004, p.228) observava que:

> A constituição da moral envolve toda a vida de um indivíduo, principalmente porque os valores não são imutáveis nem tampouco estáticos, podendo sofrer variação no curso da história pessoal de cada sujeito. Nesse sentido, a moral não diz respeito apenas ao relacionamento com o outro, mas também ao trabalho de auto-aperfeiçoamento, do qual fazem parte, além dos valores, as virtudes.

Nesse sentido, com relação à Ana, traçando um paralelo com a pesquisa de doutorado da Lustosa (2004), a adolescente apresentava um desenvolvimento moral acima da média com relação à sua idade, o que explica sua visão crítica do mundo em que vivia. Ao explicitar seus maiores desejos, esclarecia sua indignação com a sociedade:

> Meus maiores desejos são: Viver em outro planeta ou neste, mas com outra humanidade. O mundo está perdido, corrompido. As pessoas estão tomadas pelo egoísmo e pela rotina e não prestam atenção no próximo e não se divertem na vivência como deveriam**.** (TÉCNICAS DE EXPLORAÇÕES MÚLTIPLAS COM A ANA – APÊNDICE 6).

Ao escrever sobre seus maiores desejos, Ana disse que queria morar em um planeta onde as pessoas tivessem uma moral desenvolvida, não corrompida, explicitando o quanto sua preocupação com as questões relacionadas à justiça social, à igualdade entre as pessoas, está acima de outras questões. Esse é um sentimento altruísta raro entre as pessoas, levando em consideração a idade de Ana, o que demonstra seu desenvolvimento moral avançado, tanto com relação à idade cronológica quanto à própria sociedade.

Ao responder à pergunta sobre seu gênero (sexo), se pudesse nascer de novo e escolher entre masculino e feminino, sua resposta foi a seguinte:

> Feminino mesmo, porque as mulheres são mais versáteis e visionárias, os homens são domesticados e não intuitivos. Talvez eu só gostaria de ser homem para poder pertencer à Maçonaria. (TÉCNICAS DE EXPLORAÇÕES MÚLTIPLAS COM A ANA – APÊNDICE 6).

Sua preferência pelo gênero feminino segue uma explicação crítica, pois categoriza as mulheres por sua capacidade de visão das coisas. Para Ana, o gênero masculino era domesticável, o que sugere que o feminino não o era. Porém, ressalvou que gostaria de ser homem apenas para poder participar da Maçonaria.

O senso crítico e questionador de Ana, aliado à sua capacidade criativa de aprender, adquiriam sentido subjetivo de reusa e crítica ao sistema escolar. Ao falar da escola, ela destacava seus pontos negativos e positivos:

> A escola é onde eu aprendo, procuro sair logo dela para a universidade […] Então é como se fosse uma segunda casa mesmo; vou lá, acordo 5h30, já entro no Colégio, saio meio-dia, às vezes fico à tarde, fico direto lá, e assim, é uma segunda família pra mim, então a maior parte da minha vida eu passei na escola.
> O que eu gosto no Colégio é a organização e eles observam muito o jeito dos alunos, um ponto muito positivo, eles são bem disciplinados, porque é militar, e eu acho que isso favorece muito os alunos. Porque quando a gente faz alguma reivindicação, eles atendem ao pedido, procuram saber, são bem justos. (ENTREVISTA COM A ANA –– APÊNDICE 4)

Ana destacou os pontos positivos da escola, por aceitar as reivindicações dos alunos. Considera a escola como sua segunda casa, por passar lá boa parte do seu tempo. Porém, inicialmente, esclareceu que pretende sair logo da escola para entrar na universidade, uma vez que a escola não lhe

oferecia tudo do que necessitava para seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Ela colocava na universidade a expectativa de lá encontrar um ambiente mais rico e estimulador para sua aprendizagem.

Ana gostava de estudar, mas do que não gostava era do sistema tradicional do ensino. Teceu uma crítica com relação a isso, considerando que o aprender deveria ser prazeroso e não obrigatório e imposto:

> E o que eu não gosto no Colégio é que às vezes quando a gente reclama das coisas, eles falam assim: 'Ah, ninguém pediu pra você estar aqui', porque a maioria é concursado ou filho de militar. Às vezes são meio alienados. Não são muito flexíveis, e eu acho que isso às vezes atrapalha um pouco. Às vezes pra dar aula, assim, tem uma espécie de burocracia no Colégio. Assim, você e o colega, assim, que é normal, você é militar e eu acho que isso dá uma piorada. Mas assim, só também (ENTREVISTA COM A ANA – APÊNDICE 4).
> **A escola para mim** está errada, pois ela assume um caráter obrigatório e antônimo à diversão. Estudar deveria ser um prazer.
> **Estudar é** algo que deveria ser prazeroso e voluntário.
> **Os professores** são, a maioria, prepotentes (assim como a maioria dos médicos e juízes). Os que não são, são educadores.
> O momento mais significativo na minha vida foi entrar no Colégio Militar, nunca havia trocado de colégio desde os meus dois anos e isso foi um baque.
> **As atividades mais importantes** é ficar sem nada para fazer e não ter atividades a ponto de se inventar uma para aquele momento especifico. (COMPLETAMENTO DE FRASES COM A ANA. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 3).

Entre as altas habilidades de Ana, além das acadêmicas, destacava-se também o desenho. No senso crítico e moral, também apresentava criatividade avançada na maneira de aprender e fazer as coisas, evidenciada através de sua insatisfação com o sistema escolar, que ainda enfatizava muito mais a transmissão do conhecimento do que a reflexão e a apreensão significativa desse conhecimento. A esse respeito, González Rey tece uma crítica ao sistema escolar:

> A representação descritivo-reprodutiva da aprendizagem que norteia as práticas associadas ao ensino na instituição escolar é responsável por uma série de atributos que vão se assumindo no processo de ensino como "princípios" do ensino, os quais, na maior parte das vezes, são inconscientemente assumidos por professores e aluno. Assim, a aprendizagem no cenário escolar está orientada mais a transmissão de conhecimentos verdadeiros, do que pela discussão e reflexão dos conteúdos apresentados: aos alunos lhes é transmitido um mundo feito, não um mundo em processo de construção e representação, o que desmotiva a curiosidade e o interesse deles. Nesse processo, desestima-se o pensamento em prol da reprodução e da memória. Existe um conhecimento "certo" que já está pronto e que o aluno tem que saber, mas nada existe de novo

> que possa ser acrescentado por ele (GONZÁLEZ REY, 2006 p. 30-31).

O sistema escolar, preocupado com a transmissão do conhecimento, não promove uma aprendizagem significativa e reflexiva do que se aprende. É nesse sentido que Ana criticava a escola e os professores que transmitiam os conhecimentos dessa maneira. Por outro lado, destacava que aqueles que promovem uma aprendizagem prazerosa, esses sim eram educadores.

- O apoio e incentivo familiar como elemento favorecedor do processo de aprendizagem

A família de Ana sempre lhe ofereceu apoio, incentivo e investimento financeiro. Isso lhe proporcionou um bom aproveitamento e o desenvolvimento de suas altas habilidades. Seus pais eram presentes e participativos no processo de seu desenvolvimento:

> […] a família sempre me apoiou nas coisas que eu queria fazer, sempre procurou me dar suporte. Meus pais, é não tenho algo muito marcante, os relacionamentos com meus pais são muito favoráveis, minha mãe sempre procurou me apoiar em tudo, aqui em casa sempre falei tudo com ela. No meu quarto tem uma prateleira cheia de livros que eu gosto, a minha mãe compra (ENTREVISTA COM A ANA– APÊNDICE 4).

Por sua vez, assim relataram os pais com relação ao apoio e ao estímulo que ofereceram a ela:

> Eu sempre, desde quando ela era pequena, eu sempre comprava muito giz de cera e lápis de cor, hidrocor, para desenvolver toda a coordenação motora, desde pequenininha ela desenhava bastante, então sempre ela desenhou, até hoje ela desenha, para ela estimular a criatividade e estimular a coordenação motora, inclusive ela na infância, no jardim, 1ª série até a 4ª série, nas exposições de desenho ela sempre se sobressaia (ENTREVISTA COM O PAI DE ANA– APÊNDICE 4).
>
> […] o intelectual a gente procura investir ao máximo, curso de inglês ela faz, tudo que ela fala que tem interesse. Esse mesmo, curso de computação, de *fotoshop*, ela falou que tinha interesse nós proporcionamos a ela. Tudo o que é voltado para o estudo a gente procura assessorar o máximo possível. Ela já fez vestibular no início do ano como treineira, nós proporcionamos isso, agora no meio do ano ela quer fazer de novo, ela queria fazer um teste vocacional e nós apoiamos. Então, na questão intelectual, a gente procura sempre apoiar, em todas as questões, mas ela busca mais o apoio da gente na questão mesmo da educação escolar mesmo, mas a gente conversa, estimula, mostra o quanto é importante o estudo. Ela gosta muito de ler, então sempre que a gente pode proporcionar a aquisição de um novo livro pra estar lendo. Ela gosta muito de Filosofia, ela gosta muito desses livros de Filosofia, e a gente procura adquirir. Computador a gente tem aqui em casa, então tudo

> o que ela precisa para o desenvolvimento intelectual dela a gente tenta conseguir pra ela (ENTREVISTA COM A MÃE DE ANA– APÊNDICE 4).

A literatura aponta que o estímulo e o apoio familiar são importantes para o desenvolvimento dos estudantes com altas habilidades. Entretanto, é um mito pensar que tão--somente o estímulo e o incentivo familiar podem criar crianças com altas habilidades. A esse respeito, comenta Winner (1998, p. 151):

> O fato de que os pais despedem uma enorme quantidade de tempo com o filho superdotado, e por meio disso promovem o desenvolvimento do talento, não significa que os pais criem a superdotação do filho. O dom se dá a conhecer primeiro. Os pais percebem sinais de excepcionalidade no filho e, então, respondem dedicando-se ao desenvolvimento dessa excepcionalidade.

Nas complementações das frases de Ana, fica evidente o lugar da família e das outras pessoas de sua relação em sua vida:

> **As pessoas mais importantes da minha vida** são meus pais e meu irmão.
> **Quem mais me ajuda** não tem alguém específico, cada caso é alguém (COMPLETAMENTO DE FRASES COM A ANA. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).

Ana reconhece a importância da família, sobretudo de seus pais e irmão. No entanto, não os coloca como as pessoas que mais a ajudam, demonstrando mais uma vez o seu senso crítico. Ela considera que em cada caso alguém a ajuda, demonstrando uma personalidade autônoma e independente:

> **Minha convivência familiar é** agradável quando não invadem meu espaço.
> **Minha** maior qualidade é a reflexão.
> **Preciso** estar sozinha para refletir. (COMPLETAMENTO DE FRASES COM A ANA. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).

Apesar de considerar a importância da família no seu desenvolvimento, Ana apresentava muita independência.

- Auto-valoração como tendência orientadora das altas habilidades no processo de aprendizagem

O fato de ter sido identificada como uma estudante que apresentava altas habilidades pelo PRODEP teve impacto de auto-valoração na configuração subjetiva de Ana:

> Minha percepção de que surgindo oportunidades que devo aproveitar, e o PRODEP foi assim, foi uma experiência de como ter uma oportunidade e aproveitar, porque as atividades em si não eram tão puxadas, não percebia um foco tão profundo nas atividades, era mais para os alunos se conhecerem, os alunos que eles achavam que tinham uma potencialidade, e foi isso, assim, não teve um resultado como o esperado, mas o que mudou mesmo foi o fato de eu pertencer a um grupo que eles depositaram uma certa confiança na gente, no que a gente poderia fazer, e foi isso, eu senti que eu tive uma oportunidade de poder desenvolver.
> A primeira coisa que eu pensei foi qual critério que eles usaram para escolher. Até hoje eu não entendi muito bem qual foi também, porque são pessoas que foram usadas no PRODEP que eu nunca tinha visto, desde os mais comportados aos que mais bagunçavam, e até hoje eu não entendi o critério. O que mudou foi a auto-estima que aumentou, mas só também (ENTREVISTA COM A ANA– APÊNDICE 4).
> Eu acho que só pelo fato de ela ter sido escolhida, por ter alguma virtude em relação a alguma facilidade e alguma coisa que foi destaque, isso é motivo de incentivo, porque é bom você ser reconhecido por alguma coisa valorosa que você tem. Então, eu acho que isso mexe com a auto-estima da pessoa, então faz essa pessoa se sentir melhor, sabendo que ela está sendo valorizada naquele potencial que ela tem de melhor. Eu acho que isso eleva a auto-estima (ENTREVISTA COM A MÃE DE ANA – APÊNDICE 4).

O PRODEP contribuiu para a valoração de sua auto-estima, o que a levou a acreditar mais em seu potencial, em sua capacidade, passando a ser mais confiante em si mesma. Por outro lado, seu senso crítico também foi estimulado e potencializado nas atividades que lá eram desenvolvidas. Ana comentou que foi apenas nisso que o PRODEP contribuiu, deixando claro que no concernente ao seu desempenho acadêmico não contribuiu muito.

- Aspirações de um futuro de sucesso profissional e pessoal como tendência orientadora de suas altas habilidades

A sua auto-valoração a partir de sua auto-estima favoreceu também o desenvolvimento de expectativas e de aspirações de sucesso profissional:

> Espero passar no vestibular no final do ano, porque eu já fiz na federal, mas no meu caso não deu por causa do diploma, eles pediram o diploma na inscrição. Quero fazer a faculdade agora no final do ano, na federal, quero tentar fora, e espero passar fora, para começar uma vida nova.

> Entrar na faculdade e atingir estabilidade econômica (quero fazer Direito e Historia da Arte). Construir realmente uma família eu quero, mas talvez depois dos 30 anos. Entrar na faculdade significa independência para mim e a estabilidade econômica é o primeiro passo para eu realizar meu desejo de viajar pelo mundo. (TÉCNICAS DE EXPLORAÇÕES MÚLTIPLAS COM A ANA – APÊNDICE 6).

4.3.4 Isabella

Isabella tinha 16 anos, cursava o 2º ano e residia na cidade de Campo Grande, tendo participado da 2ª turma do PRODEP, em 2002. Seu pai era militar, com Ensino Médio completo, e sua mãe era dona de casa, também com Ensino Médio completo.

- ✓ **Características Gerais**

Segundo o relato dos pais, Isabella era muito determinada, dedicada e esforçada, principalmente com relação à escola. Contudo, tinha dificuldades de tomar decisões, era insegura. Suas altas habilidades acadêmicas eram nas áreas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa; também gostava de História e Geografia. Não gostava de Matemática, Física e Química, e tinha dificuldades em Matemática.

