



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

NAILA DE MATTOS IORIO

**OS SENTIDOS SUBJETIVOS DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA EM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Campo Grande – MS
2015

NAILA DE MATTOS IORIO

**OS SENTIDOS SUBJETIVOS DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA EM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia, nível de mestrado da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alexandra Ayach Anache.

Campo Grande – MS
2015

OS SENTIDOS SUBJETIVOS DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA EM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Naila de Mattos Iorio

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alexandra Ayach Anache

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia pelo Programa de pós-graduação, nível mestrado em Psicologia, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, campus de Campo Grande.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Alexandra Ayach Anache
(UFMS - Orientadora)

Prof.^o Dr.^o Antônio Carlos do Nascimento Osório
(UFMS - Membro Titular)

Prof.^a Dr.^a Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
(UFPI - Membro Titular convidado)

Prof.^a Dr.^a Inara Barbosa Leão
(UFMS – Membro suplente)

Campo Grande – MS, maio de 2015.

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- Pai, me ensina a olhar!

Eduardo Galeano – O livro dos abraços.

Esse momento de síntese teórica é dedicado à Berenice, Maria, Mikhail e Alexander, que me ensinaram e ajudaram a olhar melhor.

AGRADECIMENTOS

Por nossa condição de seres humanos tudo o que somos e também pensamos é a convergência histórica de inúmeros homens e mulheres que construíram e constroem nossa realidade histórica e social. O momento de agradecer é o ato de reconhecer-se enquanto parte de um todo muito maior, portanto, quero lembrar pessoas importantes que fizeram parte desta jornada, compartilhando as dores e delícias desse processo, e que contribuíram e continuam contribuindo para minha constante transformação e crescimento.

- Aos meus pais, Walter e Solange, que me ensinam diariamente sobre o companheirismo, por me estimularem a buscar o conhecimento e ao apoio incondicional. Ao meu pai, pelas respostas diante de tantos porquês e pelo ensinamento de paciência e perseverança diante das dificuldades e da realização de meus desejos. À minha mãe, pelo ensinamento constante da importância de aberturas e fechamentos de ciclos na vida, pelo exemplo de força feminina, combativa e questionadora. Aos meus irmãos, Thiago e Rhaisa, que mesmo distantes me acompanharam e apoiaram neste processo, sou grata por nossos momentos verdadeiros e íntimos, pela nossa convivência e relação que me permitiram aprender e compreender a importância do outro para o meu desenvolvimento.

- Meu agradecimento especial ao Fábio, meu carinho, companheiro e amigo, pela sua generosidade, bom-humor, compreensão e cuidados durante este período. Por despertar em mim sentimentos tão bons que me tornam uma pessoa melhor a cada dia, pelo acolhimento afetuoso em momentos de angústia e pela divisão diária de planos que me fazem continuar acreditando em possibilidades.

- À Juliana Rahe pelo interesse em minha pesquisa, por ter lido este trabalho e tão generosamente ter contribuído para a revisão textual.

- Aos meus queridos amigos, Laura, Lorena, Liliane e Patrícia, por compreenderem minhas ausências e me apoiarem em minhas escolhas. Aos amigos que fiz durante esta jornada, Ana Lúcia e Heriel, agradeço a disponibilidade e contribuição teórica. E em especial aos meus amados Maylla e Alonzo, amigos de todas as horas, por dividirem as angústias e questionamentos desse processo. Muito obrigada pelo riso

e ideias compartilhados, sem dúvida a presença de vocês tornou este momento menos pesado. Aos colegas do Grupo de estudos Fernanda, Ronilce e Ari, por compartilharem seus materiais e conhecimento.

- Às minhas colegas de trabalho no Núcleo de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), com quem aprendo diariamente sobre a superdotação e a importância da Educação como motor de mudanças sociais e pessoais profundas. Obrigada por permitirem minhas colocações e respeitarem minhas opiniões, por vezes divergentes. À Graziela Jara, coordenadora do NAAH/S-MS e à Elaine Luzio, Coordenadora do Centro de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI) por permitirem e viabilizarem minha disponibilidade e dedicação a este estudo. E em especial à Graziela pela compreensão e apoio durante este período.

- Aos professores Antônio Osório e Inara Leão, por dividirem seus conhecimentos e contribuírem de forma crítica para minha formação e aceitarem fazer parte desta banca examinadora. À Professora Ana Valéria Lustosa por gentilmente ter aceitado integrar esta banca examinadora, contribuindo pontualmente para a lapidação deste estudo.

- À minha querida professora de graduação Maria Solange Félix (em memória), por se fazer tão próxima e por ter marcado tão profundamente minha formação acadêmica, acolhendo meus questionamentos e angústias teóricas. Por ter me ensinado que o caminho profissional que escolhi seguir não era tão belo, mas que podia estar repleto de trocas significativas, e por isso valeria a pena acreditar. Hoje, compreendo suas palavras e suas lembranças em mim são ternas.

- Meu agradecimento especial à Professora Alexandra Ayach Anache, a quem tenho imenso carinho, gratidão e admiração. Com quem por meio de suas atitudes aprendo que razão e afeto caminham juntos, e que a aquisição de conhecimentos pode ser algo bom. Obrigada pela confiança, acolhimento, compartilhamento e honestidade em seu trabalho diário, pela delicadeza de sua força e pela atenção dada a este estudo. Enfim, por ter realmente sido de maneira tão afetuosa, digna e comprometida, minha orientadora.

O homem se vê e se reconhece primeiro no espelho de um outro homem. É somente através de sua relação com o homem Paulo, seu semelhante, que o homem Pedro se refere a si mesmo como homem.

Karl Marx, O capital – Crítica da economia política, 1993.

Preciso ser um outro
para ser eu mesmo.

Mia Couto, Raiz de Orvalho – Identidade.

RESUMO

O presente trabalho propõe identificar os sentidos subjetivos da avaliação psicológica em Altas Habilidades/Superdotação, bem como compreender como é ser superdotado, analisando de maneira contextualizada como a subjetividade social e individual - enquanto unidade dialética-, se expressa e configura na constituição subjetiva de alunos identificados como superdotados. Quatro sujeitos que frequentam o Núcleo de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação do Estado de Mato Grosso do Sul, na faixa etária entre 15 e 17 anos, estudantes da Rede Pública Estadual da cidade de Campo Grande – Mato Grosso do Sul participaram desse estudo. Trata-se de uma pesquisa apoiada na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural, portanto, baseada nos preceitos do Materialismo Histórico-dialético e amparada na Teoria da Subjetividade de González Rey, que subsidia tanto o processo de construção das informações quanto as análises construtivas-interpretativas. Na intenção de dar voz a estes sujeitos, optamos pela técnica de sistemas conversacionais, adotada tanto nos dois encontros em grupo quanto nos encontros individuais. Outro instrumento indutor elencado foi o completamento de frases, sendo que, todos possuem o caráter de facilitadores das informações e a qualidade de complementariedade entre si. As informações e configurações subjetivas construídas ao longo deste estudo estão dispostas em dois eixos de análises (1 - Os sentidos subjetivos das avaliações psicológicas e 2 - Ser superdotado: entre construções e contradições), empregados com o intuito de organizar e identificar os indicadores de sentidos subjetivos dos sujeitos-participantes visando, sobretudo, avançar da descrição para a explicação de totalidade desses sujeitos, alçando novas zonas de sentido para o tema discutido. Todos os sujeitos-participantes fizeram comparações entre as avaliações escolares e a avaliação feita pelo Núcleo de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação de Mato Grosso do Sul, da mesma maneira, todos ressaltaram a importância do vínculo formado com as avaliadoras durante este processo; nenhum deles soube informar ou descrever quais os testes ou instrumentos psicológicos foram empregados; por unanimidade afirmam que não receberam informações referentes às Altas Habilidades/Superdotação durante a avaliação ou mesmo durante a entrevista devolutiva. Como resultados, o estudo aponta para as avaliações psicológicas enquanto um processo dialógico de construção do conhecimento que possa viabilizar a aprendizagem sobre si mesmo e sobre o que nos cerca e, como possibilidade de abertura de novas ações e de ressignificações de sentidos subjetivos para os envolvidos. Desse modo, enquanto práxis, as avaliações ainda suscitam desafios que convergem em aspectos epistemológicos, metodológicos e éticos para a ciência psicológica na atualidade.

Palavras Chaves: Altas Habilidades/Superdotação. Sentidos Subjetivos. Avaliação Psicológica. Teoria da Subjetividade.

ABSTRACT

The present work has as its central objective identify the subjectives senses of psychological evaluation in High Abilities/Giftedness, as well as comprehend and analyse how social and individual subjectivities – while dialectical unity, express themselves in students diagnosed as having High Abilities/Giftedness. Four subjects who attend the Nucleus of Activities in High Abilities/Giftedness of Mato Grosso do Sul and wich are between 15 and 17 years old participated in this study. In the intention of giving voice to these subjects, we chose the technique of conversational systems, adopted both at the group meeting and at the individual. Another instrument chose was the completing phrases, and all have the character of facilitators of information and the quality of complementarity between them. This is a research supported by the historical-cultural perspective, therefore, based on the precepts of dialectical historical materialism, also supported by the theory of subjectivity from González Rey, wich subsidizes both the construction process of the informations, as the analysis constructive-interpretative, aimed mainly at moving from description to explication of all the subjects of this research, raising new zones of senses to the topic discussed. The information and subjective configurations built throughout this study are arranged in two axes of analysis (1 - The subjectives senses of psychological evaluation and 2 - Being gifted: between constructions and contradictions), employees in order to organize and identify the indicators of the subjectives senses from subjects-participants aimed, mainly, at advance from description to explication of all these subjects, raising new areas of meaning to the theme discussed. All subjects - participants made comparisons between school reviews and the assessment made by the Activities Center for High Abilities / Giftedness of Mato Grosso do Sul, in the same way , all stressed the importance of the bond formed with the evaluators during this process ; none of them knew inform or describe what tests or psychological instruments were employed ; unanimously say they have not received information regarding the High Abilities / Giftedness during the evaluation or even during the feedback interview. All results, the study points the psychological evaluations as a dialogical process of knowledge construction, as a process of learning about yourself and about the world and the possibility of opening new subjectives senses for the subject evaluated. Thus, while praxis, evaluations also raise challenges that converge in epistemological, methodological and ethical aspects for Psychological Science today.

Key works: High Abilities/Giftedness. Subjectives senses. Psychological evaluation. Theory of Subjectivity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Indicadores construídos a partir das informações de Alexander.....	111
Quadro 2	Indicadores construídos a partir das informações de Berenice.....	124
Quadro 3	Indicadores construídos a partir das informações de Mikhail.....	133
Quadro 4	Indicadores construídos a partir das informações de Maria.....	145

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/S	Altas Habilidades/Superdotação
APAF	Assembleia das Políticas, da Administração e das Finanças
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas do Nível Superior
CEESPI	Centro de Educação Especial e Inclusiva
CONBRASD	Conselho Nacional para Altas Habilidades/Superdotação
CFP	Conselho Federal de Psicologia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIVIAHSD	Lista de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAAH/S	Núcleo de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação
NAAH/S-MS	Núcleo de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação de Mato Grosso do Sul
NEEs	Necessidades Educacionais Especiais
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE	Política Nacional de Educação Especial
QI	Quociente Intelectual
SATEPSI	Sistema de Avaliação Psicológica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SED – MS	Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul

SOLE	Sistema Longitudinal de Observação de Educadores
TDA/H	Déficit de Atenção/Hiperatividade
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	O LÓCUS DO MOMENTO EMPÍRICO.....	16
1.2	DELINEAMENTO E CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA.....	19
1.3	A ESCOLHA DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS.....	29
1.4	OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA EMPÍRICA.....	31
1.5	OS FACILITADORES DA INFORMAÇÃO.....	32
1.5.1	O indutor grupal.....	33
1.5.2	Os indutores individuais.....	34
1.5.2.1	Completamento de frases.....	34
1.5.2.2	Conversação individual.....	37
1.6	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	37
2	A TEORIA DA SUBJETIVIDADE DE GONZÁLEZ REY.....	39
2.1	A EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA.....	39
2.2	O SUJEITO.....	47
2.3	A SUBJETIVIDADE	49
2.4	O SUJEITO-PESQUISADOR NA EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA.....	54
3	DESVELANDO AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	63
3.1	CONTEXTUALIZANDO AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	65
3.2	INTELIGÊNCIA: DA VISÃO INATISTA À CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL.....	75
4	REPENSANDO AS AVALIAÇÕES PSICOLÓGICAS.....	87
4.1	A PSICOMETRIA NO BRASIL.....	88
4.2	AS AVALIAÇÕES PSICOLÓGICAS SOB UM ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL.....	94

5	ANÁLISES E CONSTRUÇÕES DE NOVAS ZONAS DE SENTIDO.....	107
5.1	CONSTRUÇÕES A PARTIR DAS INFORMAÇÕES DE ALEXANDER.....	110
5.1.1	Os sentidos subjetivos de Alexander sobre as avaliações psicológicas.....	112
5.1.2	Ser superdotado: entre contradições e construções.....	117
5.2	CONSTRUÇÕES A PARTIR DAS INFORMAÇÕES DE BERENICE.....	123
5.2.1	Os sentidos subjetivos de Berenice sobre as avaliações psicológicas.....	124
5.2.2	Ser superdotada: entre contradições e construções.....	129
5.3	CONSTRUÇÕES A PARTIR DAS INFORMAÇÕES DE MIKHAIL.....	132
5.3.1	Os sentidos subjetivos de Mikhail sobre as avaliações psicológicas.....	133
5.3.2	Ser superdotado: entre contradições e construções.....	139
5.4	CONSTRUÇÕES A PARTIR DAS INFORMAÇÕES DE MARIA.....	144
5.4.1	Os sentidos subjetivos de Maria sobre as avaliações psicológicas.....	145
5.4.2	Ser superdotada: entre contradições e construções.....	149
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
	CAMINHOS ANUNCIADOS APÓS A PESQUISA.....	160
	REFERÊNCIAS.....	161
	APÊNCICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	178
	APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO.....	180
	APÊNDICE C - FICHA DE INFORMAÇÕES PESSOAIS	182
	APÊNDICE D - FACILITADOR COMPLETAMENTO DE FRASES.....	184
	APÊNDICE E - ROTEIRO ENCONTRO EM GRUPO.....	186
	APÊNDICE F - ROTEIRO CONVERSAÇÃO INDIVIDUAL COM	

ALEXANDER.....	187
APÊNDICE G – ROTEIRO CONVERSAÇÃO INDIVIDUAL COM BERENICE.....	188
APÊNDICE H – ROTEIRO CONVERSAÇÃO INDIVIDUAL COM MIKHAIL.....	189
APÊNDICE I – ROTEIRO CONVERSAÇÃO INDIVIDUAL COM MARIA.....	190
ANEXO A – DIRETRIZES OPERACIONAIS NAAH/S - MS.....	191
ANEXO B – SOLICITAÇÃO À COORDENAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA DE MATO GROSSO DO SUL.....	223
ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	225

1 INTRODUÇÃO

Esse é um estudo que integra o projeto de Atendimento Educacional Especializado no Estado de Mato Grosso do Sul: Limites e Possibilidades, que intenta analisar os programas de Atendimento Educacional Especializado da Secretaria de Educação Especial/MEC no Estado de Mato Grosso do Sul, coordenado pela Professora Doutora Alexandra Ayach Anache, e está vinculado ao Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP).

O interesse em desenvolver uma pesquisa sobre as Altas Habilidades/Superdotação¹ (AH/S) surgiu da prática profissional desta pesquisadora, enquanto psicóloga do Núcleo de Atividades em Altas Habilidade/Superdotação do Estado de Mato Grosso do Sul (NAAH/S – MS²) e, mais especificamente, a partir de um primeiro e único contato que ocorreu com um grupo de alunos do NAAH/S-MS. Juntos, formavam um grupo de oito adolescentes entre meninos e meninas na faixa etária entre treze e dezesseis anos. De maneira informal este contato seguiu com apresentações e com a fala de alguns alunos sobre seus interesses pessoais. Ao serem questionados sobre o que achavam que estavam fazendo no NAAH/S-MS, uma das adolescentes respondeu que acreditava que eles eram cobaias, e que estavam ali para serem observados e também para que descobrissem coisas sobre eles.

Assim, citando o pedagogo e poeta Rubem Alves, “o conhecimento e a ciência se iniciam quando as coisas nos provocam a fazer perguntas” (ALVES, 2010, p.22). Desse modo, a fala dessa adolescente ressoa até hoje, acarretando em interpelações quanto à posição do psicólogo em um local como o NAAH/S e, abrindo questionamentos pertinentes, sobre como estes alunos se veem em nossa sociedade, em que cada vez mais a inteligência toma um lugar preponderante na seleção para o mercado de trabalho, tornando-se uma ferramenta a serviço da ideologia da classe dominante e, neste sentido, até que ponto ser um sujeito com AH/S³ é tão bom como a maioria das pessoas acredita ser?

¹ Tendo em vista a pluralidade que concerne a temática da superdotação, especifica-se para situar o leitor, que durante este trabalho utilizaremos a terminologia proposta pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1994: Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, MEC/SEESP¹, 2007).

² A Sigla NAAH/S - MS será utilizada nesse trabalho para se referir ao Núcleo de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação de Mato Grosso do Sul.

³ A Sigla AH/S será utilizada nesse trabalho para se referir a Altas Habilidades/Superdotação.

Ou, ainda, será que eles concordam com a concepção de que as AH/S é algo predominantemente inato e hereditário, como comumente é apregoadado? Será que possuem a compreensão de que fazem parte da espécie humana e de que o acúmulo histórico de conhecimento é o que possibilita até hoje o desenvolvimento da humanidade? Ou mesmo, interrogações sobre como se sentem frente ao processo de avaliação, ao qual são submetidos perante o aval de seus responsáveis legais, e até que ponto este processo contribui para o desenvolvimento destes sujeitos concretos, portanto, históricos e temporais.

Assim, seguimos com o objetivo geral de identificar os sentidos subjetivos em torno das avaliações psicológicas. Na tentativa de superar a posição passiva que por vezes os sujeitos avaliados assumem no momento de avaliação, buscamos dar voz a esses sujeitos e, desse modo, também compreender como é ser superdotado, analisando de maneira contextualizada e recursiva, a subjetividade social e individual como expressões significativas de suas vivências, construindo assim, novas zonas de sentidos sobre o tema das avaliações psicológicas.

1.1 O LÓCUS DO MOMENTO EMPÍRICO

Inserido no prisma da educação inclusiva, o atendimento aos alunos com AH/S por meio dos NAAH/S ocorre em todos os Estados da Federação. Em Mato Grosso do Sul, o NAAH/S foi instituído no ano de 2006, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED-MS), e dirige suas ações aos alunos matriculados na Rede Estadual e Particular de Ensino e que tenham sido diagnosticados com AH/S pelo mesmo Núcleo. O NAAH/S-MS está vinculado ao Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI) e se dirige à Coordenadoria de Educação Especial da Superintendência de Políticas de Educação da Secretaria do Estado de Educação.

O NAAH/S - MS conta com uma estrutura de sete salas para o Atendimento Educacional Especializado nas áreas de Arte e Criação, Música, Ciências da Natureza, uma sala de avaliação, coordenação, biblioteca e sala de estudos/reuniões. Desde 2007 o referido Núcleo atendeu e avaliou cerca de 850 alunos em todo o Estado, destes, 365 foram identificados como superdotados.

Atualmente, a equipe técnica do NAAH/S – MS é formada por psicólogos, pedagogos, professores de artes plásticas, biologia e música; e também conta com a participação de voluntários nas oficinas de teatro e linguagem. Os atendimentos são estruturados em três unidades: Unidade de atendimento ao aluno, à família e à escola, seguindo a proposta do documento orientador que visa subsidiar as ações de implantação destes Núcleos, respeitando as particularidades de cada Estado da Federação (BRASIL, MEC/SEESP, 2006).

O modelo teórico que norteia as ações educativas de suplementação no NAAH/S-MS é de Joseph Renzulli, pesquisador norte americano que desenvolveu o chamado Modelo dos Três Anéis, que consiste na interação entre três agrupamentos básicos dos traços humanos, como: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, altos níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. Ainda com relação à identificação e avaliação desse alunado, o NAAH/S – MS segue as proposições do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que prevê:

A realização de uma sequência de procedimentos. [...] que devem incluir etapas bem definidas e instrumentos apropriados, formando uma combinação entre avaliação formal e observação estruturada no próprio contexto da escola, permitindo avaliar conhecimentos, estilos de aprendizagem e de trabalho do aluno. (BRASIL, MEC/SEESP, 2007a, p.56).

Da mesma maneira, tal documento prediz a formação de uma equipe multidisciplinar formada “[...] de preferência, com profissionais das áreas de Educação, de Psicologia, e outras envolvidas de forma direta ou indireta com a Educação Especial” (BRASIL, MEC/SEESP, 2007a, p.60). Portanto, a avaliação torna-se um processo importante para a garantia de direitos desse alunado, como está disposto na Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001 - que institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos com necessidades especiais na Educação Básica. O referido documento convencionou que:

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. (BRASIL, resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001).

E estipula:

Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;

III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário. (BRASIL, Art. 6º, resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001).

Norteados por estes preceitos, a avaliação desses alunos pelo NAAH/S – MS tem seu início com a capacitação de professores e equipe pedagógica da Rede Estadual de Ensino, sendo que, é a partir deles que é realizado o encaminhamento para o início dos processos avaliativos pela equipe técnica do NAAH/S - MS. Segundo as Diretrizes Operacionais do NAAH/S – MS (Anexo A), criada em 2010 pela equipe técnica, as avaliações são realizadas por um psicólogo e um pedagogo no ambiente escolar, seu tempo de duração pode variar entre três meses e até um ano, dependendo da qualidade das informações cedidas e construídas ao longo dos processos avaliativos.

Nesse sentido, a avaliação se realiza de forma processual e contextualizada, sustentando-se nos instrumentos específicos da Psicologia, Pedagogia, visitas à Escola e Entrevista com os Professores, coordenadores e com a família, e outras informações que se fizerem necessárias ao processo de identificação. (DIRETRIZES OPERACIONAIS NAAH/S – MS, 2010, [s.p.]).

Essas avaliações ocorrem somente com a permissão dos responsáveis legais desses alunos e, após uma entrevista em que são levantadas informações a respeito da história de vida do aluno e de sua família. Desse modo, nas avaliações são utilizados testes psicológicos e escalas pedagógicas, assim como, jogos e atividades criativas dirigidas às habilidades do aluno, tendo em vista “uma proposta de avaliação pautada em uma análise qualitativa do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação” (DIRETRIZES OPERACIONAIS NAAH/S – MS, 2010, [s.p.]).

Depois de avaliados e diagnosticados como sujeitos com AH/S, estes alunos são matriculados no NAAH/S-MS e, sob os moldes de um Atendimento Educacional Especializado (AEE), passam a frequentar o Núcleo durante o contra turno de suas atividades escolares. Com a finalidade de suplementar e desenvolver suas potencialidades, o Núcleo oferece oficinas de enriquecimento em artes plásticas, história da arte, música, história da música, teatro, pesquisas científicas, línguas e leitura, além do convívio entre iguais e exposições anuais de seus trabalhos em eventos. É sob estas dimensões que o NAAH/S-MS toma proporções de lócus dessa pesquisa, sendo, portanto, a própria expressão contínua e descontínua de processos da subjetividade social e individual de nossos sujeitos-participantes.

Compreendemos que o sujeito com AH/S está em um momento histórico envolto e sendo a própria expressão de situações culturais e sociais que se fazem relevantes para a compreensão desse grupo. Tentar compreender hermeticamente um fenômeno pluridimensional como as AH/S seria sucumbir a determinismos e reducionismos. Para tanto, nessa pesquisa, como subsidio teórico e entendimento das discussões e análises construídas, recorreremos à abordagem histórico-cultural, que tem o materialismo histórico dialético como norteador da construção do conhecimento, e que nos possibilita uma visão desses sujeitos por meio de sua constituição dialética em plena interação e recursividade com o meio. Da mesma maneira, nos apoiaremos na proposta da Teoria da Subjetividade do psicólogo cubano González Rey (2005a, 2011a, 2012a, 2012b) que, além de permitir compreender melhor a problemática que alavanca esse trabalho (os sentidos subjetivos), orienta também a fundamentação teórica dessa pesquisa.

1.2 DELINEAMENTO E CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Essa é uma pesquisa empírica de cunho qualitativo que tem seu início com um estado da arte, ou seja, uma análise bibliográfica e documental das produções científicas sobre a temática das AH/S em nosso País. Este momento, que tratamos aqui como o início de nosso trabalho, tem como objetivo traçar um panorama das pesquisas sobre as AH/S no Brasil e, mais precisamente, analisar as teses e dissertações que adentram o recorte cronológico de 1987 a 2012. Consideramos este o início desse estudo, pois, enseja não apenas uma primeira aproximação

científica com o tema, mas também, um primeiro confronto com o que têm sido estudado, assim como uma apreensão das lacunas e possíveis interlocuções que podem ser construídas para o avanço na compreensão da temática.

A pesquisa foi realizada no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁴. Quanto aos descritores utilizados, nos atemos à nomenclatura recorrente em nosso País (Altas Habilidades/Superdotação), sobretudo, com a finalidade de alcançar o maior número possível de trabalhos existentes no banco de dados citado, o que nos conduziu à escolha da palavra-chave: Altas Habilidades/Superdotação, e suas adjacências: Superdotados, Superdotação, Altas Habilidades.

Contudo, faz-se necessário, já nesse momento introdutório, abriremos um parêntese para indicarmos de onde partimos para encaminhar, tanto a nossa discussão sobre avaliação psicológica no decorrer dessa pesquisa, quanto nesse preâmbulo, que diz respeito à pesquisa do estado da arte. Para tanto, é preciso delinear a diferença entre avaliação psicológica e testagem psicológica, assim como, a concepção que adotamos para seguir nesse estudo como um todo.

Alchieri e Cruz (2003) não consentem a avaliação psicológica de maneira desarticulada da testagem psicológica, mas a estabelecem enquanto uma necessidade, e afirmam:

[...] a avaliação psicológica se refere ao modo de conhecer fenômenos e processos psicológicos por meio de procedimentos de exame propriamente ditos para criar as condições de aferição ou dimensionamento dos fenômenos e processos psicológicos conhecidos. [...] de uma forma ou de outra, a avaliação de fenômenos e processos psicológicos e a investigação de características dos padrões comportamentais humanos, encontra-se respaldada nos pressupostos derivados da medida. Medir apresenta-se como um correlato de identificação e caracterização de um determinado fenômeno psicológico. (ALCHIERI; CRUZ, 2003, p.24).

Nesse sentido, os autores compreendem os testes psicológicos como uma condição para avaliar fenômenos e processos psicológicos, e atestam que a métrica seria a única via para esta finalidade, assegurando um sentido de operacionalização e caracterização de fenômenos psicológicos que, partindo de uma concepção

⁴ O levantamento desses dados ocorreu durante todo o mês de outubro de 2012 e, novamente no mês de janeiro de 2013, para abarcar todas as pesquisas referentes ao ano de 2012 que pudessem não estar disponível no já referido banco de dados.

histórico-cultural - como buscaremos mostrar mais à frente - julgamos nada simplistas.

Primi (2003, 2010) discursa sobre a avaliação psicológica enquanto um momento de integração entre teoria e prática psicológica, posto que, um avanço na avaliação psicológica e na elaboração de instrumentos requer também um avanço teórico e de compreensão mais ampla das articulações teóricas em torno do funcionamento psicológico, e afiança os instrumentos de medida enquanto “peças necessárias ao desenvolvimento do conhecimento científico dentro da psicologia” (PRIMI, 2010, p. 26). O referido autor também nos chama atenção para a complexidade do desenvolvimento de instrumentos psicológicos por parte dos profissionais - processo de construção que muitas vezes se perde em meio a dados concretos de aplicação e interpretação fragmentados em manuais - e define a avaliação psicológica como:

[...] a área da psicologia responsável pela operacionalização das teorias psicológicas em eventos observáveis. Com isso ela fomenta a observação sistemática de eventos psicológicos abrindo os caminhos para a integração teoria e prática. Ela permite que as teorias possam ser testadas, eventualmente aprimoradas, contribuindo para a evolução do conhecimento na psicologia. Portanto a avaliação na psicologia é uma área fundamental de integração entre a ciência e a profissão. (PRIMI, 2003, p. 68).

Diante das concepções e definições que encontramos o que está apresentado na Cartilha de Avaliação Psicológica, organizada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) em junho de 2007, é o que por ora nos parece mais cabível ao objetivo amplo que queremos dar a nossa discussão. Este documento procura aprimorar algumas questões relativas à avaliação psicológica com o intuito de conceder aos profissionais psicólogos informações de caráter ético, teórico e metodológico que envolve a avaliação. Dentre tantos temas discutidos, já no início do referido documento, nos deparamos com a seguinte assertiva, que faz a diferenciação entre a avaliação psicológica e testagem psicológica:

A avaliação psicológica é um processo amplo que envolve a integração de informações provenientes de diversas fontes, dentre elas, testes, entrevistas, observações, análise de documentos. A testagem psicológica, portanto, pode ser considerada uma etapa da avaliação psicológica, que implica a utilização de teste(s)

psicológico(s) de diferentes tipos. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2007, p. 8-9).

É compreendido, portanto, o caráter abrangente que concerne à avaliação psicológica que, não destituída de um cunho técnico e científico, comumente envolve explicações sobre fenômenos psicológicos de caráter social e histórico, capazes de contextualizar todo o momento da avaliação. Assim, os testes psicológicos se enquadram como mais um momento, mais uma parte da avaliação psicológica como um todo, e que podem ser utilizados ou não.

Exposta tal diferenciação, fechamos este parêntese e indicamos que essa pesquisa de estado da arte focou na avaliação psicológica enquanto um processo amplo. Nesse sentido, elencamos pesquisas que abordaram o tema da avaliação dos sujeitos com AH/S como um todo, abarcando inclusive as avaliações por escalas pedagógicas, identificação por características comportamentais, emocionais e de aprendizagem desse alunado, assim como, pesquisas que tratam especificamente da avaliação psicológica, com o uso ou não, de testes psicológicos.

A organização dessa pesquisa documental deu-se em dois eixos norteadores, sendo que o primeiro corresponde com o objetivo central de levantar o número total de trabalhos sobre a temática das AH/S e averiguar quais os temas mais discutidos e quais os que ainda precisam de contribuições teóricas, enquanto o segundo eixo tratou de afunilar as pesquisas em torno da avaliação psicológica, tecendo algumas considerações que abrangem desde as práticas e estudos que têm sido fomentados em nosso País, até averiguar se algum trabalho se atém diretamente aos sentidos subjetivos dos sujeitos com AH/S quando em processos de avaliações psicológica. É importante destacar que, no primeiro eixo recorreremos aos resumos disponíveis desses trabalhos; já no segundo eixo, com a intenção de aprofundar o estudo, recorreremos aos trabalhos completos.

Como resultado, obtivemos um índice quantitativo total de oitenta e dois trabalhos, dentre estes, doze teses e setenta dissertações. Quanto à área de concentração de tais pesquisas destacamos que cinquenta e seis trabalhos foram desenvolvidos na área da Educação e vinte e dois na área da Psicologia, os demais se enquadram nas áreas das Ciências da motricidade humana, Ciências médicas e Antropologia/Sociologia, procedendo em um total de quatro trabalhos.

Com relação ao referencial teórico adotado, podemos identificar que a maioria dos trabalhos seguem as teorias de Gardner, Sternberg e Renzulli para nortear suas discussões, açambarcando um total de trinta e seis pesquisas; enquanto que nove pesquisas declaram adotar a teoria histórico-cultural como referencial para discutir seu objeto de estudo. A teoria das Representações Sociais também foi a escolha de alguns pesquisadores, sendo a orientadora de cinco estudos. A Psicanálise e o Pós-estruturalismo foram o referencial teórico orientador de três estudos respectivamente, somando um total de seis trabalhos.

Em algumas pesquisas, mesmo quando recorremos ao trabalho completo, não foi possível identificar o referencial teórico utilizado, destas, reunimos um total de nove trabalhos. As remanescentes pesquisas declaram que seguem seus estudos com base em teorias diversificadas, como: Semiótica, Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, Evolucionismo, Sócio-crítica, Cognitiva-comportamental, Psicologia genética de Piaget, Etnografia e Sociologia da educação, inteirando dezessete trabalhos.

No primeiro eixo, observamos que de maneira geral os trabalhos tratam de diversificados temas do universo da superdotação. As temáticas em que estão desenvolvidos um maior número de trabalhos são: atendimento especializado, características dos alunos superdotados, discussões quanto à inclusão e à educação especial, precocidade, assim como temas pertinentes a discussões sobre a subjetividade e aprendizagem desses sujeitos, açambarcando um total de cinquenta e um trabalhos. Em contrapartida, outros temas foram abordados com menor recorrência, como: criatividade, atendimento familiar, mitos e crenças, inteligência, psicomotricidade, questões relativas aos professores que atendem esse alunado, inteligência e aspectos afetivos e emocionais, totalizando dezessete pesquisas.

Em correspondência ao segundo eixo - que segue o propósito de afunilar a temática das avaliações psicológicas em AH/S -, nos deparamos com um total de quatorze trabalhos, em que foram analisados dados como: ano de publicação, área de concentração, nível das pesquisas e referencial metodológico adotado para as discussões. Quanto ao nível dessas pesquisas, doze trabalhos são dissertações e apenas dois são do nível de doutoramento. No que tange a área de concentração dessas pesquisas, sua maioria é desenvolvida na área da Educação, totalizando nove trabalhos, e apenas cinco foram realizadas na área da Psicologia.

Assim, quando disponíveis⁵, adentramos nos trabalhos completos com a finalidade de aprofundar nossa análise sobre as tendências nas pesquisas brasileiras que tratam do assunto das avaliações das AH/S, e podemos confrontar que nenhuma declarou utilizar como referencial teórico a Psicologia Histórico-cultural, ou mesmo a Teoria da Subjetividade de González Rey (2005a, 2011a, 2012a, 2012b), para discorrer sobre o assunto aqui proposto.

Maldaner (1996) publicou a dissertação intitulada: O desenho da figura humana e a identificação precoce de superdotação. Desenvolvida na área da Psicologia, a pesquisa em questão objetivou encontrar um instrumento capaz de avaliar as AH/S precocemente. Para isso, a autora propõe a utilização do instrumento Teste da Figura Humana como uma opção, por ser econômico e de fácil aplicação. Em contrapartida, Maldaner (1996) faz uma crítica à inviabilidade da Escala de Maturidade Mental Colúmbia, por ter um elevado custo financeiro e por estar passando por estudos de adaptação, padronização e validação para a população brasileira no momento de sua pesquisa, portanto, não estava ao alcance dos profissionais.

A referida autora nos aponta ainda que a utilização do Teste da Figura Humana pode ampliar as opções para a avaliação das AH/S; a princípio tal teste avalia apenas as habilidades motoras, logo, a autora sugere a utilização em conjunto do Teste de Inteligência Slosson, do qual à época não havia nenhuma tradução para o português⁶. O estudo foi realizado em Porto Alegre, em instituições como: creches, maternais e jardins de infância; com crianças entre três anos e seis meses a quatro anos e onze meses de idade.

Como conclusão da pesquisa, Maldaner (1996) aponta que embora o Teste da Figura Humana não possa substituir a Escala Colúmbia, seria necessário e viável dar continuidade às pesquisas de tal instrumento, utilizando-o como um instrumento de triagem, ou seja, um auxiliar para o momento inicial da avaliação psicológica.

⁵As dissertações completas de Maldaner (1996), realizada na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, e de Oliveira (1998) concretizada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, não foram encontradas no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ou mesmo, de suas respectivas instituições, portanto, nos limitamos a averiguar somente os resumos disponíveis de tais pesquisas.

⁶ Em consulta ao site da SATEPSI (Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos) observamos que atualmente, tanto a Escala de Maturidade Mental Colúmbia, quanto o Teste da Figura Humana (DFH) possuem um parecer favorável para sua utilização, sendo ambos os pareceres expedidos em 2003. Já o Teste de Inteligência de Slosson não consta no referido site (<http://www2.pol.org.br/satepsi/sistema/admin.cfm>).

Outro aspecto levantado pela autora em seus estudos é a falta de recursos e investimentos em pesquisas na área da psicometria no Brasil. A autora emprega em seu trabalho a definição de AH/S descrita por Renzulli e adotada no Brasil em 1995, segundo a qual as AH/S se define como a interação de três anéis: envolvimento com a tarefa, criatividade e capacidade acima da média.

Oliveira (1998) desenvolveu sua pesquisa de cunho qualitativo na área da Educação, empregando a análise de conteúdo para compreender e analisar os dados obtidos no momento empírico. Como conclusão, a autora nos assinala que os alunos com AH/S participantes do estudo apontam para a necessidade de valorização de suas produções práticas e sociais, e não somente das acadêmicas. Nessa pesquisa, os alunos consideram que as avaliações psicológicas normalmente são rígidas e fechadas e pouco permitem a expressão de todas as suas potencialidades.

Rocha (2002) utiliza como referencial teórico a Representação Social, e desenvolve sua dissertação na área da Educação. A autora discursa sobre o desperdício de talentos nas Escolas da Rede Estadual de Ensino do Município de Volta Redonda no Estado do Rio de Janeiro. Como resultados, Rocha (2002) indica que os talentos não são identificados. Para alcançar tal conclusão, a autora utiliza instrumentos como: entrevistas e questionários, analisados sob o método da análise de conteúdos.

O trabalho de Araújo (2011) revela a importância de estudos que versem sobre a identificação desse alunado. Como início desse processo avaliativo a autora cita a observação direta, que serve como uma proposta de atuação para que professores em sala de aula possam encaminhar seus alunos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para esta investigação, a autora adota a abordagem qualitativa e quantitativa, situando as diretrizes metodológicas da pesquisa-ação como norteadoras de seu estudo. Como conclusão, Araújo (2011) assinala que a formação continuada de professores pode alavancar o processo de identificação desse alunado e melhorar as estratégias pedagógicas para atuação de professores no processo de avaliação de alunos com AH/S.

Com a mesma conclusão quanto à necessidade da capacitação de professores sobre o tema das AH/S, Martins (2006) declara a importância e complexidade da avaliação e consequente identificação desses sujeitos. A autora destaca em sua pesquisa de mestrado na área da Educação a limitação dos

instrumentos utilizados com essa finalidade e postula a exigência da junção de múltiplas fontes de informação para garantir e assegurar uma avaliação que possa aprofundar acertos e economia de tempo e de recursos, propondo a utilização de instrumentos como: nomeação por colegas, nomeação pelo professor e auto nomeação. Martins (2006) aposta em um estudo exploratório, com a utilização de entrevistas semi-estruturadas e questionários. Como resultados a autora adverte que o instrumento de nomeação por colegas e professores apresenta resultados satisfatórios, porém, no caso do instrumento utilizado por professores, sua eficácia será garantida somente mediante uma capacitação e introdução ao tema das AH/S.

Em sua dissertação desenvolvida na área da Educação, Fonseca (2010) faz menção à importância da identificação desses alunos para que haja a garantia de um atendimento especializado voltado para suas necessidades. O objetivo central de sua pesquisa é identificar alunos do Ensino Médio com AH/S nas áreas acadêmica e intelectual em uma escola da rede particular de ensino na cidade de Teresina, no Piauí. A autora busca ainda, caracterizar o perfil desse alunado, identificando a qualidade das relações interpessoais deles com seus colegas, professores e família.

No decorrer de seu estudo, Fonseca (2010) identificou seis alunos com AH/S, os quais participaram de seu estudo, em conjunto com a colaboração de seus respectivos pais e professores. Como instrumentos para sua pesquisa, a autora elenca: Escala para avaliação de características comportamentais de alunos com AH/S de Joseph Renzulli, Teste Raven matrizes coloridas, análise de boletins e entrevistas semi-estruturadas. Como resultado do perfil desses alunos, Fonseca (2010) apresenta: curiosidade, liderança e resolução de problemas, como características desse alunado. Quanto ao relacionamento interpessoal, a autora constatou que é satisfatório, e que, a maioria dos alunos sente-se bem no ambiente escolar.

Moura (2009) apresenta sua dissertação que visa investigar a avaliação da aprendizagem realizada por professores nas áreas específicas de português e matemática, assim como verificar as estratégias e critérios adotados na elaboração dessa avaliação. Para seu intento, Moura (2009) procede com uma investigação qualitativa, na forma de estudo de caso, com uma amostra composta por quatro professores que tinham em suas salas de aula alunos com AH/S na cidade de Fortaleza.

Como instrumentos da pesquisa, a autora utilizou: a observação não-participante, entrevistas semi-estruturadas e avaliação da aprendizagem de português e matemática. Como conclusão de seus estudos, a autora nos indica que a avaliação da aprendizagem em sala de aula para essa população ainda possui uma lógica classificatória, que nega as relações dinâmicas da construção do conhecimento, inibindo a criatividade desses alunos. Portanto, Moura (2009) conclui que as práticas pedagógicas tradicionais se caracterizam como inadequadas às necessidades especiais de alunos com AH/S, já que enfatizam o acúmulo de conteúdos e uniformização do conhecimento.

Cardoso (2009) apresenta em sua dissertação um estudo que objetiva identificar adolescentes em situação de rua que participam do programa social: Criança Urgente. Para alcançar seu objetivo, a autora utilizou como método a inserção ecológica, utilizando a análise das histórias de vida, características pessoais e fatores de riscos e proteção ao desenvolvimento desses sujeitos. Os instrumentos utilizados foram: escalas para avaliação das características comportamentais de habilidades superiores de Renzulli-Hartmann, escala de autoconceito infanto-juvenil, teste de *creación para evaluarla criatividade* e entrevistas semi-estruturadas.

Com a finalização do estudo, Cardoso (2009) constatou que dos quatro adolescentes avaliados todos apresentam potencial para as AH/S, e que os fatores de risco e proteção a que são expostos, a situação socioeconômica, condições de moradia, relacionamento social, familiar e ambiente escolar interferem prejudicando o desenvolvimento de suas potencialidades. Desse modo, a autora aponta também a necessidade de que a avaliação para as AH/S não fique reduzida aos muros da escola, mas que possa abranger contextos menos favorecidos.

Vieira (2005) e Christofolletti (2012) utilizam a abordagem de Renzulli para embasar suas pesquisas sobre a avaliação desse alunado. Vieira (2005) em sua tese na área da Educação propõe a utilização da teoria dos três anéis de Renzulli para a identificação de crianças na faixa etária de quatro a seis anos, conhecidas como precoces. A autora salienta que a avaliação de alunos precoces é um processo contínuo que pode auxiliar no desenvolvimento de propostas e estratégias de atendimentos futuros. Já Christofolletti (2012), considera a identificação desse alunado como um dos fatores mais importantes para um programa de atendimento especializado. Desse modo, com o objetivo de desenvolver um método baseado na

proposta de Renzulli, o autor busca em seu estudo minimizar os aspectos subjetivos nos processos de identificação desses sujeitos.

Pereira (2010) apresenta sua pesquisa de mestrado em Psicologia como um estudo comparativo entre as abordagens teóricas de Renzulli e Guenther e suas respectivas propostas de avaliação desse alunado. Para seguir seu objetivo o autor investiga vinte e um educadores e 393 (trezentos e noventa e três) alunos do 5º ano ao 8º ano do Ensino Fundamental. Como conclusão de seus estudos, Pereira (2010) aponta que o processo de identificação desses alunos por meio de testes identifica uma parcela reduzida de estudantes e que as nomeações realizadas por professores ainda são influenciadas por estereótipos e mitos do senso comum. Já as nomeações parentais e de seus pares podem apresentar uma alternativa para identificar o talento desse alunado.

O mesmo autor assinala ainda que as estratégias de identificação privilegiam conteúdos reconhecidos academicamente - como a matemática, por exemplo -, concluindo que o Modelo de Portas Giratórias, proposto por Renzulli, inclui um maior número de alunos identificados do que o Sistema de Observação Longitudinal de Educadores (SOLE), proposto por Guenther.

Ivo (2012) apresenta sua dissertação na área da Psicologia tendo como objetivo central investigar como a criatividade é avaliada na identificação e seleção de sujeitos com AH/S. O autor utilizou uma amostragem de dez alunos e empregou como parâmetro teórico para sua pesquisa a abordagem psicanalítica do conceito de criatividade de Winnicott, concluindo que, embora a criatividade seja um dos aspectos de destaque nos alunos com AH/S, ela não é considerada durante o momento da avaliação destes.

Souza (2011) em sua pesquisa de mestrado em Psicologia procura identificar os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/S. Baseada na análise da Rede de Significações, a autora buscou dentre os anos de 2005 e 2009 as matrículas desses alunos no Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas de um município do interior paulista. Embora Souza (2011) não tenha desenvolvido um trabalho acerca da Avaliação Psicológica desses sujeitos, levanta dados quantitativos interessantes quanto a essa população, apontando que, de um total de 2.323 (dois mil trezentos e vinte e três) alunos matriculados, apenas dez alunos foram identificados como superdotados.

Também desenvolvida na área da Psicologia, a tese de Farias (2012) propõe a elaboração de uma escala de nomeação docente para alunos com AH/S. O estudo foi dividido em duas etapas, sendo que a primeira incide na busca e comprovação de validade do instrumento, e a segunda consiste em procurar evidências de precisão do conteúdo da escala proposta. Como conclusão, Farias (2012) sugere novos estudos na área da avaliação psicológica para as AH/S, expondo a falta de instrumentos específicos e ainda indica que a escala elaborada por ela está pronta para a utilização.

Em linhas gerais, os trabalhos desenvolvidos proporcionam avanços e reflexões na área das AH/S em nosso País, contudo, igualmente denotam a necessidade de ampliação das discussões e pesquisas, sobretudo em torno das bases epistemológicas e metodológicas que embasam os trabalhos realizados com estes sujeitos, assim como a aceleração escolar, desenvolvimento psicomotor e trabalhos que versem sobre aspectos subjetivos desses alunos. Do mesmo modo, não nos deparamos com nenhuma pesquisa que envolva a tecnologia como ferramenta para o aprendizado desses sujeitos, ou discussões mais profundas sobre a criatividade.