> […] ela sempre foi uma menina educada, estudiosa, aquela filha assim que toda mãe fala assim: 'Graças a Deus, caiu do céu'. Ela é muito assim amiga, no momento difícil assim que preciso, ela tá do meu lado, tanto do meu lado como das amiguinhas dela. Ela é estudiosa, ela é muito disciplinada[…] (ENTREVISTA COM A MÃE DE ISABELLA– APÊNDICE 4).
>
> Ela, como filha, é uma pessoa muito carismática, muito atenciosa, muito dedicada, uma menina sempre tranqüila […] (ENTREVISTA COM O PAI DE ISABELLA– APÊNDICE 4).
>
> Sou muito determinada. Quando descubro o que quero fazer, vou até o fim, mas quando não descubro, fico meio perdida, fico muito em dúvida, mas quando descubro sou esforçada. Quando tenho dificuldade em uma matéria, em alguma coisa, me esforço muito até conseguir aprender […].(ENTREVISTA COM A ISABELLA – APÊNDICE 4)
>
> **Tenho habilidade** para fazer redação, aprender inglês e de ouvir os problemas das minhas amigas, às vezes, até prefiro escutar mais a falar.
>
> **Sou uma pessoa** legal, divertida, um pouco rancorosa com quem me prejudica, indecisa, indecisa, quando não sei o que quero, mas determinada quando descubro e também um pouco mandona.
>
> **Tenho facilidade** em fazer novas amizades, no começo sou meio tímida, mas depois fico extrovertida. Tenho facilidade em fazer redação e em aprender inglês. (COMPLETAMENTO DE FRASES COM A ISABELA. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).

Isabella apresentava altas habilidades nas relações sociais, expressava capacidade de ouvir e ajudar os colegas a resolverem seus problemas. Segundo as informações obtidas, Isabella era uma pessoa compreensiva, sabendo ouvir e falar, opinando na hora certa, dando conselhos e ajudando as pessoas.

Segundo sua mãe, Isabella apresentava uma elevada capacidade de percepção das coisas da vida. Ela muitas das vezes aconselhava a mãe na tomada de decisões importantes. A mãe relatou muitos exemplos cotidianos da filha auxiliando as amigas a resolverem problemas pessoais:

> […] às vezes tenho que chamar atenção dela, pois, se deixar, fica horas no telefone conversando com as amigas, dando conselhos sobre os problemas que as mesmas estão enfrentando em casa […] vejo muita amiguinha dela ligar aqui para casa, e conversa demais. Ela ajuda mais do que alguém ajuda ela, então às vezes ela fica horas no telefone. Mas você não acabou de ver sua amiga no Colégio, então ela fala: 'Não, é que ela chegou em casa e aconteceu isso e aquilo'. Então, ela ajuda muito as amigas dela (ENTREVISTA COM A MÃE DE ISABELLA - APÊNDICE 4).
> **O maior ensinamento da vida** é de nunca fazer com os outros o que você não gosta que façam com você.
> **Minha maior qualidade** é ser organizada e compreensiva, sempre tento ajudar quando precisam de mim e sei guardar segredos.
> **Sou um amigo** leal, sincero, procuro ajudar meus amigos quando eles precisam.
> **Amo** dormir, ficar horas no telefone, comer bobeira, sair em shows, parques ou só conversar sobre a vida com meus amigos, viajar, tirar fotos, assistir filmes, piscina, etc. (COMPLETAMENTO DE FRASES COM A ISABELA GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).

- ✓ **Configurações subjetivas das habilidades do sujeito**

▪ Auto-valoração como tendência orientadora das altas habilidades no processo de aprendizagem

O fato de ter sido identificada como uma estudante com altas habilidades orientou de maneira relevante e significativa a auto-estima de Isabella, levando-a à auto-valoração de suas potencialidades:

> Não esperava muito, fazer o teste e dar esse resultado, assim, porque nunca me senti superior nem inferior de todo mundo, sempre fui a normal, assim, sempre tirei notas altas, dez tudo, mas sempre tive na média do Colégio, principalmente das matérias que tenho mais dificuldade assim, como a Matemática. Mas ter sido uma dessas pessoas assim, nossa foi muito importante, minha auto-estima aumentou bastante, meus pais ficaram todos orgulhosos […] (ENTREVISTA COM A ISABELLA - APÊNDICE 4).

As informações obtidas com os pais e com a própria Isabella mostraram uma mudança considerável em seu comportamento. Antes do

PRODEP, ela era tímida, retraída, falava pouco, apresentando dificuldades de se expressar em público. Após a participação no Projeto, tornou-se uma jovem mais espontânea, extrovertida e descontraída; não era mais a mesma pessoa.

- O apoio e incentivo familiar como elemento volitivo no processo de aprendizagem

A família de Isabella sempre buscou incentivá-la nos seus interesses e suas habilidades, dentro das suas possibilidades financeiras. Além disso, o afeto sempre foi o principal incentivo.

> […] a gente procurava sempre satisfazer aquilo que ela sentia vontade. Se tivesse dinheiro, a gente procurou satisfazer a vontade desde que tenha limite assim para ela, então acho que ajudou bastante, por isso ela é uma criança que entende […] (ENTREVISTA COM A MÃE DE ISABELLA – APÊNDICE 4).
> […] meus pais são os melhores pais que posso ter, eles me ajudam muito na escola, posso conversar com eles sobre qualquer coisa, sobre o que quiser. Meu pai, assim ele é um pouco rígido […] (ENTREVISTA COM A ISABELLA- APÊNDICE 4).
> A família é muito importante, mas há casos e casos, a família é importantíssima em todo o desenvolvimento da criança do estudo, do desenvolvimento dela, mas há casos que a família também dá todo o apoio e o filho não desenvolve aquilo que é esperado, e a família, eu a minha família toda, tem dado total apoio, não só para ela, mas para a outra, a irmã dela também, total apoio e ela tem se desenvolvido muito bem. Tem a avó dela que é professora, inclusive quando estive no Rio de Janeiro fazendo um curso, e no meio do ano vim do estado do Acre para Aquidauana, ela terminou o segundo semestre em Aquidauana, para não perder o ano, e ela ficou com a avó dela lá nos últimos meses, sozinha, ela era pequenininha ainda, e ela se deu muito bem, não teve problema nenhum, voltou para a escola onde ela fez alfabetização, pré-alfabetização. Então ela foi muito tranqüila (ENTREVISTA COM O PAI DE ISABELLA - APÊNDICE 4).

O apoio e o incentivo da família configuraram-se de forma positiva para o seu desenvolvimento, adquirindo configurações volitivas em sua personalidade. Diante do incentivo e apoio da família, Isabella sentiu-se motivada a desenvolver suas potencialidades. Segundo Winner (1998, p.149), "As famílias de crianças superdotadas na nossa cultura são extraordinariamente centradas nos filhos", como nesse caso, em que os pais ofereceram total apoio para as atividades de interesse de suas filhas. Nas complementações de frases, Isabella observou a importância da família para o seu desenvolvimento:

> **Família** é a base para um crescimento saudável de qualquer pessoa, nela existem pessoas com as quais você pode confiar e se apoiar.
> **A minha família** é a melhor do mundo, nós somos muito unidos e com os laços de confiança sinceros. Às vezes com brigas ou decepções como qualquer família normal. Mesmo meu pai

> morando longe, a semana passa tão rápido que eu lembro, ele já está aqui nos finais de semana.
> **Meu pai** é tudo para mim, eu amo ele. Temos um laço de confiança muito grande. Eu o admiro muito, ele é um exemplo de pai muito dedicado e carinhoso, às vezes um pouco estressado com o trabalho, mas isso é apenas um detalhe.
> **Minha mãe** é tudo para mim, eu amo ela. É um exemplo de mulher para mim, é com quem posso conversar o que quiser que ela está pronta para me aconselhar. Sempre me protegendo, defendendo e dando um jeitinho de me ajudar quando preciso.
> **Minha irmã** foi uma das melhores coisas que pedi para os meus pais. Antigamente nós brigávamos muito, porém agora somos muito amigas, ela sai junto comigo e é amiga das minhas amigas. Eu amo ela. (COMPLETAMENTO DE FRASES COM A ISABELA. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).

Evidenciou o vínculo afetivo entre Isabella e a família, o que para ela tinha um significado ímpar de apoio, equilíbrio e força para enfrentar a vida, como também para lutar em busca de seus objetivos. Com relação à educação familiar, Dessen (2007, p.25) aponta que: "Os pais de crianças superdotadas monitoram os filhos visando o acompanhamento de seu progresso, mas raramente são rígidos, dominadores e autoritários, já que valorizam a independência nos filhos."

A família adquiriu, na configuração subjetiva de Isabella, um significado de uma vida saudável, equilibrada e feliz, como fica evidenciado abaixo:

> **Minha convivência familiar** é muito boa, a confiança entre nós é recíproca e é aberta para qualquer tipo de conversa.
> **Quem mais me ajuda** são meus pais, minha família que mora em Aquidauana e meus amigos.
> **As pessoas mais importantes da minha vida** são aquelas que me ajudaram em tudo: família (pais, tios e avós que moram em Aquidauana) e meus amigos.
> **Minha vida** é bela. Eu sou rodeada de pessoas que me amam e que eu amo também, eles me dão total apoio nas horas em que mais preciso.
> **Considero-me feliz** por ter a família que tenho, a escola que estudo, as coisas que meus pais compraram com o suor deles, de ter os amigos que eu confio.
> **Quando estou feliz** quando estou com minha família. Toda reunida ou com as minhas amigas.
> **Não viveria** sem ter o apoio das pessoas que eu amo. (COMPLETAMENTO DE FRASES COM A ISABELA . GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).

Considerando que o processo de apreensão significativa do conhecimento requer o envolvimento efetivo do aluno, o fato de a família apoiar os interesses da filha contribuiu significativamente em seu desenvolvimento global, uma vez que os pais não impunham atividades que

Isabella não tinha interesse em realizar; ao contrário, buscavam, em primeiro lugar, as atividades de interesse da filha. Segundo González Rey (2006, p. 35):

> Os sentidos subjetivos, pelo contrário, são expressões de uma teia simbólico-emocional na qual as emoções, sentidos e processos simbólicos de procedência muito diferentes integram-se na definição das diversas configurações subjetivas que acompanham os diferentes tipos de atividades humanas.

Nesse caso, o modo como a família conduziu a educação de Isabella adquiriu um sentido volitivo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, o que não significa dizer que os pais produziram suas potencialidades pelo estímulo e incentivo. Ao contrário: a realidade mostra que muitas pessoas que não receberam apoio dos pais desenvolveram potenciais extraordinários, por isso a importância desse olhar e da análise do sentido subjetivo, uma vez que cada pessoa é única e o seu desenvolvimento configura-se em uma realidade singular de sua vivência e experiência.

- Dificuldades em lidar com o fracasso e insucesso como tendência orientadora de sua personalidade

O fato de ter sido identificada como uma estudante com altas habilidades teve também seu aspecto negativo para Isabella. O significado da subjetividade social de que ter altas habilidades significa ser excelente estudante, ter boas notas e saber de tudo um pouco. Apesar de esse ser um mito social, adquiriu contornos em sua personalidade, causando-lhe problemas e cobranças desnecessárias consigo mesma:

> **Meu maior problema** é ficar muito ansiosa ou esperançosa quando algo está para acontecer e depois me decepciono com os resultados inesperados.
> **Se pudesse eu queria** ter nascido *nerd* em todas as matérias, porque tenho certa deficiência com números e não gosto.
> **A disciplina que menos gosto** é Matemática eu odeio trabalhar com os números. (COMPLETAMENTO DE FRASES COM A ISABELA. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).

Isabella apresentava altas habilidades acadêmicas, com aptidões específicas na Língua Portuguesa e na Língua Inglesa, bem como elevado desenvolvimento social. Contudo, demonstrava algumas dificuldades acadêmicas na área das Exatas, especificamente em Matemática, fato este que a levava à decepção frente aos seus potenciais, pelo significado que as altas habilidades representavam para ela, adquirindo sentidos subjetivos como o

medo de fracassar no seu futuro profissional, como veremos ao descrever os seus maiores temores na vida:

> Meus maiores temores na vida são:
> Não ter sucesso profissionalmente; não encontrar a minha alma gêmea; me distanciar da minha família e amigos; sofrer algum tipo de violência; não conseguir entrar na UFMS; engordar muito; ter alguma doença incurável ou sofrer algum acidente que me deforme fisicamente ou psicologicamente.
> Tristezas: ficar de recuperação no 3º ano; não poder fazer o curso de Psicologia no final do ano; ter desanimado com o curso de inglês (TÉCNICAS DE EXPLORAÇÕES MÚLTIPLAS COM A ISABELLA – APÊNDICE 6).

- O sistema escolar como elemento estruturante para sua formação profissional

Para Isabella, a escola era a base para sua formação profissional, considerando o espaço escolar como a porta de entrada para seu futuro profissional:

> **A escola é** tudo assim, você precisa de educação, aprender para ter seu emprego, ganhar seu dinheirinho, ajudar a família. Nossa, sem estudo não é nada. Então tem que estudar muito, e na escola, os profissionais te orientam para você entender a matéria.
> **Estudar é** necessário para achar futuramente um bom emprego. (COMPLETAMENTO DE FRASES COM A ISABELA. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).

As informações obtidas de Isabella demonstram, em sua configuração subjetiva, uma ligação imediata e direta entre o sucesso profissional e os estudos: para ela a escola era a base de um futuro profissional de sucesso, colocando os estudos como uma necessidade na garantia de emprego.

- Aspirações e expectativas de um futuro de sucesso profissional e pessoal como tendência orientadora de suas altas habilidades

As altas habilidades configuraram-se na personalidade de Isabella como um significado social de identificação ao sucesso profissional, deixando-a insegura em face da escolha de seu futuro profissional:

> […] ela está toda preocupada em passar no vestibular, tem que passar na primeira vez, não tem esse tipo de preocupação, ela tá muito novinha ainda, já disse para ela, porque senão acaba fazendo um curso que não é realmente aquilo que ela queria, […] (ENTREVISTA COM O PAI DE ISABELLA - APÊNDICE 4).

> Pretendo ser uma psicóloga, ter minha clínica, tentar ajudar o máximo assim, os pacientes tudo, e já pensei também em entrar na área militar, ser oficial do Exército, e ainda sendo psicóloga, como tem psicólogos no Colégio, ajudando os alunos em questão de nota, questão de ter um problema em casa. Você pode ir ao psicólogo lá no Colégio, falar tudo, acho muito legal esse trabalho que as Tenentes no Colégio fazem, ou penso assim em ter minha clínica mesmo, até a mãe de minha amiga é psicóloga. Então conheço o trabalho dela, e é super-legal, ela conta para mim algumas coisas e acho bem interessante, acho que é isso (ENTREVISTA COM A ISABELLA – APÊNDICE 4).

Isabella tinha consciência de suas altas habilidades na área social, o que lhe deixava clara a escolha profissional pela Psicologia. Por outro lado, em informações obtidas por meio de conversas informais com seus pais e com ela, evidenciou-se que havia uma cobrança dos tios com relação à sua escolha profissional, o que a deixava insegura. Apesar de os pais a liberarem para realizar sua escolha, ela fazia uma cobrança excessiva de si mesma, como se tivesse que provar para a sociedade, por meio de sua escolha profissional, suas potencialidades, como se nota a seguir, nas complementações e técnicas de explorações múltiplas:

> Passar em uma universidade federal (UFMS), porque eu quero passar por esse processo para me formar uma profissional; Encontrar um ótimo emprego, para que eu possa ajudar ao próximo e me tornar independente, sem pedir nada para meus pais com relação de dinheiro. Conseguir tudo o que eu quero: um apartamento, carro, coisas para casa, etc..
> Entrar na faculdade; fazer bem o meu curso; conhecer pessoas novas; conseguir um bom emprego; comprar tudo o que precisar; casar com alguém muito especial; não perder contato com as amizades que eu tenho agora; e ser feliz.
> Sinto medo de não me sentir feliz no meu emprego ou de não ganhar o suficiente para me sustentar, também de ser assaltada, estuprada ou de sofrer qualquer tipo de agressão.
> No futuro tenho planos de arranjar um ótimo emprego, conciliando dinheiro com o prazer de fazer. De me casar, ter dois filhos, de viajar e conhecer algum lugar da Europa e o Nordeste. (TÉCNICAS DE EXPLORAÇÕES MÚLTIPLAS COM A ISABELA – APÊNDICE 6).
> **Eu quero** mais é ser feliz, conseguir realizar todos os meus futuros planos e de ser mais decidida no vestibular, não sei se faço Direito ou Psicologia.
> **Tenho vontade de** me dedicar duramente agora para colher esses bons frutos futuramente, com um bom emprego tanto em relação com o salário como o prazer de trabalhar. (COMPLETAMENTO DE FRASES COM A ISABELA. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).

Isabella sentia-se confusa com sua escolha profissional: ela desejava realizar-se profissional e financeiramente, porém receiava que a profissão de sua escolha não lhe proporcionasse estabilidade financeira. Portanto, a

configuração subjetiva da escolha profissional adquiriu sentido de insegurança, incerteza e dúvidas. Assim sendo, a estudante fazia uma auto-cobrança excessiva com relação à escolha profissional, bem como concernente ao desenvolvimento de suas potencialidades quanto a um futuro profissional de sucesso.

4.3.5 Clóvis

Pela ocasião da pesquisa, Clóvis tinha 16 anos de idade, cursava o 3º ano no Colégio Militar de Campo Grande, residente na mesma cidade e havia participado do PRODEP na segunda turma, no ano de 2002. Seu pai era agropecuarista, com escolaridade de nível superior completo, e sua mãe era funcionária pública estadual, com escolaridade de nível superior completo, com pós-graduação.

- ✓ **Características Gerais**

Clóvis tinha altas habilidades psicomotoras e acadêmicas. Conforme as informações obtidas informalmente, esse estudante não apresentava envolvimento com a aprendizagem. Seu interesse e envolvimento motivacionais e volitivos estavam direcionados aos esportes, especificamente ao handebol, que era o esporte que ele praticava, tendo vencido alguns campeonatos importantes no Estado de Mato Grosso do Sul:

> Não gosto de assistir aula muito, não gosto de fazer coisa assim que parece que não tenha objetivo prático (ENTREVISTA COM O CLÓVIS - APÊNDICE 4).
> Meu filho acha que é um menino estudioso, um rapaz responsável, para mim é um bom filho, em todos os aspectos (ENTREVISTA COM O PAI DE CLÓVIS - APÊNDICE 4).
> Ele é uma pessoa que lê muito, assiste jornais, lê muitas revistas, ele vai muito bem à escola, mas em casa ele não estuda, só estuda na escola. E ele pratica bastante esporte (ENTREVISTA COM A MÃE DE CLÓVIS - APÊNDICE 4).
> Ele gosta, o que ele está gostando atualmente é de esporte, está gostando de praticar handebol, está se dedicando, e as coisas que ele faz ele se dedica, procura se superar, né, na escola, se bem que ele não é um estudioso, às vezes não gosta de chegar em casa e estudar, revisar as matérias. Nesse aspecto assim, mas de resto ele vai bem na escola, eu acho que se ele se dedicasse mais ia melhor ainda (ENTREVISTA COM O PAI DE CLÓVIS - APÊNDICE 4).

- ✓ **Configurações subjetivas das habilidades do sujeito**

- Altas habilidades psicomotora como tendência orientadora da sua personalidade

Apesar de Clóvis, no momento da entrevista, apresentava facilidade em aprender, era um excelente aluno, acima da média com relação ao seu grupo no seu desempenho acadêmico, o seu envolvimento volitivo direcionava-se à dedicação ao handebol. Isso se evidenciava em sua fala:

> Pratico handebol há quatro anos e treino quase todo dia, sábado também, e faço musculação e é muito importante assim para minha auto-estima assim, para minha felicidade. O dia que não consigo treinar bem e jogar bem me sinto mal e é importante para mim, é o que gosto de fazer (ENTREVISTA COM O CLÓVIS – APÊNDICE 4).

O handebol para ele adquiriu sentido subjetivo de satisfação: sem essa prática desportiva sua vida é incompleta, e ele se torna insatisfeito e infeliz. É o que ele mais gosta de fazer, estando envolvido afetivamente com o esporte, como se pode perceber nas complementações de freses e técnicas de explorações múltiplas:

> **Tenho habilidade** para praticar esportes e resolver exercícios.
> Eu gosto muito de handebol.
> **Amo** jogar handebol e namorar.
> **A disciplina que mais gosto** educação física.
> **Meu maior sonho é** ser o maior jogador do mundo.
> **Sinto prazer em** namorar, jogar handebol e estar com amigos.
> **As atividades mais importantes** jogar handebol, rezar e estar com amigos. (COMPLETAMENTO DE FRASES COM O CLÓVIS. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).
> **Alegrias:** ter passado no concurso do CMCG, carregar a tocha olímpica e vencer campeonatos.
> **Frustrações:** Não ter conseguido ir para a seleção brasileira, não ter ido para os jogos brasileiros, não ser o jogador que desejo (TÉCNICAS DE EXPLORAÇÕES MÚLTIPLAS COM O CLÓVIS. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 6).

O caso de Clóvis ilustrou que não basta identificar as altas habilidades, é necessário buscar o sujeito, o envolvimento afetivo e a configuração subjetiva das altas habilidades no processo de aprendizagem, o que possibilita ao professor atingir o envolvimento efetivo do aluno no processo de aprendizagem. Concordamos com Martínez (2004, p. 83) quando afirma que:

> […] o caráter único e singular do conjunto de recursos subjetivos associados à ação criativa nos sujeitos concretos, e mostram também como a ação criativa está associada a configurações subjetivas específicas e não à personalidade como um todo.

O estudo das configurações subjetivas oferece ao pesquisador elementos da personalidade do sujeito, numa perspectiva de caráter individual. No caso de Clóvis, suas características gerais enquadram-se no perfil de traços da personalidade dos sujeitos com altas habilidades apontados pela literatura, porém as configurações subjetivas desses traços adquirem sentido subjetivo único.

- Autoconsciência sobre suas altas habilidades como elemento volitivo e de auto-valoração no processo de aprendizagem

Ao ser identificado pelo PRODEP, Clóvis não atribuiu um significado relevante para o fato, pois ele mesmo já fizera sua auto-identificação, apresentando consciência de suas altas habilidades:

> […] tenho facilidade para desenvolver algumas habilidades, na escola, no esporte, é um diferencial das outras pessoas […]
> Ah, não mudou muita coisa, identificar mais assim, eu soube que tinha facilidade nessas áreas na escola, no esporte. Eu já tinha identificado, e nesse negócio da escola quase não significa muito, mas ela é importante assim no desenvolvimento da pessoa (ENTREVISTA COM O CLÓVIS – APÊNDICE 4).
> **Minha maior qualidade** ser inteligente.
> **Considero-me feliz** por ser quem eu sou.
> **Aprender é** muito importante e significa evoluir (COMPLETAMENTO DE FRASES COM O CLÓVIS . GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).

A consciência de suas altas habilidades é característica de pessoas com altas habilidades. Virgolim (2007) faz um alerta com relação ao cuidado que se deve ter no processo de desenvolvimento desses alunos:

> A autoconsciência surge quando este intelecto incisivo e analítico é focalizado para seu próprio interior. Há que se ter muito cuidado com estas características, uma vez que o indivíduo com uma aguda autoconsciência pode brutalizar ou violar a si mesmo. […] (VIRGOLIM, 2007, P.48)

No caso de Clóvis, a autoconsciência de suas altas habilidades adquiriu configuração subjetiva de auto-valoração de suas potencialidades, o que o fez sentir autoconfiança, assumindo um sentido volitivo no seu processo de aprendizagem.

- Elevada capacidade de aprender como elemento volitivo no processo de aprendizagem

Segundo as informações dos pais de Clóvis, ele apresentava facilidade em aprender, porém estudava pouco em casa. Os pais exigiam que ele dedicasse mais tempo aos estudos:

> Nos estudos dele, ele diz que estuda, não sei, muito. Quando pega o ônibus às seis horas, que estuda durante o ônibus. Mas quando vem para casa, o estudo dele é curto, acho que só mesmo quando aperta que ele sente necessidade, que ele vai estudar, mas ele não chega assim: ah, hoje vou chegar e vou estudar, e às vezes a gente tem que ficar insistindo: "Vai estudar, menino". Aí ele estuda pelo menos um pouco durante o dia, a gente sempre insiste com ele. De tardezinha, ele gosta muito do computador, de ficar jogando, Internet. Agora, então acho que ele poderia aproveitar mais.
> Ele sempre foi uma criança que se saía bem na escola, nas atividades, nos estudos, sempre foi um dos primeiros da classe, sempre foi o primeiro, as professoras sempre elogiavam ele, ele sempre tirava boas notas, e sempre acompanhou. Aí ele fez o curso para o Colégio Militar para poder entrar na quinta série, foi bem, acho que ficou em terceiro ou quarto na classificação geral (ENTREVISTA COM O PAI DE CLÓVIS – APÊNDICE 4).
> Ele sempre se saiu muito bem na escola. Ele sempre teve muita facilidade para aprender, sempre esteve acima da média das outras crianças. Os professores sempre elogiavam muito, que ele era muito inteligente, aprendia muito bem as coisas, assim, ele sempre foi muito elogiado pelos professores. Desde o início ele teve muita facilidade para aprender, principalmente na parte de Exatas, ele sempre teve muita facilidade. Não que ele se dedique estudando, mas com o pouco tempo que ele estuda, ele tira boas notas. Então ele tem uma facilidade muito grande para assimilar conhecimentos (ENTREVISTA COM A MÃE DE CLÓVIS – APÊNDICE 4).

Apesar de Clóvis ter apresentado a configuração subjetiva de sua alta habilidade esportiva como uma tendência orientadora de sua personalidade, ele também tinha altas habilidades acadêmicas. No entanto, considerando que seu envolvimento afetivo estava direcionado ao handebol, tendia a dedicar horas de seu tempo à prática desportiva e não ao estudo acadêmico, o que não comprometeu seu elevado desempenho escolar, uma vez que ele apresenta vontade de aprender, gostando de ser desafiado:

> Sempre tive muita facilidade, sempre consegui boas notas, entender às vezes os exercícios, as questões, sempre tive bastante facilidade, sem muito estudo, nunca estudei muito assim e sempre fui bem assim, bem diferente dos outros alunos (ENTREVISTA COM O CLÓVIS – APÊNDICE 4).
> **Tenho preferência** por coisas difíceis.
> **Sou um aluno** fácil de lidar.
> **Ser aluno** é aprender (COMPLETAMENTO DE FRASES COM O CLÓVIS. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).

A configuração subjetiva de sua elevada capacidade em aprender adquiriu caráter volitivo, pois como Clóvis aprende com facilidade utiliza seu tempo na escola para aprender o suficiente, o que lhe garante seu elevado desempenho escolar e o torna “um aluno fácil de lidar”; os professores não tinham problemas com ele, pois ele apresentava um bom desempenho escolar. Essa atitude possibilitou-lhe utilizar o tempo fora da escola na prática do handebol, que era o que mais gostava de fazer.

- O apoio e incentivo familiar como elemento favorecedor no processo de desenvolvimento das altas habilidades

As informações obtidas demonstraram que os pais de Clóvis sempre deram apoio e incentivo para ele, munindo-o de recursos e de ferramentas necessárias para seu desenvolvimento, o que lhe possibilitou desenvolver suas altas habilidades esportivas e acadêmicas:

> Enquanto aos recursos, qualquer curso que ele quisesse fazer, ou quer fazer, a gente nunca disse que não, sempre deu o maior apoio. […] às vezes a gente tem algumas divergências, mas ele sempre acata o que a gente pede, mas acho que é fazer, tem fazer, também a gente quer moldar o filho do jeito da gente, mas é difícil, eles têm a personalidade deles. […] nós procuramos orientar ele na forma que é importante estudar, e fazer uma carreira, tentar seguir uma carreira que ele também goste. Hoje tá difícil, né, uma opção que seja a melhor possível. No nosso caso, tô querendo que ele faça Medicina, é o mais concorrido, mas talvez futuramente ele se saia bem (ENTREVISTA COM O PAI DE CLÓVIS – APÊNDICE 4).
> Eu acho que desde o início sempre incentivando ele a estudar, a ler, e sempre fornecendo os meios, computador desde criança, com cinco anos ele já tinha computador, assinando revistas, e sempre fazendo ele se interessar, mostrando a importância dele estar estudando, e acho que pelo fato também de eu estudar muito, me dedicar, acho que é exemplo também familiar [...] E cobrança, sempre estar cobrando [...] (ENTREVISTA COM A MÃE DE CLÓVIS – APÊNDICE 4).
> Acho que a família direcionando bem o filho e dando liberdade para ele fazer o que quiser, acho que isso, não sei explicar, mas ajuda a definir, às vezes ele tem uma característica que é boa em alguma área, e acho que parte daí, propondo níveis de desenvolver naquilo que ele faz, dando oportunidade para ele (ENTREVISTA COM O CLÓVIS – APÊNDICE 4).

O apoio e o incentivo dos pais de Clóvis configuraram-se em sua personalidade como elementos favorecedores do desenvolvimento de suas altas habilidades:

> **Minha família** quer que eu tenha sucesso na vida.
> **Família** constrói a pessoa.
> Quem mais me ajuda meus **pais.**

> **As pessoas mais importantes da minha vida** são meus pais e amigos.
> **Não viveria** sem pais e amigos (COMPLETAMENTO DE FRASES COM O CLÓVIS. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).

- Escolha profissional visando sucesso financeiro como tendência orientadora de sua personalidade

Clóvis apresentava envolvimento afetivo e motivacional para ser um jogador de handebol. Entretanto, também se preocupava com sua estabilidade financeira, considerando que ser jogador de handebol não lhe proporcionaria essa estabilidade almejada. Assim sendo, pretendia ser médico e praticar o esporte como um *hobby* e não como uma profissão:

> Penso que meio indefinido. A gente tem que fazer escolha, mas talvez consiga continuar jogando, mas acho que vou ter que aliar isso ao estudo, e levar paralelamente, porque na verdade seja um lazer o esporte, porque fica complicado você levar o esporte na área financeira. Se fosse futebol, né? Pretendo também talvez cursar uma faculdade de Medicina, gosto do Paraná, porque nasci lá, morei lá, meus pais são de lá, e assim gosto da região, ou em Brasília, e enquanto cursar Medicina e levar o curso paralelo ao esporte, até quando de, até quando eu conseguir juntar os dois e conseguir administrar o tempo (ENTREVISTA COM O CLÓVIS – APÊNDICE 4).
> A minha expectativa, como todo pai, eu acho que ele seja uma pessoa realizada financeiramente e socialmente e que seja uma pessoa que não tenha tantos problemas, que com o estudo ele tenha uma vida mais tranqüila. Mas também não exijo que ele seja rico, que ele tenha muito dinheiro, mas que ele esteja bem, seja como médico, seja com outro curso que ele venha a escolher. O importante é que ele esteja bem. Mas eu acho que no aspecto que eu faço isto às vezes dá uma certa insegurança nele. Ele diz que dinheiro não traz felicidade, mas ajuda, né? Porque não é fácil, depois vem a família, futuramente então ele tem que ter uma certa estabilidade (ENTREVISTA COM O PAI DE CLÓVIS APÊNDICE 4).