No que tange a avaliação psicológica desses alunos, podemos constatar que trabalhos realizados na área da psicologia ainda são ínfimos, o que também denota as poucas discussões sobre as avaliações psicológicas nesse contexto. Ainda como um aspecto a ser ressaltado, o uso exclusivo de escalas de características e indicadores para a identificação desses sujeitos pode consentir um espaço para questionamentos quanto à precisão e sobre até que ponto tais características sobressaem a uma avaliação ampla e bem elaborada, que possa nortear tanto os atendimentos especializados quanto a família e a escola desse alunado.

1.3 A ESCOLHA DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS

Como esse trabalho envolve alunos menores de idade diagnosticados como sujeitos com AH/S e que participam da proposta de Atendimento Educacional Especializado no NAAH/S-MS, ele foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), segundo as exigências éticas da Resolução nº 176/2003 de 12 de dezembro de

2003, que delibera sobre as pesquisas com seres humanos. Da mesma maneira, por ser uma pesquisa em que os trâmites empíricos ocorreram em uma instituição, foi elaborada uma solicitação (Anexo B) à coordenadoria do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), em que são apresentados tanto os objetivos da pesquisa quanto o seu delineamento e procedimentos. Mediante o aval da instituição e pelo parecer positivo do Comitê de Ética (Anexo C), demos continuidade à construção do processo empírico e teórico desse estudo.

A princípio, ponderamos a formação de um grupo composto por seis alunos, na faixa etária entre quinze e dezessete anos, sendo que desses seis, três fossem do sexo feminino e três do sexo masculino, tendo ainda como critério de inclusão os alunos que frequentassem as oficinas do NAAH/S-MS e que, portanto, já tivessem passado por uma avaliação psicológica e sido diagnosticados como superdotados. Como forma de assegurar a qualidade das informações e evitar quaisquer constrangimentos, delineamos como critério de exclusão os alunos que tivessem sido avaliados por esta pesquisadora.

A escolha dos possíveis participantes da pesquisa teve início com o acesso à lista de alunos matriculados nas Oficinas de Enriquecimento do NAAH/S-MS. A partir daí observamos a idade de cada aluno matriculado e frequente, desses, foram escolhidos nove alunos, sendo cinco do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Assim, levando em consideração o que González Rey (2011a) nos adverte quanto à participação interessada e envolvida de cada um na pesquisa, nosso primeiro contato com estes alunos ocorreu durante as oficinas de arte, pesquisa e linguagem no NAAH/S-MS, entre o período matutino e vespertino.

Estes alunos foram abordados pela pesquisadora, e o convite para participar do estudo foi estendido aos nove sujeitos. Neste contato inicial com os adolescentes, expomos os objetivos da pesquisa e como esta se configuraria: os encontros em grupo e individuais, os instrumentos a serem utilizados e os documentos em que seriam necessárias as assinaturas de seus responsáveis legais para que participassem. Na sequência, o número do telefone da pesquisadora foi entregue a cada aluno, para que após conversarem com seus responsáveis sobre o convite, entrassem em contato.

Houve interesse por parte de todos, mas por conta da data estabelecida para o primeiro encontro muitos não poderiam comparecer, já que propomos o início para o período de férias escolares e a maioria não estaria na cidade. Nesse sentido,

a data estipulada para o início dos encontros acabou se configurando como um critério de exclusão aos interessados em participar do estudo.

Assim, dos nove alunos interessados, seis poderiam participar, e foram agendados os encontros com seus responsáveis para a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e do Termo de Assentimento (Apêndice B), assinado pelos próprios alunos, todos estudantes de Escolas Estaduais na cidade de Campo Grande – MS. Durante este encontro procuramos esclarecer quaisquer dúvidas quanto aos instrumentos ou procedimentos adotados no estudo.

1.4 OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA EMPÍRICA

Com todos os documentos assinados e dúvidas esclarecidas, iniciamos os contatos telefônicos com cada participante para agendar nosso primeiro encontro, realizado no dia 11 de julho de 2014 em uma das salas do NAAH/S – MS, durante o período matutino. A princípio, nos organizamos para que houvesse apenas um encontro em grupo, no entanto, dois alunos não compareceram no primeiro encontro, e o restante do grupo sugeriu que não avançássemos tanto nas discussões e aguardássemos a presença dos outros. Desse modo, após a breve conversa inicial que tivemos, foi sugerido que seguissem com o preenchimento da ficha de identificação (Apêndice C) e com a atividade completamento de frases (Apêndice D), proposta aceita por todos. Nesse ínterim, foi feito o contato telefônico com os alunos que não compareceram, no entanto, após algumas tentativas sem retorno preferimos não insistir, para não cercear a participação envolvida destes.

Destacamos que, durante o primeiro encontro, os participantes propuseram a criação de um grupo no *Facebook*, onde data e hora do segundo encontro fossem cordatas em conjunto. No dia 26 de julho de 2014, durante o período matutino, foi agendado o segundo encontro, porém, os alunos que não compareceram no primeiro encontro continuaram ausentes, e decidimos juntos, seguir com a pesquisa, com o grupo formado por quatro alunos, sendo dois do sexo masculino e dois do sexo feminino⁷, e a pesquisadora.

⁷ A apresentação detalhada de cada sujeito-participante desse estudo, assim como as análises e novas zonas de sentido construídas ao logo da pesquisa se encontram no quinto capítulo.

A partir dos encontros em grupo e suas transcrições e, na tentativa de tornar o momento da conversação individual mais singular possível, construímos um roteiro individual para cada aluno em conformidade com o que cada um trouxe nos dois encontros em grupo, no completamento de frases e na ficha de identificação. O encontro individual foi agendado com cada aluno separadamente e em conformidade com a disponibilidade de cada um. Todos os encontros em grupo e os encontros individuais foram gravados em um gravador digital de voz e foram realizados nas dependências do NAAHS-MS.

1.5 OS FACILITADORES DA INFORMAÇÃO

Tendo em vista que o processo de pesquisa está imerso em uma dada realidade objetiva, social e histórica, somando ainda, a concepção de que dentre os sujeitos da pesquisa está imbricada também a subjetividade e reflexão constante do pesquisador, a pesquisa que tem por base os pressupostos da epistemologia qualitativa está sujeita ao movimento e análise da qualidade das informações construídas durante esta trajetória. Assim, “o instrumento é uma ferramenta interativa, não uma via objetiva geradora de resultados capazes de refletir diretamente a natureza do estudado independentemente do pesquisador” (GONZÁLEZ REY, 2011a, p.80). Portanto, os instrumentos sobre os quais a proposta desta pesquisa recai, acabam por tomar a proporção de provocadores, facilitadores da comunicação e indutores (GONZÁLEZ REY, 2011a, 2012a).

Especificamente ao objetivo que esta pesquisa se propõe a trabalhar - os sentidos subjetivos dos sujeitos com AH/S sobre a avaliação psicológica - os indutores da informação foram utilizados para dar uma ampla expressividade a estes sujeitos. É o que González Rey (2012a) nos coloca ao afirmar que:

Os instrumentos representam meios que devem envolver as pessoas emocionalmente, o que facilitará a expressão de sentidos subjetivos. Assim, uma das funções importantes de um instrumento será descentrar o sujeito do lugar em que ele nos fala, fato esse que pode levar a uma rotina que rompa a tensão necessária que implica a produção de sentidos subjetivos. (GONZÁLEZ REY, 2012a, p.43).

Assim, em consonância com González Rey (2011a, 2012a), partimos da premissa de que os sujeitos podem se expressar de diversas formas e em diferentes espaços sociais, e que a escolha e confecção dos instrumentos poderão abarcar determinadas experiências. Logo, optamos por adequar e eleger instrumentos variados que possibilitam apreender este movimento para compreendermos melhor os sujeitos pesquisados. Por conseguinte, ao elencarmos mais de um instrumento, é preciso estar atentos à relação intrínseca entre eles, ao sentido de complementariedade que eles apresentam, para que haja uma compreensão da totalidade deste sujeito, com o intuito de superar a contundente ordem fragmentária ou as compreensões parciais dos sujeitos na pesquisa.

A subjetividade é um sistema complexo, e, como tal, suas diferentes formas de expressão no sujeito e nos diferentes espaços sociais são sempre portadoras de sentidos subjetivos gerais do sistema que estão além do evento vivido, o do contexto em que se centra a representação consciente do sujeito em suas ações concretas. (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 126).

Para tanto, nessa pesquisa, como forma de organizar melhor o processo empírico, decompomos os indutores das informações em dois momentos: o primeiro se configura como grupal, e o segundo como individual. Contudo, advertimos que em ambos a dinâmica conversacional se faz presente, e que foram pensados de maneira que se complementem e façam sentido somente quando analisados em conjunto e em conformidade com a lógica configuracional à qual esta pesquisa pertence. Procuramos clarificar melhor esse objetivo nas linhas que se seguem.

1.5.1 Indutor grupal

Os encontros em grupo foram pautados em consonância com as configurações de grupo propostas por González Rey (2011a) e seguindo os preceitos de grupo focal, “que nos permite observar uma quantidade muito maior de interação entre os participantes a respeito de um tópico, em um limitado intervalo de tempo, podendo o pesquisador direcionar e focalizar o tema da pesquisa” (GUI, 2003, p. 141).

Barbour (2009) salienta que, sob os aspectos de um grupo focal, o papel do pesquisador é de um provocador das temáticas a serem inicialmente levantadas, de modo que, passe a facilitar a integração entre os sujeitos participantes. A autora nos

aponta também a importância de um planejamento para esses encontros em grupo e nos recorda de alguns pontos, como:

O desenvolvimento de um guia de tópicos (roteiro) e a seleção de materiais de estímulo que incentiva a interação, assim como, as decisões feitas em relação à composição do grupo, para garantir que os participantes tenham o suficiente em comum entre si, de modo que a discussão pareça apropriada, mas que apresentem experiências ou perspectivas variadas o bastante para que ocorra algum debate ou diferenças de opinião. (BARBOUR, 2009, p. 21).

Sob estes princípios, em um primeiro momento, o grupo foi constituído com base nas semelhanças que o trouxeram ao NAAH/S-MS - já que todos os alunos foram identificados como superdotados -, porém, este também foi um momento em que puderam expressar suas singularidades, assim como a maneira com que se relacionam em outros espaços, como a família, escola e entre amigos.

Os encontros em grupo também se tornaram um espaço para confrontar ideias e perspectivas diferentes sobre as AH/S, portanto, foram momentos em que novas construções sobre o tema foram surgindo. Desta maneira, baseados na técnica de sistemas conversacionais, o pesquisador também se faz participante, tendo em vista que este é um momento de reflexão coletiva, de formação e compreensão da subjetividade grupal, de formação de vínculos, e de expressão das diversidades que os compõem enquanto um grupo heterogêneo.

A conversação espontânea em que também cresce a intimidade entre os sujeitos participantes cria uma atmosfera natural, humanizada, que estimula a participação e leva a uma teia de relação que se aproxima à trama das relações em que o sujeito se expressa em sua vida cotidiana. (GONZÁLEZ REY, 2012a, p.87).

A proposta da conversação requer um caráter ativo dos participantes e o envolvimento de todos, demarcando a característica processual da pesquisa enquanto relação e construção de novos conhecimentos.

As conversações geram uma co-responsabilidade devido a cada um dos participantes se sentirem sujeitos do processo, facilitando a expressão de cada um por meio de suas necessidades e interesses. [...] nesse processo, tanto os sujeitos pesquisados como o pesquisador integram suas experiências, suas dúvidas e suas tensões, em um processo que facilita o emergir de sentidos

subjetivos no curso das conversações. (GONZÁLEZ REY, 2011a, p.46).

Como forma de nortear nossas ações nos momentos grupais e proporcionar uma aproximação dos sujeitos pesquisados entre si, assim como da pesquisadora entre os sujeitos da pesquisa, utilizamos um breve roteiro (Apêndice E) das temáticas a serem levantadas em grupo que, tendo como base os sistemas conversacionais, visavam, dentre outros pontos, suscitar os temas que objetivam este estudo. Contudo, conforme afirma González Rey (2011a):

A trama de diálogos no curso da pesquisa adquire uma organização própria, em que os participantes se convertem em sujeitos ativos que não só respondem às perguntas formuladas pelo pesquisador, mas constroem suas próprias perguntas e reflexões. (GONZÁLEZ REY, 2011a, p. 85-86).

Assim, destacamos que, seguindo o fluxo dinâmico das discussões, muitas vezes o roteiro foi abandonado para atendermos à demanda de temáticas levantadas pelo grupo, o que trouxe à tona a característica vívida e processual da pesquisa.

1.5.2 Indutores individuais

1.5.2.1 Completamento de frases

Um dos facilitadores individuais utilizado na pesquisa foi o Completamento de frases, que consiste num conjunto de setenta fragmentos indutores que foram completados pelos sujeitos-participantes. Nele, os sujeitos podem expressar diversos assuntos, “permitindo a expressão de sentidos subjetivos diferenciados em áreas e aspectos muito distintos da vida das pessoas; isto constitui um dos pontos fortes de sua utilidade na pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2012a, p.57).

Tal instrumento também foi elaborado em conformidade com os objetivos dessa pesquisa, visando a expressão dinâmica dos sentidos subjetivos de cada participante sobre a temática estudada. Entretanto, vale pronunciar que este facilitador tem como objetivo mesclar indutores diretos, indiretos e aparentemente não relevantes no contexto geral das informações cedidas. Assim, se organizam por

agrupamentos de temas gerais com sentido explícito ou implícitos expostos de maneira flexível e sem uma ordem relevante, com o intuito primeiro de “produzir significados, os quais se integrarão a outros trechos de tal processo” (GONZÁLEZ REY, 2012a, p.141).

Os indutores implícitos deste facilitador tentam provocar as expressões sobre a temática de maneira indireta. Indicamos como exemplo:

Eu sou...
Na escola...
Meus estudos...

Já como indutores explícitos, elaboramos fragmentos que objetivassem acessar os temas adjacentes às AH/S de maneira direta e intencional, como por exemplo:

As AH/S...
Ser Superdotado...
No NAAH/S...
Ser avaliado...

No que concerne aos indutores não relevantes, apontamos que sua elaboração e pertinência estão na busca do sentido de totalidade da temática proposta e, assim como o facilitador como um todo, só poderá fazer sentido quando houver uma síntese interpretativa e contextualizada das informações e articulação com os outros facilitadores utilizados. Portanto, indicamos como exemplo:

Necessito...
Detesto...
Sempre que posso...

Como exposto anteriormente, os fragmentos estimulam os sujeitos pesquisados a escreverem sobre temas variados e também sobre a proposta da pesquisa em questão, assim, permitem a produção de indicadores de sentidos

subjetivos, ocasionando ao pesquisador a elaboração configuracional e a síntese interpretativa das informações.

1.5.2.2 Dinâmica conversacional individual

A conversação individual segundo a perspectiva da epistemologia qualitativa também possui um caráter aberto. Aqui, o encontro foi individual, entre o pesquisador e o sujeito participante da pesquisa, surgindo como forma de proporcionar um espaço mais íntimo e seguro para o sujeito que não seja o grupo, que pode provocar inibições ou limitações na expressão.

A entrevista, na pesquisa qualitativa, tem sempre o propósito de converter-se em um diálogo, em cujo curso as informações aparecem na complexa trama em que o sujeito as experimenta em seu mundo real. Surgem inumeráveis elementos de sentido, sobre os quais o pesquisador nem sequer havia pensado, que se convertem em elementos importantes do conhecimento e enriqueceram o problema inicial planejado de forma unilateral nos termos do pesquisador. (GONZÁLEZ REY, 2011a, p. 89).

Como já mencionado, a partir dos encontros em grupo, buscamos delinear um roteiro pessoal para cada integrante (Apêndices F, G, H, I), em que pudessem ser aprofundados pontos já levantados nos encontros em grupo e no completamento de frases, mas sempre tendo o propósito de uma configuração dialógica, com o intuito de levantar novas informações, aproximar-se dos sujeitos participantes e compreender de maneira contextualizada a singularidade de cada um.

1.6 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Indicamos que ao tratarmos de AH/S e avaliação psicológica estamos igualmente tratando de inteligência humana, logo, as três temáticas estão imbricadas e historicamente articuladas, por conseguinte, neste trabalho, estão advertidamente separadas para uma melhor exposição do que queremos discutir.

Fora esse momento introdutório, este trabalho está composto por mais quatro capítulos, sendo que, no capítulo dois, intitulado como: A Teoria da Subjetividade de González Rey, expomos os aspectos teóricos que sustentam esta

pesquisa, evidenciando a perspectiva da epistemologia qualitativa de González Rey (2005a, 2005b, 2007, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b), assim como suas categorias: sujeito e subjetividade, e seus desdobramentos: subjetividade individual, subjetividade social, sentidos subjetivos e configuração subjetiva. Fechamos este capítulo com uma breve discussão sobre o papel do pesquisador na epistemologia qualitativa.

No capítulo três, denominado: Desvelando as Altas Habilidades/Superdotação, contextualizamos a trajetória histórica do tema no Brasil, com uma interface com os dispositivos legais que norteiam tanto as problemáticas relativas à nomenclatura e seus conceitos, quanto o atendimento especializado e a avaliação desta população. Também buscamos discutir sobre o conceito de inteligência enquanto constructo imbricado na compreensão das Altas Habilidades/Superdotação, neste sentido, delineamos nossa discussão de modo a confrontar as concepções de inatismo, comumente apregoadas ao conceito de inteligência humana e expomos a inteligência enquanto uma construção história e social, coadunando as ideias de Vigotski sobre o tema.

O capítulo quatro, sob o título: Repensando a avaliação psicológica, nos atemos em discorrer sobre a avaliação psicológica e sua contribuição para a construção da Psicologia enquanto ciência no Brasil e seus desafios contemporâneos no que tange a sua qualidade enquanto práxis. Para este fim, foram construídas algumas proposições da Psicologia Histórico-cultural sobre a problemática em questão.

No capítulo cinco, nomeado como: Análises e construções de novas zonas de sentido nos apreendemos em conceituar - sob o prisma da epistemologia qualitativa de González Rey (2005a, 2011a) -, as diferenças entre dados e indicadores, bem como apresentar os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas construídas e analisadas ao longo desse estudo.

2 A TEORIA DA SUBJETIVIDADE DE GONZÁLEZ REY

Los que hacen de la objetividad una religión, mienten.
Ellos no quieren ser objetivos, mentira: quieren ser objetos, para salvarse del dolor humano.

Eduardo Galeano - Celebración de la subjetividad.

Nesse capítulo, nos deteremos em expor alguns aspectos teóricos que sustentam esta pesquisa. Evidenciaremos a perspectiva da epistemologia qualitativa, sob a qual nos apoiamos, assim como, suas categorias: sujeito e subjetividade, e seus desdobramentos: subjetividade individual, subjetividade social, sentidos subjetivos e configuração subjetiva. É importante destacar neste momento introdutório que tais categorias foram seccionadas para melhor organização didática desse trabalho, mas que em sua concepção original todas estão dinamicamente interligadas e possuem um sentido de complementaridade, recursividade e inteligibilidade na formação do pensamento teórico aqui exposto. Por fim, fecharemos este capítulo com uma breve discussão sobre o papel do pesquisador na epistemologia qualitativa.

2.1 A EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA

Historicamente o tema da subjetividade se tornou marginalizado no meio científico por ficar excluído aos estudos recorrentes (GONZÁLEZ REY, 2004b, 2005a, 2005b, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b; NEUBERN, 2005; MOLON, 2011), por não corresponder aos ditames da visão dominante de como fazer ciência, em que, a linearidade, o acúmulo de dados, os instrumentos baseados no estímulo-resposta e a própria exigência de neutralidade do pesquisador se tornaram indicações a priori para qualquer dito rigor metodológico.

Somado a estes fatores, a questão da subjetividade esteve envolta em mentalismos e idealismos filosóficos, o que acabou por dificultar qualquer (re) conhecimento e validação científica da temática da subjetividade, por consequência, também do sujeito, em Psicologia. E ainda, afastando-se da filosofia, a Psicologia

acabou por ceder espaço para o estritamente mensurável, observável e controlável, assim, “[...] a subjetividade conforma-se enquanto interioridade não dizível e não acessível, e o sujeito, somente enquanto interioridade observável, comportamento” (MOLON, 2011, p.17).

Neste sentido, a subjetividade foi por vezes tratada como insurgência interna, e ao longo dos anos encarada como um mero produto do social que a cerca, vista como uma contingência, um arcabouço que contém reflexos das determinações externas; e, como consequência deste pensamento dicotomizado há também uma cisão, uma extrusão na compreensão e visão do sujeito.

Este sujeito cindido emerge no bojo de uma Psicologia também cindida, que enfrenta contradições: por um lado, busca a aprovação de um modelo hegemônico e dominante de fazer e conceber o que é ciência, em que a pesquisa sobre a subjetividade deve reverenciar à imperiosa produção de um conhecimento livre de juízos de valor e emoções; e por outro lado, uma Psicologia que acena ao apelo de um retorno do sujeito e da subjetividade como temática central. É o que Neubern (2005) nos indica ao elucidar que a Psicologia surge

[...] de certo modo, repartida entre os eixos do paradigma, a psicologia parece receber a missão de um esforço sobre humano para o cumprimento de fazer ciência, como a filha problemática que deveria apresentar melhor desempenho escolar que as ciências da natureza, e que deveria demonstrar de vez sua regeneração que jamais ocorreria. (NEUBERN, 2005, p. 57-58).

Em paralelo a isso, o instrumentalismo nas pesquisas, a antropometria e os métodos estatísticos assolavam o meio científico, impactando a própria construção do conhecimento psicológico, ocasionando uma tendência generalizante do uso da quantificação na psicologia, o que “conduziu a uma compreensão do indivíduo como elemento padronizado em dimensões que somente variavam quantitativamente de um indivíduo a outro” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 9).

Ao massificar os indivíduos, a Psicologia eliminou de suas pesquisas a singularidade (GONZÁLEZ REY, 2005a), dando espaço ao metodologismo em diversas áreas da Psicologia aplicada, reforçando o desenvolvimento de uma Psicologia fragmentada, em que o sujeito, por sua vez, é a fonte de erro que deveria ser eliminada. Sob este foco de análise, o conhecimento psicológico constitui-se marcado por dicotomias irreconciliáveis e dualismos excludentes entre mente e

corpo, cognição e emoção, exclusão e inclusão, interno e externo, objetividade e subjetividade.

A proposta de uma pesquisa qualitativa em ciências humanas vai ao encontro da tentativa de superação dessas dicotomias, no entanto, esta é uma caminhada tortuosa, em que o empirismo e o positivismo continuam arraigados no cerne da construção do conhecimento científico (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2005b, 2012b). Em se tratando da pesquisa em Psicologia, González Rey (2011a) nos aponta que o termo qualitativo tem sido empregado como uma alternativa de burlar o modelo positivista, se expressando, sobretudo, na ênfase dada a utilização instrumental nas pesquisas.

González Rey (2012a) destaca ainda, que muitas pesquisas em ciências humanas e sociais acabaram fragmentadas, já que o percurso epistemológico propunha algo que o método não poderia alcançar, ou vice-versa; situação que acaba por fazer perdurar os aspectos essenciais do positivismo e do empirismo na construção do conhecimento, pendendo para o que de fato o autor aponta como a necessidade de uma revisão e reflexão epistemológica, que vai de encontro ao descolamento recorrente nas pesquisas qualitativas, refletindo ainda, a recorrente dicotomia entre teoria e pesquisa.

O desenvolvimento de uma posição reflexiva, que nos permita fundamentar e interrogar os princípios metodológicos, identificando seus limites e possibilidades, coloca-nos de fato diante da necessidade de abrir uma discussão epistemológica que nos possibilite transitar, com consciência teórica, no interior dos limites e das contradições da pesquisa científica. Isso nos leva a romper com a consciência tranquila e passiva com a qual muitos pesquisadores se orientam no campo da pesquisa, apoiados no princípio de que pesquisar é aplicar uma sequência de instrumentos cuja informação se organiza, por sua vez, em uma série de procedimentos estatísticos sem precisar produzir uma só ideia. (GONZÁLEZ REY, 2012a, p.3).

A sugestão do autor é de um confronto teórico e epistemológico que possa permitir encarar o conhecimento enquanto construção não linear e inacabada por sua condição de processo, portanto, em constante movimento e que pode gerar novas zonas de sentido. A proposta de González Rey (2012a) sobre uma epistemologia qualitativa está na contramão da dicotomia entre teoria e pesquisa. Sob este enfoque, é possível “[...] satisfazer as exigências epistemológicas inerentes

ao estudo da subjetividade como parte constitutiva do indivíduo e das diferentes formas de organização social” (GONZÁLEZ REY, 2011a, p. 28).

Assim, mediante um curso progressivo e aberto, esse tipo de pesquisa torna o qualitativo relevante em sua compreensão e acepção epistemológica e não apenas metodológica (GONZÁLEZ REY, 2011a, 2012a). Desse modo, o autor afirma que, definiu “[...] a epistemologia qualitativa com a pretensão de desenvolver um conjunto de princípios alternativos que fundamentem uma nova ordem epistemológica para o desenvolvimento do pensamento psicológico” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 266).

A pesquisa então, sob esta perspectiva, constrói o conhecimento e segue alguns princípios (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2012a) que demarcam um caminho percorrido, pois, possui um caráter construtivo-interpretativo, uma vez que o conhecimento é um processo permeado por um contexto histórico, social e cultural, portanto, não se caracteriza como algo linear, anacrônico ou cerradamente conclusivo, já que sumariamente a pesquisa não esgota um tema, mas possibilita a abertura de novos sentidos e compreensão do sujeito e da sociedade.

Quando afirmamos o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, desejamos enfatizar que o conhecimento é uma construção, uma produção humana, e não algo que está pronto para conhecer uma realidade ordenada de acordo com categorias universais do conhecimento. [...] O conhecimento legitima-se na sua continuidade e na sua capacidade de gerar novas zonas de inteligibilidade acerca do que é estudado e de articular essas zonas em modelos cada vez mais úteis para a produção de novos conhecimentos. (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 6).

O caráter construtivo-interpretativo das informações na pesquisa está em disparidade com a lógica indutiva, diferenciando qualitativamente o estudo da subjetividade enquanto sistema e fluxo dinâmico. Outro princípio importante da epistemologia qualitativa é o caráter dialógico na produção do conhecimento, em que a relação pesquisador-pesquisado e a relação entre os sujeitos pesquisados (no caso de um trabalho grupal) caracterizam momentos fundantes para a construção deste conhecimento. O momento da pesquisa torna-se, então, um espaço legítimo para a abertura permanente de produção de informação, estando o pesquisador de maneira responsiva travando um diálogo constante entre teoria e método.

Da mesma forma, a significação da singularidade, ou seja, a legitimação do singular como produção de conhecimento científico também se constitui um importante ponto, pois busca avançar e dar uma importância diferenciada ao sujeito pesquisado e aos seus conteúdos, diferentemente da premissa puramente empírica, em que o acúmulo de dados e o resultado final sobressaem ao sujeito em si. Dessa maneira, há uma constante implicação do valor teórico da subjetividade em pesquisa.

Como pesquisador, González Rey (2005a, 2005b, 2007, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b) vislumbra a subjetividade enquanto condição ontológica⁸, no sentido de compreender o ser humano de forma contextualizada, não enquanto ser que é influenciado pelo meio ou que simplesmente interage com este, mas enquanto ser que supera a dicotomia sujeito e sociedade. Assim, o autor nos conduz a três importantes reflexões para apreender a subjetividade enquanto construção definitiva do conhecimento (GONZÁLEZ REY, 2005b). Primeiramente, aponta a necessidade de rever a usual analogia da psique enquanto entidade estática, individualista e universal, e ainda, desprendê-la de uma visão reducionista de sociologização simbólica.

O segundo aspecto a ser reconsiderado seria sancionar a psique da recorrente relação causal de externo e interno, em que qualquer influência externa depende de uma determinada expressão psicológica, ao passo que, os acontecimentos históricos e sociais estão imbricados aos recursos subjetivos que cada sujeito possui, ampliando os espaços para novas zonas de sentido peculiares a cada sujeito.

Ao compreender a subjetividade enquanto expressão dos espaços sociais e institucionais, ela influencia diretamente na construção do conhecimento psicológico. Assim, o terceiro e último aspecto apontado pelo autor, requer uma profunda reflexão por parte do psicólogo, que diante de uma psicologia fragmentada também atua de maneira fragmentada. Para González Rey (2005b) “a subjetividade é uma

⁸ González Rey (2005a, 2012b) ao assumir uma posição ontológica frente à subjetividade, nos lembra que, diferentemente da metafísica – que define o ontológico como a essência universal do ser -, ele adota o termo para indicar uma especificidade qualitativa da subjetividade, abandona a concepção de subjetividade enquanto substância individual e intrapsíquica, e outorga a concepção de subjetividade presente em todos os processos e espaços humanos, portanto, também construtora de conhecimento. Assim, assevera que: “O emprego da palavra ontologia aqui se refere à existência do fenômeno psíquico em sua especificidade ao registro da psique como forma de realidade qualitativamente diferente de outras formas de realidade, e não conceito de essência última do fenômeno, que está muito arraigado na lógica racionalista” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p.74).

definição ontológica que permeia todas as atividades humanas, sendo objeto de todas as áreas da psicologia” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p.42). Assim, ele alvitra a concepção de uma psicologia enquanto sistema complexo e intradisciplinar, que pressupõe um avanço das limitações na construção do conhecimento psicológico, sugerindo uma integridade dos objetos de conhecimento da mesma.

Com relação ao exposto acima, Vigotski (2004) sinaliza que, mediante esta fragmentação - entre psicologias explicativas e descritivas - no decorrer do desenvolvimento da ciência psicológica, essas correntes do pensamento e conhecimento psicológico acabam por ser autônomas e diametralmente opostas entre si, logo, carregadas do pensamento causal da doutrina cartesiana. Ele assevera que “[...] a partir desse aspecto, o problema da causalidade se torna a pedra angular de toda a crise psicológica”⁹ (VIGOTSKI, 2004, p.174, tradução nossa).

Ao tomar a causalidade como sentido de pedra angular, ou seja, como algo fundante e capaz de alicerçar o conhecimento, Vigotski (1996) nos adverte quanto ao que ele mesmo denominou de a crise da psicologia, reiterando que “para qualquer ciência chega, mais cedo ou mais tarde, o momento em que deve ter consciência de si mesma como um conjunto, compreender seus métodos e trasladar a atenção dos atos e fenômenos aos conceitos que utiliza” (VIGOTSKI, 1996, p.229). É manifesto, aqui, o reclame a uma exposição e a necessidade de uma metacrítica teórica e metodológica para a psicologia. O autor indica uma psicologia geral, solidificada no arcabouço teórico marxista, em que “a dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência em geral, universal ao máximo. Essa teoria do marxismo psicológico ou dialética da psicologia é o que eu considero psicologia geral” (VIGOTSKI, 1996, p.393).

Diante de toda discussão articulada por González Rey (2005a, 2005b, 2007, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b), e quanto à sua aceção de uma proposta epistemológica que abarque uma congruência entre método e epistemologia, o autor destaca, a psicologia soviética como precursora do pensamento materialista dialético, porém, não temos como não nos ater a linha de pensamento que opõe a trajetória teórica de González Rey (2012b) sobre a temática da subjetividade: o desenvolvimento da teoria da atividade de Leontiev (1981).

⁹[...] desde ese aspecto, el problema de la causalidad se torna la piedra angular de toda la crisis psicológica (VIGOTSKI, 2004, p. 174).

Ao tratarmos deste conteúdo exposto como oposição, é preciso também pontuar que dentre avanços, rupturas, desdobramentos, contradições, e oposições, também se constrói o conhecimento; a oposição aqui assinalada, é vista como uma superação que, não anula sobremaneira, ou mesmo, torna inexistente todo o conhecimento construído até então, pois, como já ponderava Vigotski (1996), “devemos nos considerar unidos e relacionados com o que é anterior a nós, porque inclusive quando estamos negando estamos nos apoiando nele” (p.405).

Para tanto, é interessante observar a maneira com que González Rey (2012b) explana sobre as colocações de Leontiev (1981) e a respeito do percurso da subjetividade no seio da psicologia soviética de seu tempo. González Rey (2012b) considera que, muito embora os estudos de Leontiev (1981) e Vigotski (1996, 1997, 2000, 2006) se encontrem em alguns momentos e tenham sido consideradas como continuidade uma da outra, ambas apresentam pontos divergentes. Dentre estes, González Rey (2012b) distingue a ênfase dada por Leontiev (1981) ao caráter objetual da atividade, que contribui para uma concepção de materialidade concreta da psique, com destaque na busca da objetividade, como se a psique adquirisse um caráter material ao se “substancializar no objeto” (GONZÁLEZ REY, 2012b, p. 167).

Todavia, esta situação se afasta do desenvolvimento intelectual de Vigotski (2008), que já ao fim de sua vida buscava avançar em uma concepção integradora do homem que expressasse algo que estivesse além da relação direta “entre o signo e a realidade, assim como, a relação direta entre o signo e o objeto” (GONZÁLEZ REY, 2012b, p. 167). Assim, se desenvolvia no cerne da psicologia soviética uma supergeneralização da categoria atividade, tornando esta relevante para a compreensão de todas as nuances humanas, “os conceitos de operação, ato, objeto e atividade tornaram-se universais para a explicação de qualquer tema na psicologia” (GONZÁLEZ REY, 2012b, p. 174), tornando o espaço para uma compreensão mais aprofundada da psique humana distante perante as determinações sociais e históricas da época.

Portanto, a psique era apresentada superficialmente como uma imagem, um reflexo do mundo externo, uma interiorização que despersonaliza o sujeito enquanto ativo em suas práticas sociais; sujeito que em nenhum momento atua sobre as situações cotidianas, que não expressa sua singularidade ou mesmo proporciona qualquer alteração qualitativa sobre a realidade. Desse modo, González Rey (2012b) conclui que, para Leontiev (1981), de uma maneira bem ampla, “a atividade

interna e externa têm uma mesma estrutura, e isso é o que se justifica com a interiorização. [...] Essa é a única forma em que se pode resolver a dicotomia mecanicista externo-interno dentro desses limites teóricos” (GONZÁLEZ REY, 2012b, p.181), elevando em primeiro plano a atividade humana como orientadora e responsável pelo desenvolvimento interno do homem.

González Rey (2012b) nos aponta também que, como consequência dessa generalização objetual da atividade, a psicologia soviética se ateve por muito tempo na compreensão reducionista dos processos subjetivos enquanto caráter intrapsicológico solidificando, portanto, a dicotomia entre interno e externo, na qual o sujeito ficaria a mercê de processos mentais, que se orientam por algo externo, assim, “o social e a psique são reduzidos à sua dimensão objetual” (GONZÁLEZ REY, 2012b, p.184), levando a uma operacionalização da mente.

Por outro lado, González Rey (2012b) também faz jus às contribuições teóricas de Leontiev (1981) que, embora tenha suprimido um desenvolvimento ontológico da psique em seus estudos, em seu ultimo livro: Atividade, consciência e personalidade, ele foi capaz de levantar importantes reflexões sobre as motivações humanas e a personalidade, contribuindo para o avanço da compreensão dessas categorias.

Dentre todos estes pontos levantados, a epistemologia qualitativa segue com a intenção de avançar sobre aspectos reducionistas e fragmentários que pairam sobre a psicologia e especialmente sobre uma concepção da subjetividade humana. Mitjanz Martinez (2005), ao discutir e apresentar as influências teóricas sobre o trabalho empenhado na construção da teoria da subjetividade de González Rey (2005a, 2005b, 2012a, 2012b), demarca que em sua opinião “as categorias principais deste corpus teórico, [...] são: sujeito, subjetividade, configuração subjetiva e sentido subjetivo” (MITJÁNS MARTINEZ, 2005, p. 14). À frente nos deteremos em discutir as quatro categorias citadas pela autora e seus desdobramentos, no afã de elucidar aspectos importantes da teoria da subjetividade de González Rey (2005a, 2011b).

2.2 O SUJEITO

González Rey (2005a), em conformidade com a concepção de homem do próprio marxismo, nos apresenta um sujeito ativo e participante na construção do conhecimento e da realidade, um sujeito concreto, histórico e social. Ao ampliar essa discussão sobre o sujeito, Molon (2011) nos esclarece que estudiosos da Psicologia Histórico-Cultural nos apresentam uma concepção de sujeito ora pendendo para os aspectos intrapsicológicos, ora para os aspectos interpsicológicos; ou então, abordam características interpsicológicas ou interindividuais, somente.

Ao passo que González Rey (2005a) critica a ênfase dada a qualquer um desses polos, já que tal entendimento continuaria prolongando a usual característica determinista, mecanicista e causal entre sujeito e sociedade, ou seja, perpetuaria uma postura antidialética na compreensão do sujeito. Neste sentido, a concepção de sujeito para o autor incide em:

Recuperar o caráter dialético e complexo do homem, de um homem que de forma simultânea representa uma singularidade e um ser social, relação esta que não é de determinação externa, mas uma relação recursiva em que cada um está simultaneamente implicado na configuração plurideterminada dentro do qual se manifesta a ação do outro. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p.224).

É clara aqui a retomada de um caráter dialético na compreensão do sujeito, em que o social é concebido não como simples espaço objetivo e sua estrutura não é determinista, agindo sobre um sujeito sujeitado. Pelo contrário, este sujeito é antes de tudo complexo e, por conseguinte, contraditório, concreto, um sujeito ativo que intervêm, constitui e é constituído por seus espaços e pela realidade social de forma simultânea e concomitante. Logo, sujeito e sociedade não compõem uma dicotomia, em que um expressa preponderância sobre o outro, mas estão juntos e implicados em uma unidade dialética, com características próprias, processualidade, movimento e intrínseca relação constituinte.

Abrimos aqui um adendo, sendo importante destacar que ponderações sobre o conceito de unidade já se fazem presentes na obra de Vigotski (2008) quando o autor discorre sobre a relação entre pensamento e linguagem, nos advertindo sobre a importância – enquanto apelo a uma superação qualitativa da compreensão e concepção dos constructos em psicologia – de encararmos as

relações entre o todo e suas partes e vice-versa. Ele nos esclarece que “com o termo unidade queremos nos referir a um produto de análise que, ao contrário dos elementos, conserva todas as propriedades básicas do todo, não podendo ser dividida sem perdê-las” (VIGOTSKI, 2008, p. 5).

Ao propor uma análise em unidades entre pensamento e linguagem o autor dispensa uma visão meramente associacionista entre elas, situação que além de diferenciá-las, as separa. Em disparidade a esta concepção dicotômica, Vigotski (2008) sugere uma “[...] nova abordagem da questão, substituindo a análise em elementos pela análise em unidades, cada uma das quais retendo, de forma simples todas as propriedades do todo” (VIGOTSKI, 2008, p.150). Desse modo, o autor lança luz a um entendimento integrador e ao mesmo tempo complexo e contraditório entre o pensamento e a fala. E avança, ao salientar que “a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra e vice-versa” (VIGOTSKI, 2008, p. 156), e ainda, caracterizando a unidade da fala como algo que possui rupturas, continuidades e complementaridades.

Em outro momento, Vigotski (2008) faz a mesma pontuação com relação à concepção dicotomizada entre intelecto e afeto como sendo uma das principais deficiências da psicologia tradicional, que ao tratar de forma simplificada a relação entre intelecto e afetividade, acabou por prejudicar os avanços na compreensão do pensamento humano. Logo adiante, adverte: “a análise em unidades indica o caminho para a solução desses problemas de importância vital. Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significado em que o afetivo e o intelectual se unem” (VIGOTSKI, 2008, p. 9).

Ao tratarmos de afeto, e, retomando a questão do sujeito para essa discussão, é conveniente observar como o conceito da categoria sujeito se configura no corpus teórico de González Rey (2005a, 2005b, 2012a). O processo de construção de inteligibilidade sobre esta categoria demonstra um movimento que nos indica a própria qualidade complexa e processual do conhecimento do autor, nos sugere ainda, ruptura e continuidade. Ele nos lembra de que em suas obras anteriores o sujeito era definido como um sujeito de pensamento e linguagem, mas posteriormente retoma, e assinala que “um aspecto central sobre o qual não nos havíamos detido antes, é o de considera-lo como sujeito da emoção. A emoção é

uma condição permanente na definição do sujeito” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 236).

O sujeito aqui nos é apresentado como um sujeito da prática social, do pensamento e da linguagem, sujeito da emoção, que transcende (qualitativamente) a objetividade social e cria (criativamente) pela sua natureza contraditória e de confronto permanente, não apenas o social, mas também sua própria constituição subjetiva, dimensionando-a constantemente para as suas práticas, experiências e espaços sociais.

Como mencionado no início desse capítulo, a concepção de sujeito como fonte de erro nas pesquisas, acabou por deformar (ou adiar) os “estudos de processos e funções que, tomados de forma individual, não permitem uma compreensão de seu caráter subjetivo” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 237). Assim, a proposta de uma retomada do sujeito nas pesquisas em psicologia, amplia e proporciona a discussão sobre a própria subjetividade.

2.3 A SUBJETIVIDADE

Confinada a uma visão naturalizante, a subjetividade foi historicamente subjugada ao paradigma dominante e hegemônico que rondava a psicologia; em dissonância a este preceito, González Rey (2005a, 2005b, 2011a, 2011b, 2012b) concebe uma subjetividade de caráter cultural e histórico, que possui sua própria organização e processo. Elucida, ainda, que a subjetividade não surge na psicologia atrelada à modernidade, mas sim, a partir da apropriação do pensamento dialético por parte dos psicólogos.

Desse modo, a dialética tem uma importância capaz de transformar uma Psicologia que se desenvolvia no seio de uma visão cartesiana, favorecendo a superação “[...] da dicotomia entre indivíduo e sociedade, assim como a dicotomia entre o externo e o interno, ao explicar que os sistemas evoluem à mercê das próprias contradições geradas por eles e não por influências externas” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 75). Ao superar tais dicotomias, o homem deixa de ser universal e individualizado e abandona-se a concepção de natureza humana inerente ao sujeito.

Sob este enfoque teórico, a psique humana¹⁰ toma um sentido ontológico, rompendo com a concepção dicotomizada do homem e sendo encarada como uma produção histórico-cultural, portanto, processual e “[...] sensível a múltiplas formas de registros socioculturais. Esse outro nível da psique é definido por nós como subjetividade” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p.33).

Ao resgatar a subjetividade como ponto central da pesquisa, González Rey (2000, 2005a, 2005b, 2012a, 2012b) indica Rubinstein (1972) e Vigotski (1996, 1997, 2000, 2006, 2008) como sendo os representantes da psicologia soviética que se destacam historicamente na Psicologia Histórico-cultural por se demonstrarem comprometidos com uma definição dialética e ontológica da psique, que enquanto sistema possui sua própria forma de organização, trazendo a temática para o patamar de um dos objetivos da ciência psicológica.

O caráter complexo da subjetividade permite transcender as representações estático-descritivas da psique e mostra a sua representação como sistema que exige a criação de um referencial teórico, epistemológico e metodológico distinto. (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 37).

Rubinstein (1972) nos aponta que a psicologia em seu processo de cientificidade estreitava cada vez mais sua compreensão de homem a partir de interpretações naturalistas e dicotômicas, o que acabava por tornar impossível uma concepção social e histórica da psique humana, assim, “consideravam a psique e a consciência humanas exclusivamente como função do sistema nervoso e como produto de uma evolução orgânico-biológica” (RUBINSTEIN, 1972, p. 128).

Com o desenvolvimento de uma psicologia soviética, a luta entre o materialismo e o idealismo intensificaram os estudos e avanços sobre uma psicologia que intentava superar as ideias naturalistas, dualistas e idealistas sobre o homem. Assim, Rubinstein (1972) faz referência a algumas teses filosóficas gerais que foram levantadas neste período, destacando: o princípio da unidade psicofísica, considerando a unidade do psíquico e do orgânico; o princípio do desenvolvimento da psique, enquanto um componente qualitativamente específico embora derivado da evolução orgânica do sistema nervoso; o princípio histórico, que faz referência ao desenvolvimento da consciência a partir de uma evolução histórico-cultural; o

¹⁰ González Rey (2012a) não nega a concepção de psique, já comumente estabelecida, mas propõe uma perspectiva e compreensão qualitativa do psiquismo humano.

princípio da unidade da teoria e prática, como sendo uma unidade inseparável entre o estudo teórico e experimental da psique humana. Assevera ainda que todos estes pontos confluem para um princípio central: o princípio da unidade da consciência e da atividade, que condiz na compreensão de unidade inseparável entre a consciência (interno) do homem e do seu comportamento (externo).

Deste modo supera-se, basicamente, o conceito de que o destino dos homens está fatalmente predeterminado pela herança e por um meio ambiente invariável: na atividade concreta, no trabalho, na prática social dos adultos, na educação e no ensino das crianças, não só se exteriorizam as qualidades psíquicas dos indivíduos, mas também se desenvolvem. (RUBINSTEIN, 1972, p. 167).

González Rey (2005a) nos assinala que Vigotski (2008) utilizou a representação de psique enquanto um sistema, e mais precisamente no momento em que considera o significado como uma unidade constitutiva da consciência, e que, ao falar de sentido, Vigotski não chegou a desenvolver o sistema na qual esta categoria estaria inserida. Para González Rey (2005a) “o sistema que daria conta do sentido seria precisamente a subjetividade, por esta ter todas as características de um sistema complexo” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p.34).

Ao corroborar com a intenção de romper com a ideia de que a subjetividade não é um fenômeno estritamente individual ou um reflexo da realidade, González Rey (2005a, 2011a, 2011b, 2012b) avança no desenvolvimento dos conceitos de subjetividade individual e subjetividade social. Ao passo que ambas estão em constante tensão, em que uma não constitui um reflexo direto da outra, mas que, concomitantemente traduzem “uma nova produção que se desenvolve no tecido social e da qual participam dimensões subjetivas que jamais poderiam ser reduzidas às formas sociais, políticas e econômicas da organização social atual” (GONZÁLEZ REY, 2012b, p.275).

Ao declarar prontamente uma ruptura com o reducionismo causal entre sujeito e sociedade, o autor progride na explicação de subjetividade individual, como sendo “a representante dos processos e formas de organização subjetiva dos indivíduos concretos. Nela aparece constituída a história única de cada um dos indivíduos, a qual, dentro de uma cultura, se constitui em suas relações pessoais” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p.241).

Dessa forma, o autor expõe também sua oposição com a concepção rígida e anacrônica de personalidade, conduzindo-nos à compreensão de que tanto o sujeito quanto a personalidade são elementos constituintes da subjetividade individual. Aqui, a personalidade é vista “como o sistema em que organiza a subjetividade individual da pessoa e que aparece em todas as suas formas de expressão, desde a linguagem até suas expressões mais complexas [...]” (GONZÁLEZ REY, 2012b, p. 261); logo, não é mais encarada como algo estanque ou como um determinante último do comportamento, mas como mais uma parte do complexo sistema subjetivo e que pode sempre gerar novos sentidos subjetivos.

Quanto à subjetividade social, González Rey (2005a, 2012b) nos apresenta-a como um sistema também complexo, em que tanto as experiências passadas quanto as atuais do sujeito tomam sentido e significação na constituição subjetiva, na qual o sujeito é constituinte e simultaneamente constituído. Ela também carrega em si toda a singularidade desse sujeito ativo, que responsivamente constrói a realidade.

Desse modo, a subjetividade social possui uma qualidade integradora de sentidos subjetivos e configurações subjetivas. É o que o autor nos aponta ao afirmar que “[...] na subjetividade social tomam forma subjetiva uma multiplicidade de efeitos e de contradições de todas as esferas da vida social, que podem ser inacessíveis em sua aparência social”¹¹ (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 235, tradução nossa), o que nos permite avançar da descrição para explicação dos espaços sociais, e como estes impactam e expressam a subjetividade individual e toda a realidade objetivada que nos cerca, abarcando múltiplos determinantes na compreensão do sujeito e da sociedade.

Por conseguinte, a subjetividade social e individual, quando compreendidas em um movimento simultâneo, nos dá a possibilidade de abranger, de elucidar processos subjetivos e subjetivados nos diferentes espaços (macro e micro) nos quais o sujeito atua. Esses conjuntos de processos se organizam e se expressam por meio das configurações subjetivas, que possuem como qualidades, além da organização, a integração do conjunto de expressões dos estados dinâmicos próprios da subjetividade. As configurações subjetivas ensejam também um

¹¹ [...] en la subjetividad social toman forma subjetiva una multiplicidad de efectos y de contradicciones de todas las esferas de la vida social, que resultan inaccesibles en su apariencia social (GONZÁLEZ REY, 2008, p.235).

importante recurso de expressão do pesquisador, que aliado à lógica configuracional¹² poderá trabalhar diretamente no trânsito “das cadeias de processos recursivos, impossível de serem apreendidas através de categorias estáticas situadas fora do processo que estudamos” (GONZÁLEZ REY, 2012b, p. 265).

Trataremos agora de nos debruçarmos sobre o que González Rey (2005a, 2007, 2011a, 2011b, 2012b) considera como sendo a principal unidade constitutiva e organizadora da subjetividade: os sentidos subjetivos, que nas palavras do autor, não representam “uma expressão linear de nenhum evento da vida social, pelo contrário, eles são o resultado de uma rede de eventos e de suas consequências colaterais, que se expressam em complexas produções psíquicas” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 172).

A categoria de sentido subjetivo está alicerçada em Vigotski (2008), que ao afirmar que a categoria sentido é como “um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. [...] (E que) Uma palavra adquire seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido” (VIGOTSKI, 2008, p. 181), acaba por esboçar o caráter singular e emocional das vivências do sujeito, e também a dinamicidade e a possibilidade de mudanças em torno destas vivências com a abertura para novas zonas de sentido.

Ainda seguindo a pertinente lógica de superação da linearidade imediata sobre a compreensão do sujeito, os sentidos subjetivos nos remetem a uma apreensão mais ampla das configurações subjetivas do sujeito. González Rey (2012b) nos adverte também que ao propor a categoria de sentido subjetivo está indicando um avanço qualitativo aos estudos de Vigotski (2008), em que a compreensão da subjetividade em si não se limita à palavra especificamente, mas amplia uma rede de significações e expressões do sujeito, assim “[...] o sentido subjetivo não ‘está’, ele se expressa” (GONZÁLEZ REY, 2012b, p. 265. Destaque do autor).

Ao desafiarem a lógica intermitente de assegurar uma compreensão fixista e comportamental do sujeito, os sentidos subjetivos “representam verdadeiras integrações dinâmicas de processos simbólicos e emocionais em movimento que, em cada contexto e nos diferentes momentos de um contexto, podem ter expressões psíquicas diferentes” (GONZÁLEZ REY, 2012b, p. 266). Desse modo, os

¹² Trataremos melhor sobre este assunto na seção em que discorreremos sobre o papel do pesquisador na epistemologia qualitativa.

sentidos subjetivos seriam a expressão de uma trama de significados e sentidos que surgem a partir das diversas interações que vamos estabelecendo e tecendo em nossa história pessoal e vida social.

Assim, o autor retrata e dá subsídios ao pesquisador (compreendendo a pesquisa também enquanto prática social) para compreender os diferentes significados de experiências e vivências dos sujeitos, situação essa, que expressa e qualifica a inteligibilidade sobre os vários espaços que estes ocupam, bem como, suas motivações e emoções.

2.4 O SUJEITO-PESQUISADOR NA EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA

Diante da proposta de uma epistemologia qualitativa - que aloca a subjetividade enquanto qualidade ontológica na pesquisa - não podemos nos abster da discussão sobre o papel do pesquisador, quando este, ao assumir esse enfoque teórico (como já enunciado anteriormente), possui um papel ativo e responsivo na construção do conhecimento. Nessa linha de análise, as proposições de González Rey (2011a, 2012a) seguem opostas à exigência de neutralidade científica por parte do pesquisador, própria do discurso positivista. Como exemplo disso, o autor critica a usual instrumentalização concebida como crivo único de validade que, além de legitimar as informações nas pesquisas, também mediam a relação pesquisador-pesquisado, já que esta poderia sugerir distorções nos resultados obtidos na atividade científica (GONZÁLEZ REY, 2012a).

A questão da neutralidade científica já foi amplamente discutida por Japiassu (1975). Tal autor salienta que, em meio a este propenso apelo à neutralidade por parte do pesquisador, está fundado um discurso científico hegemônico, pautado na busca da solidificação do conhecimento por meio de bases metodológicas irrefutáveis com rigor racional e empírico que abalizam tanto as ações dos cientistas, quanto a relação da ciência com a sociedade. O autor nos adverte ainda, que “espontaneamente somos levados a crer que o cientista é um indivíduo cujo saber é inteiramente racional e objetivo, isento não somente das perturbações da subjetividade pessoal, mas também das influências sociais” (JAPIASSU, 1975, p. 10).

Esse ranço que determina a objetividade e o instrumentalismo enquanto meios privilegiados para a construção do conhecimento ocasiona a ilusão de que há uma neutralidade até para definir o que é a ciência (JAPIASSU, 1975). Da mesma maneira, ocorre com a pretensa neutralidade do conhecimento, que está alheio às questões culturais, sociais e políticas de determinada época e sociedade. O mencionado autor conclui que:

A produção científica se faz numa sociedade determinada que condiciona seus objetivos, seus agentes e seu modo de funcionamento. É profundamente marcada pela cultura em que se insere. Carrega em si os traços da sociedade que a engendra, reflete suas contradições tanto em sua organização interna quanto em suas aplicações. (JAPIASSU, 1975, p. 11).

Ao estender esta discussão para a dramaturgia e, com o intuito de ilustrar nossa discussão sobre o assunto, é conveniente observar que, no bojo da proposta de um teatro épico¹³, o dramaturgo alemão Bertold Brecht (1898 - 1956), em sua peça intitulada: A vida de Galileu, tece reflexões sobre alguns aspectos da ciência contemporânea e, mais precisamente, sobre o papel do pesquisador que está diretamente implicado na atividade científica, sendo essa, indissolúvel da realidade social e suas contradições, evocando ainda, a reflexão de que a arte atrelada à ciência se torna um recurso indispensável para a compreensão da sociedade (BRECHT, 1978)¹⁴.

¹³ Rosenfeld (1985) nos explica que, Bertold Brecht buscou em seu teatro épico opor-se à lógica cênica aristotélica - que concebe o teatro a partir de uma estética entorpecente e catártica das emoções que valoriza a centralidade do papel do herói. Com o intuito de superar a concepção burguesa das relações humanas como sendo individuais, Brecht vislumbrou em suas peças a apreensão das determinações sociais e históricas dessas relações, com a finalidade de levar o expectador a uma compreensão mais ampla, histórica e dinâmica da realidade, em que o palco passa a representar mais que um cenário, mas a própria realidade social, com a finalidade de suscitar no público uma visão crítica e uma postura reflexiva sobre a sociedade e uma intensa necessidade de transformá-la, assim, o teatro épico é carregado de um forte intuito didático. No teatro brechtiano o ator assume o papel de um cronista de costumes e de um historiador, e utiliza apenas a narrativa como recurso cênico sem se identificar com o personagem. Este distanciamento é utilizado como técnica para despertar nos expectadores o sentimento de estranhamento, tornando a plateia mais ativa frente às emoções que o teatro pode causar, e não apenas consumindo um entretenimento ou se identificando emocionalmente com os personagens, sentimento contraditório, que Brecht chamou de “empatia por abandono” (BRECHT, 1978, p. 31). Outros recursos utilizados pelo dramaturgo para incomodar a plateia com suas temáticas que sempre tratavam de um contexto histórico atual da sociedade eram: a ironia, a paródia, o cômico e a sátira grotesca.

¹⁴ Quanto a isso, Vigotski (1999) também nos alerta que, com base no materialismo histórico a arte se torna um testemunho da história da humanidade, uma insígnia e agente dessa construção histórica, e lembra que a arte quando considerada como uma das funções vitais da sociedade pode se tornar um objeto de estudo científico, sendo mais uma possibilidade de estudar os fenômenos da vida social.

Em sua primeira versão¹⁵ da peça A vida de Galileu, o dramaturgo desvela um personagem que delata os cientistas que poderiam ser encarados pela sociedade como portadores da verdade absoluta, e em paralelo a isso, retrata um personagem humanizado, apaixonado pela razão, um anti-herói, que ironicamente sofre mediante as agruras que a ciência também revela. Outro aspecto apontado pelo autor é a capacidade de modificações sociais que o conhecimento científico proporciona, acarretando na responsabilidade do cientista frente ao conhecimento, assim, afirma prontamente que:

Numa época em que a ciência consegue, de tal forma, modificar a Natureza, que o mundo já nos parece quase habitável, o homem não pode continuar a ser apresentado ao homem como uma vítima, como objeto passivo de um ambiente desconhecido, imutável. (BRECHT, 1978, p. 6).

No curso da obra, o Galileu apresentado por Brecht (1991) apoia a teoria heliocêntrica de Copérnico, de que a terra gira em torno do sol, e é visto como um herege pela igreja. Com suas descobertas, Galileu insere a dúvida no conhecimento científico e estabelece o uso de instrumentos e cálculos para a investigação científica, instituindo uma ciência empírica baseada na observação e experimentação, e não mais seguida pelos dogmas aristotélicos de contemplação da natureza. Já ao final da peça, o Galileu de Brecht (1991) é então julgado mediante o Tribunal do Santo Ofício, e como nos mostra a obra, ele sucumbe à negação de todo seu conhecimento em propósito de sua iminente morte e torna-se prisioneiro da igreja.

Eu Galileu Galilei, professor de matemática e física na Universidade de Florença, abjuro o que ensinei: que o Sol seja o centro do mundo, imóvel em seu lugar e que a Terra não seja centro nem móvel. De coração sincero e fé não fingida, eu abjuro, detesto e maldigo todos estes enganos e estas heresias, assim como quaisquer outros enganos e pensamentos contrários à Santa Igreja. (BRECHT, 1991, p.167).

Ao acompanhar a peça escrita por Brecht (1991), fica patente que, muito embora sob a condição de prisioneiro da Inquisição em uma casa de campo e sobre

¹⁵ Fitas (1998) nos aponta que em 1933 em plena Alemanha nazista Bertold Brecht foge exilado para a Dinamarca, quando em 1938 termina a primeira versão da peça A vida de Galileu.

o controle eclesiástico, seu personagem segue com seus estudos e descobertas, que se difundem e ultrapassam as paredes da prisão italiana.

Nesta primeira versão, o dramaturgo retrata a importância do conhecimento científico para os avanços da sociedade, tendo influência direta sobre o percurso histórico dos homens. Por conseguinte, Brecht (1991) nos conduz em seu texto a uma compreensão do lugar da razão na ciência, assim como o lugar do cientista, que imbuído de uma realidade social, capaz de imprimir a amplitude de recursos intelectuais e ideológicos disponíveis na época, encontra também contornos sociais e históricos resistentes aos avanços das descobertas científicas. Do mesmo modo, tais descobertas incidem diretamente no próprio cientista, que longe de ser uma figura neutra na construção do conhecimento é um sujeito ativo que, como Galileu, pode sofrer as consequências sociais e políticas de sua descoberta.

É também válido de nota que, Brecht (1991) debruçou-se sobre esta peça ao longo de toda sua vida¹⁶, modificando-a em conformidade com o que a sociedade vivia em determinado período histórico. Deste modo, em 1947, já com residência nos Estados Unidos e em pleno período pós-guerra e a deflagração das bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki, o autor reescreve, em sua segunda versão, os caminhos de seu personagem Galileu.

Já nessa segunda edição, Fitas (1998) ressalta que Brecht indaga mais prontamente sobre até que ponto a ciência está somente voltada para o bem-estar e para o desenvolvimento social, demandando dos cientistas mais responsabilidade pela aplicação de suas descobertas. E no lugar de um Galileu outrora apaixonado pela razão e pelo conhecimento, nos apresenta um novo Galileu: perturbado, taciturno e amedrontado com a perspicácia e prolongamento de seu conhecimento científico, talvez mais responsável quanto ao seu papel social e mais consciente quanto às implicações reais de qualquer descobrimento científico. Nessa obra (que foi adaptada para o cinema em 1975, sob a direção de Joseph Losey), diante do Tribunal do Santo Ofício, o Galileu de Brecht (1991) recebe como desfecho de sua história a prisão até sua morte, sem dar continuidade a seus estudos ou especulações científicas.

¹⁶ Fitas (1998) indica que, após a segunda versão de 1947, Brecht retorna a Berlim em 1948 e se depara com uma nova realidade científica que emplaca a realidade social: a explosão das bombas termonucleares da Rússia (1953) e dos EUA (1952), marcando o poder científico-tecnológico das duas potências. Brecht torna a reescrever a peça elaborando uma terceira versão, dessa vez inspirada em Einstein.

Longe de querer nos adentrar profundamente na obra de Brecht, e a propósito do que segue nessa seção, a alegoria do personagem retratado pelo dramaturgo alemão nos remete também a ponderar sobre a neutralidade do pesquisador e da ciência de maneira mais ampla e, conseqüentemente, nos incita a refletir sobre o que nos propomos a discutir aqui: o papel deste pesquisador quando se trata de uma pesquisa qualitativa sobre o enfoque da epistemologia qualitativa de González Rey (2011a, 2005b). Compreende-se aqui que o próprio pesquisador se faz partícipe deste processo, portanto, a pesquisa sob este prisma tem início no próprio pesquisador, na sua disponibilidade de estar com os sujeitos pesquisados e caminhar em conformidade com a realidade e as limitações que o cenário da pesquisa apresenta.

Ao encarar a ciência como algo que não se realiza anacronicamente à realidade objetivada - portanto, é parte de um momento histórico, sócio cultural e político - e, ainda, ao destacarmos o desenvolvimento da categoria sujeito no bojo teórico da epistemologia qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2012a), o pesquisador é aceito como um sujeito que constrói o conhecimento, portanto, é um sujeito ativo tanto quanto os sujeitos pesquisados, pois aqui referendamos a busca de uma relação entre o pesquisador e os sujeitos-participantes da pesquisa.

Schaff (1978) igualmente nos assinala que mediante os preceitos do Materialismo Histórico-Dialético o processo de conhecimento não desconsidera a relação entre o “sujeito que conhece e o objeto do conhecimento, tendo como resultado, os produtos mentais a que chamamos o conhecimento” (SCHAFF, 1978, p.73). Nesta ocasião, o sujeito e o objeto estão em plena interação, nesse sentido, a realidade é socialmente transmitida, existe “uma relação cognitiva na qual tanto os sujeitos como o objeto mantêm a sua existência objetiva e real, ao mesmo tempo em que atuam um sobre o outro” (SCHAFF, 1978, p.75). A relação sujeito-objeto do conhecimento constitui, então, uma unidade dialética, portanto, em constante movimento.

Pelo enfoque da Psicologia histórico-cultural, a maneira pela qual chegamos à verdade seria então pelo fazer, pelo processo, nesse sentido, a verdade se solidifica somente no constante devir. Sánchez Vázquez (2003) ao discutir a práxis enquanto critério de verdade, assinala que “o critério da verdade está na prática, mas só é descoberta em uma relação propriamente teórica com a prática

mesma”¹⁷(SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2003, p. 174, tradução nossa). Desse modo, recorreremos novamente a Vigotski (1996), quando ele afirma que

[...] o método, ou seja, o caminho seguido é visto como um meio de cognição: mas o método é determinado em todos seus pontos pelo objetivo a que conduz. Por isso a prática reestrutura toda a metodologia da ciência. [...] A vida necessita da psicologia e de sua prática e em consequência desse contato com a vida é que se deve esperar um auge da psicologia. (VIGOTSKI, 1996, p.346-349).

Nisso, versa a própria afirmativa de Lênin (1908, apud BOTTOMORE, 2001, p.294) de que “o ponto de vista da vida, da práxis, deve ser o primeiro, o básico, da teoria do conhecimento”, só assim chegamos ao real, ao concreto, podendo transformar e compreender o que nos cerca. Kosik (2002) também defende a ideia de que é a partir da práxis que se constrói a realidade humano-social, sendo no curso da história que nos hominizamos, construindo possibilidades, transformando a natureza e nos transformando, e nos assevera que “a práxis do homem não é atividade contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. A práxis se articula com todo o homem e o determina na sua totalidade” (KOSIK, 2002, p.222-223).

Ao irmos ao encontro da epistemologia qualitativa, é também notória a importância dada à pesquisa enquanto práxis, sugerida pela plena articulação, embate e complementariedade entre o momento teórico e o empírico. Diante do exposto, prática e teoria se configuram enquanto uma unidade dialética, portanto, não são cindidas, e só podem ser compreendidas concretamente em sua totalidade.

Assim, pretendemos romper definitivamente a dicotomia entre o empírico e o teórico, na qual o empírico se situa como atributo de uma realidade externa e o teórico é considerado uma mera especulação ou um simples rótulo para nomear o empírico. (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 9).

O momento empírico é, portanto, um prolongamento, senão, a própria realidade objetivada, uma expressão da subjetividade social e individual de todos os participantes, na qual o pesquisador e os sujeitos pesquisados atuam e constroem em conjunto, novas zonas de sentido e de inteligibilidade sobre o tema estudado.

¹⁷El criterio de verdad está en la práctica, pero sólo se descubreen una relación propiamente teórica con la práctica misma (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2003, p. 174).

Este processo não ocorre de maneira linear, imediata e espontânea com a realidade externa, mas se sucede por um contínuo e complexo confronto entre o momento teórico e o empírico, “conservando sua integridade como teoria, isto é, sua capacidade para assimilar construções novas sem perder sua integridade” (GONZÁLEZ REY, 2011a, p.135).

Estas novas zonas de sentido é que trarão consistência, legitimidade e movimento ao corpo teórico, sem recair em uma redução teórica adjacente a conceitos descritivos ou ao empirismo ingênuo - que defende a ideia de um conhecimento a partir da realidade dada sem nenhum método norteador. O conhecimento e as novas zonas de sentido que surgirão a partir deste, não ocorrem de maneira contemplativa, descritiva e imediata, mas de forma mediatizada.

Ainda com relação ao papel desse pesquisador, González Rey (2012a) colige a necessidade de uma postura reflexiva e consciência teórica por parte deste, já que sua proposta não incide sobre os aspectos didáticos da pesquisa qualitativa, mas busca a discussão e uma revisão epistemológica aprofundada, capaz de superar o instrumentalismo e legitimar os processos que caracterizam a produção do conhecimento. O autor aponta que, por meio dessa postura reflexiva do pesquisador, somos capazes de

[...] romper com a consciência tranquila e passiva com a qual muitos pesquisadores se orientam no campo da pesquisa, apoiados no princípio de que pesquisar é aplicar uma sequencia de instrumentos cuja informação se organiza, por sua vez, em uma série de procedimentos estatísticos sem precisar produzir uma só ideia. (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 3).

Por conseguinte, a ênfase dada ao caráter construtivo-interpretativo, a comunicação dialógica e a legitimação do singular, como caminhos propostos por González Rey (2005b, 2011a, 2011b, 2012a) para a construção do conhecimento, o pesquisador, quando implicado subjetiva e criativamente, torna-se o núcleo desse processo produtivo.

Esta abertura concedida ao pesquisador enquanto sujeito, outorga um papel ativo, para que este possa acompanhar o movimento fluído dos acontecimentos e contexto social da pesquisa, “esse processo envolve o pesquisador de forma simultânea no curso dos acontecimentos pesquisados, nos quais participa com suas

ideias e diversos caminhos, inclusive devido a suas referências e estilo pessoal” (GONZÁLEZ REY, 2011a, p. 67).

A comunicação também é apontada como algo que circunda todos os momentos da pesquisa, e faz notória essa qualidade ativa do pesquisador e dos pesquisados. Assim, a pesquisa é uma situação interativa que denota o diálogo enquanto condição primeira; diálogo este que, para que ocorra é necessário que haja pessoas envolvidas e motivadas a fazê-lo. Desse modo, o diálogo transpõe a instrumentalização, à medida que rompe com a passividade dos envolvidos e situa o pesquisador e pesquisado em condição de sujeitos protagonistas desse processo, sujeitos singulares.

A significação que atribuímos à comunicação rompe o esquema estímulo-resposta, que indiretamente imperou na pesquisa científica, e desloca o centro da atenção dos pesquisadores dos instrumentos para os processos interativo-constructivos que se constituem dinamicamente no curso da pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2011a, p. 57).

A lógica configuracional é apontada como uma expressão deste processo interativo-constructivo, em que o pesquisador é também um ponto de convergência e integração entre a teoria e o momento empírico (GONZÁLEZ REY, 2011a). Portanto, a lógica configuracional envolve este pesquisador em um processo de constante produção de ideias, e sugere uma figura ativa e participe da pesquisa à medida que se afasta antagonicamente de processos dicotômicos, lineares e regulares de produção da informação.

A lógica configuracional guarda estreita relação com o lugar que temos outorgado ao pesquisador no processo de elaboração teórica: com ela designamos o processo constante e irregular de produção de conhecimentos, em que o pesquisador não é só um seguidor de regras, mas um sujeito ativo que deve enfrentar um conjunto de opções dentro desse processo, entre as quais definirá o curso de sua produção teórica sobre o objeto. (GONZÁLEZ REY, 2011a, p. 128).

Diante da assertiva acima, cumpre distinguir, portanto, que a construção da informação na pesquisa a partir da epistemologia qualitativa possui um caráter aberto e de curso progressivo, que afiança ao pesquisador uma constante análise dos caminhos percorridos, que possa permiti-lo tanto avançar teoricamente, quanto

produzir novas ideias. Esta abertura não torna o pesquisador menos comprometido com a pesquisa, tratando-a de forma displicente, pelo contrário, em vez de permanecer preso aos dados obtidos pelos instrumentos, este sujeito-pesquisador vai contextualizar as informações que surgem conforme as especificidades e singularidades de cada sujeito, tendo em vista os amplos sistemas de interações e sentidos de cada um.

Para tanto, partimos de uma compreensão de que o qualitativo na pesquisa não repousa apenas no momento de aplicação do método em si ou da análise posterior destas informações, pelo contrário, requer uma postura ativa e atenta do pesquisador que perpassa todos os momentos da pesquisa, indo desde a elaboração do projeto e reflexão sobre o problema, até a compreensão do que é, e como se utiliza e cria um instrumento para a pesquisa, assim como, a abordagem dialógica da dinâmica conversacional à constante análise, que supera qualitativamente a descrição, configurando um *continuum* de construção da informação sobre a pesquisa como um todo.

Com os pontos elucidados por González Rey (2011a, 2011b, 2012a) sobre os caminhos percorridos para a construção do conhecimento na epistemologia qualitativa, fica expressa a importância do papel do pesquisador nesse processo. Nos desdobramentos discutidos nos é indicado uma autorização para refletirmos sobre o papel deste sujeito que ultrapassa a noção de um indivíduo que aplica um determinado método com determinados instrumentos e que pode gerar determinados resultados.

A perspectiva aqui adotada abona um espaço para um sujeito com sua subjetividade (sujeito-pesquisador) que, implicada no processo da pesquisa, na ação científica como um todo, também constrói o conhecimento, afeta e é afetado por ele. Todavia, este papel também ratifica o peso da responsabilidade sobre um sujeito-pesquisador ativo, capaz de contribuir para os avanços paradigmáticos, de erigir a construção do conhecimento em conformidade com as limitações e avanços sócio-culturais e históricos.

3 DESVELANDO AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Tudo o que sabia em vez de ajudar, complicava. O mundo não suportava crianças inteligentes demais. Elas sofrem. Como uma doença. Cínthya tinha mais solidão do que vaso em flor. Porque não era entendida. E perguntava tanto que todos ficavam com preguiça de responder. E pediam para que ela fosse fazer outra coisa e parasse de incomodar. (CARPINEJAR, 2011, p.18).

No decorrer das páginas do livro infanto-juvenil: A menina superdotada, do escritor brasileiro Carpinejar (2011), nos é apresentada a personagem Cínthya, uma menina que aprendeu a ler aos três anos e que era tida como inteligente - situação que preocupava seus pais. No decorrer da obra o escritor emoldura uma personagem que aprendeu tudo rápido e que sofria por conta disso. Abrimos nossa discussão com o excerto acima, com a finalidade de já no início de nossa explanação retratar de maneira ampla como as AH/S é encarada em nossa sociedade. É comum que estas pessoas sejam vistas com certo espanto ou admiração e, não obstante, cercadas de mistérios no que tange à sua gênese, em uma concepção de hereditariedade, de um dom divino, de merecimento ou até de punição.

Em continuidade ao livro citado, o autor nos mostra que, na escola os problemas de sua personagem aumentavam, pois ela enfrentava dificuldades por não ser aceita pelos colegas e professores, e ainda estava adiantada no curso escolar – aos nove anos estava na sexta série, mesmo sendo dois anos mais nova que o restante dos colegas de sua turma. Cínthya desejava não saber nada e se sentia “sozinha e insignificante como um cadarço. Ninguém a permitia” (CARPINEJAR, 2011, p.24).

O livro evidencia em suas poucas páginas ilustradas a dificuldade da personagem, que por ser diferente da maioria dos colegas não conseguia ser aceita, e ressalta a importância de que tais comportamentos não devem ser vistos sem a importância do contexto social, já que a ideia difundida é de que características como a solidão e rejeição por parte dos colegas são intrínsecas às AH/S, portanto, inatas; enquanto na realidade estão imbricadas às condições de vida e de oportunidades que a sociedade oferece a estes sujeitos.

Já no filme australiano Shine – Brilhante, do ano de 1997, é retratada a história real do pianista David Helfgott e sua relação tempestuosa com o pai, o

polonês Elias Peter Helfgott. O jovem David expressa interesse pela música, e o filme apresenta os vários mentores musicais de David. Primeiramente seu próprio pai, que teve na sua infância dificuldades para se dedicar ao violino, por não ter o apoio de seus familiares. Desta maneira, Elias deposita em seu filho toda a expectativa de sua dura frustração da infância e, ao mesmo tempo em que facilita o acesso do filho ao conhecimento musical, também exige dele uma alta performance, alternando comportamentos de afeto e agressividade direcionados a David.

O segundo mentor é o professor de música Ben Rose. Sob sua tutela até a adolescência, David pôde se desenvolver tecnicamente. Também conheceu a escritora russa Katharine Prichard – sua terceira mentora -, com quem pôde dividir as dificuldades de relacionamento com o pai. Ela o acolhe em sua casa e possibilita a David um ambiente tranquilo para seus estudos, do mesmo modo, permite ao jovem uma aproximação da cultura russa, tanto apreciada por seu genitor.

David é então convidado a estudar na *Royal College of Music*, em Londres, com o pianista Cyril Smith. Sua ida a Londres ocorre contra a vontade de seu pai, que, por ser comunista, almejava que o filho fosse completar seus estudos na Rússia. A figura paterna aparece como tendo força sobre o jovem pianista, tanto que o concerto três do pianista russo Rachimaninoff, muito apreciado por seu pai, torna-se a busca de superação técnica por David.

Quando, por fim, David consegue magistralmente interpretar a obra do pianista russo, têm uma crise convulsiva na frente da plateia. A partir de então, o filme retrata suas idas e vindas de hospitais psiquiátricos e o abandono completo de seu genitor. O pianista acabou por se afastar de sua atividade musical, já que sua experiência ficou afetivamente ligada à crise convulsiva, até que conhece sua então esposa Gillian, que o apoia no retorno aos palcos e ao trabalho musical.

O filme expõe um antigo pensamento que atrela a inteligência à degenerescência e ao transtorno mental. Ademais, esta ligação entre inteligência e loucura está presente no pensamento do senso comum, expondo e espalhando a ideia de que alguém com inteligência superior possa ser uma pessoa esquisita, de difícil compreensão ou fora dos padrões do que dita a normalidade (ALENCAR, 1986; WINNER, 1998). Esse pensamento é visto pelos teóricos que discutem os aspectos sócio-emocionais que envolvem as AH/S como um mito (ALENCAR, 1986; FLEITH, 2007; PÉREZ, 2001, 2003), situação que dificulta a compreensão, o atendimento e a avaliação destes sujeitos. É o que Fleith (2007) também afirma

quando expõe que “pouco se conhece sobre as características sócio emocionais destes alunos, terreno fértil ao surgimento de vários mitos sobre o superdotado” (FLEITH, 2007, p.41).

Por outro lado, o filme reflete também a relação e o desenvolvimento de David na música. O personagem cresceu ouvindo musicistas clássicos por intermédio de seu pai e, ao longo de sua trajetória, se dedica exclusivamente aos estudos, sempre mediado por seus professores. Logo, isso nos faz perceber que sua habilidade musical não é hereditária, e que seus esforços e avanços foram construídos e desenvolvidos, também mediante as oportunidades sócio-culturais que lhe foram apresentadas.

Com o intuito de dispor questões como as levantadas nesse elemento introdutório, o presente capítulo está organizado em dois momentos: no primeiro, articulamos uma contextualização histórica sobre as AH/S, em que trataremos das problemáticas relacionadas à sua terminologia e conceitualização, ressaltando o amparo legal sobre o tema em nosso País; no segundo momento, travamos uma discussão sobre a concepção inatista da inteligência humana e a concepção da Psicologia Histórico-cultural sobre a temática, coadunando algumas ideias de Vigotski (1998, 2000).

3.1 CONTEXTUALIZANDO AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Como exposto anteriormente, as pessoas que de alguma forma se destacam por sua inteligência podem se tornar alvo de curiosidade e admiração, como também de medo ou repulsa, conforme o aval de seu contexto sociocultural. Alencar (1986) discorre sobre estas nuances no decorrer da história, mostrando que já na Grécia antiga Platão defendia a ideia de que aqueles indivíduos com inteligência superior deveriam ser selecionados nos seus primeiros anos de infância e suas habilidades cultivadas em benefício do Estado. Para ele, tais pessoas deveriam ser preparadas para serem líderes do Estado, em um grupo ao qual chamou de Crianças de Ouro.

[...] 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).

Platão (1973) tentava explicar e fortalecer as diferenças entre os homens, propondo uma estrutura de Estado que julgava como ideal, sendo esta baseada na estratificação social, em que a divisão social de classes era algo predeterminado, sugerindo ainda, que as diferenças entre os sujeitos viriam marcadas desde seu nascimento como algo inato ou dom divino.

A ideia de dote incita a discussão sobre o inatismo na nomenclatura e na concepção das AH/S, ao passo que denota uma habilidade dada por alguém e de cunho estritamente hereditário, discussão engajada desde as concepções de Galton (GUENTHER; RONDINI, 2012) e, como ponderamos acima, também de Platão (1973).

Os estudiosos da área debruçam-se também sobre a tentativa de clarificar algumas confusões de termos comumente utilizados para se referirem às pessoas com AH/S, com o intuito de minimizar alguns mitos. Ademais, vale ressaltar que independente de qual termo seja empregado todos os abaixo enunciados enfocam, de algum modo, um alto desempenho por parte destes sujeitos. Sabatella (2008), Prieto Sánchez e Castejón Costa (2000) e Alencar (1994) definem, portanto:

Talentoso – como uma terminologia utilizada por alguns autores para se referirem apenas a habilidades artísticas ou psicomotoras. Pode ser utilizado também, para se referir a apenas uma habilidade específica. Normalmente, um superdotado pode apresentar mais do que uma habilidade/talento.

Gênio – o gênio só é reconhecido por uma contribuição que causa transformação em um campo do conhecimento e pode mudar conceitos estabelecidos, permanecendo por gerações.

Precoce – refere-se à criança que evidencia determinada habilidade específica, prematuramente desenvolvida em qualquer área do conhecimento.

Prodígio – referente à criança em idade precoce que demonstra um nível avançado de habilidade, semelhante a um profissional ou adulto.

Embora haja esforços para elucidar tais diferenciações, fica notório que, quanto ao uso de terminologias e conceitos das AH/S, não há um consenso sobre estas questões. Alencar e Fleith (2001) discorrem sobre a variedade de nomenclaturas utilizadas internacionalmente, como: habilidades especiais e alunos

mais capazes, na Austrália; supernormais, na China; crianças excepcionais, na Indonésia; mais capazes ou altamente capazes, na Inglaterra; sobredotados, em Portugal; dotado traduzido do *gifted* nos EUA; sendo que em cada país há uma conclusão diferente sobre a terminologia utilizada.

No Brasil esta realidade não é diferente, tendo em vista o sentido histórico-social em que se encontram as AH/S, procurar-se-á a seguir, ilustrar um breve panorama de como no Brasil elas foram moldadas a partir das legislações que as fundamentam e regulam enquanto parte da Educação Especial.

Segundo Delou (2007) em nosso País tal discussão remonta desde o ano de 1929, quando Leoni Kaseff publica um livro intitulado como: A educação dos supernormais. Nesse momento já nos deparamos com o prefixo super para nominar esse grupo de pessoas, nomenclatura que pode acarretar expectativa, curiosidade e preconceito na população geral.

Novaes (1979) informa que, em 1924, Ulisses Pernambuco utiliza o termo bem-dotado em um documento oficial do governo, fazendo menção à seleção e à educação dessas pessoas. Mas podemos traçar a atenção aos superdotados em nosso País a partir de 1929, com a chegada da psicóloga russa Helena Antipoff para a implantação da reforma educacional Francisco Campos e Mário Casasanta, que preconizava mudanças estruturais no ensino brasileiro.

É importante destacar que Helena Antipoff inicia seu trabalho no Brasil no momento em que a educação era vista como mola propulsora para a construção de um novo homem brasileiro e de uma nova sociedade que fosse moderna, urbanizada e que acompanhasse o curso da industrialização capitalista mundial. Tais reformas educacionais estavam sendo propostas em um momento que o País estava imerso no ideário nacionalista, populista e hegemônico sob o então governo de Getúlio Vargas (PINTO, 2001).

Em 1938, Antipoff (DELOU, 2007) já havia identificado oito crianças com AH/S, e em 1939 propôs a inserção de um parágrafo no estatuto da Fundação Pestalozzi que sugeria a atenção a estes alunos, incluindo-os na concepção de excepcionais - termo por ela cunhado:

[...] no termo excepcional estão incluídos aqueles classificados acima ou abaixo da norma de seu grupo, visto serem portadores de características mentais, físicas ou sociais que fazem de sua educação um problema especial. (DELOU, 2007, p.28).

Em 1967, o Ministério da Educação e Cultura criou uma comissão para identificar e atender os superdotados. Na prática, porém, isso não ocorria, já que estes alunos não tinham problemas e “não tinham que ser curados” (DELOU, 2007, p.28).

Acompanhando as ideias de Ulisses Pernambuco, Helena Antipoff (2002) também adota o termo bem-dotado para fazer referência a esse grupo e, durante o primeiro seminário sobre superdotação no Brasil em 1971 realizado em Brasília, faz a seguinte declaração:

Bem educados intelectual, técnica, social, moral e espiritualmente, os grupo de bem-dotados constituir-se-ão em força produtiva do progresso, de uma filosofia inevitável das mudanças de civilização criando condições de vida e não de morte, de alegria e não de lágrimas, de amor e não de ódio. (ANTIPOFF, 2002, p. 258. Comunicação oral).

Observamos no excerto acima que, embora a nomenclatura bem-dotado, seja empregada naquele momento, não amenizou de fato as expectativas em torno desses sujeitos, considerados vetores de mudanças para a sociedade, portanto, vistos como força produtiva do progresso da Nação.

No mesmo ano de 1971, foi promulgada a Lei nº 5.692 que previa o tratamento especial aos alunos com deficiências mentais ou físicas, assim como para alunos com superdotação e talentosos. O País estava neste momento no cenário de ditadura militar, sob o comando do General Emilio Garrastazu Médici, a sociedade brasileira estava em plena euforia, no aguardo do milagre brasileiro e à espera da tão prometida modernidade. Muitos visionavam na resolução da nova Lei a possibilidade de uma reformulação da escola brasileira (SAVIANI, 1999), junto com a continuidade do desenvolvimento socioeconômico e uma ruptura política. Assim, o ideário nacionalista e populista convocava a todos para a construção do Brasil potência.

Em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Este pode ser considerado um dos marcos para a mudança de paradigmas dentro da educação, trazendo à tona o ideário da universalização do ensino. Sob o governo do Presidente Fernando Collor de Mello - que assumia a intenção de inserir o País no quadro do mercado globalizado -, o Brasil também

assumiu o compromisso de equidade, qualidade e diminuição de diferenças no âmbito escolar. Porém, a consolidação de direitos não necessariamente constitui sua prática e a Lei não saiu do papel (SAVIANI, 1999).

Em junho de 1994, na cidade de Salamanca na Espanha, durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, a inclusão de alunos com necessidades especiais passou a ser uma meta política, em que os superdotados também estavam inseridos. Com base no relatório de Marland de 1972, do Departamento de Saúde, Educação e Bem-estar dos EUA, o Brasil adota tanto a nomenclatura Altas Habilidades/Superdotação, quanto à definição utilizada também nos EUA (ALENCAR, 1986). É o que mostra a declaração da Política Nacional de Educação Especial de 1994 (PNE – 1994), que define:

[...] como portadores de altas habilidades/superdotação 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. (BRASIL, MEC/SEESP, 2006, p. 12).

Em 1996, foi então publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394), que se reportava apenas aos alunos com deficiência e a educandos com necessidades educacionais especiais, deixando apenas subentendido o atendimento aos alunos com AH/S. E ainda, no artigo primeiro, inciso dois, lê-se a afirmativa: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). O cenário mundial neste momento estava imerso na tecnologia e informatização, trazendo a ideia de uma nova revolução industrial (SAVIANI, 2003), marcada ainda pela substituição da mão de obra humana pela automação e exigindo domínio do novo conhecimento tecnológico, situação que exigiu uma reorganização social e afetou diretamente a educação no País.

Já no ano de 2001, após muitas discussões, negligências e equívocos relacionados ao atendimento desses alunos, homologou-se a resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001, que instituía diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica e passou a considerar as AH/S como sendo parte da educação

especial, sugerindo ainda a inserção de atividades suplementares pelo sistema de ensino como tentativa de contribuir para o pleno desenvolvimento das potencialidades desses educandos.

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II- dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III- altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, Art. 5º, resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001).

Mas, afinal, o que há de especial em ter facilidade em aprender, ou mesmo dominar rapidamente conceitos? Aparentemente, estes alunos não precisam de nenhum auxílio ou mesmo atividades suplementares que possam subsidiar satisfatoriamente seu desenvolvimento pedagógico. Questionamentos que geram polêmicas, como salienta Alencar (1994):

No Brasil, como também ocorre em outros países, por exemplo, é comum questionar a necessidade de programas especiais para o superdotado, com o argumento de que este seja um privilegiado e deve ser deixado de lado a favor do aluno médio e abaixo da média [...]. (ALENCAR, 1994, p.106).

Pérez (2003) articula este preceito como mais um dos mitos que concernem as AH/S. Para a autora, o mito que envolve o atendimento especializado a estes alunos está ligado à falsa imagem que comumente é construída em torno dessas pessoas como, por exemplo, a ideia de que não precisam de ajuda alguma para se desenvolverem ou aprenderem. Nesse caso, em se tratando de necessidades especiais dos sujeitos com AH/S, Pereira e Guimarães (2007) ressaltam que estes alunos “se ressentem da falta de propostas desafiadoras às suas capacidades, de atividades que favoreçam a superação de conceitos já dominados e da convivência com pares de capacidades semelhantes” (PEREIRA; GUIMARÃES, 2007, p.164).

Em desacordo destas concepções, e com o intuito de ampliar o conhecimento tanto na comunidade científica, como da população em geral sobre o tema, formular e promover políticas públicas para essa população como forma de também garantir seus direitos, organizar encontros, congressos e seminários na área das AH/S no País, foi criado o Conselho Nacional para Altas Habilidades/Superdotação (CONBRASD) em 15 de novembro de 2002 em Lavras no Estado de Minas Gerais, durante o 5º Encontro Nacional sobre Educação de bem dotados.

A partir de então, em 2005, a Secretaria de Educação Especial do MEC (BRASIL, MEC/SEESP, 2007a), com o intuito de apoiar os sistemas de ensino, propôs que os Estados da Federação implantassem os NAAH/S, com os objetivos de

[...] Identificar e proporcionar atendimento a estes alunos; promover a formação continuada de profissionais da educação; oferecer orientação e acompanhamento à família e à comunidade escolar; implementar parcerias que envolvam os segmentos responsáveis pelas políticas públicas; propor projetos que visem o desenvolvimento do potencial humano; informar sobre o tema e colaborar para uma educação inclusiva de qualidade. (DIRETRIZES OPERACIONAIS NAAH/S – MS, 2010, [s.p.]).

Hoje, vemos uma retomada da ideia de capital humano¹⁸ na qual a inteligência tem sido cada vez mais posta em um patamar elevado. Crawford (1994) vislumbrava esta realidade no século XXI, vendo a inteligência humana como mola propulsora e vantagem competitiva de uma nova economia. Bittelbrunn (2003) reafirma esta perspectiva ao analisar que

Nesta sociedade, baseada em um modelo capitalista de produção, o interesse crescente que essa temática tem despertado, vem afirmar um modelo de sociedade, pautado nas diferenças e, assegurar que essas diferenças são próprias do sujeito, não do modelo de sociedade imposto a esse sujeito. Portanto, ser inteligente para esta sociedade pressupõe sucesso na escola e no trabalho. (BITTELBRUNN, 2003, p. 231).

A inteligência enquanto capacidade exigida para, e, no mercado de trabalho, fundamenta um mecanismo de exclusão social que estabelece diferenças, sendo este mais um instrumento de dominação e desigualdade baseado em atributos e

¹⁸ Termo utilizado por Adam Smith no século XVIII. Para mais informações confira O'Rourke (2008).

aptidões consideradas inatas, em que a educação por sua vez, acaba por exercer um papel ideológico, à medida que adota o lema de que “o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo” (DUARTE, 2006, p.47).

Osowski (1989) versa sobre a expansão do capital e sua exigência de novas estratégias para envolver um grande número de pessoas e nações sob o princípio capitalista, desta forma, “a produção dos chamados superdotados subordina-se a essas necessidades, servindo aos interesses da classe dominante, passam a ser ideologicamente manipulados” (OSOWSKI, 1989, p.111). Apoiada na premissa de que uma das formas de solidificação do capitalismo é a expropriação da força de trabalho, a autora expõe que a preparação de intelectuais serve em nossa sociedade como um instrumento que sustenta a produção e manutenção do capital.

No que concerne à discussão quanto à conceituação, as propostas também se diversificam, e junto a elas há a tentativa de estruturar também um atendimento a este grupo de pessoas. Desse modo, as autoras Guimarães e Ourofino (2007) declaram que:

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 cultura e em função do momento histórico e social. (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007, p.43).

Há também os que ensejam as AH/S enquanto uma qualidade a ser desenvolvida (talento), a partir de sujeitos que se destacam por alguma potencialidade e neste caso, Alencar (1986) cita Renzulli, pesquisador e educador norte-americano, que desde 1970 pesquisa sobre a superdotação. Seus estudos norteiam parte dos centros de atendimento a superdotados, inclusive no Brasil. O mencionado teórico desenvolveu a chamada Teoria dos Três Anéis, que consiste na interação entre habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade.

Para Renzulli (2004), a habilidade acima da média engloba a alta capacidade no aprendizado, memória elevada, altos níveis de pensamento abstrato, domínio de uma variedade de informações, capacidade para classificar as informações mais relevantes, rapidez e exatidão no processamento das

informações. O envolvimento com a tarefa refere-se à energia e tempo que o indivíduo investe em sua(s) área(s) de interesse(s) e está intrinsecamente ligado à motivação. A criatividade se expressa na resolução de problemas, pensamento produtivo, originalidade nas criações e soluções e flexibilidade de pensamento. A criatividade tem sido apontada durante a avaliação destes indivíduos como ponto preponderante, por outro lado, muitas são as discussões de como avaliar esta característica (RENZULLI, 2004).