As informações obtidas no decorrer da pesquisa com os pais, os professores e com Clóvis demonstraram que o significado social do handebol como uma profissão que não oferecia estabilidade financeira, como também a opinião dos pais orientando o filho para uma escolha profissional que lhe oferecesse estabilidade e segurança financeira. Essa subjetividade social adquiriu sentido subjetivo em sua personalidade, levando-o a desistir de seus sonhos e projetos, optando por tentar conciliar o sonho de "ser o melhor jogador" com o sucesso profissional e financeiro, através de uma profissão socialmente reconhecida e bem remunerada "Medicina", deixando assim seu sonho como pelo menos um *hobby* que praticava nas horas vagas:

> **Tenho vontade** de desistir do que desejo.
> **Sinto medo** de morrer e não ter sucesso.
> **Eu quero** ser feliz.
> **Meu maior problema é** sempre pensar num futuro distante.
> (COMPLETAMENTO DE FRASES COM O CLÓVIS. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).
>
> **As coisas que me agradam:** treino handebol para que um dia talvez eu consiga ser um grande jogador e estudo para que eu tenha um futuro financeiramente tranqüilo.
> Ser um grande jogador de handebol porque é o que gosto de fazer e é meu maior sonho, ser um profissional (médico) bem sucedido porque significaria ser bem sucedido financeiramente e formar um círculo de pessoas que eu sempre possa contar durante minha vida, porque são essas pessoas que fazem a minha felicidade.
> Daqui a dez anos: eu estarei me formando em Medicina, jogando paralelamente handebol em algum time qualquer, morarei sozinho e terei muitos amigos e pessoas a minha volta.
> **Meus maiores temores na vida são: não conseguir o que desejo e perder oportunidades.**
> Meus maiores desejos são: ser feliz e melhorar o mundo (TÉCNICAS DE EXPLORAÇÕES MÚLTIPLAS COM O CLÓVIS – APÊNDICE 6).

4.3.6 Bianca

Bianca tinha 16 anos de idade na ocasião da pesquisa. Cursava o 3º ano no Colégio Militar de Campo Grande, residia na mesma cidade. Participou do PRODEP na segunda turma, no ano de 2002. Seu pai era dentista, com escolaridade de nível superior completa; sua mãe também era dentista, e sua escolaridade também de nível superior completo. A estudante tinha uma irmã de 24 anos, que era professora, com nível superior completo, e um irmão de 21 anos, que era administrador, com nível superior completo.

- ✓ **Características Gerais**

Bianca era uma jovem com altas habilidades acadêmicas na área das Ciências Humanas. Segundo o relato dos pais, era responsável, dedicada e sempre teve facilidade em aprender:

> […] é uma menina assim, determinada. Ela é esforçada, tem iniciativa, muito responsável, gosta de cumprir as atividades. As responsabilidades que dá pra ela, ela leva a sério, até muito sério. Eu acho, sério assim, de ser responsável, mas ela também gosta muito de se divertir, de passear, mas assim, é muito tranqüila, nunca me deu muito trabalho, de espécie nenhuma, sabe? Acho que isso já responde à sua pergunta (ENTREVISTA COM A MÃE DE BIANCA – APÊNDICE 4).
> […] ela é uma menina que nunca deu trabalho assim, pra gente, em termos de escola. Desde a primeira série ela sempre se preocupava em fazer as tarefas, nunca deu trabalho em termos de fazer tarefa,

> nunca teve dificuldade em acompanhar o currículo (ENTREVISTA COM O PAI DE BIANCA – APÊNDICE 4).

- ✓ **Configurações subjetivas das altas habilidades no processo de aprendizagem**

  - Capacidade de liderança como tendência orientadora de sua personalidade

Segundo as informações obtidas, Bianca apresentava atitudes de liderança, participava de atividades políticas, como o Grêmio Estudantil e gostava de liderar, mobilizar a turma em torno de um objetivo comum:

> **Tenho facilidade** em ouvir e falar.
> **Sou bastante** disposta a iniciar projetos (COMPLETAMENTO DE FRASES COM A BIANCA. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).
> […] teve uma época que lá no Colégio até que tinha uma orientadora lá que chamou porque ela era muito questionadora, e ela e mais uma turminha dela, eles questionavam muito o professor, acabavam pondo o professor na parede, […](ENTREVISTA COM A MÃE DE BIANCA – APÊNDICE 4).
> […] Agora, esses tempos mesmo, teve uma festinha aqui em casa que ela convidou uns 50 colegas. Então inclusive ela faz parte do grêmio do Colégio Militar. O comportamento ela teve, inclusive, fui chamado uma vez nesse tempo todo, ela tá no segundo ano e estuda lá desde a quinta série, e eu fui chamado uma vez, pela coordenadora, mas foi uma situação, não que ela tivesse cometendo, assim, indisciplina pela questão do regulamento do Colégio. Mas houve lá um problema com outro aluno e ela tomou as dores dele, e foram peitar a coordenadoria, os professores, porque achava que ele estava sendo penalizado, e que a escola estava sendo injusta, aí me chamaram […]currículo (ENTREVISTA COM O PAI DE BIANCA – APÊNDICE 4).

Bianca sentia prazer em iniciar projetos, em mobilizar o grupo, gostando de reunir os amigos para estudarem juntos, o que tornava a liderança como uma tendência orientadora de sua personalidade. No processo de aprendizagem, essa habilidade configurou-se como uma motivação na busca por seus objetivos:

> **O que já aprendi de mais importante** foi é preciso pensar nos outros e senti-los.
> **Cidadania é** ter atenção a todo o momento sobre como se está agindo. A quem se beneficia ou prejudica.
> **Minha maior qualidade é** estar sempre disposta.
> (COMPLETAMENTO DE FRASES COM A BIANCA. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).
> **Alegrias:** quando fui a oradora da minha turma de 4ª série [...]projetos (TÉCNICAS DE EXPLORAÇÕES MÚLTIPLAS COM A BIANCA. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 6).

- Capacidade crítica e juízo moral como tendência orientadora de sua personalidade

De acordo com as informações obtidas, a estudante apresentava um senso crítico aguçado, o que se refletiu em seu comportamento questionador, como também num elevado desenvolvimento moral:

> É lógico que têm alguns professores que ela reclama, que não gosta, uns assim, que acha que não têm, essa questão de ela ser muito crítica, ela acha que todo mundo tem competência, incompetência, ou então acha que o professor é esnobe, que não tem conhecimento algum. Então ela reclama às vezes disso daí, mas assim, de alguns […] (ENTREVISTA COM A MÃE DE BIANCA. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).

> […] que ela é acima da média, admiro muito a maturidade dela, ela tem um senso critico aguçado. Às vezes ela comenta assim da escola, tanto colegas, funcionários do Colégio, professores, até aquelas pessoas que ela tem oportunidade de conhecer um pouco, assim, mais familiar, então ela compara, assim, então ela é bastante crítica (ENTREVISTA COM O PAI DE BIANCA – APÊNDICE 4).

> **Se pudesse** mudaria o mundo.
> **Detesto** hipocrisia (COMPLETAMENTO DE FRASES COM A BIANCA. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).

Sua autocrítica no que concerne a seu desempenho escolar tornou-se uma característica de sua personalidade, evidenciando-se ao expressar suas três maiores tristezas: “despedidas de amigos; não conseguir ser eu mesma sempre; não ter tido sensibilidade quando precisei” (TÉCNICAS DE EXPLORAÇÕES MÚLTIPLAS COM A BIANCA. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 6).Também nas complementações a seguir percebemos sua autocrítica aguçada: “

> **Meu maior defeito** é começar e não terminar.
> **Tenho um comportamento** diversificado para cada situação, mas não que ele seja o mais adequado ou o que eu desejasse. (COMPLETAMENTO DE FRASES COM A BIANCA. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).

Bianca não admitia professores que não ensinavam bem e, nesse aspecto, interpelava a quem de direito, reivindicando sobre os direitos do estudante. Ao expressar as três coisas que mais lhe agradavam, uma delas estava relacionada aos professores: “**As coisas que me agradam:** ir ao Colégio e encontrar todas aquelas pessoas que me faz muito feliz: relaxar enquanto nado**; ter professores que me prendem atenção.”** (TÉCNICAS DE

EXPLORAÇÕES MÚLTIPLAS COM A BIANCA. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 6).

Na complementação transcrita abaixo, mais uma vez ela enfatizou sua crítica com relação aos professores: **"Os professores** são fantásticos quando verdadeiramente professores". (COMPLETAMENTO DE FRASES COM A BIANCA. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).

O seu senso crítico a deixava perdida com relação à sociedade. Ao mesmo tempo, apresentava consciência reflexiva de sua atuação, como sujeito que pode ajudar na construção e na transformação dessa sociedade:

> Minhas representações? Como eu disse quero ser atuante na sociedade. Daqui a dez anos já pretendo estar formada e construindo uma carreira.
> **As coisas que eu não gosto:** cumprir regras, por serem regras e pronto; estar sempre subordinada ao sistema.
> (TÉCNICAS DE EXPLORAÇÕES MÚLTIPLAS COM A BIANCA. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 6).
> **Considero-me** perdida nesse mundo de tantos rumos. (COMPLETAMENTO DE FRASES COM A BIANCA. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).

Com relação à sua escolha de gênero, se pudesse escolher, ela nasceria homem, fazendo sua crítica ao que representa ser do sexo masculino em nossa sociedade: "**Gênero:** com certeza, masculino. É muito mais prático. Apesar da praticidade não ser tudo, mas sendo homem também há conquistas detalhadas." (Técnicas de Explorações Múltiplas com a Bianca – Apêndice 2).

Bianca apresentava senso critico e juízo moral elevados para sua idade, adquirindo uma percepção de cobrança e de auto-exigência quanto a seu comportamento, suas atitudes e suas realizações na sociedade:

> **O maior ensinamento da vida é** ter equilíbrio e muita paciência. Estou à procura disso em mim.
> **Sou um amigo** atencioso.
> **Tenho dificuldade** em acreditar. (COMPLETAMENTO DE FRASES COM A BIANCA. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).

A moral configurou-se em Bianca como uma tendência orientadora de sua personalidade. No estudo dessa configuração subjetiva, observou-se que no processo de desenvolvimento dessa estudante a auto-cobrança com relação ao seu comportamento e suas atitudes com as demais pessoas é fruto de seu desenvolvimento moral e crítico. A esse respeito Lustosa (2004, p. 53) diz:

> As configurações subjetivas que constituem a personalidade do sujeito em um determinado momento de sua vida são decorrentes de múltiplas exigências e sistemas de relações e adquirem um sentido essencial para o sujeito. Dessa forma o estudo da personalidade torna-se não só um instrumento de apreensão da realidade psicológica do indivíduo, de modo dialético e dinâmico, mas possibilita alcançar a complexidade e amplitude da moralidade humana, um dos aspectos mais complexos da personalidade.

- Exigências do meio em torno das manifestações de suas altas habilidades

O fato de ter sido identificada como uma estudante com altas habilidades adquiriu um significado de cobrança para Bianca, com relação ao seu desempenho escolar:

> **Gostaria de** ser livre de mim. Às vezes me sinto reprimida por mim mesma.
> **Sou uma aluna** mediana, presto atenção nas aulas que me interessam, estudo bastante na véspera. Mas pretendo abandonar isso tudo para ser uma boa aluna.
> **Amo estar** de bem comigo, não tem sido tão freqüente.
> **Minha vida** é ótima, mas se eu fosse mais determinada poderia ser maravilhosa. (COMPLETAMENTO DE FRASES COM A BIANCA. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).

O mito de que o aluno com altas habilidades tem que ser bom em tudo e, apresentar notável desempenho escolar, como foi explicitado no Capítulo I desta dissertação e discutido no Capítulo III, assumiu um sentido em Bianca de auto-exigência, frustração e tristeza, por não ter um excelente desempenho acadêmico em todas as áreas do conhecimento.

- O apoio e incentivo familiar como elemento volitivo no processo de aprendizagem

A família adquiriu configuração subjetiva de apoio, incentivo e estímulo no processo de aprendizagem e de desenvolvimento das habilidades de Bianca:

> Com certeza eles ajudaram, porque assim, sempre me deram apoio no que eu queria fazer. Assim, nunca, sempre quando eu queria fazer uma atividade eles se interessavam assim, olhavam assim, e eles sempre falaram assim que estudar é importante, essas coisas. Mas eles também ao mesmo tempo em que eles tiveram essa preocupação de que tem que estudar, eles nunca fizeram muita pressão assim, sabe, ah, você tem que tirar tal nota, isso e aquilo, e eu acho que isso é bom, porque eu vou estudando por mim e não por eles (Entrevista com a Bianca – Apêndice 2).
> Na minha opinião, não só dela mas a de todo mundo, né, eu acho que a família é fundamental. Os pais dando apoio, a criança sente que tem um ponto seguro. Eu acho que isso é importantíssimo, só

> que as características da criança é que vão dar uma resposta ao estímulo que você dá. Então eu acho que a família colaborou, mas isso é uma coisa dela também, sabe, assim, meio genético até, talvez (ENTREVISTA COM A MÃE DE BIANCA – APÊNDICE 4).

Segundo o relato do pai de Bianca, o fato de os pais e os irmãos serem formados, serviu de estímulo para que ela também desenvolvesse suas potencialidades e prosseguisse em seus estudos:

> Eu acho que o estímulo, ou a questão porque eu vejo quem diz assim, por exemplo, hoje, está se tornando comum, mas até um tempo atrás não era. A questão de os pais terem um curso superior, isso aqui é natural, fica aí depois... Os irmãos passaram no primeiro vestibular, e então a conversa que tem aqui em casa, a gente conversa de tudo, e eu acho que isso é um estímulo porque o irmão tal faz vestibular e passa e o outro também. Todos eles fizeram curso de inglês, iniciou e terminou, porque tem curso que termina no meio do caminho e a gente tenta incentivar, que tem que estudar, que esse é o caminho.
> Pais ela sempre soube respeitar, e ela tem muita liberdade, sempre nós treinamos muito isso, liberdade que eu digo, de expressão, de falar o que pensa, e aqui em casa ela sempre exigiu esse direito de dar palpite nas coisas. Então, às vezes eu estava na mesa assim, e ela esperava os outros falar e depois ela falava assim, não, agora é minha vez. Ela fazia questão e ela acha assim, que a perfeição não existe, assim, mas, eu vejo assim, o pai é pai coruja, mas a gente analisando [...] (ENTREVISTA COM O PAI DE BIANCA – APÊNDICE 4).

Nas complementações de frase, ela evidencia o sentido subjetivo da família no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem: "**Minha mãe** é muito esforçada para dar de si o melhor, sempre. **Minha família** me apóia na maioria das vezes. Isso é bom. Quem mais me ajuda os meus pais (COMPLETAMENTO DE FRASES COM A BIANCA . GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).