[...] uma interação entre três agrupamentos básicos de traços humanos – sendo esses agrupamentos: habilidades gerais ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou não capacidade de desenvolver estes conjuntos de traços e que os aplicam a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano. (RENZULLI, 2004, p. 11-12).

Segundo Renzulli (2004) a superdotação pode ser considerada quando estes três conjuntos de características estiverem em interação, e ressalta também que nem sempre os três anéis estão desenvolvidos de forma proporcional, cabendo então um atendimento voltado para o desenvolvimento destas potencialidades, o que ele chama de talento.

Landau (2002) também faz uso desta diferenciação entre talento, superdotação e genialidade; para ela, as capacidades humanas se desenvolvem nessas três dimensões. O talento pela perspectiva da autora é manifesto em algum campo específico de interesse; a genialidade é um fenômeno raro que concerne ao talento superdotado e que projeta mudanças sociais de amplitude mundial; quanto à superdotação, a autora a apresenta em uma proximidade direta com a personalidade da pessoa talentosa, ao passo que, para que esta se desenvolva, é necessário que antes haja um amadurecimento do indivíduo, que está diretamente imbricado com níveis motivacionais e de coragem. A autora enfatiza a questão do amadurecimento da personalidade como ponto central para o desenvolvimento de suas idéias e, por conseguinte, assevera que:

Sem o amadurecimento da personalidade como um todo, inteira, a capacidade para a superdotação está sujeita a não se desenvolver, uma vez que para dar a conhecer as habilidades, o indivíduo

necessita de coragem e motivação; e isso lhe é devido pelo ambiente. (LANDAU, 2002, p. 39).

Ao elucidar melhor o que entende por superdotação, a autora afirma que a concebe enquanto um sistema de influências

[...] entre o mundo interior da criança e seu ambiente, o meio tem a função de desafiar e estimular as habilidades internas da criança (inteligência, criatividade, talentos). Essa interação fortalece o “eu” do superdotado, tanto no incentivo à sua coragem para arriscar-se, quanto na motivação de aspectos como envolvimento, perseverança e realização. (LANDAU, 2002, p.45. Destaques da autora).

E, mais a frente, Landau (2002) complementa que em seus anos de experiência com o tema pôde “[...] discernir que o problema da criança superdotada está na falta de equilíbrio entre o desenvolvimento intelectual e o emocional” (LANDAU, 2002, p. 45).

Mediante tais assertivas, assim como por meio do contato com sua obra denominada: A coragem de ser superdotado, nos soa adequado ponderar que a referida autora concebe as AH/S de maneira a fazer perdurar uma noção fragmentadora, dicotomizada entre cognição e emoção, interno e externo; em que o meio pode ser bom ou ruim à medida que se dispõe em desenvolver ou não a capacidade dos indivíduos; do mesmo modo, o que a autora chama de interno está passivamente no aguardo de ser modificado ou não. Outro aspecto que questionamos é a concepção um tanto espontaneísta do que seriam as AH/S para Landau (2002), definida como uma soma de fatores externos e internos que ocasionam em um “desabrochar” (LANDAU, 2002, p.43) para as AH/S.

A história das AH/S é repleta de avanços e retrocessos, e atualmente não há um consenso quanto a sua nomenclatura e conceituação, da mesma maneira que não há um consenso entre a forma de avaliação ou mesmo de atendimentos. Por um lado, vemos profissionais que discutem este panorama incerto como uma dificuldade, em que ninguém se entende e que, enquanto os conceitos e nomenclaturas não se estabelecerem, não há avanços; por outro lado, outros profissionais discursam que a diversidade de conceitos e terminologias podem promover a diversidade e os aspectos sócio-culturais desta população.

Peña del Agua (2001) analisa que as nomenclaturas, conceituações e formas de atendimento voltados às AH/S se expandiram e se diversificaram

conforme o conceito de inteligência foi sendo encarado ao longo da história de maneira multifacetada, engendrando considerações ambientais, culturais e políticas. É apropriado considerar, portanto, que a inteligência enquanto um constructo histórico está em constante mudança, logo, temas adjacentes a ela - como é o caso das AH/S e da avaliação psicológica -, não se fazem perenes e estáticos.

Contudo, a concepção de inatismo sobre a inteligência enquanto potencialidade humana não foi superada, pois, entre teorias que apregoam uma interação entre o homem e a sociedade, ainda está imbricada uma visão dicotômica deste homem. É o que tentaremos demonstrar na próxima sessão, retomando alguns pontos históricos da concepção de inteligência até nossa atualidade, e trazendo à baila as concepções da Psicologia Histórico-cultural e de Vigotski sobre a problemática.

3.2 INTELIGÊNCIA: DA VISÃO INATISTA À CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL

A civilização é uma conquista da humanidade demasiadamente recente para que possa ser transmitida por herança¹⁹ (VIGOTSKI, 2006, p.55. Tradução nossa).

Ainda com resquícios de uma visão teocêntrica de mundo, o século XVIII desponta com a ideologia de igualdade propagada pela Revolução Francesa. É neste contexto histórico e social que a noção de aptidão perpassa do século XVII – no qual qualquer característica e comportamento humano remontam à ideia pré-estabelecida de dom divino - para o século XVIII; momento de transição histórica, em que o homem no centro do universo (antropocentrismo) precisava controlar a natureza por meio da razão e do pensamento científico.

No início do século XIX, Gall (1758-1828) apresenta à comunidade científica suas pesquisas acerca da craniologia - estudo fundamentado na medição de crânios humanos -, que incidia na premissa de que o tamanho do crânio ditaria a forma cerebral e, conseqüentemente, o perfil intelectual, moral e as virtudes dos indivíduos. Seus estudos influenciaram cientistas da época, deflagrando em uma

¹⁹ La civilización es una conquista demasiado reciente de la humanidad para que pueda ser transmitida por herencia. (VIGOTSKI, 2006, p. 55).

disciplina chamada frenologia. Até este momento, para Gall “existia um paralelismo entre o desenvolvimento das faculdades e o desenvolvimento do encéfalo, mas a ideia de um determinismo de ordem biológica estava ausente de suas investigações” (BISSERET, 1979, p. 35).

Essa ordem biológica tratará a inteligência como algo estritamente hereditário, justificando as diferenças sociais, econômicas e de oportunidades de acesso ao ensino e a cultura como um todo, estando toda responsabilidade do sucesso ou fracasso determinada ao sujeito. A ideia vigente de igualdade proposta e defendida pela Revolução Francesa, carrega um poder ideológico, sustentando o reforço de poder à burguesia, que passou a disseminar uma ideologia igualitária para justificar desigualdades sociais. Desta forma, “sendo todos livres e iguais no direito, o destino do ser humano não depende mais da ordem estabelecida, mas das capacidades individuais” (BISSERET, 1979, p.40).

A craniologia de Gall passa, então, a sobrepujar em muitos países, reafirmando a ordem biológica como ideia dominante, sob um caráter e status científico e indubitável para a época, contribuindo posteriormente, para fortalecer as concepções evolucionistas de Charles Darwin (1809-1882). Já no final do século XIX as premissas darwinianas vieram a influenciar as ideias eugenistas de Galton (1822-1911) que, conseqüentemente, após escrever o livro chamado: O gênio hereditário começa a alastrar mundialmente a visão de uma inteligência (aptidão) herdada e, por conseguinte, inatista, biológica e determinista. Como salienta Bisseret (1979) ao afirmar que

As conotações do termo aptidão tornaram-se então progressivamente as de um dado imutável, permanente, hereditário, que determina o destino de um indivíduo [...]. As desigualdades sociais não são mais relativas a uma ordem social criada pelos homens, mas dependem de uma nova ordem transcendental, de natureza biológica irreduzível e determinante. (BISSERET, 1979, p.41- 43).

Binet e Theodore Simon - que no início de seus estudos aceitavam e pesquisavam dentro dos parâmetros ditados pela craniologia (GOULD, 1991) – criaram, sob encomenda do governo parisiense, um método quantitativo de testagem da inteligência, com a finalidade de avaliar crianças que não aprendiam bem e que posteriormente seriam colocadas em salas especiais, com o inicial intuito

de elevar suas capacidades cognitivas, mas que, posteriormente, acabou por se tornar uma prática excludente, já que a base do projeto era selecionar crianças, tendo como instrumento técnico a própria Psicologia. É o que aponta Bisseret (1979)

Daí a ideia, por parte daqueles que querem manter a ordem social, de que os conflitos sociais poderiam ser resolvidos pela psicologia: esta ciência deveria permitir detectar as “verdadeiras” aptidões escondidas, segundo as quais cada um teria atribuído seu lugar na sociedade. (BISSERET, 1979, p.45 – 46. Destaque da autora).

Em 1902, o alemão Willian Stern, representante da psicologia diferencial, sugeriu que a idade mental deveria ser dividida de acordo com a idade cronológica e multiplicada por 100, surgia então o Quociente Intelectual (QI), termo empregado até hoje para nominar a métrica intelectual e quantificar a inteligência e capacidade dos sujeitos.

Anos depois, o teste Binet-Simon chegou aos Estados Unidos da América, pelas mãos do psicólogo Lewis Terman, que adaptou o instrumento e estabeleceu novos padrões que possibilitavam aferir a inteligência junto com a idade do indivíduo, possibilitando ainda a aplicação em larga escala. Tal instrumento acabou respondendo de imediato às exigências sociais e econômicas da época, seus testes foram utilizados para selecionar soldados americanos aptos ou não a participarem da 1ª Guerra Mundial.

Mas como é difundida a inteligência hoje? Atualmente, muitos têm sido os escopos e as discussões acerca do tema, discorreremos na sequência dessa sessão sobre dois dos teóricos contemporâneos que debruçam sobre a temática, no intuito de superar as visões deterministas, anteriormente apresentadas.

Gardner (1994, 1995, 2000) é um destes estudiosos contemporâneos que trata o tema da inteligência sob um prisma multidimensional. Nesta perspectiva, o teórico em questão transcorre de forma ampla sobre a temática, procurando ultrapassar a visão reducionista da perspectiva psicométrica centrada nas medidas de Quociente Intelectual postuladas no início do século XX. Criticando os métodos psicométricos de avaliação, o mencionado autor questiona sobre qual a validade de determinar a inteligência de um indivíduo através de testes que ponderam situações culturais de maneira restritas e profícuas. Para ele, diferentes culturas e diferentes contextos históricos valorizam diferentes tipos de inteligência (GARDNER, 1994, 1995, 2000).

Em 1983, Gardner (1994) afirma que inteligência é “uma habilidade para resolver problemas ou criar produtos valorizados em um ou mais cenários culturais” (GARDNER, 1994, p.46). Segundo as colocações do autor esta definição era o resultado de um momento histórico, em que a resolução de problemas era mais valorizada do que a criatividade, e evidenciava ainda que a inteligência de uma forma ampla seria valorizada em qualquer cultura e em qualquer tempo (GARDNER, 2000). Após 30 anos, Gardner (2000) retorna, conceituando inteligência como:

Um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura. [...] Elas são potenciais - neurais possivelmente - que poderão ser ou não ativados, dependendo dos valores de uma cultura específica, das oportunidades disponíveis nessa cultura e das decisões pessoais tomadas por indivíduos e/ou suas famílias, seus professores e outros. (GARDNER, 2000, p. 47).

Para o autor, a inteligência é constituída por múltiplas habilidades, distintas, mas que interagem entre si. Seguindo o pensamento de Gardner (1994, 1995), podemos citar as inteligências: Linguística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, intra e interpessoal. Mais tarde, ele inclui nesta classificação um oitavo tipo de inteligência, a naturalista (GARDNER, 2000).

Gardner (2000) assinala ainda a aceitação, tanto no mundo acadêmico quanto da sociedade como um todo, das inteligências que ele denomina como: Linguística e lógico-matemática, sendo estas as mais reconhecidas e contempladas em testagens QI. O autor reitera que “ter uma mistura de inteligência linguística com lógico-matemática é sem dúvida uma benção para os alunos e para qualquer pessoa que precise se submeter regularmente a testes” (GARDNER, 2000, p.56).

A princípio, o autor defende uma ótica pluralista da inteligência, e a concebe em uma determinada cultura e ambiente social/familiar, mas que, por outro lado, podem ou não, prover estas capacidades potenciais. Coloca ainda, que a cultura determinará qual inteligência se desenvolverá melhor em detrimento de outras.

Graças à evolução, cada um de nós é equipado com estes potenciais intelectuais, que podemos mobilizar e conectar segundo nossas próprias inclinações e as preferências de nossa cultura. [...] Afinal de contas, as inteligências vêm da combinação da herança genética do indivíduo com as condições de vida numa cultura e numa era dadas. (GARDNER, 2000, p.59-60).

Desse modo, é possível perceber que Gardner (1994, 1995, 2000) explicita as influências socioculturais e históricas em sua teoria, no entanto, as ilustra como ditadoras da importância ou relevância de uma ou mais habilidades, descritas por ele como inteligências. Em síntese, o referido autor, que tem suas ideias difundidas principalmente no meio acadêmico como algo pragmático (MIRANDA, 1998), vem adentrando as instituições educacionais com uma proposta que soa como inovadora, mas que recai, ora ou outra, em pressupostos biologizantes e puramente métricos, como bem ressalta Miranda (1998)

Valeria a pena observar se não estaria em causa uma reafirmação da psicométrie, evidenciada pela persistência da ideia de avaliação de potencialidades individuais com relação a talentos diversificados, indicativas de sucesso ou insucesso na vida do sujeito. Corre-se o risco de se repetir para as inteligências múltiplas o que já foi amplamente criticado com relação aos testes de inteligência tradicionais. (MIRANDA, 1998, p.71).

Outro teórico que dirige um discurso pluralista acerca da inteligência é Sternberg (2000). Ele conceitua a inteligência como “uma atividade mental ou processo que pode ser aprendido e enfatiza a dimensão em que seus aspectos funcionam” (SABATELLA, 2008, p.58), sugerindo uma teoria triárquica em que a inteligência seria formada por três capacidades: analítica, criativa e prática.

A capacidade analítica é referente aos aspectos internos do indivíduo, ele analisa, avalia, compara e contrasta, na intenção de solucionar problemas. Na capacidade criativa o pensamento experiencial é preponderante, ele é usado quando a pessoa cria, inventa ou descobre novas formas de aplicar seus conhecimentos. Já o pensamento prático seria a busca de estratégias para solucionar problemas na vida cotidiana, é quando a pessoa coloca em prática tudo o que aprendeu (STERNBERG; GRIGORENKO, 2003).

Para Sternberg (2000), estas capacidades se interrelacionam e quando se equilibram, ocorre o que ele define como inteligência plena

As pessoas são plenamente inteligentes quando reconhecem suas forças e aproveitam-nas ao máximo, ao mesmo tempo em que reconhecem suas fraquezas e descobrem maneiras de corrigi-las ou de compensá-las. As pessoas plenamente inteligentes se adaptam a, modificam e selecionam ambientes por meio do emprego equilibrado das capacidades. (STERNBERG; GRIGORENKO, 2003, p. 16).

Sternberg (2000) e Sternberg e Grigorenko (2003) baseiam-se em um enfoque cognitivista sobre a inteligência e uma visão mais voltada para o processo de funcionamento do raciocínio. Suas propostas convergem para a de Gardner (1994, 1995, 2000), na busca de ultrapassar concepções fixistas que influenciam e que são influenciadas pelos testes psicométricos, que acabam por determinar, apontar e favorecer a pessoa que se destaca nas capacidades analíticas e de memória, principalmente, o que não necessariamente prediz o sucesso do indivíduo.

Sternberg (2000) considera os fatores socioculturais como algo que compõem a inteligência plena, quando afirma que “o sucesso só pode ser definido em termos de um meio sociocultural. Ele não ocorre no abstrato; ele ocorre relacionado a um conjunto de padrões ou expectativas, quer da própria pessoa quer dos outros” (STERNBERG; GRIGORENKO, 2003, p. 17), e continua:

[...] as sociedades podem escolher, e escolhem uma variedade de critérios para classificar as pessoas. [...] Depois que um sistema é instalado, aqueles que obtêm acesso à estrutura do poder, quer pela via da educação de elite quer de alguma outra forma, costumam procurar pessoas semelhantes a eles para ocupar posições de poder. O resultado é um sistema fechado em um espiral potencialmente interminável. (STERNBERG; GRIGORENKO, 2003, p.31).

Ora, parece-nos então que Sternberg (2000) e Sternberg e Grigorenko (2003) vislumbram com sua teoria sobre a inteligência perpetuar este ciclo de poder. Sua teoria está inclinada ao sucesso destes indivíduos como exigências da sociedade e, principalmente, do mercado de trabalho. Ideia que assevera quando também coloca que

As pessoas vivem hoje em um mundo cada vez mais dinâmico, um mundo no qual tecnologias, economias e demandas de trabalho estão em constante mudança. O slogan dominante da atual política de empregos parece ser “nada a longo prazo”. [...] na esfera das capacidades a mentalidade “nada a longo prazo” significa que os indivíduos precisam ser analíticos, práticos e criativos; eles precisam constantemente analisar situações, adaptar-se a novos locais de trabalho e usar seus recursos internos de uma maneira inovadora. (STERNBERG; GRIGORENKO, 2003, p.37. Destaques dos autores).

E, deliberadamente, reitera que desenvolver essas capacidades é um papel da educação, já que esta é uma exigência do moderno mundo do trabalho, tornando esta prática mais do que uma preferência, uma necessidade (STERNBERG;

GRIGORENKO, 2003). Não obstante, nos calcamos nas reflexões feitas por Duarte (2001), quando o autor discute sobre as valorações imbricadas no lema aprender a aprender (ateado ainda nos anos 70 pelo escolanovismo, e timidamente propagado até hoje no ideário educacional) e, mais especificamente, ao que ele chamou de quarto posicionamento valorativo, em que suscita que na lógica da sociedade capitalista

[...] a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a educação nova (ou construtivista) deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tomam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos. (DUARTE, 2006, p.41. Destaque do autor).

Dessa forma, sob uma visão crítica, é inevitável pensar o quanto a teoria de Sternberg (2000) está a serviço do sistema capitalista; suas ideias tentam planificar e homogeneizar os indivíduos, sob uma ótica de igualdade de acesso e de desenvolvimento de capacidades, com o desígnio de alienar e adaptar os sujeitos à ideologia dominante, produzindo uma inteligência mercadológica. Gardner (1994, 1995, 2000) supõe a mesma finalidade com sua proposta, e afirma que as pessoas que são ajudadas a se desenvolver intelectualmente “se sentem mais engajadas e competentes, portanto, mais inclinadas a servirem à sociedade de uma maneira construtiva” (GARDNER, 1995, p.16).

Em vistas disso, faz-se pertinente refletir sobre até que ponto as ideias expostas transmitem para a sociedade a primazia do conceito de inteligência como característica unicamente biológica, desfazendo-se do arcabouço social e histórico enquanto gênese da inteligência humana, ou utilizando-se destes para justificar mais um instrumento de dominação e desigualdade a serviço do capital, cenário que pouco se difere da intenção que Gall e Galton propuseram no início do século XX.

Abalizando as prerrogativas teóricas discutidas anteriormente, Vigotski (2000), com base na Psicologia Histórico-cultural, alvitra que a vivência em

sociedade é a gênese para a formação do sujeito. Com uma base biológica (filogênese), o homem se transforma e transforma o mundo ao seu redor à medida que se apropria da cultura. É este apropriar-se que o torna humano (ontogênese) e possibilita a ele desenvolver o que o mencionado autor chamou de funções psicológicas superiores (pensamento generalizante, atenção e memória volitiva, comportamento intencional) e para as quais propôs uma lei genética geral de desenvolvimento cultural.

No desenvolvimento cultural da criança cada função aparece em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e logo depois no plano psicológico; primeiro como forma de colaboração entre os homens como categoria coletiva, intersíquica e logo depois como comportamento individual, como categoria intrapsíquica. Esta lei geral regula a formação de todas as funções mentais²⁰. (VIGOTSKI, 2006, p. 228, tradução nossa).

No decorrer de seus estudos sobre as funções psicológicas superiores, Vigotski (2000) interpõe que não havia até o momento um estudo detalhado ou mesmo que implicasse em algum avanço para uma compreensão de totalidade de tais funções e igualmente pondera quanto à falta de um método de investigação que pudesse auxiliar o pesquisador nesse trabalho de inquirição.

A abertura dessa investigação, segundo Vigotski (2000), tem seu início com os questionamentos corretos, assim como uma transformação na própria concepção de desenvolvimento humano. Tal concepção exige a transcendência do juízo tradicional de linearidade e naturalização - que usualmente engloba um entendimento dividido em estágios os quais o sujeito passa, e que consideram unicamente uma maturação fisiológica - e, alcance uma visão histórica e social que permita uma apreensão das funções psicológicas superiores enquanto processo.

Dizemos que a concepção tradicional sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é, sobretudo, errônea e unilateral porque é incapaz de considerar estes feitos como feitos do desenvolvimento histórico, porque os expõe unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento

²⁰En el desarrollo cultural del niño toda función aparece en escena dos veces, en dos planos, primero en el social, luego en el psicológico; primero en forma de colaboración entre los hombres, como categoría colectiva, intersíquica y luego como medio de comportamiento individual, como categoría intrapsíquica. Esta ley general regula la formación de todas las funciones psíquicas superiores. (VIGOTSKI, 2006, p. 228)

psíquico da criança; dito brevemente possui uma compreensão radicalmente errônea da natureza dos fenômenos que estuda. (VIGOTSKI, 2000, p.12, tradução nossa)²¹.

Desse modo, com a intenção de não apreender apenas as partes desse processo, mas de resgatar seu caráter unitário e complexo, como expressão de uma carga cultural do homem enquanto ser histórico, o vértice da proposta de Vigotski (2000) incide sobre uma apreensão de totalidade do sujeito, perante o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Sob estes aspectos, as funções elementares deixam de estar em primeiro plano para a compreensão do sujeito.

Durante o processo de desenvolvimento histórico, as funções psicofisiológicas elementares apenas se modificam, enquanto que as funções superiores (pensamento verbal, memória lógica, formação de conceitos, atenção voluntária etc) experimentam mudanças profundas²². (VIGOTSKI, 2000, p. 35, tradução nossa).

Ademais, “o método deve ser adequado ao objeto de estudo” (VIGOTSKI, 2000, p. 47), logo, estudar as funções psicológicas superiores mediante um método enviesado, que busca orientações de cunho unicamente biológico, seria deixar à margem desta compreensão as questões fundantes da cultura, crivando uma longínqua disparidade entre o sujeito e o meio em que vive. Portanto, a velha visão não pode captar qualitativa e adequadamente a diferença entre o comportamento humano e o animal, assim, as funções psicológicas superiores, enquanto características prioritariamente humanas não são passíveis de compreensão sob um método que não contemple e permita compreender o homem em sua concretude histórica e social.

O desenvolvimento do psiquismo humano dá-se por meio da linguagem, instrumento social que media todo o patrimônio cultural e histórico da humanidade repassado de gerações em gerações, em um movimento ininterrupto e não linear de

²¹ Decimos que la concepción tradicional sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores es, sobre todo, errônea y unilateral porque és incapaz de considerar estos hechos como hechos del desarrollo histórico, porque los enjuicia unilateralmente como procesos y formaciones naturales, confundiendo lo natural y lo cultural, lo natural y lo histórico, lo biológico y lo social en el desarrollo psíquico del niño; dicho brevemente , tiene una comprensión radicalmente errônea de la naturaleza de los fenómenos que estudia. (VIGOTSKI, 2000, p.12)

²² Durante el proceso del desarrollo histórico, las funciones psicofisiológicas elementales apenas si se modifican, mientras que las funciones superiores (pensamiento verbal, memoria lógica, formación de conceptos, atención voluntária etc) experimentan profundos cambios desde todos los puntos de vista (VIGOTSKI, 2000, p.35).

avanços e retrocessos. Contrapondo as ideias unilaterais e biologizantes que dominam a concepção do desenvolvimento humano, Vigotski (1998, 2000) incide luz sobre uma nova compreensão de psiquismo humano, em que o aparato biológico permite a apreensão da cultura e da sociedade humana como um todo, em um movimento dialético de superação qualitativa entre o biológico e o cultural. Igualmente, e concomitantemente a este processo, ocorre também a gênese da inteligência humana.

Assim, para a inteligência, para as necessidades propriamente humanas, para a personalidade, que exigem para sua formação um cérebro humano, eles são imprescindíveis, para sua formação, o conteúdo e a estrutura sócio histórica e cultural, que influenciará o ser humano ao longo de seu desenvolvimento ontogenético e posterior desenvolvimento individual e que influenciarão o sujeito, sua família, a escola e todo o seu micro e macro ambiente, social e cultural onde estes estão contidos e cristalizados²³. (ARIAS BEATÓN, 2005, p.193, tradução nossa).

Sem se abster da importância da base biológica, a Psicologia Histórico-cultural propõe um salto qualitativo na concepção de inteligência, ao passo que supera as noções sumariamente biológicas e dá suporte para uma compreensão ontogenética do homem. Não se trata aqui de justaposições, que trazem consigo a aceção de hierarquia anulando a importância do biológico, mas propõe um apelo à compreensão de uma conjugação dialética. Neste sentido, para a inteligência “seu ponto de partida é de caráter biológico, mas suas projeções são sempre transformações históricas” (MERANI, 1972, p.69). Deste modo, é possível admitir uma inteligência construída histórica e socialmente, tanto em seu conceito propriamente dito, como em uma compreensão social e cultural.

Outro ponto importante a se destacar na obra de Vigotski (1998) é o subsídio por ele deixado a respeito da genialidade. Retomando um sentido histórico-cultural ele expõe que

[...] se a hereditariedade torna possível a genialidade, somente o ambiente social concretiza este potencial, e cria o gênio. Toda grande descoberta, invento ou qualquer manifestação de criação genial, é preparada por todo curso prévio do desenvolvimento,

²³ De esta manera a la inteligencia, a las necesidades propriamente humanas a la personalidad, que exigen para su formación un cerebro humano, les son imprescindibles, para su formación, el contenido y la estructura de lo sócio histórico cultural que influye sobre el ser humano a todo lo largo de su desarrollo ontogenético y posterior desarrollo individual y que influyen sobre el, en la familia, la escuela y todo su micro y macroambiente, social y cultural donde éstos están contenidos y cristalizados (ARIAS BEATÓN, 2005, p.193).

condicionada pelo nível cultural da época, suas necessidades e imposições. [...] a genialidade é constituída, portanto, por um grande nó de problemas: biológicos, psicológicos e sociais, que ainda estão distantes de serem resolvidos pela ciência com a sua devida plenitude e clareza. (VIGOTSKI, 1998, p. 10).

Colocando por terra qualquer imposição de puro inatismo sobre a inteligência, e ainda sugerindo mais esforços para que a mesma seja desvelada pela ciência. Em consonância a isso, Merani (1972) também nos lembra que

Não se herdam ideias, talentos particulares, gostos, sentimentos como virtuosidades abstratas, mas possibilidades materiais para o desenvolvimento das mesmas em função da interação indivíduo-meio. Não se herda a rigor uma entidade formal, mas possibilidades para o desenvolvimento da mesma. (MERANI, 1972, p.61).

Sob uma perspectiva histórica, pode-se observar o caminho pelo qual a inteligência percorre, tendo influências socioculturais e econômicas intrincadas em seu bojo conceitual. Pensar uma inteligência com proposta histórica é pensá-la dialeticamente, ou seja, estar em movimento com as transformações históricas e sociais da humanidade. Não avançar neste processo é torná-la obsoleta não apenas enquanto um conceito, mas também em toda dimensão teórica e científica que propuser a discuti-la. É como Vigotski (2000) nos recorda, ao assinalar que

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental pra o método dialético. Quando em uma investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surge até quando desaparece, isso implica colocar em manifesto sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento demonstrará o que materialmente existe²⁴. (VIGOTSKI, 2000, p. 67-68, tradução nossa).

Sendo assim, superar esta ordem social fragmentadora e alienante é um dos desafios da Psicologia contemporânea. Debruçar-se sobre estes questionamentos e vislumbrar teorias e atitudes que realmente caibam e atendam às mudanças também é um papel que advém da prática psicológica, em que o refletir não paira

²⁴ Estudiar algo historicamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico. Cuando en una investigación se abarca el proceso de desarrollo de algun fenómeno en todas sus fases e cambios desde que surge hasta desaparece, ello implica poner de manifesto su naturaleza, conocer su esencia, ya que sólo en movimiento demuestra el cuerpo que existe (VIGOTSKI, 2000, p.67-68).

apenas sobre a história, mas a partir de um método histórico, olhando para trás na tentativa de tornar o fazer, hoje, mais conciso.

4 REPENSANDO AS AVALIAÇÕES PSICOLÓGICAS

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica
nem com balanças, nem barômetros etc.

Que a importância de uma coisa há de ser medida pelo
encantamento que a coisa produza em nós.

Manuel de Barros – Memórias inventadas

A inteligência humana hoje é encarada como um fenômeno multidimensional e carrega ares de um constructo que há tempos superou o enfoque unidimensional do início do século XX, baseado no resultado final de Quociente Intelectual. Ao contrário de permanecer assentada em uma única abordagem ou concepção, são inúmeras as maneiras de abordá-la e/ou compreendê-la. Contudo, conforme buscamos retratar no capítulo anterior, embora haja tantos enfoques, a inteligência humana possui em seu contorno histórico parâmetros naturalizantes e biologizantes que a determinam enquanto qualidade ou capacidade inata ao sujeito, que ainda não foram vencidas.

Como intencionamos demonstrar também, Vigotski (1998, 2000, 2006) e a Psicologia Histórico-cultural endossam um avanço qualitativo nessa problemática ao conceber a inteligência enquanto capacidade desenvolvida em uma relação dialética do sujeito com o social, não havendo justaposições hierárquicas, mas sim, um movimento simultâneo em que um constrói e significa o outro, sincrônica e historicamente. Apensar disso, a inteligência humana enquanto constructo histórico, portanto, datada e socialmente determinada, possui seu desenvolvimento marcado pelo próprio desenvolvimento da psicometria, área de estudo permeada por controvérsias e discussões dentro da ciência psicológica.

Em conformidade com o que delineamos sobre a avaliação psicológica no elemento introdutório desse trabalho, neste capítulo intentamos discutir alguns pontos que dizem respeito às avaliações psicológicas. Para tanto, iniciamos com uma breve abertura a respeito da psicometria no Brasil para, então, finalizar o capítulo com uma discussão sobre a avaliação psicológica sob o prisma da Psicologia Histórico-cultural.

4.1 A PSICOMETRIA NO BRASIL

Como descrito no capítulo anterior, a frenologia no século XIX fomenta parte das investigações acerca da inteligência enquanto algo a ser quantificável e mensurável, esgotando e reduzindo a potencialidade humana em um resultado de QI. Concepção que se estendeu ao século XIX, e que sob um pretexto biologizante fortaleceu as ideias de Charles Darwin e, posteriormente, de Galton, ainda no final do século XIX.

Ainda com as contribuições de Binet e Theodoro Simon, Stern e Terman para a psicometria, frisamos também as concepções de Cattell (1860-1944) aluno de Galton, que procurou mensurar a inteligência humana por meio de instrumentos baseados na aferição e controle do tempo. Segundo as colocações de Gould (1991), Spearman (1863-1945) criou o hoje conhecido fator g ou inteligência geral, que incide em uma análise fatorial estatística sobre a inteligência humana. Tal teoria foi criticada por Thurstone (1887- 1955), que propunha a inteligência humana como constituída por sete grupos de fatores conhecidos como habilidades mentais primárias.

Para Thurstone, a inteligência é multifatorial e não baseada em um único fator. Assim, ele criou os testes de aptidão baseados na compreensão verbal, fluência verbal, raciocínio indutivo, visualização espacial, números, memória e rapidez perceptiva; tais fatores são independentes entre si e não possuem hierarquias nem um fator geral dominante (GOULD, 1991).

Desse modo, discorrer sobre a psicometria no Brasil é concebê-la enquanto um prolongamento e continuidade do que foi desenvolvido em outros lugares, culturas e outras épocas. Antunes (1998, 2004) afirma que a psicometria em nosso País está ligada ao próprio desenvolvimento da psicologia enquanto ciência autônoma e explicita o tortuoso caminho traçado pela psicologia. Inicialmente, a autora o faz contextualizando o Brasil colônia e o Brasil império, com a finalidade de demonstrar que, embora a psicologia não fosse considerada uma ciência, o pensamento psicológico já se fazia presente em diferentes áreas do saber e era expresso em produções da área médica ou de instituições escolares e hospícios.

Já no final do século XIX, a autora retrata o Brasil república. Dominado pela economia cafeeira e as elites agrárias, o Brasil inicia um processo de

industrialização e urbanização, com expansão da economia, assim como do ideário liberal e nacionalista em busca da modernização do país.

Ao retratar a Psicologia enquanto ciência no século XX, Antunes (1998, 2004) demarca um Brasil envolto pela inspiração positivista, em que a Psicologia, por sua vez, é convocada a contribuir com a solução de problemas advindos da saúde, do trabalho e da educação. É a partir dessas três vertentes que a autora expõe sua obra, descortinando uma Psicologia que tem seu início científico atrelado à Medicina, principalmente na especialidade psiquiátrica; ao trabalho, selecionando e maximizando a produção dos trabalhadores; e na educação, como uma ciência básica e de cunho instrumental. A Psicologia, inserida nesse campo histórico e político da época se apodera de sua legitimidade científica principalmente por meio dos testes psicológicos, como nos mostra Patto (2005).

Falar em “mais aptos” é ingressar no universo da Psicologia científica, que nasceu sob o signo do conceito de “aptidões naturais” e da necessidade de construir instrumentos para medi-las, falar em “mais aptos” é falar de psicofísica e psicométrie como parte do “mito do homem mensurável”. (PATTO, 2005, p. 128. Destaques da autora).

Nesse sentido, é na escola que a psicométrie tem seu cume máximo, com a participação de médicos que formavam a Liga Brasileira de Higiene Mental e que exerciam a docência nas Escolas Normais, mais comumente conhecidos como médicos-escolares (PATTO, 2005). No intento de homogeneizar as capacidades em sala de aula e sob a justificativa de melhorar o ensino, sobretudo dos mais capazes, os testes de inteligência se tornaram um apropriado instrumento para promover tais intentos. Dessa forma, com o objetivo de fornecer um aparato instrumental e técnico às professoras das escolas primárias que permitisse a elas medir a inteligência de seus alunos, em torno de 1920 é lançado o livro *Tests: como medir a inteligência dos escolares*, escrito pelo médico-escolar Bueno de Andrada e pela professora Celsina de Faria Rocha.

Muito haveria de dizer sobre as vantagens do ponto de vista social, em se conhecerem e classificarem as mentalidades infantis. Limito-me, porém, a apenas lembrar que esta classificação constitui o fundamento de toda organização de ensino que pretenda o nome de científica, bem assim como de todas as obras de assistência e

proteção a menores com finalidades prophylaticas quanto ao crime e à loucura. (ROCHA; ANDRADA, [192?], p.11)²⁵.

Os autores seguem em sua nota introdutória com mais algumas instruções, quanto à divisão de classes escolares e, ainda advertem que, “[...] consoante dados recolhidos por nós, o número de atrasados nas escolas frequentadas pela população pobre é bem maior que os de bem dotados, numa relação de mais de três para um” (ROCHA; ANDRADA, [192?], p.14)²⁶.

Os excertos acima expostos datam da década de 20 aproximadamente e não destoam do que buscamos mostrar no capítulo anterior. E ainda, ilustram as críticas feitas por Patto (1997a, 1997b, 2005) com relação à utilização dos testes psicológicos nas escolas brasileiras com a finalidade de perdurar um discurso ideológico naturalizante, a serviço de uma seleção social hegemônica e determinante, em que as diferenças biológicas individuais justificam e escamoteiam a falta de recursos e oportunidades sociais.

Patto (1997a, 2005) também nos indica que, nesse momento, a classe dominante no Brasil ansiava pela busca da ordem e disciplina do povo brasileiro. Calcados em um discurso obtuso e em nome da defesa da coletividade, advertiam sobre a necessidade de uma limpeza racial de ordem eugênica, explicando as medidas profiláticas de exclusão e de controle para alívio e proteção da sociedade. O papel da escola no ideário nacional era de uma mantenedora do controle social e modeladora do caráter do povo brasileiro – sobretudo, das classes pobres. Também com a finalidade de aumentar a produtividade, a escola estava no centro da responsabilidade do progresso econômico do País.

As palavras de ordem passam a ser diagnóstico e controle, fosse para prevenir desvios, fosse para justificar medidas drásticas de imobilização dos “incorrigíveis” ou para colocar com “justiça e fundamento objetivo e preciso” os homens nos diferentes lugares da estrutura social. O lema dos intelectuais da classe dominante tornou-se “o homem certo no lugar certo”. (PATTO, 2005, p. 128. Destaques da autora).

²⁵ A citação é Ipsis litteris, portanto, conserva as regras ortográficas e gramaticais da Língua Portuguesa da década de 20, em que a referida obra foi publicada no Brasil.

²⁶ A citação é Ipsis litteris, portanto, conserva as regras ortográficas e gramaticais da Língua Portuguesa da década de 20, em que a referida obra foi publicada no Brasil.

Ainda nessa linha de análise, Soares (1997) também afirma que sob o pretexto de equidade e com a justificativa de melhorar o atendimento e educação desses alunos, os testes psicológicos se demonstraram como um eficaz instrumento de controle das oportunidades educacionais e sociais, limitando inclusive o acesso ao conhecimento, já que “na medida em que define o que deve saber o estudante e avalia se ele sabe tudo, o que deve saber e apenas o que deve saber, e ainda se sabe tal como deve saber” (SOARES, 1997, p. 51).

Assim, fundamentados no que se deve saber e não sabem, esses instrumentos também justificavam o fracasso escolar, inculcando ao sujeito a impossibilidade de modificar sua realidade, ao passo que impunham uma condição determinante e limitadora em seu processo de aprendizagem (PATTO, 1997b).

Outro agravante considerável era o fato de que a maioria dos testes psicológicos no Brasil tinham como base os estudos e pesquisas realizados com a população norte americana, situação que, além de descontextualizar o momento da avaliação, criava um viés na validação de tais instrumentos quando utilizados na e pela população brasileira. Do mesmo modo, surgiram questões pertinentes sobre até que ponto a necessidade dos testes psicológicos expressavam (ou expressam?) um certificado identitário único aos profissionais da área, ao respaldarem um uso privativo que acaba por tornar arbitrário qualquer julgamento feito ao uso destas ferramentas (PATTO, 1997a), situação que por anos inviabilizou algumas críticas quanto ao uso de tais instrumentos.

Já Pasquali e Alchieri (2001) relatam que no início do século XX no Brasil houve um entusiasmo com relação aos testes psicológicos, e que esse interesse foi diminuindo a partir de 1940, até o final da década de 1980, momento em que praticamente não existiram pesquisas na área. A este período os autores nominaram como a “era negra dos testes psicológicos no Brasil” (PASQUALI; ALCHIERI, 2001, p. 210).

Os referidos autores ainda sugerem que esse período de declínio no uso dos testes psicológicos no País se deve as inúmeras críticas que visavam, inclusive, o completo abandono das práticas psicométricas, episódio que ambos compreendem como advindos da crescente popularidade dos enfoques humanista e dialético na Psicologia, e complementam que “[...] a ênfase na liberdade humana como característica fundamental do ser humano e de seu comportamento, de um lado, e

no processo dialético, de outro, tornou a medida em psicologia algo impraticável e, de fato, uma maldição” (PASQUALI; ALCHIERI, 2001, p. 196).

Como resposta a esta negação da psicometria, os referidos autores apontam alguns problemas que surgiram e que dificultaram o desenvolvimento, a compreensão e o avanço da psicometria no Brasil, como por exemplo: a escassez de especialistas na área, a falta de qualidade do material comercializado pelas editoras e pelos psicólogos, assim como, a má qualidade ou a inexistência da disciplina de psicometria na grade curricular das universidades brasileiras, “o que tornou e vem ainda tornando a grande maioria dos psicólogos incapazes sequer de avaliar, muito menos de criar, a qualidade dos instrumentos psicológicos que usam” (PASQUALI; ALCHIERI, 2001, p. 196).

Sob esses aspectos e em meio às severas críticas quanto aos testes psicológicos no decorrer do século XX, no ano de 2001, durante o IV Congresso Nacional de Psicologia, determinaram algumas condições quanto à utilização e à criação dos testes psicológicos, fomentando a implementação da Resolução nº 25/2001, que delibera quanto ao uso privativo dos testes psicológicos pelo profissional psicólogo e propõe um sistema de avaliação, validação e precisão destes instrumentos, que deverá ocorrer continuamente durante um período cíclico de dez anos, devendo ainda, seguir sua padronização e validade em conformidade com a população brasileira.

Também estão sujeitos aos requisitos estabelecidos na presente Resolução os testes estrangeiros de qualquer natureza, traduzidos para o português, que devem ser adequados a partir de estudos realizados com amostras brasileiras, considerando a relação de contingência entre as evidências de validade, precisão e dados normativos com o ambiente cultural onde foram realizados os estudos para sua elaboração. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, Art. 6º, Resolução nº 25/2001).

Faz-se importante mencionar também que, em 2003, foi criado o Sistema de Avaliação Psicológica (SATEPSI), com a finalidade de qualificar sistematicamente os instrumentos psicológicos, por meio de uma comissão de especialistas que ajuízam a validade e o respaldo teórico e empírico dos testes psicológicos disponíveis.

Ainda com os objetivos de proporcionar reflexões sobre a avaliação psicológica, levantar necessidades para uma melhor qualificação prática, assim como proporcionar discussões quanto à adequação dos instrumentos de avaliação e

seus contextos de uso, em 2011, foi declarado o Ano da Avaliação Psicológica, pela Assembleia das Políticas, da Administração e das Finanças (APAF) - instância deliberativa do Sistema Conselhos de Psicologia. Foram organizados, primeiramente, encontros regionais, para um posterior encontro nacional em Brasília no início de 2012. As temáticas e as discussões foram organizadas em três eixos: Qualificação – Critérios de reconhecimento e validação a partir dos Direitos Humanos; Qualificação – Processo de Avaliação; e Relação com o contexto de formação.

Ainda atual, este encontro pontuou a importância de uma formação de qualidade para os psicólogos como um desafio para a Psicologia e para as avaliações psicológicas mais precisamente. Em conformidade com este panorama sobre os testes psicológicos, Hutz e Bandeira (2003) indicam alguns desafios para a Psicologia em nosso século e discursam que a formação de profissionais para trabalhar com os testes psicológicos ainda é precária e incide não apenas na inclusão da psicometria na grade curricular das universidades brasileiras, mas também, em um aprofundamento crítico de questões que envolvam tanto a prática quanto a teoria que fundamentam tais instrumentos.

Desse modo, os autores acima mencionados apontam uma face contraditória na psicometria na atualidade, pois ao mesmo tempo em que os testes psicológicos são de uso privativo de tais profissionais, não há uma formação durante a graduação que corresponda à complexidade de seu uso e criação, muito embora os profissionais, quando já graduados, exerçam a profissão amplamente, inclusive fazendo o uso desses instrumentos.

Observamos que hoje, embora taxadas as críticas, as avaliações psicológicas estão presentes na atividade prática e teórica do psicólogo e, embora a atual ênfase dada à diferenciação entre avaliação psicológica e testes psicológicos proporcione uma abertura para a prática profissional, exige ainda mais responsabilidade por parte dos psicólogos. É o que Anache (2011) nos lembra, ao afirmar:

O ato de avaliar implica emissão de juízos de valores, portanto, é uma atividade complexa para os seres humanos e, sobretudo, para a ciência psicológica, que assumiu para si estudar os fenômenos psicológicos. Portanto, ele deve ser cuidadosamente realizado, visto que o profissional constrói seus julgamentos a partir de concepções de sujeito, de sociedade e de ciência que assumiu. (ANACHE, 2011, p.17).

É razoável observar também a relevância que tem sido dada atualmente a uma abordagem qualitativa para a avaliação psicológica como um todo, declarando, entre outros pontos, a necessidade de uma intervenção psicológica que possa abranger uma leitura ampla do sujeito, condizente com suas relações, sua história, vivências e experiências, bem como considerar o contexto social e o momento histórico em que vivemos, como forma de nortear ações mais específicas por parte dos psicólogos. Mas até que ponto uma abordagem qualitativa na avaliação psicológica supera os problemas?

O caráter de complexidade que a avaliação psicológica assume no século XXI é correspondente à sua complexidade histórica. Não perder isso de vista é dentre outros pontos, não desconsiderar o sujeito que está sendo avaliado. Assim, seguindo a linha de que o sujeito avaliado é também o sujeito que constrói esse momento de avaliação, a Psicologia Histórico-cultural desponta com algumas discussões que buscamos ilustrar na próxima sessão.

4.2 AS AVALIAÇÕES PSICOLÓGICAS SOB UM ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL

A partir do enfoque da Psicologia Histórico-cultural, Facci, Eidt e Tuleski (2006) apontam algumas das problemáticas que circunscrevem a avaliação psicológica. Juntas, as autoras consideram em suas discussões o teor ideológico dos testes psicométricos que, baseados em uma

[...] determinada concepção de homem e sociedade generalizam comportamentos, habilidades e conhecimentos de uma determinada classe social às outras classes sociais. [...] os testes avaliam as capacidades das crianças como se elas fossem desvinculadas de uma realidade histórica e cultural. (FACCI; EIDT; TULESKI, 2006, p. 103).

Igualmente, as referidas autoras denunciam ainda a recorrente culpabilidade do fracasso escolar ao sujeito que não aprende, em detrimento de uma concepção realista e crítica de situações pertinentes à própria sociedade capitalista em que vivemos. Ressaltam também a rigidez e os padrões estabelecidos para quantificar o conhecimento e as habilidades dos sujeitos, destituindo de sentido e significado o

processo de aprendizagem e suas mediações, frisando que, da maneira como as avaliações têm sido empregadas, não contribuem para o planejamento e reflexões de práticas que orientem as ações dos profissionais. Como base dessa dificuldade, as autoras apontam a concepção de inatismo e determinismos implicados na concepção dos testes psicológicos, assim, se algo é inato, portanto, imutável, esgota-se quaisquer condições para mudanças e intervenções.

Em contrapartida, Facci, Eidt e Tuleski (2006) sugerem que, para a complexidade que constitui qualquer avaliação psicológica, o foco insistente nas incapacidades ou capacidades individuais deve deslocar-se para uma compreensão mais ampla, que considere as qualidades das mediações na constituição das funções psicológicas superiores. E afirmam que:

Na realidade, a avaliação tem que contemplar o desenvolvimento cultural da criança, as exigências que são feitas em seu entorno social, que produzem este ou aquele comportamento, pois não se trata, como vimos enfatizando, de considerar somente os aspectos biológicos, mas sim, de estabelecer o que a cultura provoca em termos de desenvolvimento psicológico, que tipos de instrumentos a criança utiliza para resolver as atividades propostas e de que forma. (FACCI; EIDT; TULESKI, 2006, p. 114).

Desse modo, as autoras compreendem que, utilizar e basear um diagnóstico em um resultado final, não é suficiente para orientar ações e contribuir com mudanças qualitativas no processo de aprendizagem. Por outro lado, quando se parte para uma análise e compreensão do que está posto, é possível impetrar avanços. “Assim, o método instrumental pode ser muito útil para o estudo das funções psicológicas superiores, pois significa aplicar as categorias do desenvolvimento à investigação dos fenômenos” (FACCI; EIDT; TULESKI, 2006, p. 118).

Como desafios contemporâneos para as avaliações psicológicas, as autoras assinalam o desenvolvimento e construção de uma avaliação que seja dinâmica, que possa lançar mão de resultados e análises qualitativas de descrições da avaliação enquanto um processo, produzindo informações que ultrapassam um resultado quantitativo final, e que possam realmente contribuir com o desenvolvimento de práticas integradoras, que considerem tanto o processo de escolarização dos sujeitos quanto seu contexto histórico-cultural.

Nessa linha de análise, Arias Beatón (2001, 2007) também faz importantes reflexões sobre o tema da avaliação em psicologia. Em sua compreensão e, em concordância com as autoras supracitadas, os testes psicológicos se tornaram fortes ferramentas nas mãos da classe dominante como forma de justificar as diferenças sociais em condições e capacidades inatas ao sujeito, a ponto de escamotear as razões socioeconômicas e culturais da sociedade.

Arias Beatón (2001, 2007) explana que os testes são como uma expressão de um todo muito mais complexo e que retratam a realidade social a que estamos submetidos, assim como a própria Psicologia.

Portanto, os testes estavam avaliando e medindo a formação e o desenvolvimento de uma qualidade psicológica, que, em grande parte, é um produto do histórico e do cultural, do contexto em que se educam e formam essas pessoas. Logo, isso poderia explicar, em última instância, o porquê que essas pessoas não poderiam obter outros resultados e muito mais, se compararmos com normas que não pertenciam, o que habitualmente ocorre²⁷. (ARIAS BEATÓN, 2007, p. 116, tradução nossa).

Em continuidade com seu pensamento, o mencionado autor nos indica que existe uma crise no que se refere às avaliações psicológicas. No seu entendimento, todas as avaliações visam um resultado final com uma classificação e posterior diagnóstico, que em sua maioria, está desacompanhado de algum significado ou projeção futura de encaminhamentos ou atendimento adequado, “[...] sem avaliar realmente as potencialidades ou a maneira com que elas se aproximam dos conteúdos da cultura”²⁸ (ARIAS BEATÓN, 2007, p. 118, tradução nossa).

Assim, com um resultado quantitativo final, perde-se todo um processo, e o sujeito tende a tornar-se somente um número, ou um resultado. Na contramão desse estranhamento por parte do sujeito que está sendo avaliado, e que aparentemente se torna alienado de todo esse processo, Arias Beatón (2007) sugere a avaliação como uma possibilidade de mudança, aprendizado e conhecimento de si mesmo.

²⁷ Por tanto, los tests, estaban evaluando y midiendo la formación y desarrollo de una cualidad psicológica, que engran parte es un producto de lo histórico y cultural, del contexto en el que se educan y forman, estas personas, luego esto podría explicar, en ultima instancia, el por que, estas personas, no podían obtener otros resultados y mucho más, si los comparamos con normas que no le pertenecian, que esto que habitualmente ocurre (ARIAS BEATÓN, 2007, p. 116).

²⁸ [...] sin evaluar realmente las potencialidades o la manera en que ellos se apropian de los contenidos de la cultura (ARIAS BEATÓN, 2007, p. 118).

[...] se a avaliação pessoal se convertesse em um modo, em uma forma de proporcionar ao sujeito conhecer melhor a si mesmo, conhecendo suas possibilidades de desenvolvimento, quais são seus estilos de aprendizagem, assim como, quais são as insuficiências que possa ter para poder alcançar melhores níveis de desenvolvimento ou melhores níveis de aprendizagem, o sujeito poderia produzir ou orientar melhor o processo de construção de seu desenvolvimento e produzir mudanças. (ARIAS BEATÓN, 2007, p. 119, tradução nossa)²⁹.

Como condição para que este tipo de avaliação atinja seus objetivos, Arias Beatón (2001) recomenda que seja necessário, primeiramente, que os profissionais envolvidos partam de uma concepção teórica e metodológica adequada, já que todo diagnóstico se constrói a partir de um determinado modelo e referencial teórico. A segunda premissa consiste em adotar igualmente uma concepção teórica e metodológica sobre o processo de avaliação propriamente dito, pontuações que convergem para sua própria afirmativa de que

O trabalho diagnóstico se converte em uma tarefa muito importante e delicada, que exige um alto nível de profissionalismo, uma enorme responsabilidade e um compromisso muito grande, essencialmente, com o sujeito que necessita de ajuda que é quem deve se beneficiar com os resultados de qualquer diagnóstico, como o processo interventivo contínuo deve contribuir para o fortalecimento do desenvolvimento, mudança e, com isso a solução dos problemas apresentados. (ARIAS BEATÓN, 2001, p. 139, tradução nossa)³⁰.

Anache (2005) ao discutir o objetivo do diagnóstico e da avaliação voltados para a deficiência mental, pondera que é necessário ultrapassar a concepção que patologiza o sujeito e dar início a uma nova construção de um processo diagnóstico que apresente tanto as limitações, quanto as possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos avaliados. Igualmente, a referida autora declara que:

²⁹ [...] si la evaluación personal se convirtiera en un modo, en una forma de lograr que el sujeto pudiera conocerse mejor a sí mismo, conociendo sus posibilidades de desarrollo, cuáles con sus estilos de aprendizaje, cuáles son todavía las insuficiencias que pudiera tener para poder alcanzar mejores niveles de desarrollo o mejores niveles de aprendizaje, el sujeto pudiera producir u orientar se mejor en el proceso de construcción de su desarrollo y se pudiera producir en el un cambio. (ARIAS BEATÓN, 2007, p. 119).

³⁰ El labor del diagnóstico se convierte en una tarea muy importante y delicada, que exige un alto nivel de profesionalidad, una enorme responsabilidad y un compromiso muy grande, esencialmente, con el sujeto que necesita la ayuda que es el que debe beneficiarse con los resultados de cualquier diagnóstico, dado que el proceso interventivo que contínuo debe contribuir a lograr una potenciación del desarrollo, el cambio y, con eso, la solución de los problemas que se presenta (ARIAS BEATÓN, 2001, p. 139).

[...] os profissionais que atuam nessa área organizam o diagnóstico em uma perspectiva psicométrica com fins classificatórios, buscando uma causa de natureza endógena para justificar, ou apenas constatar, a deficiência do educando. O diagnóstico psicológico construído nessas bases fragmentam o sujeito em processos e características, como, por exemplo a identificação do funcionamento intelectual por intermédio do QI, que é uma prática reducionista, haja vista que o déficit acaba sendo a característica principal da pessoa. (ANACHE, 2005, p. 295).

Com relação ao processo diagnóstico, Vigotski (1997) acrescenta a importância de uma concepção dinâmica que ultrapasse a noção fixa de desenvolvimento cronológico e suas respectivas expectativas de desempenho no desenvolvimento da criança. Problemática também aludida por Lunt (1994) que nos pontua que “por mais sofisticado que seja o modelo de inteligência no qual se baseiam esses testes, ele pressupõe a existência, no indivíduo, de características fixas e mensuráveis que se desenvolvem de maneira regular (e previsível)”³¹ (LUNT, 1994, p. 223. Destaque da autora).

Vigotski (2006) discorda dos métodos de pesquisa e compreensão do desenvolvimento da criança, que caracterizam e enquadram o sujeito conforme suas características externas e de desenvolvimento biológico de maneira paralela ao desenvolvimento da humanidade, seguindo indícios e critérios únicos de classificação para todas as idades. Desse modo, “o obstáculo fatal que encontram em seu caminho é de ordem metodológica devido a sua concepção antidialética do desenvolvimento infantil impedindo-os de considerá-lo como um processo único de desenvolvimento”³² (VIGOTSKI, 2006, p.253, tradução nossa).

Em dissonância com estes preceitos, o autor pontua que “a verdadeira tarefa consiste em investigar o que se oculta por traz desses indícios, aquilo que os condiciona, ou seja, o próprio processo de desenvolvimento da criança com suas leis internas”³³ (VIGOTSKI, 2006, p. 253, tradução nossa), e propõe que a periodização do desenvolvimento infantil ocorre mediante o que ele denomina como

³¹ Outro ponto importante que a autora destaca é a padronização da postura e da relação do avaliador com o avaliado, que deve ser neutra para que haja um maior controle das variáveis ambientais e maior confiabilidade ao resultado final, denominando esta como uma “interação-padrão” (LUNT, 1994, p. 227).

³² [...] el obstáculo fatal que encuentran en su camino es de orden metodológico debido a su concepción antidialéctica y dualista del desarrollo infantil que les impide considerarlo como un proceso único de autodesarrollo (VIGOTSKI, 2006, p. 253).

³³ La verdadera tarea consiste en investigar lo que se oculta traz dichos indícios, aquello que los condiciona, es decir, el próprio proceso del desarrollo infantil con sus leyes internas (VIGOTSKI, 2006, p. 253).

crises do desenvolvimento infantil, indicando uma concepção de complexidade, dinamismo e de processo contínuo e construtivo ao desenvolvimento da criança.

Assim, embora as funções psicológicas elementares (gênese biológica) exerçam uma importância neste processo, não sobressaem às funções psicológicas superiores (gênese social), do mesmo modo, a existência de uma, não elimina a outra. Portanto, o que ocorre é um movimento de superação dialética, pois, simultânea e contraditoriamente há uma negação e uma conservação das funções psicológicas elementares, elevando-as qualitativamente às funções psicológicas superiores.

Como exemplo disso, ao discorrer sobre a crise do desenvolvimento no primeiro ano de vida, Vigotski (2006) demonstra que, embora a criança se limite a satisfação de suas necessidades elementares, ainda assim, o faz sob os cuidados e mediação de adultos e pessoas que o rodeiam, “[...] portanto, a relação da criança com a realidade que a cerca é social desde o início. Deste ponto de vista, podemos definir o bebê como um ser maximamente social”³⁴ (VIGOTSKI, 2006, p. 285, tradução nossa), e seu desenvolvimento se caracteriza pelas novas formações qualitativas que constrói em colaboração com outras pessoas.

Tendo em vista a qualidade dinâmica e processual que a Psicologia Histórico-cultural compreende o desenvolvimento humano, o diagnóstico não poderia conter qualidades diferentes. Portanto, Vigotski (1997) define este momento diferenciando-o das práticas psicométricas, afirmando que:

A medição psicológica diz respeito ao estabelecimento dos sintomas, o diagnóstico se refere ao julgamento final sobre o fenômeno global que se manifesta nestes sintomas, que não se presta diretamente à percepção e que é avaliado com base no estudo, na comparação e na interpretação dos sintomas dados³⁵. (VIGOTSKI, 1997, p. 329, tradução nossa).

O autor nos remete a reflexão de que as práticas métricas não devem sobrepor o contato e construção da história do sujeito investigado e nos dirige à

³⁴ [...] por tanto, la relación del niño con la realidad circundante es social desde el principio. Desde el punto de vista podemos definir al bebé como un ser maximalmente social (VIGOTSKI, 2006, p. 285).

³⁵ La medición psicológica se refiere el establecimiento del síntoma, el diagnóstico se refiere al juicio definitivo sobre el fenómeno global que se manifiesta en esos síntomas, que no se presta directamente a la percepción y que es valorado sobre la base del estudio, la comparación y la interpretación de los síntomas dado (VIGOTSKI, 1997, p. 329)

descrição de uma recordação que teve de sua prática profissional com um psiquiatra em um consultório de pedologia³⁶:

Foi trazida para as consultas uma criança dificilmente educável, um menino de oito anos de idade que tinha acabado de começar a ir à escola. Na escola manifestava comportamentos peculiarmente agudos de conduta, que já havia sido observado em casa. De acordo com o relato da mãe, a criança se irritava facilmente e apresentava ataques violentos de fúria e raiva. Neste estado ele poderia ser perigoso para aqueles ao seu redor, poderia jogar uma pedra em outra criança ou atacar alguém com uma faca. Depois de questionar a mãe a deixamos partir e nos consultamos entre nós e a chamamos novamente para comunicar-lhe os resultados de nosso exame. “Seu filho - disse o psiquiatra – é epileptoide”. A mãe ansiosa começou a ouvir atentamente. “O que isso significa?” – Ela perguntou. Isso significa – explicou o psiquiatra – que o pequeno é zangado, excitável, facilmente irritável quando provocado e ele não entende que pode ser perigoso para os demais, que pode jogar uma pedra em outras crianças etc. A mãe desapontada, objetou: “Tudo isso é o que eu acabo de contar a você”³⁷. (VIGOTSKI, 1997, p. 276, tradução nossa. Destaques do autor).

Vigotski (1997) encerra a narrativa deste episódio relatando que tal situação o fez refletir sobre a seriedade em torno das propostas de atendimento e do diagnóstico que tanto as famílias quanto os próprios profissionais recebem no fechamento ou mesmo durante o processo de avaliação, e que invariavelmente saem destes momentos da mesma maneira que chegaram, pois o que se torna relevante são as descrições de sintomas e comportamentos dos sujeitos.

Desse modo, o autor supracitado propõe uma investigação que objetiva a construção de uma análise integradora do sujeito e de seu desenvolvimento e nos apresenta a importância de uma postura investigativa por parte dos profissionais

³⁶ Ao traduzir e comentar o texto de Vigotski (1997) intitulado como: Diagnóstico do desenvolvimento e clínica pedológica da infância, Delari Júnior (2008) em nota introdutória faz uma breve discussão sobre o conceito de pedologia, que incide no estudo geral e interdisciplinar do desenvolvimento da criança.

³⁷ Fue traído a la consulta un niño dificilmente educable, un niño de ocho años que recién había comenzado a ir a la escuela. En la escuela manifestaba con particular agudeza las peculiaridades de su conducta, que ya habían sido notada en la casa. Según el relato de la madre, el niño presentaba inmotivados y violentos ataques de irascibilidad, arrebato, ira y cólera. En esse estado, podia ser peligroso para quienes lo rodeaban, podia arrojar una piedra contra outro niño, podia abalanzarse sobre alguien con un cuchillo. Después de interrogar la madre, la dejamos partir, nos consultamos entre nosotros y la citamos de nuevo para comunicarle los resultados de nuestro examen. “Suhijo – dijo el psiquiatra – es epileptoide”. La madre llena de ansiedad, comenzó a escuchar atentamente. “Qué significa eso”– preguntó. Eso significa – le explico el psiquiatra - que el pequeño es iracundo, excitable, irascible, que cuando se irrita, el mismo no comprende que puede ser peligroso para los demás, que puede arrojar una piedra contra los niños etc. La madre desilusionada, objeto: “Todo eso se lo acabo de contar yo” (VIGOTSKI, 1997, p. 276).

envolvidos, em que a queixa dos pais e da própria criança devem ser atentamente analisadas e compreendidas de maneira contextualizada para que o diagnóstico supere a descrição de fatos e acontecimentos externos fragmentados, enumerados e cronologicamente sistematizados.

Sob estes aspectos, o diagnóstico deve avançar em direção a uma análise que vise a essência e dinâmica dos processos de desenvolvimento, cabendo ao investigador, ultrapassar a concepção fenomenalística que se concentra em

[...] estudar apenas as manifestações e fenômenos classificados por suas características externas, em detrimento de um ponto de vista genético-condicional, que estuda a essência dos fenômenos conforme esta se revela no desenvolvimento³⁸. (VIGOTSKI, 1997, p. 319, tradução nossa).

Ademais, a história do desenvolvimento da criança deve englobar informações sobre o ambiente em que vive, como se relaciona, a história de seu desenvolvimento como um todo, que fazem relevantes as informações sobre sua personalidade, história de desenvolvimento pedagógico, relações familiares etc (VIGOTSKI, 1997), sendo este, sobretudo, um momento que ultrapasse a descrição de fatos e acontecimentos muitas vezes expostos e compreendidos sem vinculação alguma aos elementos culturais, sociais e singulares do sujeito em avaliação, ou seja, um momento que transponha a lógica de linearidade e generalização.

O desenvolvimento da criança é um processo único, mas não uniforme, íntegro, mas não homogêneo. A complexidade da formação no processo de desenvolvimento não somente exclui, mas pressupõe a importância primordial da união dinâmica e estrutural de todos os aspectos e processos do desenvolvimento como um todo único³⁹. (VIGOTSKI, 1997, p.291, tradução nossa).

Logo, ao afrontar os diagnósticos e as avaliações enquanto partes de um amplo processo cultural, histórico e social, é possível dar menos ênfase ao produto final e avançar em direção a uma compreensão de processo do desenvolvimento humano que seja dialética. Desta maneira, o diagnóstico não é um momento final

³⁸ [...] estudia solo las manifestaciones y clasifica los fenómenos por sus rasgos exteriores, a un punto de vista genético-condicional, que estudia la esencia de los fenómenos como ésta se revela en el desarrollo (VIGOTSKI, 1997, p. 319).

³⁹ El desarrollo del niño es un proceso único, pero no uniforme, íntegro, pero no homogêneo. La complejidad de la formación en el proceso de desarrollo no sólo no excluye, sino que presupone la importancia primordial de la unión dinámica y estructural de todos los aspectos y procesos del desarrollo en un todo único (VIGOTSKI, 1997, p.291).

que se encerra em si mesmo, mas se perfaz enquanto um prolongamento das possibilidades de desenvolvimento que o sujeito pode alcançar em colaboração com outras pessoas.

Sob esta perspectiva, outro aspecto destacado por Vigotski (1997, 2006) é a importância da mediação no processo de aprendizagem e hominização dos sujeitos. A partir disso, um diagnóstico ou avaliação que se pretenda dinâmico e qualitativo deve apontar o nível de desenvolvimento real que o sujeito apresenta naquele momento e também o que ele ainda pode desenvolver com a ajuda e instrução de outros, o que o já mencionado autor denominou como a Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Portanto, ao investigar o que a criança pode fazer sozinha investigamos o desenvolvimento do dia anterior, mas quando investigamos o que pode fazer em colaboração, determinamos seu desenvolvimento de amanhã. A esfera dos processos imaturos, mas em via de maturação, configura a zona do desenvolvimento proximal da criança⁴⁰. (VIGOTSKI, 2006, p. 269, tradução nossa).

Com esta concepção, o autor nos leva à compreensão de que uma avaliação deve se focar não apenas nos já maduros processos do desenvolvimento humano, mas, é igualmente importante que se foque nas potencialidades e capacidades de processos que estão em vias de maturação, para que o que o sujeito realiza hoje em conjunto e colaboração com os outros, possa realiza-lo por si mesmo futuramente.

Igualmente importante devem ser os encaminhamentos e ações específicas tomadas e aludidas após essa intervenção, de modo que tanto o sujeito avaliado, quanto os profissionais envolvidos possam se favorecer da investigação e procedimentos adotados ao longo desta. Por conseguinte, “a prescrição apresenta os critérios para a prática em toda a avaliação pedológica, é seu objetivo final e dá sentido a toda a investigação”⁴¹ (VIGOTSKI, 1997, p. 337, tradução nossa).

Anache (2005) nos reporta a importância de um diagnóstico para viabilizar atendimentos, nortear as ações profissionais e assegurar os direitos desses sujeitos quando falamos em educação inclusiva, por exemplo, e, ainda sob a ótica da

⁴⁰ Por tanto, al investigar lo que puede hacer el niño por sí mismo investigamos el desarrollo del día anterior, pero cuando investigamos lo que puede hacer en colaboración determinamos su desarrollo del mañana. La esfera de los procesos sin maduros, pero en vía de maduración, configura la zona de desarrollo próximo del niño (VIGOTSKI, 2006, p.269).

⁴¹ La prescripción introduce el criterio de la práctica en toda la investigación pedológica, es su objetivo final y da sentido a toda la investigación (VIGOTSKI, 1997, p. 337).

Psicologia Histórico-cultural, a autora assinala que “nesse modelo, o diagnóstico se justifica quando para fins educacionais, podendo assim contribuir com o planejamento e implementação de programas eficazes” (ANACHE, 1997, p.92). O mesmo é sugerido por Fernandes e Viana (2009), segundo suas contribuições, o diagnóstico enquanto processo pedagógico se difere consubstancialmente do diagnóstico que visa o resultado como um fim em si mesmo e se propõe a reconhecer e favorecer o desenvolvimento integral de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs).

Na cadência dessas discussões e em relação à avaliação psicológica de alunos com AH/S, o que podemos observar é que autores como Pocinho (2009), Negrini e Freitas (2008), Vieira e Freitas (2011), Nakano e Wechsler (2007), Virgolim (2007, 2013), Guimarães (2007) e Guimarães e Ourofino (2007) reconhecem o nível de complexidade e o desafio desta tarefa para os profissionais envolvidos, assim como a importância da identificação e avaliação como forma de direcionar ações educativas apropriadas e individualizadas que garantam a realização e satisfação pessoal desses sujeitos, apontando ainda a importância de que estas avaliações sejam contínuas e estejam atreladas a programas específicos de atendimento a este alunado.

Como já mencionado, dentre os fatores que tornam este momento complexo e que podem dificultar a identificação dos sujeitos com AH/S estão os mitos que envolvem a superdotação. Segundo Pérez (2001, 2003), o desconhecimento sobre o tema inibe a implantação de políticas públicas eficazes que possam atender às necessidades desses sujeitos e garantir seus direitos. A autora discute estes mitos, dividindo-os em sete categorias:

1º- Os mitos sobre a constituição desses sujeitos fomentam dúvidas quanto às origens das AH/S, de serem inatas ou ambientais.

2º- Os mitos sobre a distribuição desta população ateam discussões sobre a existência ou não de privilégios ligados a alguma classe social ou sexo.

3º- Mitos sobre a identificação são alavancados por questionamentos quanto à existência de vantagens em saber quem são estes sujeitos ou até que ponto isso poderia estigmatizá-los.

4º- Os mitos sobre os níveis de inteligência são alçados pela ideia de que a inteligência humana pode ser quantificada.

5º- Mitos relacionados ao desempenho acadêmico em detrimento de outras áreas ou a expectativas de que estes sujeitos sejam bons em tudo que fazem.

6º- Os mitos sobre as consequências de ser superdotado contribuem para rotular estes sujeitos, ligando-os a doenças mentais ou disseminando a ideia de que eles não precisam de ajuda ou atendimentos, podendo resolver tudo sozinhos.

7º- Os mitos sobre os atendimentos são pautados em interpelações quanto à necessidade de um atendimento especializado para este alunado e até que ponto isto não seria a formação de uma elite e levanta discussões sobre a aceleração escolar no Brasil.

Assim, além de prejudicarem a avaliação e o atendimento destes alunos, os mitos dificultam também o acesso às informações para a sociedade como um todo, limitando a promoção de capacitações e conhecimento dos docentes a respeito das AH/S. Sabatella (2008, 2012) discute a importância dos professores para a identificação desta parcela da população escolar e afirma que:

A indicação feita pelo professor é um dos fatores consistentes na identificação de alunos com potencialidade para a superdotação. O professor atento desempenha um papel de grande expressão, e podemos destacar que sua avaliação e observação podem ser relevantes na informação sobre a capacidade de seus alunos. (SABATELLA, 2008, p. 112).

Em conformidade com as mudanças sobre o referencial de inteligência humana e também sobre os conceitos de AH/S, a avaliação desse alunado tem acompanhado estas modificações, tornando a avaliação ampla, com diversos instrumentos e “[...] múltiplos critérios, considerando informações de fontes variadas e não apenas os resultados acadêmicos ou o comportamento como anteriormente pensávamos” (SABATELLA, 2008, p. 125).

Como exemplo disso, Virgolim (2007), com base nos estudos de Renzulli, propõe uma gama de alternativas que podem ser empregadas nesse trabalho, como: a escala de nomeação por professores, indicadores de criatividade, nomeação pelos pais, nomeação por colegas, auto nomeação, nomeações especiais, avaliação de produtos, escalas de características e de observação e nomeação por motivação do aluno⁴².

⁴² Para maiores informações a respeito destes instrumentos sugerimos consulta a obra citada: Virgolim (2007).

Freitas e Pérez (2012), na tentativa de articular a realidade brasileira com a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner e a Teoria dos Três Anéis de Renzulli, e com o intuito de facilitar a identificação de indicadores para as AH/S, adaptaram alguns dos instrumentos supracitados, de maneira que estes possam avaliar crianças a partir de seis anos de idade até a idade adulta. Para as autoras, os instrumentos de auto nomeação e nomeação por colegas são considerados instrumentos de triagem, da mesma forma, desenvolveram a Lista de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (LIVIAHSD), que também é destinada à triagem destes alunos e devem ser respondidas pelos professores regentes ou professores da área de Educação Física e área Artística.

Como instrumentos de identificação, Freitas e Pérez (2012) desenvolveram questionários específicos para adolescentes e adultos, bem como questionários que devem ser respondidos pelos responsáveis e pelos professores. Esses instrumentos podem ser utilizados individualmente ou em grupo e as dúvidas dos sujeitos que os responderão devem ser esclarecidas com antecedência, levando em consideração a área específica de interesse do sujeito avaliado⁴³. Assim, as autoras advertem:

Sempre que possível, os instrumentos aqui apresentados devem ser parte de um processo de identificação, complementados por outras formas de obtenção de informações, e a sua utilização deve ser sempre contextualizada, porque não são instrumentos estanques, mas devem ser adaptados e validados de acordo à realidade na qual forem aplicados, respeitando o referencial teórico subjacente. (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 35).

É visto, portanto, os esforços para que haja avanços na avaliação dos sujeitos com AH/S e neste sentido, mais estudos e pesquisas direcionados à população brasileira se fazem necessários. Ademais, atualmente entendemos que as discussões se ampliam, e questionamentos referentes à dupla excepcionalidade - como: AH/S e Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDA/H), ou AH/S e Síndrome de Asperger, ou ainda, sujeitos com AH/S que apresentam baixo rendimento (VIRGOLIM, 2013) ou surdez⁴⁴ - acabam por deslocar a atenção da avaliação para fins únicos de seleção e exigem dos profissionais envolvidos nessa

⁴³ Para maiores informações e acesso a todos os instrumentos citados, sugerimos consulta à obra de Freitas e Pérez (2012).

⁴⁴ Para maiores informações sugerimos consulta aos trabalhos de Oufino e Fleith (2005, 2011), Guimarães e Alencar (2012), Negrini (2009) e Rangni (2012).

tarefas novas respostas e posturas responsivas com relação à avaliação propriamente dita e à educação inclusiva em nosso País.

Antes de encerrarmos essa discussão, cumpre mencionar que, em janeiro de 2014, foi expedida pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) uma nota técnica orientando quanto à necessidade de documentos comprobatórios para a inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. A partir deste documento a apresentação de um laudo clínico não se faz preponderante para o atendimento deste alunado, já que este processo pode se caracterizar como uma barreira para viabilizar o Atendimento Educacional Especializado, contrariando sua característica de promoção de acessibilidade e atendimento às necessidades educacionais específicas de cada aluno. A aludida nota técnica esclarece:

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. (BRASIL, MEC/SECADI, Nota técnica nº4 de 23 de janeiro de 2014).

Isso posto, compreendemos que embora um laudo técnico seja dispensável para o atendimento especializado e a contabilização deste alunado no Censo Escolar, a proposta de avaliação no contexto educacional que temos discutido e defendido nesse estudo supera qualitativamente o diagnóstico como um fim em si mesmo. Logo, reiteramos a importância de uma avaliação no contexto educacional que afiance a leitura global e qualitativa do contexto social e histórico do sujeito avaliado, visando, sobretudo a orientação de novas ações educativas e pedagógicas focadas nas possibilidades de desenvolvimento das potencialidades humanas. Desse modo, e em consonância com os preceitos da Psicologia Histórico-cultural, no capítulo que segue, apresentamos as construções e análises das informações construídas ao longo da pesquisa.

5 ANÁLISES E CONSTRUÇÕES DE NOVAS ZONAS DE SENTIDO

O real não está nem na saída nem na chegada: ele se dispõe para gente é no meio da travessia.

Guimarães Rosa – Grande Sertão Veredas

Lançamos o barco sonhamos a viagem: quem viaja é sempre o mar.
Mia Couto – Mar me quer

Conforme ressaltado no capítulo dois desse estudo, as configurações subjetivas do pesquisador também fazem parte do processo de construção do conhecimento. Seguindo essa premissa, o sujeito-pesquisador e os sujeitos-participantes da pesquisa são sujeitos ativos que se relacionam e interagem neste processo. Desse modo, González Rey (2011a) considera que o pesquisador não pode se “[...] refugiar nos dados para evitar as ideias; os dados não são substitutos das ideias; ao contrário, são seus facilitadores” (GONZÁLEZ REY, 2011a, p.110).

Como temos afirmado a construção da informação na pesquisa qualitativa não se apoia na coleta de dados, como se realiza na pesquisa tradicional; mas segue o curso progressivo e aberto de um processo de construção e interpretação que acompanha todos os momentos da pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2011a, p.106).

Para tanto, o autor analisa que não há um abandono do dado empírico na pesquisa, mas um novo tratamento para este, ou seja, uma superação do dado em si, que ocasiona em uma construção contextualizada de significação gerada pelos participantes da pesquisa e pelo próprio sujeito-pesquisador às informações. Assim, para instituir esta característica qualitativa do dado, foi proposto por González Rey (2011a) o conceito de indicador, “para designar aqueles elementos que adquirem significação graças à interpretação do pesquisador, ou seja, sua significação não é acessível de forma direta à experiência, nem aparece em sistemas de correlação” (GONZÁLEZ REY, 2011a, p. 112).

Em vista disso, os indicadores fazem parte de uma construção teórica, que podem abranger novas zonas de sentidos no decorrer de sua construção, pois, carrega em si uma finalidade explicativa e não somente descritiva. Pensamento consoante a uma das perspectivas defendidas por Vigotski (2007) em que a

explicação supera qualitativamente a descrição, atingindo a análise genotípica dos fenômenos, é o que o autor nos aponta ao afirmar que “o tipo de análise objetiva que defendemos procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos em vez de suas características perceptíveis” (VIGOTSKI, 2007, p.66).

Por conseguinte, um indicador é parte de um processo ainda maior que o dado em si e exige uma amplitude de considerações que integram e contextualizam quaisquer interpretações que ocorram durante o processo da pesquisa e possuem a finalidade de avançar nas explicações, agregando e integrando novos elementos e proporcionando a abertura de novas zonas de sentidos à pesquisa. É o que González Rey (2011a) certifica:

[...] um indicador é uma construção capaz de gerar um significado pela relação que o pesquisador estabelece entre um conjunto de elementos que, no contexto do sujeito estudado, permitem formular uma hipótese que não guarda relação direta com o conteúdo explícito de nenhum dos elementos tomados em separado. [...] O indicador representa sempre um momento dentro de um processo, em que os indicadores precedentes passam a ser elementos de sentido dos consequentes, integrando-se todos no sentido que adquire qualquer interpretação realizada durante o processo de pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2011a, p.113).

Nesse estudo, como parte do processo de construção das informações, os sentidos subjetivos foram ressaltados e agrupados com base na frequência com que ocorrem nos facilitadores (completamento de frases, conversações em grupo e individuais). A partir daí, os indicadores foram destacados e estarão expostos no decorrer das análises de cada sujeito. As redes de informações construídas foram analisadas qualitativamente ao longo do processo desta pesquisa e com base no caráter construtivo-interpretativo, marcado pela constante tensão, entre a teoria, a ocasião empírica e os sujeitos-participantes, rompendo com a concepção de que as expressões do outro devam ser consideradas de maneira imediata, mas, mediatizada pela própria subjetividade e configurações subjetivas que o pesquisador constrói ao longo desse processo pluridimensionalizado (GONZÁLEZ REY, 2011a, 2012a).

Em conformidade com os objetivos desse estudo, construímos dois eixos temáticos para organizar e nortear o desenvolvimento das análises dos indicadores de sentidos subjetivos.

Eixo 1 - Os sentidos subjetivos das avaliações psicológicas - Intenciona investigar e analisar os sentidos subjetivos de cada sujeito participante com as avaliações psicológicas. Buscamos ressaltar indicadores que possam viabilizar nossa discussão e compreensão sobre esse tema a partir das vivências e experiências dos sujeitos avaliados.

Eixo 2 - Ser superdotado (a): entre contradições e construções - Nesse eixo objetivamos compreender de maneira articulada e recursiva, como a subjetividade social em torno das AH/S se configura na subjetividade individual destes sujeitos. Serão levantados indicadores pertinentes aos mitos e crenças que envolvem a temática, a importância e o papel do diagnóstico na construção da subjetividade individual de cada participante, assim como, a dinâmica relacional destes sujeitos em seus mais variados espaços constituídos e constituintes da subjetividade individual de cada um.

Como forma de organizar as informações e proporcionar melhor visualização do todo construído nesse processo, os sentidos subjetivos levantados para cada eixo temático estão dispostos em um quadro específico para cada sujeito-participante. Destacamos que, os eixos temáticos e a disposição em quadros não se configuram enquanto uma prática dicotômica em que o encerramento de um estabelece o início do outro, mas se configuram de maneira articulada dentro do que queremos analisar.

Da mesma maneira, frisamos que, embora o mesmo procedimento de organização e os mesmos eixos norteadores tenham sido adotados para a organização das informações cedidas por todos os sujeitos, as análises foram feitas com cada um separadamente, portanto, tanto os indicadores, quanto os sentidos subjetivos se diferenciam de um sujeito para outro.

Os nomes dos sujeitos participantes foram trocados para garantir o sigilo e, partindo da afirmativa de Vigotski (2006) de que “os interesses não se adquirem, se desenvolvem” (p. 18), buscamos substituí-los pelo nome de pessoas que se destacaram na história da humanidade conforme os interesses pessoais que cada participante expressou durante os encontros.

Sendo assim, para o primeiro sujeito participante escolhemos o nome de um ornitólogo escocês Alexander Wilson, por ele gostar de aves, participar de um grupo de observação destes animais e desenvolver pesquisas nessa área. Para a segunda participante substituímos seu nome pelo da personagem de um conto de Edgar Allan

Poe chamado Berenice, por ela ter comentado que este é o conto do referido escritor que ela mais gosta. Para o terceiro sujeito substituímos seu nome verdadeiro pelo nome do filósofo russo Mikhail Bakunin, por ele ter trazido o autor em vários momentos e pela visão de sociedade que apresentou durante nossos encontros. Para a quarta e última participante, escolhemos o nome de Maria Josefa - considerada a primeira jornalista brasileira -, pelo fato da aluna ter interesse em seguir com a profissão de jornalista⁴⁵.

Também é pertinente salientarmos que fora o momento de avaliação realizado pelas técnicas do NAAH/S – MS, Alexander, Berenice e Mikhail tiveram experiências anteriores com a avaliação psicológica em algum momento de sua vida, logo, as configurações subjetivas construídas com base nas informações destes alunos também estão vinculadas a essas experiências precedentes. Maria é a única participante que afirma não ter passado por nenhuma avaliação anterior à do NAAH/S-MS.

5.1 CONSTRUÇÕES A PARTIR DAS INFORMAÇÕES DE ALEXANDER

A contradição entre pesado e leve é a mais misteriosa e mais ambígua de todas as contradições.

A insustentável leveza do ser – Milan Kundera

Alexander é um adolescente de 17 anos de idade, estudante do 3º ano do Ensino Médio em uma Escola da Rede Estadual de Ensino de Campo Grande - MS, mora com os pais e seus três irmãos, sendo ele o irmão mais velho. O participante foi encaminhado para a avaliação no NAAH/S - MS por seu professor de Física e frequenta o referido Núcleo há um ano, participando das oficinas de artes plásticas e projetos científicos, com pesquisas voltadas para a área da Biologia Evolutiva. Atualmente, tem desenvolvido uma pesquisa sobre a coruja chaco, uma espécie de difícil localização no Brasil. O objetivo de sua pesquisa é compreender como as barreiras naturais podem influenciar na distribuição geográfica desta espécie. Alexander ainda se dedica a um curso de Inglês, esportes, observação de aves e

⁴⁵ No decorrer das análises optamos por modificar o formato da fonte utilizada sempre que nos reportarmos à fala dos participantes, como forma de diferenciar a fala transcrita do restante do texto.

está se preparando para prestar as provas de vestibular, pois pretende ingressar em um curso de graduação em Biologia e, futuramente, ser um pesquisador.

Durante os encontros em grupo Alexander evidenciou uma capacidade de síntese dos problemas e questões levantadas, participando ativamente durante os dois encontros. Já durante a conversação individual⁴⁶ percebemos que Alexander não estava bem, parecia desanimado e cabisbaixo, falando em um tom baixo de voz e olhar distante. Assim, iniciamos o momento explicando que não seria uma entrevista comum baseada em perguntas e respostas, mas que estávamos ali para conversar e trocar algumas ideias, e que foram levantados alguns pontos nas conversas que tivemos em grupo e também do completamento de frases para conversarmos, ele concordou e iniciamos.

Já com o gravador de voz desligado e na hora de nos despedirmos agradecemos a participação dele, e o seu envolvimento com a pesquisa e, perguntamos como ele estava se sentindo, pois demonstrava algumas atitudes de desânimo. Alexander nos informou que estava com alguns problemas pessoais, dissemos que se quisesse conversar sobre aquilo, era só ele nos procurar, ele agradeceu e nos despedimos.

No quadro 1 estão dispostos os indicadores ressaltados durante os encontros em grupo, a técnica da conversação individual e a proposta do facilitador completamento de frases. A partir da contextualização dos facilitadores mencionados construímos algumas reflexões acerca de como Alexander expressa suas vivências sobre como é ser superdotado e seus sentidos subjetivos sobre as avaliações psicológicas.

Quadro 1 - Indicadores construídos a partir das informações de Alexander

EIXO 1 - Indicadores de sentidos subjetivos de Alexander sobre as avaliações psicológicas

Dúvidas
Interessante
Importante

EIXO 2 – Ser superdotado: entre contradições e construções

Confusão
Cobrança
Vantagem/Oportunidade

⁴⁶ Baseado em um roteiro prévio e personalizado (Apêndice F), a conversação individual com Alexander ocorreu no dia 29 de agosto de 2014 em uma das salas do NAAH/S – MS.

5.1.1 Os sentidos subjetivos de Alexander sobre as avaliações psicológicas

Alexander trouxe ao grupo sua primeira experiência com uma avaliação psicológica, que ocorreu na clínica-escola da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) em Campo Grande - MS e que durou dois anos. Ele relata que não lembra ao certo o que foi fazer lá, nem de alguém explicando a ele do que se tratava, mas que tinha alguém que brincava com ele. Segundo o que o participante nos descreveu podemos supomos que ele passou por algumas sessões de ludodiagnóstico e posterior ludoterapia. Embora Alexander tivesse seis ou sete anos e já pudesse compreender os motivos pelos quais seus pais o levaram para um acompanhamento psicológico, isso não foi feito, nem mesmo pelo próprio psicólogo que o acompanhou. É o que observamos ao destacar o seguinte indicador:

E eu tinha que ir lá, ir no psicólogo, ele conversava e brincava comigo, eu contava da minha semana, eu fazia várias atividades, e naquela época eu nem tinha noção do que era aquilo, pra mim eu ia lá conversar com um amigo, e eu brincava só, sem saber dos resultados. [...] eu gostei apesar de não saber o porquê eu estava lá e de não saber dos resultados. (Informação verbal, 1º encontro em grupo).

Com relação à avaliação psicológica do NAAH/S – MS, Alexander traz algo distinto. Durante nosso primeiro encontro em grupo, o aluno declara que se sentiu à vontade, demonstrando um sentimento de acolhimento por parte das avaliadoras.

Então, como eu disse... Eu tive uma avaliação curta, não tenho muito argumento para meus relatos, mas o pouco que tive foi que eu estava realmente à vontade como a Maria disse. (Informação verbal, 1º encontro em grupo).

Podia falar da minha vida e gostos e saber que alguém estava lá me ouvindo, teve certo momento que esquecia que estava sendo avaliado, algo que nunca recebi os resultados... Eu apenas recebi um papel dizendo a área que tinha facilidade, porém, nada mais técnico. (Informação verbal, 1º encontro em grupo).

Alexander faz uma interessante comparação entre a avaliação escolar e a avaliação que vivenciou no NAAH/S-MS, ressaltando a importância desta avaliação

em detrimento à outra, pois tem como foco a habilidade do aluno, e nos dispõe tal reflexão no seguinte indicador:

A avaliação é realmente algo importante, mas nem sempre é necessária, por exemplo, muitas avaliações escolares não contribuem com o resultado do conhecimento da pessoa, no caso eu falo mais do teste QI. A avaliação do NAAH/S eu vejo diferença e importância, pelo fato de analisar a área de atuação do aluno. (Informação verbal, 1º encontro em grupo).

No completamento de frases Alexander ressalta que “ser avaliado: é muito interessante”. Por outro lado, afirma que não recebeu nenhuma informação específica sobre as AH/S no momento da avaliação e nem durante as oficinas no NAAH/S-MS, referenciando as dúvidas apresentadas no primeiro encontro em grupo, conforme ilustra os excertos a baixo:

Mas o que é a superdotação afinal? [...] Através dos resultados das avaliadoras, um aluno pode não ser adequado a ser considerado superdotado, mesmo havendo diversas áreas de inteligência? (Informação verbal, 1º encontro em grupo).

Outra coisa que me perturba, é saber definir inteligência especializada e uma multi-inteligência, ou talvez a superdotação entra nesses termos? (Informação verbal, 1º encontro em grupo).

Dúvidas que a pesquisadora buscou esclarecer no momento em grupo e que ele procurou superar, fazendo pesquisas depois do nosso primeiro encontro. Situação que expressa o próprio caráter de construção do conhecimento que o momento da pesquisa consente, já que as intervenções do sujeito-pesquisador e dos sujeitos-participantes podem favorecer as construções de novos sentidos subjetivos sobre o tema abordado. É o que indicamos no segmento:

Então, depois daquela nossa rápida conversa, eu fui pesquisar algumas coisas né... E alguns geneticistas defendem a ideia de que uma mensagem fica contida nos genes, tanto que esse corpo humano aqui, essa espécie humana só é um meio de transporte para o gene, por que o que conta, o que fica eterno é o gene. (Informação verbal, 2º encontro em grupo).

Assim, mediante suas declarações, podemos estabelecer que o aprendizado e a busca de conhecimento é algo importante para Alexander, e isso surgiu em vários momentos de nossos encontros. No completamento de frases podemos verificar nos seguintes trechos:

Diariamente me esforço: para aprender cada vez mais
Quando erro: percebo o erro e tento aprender com ele
Tenho me proposto: a buscar conhecimento
Com frequência sinto: vontade de ler
Quando tenho dúvidas: procuro resolvê-las
Para mim: tenho muito que aprender
Gostaria de saber: porque ainda não sabemos o que é ser livre?
Eu gosto de: ler, conversar, brincar e principalmente aprender.
A leitura: em minha opinião é nossa maior arma
Estou melhor: aprendendo em conjunto
Meus estudos: são a hora da minha vida
Necessito: de muitos livros

Quanto à entrevista devolutiva e a conclusão do processo de avaliação, Alexander nos aponta na conversação individual que este já poderia ser um momento de informações e explicações sobre o que são as AH/S, ou mesmo ser explicado o motivo de seu encaminhamento para o NAAHS-MS. Circunstância que segundo ele, não ocorreu e fica manifesto em suas afirmativas:

[...] Não me passaram uma... Pré-definição do que eu iria ver no NAAH/S. Apenas comentaram das oficinas... Aí... O resto foi na prática mesmo. [...] Talvez a questão de conceitos mesmo, se pudéssemos saber na avaliação, a definição de superdotação, sobre o NAAH/S em detalhes, ou talvez até entender mais especificamente como funciona a avaliação... Isso auxiliaria muito. (Informação verbal, conversação individual).

Eu não tive um final de avaliação, mas lembro que uma das últimas sessões que tive, foi passado um papel com a área que eu tinha habilidade, apenas isso. Porém, não cheguei a ver nenhum resultado estatístico nem outras definições. (Informação verbal, 1º encontro em grupo).

Sob estes aspectos, a avaliação psicológica em si já é caracterizada por um momento de intervenção profissional técnica e teórica, e como tal, poderia proporcionar algo que fosse além da aplicação de atividades, testes psicológicos ou a informação de um resultado final sobre a área de habilidade do aluno em questão.

Alexander dá valor ao conhecimento e busca entender as coisas ao seu redor. Está envolvido com pesquisas científicas há dois anos, logo, diante da sua afirmativa de que: “[...] Eu apenas recebi um papel dizendo a área que tinha facilidade, porém, nada mais técnico...”, assimilamos sua necessidade de um retorno que fosse além de um encaminhamento, mas que alcançasse explicações sobre o que estava acontecendo com ele.