- Aspirações expectativas de um futuro de sucesso profissional e pessoal como tendência orientadora de suas altas habilidades

A identificação de Bianca como uma estudante com altas habilidades adquiriu configuração subjetiva de expectativas e aspirações com relação ao seu futuro profissional:

> Eu pretendo, ao terminar o ensino médio, fazer uma faculdade. Eu queria conseguir passar numa faculdade boa, e depois disso, eu não sei, provavelmente eu vá ter que fazer alguma especialização, algo do tipo. E o que eu gostaria bastante pro meu futuro é poder morar algum tempo no exterior, quando eu fosse solteira, assim, não que algum dia com certeza eu vá casar, mas quando eu ainda fosse nova. E eu não tenho pretensão de ser rica, nada assim, mas eu

> gostaria de ter sucesso com a minha profissão. (ENTREVISTA COM A BIANCA – APÊNDICE 4)
> Ah, agora ficou difícil, em, porque, só que eu acho assim, pela própria dificuldade do momento, qualquer coisa que ela for fazer, porque eu acho que ela vai ser muito dedicada. Então eu acho que ela vai se destacar e penso que qualquer coisa que ela for fazer ela vai a fundo naquilo, pelo jeito que ela é agora. Eu penso que o futuro dela vai ser bom sabe, sempre penso assim, sabe, eu acho assim que ela vai estudar bastante, se especializar, e minha expectativa é essa; acredito que ela vai ser uma profissional, qualificada assim, sabe, espero que não seja só mais uma, sabe, eu penso que vai ser assim, mas qualificada pela própria vontade (ENTREVISTA COM A MÃE DE BIANCA – APÊNDICE 4).
> A minha expectativa é que ela vai, seja lá qual for a área que ela escolher, ela vai ser uma profissional assim competente. Acho até que ela deve assim galgar degrau, exercer a sua liderança, que é nato dela, mas a maneira dela, sempre desde quando criança e agora adolescente, sempre tratou as coisas com muita responsabilidade, cumpriu com seus deveres, um dia lá na frente, no futuro que ela tiver uma pessoa madura, acho que isso aí vai ser mais consciente (ENTREVISTA COM O PAI DE BIANCA – APÊNDICE 4).

Nas complementações abaixo, Bianca expressou suas expectativas e as de sua família com relação ao seu futuro profissional:

> **Minha família** quer que eu estude, tenha sucesso com isso e tenha um lado emocional bem formado.
> **No futuro** tenho planos de ser uma boa profissional e viajar muito sem muito dinheiro (COMPLETAMENTO DE FRASES COM A BIANCA. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).

Ao expressar seus maiores temores, Bianca demonstra medo em não se realizar profissionalmente, seguindo uma profissão que só lhe dê estabilidade financeira, porém que não lhe traga felicidade e satisfação pessoal e profissional:

> **Em dez anos:** Como eu disse, quero ser atuante na sociedade. Daqui a dez anos já pretendo estar formada e construindo uma carreira.
> **Meus maiores temores na vida são**: ter uma profissão que só me dê dinheiro; constituir uma família e não conseguir estruturar ela bem; chegar à velhice cansada de viver (TÉCNICAS DE EXPLORAÇÕES MÚLTIPLAS COM A BIANCA. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 6).

4.3.7 Carlos

No momento da pesquisa, Carlos tinha 16 anos de idade, cursava o 3º ano no Colégio Militar de Campo Grande, era residente na mesma cidade e

participou do PRODEP na segunda turma, no ano de 2002. Seu pai era militar, tendo falecido em 2005, e sua mãe era dona de casa, com escolaridade de nível médio. Ele tinha um irmão de 9 anos de idade. Após o falecimento do pai, moraram apenas os três.

- ✓ **Características Gerais**

Carlos era um jovem com altas habilidades acadêmicas na área de Língua Inglesa e de Ciências Exatas (Matemática), apresentando bom desempenho nas demais disciplinas, não gostando, porém, de Química:

> […] gosto de praticar esportes, jogar futebol, jogar voleibol na piscina, jogar handebol, gosto de ler, mas não estou tendo tempo, não gosto de Química (ENTREVISTA COM O CARLOS – APÊNDICE 4).
> […] acho que ele gosta muito de estudar, não depende de eu ficar mandando ele ir estudar, é do gosto dele. Gosta de se reunir com os amigos, gosta de esportes, ele sempre participou das atividades que tinha no Colégio, das atividades extra-classe […] (ENTREVISTA COM A MÃE DE CARLOS – APÊNDICE 4).

Carlos gostava de disciplinas que apresentassem utilidade prática para ele. Sendo assim, considerava a Matemática, a Língua Inglesa e a Física, úteis para seu futuro profissional – Carlos pretendia ser piloto e precisa ter um conhecimento apurado dessas disciplinas:

> Gosto do que é útil, por exemplo, a Matemática é bem útil no dia-a-dia; Física é interessante, eu gosto de Física porque é útil; o Inglês é útil. Por exemplo, Química não tem utilidade no nosso dia-a-dia, pode ter se você for se especializar nessa área e tal, você aprende coisa ali, por exemplo, o modelo atômico que você nunca vai usar aquilo. É função orgânica que tô aprendendo agora, não me interesso por coisas que não vejo uma lógica assim. Acho o método de ensino deles muito errado, ensinam coisas que você não vai, não te ensinam nada, só botam na sua cabeça ali. Português, por exemplo, não gosto, aprender a função sintática de tal coisa dentro de tal coisa. Literatura eu gosto bastante, de interpretar as coisas, coisas poéticas assim. Então eu gosto de Matemática, Física, Literatura, Inglês. Odeio Química, Português; não gosto também de Biologia, DNA, essas coisas, nada a ver. Gosto da parte da alimentação assim que a gente usa, e que é importante, mas as partes que você não tem certeza do que é, que é só suposição, assim, não gosto não (ENTREVISTA COM O CARLOS – AÈNDICE 4).

Nas complementações a seguir, ficou evidente o interesse e envolvimento com as Ciências Exatas, assim expressa ao falar de suas habilidades e da disciplina de que mais gosta: "**A disciplina que mais gosto** é Matemática, depois de Física. **Tenho habilidade** para atividades que envolvem

lógica (COMPLETAMENTO DE FRASES COM O CARLOS – APÊNDICE 5).

- ✓ **Configurações subjetivas das altas habilidades no processo de aprendizagem**

- Capacidade de confiança em si mesmo como tendência orientadora da personalidade

As conversas informais realizadas com Carlos mostraram seu alto grau de confiança em si mesmo, traçando objetivos e acreditando que era capaz de alcançar o que almejava, conseguindo galgar suas metas e seus objetivos:

> Existem os que querem, mas não podem.
> Existem os que podem, mas não querem.
> Eu quero! Eu posso! E vou conseguir!
> Eu quero, eu posso.
> Eu posso fazer o que eu quiser (TÉCNICAS DE EXPLORAÇÕES MÚLTIPLAS COM O CARLOS – APÊNDICE 6).

- Capacidade crítica e juízo moral como tendência orientadora de sua personalidade

Carlos tinha uma percepção moral desenvolvida, apresentando comportamentos e atitudes impregnados de valores morais, como: lealdade, honestidade, compreensão e sinceridade evidenciadas nas suas complementações de frases:

> **Sou uma pessoa** honesta, amigável. Feliz.
> **O que já aprendi de mais importante** foi não ficar olhando somente os erros dos outros e valorizar seus acertos; perdoar os outros; dar sempre o melhor de si mesmo; nunca desistir dos seus objetivos.
> **Meu maior defeito** é ser bastante orgulhoso.
> **Sou um amigo** sincero, companheiro (COMPLETAMENTO DE FRASES COM O CARLOS. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).

Seu desenvolvimento moral o levava a uma auto-análise, e cobrava-se em relação a seus comportamentos. Ao mesmo tempo, ao pensar sobre a sociedade onde vivia também era crítico, e observava que as pessoas não apresentavam os valores morais que o mesmo valorizava e tentava desenvolver em sua personalidade, o que resultava segundo ele uma sociedade deprimente:

> **Detesto** tanta coisa (a falsidade, a ganância das pessoas, as pessoas que só ficam reclamando de tudo e não fazem nada para melhorar), detesto o capitalismo, e muitas outras coisas**!**
> **A sociedade** em que vivo é deprimente (COMPLETAMENTO DE FRASES COM O CARLOS. GRIFOS DO INSTRUMENTO - APÊNDICE 5).

- Autovaloração como tendência orientadora das altas habilidades no processo de aprendizagem

A participação de Carlos no PRODEP contribuiu para o desenvolvimento de sua auto-estima. A confiança em si mesmo, uma característica de sua personalidade, aliada ao fato de ter sido identificado como um aluno com altas habilidades configurou-se como uma tendência orientadora de suas altas habilidades:

> […] não percebia que era tão especial, tão diferente dos outros, não tinha aquela sede de ser melhor, de me superar. Era uma pessoa normal assim. Hoje penso assim de me superar, tenho vontade de ir mais além, assim acredito mais em mim, vejo que eu tenho maior auto-estima. Pode não ter sido o PRODEP que mudou isso, mas foram as experiências que vivi que mudaram. (ENTREVISTA COM O CARLOS – APÊNDICE 4)
> **Antes do PRODEP** eu era alguém que não acreditava muito em mim mesmo. (COMPLETAMENTO DE FRASES COM O CARLOS. GRIFOS DO INSTRUMENTO - APÊNDICE 5).

- A família como a base de seus valores morais e o pai como exemplo a ser seguido

Quando foi realizada a pesquisa com Carlos, seu pai falecera há uns seis meses. Contudo durante a entrevista Carlos demonstrou afeto, e enfatizou com carinho e amor a participação do pai em sua vida, o que se evidenciava em sua fala, ao enfatizar constantemente a importância do pai no processo de desenvolvimento de suas altas habilidades:

> […] meu pai que me incentivava assim. Quando começou esse PRODEP aí, como já falei, sou meio tímido e não tinha muitos amigos lá dentro, já tinha um grupinho de amigos e nenhum deles estava ali dentro. Conhecia um ou outro, aí conversava pouco lá, e não gostava muito de lá. Toda quinta-feira à tarde que ia, aí não gostava muito, mas meu pai incentivava ir lá e tal. Ele ficava orgulhoso de ter sido escolhido, e me incentivava ir lá e tal, e isso ajudou muito. Aprendi bastante coisa com meu pai, ele sempre me incentivava em tudo que eu queria fazer, judô, *taekwondo*, escolinha de futebol, que queria fazer, ele sempre incentivou (ENTREVISTA COM O CARLOS. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 4).

As informações obtidas com a mãe também evidenciaram o quanto o pai de Carlos foi presente, incentivou e apoiou o filho em tudo o que ele tinha vontade e necessidade de realizar:

> Meu marido, na época, ele sempre funcionou assim, ele tinha que dar todas as ferramentas para ele, para facilitar tudo para ele, e para ele ter acesso a mais coisas, e isso daí que ele pensava, e isso que acho que nós fizemos assim, a melhor escola. Então ele vai para a melhor escola, vai ter o melhor estudo, tem curso disso, então deixava outras coisas para trás. A prioridade era pagar os cursos, então ele ia, isso que eu acho que ele colaborou bastante na formação dele. Ele e eu não trabalhava, mas o que podia economizar, economizava para poder bancar o melhor na parte de estudo, e até hoje acho que ele soube aproveitar muito bem, vamos ver agora, daqui para frente (ENTREVISTA COM A MÃE DE CARLOS – APÊNDICE 4)

O apoio e o incentivo do pai configuraram-se na personalidade de Carlos como um exemplo a ser seguido, adquirindo configurações subjetivas de admiração e de valores morais que ele deixou para Carlos em vida:

> **Não me esqueço** de tudo o que meus pais me ensinaram; de ser educado com todas as pessoas; de perdoar as pessoas que me fizeram mal; de dar valor a quem merece.
> **Meu pai** é o melhor pai do mundo, o mais corajoso, o maior combatente.
> **O momento mais significativo na minha vida** foi quando eu fui tomar banho de rio com o meu pai e a minha mãe.
> **Amo** meu pai, minha mãe, meu irmão, meus amigos, a natureza, toda a minha família, minha vida.
> **As pessoas mais importantes da vida** são minha família e meus amigos (COMPLETAMENTO DE FRASES COM O CARLOS. GRIFOS DO INSTRUMENTO - APÊNDICE 5).

- Aspirações e expectativas de um futuro de sucesso profissional e pessoal como tendência orientadora de suas altas habilidades

O fato de ter sido identificado pelo PRODEP como um estudante com altas habilidades adquiriu configurações subjetivas de expectativas e de aspirações de um futuro profissional de sucesso no âmbito da subjetividade social (família) e individual (Carlos):

> As minhas expectativas é que ele tenha um futuro, que ele consiga o que ele quer, porque tudo o que ele quer ele está estudando tanto, batalhando tanto, porque ele quer tanto uma coisa que eu só tenho que torcer para que ele consiga, porque é com relação ao futuro, não é em relação assim a bens materiais. Ele quer uma profissão, ele quer aquilo e está estudando para aquilo, e o que ele está

> fazendo e o que estou podendo ajudar, facilitando o caminho dele, quero que o futuro dele seja brilhante em matéria de estudo e profissão. (ENTREVISTA COM A MÃE DE CARLOS – APÊNDICE4)

Carlos buscava a realização de seu sonho, seguindo o exemplo do pai, na carreira militar, porém em uma área específica de seu interesse e ligada às suas altas habilidades. Pretendia ser piloto da Aeronáutica:

> Pretendo seguir a carreira militar, na Aeronáutica, ser piloto. Tô estudando desde o começo do ano passado e pretendo ir esse ano pra lá. Quando eu passar, em agosto, aí começo do ano que vem já tô indo pra lá. Pretendo ser piloto, é o que acho bem interessante assim, bem legal. (TÉCNICAS DE EXPLORAÇÕES MÚLTIPLAS COM O CARLOS – APÊNDICE 6)
> **O meu maior sonho** é ser piloto, construir uma família, ter uma casa na beira do mar, e poder chegar no final da vida olhar pro passado e ver que eu não vivi em vão. (COMPLETAMENTO DE FRASES COM O CARLOS. GRIFOS DO INSTRUMENTO – APÊNDICE 5).

A última informação obtida de Carlos, por meio de um telefonema com a sua mãe, foi a de que ele passara na seleção para seguir carreira na Aeronáutica e que já se mudara e estava fazendo o curso de piloto.

4.4 Discussão dos Casos

O estudo dos casos realizado nesta pesquisa sobre o sentido subjetivo das altas habilidades no processo de aprendizagem identificou 40 configurações subjetivas, sendo que algumas delas se repetem nos sujeitos.

As configurações: autonomia como dimensão da aprendizagem; expectativas e exigências do meio em torno das manifestações de suas altas habilidades; motivação para aprender como tendência orientadora de sua personalidade; desenvolvimento moral elevado como tendência orientadora de sua personalidade; e o apoio e o incentivo familiar como elemento favorecedor do processo de aprendizagem repetem-se em dois sujeitos dentre os sete, de maneira esporádica. Mesmo assim, apesar de a configuração se repetir, os sentidos subjetivos dessas configurações em cada sujeito apresentam singularidades e particularidades pelo caráter único em que se compreendem os sentidos subjetivos das altas habilidades na perspectiva da subjetividade.