Ocorrência que podemos especular que trouxe ansiedade ao aluno, pois, ele nos coloca que, ao ser convidado para participar dessa pesquisa encontrou a chance de responder algumas dúvidas que já o rondavam desde o início de seu processo avaliativo no NAAH/S-MS:

Primeiramente foi a questão de participar de algo novo, afinal meu conhecimento se baseia nisso, em aprender na prática, e também por ajudar... Aprender... Afinal também passarei por isso... Eu sabia também mais ou menos qual seria o tema da discussão e por ser algo de pouco conhecimento pela minha parte decidi participar para no mínimo aprender alguns conceitos. (Informação verbal, conversação individual).

Os sentidos subjetivos de Alexander com relação à avaliação psicológica giram em torno do interesse em algo novo e também da dúvida sobre o que de fato ele estaria fazendo no NAAH/S-MS. Embora ele afirme ter se sentido à vontade durante o seu processo avaliativo, podemos conjecturar que o mesmo proporcionou momentos de dúvidas e questionamentos que se prolongaram por toda sua permanência neste local. Como sugestão, o aluno coloca a importância de haver mais momentos informativos, como o que ocorreu em nosso grupo, e que isto se tornasse mais uma oficina oferecida pelo NAAH/S-MS e que destacamos nos seguintes indicadores:

Eu gostaria que houvesse grupos de discussão como aquele, não como parte de uma pesquisa, mas sim algo que houvesse com mais frequência... Assim sabe... Até para melhorarmos não só os conceitos, mas os relacionamentos sociais também. (Informação verbal, conversação individual).

[...] Mas saí dali pensando que algo daquele tipo poderia auxiliar no sentido de re-conhecimento... Sabe? Quem sabe estes grupos poderiam mudar a visão de superdotado... Quem

sabe até auxiliá-la a aceitar este termo sem tanto peso conceitual. (Informação verbal, conversação individual).

O julgamento e comparação que o aluno faz sobre as avaliações no NAAH/S-MS e as avaliações de desempenho na escola, suscitam reflexões quanto ao sistema de avaliação educacional tradicional, que segundo Moura (2009) não promove a aprendizagem e está voltada a uma visão limitada, classificatória e padronizada que nega a singularidade dos sujeitos avaliados e em específico aos alunos com AH/S.

De maneira crítica, as expressões de Alexander com relação às suas dúvidas sobre o que é as AH/S, manifestam mais do que perguntas de um adolescente curioso, elas denotam a falta de informação ou mesmo de uma comunicação dialógica entre avaliador e avaliado, situação que ele afirma ter vivenciado desde seu primeiro contato com uma avaliação.

Mitjans Martínez (2012), ao explorar e construir novas formas para uma aprendizagem criativa interpõe - sob o marco teórico da Teoria da Subjetividade - a importância da consideração permanente do sujeito da aprendizagem como alguém ativo e também gerador deste conhecimento, ou seja, participe da aprendizagem enquanto um processo dinâmico, criativo e criador de processos subjetivos. Os indicadores ressaltados por Alexander e as ponderações de Mitjans Martínez (2012) nos encaminham a seguinte assertiva de González Rey (2011a) a respeito da prática diagnóstica em psicologia:

Consideramos que a psicologia está em condições de deixar de lado as práticas de rotular, que caracterizaram por um longo tempo o diagnóstico, e começar a considerar este um processo aberto de produção de conhecimentos sobre a singularidade, o qual não pode se realizar seguindo normas padronizadas, pois terminaria ocultando as diferenças constitutivas da dimensão qualitativa do estudado. (GONZÁLEZ REY, 2011a, p. 105).

Logo, cogitamos que embora a avaliação psicológica carregue o status de qualitativa, ainda subtrai o próprio sujeito avaliado deste processo, desvelando a fragilidade desse status. O que nos remete à reflexão sobre uma avaliação psicológica que possa abranger mais do que um conjunto de procedimentos adotados, epistemologia imbricada ou análise conjunta de informações durante a

avaliação, mas que possa considerar o outro como partícipe nesse processo de construção de conhecimento. O diagnóstico para González Rey (2004b) é:

[...] um processo vivo que, mesmo quando se realiza sobre uma base teórica, com indicadores que se definem nos instrumentos utilizados, a integração e a delicadeza desse processo dependem da capacidade do sujeito que o realiza, pois o processo não pode encerrar-se em marcos despersonalizados, de caráter padronizado e neutro. É como a maioria dos momentos do conhecimento humano, uma integração ativa e subjetiva, da qual deriva uma ação eficiente sobre o outro. (GONZÁLEZ REY, 2004b, p. 162).

Assim, em conformidade com a perspectiva assumida neste trabalho, a avaliação deve avançar para além da razão instrumental, ou seja, não deve se restringir apenas a escolha de instrumentos, sem que as articulações entre eles possam produzir conhecimentos sobre a dinâmica do sujeito avaliado.

5.1.2 Ser superdotado: entre contradições e construções

Foi Alexander quem levantou questionamentos sobre a inteligência enquanto algo inato, contribuindo para essa discussão no grupo. Em vários momentos ele verbalizou que, embora não acreditasse na inteligência enquanto algo inato, em outros momentos já demonstrou o quanto esta concepção está presente no senso comum.

É evidente em alguns excertos das declarações do adolescente a presença de uma confusão sobre o tema da inteligência humana. A princípio, ele levanta a questão ao grupo afirmando que: “Essa coisa de inatismo, eu não sei se acredito muito nisso, por que até hoje eu leio sobre isso e nada me convence sabe?”. Já no segundo encontro, após ter feito algumas pesquisas na internet, ele comenta que:

E a questão do inatismo, por exemplo... Eu tentei ligar um pouco as coisas, pode ser que não seja nada, mas tem algo no seu gene, mas se aflora com o tempo... Não sei... E a questão religiosa entra nisso também, aí eu entrei numa página depois, que tem até uma explicação espiritual pra isso. (Informação verbal, 1º encontro em grupo).

Essa coisa de inatismo, eu não sei se acredito muito nisso, por que até hoje eu leio sobre isso e nada me convence sabe? Eu fico confuso. (Informação verbal, 1º encontro em grupo).

Aqui, é possível constatar um interesse do aluno em ampliar sua opinião e conhecimentos sobre as AH/S, assim como, a multiplicidade de concepções e explicações disponíveis sobre o tema, abarcando tanto explicações biológicas quanto religiosas. Acontecimento que o fez se sentir confuso na apreensão deste conhecimento, ora pendendo para uma compreensão ampla e histórica de uma inteligência construída, ora retornando para a concepção inatista, o que fica expresso pelos seguintes indicadores levantados nos momentos em grupo:

É construído! Por exemplo, o meu conhecimento biológico eu fui construindo aprendendo, lendo... Agora, artes... Muitas pessoas sem fazer aula, sem fazer cursos, sabem desenhar, sabem fazer uma coisa bonita, isso eu já vejo como um dom mesmo! O problema das artes pra mim, é que eu não consigo ver como algo construído. (Informação verbal, 1º encontro em grupo).

A questão do inatismo é algo que sempre me perseguiu afinal nunca encontrei respostas, portanto creio em algo mais elaborado, construtivo, isto é a experiência é algo fundamental, minha "inteligência" pode ser fundamentada no que vivencio diariamente, não apenas nos livros e conversas, mas em tudo que está diante dos meus olhos [...]. (Informação verbal, 1º encontro em grupo).

Quando questionado, sobre como ele compreendia que sua inteligência era “algo que foi sendo construído” (Informação verbal, 2º encontro em grupo), **ele** afirma que sempre teve o apoio de sua família, por outro lado, nos coloca que ninguém de sua família tem interesse na área de biologia. No indicador abaixo estas afirmativas ficam evidentes:

Olha, na minha família não tem ninguém que trabalhava com a questão da natureza, de biologia, ou literatura, minha mãe é artesã, e eu gosto... Tanto que eu faço oficina de artes, não é essas coisas, mas faço... E nunca tive ninguém que falasse assim pra mim: Olha, está vendo essa plantinha... Por que tem muitos pais que fazem isso... Só que se tem uma coisa que eu me orgulho, é que eu vivia saindo de casa, pra ir na casa de avós e tia... E eu vivia entrando nos armazéns da casa da minha avó e tinha livro. Mas eu folheava e eu tinha noção do que eu

estava vendo... E eu já tinha esse contato com livros naquela época, e... Fora que eu gostava demais de bicho, de olhar... Não era nada muito à frente de ninguém, e como todo mundo via que eu gostava e me davam cada vez mais livros, enciclopédias com relação a isso. Mas eu fui ganhando de presente... Mas nada de interferência de alguém que foi e me mostrou. (Informação verbal, 2º encontro me grupo).

Embora ninguém de sua família tenha interesse na área biológica, Alexander sempre teve acesso a livros e bibliotecas. Segundo suas colocações ele teve a oportunidade de fazer parte de um ambiente familiar enriquecedor e estimulante, que proporcionou a apreensão da cultura.

Ah sim foi! É igual ela falou do gatilho né... Foi um passo inicial, viram que era disso que eu gostava... Eu não gostava de carrinho... De nada, eu gostava mesmo de ficar no meio do mato, aí viram que eu gostava disso, e vão fazer o que? Aí me davam livros disso... Tanto que eu não cresci assistindo desenho, eu cresci assistindo documentário... Tanto que meu maior sonho é trabalhar na *National Geographic*, como fotógrafo, desde pequeno, por causa disso. (Informação verbal, 1º encontro em grupo).

Para o aluno, as AH/S envolvem muita dedicação e interesse, tanto que no completamento de frases, Alexander afirma que: “Ser superdotado: é ser dedicado e curioso”. Outro aspecto interessante que o aluno suscita em suas declarações é a importância que alguns professores tiveram para sua aprendizagem.

Com duas semanas de aula eu falei: Nossa, esse professor é o cara! (emocionado). Ai eu combinei com uns amigos meu, vamos fazer uma vaquinha e dar um presente pra esse professor? A gente deu uma caneca para ele, escrito Física, ele ficou muito feliz! E ele falou que futuramente ele daria algo em troca, eu disse: Não precisa de nada em troca... (tempo), mas depois eu fui ver o que realmente marcou... Porque um verdadeiro amigo, eu acho que é aquele que esquece sua própria necessidade pra te ajudar na sua necessidade... E foi isso que ele fez... Ele me ajudou bastante a montar um conhecimento, uma ideologia em várias coisas, a vencer problemas pessoais mesmo... Ele explicou mesmo... Ele fez um papel de pai, ele marcou bastante. (Informação verbal, 1º encontro em grupo).

Essas expressões nos permitem fazer conotações sobre o valor do conhecimento e das mediações na trajetória acadêmica de Alexander, como também, a ligação recursiva entre afeto e cognição, quando compara o professor a um pai, por exemplo. Tacca (2004) concebe a escola enquanto mais um espaço relacional em que os sujeitos também se desenvolvem. Neste sentido, a relação professor-aluno é compreendida como mais uma dimensão da díade ensino-aprendizagem, capaz de proporcionar sentidos subjetivos a este processo.

Assim, Alexander denota, ainda que timidamente, a importância da afetividade como parte integrante e fundante do processo ensino-aprendizagem que não está presente somente na dimensão cognitiva, mas que transcende a definição de aprendizagem como base única na lógica formal e compreende o conhecimento enquanto uma teia de configurações e produções subjetivas singulares. (MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2012).

Da mesma maneira, embora ainda titubeante entre as posições inatistas e históricas sobre a inteligência humana, o aluno parte de reflexões e questionamentos profundos para um adolescente de sua idade e fornece indicadores que perpassam também a subjetividade social, em que a concepção de inteligência como algo inato e hereditário ainda é preponderante.

Podemos observar nas declarações de Alexander a propensa construção de mitos em torno das AH/S. Mitos que concatenamos que ele mesmo ponderou no início de seu processo avaliativo no NAAH/S-MS, ao afirmar que: “minha visão era daquele estereótipo mesmo, do gênio... Sabe aquele cara que nasceu com um dom poderosíssimo, um cara que sabia de tudo, você pergunta, ele já sabe... eu tinha uma visão bem exagerada” (Informação verbal, 1º encontro em grupo).

As questões que envolvem as terminologias e conceitos das AH/S também foram levantadas pelo adolescente, que acredita que as nomenclaturas utilizadas hoje são de difícil aceitação e explicação, podendo interferir tanto na compreensão do que são as AH/S pela maioria das pessoas, quanto pelo próprio reconhecimento do sujeito com AH/S. Para tanto, Alexander propõe que mais encontros em grupo como o que construímos no momento da pesquisa pudessem ocorrer com mais frequência no NAAH/S-MS e, declara que: “quem sabe até auxiliie a aceitar este termo sem um peso conceitual. [...] uma visão pouco mais aceitável, porém,

ainda vejo como algo amplo e de difícil explicação”. (Informação verbal, conversação individual).

Esses argumentos levantados pelo aluno sobressaem ao trivial, e nos conduzem ao que Vigotski (2006, 2008) ponderou sobre a aquisição de conceitos. O autor conclui que a percepção e a linguagem são indispensáveis para este complexo processo do pensamento humano, que tem seu início na infância, mas que amadurece e se desenvolve somente na adolescência, quando os conceitos espontâneos possibilitam o desenvolvimento de conceitos científicos por meio de complexas configurações e mediações da prática social. Assim, para Vigotski (2006) a formação de conceitos

[...] desempenha um papel decisivo, pois permite que o adolescente adentre em sua realidade interna, no mundo de suas próprias vivências. A palavra não é somente um meio de compreender os demais, mas também de compreender a si mesmo. Para quem fala a palavra significa desde o início um meio de compreender-se, de perceber as próprias vivências. Por isso somente com a formação de conceitos se chega ao desenvolvimento intenso da auto percepção, da auto-observação, ao conhecimento profundo da realidade interna, do mundo das próprias vivências. (VIGOTSKI, 2006, p.71, tradução nossa)⁴⁷.

Logo, compreendemos que a complexidade que envolve a aquisição de conceitos científicos e que, abarca diretamente a expressão do sujeito em seus mais variados espaços sociais, permite que o mesmo atinja níveis mais elevados de contínuo desenvolvimento, proporcionando, por meio da palavra – constructo social - uma maior compreensão de si mesmo, o que pode modificar qualitativamente o conteúdo do pensamento do adolescente.

Indicadores que revelam as contradições do que é ser um superdotado, também ficam expressas nas colocações de Alexander, e nos faz compreender que para o adolescente ter AH/S é oscilar entre o peso de ser cobrado, e a leveza de ter algumas oportunidades e vantagens, principalmente, em se tratando da carreira profissional ou vantagem competitiva para o vestibular ou mercado de trabalho. Ocorrência expressa nos seguintes indicadores:

⁴⁷ [...] desempeña un papel decisivo, pues permite que el adolescente se adentre en su realidad interna, en el mundo de sus propias vivencias. La palabra no estan solo el medio de comprender a los demas, sino también a si mismo. Para el parlante la palabra significa ya desde el principio, el médio de comprenderse, de percibir las propias vivencias. Por ello tan sólo con la formación de conceptos se llega al desarrollo intenso de la autopercepción, de la autoobservación, al conocimiento profundo de la realidade interna, del mundo de las propias vivencias. (VIGOTSKI, 2006, p.71).

Essa questão do currículo é uma competição mesmo! Você está disputando com outras pessoas, e o NAAH/S é uma oportunidade muuuito grande pra isso, sabe? Ele pesa, ele tem um peso muito grande nisso... Se você falar que antes mesmo de você entrar na faculdade você já participou de projetos em categoria acadêmico... Isso conta muito! (Informação verbal, 2º encontro em grupo).

É... De alguma forma essa falta de informação do outro sobre o que é a superdotação acaba fazendo as pessoas pesarem que ser superdotado é uma coisa muito, muito boa mesmo! Até mais que os outros, e acaba escolhendo uma pessoa superdotada na frente de outra entendeu? E essa é a vantagem. [...] Fora que isso dá um peso né! Por exemplo... As pessoas que a gente conhece, cobram isso de você! (Informação verbal, 2º encontro em grupo).

A cobrança que recai aos sujeitos com AH/S em corresponder às expectativas de um alto grau de desempenho acadêmico foram discutidas e expostas por estudiosos da área das AH/S (ALENCAR, 2007; PÉREZ, 2003, 2011; SABATELLA, 2008; OUROFINO, GUIMARÃES, 2007). No entanto, quando redimensionamos esta experiência a Alexander, podemos suscitar a hipótese de que, embora haja esta cobrança, o aluno a admite também como um desafio que o impulsiona a buscar cada vez mais o conhecimento.

Diante dos apontamentos do adolescente é possível construir proposições a cerca da importância da subjetividade social para a construção da subjetividade individual desses sujeitos. Neste sentido, o NAAH/S – MS, também é elencado como mais um espaço social em que estes sujeitos constroem significações e aprendizados sobre quem são. Como demonstrado por Alexander no facilitador complemento de frases:

O NAAH/S: foi a melhor coisa que já aconteceu na minha vida
No NAAH/S: eu aprendo sempre mais

Observamos que embora o aluno tenha pouca informação sobre as AH/S e mesmo sabendo que isso interfere em seu auto reconhecimento como tal, ele também sugere que o fato de existirem poucas informações sobre as AH/S faz com que ele se sinta privilegiado socialmente já que desponta como um diferencial quando comparado a outros sujeitos. Essas configurações subjetivas sobre o que é ser um superdotado, denotam a contradição pela qual a subjetividade individual se

perfaz estando vinculada de maneira recursiva e não linear à subjetividade social, tornando preponderante para a compreensão deste processo as subjetivações que o sujeito constrói e organiza em sua experiência social.

5.2 CONSTRUÇÕES A PARTIR DAS INFORMAÇÕES DE BERENICE

O seu olhar me olha
O seu olhar é seu.
O seu olhar...
Seu olhar melhora...
Melhora o meu.

Arnaldo Antunes – O seu olhar

Berenice é uma adolescente de 16 anos que mora com os pais e seus dois irmãos. Frequenta uma escola estadual em Campo Grande - MS, em que cursa o 3º ano do Ensino Médio. Seu pai é militar e sua mãe é professora de língua portuguesa, os dois possuem pós-graduação. Por conta da profissão de seu pai, ela afirma que já está acostumada com as constantes mudanças de cidade, e a ter sempre que construir novos vínculos.

Berenice está no NAAH/S-MS há quase um ano e embora tenha sido diagnosticada com habilidades na área linguística, ela frequenta a oficina de projetos científicos, em que pode aprofundar seus estudos em astronomia, física molecular e biologia evolutiva. Dentre os seus interesses, Berenice gosta de ler, escrever crônicas, assistir a animes japoneses e jogos de vídeo-game. Atualmente desenvolve um projeto teórico no NAAH/S-MS na área tecnológica, em que discute a possibilidade de um jogador de vídeo-game emergir totalmente na proposta do jogo, vivenciando uma realidade virtual paralela.

Ela quer prestar vestibular para o curso de relações internacionais e se considera uma pessoa racional e leal com seus amigos e familiares. Berenice afirma que o que a mobilizou a participar deste estudo foi a possibilidade de compreender melhor o que são as AH/S e também porque no momento em que a pesquisadora abordava os alunos para convidá-los a participar da pesquisa ela ouviu um comentário de que não haviam muitas meninas interessadas.

A constituição das vivências de Berenice expressas nos facilitadores de informação individual e em grupo, nos permitiram ressaltar alguns indicadores, que estão dispostos no quadro 2, a partir deles construímos os sentidos subjetivos da adolescente e com eles, algumas configurações e reflexões sobre a temática suscitada como objetivo desse estudo.

Quadro 2 - Indicadores construídos a partir das informações de Berenice

EIXO 1 - Indicadores de sentidos subjetivos de Berenice sobre as avaliações psicológicas

Legal
Desconfortável
Surpresa
Diferente

EIXO 2 – Ser superdotada: entre contradições e construções

Angústia
Ignorada

5.2.1 Os sentidos subjetivos de Berenice sobre as avaliações psicológicas

Berenice retrata sua experiência com a avaliação psicológica dividindo-a em três momentos. O primeiro quando tinha onze anos de idade e morava na cidade de Amambai - MS, e foi encaminhada por sua professora a uma psicopedagoga, pois a mesma tinha a suspeita de que a aluna pudesse ter discalculia⁴⁸. Berenice descreve na conversação individual⁴⁹ que o acompanhamento e a avaliação duraram cerca de seis meses e que no final seus pais receberam o diagnóstico positivo para discalculia.

Minha professora notou que a minha dificuldade era um pouco maior do que dos outros alunos, e perguntou pra minha mãe, que disse que eu tinha dificuldade desde a primeira e segunda série... Aí ela me encaminhou para uma psicopedagoga... Aí eu fiz acompanhamento por seis meses ou um pouco mais que isso e... Foi diagnosticado como discalculia. (Informação verbal, conversação individual).

⁴⁸ Romagnoli (2008) diferencia acalculia de discalculia, enquanto a primeira se refere à perda da habilidade matemática já adquirida e ocasionada por lesões cerebrais, a segunda é considerada um distúrbio de aprendizagem e é “[...] definida como uma desordem neurológica específica que afeta a habilidade do indivíduo de compreender e manipular números” (ROMAGNOLI, 2008, p.14).

⁴⁹ Com base em um roteiro prévio e personalizado (Apêndice G), a conversação individual com Berenice ocorreu no dia 29 de agosto de 2014, em uma das salas do NAAH/S-MS.

Ainda durante a conversação individual ao ser indagada sobre como foi este processo de avaliação, ela nos indica que foram utilizados muitos testes, mas não sabe indicar exatamente quais foram

Fiz vááários... Os jogos lúdicos, as conversas, os desenhos, um pouco dos exames físicos, de equilíbrio e... Que eu me lembro era isso... Me lembro bastante dos desenhos que tinha que fazer em toda sessão... E de uns cubos e jogos mais lúdicos. (Informação verbal, conversação individual).

Berenice pontua que depois do diagnóstico de discalculia a única medida que foi tomada pela escola foram algumas facilidades quando ela fazia provas de matemática e física. Fora isso, afirma que não recebeu nenhum atendimento específico em sua dificuldade de aprendizagem na área de exatas. Da mesma maneira, ela também nos colocou que estas prioridades deixaram de existir assim que mudou de escola, o que denota a descontinuidade de atendimento específico para a aluna.

[...] Eu podia fazer algumas provas com calculadora e tinha um tempo maior para resolver as provas e trabalhos porque eu demorava mais para entender... Mas depois, nas outras escolas eu não tive nada disso. (Informação verbal, conversação individual).

Ainda quanto à sua primeira avaliação, Berenice relata sentimentos de desconforto, pois, segundo a aluna, a psicopedagoga que a avaliou não teve o cuidado de conversar com ela e explicar do que se tratava a avaliação, escondendo suas anotações e não a inserindo naquele processo enquanto sujeito.

[...] Isso aconteceu na minha primeira avaliação quando eu estava com suspeita de discalculia, era o único momento que eu não gostava, eu ia falando e ela ia escrevendo, sem falar comigo o que era a avaliação ou me mostrar o que estava escrevendo, ela escondia. (Informação verbal, conversação individual).

Em sua segunda experiência com uma avaliação, ela já morava em Campo Grande - MS e foi encaminhada pelo professor de português ao NAAH/S-MS, por se destacar de sua turma na área de linguagem. Nesta sequência, a aluna informou seu diagnóstico anterior de discalculia e foi encaminhada pela equipe técnica do

NAAH/S-MS para uma nova avaliação, em que o diagnóstico de discalculia foi considerado negativo. É o que ela nos indica ao afirmar que: “Só que ai depois que vim pra cá eu fui chamada para o NAAHS, fiz algumas avaliações com a Vanessa⁵⁰, ai me falaram que eu não tinha!” (Informação verbal, conversação individual).

Pelos relatos da aluna, a avaliação com a equipe técnica do NAAH/S - MS (3ª experiência da aluna com a avaliação) ocorreu paralelamente às avaliações para checar o diagnóstico de discalculia. Segundo ela, estas avaliações ocorreram na sua escola: “Isso foi no meu colégio, mas foi mais questionários e desenhos, mas não teve muita conversa” (Informação verbal, conversação individual), e foram utilizados, basicamente, alguns questionários, desenhos e atividades que envolviam produção de textos, todas voltadas para sua área de interesse. Por outro lado, a aluna nos informa que as técnicas que a avaliaram não conversaram sobre o que ela estaria fazendo ali, situação que parece não ter a incomodado, já que define esta experiência como:

[...] legal! Eu não me senti desconfortável, ou que estavam invadindo minha privacidade em nenhum momento... Por que tudo o que eu falei eu queria falar! O que me perguntavam eu respondia de boa assim... As avaliadoras demonstraram dedicação e paciência singulares em todo o processo. [...] e eu gostei de ser avaliada, foi muito legal. (Informação verbal, conversação individual).

Berenice conviveu com o diagnóstico de discalculia por seis anos, até que este foi considerado errôneo. Isso a fez se sentir perdida, surpresa, e também aliviada por não ter mais que carregar o peso desse primeiro diagnóstico.

É! Ai eu fiquei meio perdida, eu achava que tinha uma coisa, mas não tinha. Foi um misto de alívio, surpresa... Me senti meio que enganada esse tempo todo... Fiquei perdida... Mas depois eu fiquei legal! Que bom que eu não tenho! (Informação verbal, conversação individual).

⁵⁰ O nome da profissional foi trocado para garantir o sigilo.

Podemos considerar que a partir dos relatos da aluna há uma denúncia sobre a precariedade da metodologia e teoria empregadas no momento avaliativo, e igualmente denotam a usual medicalização nas escolas. Assunto aludido por Moysés e Collares (1997), Meira (2012) e Ribeiro (2014), que discutem a abrangência do fenômeno da medicalização nas escolas brasileiras desde meados de 1980. As autoras apontam que embora existam estudos e discussões sobre o tema, ainda é necessário que medidas sejam consolidadas no contexto escolar. Para que isso ocorra é preciso que haja uma inversão na compreensão e na abordagem dada a estes fenômenos, desarticulando e deslocando a lógica médica e biologizante que torna determinante ao sujeito a causa do não aprender, para uma compreensão contextualizada e histórica de fenômenos de ordem social e política, que possibilite avanços para a educação como um todo.

Assim, é possível trabalharmos com a hipótese de que para Berenice, ser valorizada por algo que ela faz bem (escrever), acabou por transformar sua vivência de fracasso na escola e a maneira como ela passou a conceber o aprendizado, condição que ela expressa ao descrever que:

Eu me esforço, mas eu não tento passar dos meus limites, como é comum pra mim, eu sempre tento me superar na área de humanas, melhorar, melhorar, melhorar... Mas nas exatas eu ando mais empurrando mesmo, eu não tenho muita vontade de melhorar nessa área, eu faço tudo pra passar de ano. Eu sei que vou precisar disso na minha vida, mas sei que não é tanto como eu vou precisar da outra, então... Eu acho melhor enaltecer o que eu tenho de bom, do que melhorar e fazer um esforço para melhorar o que eu não tenho de bom. (Informação verbal, conversação individual).

O diagnóstico positivo para AH/S fez com que ela ficasse feliz, mas não foi um alívio, pois a aluna teria que continuar convivendo com o diagnóstico anterior de **discalculia**: “Eu fiquei feliz! Foi uma alegria, mas não foi um alívio porque eu sabia que eu ia continuar com a discalculia!” (Informação verbal, conversação individual). Assim, embora o diagnóstico tenha sido negativado, percebemos que a aluna ainda vivencia de maneira negativa a discalculia, podemos observar isso no facilitador completamento de frases em que a aluna destaca:

Gostaria de saber: matemática
Meu maior medo: é reprovar no colégio
Meu maior problema: minhas notas de exatas
É difícil: fazer provas de exatas
Minha preocupação principal: é passar na faculdade

Diante disso, observamos que a aluna recebeu o diagnóstico para AH/S como uma surpresa, e nos indica isso ao relatar que: “eu fiquei surpresa, porque eu tinha um nível de inteligência de superdotado! Eu fiquei muito surpresa e muito feliz! Porque eu não achava que ia ser...”. (Informação verbal, 1º encontro em grupo).

As experiências de fracasso escolar que Berenice expõe delatam a generalização de seu diagnóstico de discalculia por parte dos professores, o que fica expresso quando a adolescente expõe que suas outras habilidades nunca foram consideradas ou mesmo observadas pelos professores, e nos coloca que: “enquanto que na verdade eu sempre me destaquei dos outros alunos na área de humanas e de linguística, mas isso nunca foi considerado” (Informação verbal, conversação individual).

Assim, os sentidos subjetivos de Berenice sobre a avaliação psicológica expressam as vivências que ela teve ao longo de sua vida escolar, sendo vista por sua dificuldade e não por suas habilidades na escola. Com relação à avaliação psicológica percebemos que os seus relatos ora denotam o cuidado, ora o descuido dos profissionais envolvidos com o processo de avaliação, seja tornando-a participante ou não, informando as etapas pelas quais ela passaria, realizando a devolutiva dos resultados da avaliação ou indicando e orientando novas formas de aprendizado ou condutas a serem tomadas.

Seus relatos também nos levam a refletir sobre a importância e impacto de um diagnóstico para a subjetividade individual do sujeito que passa por esta experiência. De acordo com Anache (2012) a partir de um processo de avaliação psicológica e de seu diagnóstico o sujeito também constrói novas subjetivações sobre o mundo e sobre si mesmo. Nos desdobramentos que seguem na próxima sessão, buscamos demonstrar como as vivências de Berenice com as avaliações a que foi submetida permitiram a aluna a construir uma visão de si mesma.

5.2.2 Ser superdotada: entre contradições e construções

O fato de não ter tido sua habilidade na área linguística percebida na escola levanta algumas considerações sobre as AH/S. Alguns estudiosos da área (COSTA, 2008; PÉREZ, 2008; WINNER, 1998; REIS, GOMES, 2011; VIRGOLIM, 2013) indicam a baixa porcentagem de meninas e mulheres indicadas e diagnosticadas com AH/S, circunstância que amplia algumas discussões e colocam em foco a subjetividade social em torno das meninas e mulheres superdotadas. Como temos indicado no decorrer desse estudo, as diferenças biológicas foram utilizadas ao longo da história como justificativa para a exclusão, escamoteando e reproduzindo desigualdades sociais, o que vemos perdurar até os nossos dias.

No contexto das AH/S as meninas têm sido desestimuladas pela família e escola a desenvolverem seus potenciais, se tornando invisíveis diante dos profissionais, o que afeta seu desempenho educacional e perspectivas de vida. Reis e Gomes (2011) ao investigarem junto aos professores e profissionais da educação quais as suas percepções sobre a sub-representação feminina nas AH/S, concluem que os professores em sala de aula são o início do processo investigativo e de avaliação de possíveis sujeitos com AH/S, mas que por não possuírem treinamento e capacitação adequada para fazer estes encaminhamentos acabam norteados pela compreensão do senso comum, portanto, estariam arraigados critérios culturais sexistas na prevalência de indicações masculinas em detrimento das femininas.

Como comentamos anteriormente, um dos motivos que mobilizaram Berenice a tomar parte da pesquisa foi o fato de não termos muitas meninas interessadas em participar. González Rey (2005a) nos reporta ao conceito de necessidade enquanto algo que transcende fatores biológicos e abarca as emoções que mobilizam o sujeito a uma ação. Assim, percebemos que a temática feminina está presente na subjetividade da aluna, tanto que no facilitador completamento de frases ela nos afirma: Detesto: machismo.

Com relação às concepções da aluna sobre as AH/S, podemos observar que ela faz uma diferenciação entre inteligência e AH/S:

Imagino que altas habilidades e superdotação são como uma escada de dois degraus. E a inteligência é alguém que está ou em um ou em outro, pra respeitar Newton... No caso da escada,

é uma das leis de Newton, um corpo não pode ocupar dois lugares no espaço, tal como, dois corpos não ocupam um só lugar. Mas eu acho que superdotação deve ser um tipo de nível, uma escala para medir a inteligência, que seria capacidade de assimilação e aprendizado pessoal. (Informação verbal, 1º encontro me grupo).

Segundo as declarações da aluna podemos notar que até o nosso primeiro encontro em grupo ela não havia recebido muitas informações sobre a temática. É o que ela nos indica no final desse encontro, declarando que: “Eu não sabia o que era superdotado”. Ainda supomos que o fato de não saber o que é as AH/S pode ter deixado Berenice angustiada, tanto que, ao final do primeiro encontro em grupo foi oferecido aos alunos o facilitador completamento de frases e a aluna deixou em branco os fragmentos indutores que tratavam especificamente da temática tratada.

Ser avaliado: _____
As AH/S: _____
Ser superdotado: _____

Levantamos a hipótese de que os sentidos subjetivos de Berenice em torno do que é ter de AH/S estão ligados à sua primeira experiência com uma avaliação psicológica, ao ponto da aluna considerar as AH/S algo distante de sua realidade e não se reconhecer como tal, se sentindo ignorada pelos outros no que fazia bem. Tacca (2004) nos aponta que as significações que construímos de nós mesmos não ocorrem de maneira unilateral, mas que são construídas nas relações que mantemos com os outros e são entrelaçadas pelos sentidos subjetivos que construímos nestas relações, e nos indica que:

Devemos considerar que, para dizer quem somos, não apenas temos em mente aquilo que nos comunicam sobre nós, mas existe uma interpretação da própria pessoa que integra as diferentes devoluções que recebe, o que a faz participar ativamente da construção da própria identidade. (TACCA, 2004, p. 103).

Desse modo, as informações de Berenice nos fazem refletir que, embora a aluna esteja frequentando o NAAH/S – MS há quase um ano, a experiência do fracasso escolar mediante o diagnóstico de discalculia ainda não foi superado. É o que dispomos nos seguintes indicadores:

Pensava que era uma coisa quase inatingível, só para poucas pessoas no mundo! Que seriam gênios! [...] Também não me vejo como superdotada... (risos) que nem a ideia que eu tinha, mais dos primórdios mesmo... Era do Sheldon Cooper, do *The Big Bang Teory* (um seriado norte americano)... Que aos 12, 15 anos até já se formou. E já começa a fazer mestrado! Aí eu penso assim: não! Como que eu sou superdotada que nem ele? Eu não sei fazer conta! Eu mal sei escrever direito ainda! (Informação verbal, 2º encontro em grupo).

O fato de ela preferir e se sentir mais à vontade em ser chamada de aluna com Altas Habilidades, já foi aludido por Sabatella (2008), quando a mesma discute questões que cercam a nomenclatura, e afirma que “a expressão altas habilidades parece mais acessível e amena, pois tem sonoridade mais acessível a pais e educadores” (p.70).

Você vê na expressão facial da pessoa: enquanto você está falando: Núcleo de atividades para alunos com altas Habilidades... Aí chega ate na barra da sigla... Aí você fala: superdotação! Hummm! Assusta. [...] Tanto é que eu prefiro muito mais ser chamada de aluna de altas habilidades do que superdotada. (Informação verbal, 2º encontro em grupo).

González Rey (2005a) interpõe que “[...] a subjetividade social aparece constituída de forma diferenciada nas expressões de cada sujeito concreto, cuja subjetividade individual está atravessada de forma permanente pela subjetividade social” (p.215), portanto, no caso de Berenice, pensamos que o termo Altas Habilidades se torna mais palatável para a adolescente devido a sua experiência com o diagnóstico de discalculia, conformando que suas configurações subjetivas do que é ser superdotado ainda não tem uma posição valorativa positiva.

Somado a isso, o mito de que o sujeito com AH/S deve alcançar altos níveis de aprendizagem, coloca à margem qualquer possibilidade desse sujeito não se sair bem em algo. Desse modo, a subjetividade social, expressa aqui pela difusão de um mito, acaba por permear o julgamento que a aluna faz de si mesma, demonstrando a construção da teia de significados sociais que podem ou não, ser re-significados pelo sujeito.

5.3 AS CONSTRUÇÕES A PARTIR DAS INFORMAÇÕES DE MIKHAIL

[...] No entanto, uma coisa me incomodava vagamente. Apesar das minhas preocupações, às vezes eu ficava tentado a intervir e meu advogado me dizia então: “Cale-se é melhor para o seu caso”. De algum modo, pareciam tratar deste caso à margem de mim. Tudo se desenrolava sem a minha intervenção. Acertavam o meu destino sem me pedir uma opinião.

Albert Camus – O estrangeiro.

Mikhail frequenta o NAAH/S - MS há quatro meses, embora participe das oficinas de artes plásticas e música, foi encaminhado para as avaliações no Núcleo por sua professora de História. O adolescente se considera ateu, tem 16 anos e cursa o 9º ano de uma escola Estadual em Campo Grande – MS, suas atividades complementares fora da escola e do Núcleo são os cursos de Web designer, inglês, designer gráfico e Autocad. Seus pais e avó materna são falecidos e Mikhail mora com sua bisavó e uma prima.

Mikhail se considera um adolescente curioso e interessado por temas variados. Dentre os seus interesses ele destaca: história, política, música e artes. Futuramente Mikhail pensa em ser professor, pois acredita que esta é uma maneira de realizar mudanças sociais e despertar uma visão crítica nas pessoas.

Em nosso primeiro contato, quando lhe foi estendido o convite para participar deste estudo, Mikhail se mostrou desconfiado, com um olhar inquieto e atento que também analisava a pesquisadora, tensão que foi diminuindo na medida em que os objetivos do estudo e as interlocuções teóricas que seriam utilizadas foram expostos. O mesmo aconteceu em nosso primeiro encontro em grupo, em que ele se expôs pouco. Postura que modificou já em nosso segundo encontro, no qual ele expressou mais suas opiniões e dúvidas.

Assim, conjecturamos que Mikhail precisava de mais tempo para criar um vínculo de confiança, para que ele se sentisse à vontade durante o nosso estudo, buscamos respeitar os limites do aluno deixando-o livre para se expressar ou ficar em silêncio quando achasse necessário. No início de nosso encontro individual⁵¹, ao ser questionado sobre o que o mobilizou a fazer parte desse estudo, Mikhail afirmou

⁵¹ A conversação individual com Mikhail ocorreu no dia 31 de setembro de 2014, em uma das salas do NAAH/S-MS e se baseou em um roteiro prévio e personalizado (Apêndice H) para ele.

que viu no convite a possibilidade de compreender melhor o que são as AH/S e também por já ter ouvido falar da pesquisadora no NAAH/S – MS e seus estudos com base na Psicologia Histórico-cultural.

Desde o primeiro contato, Mikhail pareceu ser um adolescente preocupado com as causas sociais (o que acabou sendo revelado ao longo desse estudo), o que o levou à militância política. Em alguns momentos Mikhail demonstra ser uma pessoa tímida, porém, segura de suas convicções e opiniões. Nos encontros em grupo ele colaborou com visões sociais amplas e opiniões críticas que permitiram a reflexão de todos sobre os temas levantados.

No quadro 3 estão expostos os indicadores de sentidos subjetivos construídos a partir das informações de Mikhail, cedidas durante os encontros em grupo e individual e mediante o facilitador completamento de frases. Por meio destes indicadores e de suas vivências desenvolvemos algumas construções hipotéticas sobre os sentidos subjetivos do adolescente, que mais à frente nessa seção serão discutidos.

Quadro 3 – Indicadores construídos a partir das informações de Mikhail

EIXO 1 - Indicadores de sentidos subjetivos de Mikhail sobre as avaliações psicológicas

Insegurança
Exposição
Injusta
Apreensão

EIXO 2 – Ser superdotado: entre contradições e construções

Desafiador
Inadequação

5.3.1 Os sentidos subjetivos de Mikhail sobre as avaliações psicológicas

Mikhail relatou em nosso primeiro encontro em grupo sua primeira experiência com uma avaliação psicológica quando ele ainda tinha entre sete e oito anos de idade. Segundo as colocações do aluno, estas avaliações foram necessárias, pois seus pais estavam em separação litigiosa e era preciso que profissionais intervissem em seu processo de guarda. Entretanto, Mikhail define esta primeira experiência como péssima, pois ainda era novo e sua família passava por intensos conflitos. Fora isso, o aluno pontua ainda, que não explicaram a ele o que estaria fazendo ali e que sua impressão era de que os profissionais envolvidos

também não sabiam, parecendo a ele que estes não tinham muita propriedade técnica ou teórica, desse modo, o aluno os define como descuidados. O que destacamos nos seguintes indicadores:

Péssimo! Eu não me sentia bem naquilo tudo... Eu era mais novo, não estava preparado para tudo aquilo ali. [...] Eu acho que os profissionais que me avaliaram também não entendiam muito bem o porquê daquilo tudo ali, não acho que estivessem tão bem preparados para enfrentar uma situação como aquela. Acho que eles estavam ali fazendo um trabalho comum porque tinham que fazer, pra garantir seu pão de cada dia e... Eles acabam não exercendo seu papel muito bem. (Informação verbal, conversação individual).

E eu acho que tem a ver com estes problemas, perda de familiares muito importantes, conflitos... Eu não gostei daquela avaliação. Por conta das complicações familiares e conflitos que eu estava passando e eu não me sentia muito seguro na época da avaliação. (Informação verbal, conversação individual).

Foram descuidados, eu acho que eles distorceram tudo que eu tinha dito pra eles... Foi um processo com brinquedos, perguntas, como um psiquiatra ou um psicólogo fazem... Perguntas sobre o que acontecia dentro de casa, só que não era nada muito específico, mas também não era... Não sei... Eu tinha sete anos, eu era um garoto, gostava de brincar, soltar pipa, tacar pedra na vidraça. (Informação verbal, conversação individual).

Diante dos indicadores que o aluno nos traz sobre sua primeira experiência com uma avaliação psicológica, podemos alçar a hipótese de que Mikhail passava por momentos complexos para uma criança de sua idade, em que os conflitos familiares eram intensos e ele estava em uma posição frágil diante daquilo tudo, condição que segundo ele, também acabou atrasando seus estudos, fazendo-o se sentir desinteressado pela escola e reprovando em alguns anos escolares. Assim, coadunamos que os sentidos subjetivos de Mikhail durante este processo era de insegurança, despertado por todo o contexto familiar pelo qual passava. Percebemos ainda, que havia uma expectativa por parte dele de que os profissionais envolvidos pudessem acolhê-lo neste momento, mas isso não aconteceu, pelo contrário, ele os define como descuidados.

Somado a isso Mikhail nos pareceu ser um adolescente introspectivo e discreto, com limites claros nas suas relações, o que nos leva a supor que passar pelo processo de avaliação naquele momento, tendo vários profissionais envolvidos e fazendo perguntas sobre o relacionamento de seus pais e os conflitos que presenciava em casa, o fizeram sentir-se invadido e exposto, o que denota uma vivência negativa por parte dele durante este primeiro processo, que como pontuamos, ele descreve como péssimo.

Já na sua experiência de avaliação no NAAH/S-MS, ele expressa que foi um processo tranquilo, que ele nem sentia que estava sendo avaliado. O que demonstramos nos seguintes trechos:

Eu lembro que foi bem tranquilo e nada demorado também. Foi sossegado assim, me deram algumas atividades, para eu responder sobre o que eu mais gostava de fazer, e me deram uma redação também... E pediram para ver meus desenhos... Só isso, mas eu me lembro que senti tranquilo, nem parecia que eu estava sendo avaliado! (Informação verbal, 1º encontro em grupo).

Mas a avaliação no NAAHS, eu creio que tenha sido mais aprofundada do que essa, aqui também, eu já tinha um conhecimento, sabia me expressar melhor com essas pessoas, acho a avaliação que eu fiz aqui foi um pouco melhor do que a avaliação que eu fiz para o processo de guarda. (Informação verbal, conversação individual).

Por outro lado, ao ser indagado sobre o fato de ter recebido ou não algumas informações sobre este processo, o adolescente pontua que não se lembra de ter recebido maiores elementos sobre o que ele estaria fazendo ali, nem quais os objetivos daqueles procedimentos e instrumentos, o que o fez se sentir apreensivo é o que ele nos indica:

Meio estranho eu achei, não me recordo de terem conversado nada específico comigo sobre o que eu estaria fazendo ali, ou mesmo sobre o que eu tinha escrito. (Informação verbal, conversação individual).

Na época que eu fui avaliado eu achava interessante, mas eu não gostava tanto... É... Achava interessante porque eu pensava o que eles queriam com aquilo? O que eles estão querendo

comigo? Porque querem saber das minhas habilidades, do meu ponto de vista, da minha crítica... E o pé atrás porque ficava meio apreensivo, por que eu não sabia o que era, como seriam as avaliações, como eu tinha que agir... Eu não sabia o que expressar diante daquilo, algumas atividades eu gostava, outras nem tanto... Eram algumas coisas repetitivas, não mudava. (Informação verbal, conversação individual).

Com relação à entrevista devolutiva, Mikhail aponta que também faltaram mais informações, tanto sobre o processo, quanto sobre o que seriam as AH/S, fato que o levou a fazer pesquisas na internet e se inteirar um pouco mais sobre o assunto:

Não, não me deram, foi bem básico... Falaram que eu tinha habilidade em artes plásticas e reconheceram que eu tinha interesse no campo da música também. [...] chamaram a minha prima e falaram com ela, falaram comigo também, mas não tive maiores informações, tanto que eu fui pesquisar na internet. (Informação verbal, 2º encontro em grupo).

Pelas informações do aluno, um dos motivos pelos quais o encaminharam para a avaliação no NAAH/S-MS foi sua visão ampla e crítica da sociedade, estes aspectos também recaíram sobre a avaliação em educação especial, em que o aluno levanta em grupo uma das questões mais contraditórias da área: a inclusão que exclui. E que fica expressa nos seguintes trechos:

E aí é a questão, que tem pessoas que não se destacam, por vários problemas e N situações né... E acho que deveria todo mundo passar por esse processo de avaliação psicológica pra que procurasse, ou que pudesse descobrir ao certo a área que essa pessoa mais se destaca, e que venha para algum núcleo como esse aqui... Que tenha esse tema, né... Essa área, essas atividades... Que essa pessoa vá se aprimorando, vai se desenvolvendo. (Informação verbal, 2º encontro em grupo).

É! Às vezes a pessoa não se destaca na escola por vários motivos né... Problema pessoal, ou psicológico... E acabam não sendo beneficiadas em virem pra cá... Acho que isso não ocorreu com nós aqui... Acho que com as outras pessoas isso também deveria acontecer, que deveriam ser beneficiadas sim! E por em prática a área que mais se destaca, através do conhecimento, estudando, aprimorando seus estudos em cima

disso... Para que futuramente possa trazer um resultado bom pra sociedade. (Informação verbal, 2º encontro em grupo).

Eu acho que todo mundo tem um papel essencial na vida, na terra né... E se destacando na escola ou não, sendo encaminhado pra cá ou não... Alguém pode trazer algo bom futuramente pra sociedade em si, e pra vida pessoal, familiar, acho que isso deveria acontecer com todo mundo, alguém, já que em 100 pessoas, 98 vão se destacar em algum ponto bom! E se as pessoas pôr em prática isso, futuramente isso pode trazer um enorme resultado, se isso fosse aplicado na sociedade, no país inteiro assim... Não só no país inteiro, mas no mundo inteiro. (Informação verbal, 2º encontro em grupo).

E isso é uma coisa muito ruim né! Eu mesmo não me sentiria muito bem de saber que eu sou melhor que um outro por ter tido essa oportunidade... Essa é uma coisa que sempre lembro e reivindico que seja direito de todos, para ninguém seja melhor que ninguém, que todo mundo seja igual, e que a sociedade seja muito mais igualitária que hoje. (Informação verbal, 2º encontro em grupo).

[...] acho que o NAAH/S é um dever, uma oportunidade, e também uma obrigatoriedade... Acho errado o fato de ser selecionado pra entrar no NAAH/S. Eu lembro que quando eu era avaliado eu pensava assim... Poxa, eu to fazendo uma avaliação, por que ninguém mais tá fazendo? Por que só eu? Então, como eu sempre falei, e vou sempre continuar falando, a avaliação tinha que ser feita em todos os alunos sem exceção, na escola, na universidade também, porque eu creio que todo mundo vai expressar uma habilidade em alguma área e todo mundo vai despertar ou já tem um papel importante para a construção da sociedade... Hoje o NAAH/S é uma oportunidade para poucos, infelizmente, mas deveria ser para todos. (Informação verbal, conversação individual).

Por conta de fatores de descaso social no Brasil inteiro, questões políticas, de distribuição de recursos que às vezes não são destinados para a educação, e... Pelo fato de que os governantes devem ter receio de que as pessoas sejam mais pensantes, críticas, e isso acabaria prejudicando quem está no poder hoje em dia, que está favorecendo a si mesmo, enquanto o proletariado e as pessoas mais humildes estão sendo prejudicadas... Se houvesse uma educação de qualidade, emancipação de todos, de uma forma ou de outra as pessoas ficariam mais atentas e curiosas ao invés de serem corroidas e sucateadas e maltratadas. (Informação verbal, conversação individual).

Em conformidade com Barroco e Souza (2012), em nossa sociedade capitalista a lógica do capital cria um modelo de sociedade excludente, nesse sentido, inclusão e exclusão formatam uma díade de polaridades indissolúveis, e contraditórias, portanto, para compreender a inclusão faz-se pertinente igualmente compreender os processos de exclusão e assim construir práticas contundentes à realidade. Ao traçar o vértice dessa discussão para a realidade das escolas brasileiras, as autoras confirmam que o fato de o sujeito estar frequentando a escola não significa que todos os alunos necessariamente desenvolvam suas potencialidades e colocam em cheque a qualidade do ensino ofertado em nosso País.

Tendo em vista que mecanismos de exclusão avançam e se sofisticam no decorrer da história, Bissoto (2013) amplia esse debate e infere que a prática de selecionar os sujeitos ditos como especiais no espaço escolar, acaba por si só excluindo outros grupos, também igualmente excluídos por diversas razões. Sob estes aspectos, a autora afirma que, caso “não vivêssemos em sociedades caracterizadas pela exclusão social, a atenção às especificidades de aprender, dos diferentes sujeitos, seria imanente ao processo educacional” (BISSOTO, 2013, p. 102). Assim, o movimento de inclusão, que visa garantir a igualdade de direitos e o acesso, ainda se baseia em virtuosidades ou deficiências de ordem biológica, demarcando uma lógica de desempenho que fortalece uma intermitente segregação que paradoxalmente ainda nega as diferenças.

Assim, considerando as configurações subjetivas de Mikhail sobre a avaliação psicológica e mediante suas concepções amplas e de caráter social arraigado, nos deparamos no facilitador completamento de frases, com as seguintes construções:

Sofro: Quando vejo pessoas boas morrerem
Desejo: um mundo mais justo e igualitário
Meu maior problema: é o estado e o fascismo
Meu principal problema: é o mundo atual
Considero que posso: mudar algo, mas não sei o quê
É difícil: mudar a sociedade e o mundo
Meu maior desejo: é que todo o mundo seja feliz
Com frequência reflito: a vida social de todos
Luto: pela liberdade de todos
Incomoda-me: tudo que se passa hoje
Fico triste quando: vejo pessoas sofrendo e presas ao sistema

Desse modo, analisando e contextualizando as vivências e experiências de um jovem observador, com senso de justiça e crítico da realidade social a que foi exposto, podemos articular que um dos sentidos subjetivos levantados por ele com relação à avaliação psicológica é que o mesmo a considera como injusta, pois exclui desse processo outros sujeitos que poderiam ter a mesma oportunidade que ele e seus colegas presentes no grupo de frequentar o NAAH/S-MS.

A maneira ampla e crítica com que Mikhail analisa o mundo e as relações que o cerca, a forma empática com que estabelece suas relações e suas preocupações com a humanidade, foram características aludidas por Silverman (1994) quando a autora retrata que jovens superdotados apresentam senso moral elevado, e afirma que “honestidade, justiça, questões morais, preocupações globais e sensibilidade para com os outros são temas comuns na vida de crianças superdotadas”⁵² (SILVERMAN, 1994, [s.p.], tradução nossa).

Lustosa (2007) complementa a discussão convergindo essa visão à construção da subjetividade destes sujeitos históricos e sociais, e estabelece a moral como algo complexo e dinâmico, sendo “constituída por diferentes elementos afetivo-cognitivos que estão intrinsecamente ligados, tais como os valores, os sentimentos, as virtudes, os julgamentos morais e os motivos que mobilizam o indivíduo para agir”, sendo um importante aspecto da subjetividade humana, capaz de orientar as relações pessoais e a visão que o sujeito possui de si mesmo.

5.3.2 Ser superdotado: entre contradições e construções

Em continuidade ao exposto na seção anterior, os interesses pelas causas sociais constituem a própria subjetividade individual de Mikhail, permeada por emoções e vivências significativas de sua realidade familiar e social. Características expressas também em seu processo de criação artística. Como o adolescente nos expõe nos seguintes trechos:

[...] eu levo a crítica e meus pensamentos no que eu crio... Até pela questão do artista né, que eu acredito que tem que carregar essa crítica social... E eu acredito que todo mundo tem

⁵² Honesty, fairness, moral issues, global concerns, and sensitivity to others are common themes in the lives of gifted children. (SILVERMAN, 1994, [s.p.]).

que ter esta crítica social. É isso que eu busco, uma arte que desperte as pessoas a buscarem informações sobre o que é aquilo, pra que aquilo? (Informação verbal, conversação individual).

A arte serve como um despertador dentro disso, assim Nietzsche disse... A arte é a única coisa que pode expressar a destruição... Assim como tiveram muitos artistas que retrataram as guerras, as revoluções, a burguesia... E a maioria deles retratava o povo pobre, seu cotidiano e o descaso social que eles viviam em sua época, estes artistas buscavam retratar isso... E é o que eu tenho tentado retratar por meio da arte também... Retratar o descaso social, a crítica da sociedade atual. (Informação verbal, conversação individual).

Eu sempre gostei de música, desde criança. A todo o momento sempre ouvindo músicas que tratavam do descaso social, quando eu era criança ouvia muito rap... Ouvia aquelas críticas. E aquilo entrava em concordância com a minha realidade social, com o que eu passava na época... Acredito que a música tenha me levado e influenciado muito pra esse lado da crítica social, pra levar a crítica... Como não tenho tanto habilidade para música, eu tenho um pouco de habilidades em artes, eu tento passar pras pessoas por meio da arte o que a música me possibilitou, as pinturas. (Informação verbal, conversação individual).

Ainda com relação aos indicadores ressaltados, convém recorrermos ao pensamento de Vigotski (2006) sobre o desenvolvimento da imaginação e criatividade na adolescência. Para o autor, tais características do desenvolvimento humano estão intimamente relacionadas à formação de conceitos, em que emoção e pensamento estão vinculados. Logo, uma produção artística não se resume em um reflexo da emoção de seu criador, mas sim, de um profundo e complexo processo que se inicia na fantasia do sujeito enquanto este ainda é uma criança, e que se desenvolve qualitativamente, fase de transição em que emoção e pensamento se perfazem enquanto unidade dialética, portanto, indissolúvel, expressa também, pela correlação de elementos abstratos e concretos, subjetivos e objetivos, assim, para Vigotski (2006):

Graças à fantasia tem sido criado não somente as grandes obras literárias, mas também todas as invenções científicas, assim como, as construções técnicas. A fantasia é uma das manifestações da atividade criadora do ser humano e que precisamente na idade de

transição, graças a sua aproximação ao pensamento em conceitos, se amplia consideravelmente sua faceta objetiva⁵³. (VIGOTSKI, 2006, p.222, tradução nossa).

Mitjáns Martínez (2004), igualmente faz ponderações nesse sentido. Sob o enfoque da Psicologia Histórico-cultural, a autora diverge das ideias de que a criatividade possa ser algo inerente aos sujeitos, e a planeia “[...] como uma característica ou processo especificamente humano que é constituído nas condições culturais, sociais, e históricas de vida em uma sociedade concreta” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004, p. 85).

Tendo isso em vista, podemos articular que para Mikhail a arte é uma importante forma de expressar o que ele sente e pensa, no entanto, o adolescente nos informa que sua maneira de pensar causa alguns conflitos, em casa e na escola com os professores e colegas:

E penso diferente né... O meu pensamento é diferente e eu reconheço isso, que eu penso coisas diferentes do normal. [...] Às vezes me sinto... Eu acho que inadequado... Em certos lugares, em certos momentos, dentro da escola, por exemplo. Diante de certas matérias em que os professores tentavam me doutrinar, aí eu colocava o que eu pensava e acabava me complicando por conta disso, certos locais que eu nunca gostei e até hoje não gosto de frequentar, acreditar em certas coisas também. (Informação verbal, conversação individual).

Às vezes o fato de eu me expressar, a maneira de eu fazer as coisas, o que eu fazia, o que eu faço... E isso acaba me distanciando das pessoas... Não sei, acho que tudo que eu falava acabavam me restringindo, pelo fato de eu pensar diferente, nem tanto do meu modo de agir, mas de pensar diferente mesmo, de eu ter um ponto de vista totalmente diferente dos meus amigos, familiares. (Informação verbal, conversação individual).

Dessa maneira, podemos construir a proposição de que Mikhail ao mesmo tempo em que busca seguir e defender suas opiniões sofre com isso, pois se sente inadequado perante as pessoas, a ponto de às vezes se distanciar delas. Alencar

⁵³ Gracias a la fantasía no sólo se han creado grandes obras literarias, sino también todos los inventos científicos, así como las construcciones técnicas. La fantasía es una de las manifestaciones de la actividad creadora del ser humano y precisamente en la edad de transición, gracias a su aproximación al pensamiento en conceptos, se amplia considerablemente su faceta objetiva. (VIGOTSKI, 2006, p. 222).

(2007), Virgolim (2003, 2007), Sabatella (2008), sugerem que nem sempre os aspectos sócio emocionais desses alunos se desenvolvem da mesma maneira que sua aprendizagem acadêmica, e advertem que sentimentos de inadequação podem ser recorrentes em sujeitos com AH/S. No caso de Mikhail, suas opiniões de cunho político, religioso e social, causam polêmicas entre seus familiares, amigos e professores, por destoarem do que a maioria dos jovens de sua idade pensa. O que também pode explicar sua postura silenciosa em nosso primeiro encontro em grupo ou mesmo sua atitude de desconfiança quando foi convidado a participar desse estudo.

Assim, a maneira como ele vivência o fato de ser superdotado, é algo que percebemos que ainda está em construção, somado ao fato de não ter muitas informações sobre o tema, o peso da nomenclatura, seu histórico de reprovações em anos escolares e o próprio reconhecimento da sociedade sobre as AH/S na área artística, acabam por tornar as AH/S algo distante de sua realidade. É o que ele nos expõe nos seguintes trechos:

Coisa difícil, muito complicada. Acho que na minha cabeça a superdotação é uma palavra muito abstrata! [...] Muito pesada e muito abstrata... E isso acaba confundindo as próprias pessoas que são superdotadas e não se considera... Como é o caso de alguns aqui... (Informação verbal, 2º encontro em grupo).

Acho que superdotação é uma palavra muito exagerada... E depois quando veio a avaliação e me falaram que eu era um superdotado, eu falei: cara eu não sou isso, eu não me vejo assim, entendeu? [...] Eu acho essa coisa de superdotação muito abstrato... Assim... Como que eu vou dizer... Tudo isso aí é muito abstrato... (Informação verbal, 2º encontro em grupo).

[...] É tanto que quando alguém pergunta pra mim aonde eu vou, eu falo: ah eu vou ali, fazer um curso de artes... É uma coisa que prefiro não falar, por que... Acho que é uma coisa que eu não me vejo ainda, não é que eu não me vejo... Eu não me considero mesmo um superdotado. (Informação verbal, 2º encontro em grupo).

Mikhail também revela que, embora sua mãe e avós maternos estivessem envolvidos com produções artísticas e ele demonstrasse este interesse desde os seis anos de idade, ele era proibido de se aproximar ou brincar com as tintas e papéis. Assim, o aluno aponta que até hoje não tem nenhum apoio familiar para

desenvolver suas habilidades, ou mesmo o reconhecimento de suas produções por alguns familiares, o que relacionamos interferir nas configurações subjetivas do adolescente sobre o que é ser um sujeito com AH/S, na área artística. O que ele nos expõe nos seguintes indicadores:

E isso já vem da cultura da minha família, minha mãe meus avós... Todos eles eram envolvidos com a arte. Mas ninguém da minha família me influenciou assim: Nossa! Vamos ajudar ele já que ele está se destacando... Até hoje eu não tenho essa ajuda... Esse auxílio familiar... Esse apoio... Moral, financeiro. (Informação verbal, 2º encontro em grupo).

Falei nossa, eu tenho que tomar banho já, porque eu tenho que ir e de qualquer jeito eu vou chegar atrasado lá... Ai meu tio chegou em mim e me perguntou: aonde você vai? Eu disse que ia no NAAHS! E ele me perguntou o que era o NAAHS, eu disse que era núcleo né, que trabalha com superdotados... E ele me disse: O que você vai fazer lá? (Informação verbal, 2º encontro em grupo).

Mas eu nunca pude nem pegar numa tinta dela pra poder pintar... Eles nunca me influenciaram nisso aí, nunca deixaram eu trabalhar em cima disso... Às vezes eu tinha até problema, eu chegava da escola almoçava e ia desenhar ao invés de fazer a tarefa, eu tinha muito problema em cima disso, eu ficava a tarde inteira desenhando... E chegaram numa época a me proibir, sumiram com o caderno de desenho e tudo... Até que teve uma professora que foi reclamar que estava desenhando nas carteiras da escola. (Informação verbal, 2º encontro em grupo).

Sob estes aspectos, Mitjans Martínez (2004) nos aponta que a criatividade se expressa na dimensão social, em que se configuram as normas, instituições, ou reconhecimento valorativo e ação das produções criativas do sujeito; e na dimensão relacional, em que os aspectos culturais se singularizam a partir das configurações subjetivas que o sujeito estabelece. Assim, o outro acaba por ser mais um elemento capaz de estimular as produções criativas, seja favorecendo-as ou mesmo bloqueando este processo criativo.

Uma determinada postura, comportamento ou fala do outro pode ser estimuladora da produção criativa para um sujeito e não para outro. Igualmente posturas consideradas de forma geral como barreiras à criatividade como o autoritarismo, a falta de estímulo, a desvalorização etc, podem ser estimuladoras da criatividade em

outros sujeitos em que esses elementos podem se constituir em desafios a serem vencidos e, dessa perspectiva, estimular a ação criativa. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004, p. 88).

Por conseguinte, pressupomos que para Mikhail as dificuldades de apoio moral ou financeiro, bem como, o não reconhecimento de sua habilidade artística por parte de seus familiares acabam estimulando o adolescente a continuar, avançar e melhorar cada vez mais suas produções. Assim, ter AH/S, é também desafiar as vicissitudes que a subjetividade social dispõe a ele, o que se configura em sua subjetividade individual de que ter AH/S é também ultrapassar limites impostos, realidade que Mikhail enfrenta desde a infância.

5.4 AS CONSTRUÇÕES A PARTIR DAS INFORMAÇÕES DE MARIA

Cambia lo superficial
Cambia también lo profundo
Cambia el modo de pensar
Cambia todo en este mundo

Cambia el rumbo el caminante
Aunque esto le cause daño
Y así como todo cambia
Que yo cambie no es extraño

Mecedes Sosa – Todo Cambia

No momento de nossos encontros Maria já frequentava o NAAH/S - MS há um ano e quatro meses, participando das oficinas de comunicação e linguagem e de teatro. Ela tem 16 anos de idade e é estudante do 3º ano do Ensino Médio em uma Escola da Rede Estadual em Campo Grande – MS. Também frequenta um cursinho preparatório para o vestibular, pois pretende cursar a faculdade de jornalismo. Maria mora com sua mãe, irmãs e o padrasto. Afirma que gosta de ler, escrever, atuar e fotografar. No NAAH/S - MS a aluna também fez pesquisas científicas na área de astronomia, escreveu peças de teatro e atuou.

Durante os nossos encontros Maria pareceu uma adolescente comunicativa, que sabe falar de si mesma com desenvoltura. Quando questionada sobre o que a mobilizou a tomar parte de nosso estudo, Maria nos colocou que teve vontade de

ajudar e contribuir com uma pesquisa que tratasse das AH/S, pois acredita que esse é um tema que ainda precisa de maior compreensão por parte das pessoas, e também por se tratar de algo que faz parte de sua realidade.

No quadro 4 dispomos os indicadores de sentidos subjetivos de Maria construídos a partir da articulação dos nossos encontros e do facilitador com o complemento de frases. As novas zonas de sentido construídas com a adolescente têm como base suas vivências como superdotada e os sentimentos que a avaliação psicológica no NAAH/S-MS despertaram nela. A partir daí construímos hipóteses de configurações subjetivas com a finalidade de avançar na discussão da temática.

Quadro 4 – Indicadores construídos a partir das informações de Maria

EIXO 1 - Indicadores de sentidos subjetivos de Maria sobre as avaliações psicológicas

Boa
 Novidade
 Incomodo
 Confirmação

EIXO 2 – Ser superdotada: entre contradições e construções

Bom
 Diferente
 Dinâmico

5.4.1 Os sentidos subjetivos de Maria sobre as avaliações psicológicas

Maria nos informou que aos dois anos de idade se mudou com sua família para uma cidade no interior do Estado do Paraná, em que permaneceu por dez anos. Durante este período a adolescente afirma que embora já percebesse que era diferente da maioria das crianças da sua idade, não pôde se desenvolver academicamente por conta da falta de oportunidades que a cidade disponibilizava. Aos doze anos de idade Maria retornou para Campo Grande – MS, e descreve que aqui aumentaram suas possibilidades de desenvolvimento, começou a se destacar na escola com suas produções de texto e a desenvolver um projeto na área de química na UFMS pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (PIBIC).

Há cerca de dois anos atrás Maria foi encaminhada para a avaliação no NAAH/S-MS, sendo esta a sua única experiência com a avaliação. Vivência que ela descreve durante o nosso encontro individual⁵⁴, como libertadora.

Eu sempre soube que era diferente... Fui avaliada alguns anos depois que cheguei aqui, mas estar em uma cidade maior me deu diversas oportunidades, tanto que eu fui indicada pro NAAHS através dos projetos de pesquisa que eu fazia na federal. Com isso eu fui me desenvolvendo, me conhecendo e reconhecendo que eu realmente tinha algo especial... E a avaliação psicológica... Digo isso da avaliação, e não da passagem para o Núcleo e tal... Foi o que me fez constatar isso de vez. Então... Por isso foi libertador! (Informação verbal, conversação individual).

Com o excerto acima, pressupomos que, embora Maria percebesse que era diferente das outras crianças, muitas pessoas ao seu redor não haviam notado isso, e acabavam não a confirmando em sua diferença e potencial. Assim, com o encaminhamento feito para iniciar a avaliação no NAAH/S – MS, a aluna afirma que a partir de então, sua diferença foi constatada. De acordo com Sabatella (2008) a falta de identificação e posterior atendimento adequado às necessidades destes alunos podem acarretar problemas de ordem emocional, seja por meio de condutas de isolamento social, baixa autoestima, insegurança ou até demonstrar comportamentos em que não deixem suas habilidades evidentes aos demais.

Assim, a aluna descreve que sua experiência com a avaliação foi boa e desafiadora, pois desencadeou alguns questionamentos sobre si mesma e possibilitou que ela se percebesse melhor:

[...]cada semana eu tinha perguntas novas, desafios novos que me eram feitos na escola, e então eu voltava pra casa cheia de questionamentos sobre mim mesma... Aí eu acho... Com isso, a experiência acabou sendo muito boa também, renovadora, na verdade... No fim... Aquelas perguntinhas, por mais corriqueiras que parecessem me fizeram notar certos detalhes sobre mim mesma que antes eu não havia notado... No fim, eu curti muito! (Informação verbal, conversação individual).

⁵⁴ A conversação individual com Maria foi realizada no dia 16 de dezembro de 2014, em uma das salas do NAAH/S-MS, e teve como orientação um roteiro personalizado (Apêndice I) construído para a adolescente.

Maria também nos coloca que a experiência a causou estranhamento, por estar passando por algo novo e diferente, por começar a pensar que pudesse ser superdotada e também pelo silêncio das avaliadoras, que ela descreve como um suspense. Situação que a fez se sentir incomodada durante o processo que durou um ano, e afirma: "Então... Eu gostei da avaliação, mas o silêncio em si... Definitivamente, ele me deixava incomodada. Ainda mais por ter sido um silêncio de meses e meses né!" (Informação verbal, conversação individual).

O estranhamento não começou no momento da avaliação, e sim quando me disseram que eu poderia ser superdotada (risos)... E também, como disse antes, eu nunca fui avaliada pedagogicamente... O fato de eu preencher aqueles papéis com informações tão minhas, de coisas que eu nem havia pensado antes e ter eles levado por elas era estranho pra mim. O silêncio por parte da pedagoga e da psicóloga também foi estranho. Digo, durante a avaliação havia todo um suspense de... Será que eu sou mesmo superdotada?(Informação verbal, conversação individual).

Eu adorei cada momento da minha avaliação! Cada momento que eu passei com a psicóloga e a pedagoga. Me senti totalmente à vontade na frente delas, pois não tinha aquele receio de dizer algo errado. (Informação verbal, 2º encontro em grupo).

Maria igualmente aponta que esperava mais da entrevista devolutiva, na qual foi passado a ela o resultado do diagnóstico positivo para AH/S, sua área de habilidade e o encaminhamento para o NAAH/S - MS. Da mesma maneira, a adolescente assevera que faltaram explicações sobre as AH/S, sobre o NAAH/S e também as orientações sobre como ela poderia se desenvolver melhor.

Me chamaram e falaram: olha, você é superdotada e sua área é a escrita, você vai frequentar o NAAHS que é um lugar assim... E só... Tudo bem... Mas e daí? Eu não sei o que é superdotado, na verdade nem me sinto assim, talvez por que eu nem saiba o que é realmente. Além do que eu disse anteriormente, eu penso que a avaliação seja um período... Não sei... Talvez bastante importante pro aluno entender o verdadeiro conceito de superdotação... Já que a gente já está ali mesmo. (Informação verbal, 2º encontro em grupo).

Só senti falta de um resultado da minha avaliação, de algo que me mostrasse em que áreas eu era superdotada e como desenvolver e progredir. (Informação verbal, 2º encontro me grupo).

E eu também não recebi nenhum laudo dizendo em quais áreas que eu era superdotada, eu não recebi nada explicando detalhadamente sobre de que exatamente eu era portadora... E também não tive nenhum esclarecimento sobre os resultados do processo avaliativo durante o mesmo. (Informação verbal, 2º encontro em grupo).

Silva, Ribeiro e Marçal (2004) apontam a importância da entrevista devolutiva como fechamento de um processo de avaliação no espaço escolar. Os autores informam que este momento deve ser estendido aos familiares, professores e ao sujeito que foi avaliado, sendo que é a partir deste, que se efetuam os encaminhamentos necessários, o desenvolvimento de novas propostas de trabalho por parte da escola e uma maior compreensão do sujeito avaliado sobre o que pode estar acontecendo ele. Circunstância que Costa (2008) também considera importante quando discute o processo de identificação do sujeito com AH/S.

É importante que não só os familiares, mas também o superdotado, sejam comunicados com relação aos talentos e habilidades presentes em um de seus membros. Tanto quanto devam ser informados e orientados a respeito dos procedimentos mais adequados frente à situação. A informação adequada para aqueles que são diretamente envolvidos é uma das importantes etapas do processo de identificação. (COSTA, 2008, p.65).

Desse modo, considerando os aspectos abordados, a entrevista devolutiva é mais do que um momento de informar os resultados da avaliação, mas se qualifica como um espaço de diálogo entre os profissionais, o avaliado e seus familiares, em que os envolvidos podem expor como se sentiram durante o processo ou mesmo o que pensam sobre os resultados finais e encaminhamento de ações. Por conseguinte, possibilita novas configurações subjetivas por parte do sujeito avaliado, podendo ampliar seus conhecimentos sobre si mesmo e sobre o que o cerca.

Pelos relatos da aluna e com as configurações subjetivas construídas podemos supor que a vivência com o processo de avaliação despertou diversos sentimentos nela. Os sentidos subjetivos expressos perpassam desde a surpresa por ter sido percebida e a confirmação de que era diferente dos outros, até o sentimento de estranhamento por estar vivendo algo novo e bom, e o silêncio que

despertava curiosidade e incômodo mesmo ela afirmando ter se sentindo à vontade durante este processo.

5.4.2 Ser superdotada: entre construções e contradições

González Rey (2004a) discute a relevância do outro como espaço social concreto na complexa e dialética configuração da subjetividade individual e subjetividade social. A partir das relações e suas organizações subjetivas mediadas, em que se produzem constantemente sentidos e processos simbólicos, o sujeito atua e se relaciona com outros sujeitos em diversos espaços, integrando expressões subjetivas à medida que este outro seja portador de sentidos subjetivos capaz de se tornar significativo para o seu desenvolvimento.

O outro não existe como um acidente comportamental, o outro existe numa sequência histórica de uma relação que vai se transformando em um sistema de sentido, a partir do qual esse outro passa a ter uma significação no desenvolvimento psíquico da criança, tanto pela produção simbólica delimitada nesse espaço de relação, como pela produção de sentido que a acompanha. (GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 7-8).

Desse modo, a subjetividade individual está ligada a prática social desse sujeito de maneira processual, viabilizando as organizações subjetivas que ele constrói de suas vivências ao longo de sua história. Maria relata que em suas vivências como superdotada se depara constantemente com estereótipos e pré-conceitos nos espaços sociais. O que destacamos nos seguintes indicadores:

[...] É por causa desses estereótipos que eu evito contar para as pessoas que sou portadora de altas habilidades/superdotação! Eu não me escondo, deixo que elas vejam meu desempenho nas atividades durante o cotidiano, sabe? Com isso, elas acabam percebendo que eu tenho. (Informação verbal, conversação individual).

Me orgulho das altas habilidades e também de fazer parte do NAAHS, mas é fato que se autoafirmar superdotada em um ambiente onde as pessoas não conhecem o assunto não é muito bom. [...] Já houveram pessoas que não acreditaram, já houveram docentes que me trataram de forma diferenciada e inclusive me... Colocaram em um pedestal... Só por isso. Assim também como já houve pessoas que me subestimaram o tempo

todo, como se quisessem estar sempre me testando pra saber se eu sou mesmo superdotada, sabe? (Informação verbal, conversação individual).

Embora a adolescente descreva situações de pré-conceitos, motivadas pela falta de informações acerca das AH/S, observamos que ela enfrenta estes momentos de maneira tranquila, encarando sua diferença dos demais como algo bom, por outro lado, em suas declarações o fato de ser diferente dos demais também faz com que em alguns momentos ela prefira não se posicionar como uma superdotada.

Desde pequena eu sempre tive de selecionar meus amigos por que não era em qualquer grupo que eu me encaixava... no final, ou ficava sozinha, ou tinha amigos mais velhos... Mas com o tempo aprendi a superar isso, mas essa diferença era realmente latente na infância. (Informação verbal, conversação individual).

Desde pequenininha assim, de alguma maneira eu soube que eu era diferente... Não diferente superior... Não diferente mais ou menos que ninguém... Só diferente sabe? Eu tinha um pensamento diferente. (Informação verbal, 1º encontro em grupo).

Mas com o tempo compreendi que esta diferença é um potencial, e eu posso usá-la, inclusive para ajudar outras pessoas, para tornar a vida dos que estão a minha volta... Melhor. (Informação verbal, conversação individual).

Os interesses eram diferentes, e até hoje são na verdade! E justamente por ser repreendida o tempo todo por pensar diferente que houveram períodos em que eu não falava mais nada. (Informação verbal, conversação individual).

Concatenamos que estas situações sociais despertam constrangimentos por parte da adolescente, fazendo com que Maria se sinta assujeitada e impotente diante da falta de conhecimento dos outros. Acontecimento que segundo Pérez (2001, 2003) pode estar atrelado à formação de mitos sobre esta parcela da população.

Eu me sinto vítima sabe? Vítima da ignorância das pessoas. Como eu te disse antes, isso não me deixa chateada por que sei que não é culpa deles. Mas para evitar esses pequenos constrangimentos... Prefiro não falar das AH/S. (Informação verbal, conversação individual).

Com relação à construção de uma subjetividade individual e autoconceito sobre ter AH/S, Maria nos coloca que isso é algo que ainda está em processo de construção para ela. A aluna nos expõe que “[...] esse têm sido um processo gradual” (Informação verbal, conversação individual). Segundo a adolescente isso está ligado a um processo contínuo de autoconhecimento, portanto, ela tem buscado cada vez mais se informar sobre o tema de forma que se familiarize com esta nova realidade apresentada à ela ainda no momento de seu encaminhamento para a avaliação no NAAH/S – MS.

Com o tempo eu venho me reconhecendo e procurando saber mais... Como disse, o autoconhecimento é fundamental pra aprimorar as habilidades. Mas de fato, a superdotação me parece um patamar alto demais para ser alcançado, sabe? Então sempre me denominei como... Talentosa... Sei lá, porque talvez isso me pareça mais coloquial... No sentido de comum mesmo. (Informação verbal, conversação individual).

A superdotação não foi algo que eu busquei. Foi algo de que eu sempre fui portadora, até que uma psicóloga e uma pedagoga me avaliaram por um ano, denominaram-me assim e eu aceitei. Mas acho que a resistência vem disso, entende? (Informação verbal, conversação individual).

Assim, eu sei que tenho um desempenho acima do normal na comunicação porque isso foi algo que eu percebi. Mas as palavras... Altas habilidades... E superdotação... Foram inseridas na minha vida por outras pessoas e, portanto, eu preciso me adaptar a elas. Não que eu ache o fato de ser portadora de AH/S ruim, porque acho isso incrível! É apenas algo novo. (Informação verbal, conversação individual).

Desse modo, Maria nos faz refletir sobre a qualidade dinâmica, processual e recursiva entre a subjetividade social e subjetividade individual. Os processos sociais vivenciados pelo sujeito não são resultantes diretos de uma experiência externa que se torna interna, mas são como uma produção subjetiva integradora de sentidos e significados que transcendem a linearidade e se expressam em determinado tempo e espaço em que as configurações subjetivas de cada sujeito também se modificam.

As configurações subjetivas são extremamente móveis e dinâmicas, o que nos permite representar a produção de sentidos em um permanente acontecer, que toma formas de organização diferenciadas no curso desse processo. [...] Portanto, a partir dessa perspectiva, não existem funções nem figuras universais, mas sim aquelas que se constituem no curso diferenciado da vida dos sujeitos. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 258-259).

Portanto, supomos que para a adolescente, ter AH/S ainda é algo que está sendo construído e se modificando em cada experiência cotidiana, como ela mesma expressa no facilitador completamento de frases "Eu: prefiro ser esta metamorfose ambulante". Conforme Paludo (2012) as relações que o sujeito com AH/S estabelece em seus espaços sociais e a qualidade das relações que ele estabelece com os outros, terá implicações sobre como este sujeito se percebe.

Como um espelho, sua condição traz marcas, "afetamentos" no mundo, visualizados na figura do "outro", na medida em que este remete um olhar diferenciado para o sujeito alto habilidoso/superdotado. A percepção deste "outro" trará implicações (tanto positivas quanto negativas) no delineamento de suas crenças autorreferenciadas (autoconceito, autoestima e crenças de controle), que por sua vez, constituem sua unidade subjetiva. (PALUDO, 2012, p. 12303. Destaques da autora).

Embora Maria ainda enfrente situações constrangedoras que a condição de ser superdotada provoca nas pessoas ao seu redor, ela tem construído configurações subjetivas boas e positivas a este respeito, ao ponto de reconhecer que ser diferente pode ser algo bom, e não necessariamente ruim como normalmente é apregoadado, é o que ela nos indica quando expressa: "Eu sempre soube que era... Diferente... Das outras crianças, sabe? Mas não sabia que esse diferente era algo bom" (informação verbal, conversa individual). Circunstância que vinculamos estar ligada às experiências que ela tem vivido no NAAH/S – MS seja se relacionando com pessoas como ela, por meio do desenvolvimento de suas habilidades ou mesmo pelo reconhecimento dos outros de que ela é diferente.

Por fim, a qualidade dinâmica que Maria assume e reconhece em sua subjetividade enquanto sujeito com AH/S, é também a expressão dinâmica que o tema possui em nossa sociedade, por meio de avanços e retrocessos, continuidades e descontinuidades, igualmente temos construído novas maneiras de compreender as AH/S.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encadear uma pesquisa sobre as AH/S e seus temas transversais aqui abordados - a avaliação psicológica e a inteligência humana -, não foi uma tarefa fácil, pois se trata de assuntos ainda polêmicos na área da Psicologia. Com o intuito de confrontar estas problemáticas, buscamos organizar este momento de síntese teórica de maneira que pudéssemos apresentar elementos para amparar nossa discussão.

De tal modo, na introdução resgatamos o que nos levou a dar início a este estudo, expondo o primeiro contato que esta pesquisadora teve em sua prática profissional com alunos superdotados no NAAH/S-MS. Em andamento, foram apresentados os procedimentos e delineamento desta pesquisa, enfocando a escolha, articulação e complementariedade dos facilitadores da informação. Igualmente, foram ressaltados a escolha dos sujeitos participantes e os critérios de inclusão e exclusão dos mesmos, assim como, o NAAH/S-MS enquanto locus deste estudo.

Ainda na introdução, ressaltamos o caráter não linear da construção do conhecimento na pesquisa qualitativa que assumimos neste estudo. Assim, mediante tal posicionamento, abordamos a dinamicidade pela qual nos expomos no decorrer deste processo, renunciando a lógica formal de estímulo-resposta e o roteiro previamente estabelecido, para dar lugar à comunicação dialógica como via primordial na construção e interpretação das configurações e sentidos subjetivos que correspondem aos objetivos aqui alinhavados.

No segundo capítulo apresentamos a Teoria da Subjetividade de González Rey (2004a, 2005a, 2011a) e exibimos as categorias centrais que contornam a proposta teórica do autor, que por sua vez, permitem a abertura para uma forma inovadora de pesquisa em ciências humanas contemplada pela epistemologia qualitativa, que dentre outros pontos já apresentados, implica na ruptura com pressupostos do fazer pesquisa e re-posiciona a subjetividade e o sujeito como tema central de sua análise e elaboração teórica.

Sob estes termos, é preciso destacar que a proposta de González Rey (2004b, 2005a, 2011a) descentraliza o pesquisador e personifica o estudo por meio de sua própria subjetividade, recorrendo a uma atitude reflexiva constante. Tarefa prazerosa, e por vezes dispendiosa no que tange a responsabilidade de erigir novas

zonas de sentidos sobre o estudado, de maneira que este processo também considere ativos os sujeitos-participantes desta caminhada. Este prisma teórico indica que o conhecimento é uma construção dialética, em que a pesquisa qualitativa está voltada aos processos envolvidos na produção de conhecimento e não em seu resultado final propriamente dito.

As AH/S e a inteligência humana foram apresentadas em seu percurso histórico no terceiro capítulo, em que evidenciamos a colaboração de Vigotski (1997, 2000, 2006) e da Psicologia Histórico-cultural para a concepção da inteligência humana enquanto constructo histórico e social, portanto, a mesma se constitui por meio das mediações e a aquisição da linguagem, que possibilitam o desenvolvimento prioritariamente humano das funções psicológicas superiores. Ainda nesse âmbito, observamos que embora a Psicologia Histórico-cultural conceba a gênese da inteligência ontologicamente enquanto uma unidade dialética entre os aspectos biológicos e sócio-culturais, sua concepção enquanto algo inato e hereditário não foi superada.

No quarto capítulo, ao retomarmos a história da Psicologia no Brasil, observou-se que a prática da avaliação psicológica colaborou para a construção da Psicologia enquanto ciência. Contudo, este processo se perfaz em descontinuidades e problemáticas que ainda estão presentes na Psicologia enquanto práxis, e denota uma longa caminhada a ser percorrida para que haja superações epistemológicas, metodológicas e éticas. Assim, durante os desdobramentos construídos não nos abstermos de interpelações que abrangem desde a qualidade da educação no ensino superior em cursos de graduação em Psicologia até a instrumentalização do outro nos processos de avaliações, colocando em cheque o status de qualitativo pelo qual estas atualmente são nomeadas.

Por outro lado, também nos deparamos com a importância das avaliações psicológicas para orientarem ações e estabelecerem novas construções subjetivas para os sujeitos avaliados, seja sobre suas capacidades e propenso desenvolvimento de suas potencialidades, até suas limitações. Logo, quando pautadas nestes objetivos, as avaliações podem superar qualitativamente a descrição fragmentadora de fenômenos e seu resultado final, contribuindo com mudanças significativas para o processo de ensino-aprendizagem e fortalecer práticas integradoras no ambiente escolar ou quaisquer espaços nos quais estas se

façam necessárias enquanto mais uma opção ou estratégia de intervenção profissional.

Torna-se importante ressaltar que, durante o percurso de construção do conhecimento aqui exposto, nos defrontamos com percalços referentes à disponibilidade e diversidade de materiais referentes às AH/S no Brasil. Haja vista que, o próprio teórico assumido como referência pelo MEC em nosso País (Joseph Renzulli), ainda não possui suas obras traduzidas para a Língua Portuguesa, o que pode tornar o conhecimento pouco acessível a ponto de não transpor os muros da academia, ou mesmo de produzir circunlóquios teóricos de escassos confrontos e/ou críticas que possam proporcionar avanços. Somado a isso, embora as AH/S não seja um tema tão recente em nosso País - seus estudos datam de 1929 - constatamos que as pesquisas na área podem ser ampliadas de maneira que tomem projeções que alcancem a diversidade de temas implicados em todo o contexto no qual a temática se insere, conforme verificamos por meio da pesquisa de estado da arte empreendida e exposta no capítulo introdutório desse estudo.

Ademais, no que concernem as análises e novas zonas de sentidos construídas ao longo desse estudo, podemos averiguar que as configurações de sentidos subjetivos individuais sobre como é ser superdotado estão recursiva e dialeticamente vinculadas à subjetividade social, expressas nas subjetivações e organizações que cada sujeito constrói a partir de suas vivências e experiências nos variados espaços sociais que atuam.

Experiências subjetivadas por Alexander como uma confusão mediante as inúmeras informações disponíveis sobre as AH/S, e que o aluno vivência como uma cobrança por parte das pessoas que o rodeiam, mas que também podem acarretar em vantagens e oportunidades para sua vida profissional futura. Por meio dos relatos de Berenice, coadunamos que para ela ser superdotada ainda é algo distante, pois sua experiência com o diagnóstico de discalculia dificulta que a mesma se reconheça enquanto sujeito com AH/S.

Já por meio dos relatos de Mikhail construímos configurações que permitiram a compreensão de que ser superdotado também pode acarretar em sentimentos de inadequação. Visto que, a maioria das pessoas desconhece o que sejam as AH/S e, mais especificamente em seu caso, por ter habilidades na área artística, o reconhecimento valorativo é menos recorrente em nossa sociedade. Com Maria, podemos considerar que ser diferente da maioria das pessoas pode ser algo

bom, portanto, a aluna têm subjetivado valores positivos acerca do que é ser superdotada e confere esta qualidade como algo em construção e que ela tem significado constantemente em seus espaços sociais, seja na escola, família, entre seus amigos e no próprio NAAH/S-MS.

Ainda é válido de nota que, quanto ao processo de avaliação realizado pelo NAAH/S-MS, todos os sujeitos-participantes afirmaram que o vínculo formado com as técnicas avaliadoras foi importante para a qualidade deste processo. Do mesmo modo, todos os adolescentes fizeram comparações entre as avaliações do Núcleo e as avaliações escolares, considerando que as primeiras são mais coerentes, pois além de levar em consideração a área de habilidade de cada um, não está preocupada com uma nota final.

No entanto, nenhum sujeito-participante soube informar ou descrever quais testes ou instrumentos foram empregados neste processo. Todos os adolescentes confirmaram que, durante o processo avaliativo não foram informados sobre os objetivos deste, ou mesmo receberam quaisquer informações sobre as AH/S propriamente dita. Situações que todos afiançaram dificultar no processo de reconhecimento e autoconhecimento do que é ser superdotado. Quanto à entrevista devolutiva - momento configurado enquanto dever do psicólogo segundo seu código de ética profissional⁵⁵ -, todos alegaram que não se lembram de ter recebido orientações ou mesmo as decorrências do processo de avaliação ao qual foram submetidos.

Tendo em vista estas considerações e, sob o prisma da epistemologia qualitativa, seguimos em conformidade com a compreensão de González Rey (2011a) sobre a generalização em pesquisas, e ponderamos que, embora este estudo tenha como foco as avaliações psicológicas em AH/S, é possível tracejarmos reflexões e diálogos que ultrapassem esta população, e impetrem à práxis psicológica em outros âmbitos, atribuindo relevância e inteligibilidade teórica ao estudado.

⁵⁵ Art. 1º - São deveres fundamentais dos psicólogos:

g - Informar, a quem de direito, os resultados decorrentes da prestação de serviços psicológicos, transmitindo somente o que for necessário para a tomada de decisões que afetem o usuário ou beneficiário;

h - Orientar a quem de direito sobre os encaminhamentos apropriados, a partir da prestação de serviços psicológicos, e fornecer, sempre que solicitado, os documentos pertinentes ao bom termo do trabalho; (CFP, p.8, 2014).

Por conseguinte, os sentidos subjetivos construídos por meio das configurações subjetivas dos sujeitos-participantes deste estudo nos guiaram para a produção de novas zonas de sentidos sobre as avaliações psicológicas. Tomando um posicionamento qualitativo, consideramos que a avaliação psicológica se perfaz enquanto um processo: **de construção do conhecimento, dialógico e de ensino-aprendizagem capaz de proporcionar novos sentidos e significados para os envolvidos**. Pontuações que discutimos nas linhas que seguem.

A partir da assertiva de que “o diagnóstico deve assegurar uma coerência processual, isto é, os dados coletados sobre o sujeito e a sua análise devem gerar conhecimento” (ANACHE, 2005, p. 298), consideramos neste estudo que a avaliação psicológica é um momento que supera a investigação técnica com o intuito classificatório, e assumimos o posicionamento de que a avaliação psicológica é um **processo de construção de conhecimento** sobre o outro e sobre o que o cerca, portanto, considera as expressões de sentidos subjetivos e significados de cada sujeito. Assim sendo, a avaliação é também um momento que legitima o universal, o particular e a singularidade.

Seguindo esta linha de análise, González Rey (2004b) aponta que a lógica dialógica e os processos interativos subjacentes à construção do conhecimento são capazes de legitimar as singularidades. Portanto, quando consideramos a avaliação como uma via para a construção de novos conhecimentos igualmente a ponderamos enquanto um **processo dialógico** que considera o outro como alguém ativo e partícipe, pois pressupõe a superação da lógica instrumental, seja pelo uso exclusivo de instrumentos de avaliação, que encerram este processo em si mesmo ou, pela própria instrumentalização do outro (avaliador e avaliado), enquanto sujeito passivo e à margem desta construção.

Premissa que diverge da própria concepção de sujeito apresentada neste estudo e defendida por González Rey (2005a). Para o autor, o sujeito é capaz de criar e se constituir em espaços de tensão, rompendo e construindo novas determinações históricas e sentidos para sua subjetividade individual e social. Este sujeito é também um sujeito do pensamento, mas

[...] não de um pensamento compreendido de forma exclusiva em sua condição cognitiva, e sim de um pensamento entendido como processo de sentido, ou seja, que atua somente por meio de

situações e conteúdos que implicam a emoção do sujeito. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 235).

A aprendizagem é encarada pelo autor como uma produção subjetiva, capaz de organizar novas configurações e sentidos subjetivos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais uma experiência pela qual o sujeito pode ampliar seu processo de conhecimento de si e do mundo. Desta maneira, Anache (2005) dispõe que a avaliação psicológica é um processo

[...] construtivo, singular, carregado de sentidos subjetivos. Primeiramente, exigem-se do profissional, reflexões sobre os limites dos conhecimentos de que dispõe para identificar as particularidades do funcionamento do sujeito e, mais do que isso, em que condições ele tem se movimentado para se constituir como tal. (ANACHE, 2005, p. 237).