Nessas configurações encontram-se algumas que estabelecem inter-relação com a subjetividade social, apresentada no Capítulo III desta dissertação:

- Expectativas e exigências do meio em torno das manifestações de suas altas habilidades foram encontradas nos sujeitos José Augusto e Bianca: essa configuração aparece como o significado das altas habilidades no Capítulo III deste trabalho, no âmbito da subjetividade social no eixo temático sobre as características das altas habilidades, quando foi discutido o mito que ainda permeia a subjetividade social de que o sujeito com altas habilidades sabe tudo, apresentando elevado desempenho acadêmico em todas as áreas.

Nas configurações subjetivas das altas habilidades, no processo de aprendizagem, essa configuração adquiriu um sentido subjetivo de exigências e de expectativas, revelando que os sujeitos que apresentaram essa configuração, a saber, José Augusto e Bianca, demonstraram sentidos subjetivos de cobrança excessiva de si mesmos, sentimento de culpa e de frustração quando não conseguiam excelentes resultados em suas atividades escolares. Havia neles a necessidade de mostrar à sociedade que eram capazes e apresentavam excelente desempenho acadêmico.

- Quanto à configuração motivação para aprender como tendência orientadora de sua personalidade, ela se evidencia nos sujeitos José Augusto e Fernando como uma característica de suas altas habilidades, segundo é apontada pela literatura, adquirindo sentidos subjetivos singulares diferentes e únicos nas diferentes zonas de sentidos da personalidade de cada um.

- O desenvolvimento moral como tendência orientadora de sua personalidade configura-se nos sujeitos: Fernando e Carlos como uma característica de suas altas habilidades. Nesse sentido, há alguns estudos sobre a moral em estudantes com altas habilidades, como a tese de Lustosa (2004), na qual a autora faz algumas discussões sobre a ligação entre moral e altas habilidades especificamente desenvolveu um estudo de caso com cinco sujeitos sobre o significado das altas habilidades e do desenvolvimento moral na configuração subjetiva dos sujeitos. Já aqui, nesta pesquisa, observou-se que dos sete sujeitos apenas dois apresentaram desenvolvimento moral, e além desses outros três apresentaram capacidade crítica e juízo moral, ou seja, ficou constatado que nem sempre todas as pessoas com altas habilidades apresentam desenvolvimento moral elevado.

Segundo Chauí (2002, p. 336):

> Senso moral e consciência moral são inseparáveis da vida cultural, uma vez que esta define para seus membros os valores positivos e negativos que devem respeitar ou detestar. […] a cultura nasce da maneira como os seres humanos interpretam-se a si mesmos e as suas relações com a Natureza, acrescentando-lhe sentidos novos, intervindo nela, alterando-a através do trabalho e da técnica, dando-lhe valores.

Com esse olhar observou-se que apenas dois dos sete sujeitos apresentaram um desenvolvimento moral elevado. Além deles, outros três sujeitos apresentaram elevada capacidade crítica e juízo moral como tendência orientadora de suas personalidades, o que nos leva a refletir sobre a necessidade de novos estudos sobre esses aspectos, estudos que possam discutir com mais profundidade o desenvolvimento da moral e do senso crítico em estudantes que apresentam altas habilidades.

- A configuração capacidade crítica e juízo moral como tendência orientadora da sua personalidade aparece na configuração subjetiva de três sujeitos: José Augusto, Ana e Bianca. Eles apresentaram em suas configurações subjetivas senso crítico, mostrando-se inconformados com as injustiças sociais e recusando-se a aceitar determinadas regras que eram impostas pelo sistema, o que os diferenciava daqueles, como Fernando e Carlos, que apresentam desenvolvimento moral: enquanto José Augusto, Ana e Bianca teciam críticas aos comportamentos e às atitudes que consideravam erradas segundo o seu juízo moral, Fernando e Carlos eram sensíveis às questões sociais e procuravam, por meio de suas atitudes, ajudarem as pessoas, não fazendo críticas, mas também buscando contribuir com seus exemplos cotidianos.

Chauí (2002) diferencia o juízo de fato e de valor:

> Se dissermos: 'Está chovendo', estaremos enunciando um acontecimento constatado por nós e o juízo proferido é um juízo de fato. Se, porém, falarmos: 'A chuva é boa para as plantas' ou 'A chuva é bela', estaremos interpretando e avaliando o acontecimento. Nesse caso, proferimos um juízo de valor. Juízos de fato são aqueles que dizem o que as coisas são, como são e por que são. […] Diferentemente deles, os juízos de valor, avaliações sobre as coisas, pessoas, situações e são proferidos na moral, nas artes, na política, na religião (CHAUÍ, 2002, p. 335-336)

A autora esclarece a inter-relação entre juízo de valor e juízos éticos de valor, o que coincide com relação às configurações subjetivas observadas nos sujeitos da pesquisa.

> Os juízos éticos de valor nos dizem o que são o bem, o mal, a felicidade. Os juízos éticos normativos nos dizem que sentimentos, intenções, atos e comportamentos devemos ter ou fazer para alcançarmos o bem e a felicidade […] Enunciam também que atos , sentimentos, intenções e comportamentos são condenáveis ou incorretos do ponto de vista moral (CHAUÍ, 2002, p. 336).

Os sujeitos que apresentaram capacidade crítica e juízo moral também demonstraram, além das atitudes éticas no seu comportamento, críticas a partir do seu juízo moral daquilo que achavam certo ou errado, buscando, por meio de reivindicações, mudarem o que consideravam errado. Os demais, aqueles que apresentaram apenas o desenvolvimento moral, demonstraram ter um comportamento ético no seu cotidiano a partir dos seus valores, porém não teciam críticas, nem reclamavam, a fim de mudar o que estava posto, conformando-se e fazendo sua parte.

- A configuração auto-valoração como tendência orientadora das altas habilidades no processo de aprendizagem aparece em quatro sujeitos: Fernando, Ana, Isabella e Carlos. Ela estabeleceu uma inter-relação subjetiva com a subjetividade social discutida no Capítulo III, quando foi evidenciado que o significado das altas habilidades no campo da subjetividade social destacava o sucesso escolar, pessoal e profissional dos sujeitos que apresentam altas habilidades. Esses significados adquiriram sentido subjetivo de auto-valoração nas configurações subjetivas das personalidades desses sujeitos.
- Já a configuração o apoio e o incentivo familiar como elemento volitivo no processo de aprendizagem, aparece em três sujeitos: José Augusto, Isabella e Bianca, fazendo a inter-relação com a subjetividade social no que se refere à educação familiar, elucidada no Capítulo III como favorecedora para o desenvolvimento das habilidades dos sujeitos da pesquisa. No campo da subjetividade individual desses estudantes, apresenta uma configuração subjetiva volitiva; o apoio e incentivo familiar adquiriram sentido subjetivo de motivação e envolvimento com a aprendizagem.
- A configuração aspirações de um futuro de sucesso profissional e pessoal como tendência orientadora de suas altas habilidades aparece em cinco sujeitos: Fernando, Ana, Isabella, Bianca e Carlos. As altas habilidades nesses sujeitos adquiriram sentido subjetivo de possibilidades de sucesso profissional e pessoal, numa inter-relação com a subjetividade social em que aparece o mito de que o fato de um sujeito apresentar altas habilidades significa que terá um futuro de sucesso profissional e pessoal.

- As configurações: motivação frente a situações desafiadoras como elemento propulsor do processo de aprendizagem; auto-avaliação como expressão de sua capacidade de atingir seus objetivos; motivação pela vida escolar; a introspecção como elemento propulsor do sentir-se diferente; a constituição familiar como elemento estruturante de sua personalidade; espaço escolar como elemento volitivo no processo de aprendizagem; dificuldade de lidar com o fracasso e insucesso como tendência orientadora de sua personalidade; o sistema escolar como elemento estruturante para sua formação profissional; altas habilidades psicomotoras como tendência orientadora de sua personalidade; autoconsciência sobre suas altas habilidades como elemento volitivo; elevada capacidade de aprender como elemento volitivo no processo de aprendizagem; elevada capacidade de liderança como tendência orientadora de sua personalidade; dificuldade de escolha profissional como uma tendência orientadora de sua personalidade; elevada capacidade de confiança em si mesmo como tendência orientadora de sua personalidade; e a família como a base de seus valores morais e o pai como um exemplo a ser seguido; essas configurações apareceram em apenas um sujeito, confirmando a singularidade das configurações subjetivas.
- Das 40 configurações subjetivas, 14 configurações aparecem apenas uma vez e 35% das configurações não se repetem. Considerando que as realidades social, econômica e histórica dos sujeitos desta pesquisa são similares, três filhos de militares e quatro filhos de pais com ensino superior completo, fato que evidenciou que esses estudantes apresentavam características parecidas no que se refere ao âmbito da subjetividade social.
- Observou-se que apesar de algumas configurações se repetirem em alguns sujeitos a singularidade de cada caso prevaleceu, assim sendo, por exemplo, em José Augusto foi encontrada oito configurações subjetivas, dessas três foram identificadas apenas nele; em Fernando foi identificada sete configurações subjetivas, dessas três só se apresentaram nele; em Isabella identificou-se cinco configurações e duas apenas nela; em Clóvis também se encontrou cinco configurações e três só nele; já em Bianca identificou-se cinco configurações e uma apenas nela; em Carlos foram encontradas cinco configurações e duas apenas nele; apenas Ana que teve cinco configurações subjetivas identificadas, sendo que todas se repetiram nos demais sujeitos.

O estudo dos casos realizado nesta dissertação sobre o sentido subjetivo das altas habilidades no processo de aprendizagem possibilitou-nos

perceber alguns avanços significativos no que concerne às pesquisas e aos estudos desenvolvidos até o momento em nível nacional e internacional sobre a temática em foco. Eis os tópicos que ilustram esses avanços:

1. As configurações subjetivas das altas habilidades no processo de aprendizagem demonstraram que os estudos sobre as características e os traços de altas habilidades limitam os programas e a escola no que diz respeito às reais possibilidades de desenvolvimento das potencialidades desses sujeitos.

2. No processo de identificação dos estudantes com altas habilidades, é perceptível que as concepções teóricas adotadas pelo MEC (1999, 2001 e 2007) incorporam, a um só tempo, para estabelecer as diretrizes de identificação e de atendimento desses sujeitos, estudos da Psicometria, do Cognitivismo e da Psicologia Histórico-Cultural, todos de maneira superficial e confusa. Isso gera, na prática, confusão e dificuldades no processo tanto de identificação como de atendimento às necessidades especiais desses estudantes. O processo de identificação acaba por privilegiar os estudantes com altas habilidades acadêmicas, pela insegurança em identificar um estudante com altas habilidades artísticas que possa vir a ter déficit de aprendizagem acadêmica.

3. Os sujeitos que participaram desta pesquisa foram identificados pelo Projeto de Desenvolvimento das Potencialidades (PRODEP), que adotou a teoria de Renzulli (1996). Percebendo as altas habilidades nos diversos campos da atuação humana, como foi explicitado nos Capítulos I e II, o autor ampliou o percentual, que antes era de 3 a 5% da população para 15 a 20% da população apresentando altas habilidades em alguma área.

Mesmo assim, o processo de identificação realizado no Colégio Militar de Campo Grande privilegiou os estudantes com altas habilidades acadêmicas, contribuindo para o entendimento errôneo de que o estudante com altas habilidades é apenas aquele que apresenta elevado desempenho acadêmico. Explicitou-se no Capítulo III como esse mito adquire significado no campo da subjetividade social e individual. A inter-relação entre a subjetividade social e individual demonstrou nos estudos dos casos que esse mito adquiriu sentido subjetivo de cobrança dos sujeitos, que passaram a si cobrar demasiadamente, o que levava à frustração e à insatisfação quando não conseguiam sucesso acadêmico em todas as áreas.

Ao considerar apenas as características e desenvolver estudos meramente descritivos acerca das características das altas habilidades, fatos como esses passaram despercebidos pelos professores, psicólogos e familiares

desses estudantes. Por exemplo, no caso de José Augusto evidenciou-se que o perfeccionismo adquiriu uma configuração subjetiva com relação às expectativas e às exigências do meio em face de suas altas habilidades, gerando sentidos de culpa e de medo, dentre outros, o que, a depender do sujeito, pode causar sérios problemas para sua vida.

Concordamos com Martinez (1997, p. 112-113) quando afirma que:

> Não se pode identificar os conceitos de configuração personológica e configuração criativa. Configuração criativa é uma expressão da configuração personológica que integra os recursos personológicos, os quais intervêm na expressão criativa do sujeito. A distinção configuração personológica- configuração criativa permite compreender por que é impossível encontrar um perfil de personalidade único que caracterize todos os indivíduos criativos.

Nessa perspectiva entende-se que as configurações das altas habilidades também são configurações personológicas que integram os recursos personológicos, os quais intervêm na expressão das altas habilidades dos sujeitos, o que também torna impossível encontrarmos um perfil único que caracterize todos os sujeitos com altas habilidades.

4. Quanto aos estudos sobre as altas habilidades, destaca-se aqui a necessidade de pesquisas com enfoque na subjetividade, por possibilitar avanços significativos no que se refere ao desenvolvimento global dos sujeitos que as apresentam, bem como oferecer oportunidades de realização de novos conceitos e novas concepções acerca de: quem é o sujeito que apresenta altas habilidades, como identificá-lo e atendê-lo de maneira que a facultar seu desenvolvimento holístico e sua inclusão efetiva no sistema escolar.

5. O estudo da subjetividade social sobre os significados das altas habilidades no campo subjetivo do contexto escolar e familiar possibilitou estabelecer inter-relações entre a subjetividade social e individual, o que levou à compreensão de como os significados das altas habilidades no campo da subjetividade social adquiriu configuração subjetiva nos sujeitos a partir do estudo dos casos.

Os eixos temáticos apresentados no Capítulo III, para especificar os significados das altas habilidades no campo da subjetividade social, surgiram em algumas configurações subjetivas das altas habilidades no processo de aprendizagem, o que demonstrou a inter-relação que há entre a subjetividade social e individual. O estudo dos casos evidenciou também o caráter singular

das configurações subjetivas. A esse respeito, observa González Rey (2004, p. 17):

> Os sentidos subjetivos integram-se em torno de delimitações simbólicas produzidas pela cultura, mas através de processo históricos de relação, nos quais essas delimitações simbólicas são acompanhadas por uma emocionalidade que sintetiza qualidade específica de uma história singular de relacionamento. Assim, os sentidos subjetivos 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.

6. A realidade socioeconômica dos sujeitos desta pesquisa foi um fator que merece alguns comentários, bem como o fato de serem alunos do Colégio Militar de Campo Grande, sendo que alguns desses estudantes eram filhos de militares e adquirem configurações de sentido subjetivo diante dessa situação.

Com relação ao Colégio Militar, é preciso entender que é um colégio caracterizado por um processo seletivo que faculta ao aluno estudar nele. Além da prova seletiva de conhecimentos acadêmicos e conforme as vagas disponíveis, filhos de militares são admitidos sem a necessidade de realização da prova. Considerando o processo seletivo, isso demonstra que se encontram nessa escola estudantes que apresentam um nível elevado de desempenho acadêmico, pois a escola privilegia e valoriza esse aspecto. Isso, por sua vez, explica o desenvolvimento de um projeto (o PRODEP) que identifica os estudantes com altas habilidades, realizado por profissionais da escola, e que selecionou somente estudantes com altas habilidades acadêmicas, ou seja, aquelas valorizadas pela instituição.

O sentido subjetivo referente ao incentivo financeiro oferecido pelos pais dos sujeitos da pesquisa merece destaque, uma vez que essa não é a realidade da maioria dos sujeitos que apresentam altas habilidades. Fica aqui a sugestão para o desenvolvimento de pesquisas com estudantes com altas habilidades, de nível socioeconômico desfavorecido.

7. O estudo da subjetividade social e individual referente aos significados e aos sentidos subjetivos das altas habilidades no processo de aprendizagem demonstrou que o PRODEP ofereceu a possibilidade de desenvolvimento da socialização dos sujeitos da pesquisa, porém não trouxe contribuições no concernente ao desenvolvimento das altas habilidades desses sujeitos.

Nesse sentido, é relevante destacar que o PRODEP de Campo Grande – MS encerrou-se antes de realizar uma terceira etapa, que previa o enriquecimento e desenvolvimento das altas habilidades no processo de aprendizagem, o que explica essa lacuna na configuração subjetiva dos sujeitos e reforça o caráter de descontinuidade dos projetos para atender estudantes com altas habilidades no Brasil.

O estudo dos casos desta pesquisa demonstrou que o modelo educacional que rege o ensino brasileiro, apesar do discurso de inclusão, ainda é, na prática, excludente. Segundo Martínez (2005, p. 104),

> A compreensão da escola como sistema social complexo facilita identificar barreiras e resistências ao processo de inclusão escolar difíceis de serem compreendidas se a escola é considerada apenas espaço onde a atividade de ensino – aprendizagem acontece. Indiscutivelmente, a identificação e compreensão de tais barreiras constituem um importante passo para poder delinear estratégias intencionais tendentes a sua superação.

Isso leva a repensar a prática escolar com base na compreensão dos fatores subjetivos que se configuram, nos diferentes espaços e contextos sociais e históricos e que adquirem sentidos subjetivos singulares nas configurações personológicas de cada sujeito. Assim sendo, Martínez chama atenção para a compreensão da aprendizagem a partir desse entendimento da subjetividade humana:

> A compreensão da aprendizagem como um processo complexo e, conseqüentemente, singularizado da subjetividade humana, do espaço escolar como um sistema social complexo, assim como uma concepção social e não fatalista da deficiência de outras características e condições das crianças devem orientar o conjunto de ações do profissional da psicologia no contexto escolar (MARTÍNEZ, 2005, p. 104).

Dos sete sujeitos dessa pesquisa, apenas três viam a escola como um espaço motivador e favorecedor do desenvolvimento de suas altas habilidades; os demais enxergavam a escola como um local entediante, rotineiro e desmotivador. Nesse sentido, destaca González Rey (2006, p.37):

> Considero que a categoria sentido subjetivo de fato abre uma possibilidade para integrar na significação da aprendizagem aspectos que tem sido totalmente ignorados até hoje, o que leva não apenas a uma adição, mas a uma representação diferente da aprendizagem com importantes conseqüências para a prática

> profissional nos diferentes campos da atividade humana. Aprender é toda uma produção subjetiva cuja qualidade não está definida apenas pelas operações lógicas que estão na base desse processo.

O sistema escolar brasileiro precisa repensar a relação professor-aluno no processo de desenvolvimento e de aprendizagem. E o enfoque da subjetividade representa um marco histórico para esse processo, numa perspectiva de que a relação entre professor-aluno é repleta de sentidos, emoções e significados os mais diversos e que representam elementos geradores de aprendizagem. É o entendimento desse aspecto subjetivo que possibilitará mudanças efetivas no sistema escolar, facultando um trabalho significativo de inclusão efetiva dos estudantes com suas diferenças, sejam elas as altas habilidades, as deficiências, ou outros aspectos a serem identificados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possibilitou significativos avanços no que se refere ao conceito de altas habilidades, bem como ao processo de identificação e de atendimento a esse alunado, sobretudo no concernente ao processo de desenvolvimento e de aprendizagem desses sujeitos.

Em primeiro lugar, com relação ao conceito, a pesquisa adotou a nomenclatura altas habilidades, uma vez que o referencial teórico que a embasou compreende que as altas habilidades são predisposições em potencialidades para o desenvolvimento de determinadas atividades. Dessa forma, desenvolvemos reflexões sobre o conceito de altas habilidades a partir da Psicologia Histórico-Cultural, chegando ao consenso de que essa nomenclatura é a que melhor ilustra o entendimento do sujeito com essas habilidades.

Nessa perspectiva são considerados os fatores biológicos, sociais, históricos e subjetivos para explicar a complexidade do conceito. Ainda assim se pergunta: quem é, afinal, o sujeito com altas habilidades? O estudo das configurações subjetivas das altas habilidades trouxe contribuições significativas no que se refere ao conceito, às características das altas habilidades e ao processo de desenvolvimento e aprendizagem desses sujeitos. Segundo Martínez (1997, p. 81):

> O descobrimento das configurações personológicas específicas que intervêm no comportamento criativo de cada um dos sujeitos pode nos conduzir a regularidades configuracionais que ultrapassam o nível descritivo que prevaleceu nos estudos da relação personalidade-criatividade.

As inter-relações entre a subjetividade social e individual possibilitaram entender com maior profundidade as configurações subjetivas das altas habilidades no processo de aprendizagem, rumo à superação do caráter descritivo e linear das pesquisas desenvolvidas tanto em nível nacional como internacional, restritas a discussões sobre o tema no âmbito das características e dos traços da personalidade dos sujeitos. Também possibilitaram verificar, nos estudos de caso, como os significados sobre os seguintes eixos temáticos: características de altas habilidades, educação familiar e educação escolar

configuraram-se nas diferentes zonas de sentidos dos estudantes, os sujeitos da pesquisa.

Na breve discussão dos casos realizada no capítulo IV desta dissertação, pode-se apreender que os significados no campo da subjetividade social adquirem diferentes configurações subjetivas em cada sujeito, e o estudo de tais configurações permite a compreensão do sujeito em sua totalidade, o que contribui para o seu desenvolvimento global.

O presente estudo mostrou que tais traços e características apontados pela literatura até o momento nem sempre aparecem em todos os sujeitos com altas habilidades, e conhecer as características das altas habilidades pouco ajuda no atinente ao processo de desenvolvimento e de aprendizagem desses sujeitos. Nesse sentido, Martínez (1997), ao desenvolver um estudo sobre Criatividade, personalidade e educação, concluiu que:

> A não-compreensão efetiva de como o histórico, o social e o cultural se integram no psicológico e, a separação as vezes artificial desses aspectos, e a não-consideração da pessoa como sujeito ativo, que interage com suas próprias condições. Uma importante direção de trabalho, que já iniciamos, consiste em analisar como a concepção do caráter personológico da criatividade articula-se com estas concepções, contribuindo para sua reformulação e o seu enriquecimento. (MARTÍNEZ, 1997, p. 194)

Nesse sentido, ressalta-se que é importante conhecer as características e os traços apontados pela literatura, uma vez que o presente estudo reafirmou que os estudantes com altas habilidades apresentam tais características. Porém, além disso, é crucial conhecer o sujeito em sua totalidade histórico-cultural como possuidor de afetividade e de subjetividade, o que caracteriza a sua individualidade. Dessa forma, concluí-se que as características apontadas pela literatura apareceram na personalidade desses sujeitos como ocorrência de aquisições durante o processo de desenvolvimento e de aprendizagem de cada sujeito, porém com particularidades e configurações subjetivas únicas, que refletiram a necessidade e a importância de estudos com enfoque na subjetividade.

Nesta dissertação, explicitou-se que a política educacional brasileira de identificação e de atendimento aos estudantes que apresentam altas habilidades delineadas a partir das diretrizes do MEC (1999, 2000, 2001 e 2007) não oferece subsídios teóricos claros referentes aos conceitos de altas habilidades e

ao processo de identificação e de atendimento desses sujeitos. Elas apresentam propostas pautadas em diferentes concepções teóricas, de maneira superficial.

Sendo assim, a prática da educação escolar direcionada a esses educandos também tem sido superficial e excludente. A presente pesquisa leva à reflexão de que a escola não sabe lidar com a diferença: se por um lado, o sujeito que apresenta deficiência é excluído do sistema escolar por suas limitações, sejam elas físicas ou mentais, por outro, o estudante que apresenta altas habilidades também é excluído, por apresentar um potencial elevado, e a escola não sabe o que fazer com esse potencial.

Com base nessa constatação, conclui-se que os estudos sobre as características e os traços das altas habilidades pouco têm contribuído no processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos sujeitos. É importante e necessário conhecer as características gerais das altas habilidades apresentadas pela literatura. Contudo é relevante e imprescindível conhecer o sujeito como ator e possuidor de afetividades, apresentando sentidos subjetivos singulares no processo motivador e volitativo do desenvolvimento de suas altas habilidades em qualquer área da atuação humana. Segundo Martínez (1997, p. 79 e 80),

> A criatividade, embora seja uma expressão da personalidade em sua função reguladora, também é determinada por diversos fatores que poderíamos denominar *extrapessoais*: a situação social contextual em que o sujeito está imerso, a própria historicidade e o estado do conhecimento científico ou desenvolvimento tecnológico em um momento dado, as possibilidades reais que o sujeito tem para incrementar suas motivações essenciais etc. E é neste contexto que a categoria *sujeito* adquire um valor particular: de fato, é o sujeito que, apoiando-se em seus recursos personológicos, projeta e organiza seu comportamento na situação concreta em que se desenvolve e com os sentidos psicológicos que esta adquire para ele.

O que leva a concluir sobre a importância de pesquisas com enfoque da subjetividade na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, para o entendimento das configurações subjetivas das altas habilidades no processo de aprendizagem, o que possibilita entender as possibilidades de desenvolvimento das altas habilidades desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de (Org.). *Tendências e desafios de Educação Especial***.** Brasília: SEESP (Secretaria de Educação Especial), 2001.

_____. O Aluno com Altas Habilidades no Contexto da Educação Inclusiva**.** *Revista Movimento*, Universidade Católica de Brasília, n. 7, p. 60-71, maio/2003.

_____. *Psicologia e Educação do Superdotado***.** São Paulo: EPU, 1986.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; SOUZA FILHO, Paulo Gomes de. Habilidades de Pensamento Criativo em Crianças Institucionalizadas e não institucionalizadas. *Revista Estudos de Psicologia*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 23-35, set./dez. 2003.

ANACHE, Alexandra Ayach. O Psicólogo nas Redes de Serviço de Educação Especial: Desafios em face da Inclusão. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns (Org.). *Psicologia Escolar e Compromisso Escolar.* Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

BAIRRAL, Almeida Marcelo. *O Crítico e o Reflexivo na Pesquisa Educacional*. Uma Revisão de Literatura. Revista Universidade Série Ciências Humanas, v.25, 1-2, jan./dez.2003

BANCHS, María Auxiliadora. Representaciones Sociales y Subjetividad. In: FURTADO, Odair e GONZÁLES REY, Fernando Luis (org.). *Por uma Epistemologia da Subjetividade: um Debate entre a Teoria Sócio-Histórica e a Teoria da Representações Sociais*. São Paulo: Casa *do Psicólogo, 2002*.

BEE, Hellen. *A criança em desenvolvimento*. ed. 7. Porto Alegre: Artmed, 1995.

BITTELBRUN, Ivonete Bitencurt Antunes. *O Silêncio da Escola Pública: Um Estudo Sobre os Programas de Atendimento aos alunos com indicadores de superdotação no Estado de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

BOCK, Ana Mercês Bahia e GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. Subjetividade: O Sujeito e a Dimensão Subjetiva dos Fatos. In: GONZÁLES REY, Fernando Luis (org.). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. Tradução de Guillermo Matias Gumucio. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

BRASIL. *Secretaria de Educação Especial, diretrizes gerais para a identificação e o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos/Ministério da Educação e do Desporto*. Brasília: MEC/SEESP, 1995. (Série Diretrizes; Fascículos 9 e 10).

BRASIL, MEC/SEESP. *Direito à educação:* necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. *Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Brasília, 2001.

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Estratégias e Orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais.* Brasília, 2001.

_____. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.* Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Câmera dos Deputados, 2000.

_____. *Documento Orientador:* Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. Brasília: MEC, 2006.

CARNOY, Martin. *Estado e Teoria Política*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CHAUÍ, Marilena. Capítulo 4: A Existência Ética. In: *Convite à Filosofia*. 12º ed. São Paulo, SP: Ática, 2002, p. 334 – 367.

COMÊNIO, João Amós. *Didática Magna: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos.* Tradução de Joaquim Ferreira Gomes, 4ª edição: Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1957.

DESSEN, Marília Auxiliadora. A Família como Contexto de Desenvolvimento. In: BRASIL, MEC/SEESP. *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação* – Volume 3 o aluno e a família, 2007.

DELOU, Maria Cristina Carvalho. *Sucesso e Fracasso Escolar de alunos considerados superdotados:* um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino**.** São Paulo, 2001. Tese (Doutorado em Educação, História e Filosofia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ENGELS, Friedrich. A origem da família, da propriedade privada e do estado. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras Escolhidas*. Lisboa: Avante; Moscovo: Progresso, 1985. (Tomo III).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio Século XXI: O minidicionário da língua portuguesa*. 5ª edição revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Júlio Romero; SOUZA, Márcia Imaculada de; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula *et. al*. Teses e dissertações de Educação e Psicologia: formação de recursos humanos para educação especial. *Temas em Psicologia*, Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP), Ribeirão Preto, SP, Ed. Mara I. Campos de Carvalho, v. 10, n.3, p. 249-259, 2002.

_____. Atitudes e persepções acerca dos indivíduos com necessidades educacionais especiais. *Temas em Psicologia*, Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP), Ribeirão Preto, SP, Ed. Mara I. Campos de Carvalho, v. 10, n.2, p. 121-134, 2002.

FLEITH, Denise de Souza. Universidade de Brasília. 2001. (Cópia reprográfica).

GARDNER, Moward. *Estruturas da mente:* a Teoria das Inteligências Múltiplas. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência Emocional. A teoria revolucionária que redefine o que é ser Inteligente*. Tradução Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GONZÁLES REY, Fernando Luis. La Subjetividad: su significación para la Ciencia Psicológica. In: _____. *Por uma Epistemologia da Subjetividade*: São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

_____. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: _____. *O outro no desenvolvimento humano*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

_____. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia (caminhos e desafios)*. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade:* os processos de construção da informação. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. *Sujeito e Subjetividade:* uma aproximação histórico-cultural. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. O Sujeito que Aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmen V. R. (org.). *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

_____. *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*.Tradução Raquel Souzaq Lobo Guzzo. , revisão técnica do autor. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. *Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul.* Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2004.

GUENTHER, Zenita Cunha. *Desenvolvimento, Capacidades e Talentos***.** *(Guia Básico para trabalho a partir da escola regular)*. Lavras, MG: CEDET (Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento); MEC/SEESP, 2000.

GUIMARÃES, Tânia Gonzaga e OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes de. Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (org.) *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação* – volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

IANNI, Octavio. *A Era do Globalismo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. p. 11-32.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. *A Educação do Deficiente no Brasil:* dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. *As Políticas e os espaços para a criança excepcional*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

KASSAR, Mônica de C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. In: *A nova LDB e as necessidades Educativas Especiais. Cadernos CEDES*, Campinas, SP, Ed. DA UNICAMP, n. 46, p. 16-28, 2002.

_____. Conhecimento e análise da política de atendimento educacional ao portador de necessidades especiais no estado de Mato Grosso do Sul. In:

SENNA, Esther (Org.). *Política Educacional de Mato Grosso do Sul na trajetória das políticas sociais.* Campo Grande: Ed.UFMS, 2000.

KIRK, Samuel A; GALLAGHER, James J. *Educação da criança excepcional.* Tradução Marílea Zanella Sanvicente. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LANDAU, Erika. *A Coragem de Ser Superdotado*. 2ª edição revista e atualizada, São Paulo, SP, ED. Arte & Ciência, 2002.

LANE, Silvia T.M. A Dialética da Subjetividade Versus Objetividade. In In: FURTADO, Odair e GONZÁLES REY, Fernando Luis (org.). *Por uma Epistemologia da Subjetividade: um Debate entre a Teoria Sócio-Histórica e a Teoria da Representações Sociais*. São Paulo: Casa *do Psicólogo, 2002*.

LDB. *A Constituição de Educação Brasileira.* Lei nº 9.394/96, Decreto nº 8/97. Brasília: MEC, 2001.

LOPES, Marília Ancona (Org.). *Avaliação da Inteligência*. São Paulo: EPU, 1987.

LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. *Moral em Superdotados:* uma nova perspectiva. Brasília, 2004. Tese (Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia, UnB.

MACHADO, L. *Superinteligência.* Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. *Criatividade, Personalidade e Educação*. Tradução Mayra Pinto. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. Inclusão Escolar Desafios para o Psicólogo. In: _____ (Org.). *Psicologia Escolar e Compromisso Escolar*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

MATA, F. S. *Educación Especial (enfoques conceptuales).* Granada: Espanha; Grupo Editorial Universitário, [s.d.].

MELLO, Alex Fiuza. *Marx e a Globalização*. São Paulo: Boitempo, 1999.

METTRAU, Marsyl Bulkool. *Reflexões e Ações sobre as altas habilidades.* Rio de Janeiro: Instituto Helena Antipoff, 2000. (cópia reprográfica).

_____. (Org.). *Inteligência:* patrimônio social. Rio de Janeiro: Dunya, 2000.

_____. *Ensinar a Pensar – Uma metodologia lógico-criativa para nós professores e alunos cidadãos.* Rio de Janeiro: Faculdade de Educação – UERJ, 1998.

MIRANDA, Marilea Gouveia de. *Inteligência e Contemporaneidade:* próximo século. Rio de Janeiro: NAU, 1999. (Cópia reprográfica).

NOVAES, Maria Helena. *Compromisso ou alienação frente ao próximo século*. Rio de Janeiro: NAU, 1999.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. A LDB e o Contexto Nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos – 1988 a 1996, Universidade Federal de Campinas, 1997.

OLIVEIRA, Cynthia Garcia. *A Identificação e o Encaminhamento dos Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação em Campo Grande – MS*. Campo Grande, 2000. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia), Departamento de Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais, UFMS.

PIAGET, Jean. *Seis Estudos de Psicologia*. Tradução Maria Alice Magalhães D`Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 17. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

_____. *O nascimento* da *inteligência na* criança. São Paulo: Zahar, 1967.

PLATÃO. *República.* São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).

RENZULLI, Joseph S. Escolas para o Desenvolvimento de Talentos; Um Plano Prático para o Aproveitamento Escolar Integral. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Superdotação. Universidade do Porto/Portugal, Porto, out. 1996.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. *Talento e Superdotação:* problema ou solução? Curitiba: IBPEX, 2005.

SALLES, José da Conceição Ferraz de. Distúrbios Comuns e Qualidades Específicas de Superdotados Intelectuais e de Superdotados Afetivos. *Revista Psiquiatra*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 32-38, jan./abr. 1991.

SANTOS, Oswaldo de Barros (Org.). *Os Superdotados:* quem são? Onde estão? São Paulo: Pioneira, 1988.

SILVA, Kellen Cristina Prado da. A “Teoria das Inteligências Múltiplas” ou as “Múltiplas Teorias da Inteligência”? Crítica a uma visão fragmentada da

cognição. GT PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, UFG / ANPED / CNPQ, n. 20, p. 1-12, 2005.

SÓCRATES. *Textos*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).

TORRES, Rosa María. *Educação para Todos: a tarefa por fazer*. Tradução Daisy Moraes. Porto Alegre: editora Artimed, 2001.

TELEFORD, Charles W.; SAWREY, James M. A excepcionalidade intelectual II: As pessoas intelectualmente superiores. In: _____ (Orgs.). *O indivíduo Excepecional*. Tradução Vera Ribeiro. 3. ed. Nova Jersey: *Englewood Cliffs*, 1997. p. 217-253.

VIRGOLIN, Ângela M. R.. O Indivíduo Superdotado: História, Concepção e Identificação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP), Ribeirão Preto, SP, Ed. Mara I. Campos de Carvalho, v. 13, n. 1, p. 173-183, jun./abr. 1997.

_____. Como Reconhecer uma Criança Superdotada? As características cognitivas, afetivas e sociais do superdotado. In: VIRGOLIN, Ângela M. R. MEC/SEESP. *Altas Habilidades / Superdotação: encorajando Potenciais.* Brasília, DF, p. 43-49, 2007.

VYGOTSKY, Liev Semiónovich. *La Genialidade y outros textos inéditos.* Traducción Adriana Silvestri y G. Blanck. Buenos Aires: Editorial Almagesto, 1998.

_____. LURIA, Alexander Romanovichi; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem*. Tradução Maria da Penha. São Paulo: Ícone, Vila Lobos, 1998.

_____. A Formação Social da Mente. In: COLE, Michael; STEINER, Vera John; SCRIBNER, Sylvia; SOUBERMAN, Ellen (Orgs.). Tradução Jose Cipolla. 3. ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *Pensamento e Linguagem*. Tradução Jeferson Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. O Problema da Inteligência e os objetivos individuais da educação. In: _____. *Psicologia Pedagógica*. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: LEONTIEV, Aléxis [et al.]. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

WINNER, Ellen. *Crianças Superdotadas:* mitos e realidades. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Yehia, G. Y. (1994). Caracterização da clientela que procura o serviço de identificação de superdotados numa clínica psicológica. *Estudos de Psicologia*. 11, 3-10.

www.capes.gov.br/PeriódicosCAPES, Acesso: março 2006.

APÊNDICE

APÊNDICE 1

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - Mestrado em Educação

Campo Grande,__/__/2006.

Prezado(a) Senhor(a):

Sou mestranda do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, e atualmente estou desenvolvendo um projeto de pesquisa para a elaboração da dissertação de Mestrado com o tema *A Educação dos Alunos com Altas Habilidades na Perspectiva da Subjetividade.*

Este projeto tem por objetivo analisar as implicações do processo educacional de estudantes que apresentam altas habilidades, visando desvelar as implicações desse na configuração de suas subjetividades.

Dessa forma, realizar-se-á um estudo com estudantes do Colégio Militar de Campo Grande-MS, que foram identificados e encaminhados pelo Programa de Desenvolvimento das Potencialidades (PRODEP), programa elaborado pela pesquisadora Marsyl Bulkool Mettrau para os Colégios Militares do Brasil, e ao qual o Colégio Militar de Campo Grande aderiu em 2000, dando prosseguimento até o ano de 2003.

Dessa forma, torna-se fundamental a sua colaboração, participando e nos concedendo uma entrevista, pois somente com a sua colaboração poderei levar adiante a pesquisa e alcançar os objetivos propostos. Informo-lhes que a entrevista deverá ser gravada, uma vez que só assim é possível garantir a presteza de suas informações.

Ressalto ainda que Vossa Senhoria deve assinar este termo de consentimento, que autoriza a sua participação nesta pesquisa, bem como a utilização das informações concedidas. Sua identidade será mantida sob sigilo.

Mestranda Cynthia Garcia Oliveira.

APÊNDICE 2

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - Mestrado em Educação

Campo Grande,__/__/2006.

Termo de Consentimento

Eu,.....
.....,

aceito participar da pesquisa intitulada *A Educação dos alunos com altas habilidades na perspectiva da subjetividade.*

Autorizo a pesquisadora a utilizar as informações concedidas por mim nas entrevistas, ou seja, os dados, que após rigorosa análise poderão ser divulgados, uma vez que contribuirão para a compreensão do assunto em pauta. Salvaguardo o direito de sigilo de meu nome.

APÊNDICE 3

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - Mestrado em Educação

Campo Grande,__/__/2006.

Declaração

Eu,_____,declaro para os devidos fins que o meu filho (a), menor de idade,_____ ____,
pode participar da pesquisa intitulada *A Educação dos alunos com altas habilidades na perspectiva da subjetividade*.

Autorizo a pesquisadora a utilizar as informações concedidas pelo meu filho (a) na entrevista, ou seja, os dados, que após rigorosa análise poderão ser divulgados, uma vez que contribuirão para a compreensão do assunto em pauta. Salvaguardo o direito de sigilo de seu nome.

APÊNDICE 4

Roteiro da entrevista realizada com os professores do PRODEP.

1) Fale sobre as contribuições do PRODEP no processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos com altas habilidades.

2) Fale um pouco sobre as etapas do PRODEP.

Roteiro da Entrevista

Com os pais dos alunos:

1)Fale um pouco sobre seu filho, suas características, o que ele gosta, do que não gosta.

2)Conte um pouco sobre a história familiar e escolar de seu filho, desde o período da gestação.

3)Como é o relacionamento familiar dele?

4)Como a família estimulou/estimula, incentivou/incentiva, colaborou/colabora para o desenvolvimento das habilidades do seu filho?

5)Como é o convívio familiar? O que a família costuma fazer junta: passeios, religião e/ou outros?

6)Como ele foi e é na escola, seu comportamento, as disciplinas de que mais gosta e as de que menos gosta, ou de que não gosta, as disciplinas em que têm mais facilidade e as em que têm menos facilidade, ou que têm dificuldades. Enfim, como é o seu convívio escolar com os colegas e os professores?

7)Como é a rotina de estudos dele? O que faz nas horas vagas? Tem algum *hobby*?

8)Você considera que ele tem ou já teve algum problema de convívio social ou de equilíbrio emocional?

9)Como você acha que a escola e o PRODEP contribuíram e contribuem para o desenvolvimento do seu filho?

10)Você acha que o PRODEP deveria continuar? Por quê?

11)Quais são suas expectativas com relação ao futuro de seu filho?

Com os Alunos:

1)Fale um pouco sobre você.

2)Fale sobre suas características (qualidades/defeitos), do que gosta e do que não gosta de fazer.

3)Fale um pouco sobre sua família, se tem irmãos, quem são eles.

4)Fale um pouco sobre sua história de vida familiar e escolar, destacando os momentos que você considera como os mais significativos para o seu desenvolvimento.

5)Como é o seu convívio familiar?

6)Fale sobre sua rotina de estudos, o que faz nas horas vagas, se tem algum *hobby*.

7)Você acha que sua família ajudou/ajuda no desenvolvimento de suas habilidades? De que forma?

8)O que representa a escola para você?

9)Do que gosta e do que não gosta de fazer na escola? Quais são as disciplinas de que mais gosta e as de que menos gosta ou não gosta, e as que têm mais facilidade e as que têm menos facilidade e/ou dificuldades?

10)O que significou para você ser identificado como um aluno com altas habilidades? O que mudou em sua vida e no convívio escolar, familiar?

11)O que significou para você participar do PRODEP? E o que mudou em sua vida após a participação no PRODEP?

12) Você tem atividades extra-escolares? Quais? Me fale um pouco delas, destacando sua importância para o seu desenvolvimento.

13) Você participa de alguma atividade religiosa? Qual?

14)Fale um pouco sobre sua religião e de que forma você acha que ela ajuda em seu desenvolvimento.

15)Quais são suas expectativas e seus planos para o futuro?

APÊNDICE 5

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - Mestrado em Educação

Campo Grande,__/__/2006.

Nome:_____

____

Complementação de frases

Orientamos que cada estudante deve preencher a ficha com seu nome e ao lado um nome fictício, o qual ele gostaria que fosse utilizado no relatório da pesquisa. Abaixo apresentamos o instrumento de complementação de frases, no qual o estudante deve completar as frases sem pensar em uma resposta elaborada, devendo ser sincero, deixando seus sentimentos aflorarem naturalmente e dessa forma, completar as frases com o que lhe vier em mente de imediato:

Sou uma pessoa_____
Nas horas vagas_____
Tenho habilidade_____
A escola_____
Gostaria de _____
Minha vida é_____
Meu pai_____
Religião _____
Meus amigos_____

Tenho facilidade em_____

Preciso de_____

Quando estou feliz Minha mãe_____

Eu gosto muito_____

Considero-me feliz por_____

Estudar é_____

Quando estou triste_____

Se pudesse_____

Meu maior defeito_____

O que já aprendi de mais importante foi_____

Considero-me_____

A disciplina que menos gosto_____

A minha família_____

Tenho vontade_____

Os professores_____

Cidadania_____

Não me esqueço_____

Tenho preferência por_____

Ser aluno_____

Meus amigos_____

Tenho um comportamento_____

Ensinar_____

Tenho o hábito de_____

Aprender_____

Tenho dificuldade_____

Minha família quer que eu_____

Sou um amigo_____

O momento mais significativo na minha_____

Família_____

Sou um aluno_____

Minha maior qualidade _____

Minha convivência familiar _____

Amo_____

Não tenho vontade de_____

Quem mais me ajuda_____

Sinto medo de_____

No futuro tenho planos de_____

A disciplina que mais gosto_____

O meu maior sonho é_____

Sinto prazer_____

A minha vida_____

As pessoas mais importantes da minha vida_____

Não viveria_____

Detesto_____

Eu quero_____

Meu maior problema_____

As atividades mais importantes_____

O maior ensinamento da vida é_____

APÊNDICE 6

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

TÉCNICAS DE EXPLORAÇÕES MÚLTIPLAS

Nome:
Data:
Idade:

I. Expresse as três maiores alegrias e as três maiores frustrações (tristezas) da sua vida.

_____
_____
_____
_____

II. Toda pessoa tem projetos de vida, ou seja, aspirações que deseja alcançar e, com esses objetivos, elabora distintas estratégias concretas. Defina seus três maiores projetos e explique o valor que cada um tem.

_____
_____
_____
_____

III. Explique as seguintes questões relacionadas com a sua atividade atual:
As coisas que me agradam:_____
_____
_____
_____
_____

As coisas de que eu não gosto:_____
_____
_____
_____
_____

IV. Pense como será em dez anos. Elabore suas representações e escreva tão detalhadamente quanto puder.

_____
_____
_____
_____

V. Meus maiores temores na vida são:

_____
_____
_____
_____

VI. Meus maiores desejos são:

_____
_____
_____
_____

VII. Se pudesse nascer de novo, que gênero (sexo) você escolheria? Por quê?

_____
_____
_____
_____