Assim, para González Rey (2012a) o sujeito é também um sujeito que aprende, e sob estes termos, a avaliação psicológica pode ser compreendida como um **processo de aprendizagem capaz de gerar novos sentidos e significados** para os envolvidos nesta ação sejam eles, os profissionais, familiares e o próprio sujeito em questão.

Assim, assumindo o caráter de devir e processo histórico, próprio do Materialismo-histórico dialético, apontamos a necessidade de continuidade e prolongamento de mais estudos sobre as temáticas aqui abordadas, como:

- Pesquisas sobre a importância das **devolutivas** enquanto parte do processo de avaliação;
- Estudos e desenvolvimento de **ferramentas e facilitadores** para a avaliação com base na Psicologia Histórico-cultural que afiancem a consistência entre epistemologia e método;
- Trabalhos que investiguem a avaliação psicológica enquanto possível processo de **alienação e estranhamento de si e do outro**;
- Empreendimento de mais pesquisas sobre a avaliação psicológica com **superdotados**.

É coadunando estes pontos expressos que por ora finalizamos este estudo, tendo em vista que este, não consta como um fim, mas, o início de outras possibilidades e empreendimentos de estudos, bem como, de novos espaços de

discussões e reflexões tanto sobre o tema das AH/S, quanto das avaliações em Psicologia.

CAMINHOS ANUNCIADOS APÓS A PESQUISA

Embora o término da pesquisa empírica tenha sido marcado pela finalização dos encontros individuais e em grupo, o contato com os sujeitos-participantes teve continuidade por meio de encontros pontuais dentro do NAAH/S-MS ou por contato telefônico. Estes encontros foram marcados por conversas e trocas de livros e informações sobre temas variados, o que nos fez acreditar que a formação de vínculo entre a pesquisadora e os sujeitos-pesquisados foi estabelecida, assim como, o envolvimento de todos com este estudo.

Durante nossos encontros os sujeitos participantes explanaram interesse em conhecer as articulações construídas após suas participações nessa pesquisa. Esta vontade ou curiosidade nos fez retornar a reflexão sobre a importância da devolutiva no processo de avaliação psicológica – como anteriormente discutido - e também conceber este fechamento ao presente estudo.

Nunes, Noronha e Ambiel (2012) discutem a escassez de estudos ou discussões referentes à entrevista devolutiva em pesquisas sobre a avaliação psicológica e apontam que, embora seja um direito do participante receber as conclusões dos estudos dos quais fizeram parte, esses momentos não ocorrem com frequência. Os autores ainda nos indicam que esta ocasião oferece aos participantes a oportunidade de saírem “[...] da posição de apenas oferecer respostas para também receber algo em troca da sua colaboração” (NUNES, NORONHA e AMBIEL, 2012, p. 502). .

Portanto, como fechamento da pesquisa, nos propomos em reunir os sujeitos que fizeram parte desse estudo para discutirmos os pontos levantados e construídos a partir de suas colaborações, e dessa forma, reafirmarmos o caráter construtivo do conhecimento aqui exposto. Do mesmo modo, este fechamento também será realizado para o corpo técnico do NAAH/S – MS, com o intuito de rever e discutir as práticas empreendidas e as possibilidades de mudanças e novas articulações.

REFERÊNCIAS

ALCHIERI, J. C.; CRUZ, R. M. **Avaliação psicológica: conceito, métodos e instrumentos**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003. (Coleção temas em avaliação psicológica).

ALENCAR, E. M. L. S. **Psicologia e Educação do Superdotado**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino)

_____. **Perspectivas e desafios da educação do superdotado**. In: BRASIL, MEC - SEESP. *Tendências e desafios da Educação Especial*. Brasília: SEESP, 1994. p. 104-124.

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

ALVES, R. **A pedagogia dos caracóis**. Campinas – SP: Verus, 2010.

ANACHE, A. A. **O diagnóstico psicológico na abordagem qualitativa oferecendo visibilidade ao sujeito com retardo mental grave**. In: GONZÁLEZ REY (org.) et al., *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2005. p. 293-310.

_____. **Notas introdutórias sobre os critérios de validação da avaliação psicológica na perspectiva dos direitos humanos**. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Ano da avaliação psicológica – Textos geradores – Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2011. p.17-20. Disponível em: <www.pol.org.br/pol/cms/publicacoesDocumentos/anodaavaliacaopsicologica_prop8.pdf> Acesso em: 05 de abr. de 2014.

_____. **Diagnóstico ou Inquisição?** Estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola. 1997.321f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia. São Paulo – SP, 1997. (Manuscrito).

ANTIPOFF, H. **Psicologia do excepcional e educação especial: o problema do bem-dotado no meio rural**. (Comunicação oral) In: CAMPOS, R. H. F. (org). *Helena Antipoff: textos escolhidos*. São Paulo: Casa do psicólogo; Brasília: Conselho Federal e Psicologia, 2002. (Coleção Clássicos da Psicologia Brasileira).

ANTUNES, M. A. M. **A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição**. São Paulo: Unimarco Editora/EDUC, 1998.

_____. **A psicologia no Brasil no século XX: desenvolvimento científico e profissional.** In: MASSIMI, M.; GUEDES, M. C. *História da psicologia no Brasil: novos estudos.* Revisão de André Luís Masiero. São Paulo: EDUC; Cortez, 2004. p. 109-152.

ARAÚJO, M. R. **Identificação e encaminhamento de alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação na escola pública do município de Fortaleza: proposta para a atuação de professores do Atendimento Educacional Especializado.** 2011. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação brasileira, Fortaleza – CE, 2011.

ÁRIAS BEATÓN, G. **Evaluación y diagnóstico en educación y desarrollo desde el enfoque histórico-cultural.** São Paulo: Laura Marisa C, Calejon, 2001.

_____. **La persona en el enfoque histórico cultural.** São Paulo: Linear B, 2005.

_____. **La evaluación y el diagnóstico educativo y psicológico y el enfoque histórico-cultural.** In: ALCHIERI, J. C. (org.) *Avaliação psicológica: perspectivas e contextos.* 1. ed. São Paulo: Vetor, 2007. p.115-168.

BARBOUR, R. **Grupos focais.** Tradução de Marcelo Figueiredo Duarte; consultoria, supervisão e revisão técnica de Leandro Miletto Tonetto. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção pesquisa qualitativa/coordenada por Uwe Flick).

BARROCO, S.M.S.; SOUZA, M. P.R. **Contribuições da Psicologia Histórico-cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de educação inclusiva.** *Psicologia, USP* – São Paulo, v. 23, n. 1, p. 111-132, 2012. Disponível em: <www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42164>. Acesso em 13 de dez. de 2014.

BISSERET, N. **A ideologia das aptidões naturais,** In: DURAND, J.C. (Org.) *Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola.* Rio de Janeiro: Zahar editores, 1979. p. 30-67.

BISSOTO, M. L. **Educação inclusiva e exclusão social.** *Revista Educação Especial,* v. 26, n. 45, p. 91-108, jan./abr., 2013. Disponível em: <www.cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/5434>. Acesso em: 14 de dez. de 2014.

BITTELBRUNN, I.B.A. **(Re) visitando o conceito inteligência**. In: LEÃO, I.B. (Org.) *Educação e Psicologia: Reflexões a partir da teoria sócio-histórica*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003. (Estudos em Educação).

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento Marxista**. Tradução de Waltencir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL, MEC, Legislativo. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, n. 9.394/1996**. Brasília - DF, 20 de dez. de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 de mar. 2014

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas Habilidades/Superdotação. 2ª ed. Coordenação geral SEESP/MEC, Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. (Série: saberes e práticas da inclusão). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>. Acesso em: 23 de mai. de 2012.

_____. **A construção de práticas Educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Vol. 1: Orientação a professores. FLEITH, Denise de Souza (Org.) Brasília - DF, 2007a.

BRASIL, MEC - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB, n. 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1E, p. 39-40, 14 de setembro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 23 de mar. 2014.

BRASIL, MEC – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO (SECADI). **Nota técnica nº4 de 23 de janeiro de 2014**. Diretoria de Políticas de Educação Especial, Brasília – DF, 2014. Disponível em: <http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2014/07/NOTA-TÉCNICA-N-4_secadi_dpee_23012014.pdf>. Acesso em: 04 de ago. 2014.

BRECHT, B. **Estudos sobre teatro**. Tradução de Fiana Paes Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

_____. **Vida de Galileu**. In: BRECHT, B. Teatro Completo v. 6, 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. (Coleção Teatro Completo em 12 volumes). p. 51-170.

CARDOSO, A. O. G. **Identificando adolescentes em situação de rua com potencial para Altas Habilidades/Superdotação**. 2009. 133f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas – MA, 2009.

CARPINEJAR, F. **A menina superdotada**. Ilustrações de Carla Irusta. São Paulo: Publicações Mercúryo Novo Tempo, 2001. (Coleção meninos e meninas).

COSTA, M.T. **A invisibilidade do aluno superdotado**: percepção de uma realidade e caminhos a percorrer. 2008. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina – SC, 2008.

CRAWFORD, R. **Na era do capital humano**: o talento, a inteligência e o conhecimento como forças econômicas, seus impactos nas empresas e nas decisões de investimento. Tradução de Luciana Bontempi. São Paulo: Atlas, 1994.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Cartilha sobre avaliação psicológica**. Jun.de 2007, 24p. Disponível em: <<http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/05/Cartilha-Avalia%C3%A7%C3%A3o-Psicol%C3%B3gica.pdf>>. Acesso em: 5 de mar. 2014.

_____. **Resolução n. 25/2001**. Brasília – DF, 30 de nov., 2001. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2001/11/resolucao2001_25.pdf>. Acesso em: 5 de mar. 2014.

_____. **Código de Ética Profissional do Psicólogo**. Brasília 21 de julho de 2005. Disponível em: <<http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/Código-de-Ética.pdf>>. Acesso em: 15 de abr. 2013.

CHRISTOFOLETTI, R. A. **Proposta e aplicação do método das hélices na identificação de estudantes talentosos**. 2012. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2012.

DELARI JÚNIOR, A (trad.e org.). **Notas sobre pedologia e clinica em Vigotski**. In: VIGOTSKI, L.S. *Diagnóstico do desenvolvimento e clinica pedológica da infância difícil*(texto traduzido do espanhol e comentado). Umuarama – PR: Produção voluntária e independente, primeira versão: julho, 2008, p. 3-10. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/237261781/Vigotski-Diagnostico-Do-Desenvolvimento-e-Clinica-Pedologia-Da-Infancia-Dificil#scribd>. Acesso em: 19 de jan. de 2015.

DELOU, C. M. C. **Educação do aluno com Altas Habilidades/Superdotação**: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. In: FLEITH, D. S. (org). *A construção de práticas educacionais para alunos com Altas*

Habilidades/superdotação. Orientação a professores. v 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.p. 25-40.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** 4. ed. Campinas – SP: Autores associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

FACCI, M, G; EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. **Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional.** *Psicologia USP*, v. 17, n. 1, p. 99-124, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/41886>>. Acesso em: 3 de abr. de 2014.

FARIAS, E. S. **Elaboração de instrumento para identificação de alunos intelectualmente dotados por professores: estudo exploratório.** 2012. 129f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas – SP, 2012.

FITAS, A. J. **Brecht, Galileu e os físicos.** Adágio. 21/22, p. 181-189. (comunicação apresentada no colóquio internacional Bertold Brecht, Universidade de Évora, Portugal, 1998). Disponível em: <<http://home.uevora.pt/~afitas/BRECHT.pdf>>. Acesso em: 13 de Mar. 2014.

FONSECA, D. F. **Identificação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação em escola a rede particular de ensino de Teresina – Piauí.** 2010. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós- graduação em Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina – PI, 2010.

FERNANDES, T. L. G.; VIANA, T.V. **Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades.** *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v.20, n. 43, maio/ago., 2009. p. 305-318. Disponível em:<www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1495/1495.pdf> Acesso em: 21 de nov. 2014.

FLEITH, D. S. **Altas habilidades e desenvolvimento socioemocional.** In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L.(orgs.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: Orientação a pais e professores.* Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 41-50.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S.G. **Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado.** 2ª ed. revista e ampliada - Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), 2012.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Tradução de Sandra Costa – Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Inteligências Múltiplas: A teoria na prática**. Tradução de Maria Adriana Veroneses – Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Inteligência: um conceito reformado**. Rio de Janeiro – RJ: Objetiva, 2000.

GONZÁLEZ REY, F. L, **El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski**. *Educación & Sociedad*, v. XXI, n. 71, julio, 2000. p.132-134, centro de estudos educação e sociedade. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a06v2171.pdf>>. Acesso em: 20 de nov. de 2013.

_____. **O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano**. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SIMÃO, L.M. *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004a, p. 1-28.

_____. **Personalidade, saúde e modo de vida**. Tradução de Flor María Vidaurre Lenz. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004b.

_____. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. Tradução de Raquel Souza Lobo Guzzo; Revisão técnica do autor. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

_____. **O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica**. In: GONZÁLEZ REY (org.) et al. *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b. p. 27-51.

_____. **As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na Teoria Histórico Cultural**. *Psicologia e educação*, São Paulo, v. 24, jan./jul. 2007, p. 155-179. Disponível em: ><http://stoa.usp.br/gepespp/files/3115/17396/as+categorias+de+sentido,+sentido+pe+soal+e+sentido+subjetivo.pdf><. Acesso em: 4 de Dez. 2013.

_____. **Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales**. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*. V. 4, n. 2, 2008, p. 225-243. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/diver/v4n2/v4n2a02.pdf>>. Acesso em: 3 de Dez. 2013.

_____. **Pesquisa Qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva; Revisão técnica de Fernando Luis González Rey. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011a.

_____. **Subjetividade e saúde:** superando a clínica da patologia. São Paulo: Cortez, (Coleção construindo o compromisso social da psicologia/ coordenadora Ana Mercês Bahia Bock), 2011b.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** os processos de construção da informação. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012a.

_____. **O pensamento de Vigotsky:** contradições, desdobramentos e desenvolvimento. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Hucitec, 2012b.

GONZÁLEZ SERRA, D. J. **Epistemología y Psicología:** Positivismo Anti positivismo y Marxismo. *Revista cubana de psicología*, v. 19, n. 2, p.150-160, 2002. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/93983898/Epistem-y-Psicologia-Orientaciones-Cientificas>>. Acesso em: 10 de mar. 2014.

GOULD, S.J. **A falsa medida do homem.** Tradução de Válter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 1991. (Coleção Ciência Aberta)

GUENTHER, Z.C.; RONDINI, C. A. **Capacidade, dotação, talento, habilidades:** uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p.237-266, mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a11v28n1.pdf>>. Acesso em: 6 de set. 2013.

GUI, T.R. **Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada:** intersubjetividade e construção de sentido. *Psicologia: organização e trabalho - UFSC*, V. 3, N. 1, Jan – Jun – p. 135-160, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/rpot/article/view/7071/6544>>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2014.

GUIMARÃES, T.G. **Avaliação psicológica de alunos com altas habilidades.** In: FLEITH, D.S.; ALENCAR, E.M.L.S. (orgs.) *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades:* orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007. Cap. 6, p. 79-85.

GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V. T. A.T. **Estratégias de identificação do aluno com Altas Habilidades/Superdotação.** In: FLEITH, D. S. (org). *A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/superdotação.* Orientação a professores. v 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Cap. 4. p. 53-65.

GUIMARÃES, T. G.; ALENCAR, E.M.L.S. **Dupla excepcionalidade superdotação e transtorno de Asperger**: Contribuições teóricas. *Revista amazônica*, ano 5, v.10, n. 3, p. 95 a 108, jul-dez. 2012. Disponível em: <dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4047470.pdf>. Acesso em: 13 de set. 2014.

HICKS, S. **Shine** – Brilhante. [Filme – Vídeo]. Produção de Films Victoria e Momentum Films. Austrália, 1997. DVD, 1h 45 min. color. son.

HUTZ, C. S.; BANDEIRA, D. R. **Avaliação psicológica no Brasil**: situação atual e desafios para o futuro. In: YAMAMOTO, O. H.; GOUVEIA, V. V. (Orgs). *Construindo a psicologia brasileira: desafios da ciência e prática psicológica*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003. p. 261-275.

IVO, M. C. **A identificação de jovens com Altas Habilidades/Superdotação**: uma abordagem winnicottiana da criatividade. 2012. 103f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo – SP, 2012.

JAPIASSU, H. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Série Logoteca).

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

LEONTIEV, A.N. **Actividad, conciencia, personalidad**. Tradução de Rosario Bilbao e Jorge Potrony. Edición realizada con autorización del Centro Nacional de Derecho de Autor de la República de Cuba. Ministerio de Educación, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana - Cuba, 1981.

LOSEY, J. **A vida de Galileu**. [Filme-DVD]. Direção de Joseph Losey. Inglaterra, 1975. Duração: 145 min. Gênero: drama/teatro épico. Colorido. Son.

LUNT, I. **A prática da avaliação**. In: DANIELS, H. *Vygotsky em foco*: Pressupostos e desdobramentos. São Paulo: Papirus, 1994.

LUSTOSA, A.V.M.F. **Desenvolvimento moral do aluno com altas habilidades**. In: FLEITH, D.S.; ALENCAR, E.M.L.S. (orgs.) *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades*: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007. Cap. 5, p. 67-75.

MALDANER, E. B. **O desenho da figura humana e a identificação precoce de Altas Habilidades**. 1996. 146f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1996.

MARTINS, C. S. R. **A identificação do aluno com potencial para Altas Habilidades/Superdotação do Sistema Educacional Adventista em Manaus**. 2006. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas – MA, 2006.

MELLO, S. A. **A Escola de Vigotski**. In: CARRARA, K. (org.) *Introdução à Psicologia da Educação: epistemologia seis abordagens*. São Paulo: AVERCAMP Editora, 2007.

MEIRA, M.E.M. **Para uma crítica da medicalização na educação**. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. v. 16, n. 1, Jan/Jun de 2012, p.135-142. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:4_5jAGGMd1UJ:www.scielo.br/scielo.php%3Fscript%3Dsci_arttext%26pid%3DS1413-85572012000100014+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 20 de nov. de 2014.

MERANI, A. L. **Psicologia infantil**. Tradução de Carlos Henrique de Escobar, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

MIRANDA, M. G. **Inteligência e contemporaneidade**. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, n. 4, ago./dez., 1998. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1526/1178>>. Acesso em: 3 de nov. 2012.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade**. In: GONZÁLEZ REY (org.) et al., *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p. 1-25.

_____. **Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente**. In: MITJÁNS MARTINEZ, SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (orgs.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livros, 2012.p.85-110.

MITJÁNS MARTINEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. **O subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: pesquisas e reflexões**. In: MITJÁNS MARTINEZ, SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (orgs.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livros, 2012. p. 59-84.

MOLON, S.I. **Subjetividade e Constituição do sujeito em Vygotsky**. 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MOURA, L. A. **Da classificação à promoção da aprendizagem: avaliação de alunos com Altas Habilidades**. 2009. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, 2009.

MOYSÉS, M.A.A.; COLLARES, C.A.L. **Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência**. *Psicol. USP*, v. 8, n. 1, 1997, São Paulo. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100005. Acesso em: 20 de nov. de 2014.

NAKANO, T. C.; WESCHLER, S.M. **Identificação e avaliação do talento criativo**. In: FLEITH, D.S.; ALENCAR, E.M.L.S. (orgs.) *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007. Cap. 7, p. 87-98.

NEGRINI, T. **A escola de surdos e os alunos com Altas Habilidades/Superdotação: uma problematização decorrente do processo de identificação das pessoas surdas**. 2009. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – R.S., 2009.

NEGRINI, T; FREITAS, S.N. **A identificação e avaliação de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes**. *Revista Educação Especial*, v. 21, n. 32, 2008. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/103>>. Acesso em: 15 de mar. 2014.

NEUBERN, M. S. **A subjetividade como noção fundamental do novo paradigma: Breve ensaio**. In: GONZÁLEZ REY (org.) et al., *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p. 53-79.

NOVAES, M. H. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: Atlas, 1979.

NUNES, M.F.O.; NORONHA, A.P.P; AMBIEL, R.A.M. **Entrevistas devolutivas em pesquisas em avaliação psicológica**. *Psicologia, Ciência e Profissão*, n.32, v. 2, 2012, p. 496-505. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932012000200016&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 de janeiro 2015.

OLIVEIRA, R. G. **Uma perspectiva em avaliação educacional baseada na teoria triárquica da inteligência humana de Robert J. Sternberg**. 1998. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - R.J., 1998.

OUROFINO, V.T.A.T.; GUIMARÃES, T.G. **Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com Altas Habilidades/Superdotação**. In: FLEITH, D. S. (org). *A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/superdotação*. Orientação a professores. v 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Cap. 3. p. 41-52.

OUROFINO, V T.A.T.; FLEITH, D.S. **Um estudo comparativo sobre a dupla personalidade superdotação/hiperatividade**. *Aval. Psicol.v.4*, n. 2. Porto Alegre, nov. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712005000200008&script=sci_arttext. Acesso em: 04 de mar. 2014.

_____. **A condição *underachievement* em superdotação**: definição e características. *Psicol. Teor. Prat.*, v 13, n. 3. São Paulo, dez. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1516-36872011000300016&script=sci_arttext. Acesso em: 04 de mar. 2014.

O'ROURKE, P.I. **A riqueza das nações de Adam Smith**: uma biografia. Tradução de Roberto Franco Valente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. (Livros que mudaram o mundo).

OSOWSKI, C. I. **Os chamados superdotados**: a produção de uma categoria social na sociedade capitalista. 1989. 248f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

PALUDO, K.I. **Subjetividade do sujeito com Altas Habilidades/Superdotação**: um ensaio sobre alteridade. X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012. Anais. Curitiba: PUC-PR, 2012, p. 12301-12308. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5723_2956.pdf. Acesso em: 20 de set. 2013.

PASQUALI, L. **Psicometria**. *Escola de Enfermagem* – USP, n. 43, 2009, p. 992-999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v43nspe/a02v43ns.pdf>. Acesso em: 10/02/2014.

PASQUALI, L; ALCHIERI, J. C. **Os testes psicológicos no Brasil**. In: PASQUALI, C. *Técnicas de exame psicológico – TEP: Manual*, v.1. São Paulo: Casa do psicólogo/CFP, 2001. p. 195-221.

PATTO, M. H. S. **Para uma crítica da razão psicométrica.** *Psicologia USP*. v.8. n. 1. São Paulo, 1997a. (Sem paginação). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 23 de mar. 2013.

_____. **O sistema escolar brasileiro:** notas sobre a visão oficial. In: PATTO, M. H. S. (Org.) *Introdução à Psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 1997b. p. 15-24.

_____. **Exercícios de indignação:** escritos de educação e psicologia. 1. ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2005.

PEÑA DEL AGUA, A.M. **Concepto de superdotación:** Aspectos psicológicos, personales y sociales. *Aula Abierta* n. 77, p. 59-76, 2001. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45501>>. Acesso em: 1 de Fev. 2013.

PEREIRA, C. E. S. **Identificação de estudantes talentosos:** uma comparação entre as perspectivas de Renzulli e Güenther. 2010. 151f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora – MG, 2010.

PEREIRA, V. L. P.; GUIMARÃES, T. G. **Programas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação.** In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 163-176.

PÉREZ, S. G. P. B. **Mitos e crenças sobre as pessoas com Altas Habilidade/Superdotação:** alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Revista Centro de Educação - Cadernos*, edição: 2003, n. 22. [s. p]. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2003/02/a4.htm>>. Acesso em: 13 de jan. 2013.

_____. **Ser ou não ser:** eis a questão o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta. 2008, 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

_____. **O culto aos mitos sobre altas habilidades/Superdotação?** *Psicol. Argum.* Curitiba, v 29, n 67, p. 513-531, out./dez. 2011. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/PA?dd1=5796&dd99=pdf>. Acesso em: 13 de jan. 2013.

PETROVSKI, A. **Psicologia general**. 2 ed. Traduzido do Russo ao Espanhol por Editorial Progreso: Moscou, URSS, 1985.

PINTO, K. P. **A criança é o homem de amanhã**: sobre a psicologia e a educação no primeiro governo Vargas. In: JACÓ-VILELA, A.M.; CERREZZO, A.C.; RODRIGUES, H.B. (Orgs). *Clio-psyché ontem: fazeres e dizeres psi na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará - FAPERJ, 2001. p. 217-224.

POCINHO, M. **Superdotação**: conceito e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. *Revista Brasileira Educação Especial*, v. 15, n. 1, p. 3 -14, jan. - abr., 2009, Marília – SP. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382009000100002>>. Acesso em: 15 de mar. 2014.

PRIETO SANCHEZ, M. D; CASTEJÓN COSTA, J. L. **Los Superdotados**: esos alumnos excepcionales. Archidona Málaga: Ediciones Aljibe, 2000.

PRIMI, R. **Inteligência**: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. *Avaliação psicológica*, v. 1, p. 67-77, 2003. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v2n1/v2n1a08.pdf>>. Acesso em: 25 de fev. 2014.

_____. **Avaliação psicológica no Brasil**: fundamentos, situação atual e direções para o futuro. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 26, n. especial, p. 25-35, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a03v26ns.pdf>>. Acesso em: 25 de fev. 2014.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção os pensadores).

RANGNI, R. A. **Reconhecimento do talento em alunos com perdas auditivas do ensino básico**. 2012. 160f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2012.

REIS, A. P. P.Z.; GOMES, C. A. **Práticas pedagógicas reprodutoras de desigualdades**: a sub-representação de meninas entre alunos superdotados. *Estudos feministas*, v. 19, n.2. mai-ago, p. 503-519. Florianópolis, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a13>. Acesso em: 13 de dez. 2014.

RENZULLI, J. S. **O que é essa coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos?** Uma retrospectiva de 25 anos. *Educação*. Porto Alegre - RS: ano XXVII, n 1 (52), p.75-131, Jan./Abr. 2004. Disponível em: www.marilia.unesp.br/Home/Extensão/papah/o-que-e-esta-coisa-chamada-superdotacao.pdf. Acesso em: 13 set. 2012.

RIBEIRO, M.I.S. **A medicalização da educação na contramão das diretrizes curriculares nacionais da educação básica.** *Revista Entre ideias*, v. 3, n. 1, Salvador, jan./jun. 2014, p. 13-29. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewArticle/7047>>. Acesso em: 20 de nov. de 2014.

ROCHA, R. C. S. **O desperdício de talentos em escolas da Rede Estadual de Ensino em Volta Redonda (RJ).** 2002. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, 2002.

ROCHA, C. F.; ANDRADA, B. **Tests:** como medir a inteligência dos escolares. Rio de Janeiro: Erbas de Almeida, [192?]

ROMAGNOLI, G.C. **Discalculia:** um desafio na matemática. 2008, 39f. Monografia (Trabalho de conclusão de curso) – Especialização em distúrbios de aprendizagem. Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem - CRDA, São Paulo – SP, 2008.

ROSENFELD, A. **O teatro épico.** São Paulo: Perspectiva, 1985. (Coleção Debates).

RUBINSTEIN, S.L. **Princípios de psicologia geral.** v. 1, 3 ed. Tradução de Manuel Gomes. Lisboa: Editorial Estampa, 1972.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação:** problema ou solução? 2 ed. revisada atualizada e ampliada – Curitiba: Ibpex, 2008.

_____. **Expandir horizontes para compreender alunos superdotados.** In: MOREIRA, L.C.; STOLTZ, T. (coord.) *Altas Habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação.* Curitiba: Juruá, 2012.p. 113-128.

SANCHÉZ VÁZQUEZ, A. **Filosofía de la Práxis.** Edición al cuidado de Ricardo Valdés, portada de Ivonne Murillo 1 ed. México: Siglo XXI, 2003.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil:** o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 4 ed. Campinas: Autores associados, 1999.

_____. **A nova Lei da educação LDB:** Trajetória, limites e perspectivas. 8 ed. Campinas - SP: Autores associados, 2003. (Coleção educação contemporânea).

SILVA, S.M.C; RIBEIRO, M.J.; MARÇAL, V.P.B. **Entrevistas em Psicologia escolar: reflexões sobre o ensino e a prática.** *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 8, n.1, p.85-90, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v8n1/v8n1a10.pdf>>. Acesso em: 15 de nov.de 2014.

SILVERMAN, L. K. **The Moral Sensitivity of Gifted Children and the Evolution of Society.** *Roeper Review*. 17(2), p.110-116, 1994. Disponível em: <<http://sengifted.org/archives/articles/the-moral-sensitivity-of-gifted-children-and-the-evolution-of-society#sthash.kslzairu.dpuf>>. Acesso em: 19 de dez. 2014.

SOARES, M. B. **Avaliação educacional e clientela escolar.** In: PATTO, M. H. S. (org.) *Introdução à Psicologia escolar*. 3 ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 1997.

SOUZA, P. M. **Identificação e caracterização dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, matriculados na rede pública estadual, em município do interior paulista.** 2011. 120f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto – SP, 2011.

SCHAFF, A. **História e Verdade.** Tradução de Maria Paula Duarte. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

STERNBERG, R.J. **Psicologia Cognitiva.** Tradução de Maria Regina Borges. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

STERNBERG, R.J.; GRIGORENKO, E.L. **Inteligência plena: ensinando e incentivando a aprendizagem.** Tradução de Maria Adriana Veríssimo. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TACCA, M. C. V. R. **Além de professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento.** In: MITJÁNS MARTINÉZ, A.; SIMÃO, L.M. (org.). *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 101-130.

VIEIRA, N. J. W. **Viajem a “Mojave-Oki!”: uma trajetória na identificação das Altas Habilidades/Superdotação em crianças de quatro a seis anos.** 2005. 195f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

VIEIRA, N. J. W.; FREITAS, S.N. **Procedimentos qualitativos na identificação das Altas Habilidades/Superdotação.** In: BRANCHER, V.R.; FREITAS, S.N. *Altas*

Habilidades/Superdotação: conversas e ensaios acadêmicos. Jundiaí: Paco editorial, 2011. Cap. 3, p. 49-68.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Claudia Berliner; revisão de Alzira Arantes. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Diagnóstico del desarrollo y clínica psicológica de la infancia difícil**. In: VIGOTSKI, L. S. *Fundamentos de defectología*. Obras escogidas - Tomo 5. Traducción de Julio Guillermo Blank, Revisión y adaptación de Napoleón Jesus Vidarte Vargas y Irina Filanova. Impreso en España – Gráficas Rógar. Navalcarnero: Madrid, 1997.p. 275-338. (Volumen CXXIX de la Colección Aprendizage).

_____. **Fundamentos de defectología**. Obras escogidas - tomo 5. Traducción de Julio Guillermo Blank, Revisión y adaptación de Napoleón Jesus Vidarte Vargas y Irina Filanova. Impreso en España – Gráficas Rógar. Navalcarnero: Madrid, 1997. (Volumen CXXIX de la Colección Aprendizage).

_____. **La Genialidad y otros textos inéditos**. Compilación, notas y edición de Guillermo Blanck. Buenos Aires: Editorial Almagesto, 1998. p.8-12. (Colección Inéditos).

_____. **Psicologia da arte**. Tradução de Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Problemas del desarrollo de la psique**. Obras escogidas – tomo 3. Impreso en España - Gráficas Rógar. Navalcarnero: Madrid, 2 ed. 2000. (Volumen CXV de la Colección Aprendizage).

_____. **Teoría de las emociones**: estudio histórico-psicológico. Traducción de Judith Viaplana. Madrid – España: Ediciones Akal, 2004.

_____. **Psicología Infantil**. Obras escogidas - tomo 4. Traducción de Lydia Kuper, Revisión y adaptación de Napoleón Jesus Vidarte Vargas y Irina Filanova. Impreso en España – Gráficas Rógar. Navalcarnero: Madrid, 2 ed. 2006. (Volumen CXXII de la Colección Aprendizage).

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira M. Barreto e Solange C. Afeche. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção psicologia e pedagogia).

_____. **Pensamento e linguagem.** Tradução de Jefferson Luiz Camargo, Revisão técnica de José Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção psicologia e pedagogia).

VIRGOLIM, A. M. R. **A criança superdotada e a questão da diferença:** um olhar sobre suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas. *Linhas Críticas*, v. 9, n. 16, jan./jun. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6441> >. Acesso em: 23 de jul. de 2013.

_____. **Altas Habilidades/Superdotação:** encorajando potenciais. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2007.

_____. **A identificação de alunos para programas especializados na área das altas habilidades/superdotação:** problemas e desafios. *Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação – CONBRASD*, v.1, n. 1, 2013. Disponível em :<<http://www.revistaconbrasd.org/wp/?p=94>>. Acesso em: Nov. de 2014.

WINNER, E. **Crianças superdotadas:** mitos e realidade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu(a) filho(a) está sendo convidado(a) a tomar parte da pesquisa “**Os sentidos subjetivos da avaliação psicológica em Altas Habilidades/Superdotação**”, conduzida pela pesquisadora Naila de Mattos Iorio, e, orientada pela professora Dra. Alexandra Ayach Anache, do Programa de Pós Graduação em Psicologia –PPGpsi – Mestrado, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS.

Você precisa decidir se ele (a) vai participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte à pesquisadora responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver.

A finalidade deste estudo é investigar os sentidos subjetivos da avaliação psicológica em alunos com Altas Habilidades/Superdotação, trazendo voz a estes sujeitos. Para alcançar este objetivo, a pesquisa foi dividida em dois momentos. Na primeira fase analisamos as produções científicas no Brasil em torno da temática das Altas Habilidades/Superdotação, para que assim, pudéssemos contribuir com novas reflexões.

A segunda fase prevê a realização de dois encontros em grupo que deverão ser gravados com um gravador de voz digital. No primeiro encontro em grupo seu(a) filho(a), também preencherá uma ficha de informações com dados pessoais.

Posteriormente, haverá uma entrevista individual, e a mesma também será gravada em um gravador de voz digital; neste momento seu(a) filho(a), também preencherá o instrumento completamento de frases. É importante destacar que todo material recolhido será posteriormente transcrito e analisado, mas não serão divulgados em meios públicos. Estes materiais ficarão sob a guarda desta pesquisadora por um período de cinco anos até serem destruídos.

Assinatura do responsável legal: _____

Contato:

Assinatura do pesquisador: _____

Contato: (67) 8175-4138

E-mail: naila_mattos@hotmail.com

O local onde as entrevistas e as atividades propostas serão desenvolvidas deverá ser acordado entre os responsáveis e a pesquisadora em questão.

Você, assim como seu(a) filho(a), poderão ser esclarecidos quanto a pesquisa em qualquer aspecto que desejarem e em qualquer momento. Você é livre para recusar a participação do seu(a) filho(a), retirar seu consentimento ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento, o mesmo é estendido ao menor sem quaisquer penalidades.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira. Se você concordar que seu(a) filho(a) participe deste estudo, o nome e identidade dele(a) serão mantidos em sigilo.

Diante dos esclarecimentos prestados pela pesquisadora, eu _____
_____ portador do RG: _____, e responsável legal
pelo menor, _____ nascido(a) em ___/___/___,
declaro que li e entendi este formulário de consentimento e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas, e que meu filho(a) será voluntário a tomar parte neste estudo na qualidade de voluntário(a).

Se você tiver dúvidas sobre os direitos de seu(a) filho(a) como um participante desta pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Telefone: (67) 3345-7187. E-mail: bioética@propp.ufms.br

Assinatura do responsável legal: _____
Contato:

Assinatura do pesquisador: _____
Contato: (67) 8175-4138 E-mail: naila_mattos@hotmail.com

Assinatura da orientadora: _____
Contato: E-mail: alexandra.anache@gmail.com

Campo Grande - MS ___ / ___ / ___

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO

O termo de assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de adolescentes, da sua faixa de idade (15 a 17 anos), para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, que tem como título: “Os sentidos subjetivos da avaliação psicológica em alunos com Altas Habilidades/Superdotação”, sob responsabilidade da psicóloga e pesquisadora Naila de Mattos Iorio. Nesta pesquisa, nosso objetivo é investigar os sentidos subjetivos da avaliação psicológica em alunos com Altas Habilidades/Superdotação, trazendo voz a estes sujeitos.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se.

O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária, e caso haja a sua recusa em participar, isso não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você é tratado(a) pela pesquisadora, que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Em momento algum você será identificado(a) em nenhuma publicação. Este estudo apresenta como risco mínimo à você, o fato de se sentir constrangido diante de alguma(s) pergunta(s), podendo se recusar em respondê-la. Por outro lado, com esta pesquisa estaremos contribuindo com o desenvolvimento da temática das Altas Habilidades/Superdotação, proporcionando avanços na compreensão de sujeitos como você.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome, ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos

objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Campo Grande - MS, ____ de _____ de 2014.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador

Se você tiver dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Telefone: (67) 3345-7187. E-mail: bioética@propp.ufms.br.

Pesquisadora: Naila de Mattos Iorio

Contatos: (67)****-4138

E-mail: naila_mattos@hotmail.com

APÊNDICE C – FICHA DE INFORMAÇÕES PESSOAIS

FICHA DE INFORMAÇÕES PESSOAIS

Nome: _____	
Idade: _____	Dt. Nasc: ____/____/____
Nome do pai: _____	Profissão: _____
Grau de escolar: _____	
Nome da mãe: _____	Profissão: _____
Grau de escolar: _____	
Irmãos/Idade: _____	
Quantas pessoas moram com você? Quem são?	

Endereço: _____	Contato Tels.: _____
E-mail: _____	

Renda familiar:

- () R\$ 350,00 () R\$ 678,00 a 1.400 () R\$ 1.400 a 2.500 () R\$ 2.500 a 4.500
- () 4.500 a 6.000 () R\$ 6.000 a 9.000 () R\$ 9.000 ou mais

Dados escolares:

Sua escola é:

- () Pública () Privada

Qual o nome?

Em qual ano está?

Há quanto tempo estuda nesta escola? _____

- Você frequenta o NAAH/S há quanto tempo? _____

- Quais oficinas você frequenta? _____

- Quem fez o seu encaminhamento para a avaliação? _____

- Você saberia dizer em qual área/habilidade você se encaixa? _____

- Fora as oficinas do NAAH/S, quais outras atividades você faz? _____

Data da entrevista:	Local:	Início:	Fim:
Nome Fictício:		Arquivo da transcrição:	

Observações:

APÊNDICE D – FACILITADOR COMPLETAMENTO DE FRASES

COMPLETAMENTO DE FRASES

Nome: _____ Data: ___/___/___

Complete as seguintes frases:

1. Eu gosto _____
2. O tempo mais feliz _____
3. Gostaria de saber _____
4. Lamento _____
5. Meu maior medo _____
6. Na escola _____
7. Não posso _____
8. Sofro _____
9. Fracassei _____
10. A leitura _____
11. Meu futuro _____
12. Estou melhor _____
13. Algumas vezes _____
14. O NAAH/S _____
15. Eu tenho _____
16. Minha preocupação principal _____
17. Desejo _____
18. Secretamente eu _____
19. Eu _____
20. Meu maior problema _____
21. A Escola _____
22. Amo _____
23. Minha principal ambição _____
24. Eu prefiro _____
25. Meu principal problema _____
26. Gostaria _____
27. Acredito que as minhas melhores atitudes _____
28. A felicidade _____
29. Considero que posso _____
30. Diariamente me esforço _____
31. É difícil _____
32. Meu maior desejo _____
33. Sempre quis _____
34. Eu gosto muito _____
35. Meus objetivos são _____
36. Meus estudos _____
37. Minha vida futura _____
38. Quando erro _____
39. Farei o possível para conseguir _____
40. Com frequência reflito _____
41. Tenho-me proposto _____
42. Dedico a maior parte do meu tempo _____

43. Sempre que posso _____
44. Luto _____
45. Com frequência sinto _____
46. Esforço-me _____
47. Eu sou _____
48. Minha opinião _____
49. Penso que os outros _____
50. A família _____
51. Incomodam-me _____
52. Ao me deitar _____
53. As pessoas _____
54. Sinto _____
55. Quando tenho dúvidas _____
56. No futuro _____
57. Necessito _____
58. Meu maior prazer _____
59. Detesto _____
60. Quando estou sozinho/a _____
61. Meu maior medo _____
62. Fico triste quando _____
63. Uma profissão _____
64. Meus amigos _____
65. Meu grupo _____
66. No NAAH/S _____
67. Ser avaliado _____
68. As AH/S _____
69. Ser superdotado _____
70. Para mim _____

APÊNDICE E – ROTEIRO DOS ENCONTROS EM GRUPO

ROTEIRO DO ENCONTRO EM GRUPO

- Qual a opinião que vocês têm sobre as Altas Habilidades/Superdotação?
- O que vocês acham que estão fazendo aqui no NAAH/S?
- Como é estar aqui? O que mudou pra vocês?
- Como é ser avaliado?
- O que vocês sentiram neste momento?
- Existe alguma situação que vocês já vivenciaram que possa ser comparado ao momento da avaliação psicológica aqui no NAAH/S?

APÊNDICE F – ROTEIRO CONVERSAÇÃO INDIVIDUAL COM ALEXANDER

ROTEIRO DE CONVERSAÇÃO INDIVIDUAL – ALEXANDER**Data:** __/__/__**Duração:**

- O que te motivou a fazer parte desse estudo?
- Eu percebi durante nossos encontros em grupo que você tinha muitas dúvidas com relação às AH/S. Como é estar frequentando NAAH/S sem saber direito o que são as AH/S?
- Você levantou questões interessantes sobre o inatismo e a hereditariedade na inteligência humana, como surgiu estes questionamentos?
- No completamento de frases você afirmou que ser avaliado é “muito interessante”, como é isso?
- Me lembro de você ter comentado que sua inteligência pode ser fundamentada pelo que você vivência diariamente, como é isso?
- Como é ser superdotado?

Observações:

APÊNDICE G – ROTEIRO CONVERSAÇÃO INDIVIDUAL COM BERENICE

ROTEIRO DE CONVERSAÇÃO INDIVIDUAL – BERENICE

Data: __/__/__

Duração:

- O que te chamou atenção para fazer parte dessa pesquisa?
- Em nosso primeiro encontro em grupo você fez uma interessante analogia entre a inteligência humana e munição de um soldado, como é isso?
- O que você pensa sobre as AH/S?
- Pra você, como é ser superdotada? Quais as facilidades e dificuldades em ser superdotada?
- Como foi ser avaliado? Como você sentiu? Qual sua opinião sobre este momento?
- Você comentou no grupo que antes da avaliação no NAAH/S- MS você foi diagnosticada com discalculia, me fala um pouco mais sobre isso?

Observações:

APÊNDICE H – ROTEIRO CONVERSAÇÃO INDIVIDUAL COM MIKHAIL

ROTEIRO DE CONVERSAÇÃO INDIVIDUAL – MIKHAIL**Data:** __/__/__**Duração:**

- O que te chamou atenção para fazer parte desse estudo
- Em sua fala com frequência está presente uma visão social e mais ampla de algumas situações, como que é isso pra você?
- Você comentou em alguns momentos que pensa diferente da maioria das pessoas, como é se sentir assim?
- Fala um pouco mais das suas experiências com a avaliação psicológica?
- Em alguns momentos você utilizou o termo “cultura familiar”, o que é isso pra você?
- Em muitos momentos você se refere às AH/S como algo abstrato, como é isso?

Observações:

APÊNDICE I – ROTEIRO CONVERSAÇÃO INDIVIDUAL COM MARIA

ROTEIRO DE CONVERSAÇÃO INDIVIDUAL – MARIA**Data:** __/__/__**Duração:**

- O que te motivou a fazer parte dessa pesquisa?
- Eu percebi que a leitura, o teatro e a escrita fazem parte do seu cotidiano de maneira intensa, como é isso?
- Você comentou que gostaria que o ensino regular respeitasse as individualidades, como você se sente com isso?
- Ao comentar sobre sua avaliação no NAAH/S – MS, você utilizou o termo libertador, fala um pouco mais disso pra mim?
- Durante nossos encontros em grupo você deu contribuições importantes sobre a avaliação psicológica, se você conduzisse uma avaliação, como ela seria?
- Como você se sente hoje, sabendo que é superdotada?

Observações:

ANEXO A – DIRETRIZES OPERACIONAIS NAAH/S – MS

NÚCLEO DE ATIVIDADES DE ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO DE MATO
GROSSO DO SUL – NAAH/S MS

DIRETRIZES OPERACIONAIS NAAH/S MS

**Campo Grande MS
Agosto de 2010**

EQUIPE TÉCNICA DO NAAH/S MS

**Coordenadora:
Graziela Cristina Jara**

**Equipe Técnica:
Ana Lucia dos Santos Silveira
Angelita Inácio Artaújo
Claudia Ligia de Oliveira
Clara Livia Azevedo Holland
Cynthia Garcia Oliveira
Elizabeth Pasculli
Fátima Mahmud Zaida Nimer
Fabio Soares Teruya
Fernando Fidelis
Fernando Ayres
Giane Bifon
Janice Tereza Martins de Castro
Jeane de Araújo Rocha Martins Araujo
Marilda Freitas da Silva
Naila de Mattos Iorio
Norma Eliza Josefa Geraldi
Rosemary Nantes Ferreira Martins
Veridiana Vicentini Texeira**

**Equipe Técnica Dourados:
Maria Luiza de Albuquerque
Vera Yassuda**

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO

2 - FUNDAMENTOS LEGAIS DO ATENDIMENTO AS PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

3 – HISTÓRICO DO NAAH/S MSistrito

4 – FINS E OBJETIVOS

4.1 Objetivo Geral

4.2 Objetivos Específicos

5 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

5.1 – Conceito de Educação Inclusiva

6 – DA ORGANIZAÇÃO

1.1 Unidades de Atendimento

6.1 – Unidade de Atendimento ao Aluno

6.1.1 – Processo de Identificação das Altas Habilidades/ Superdotação

6.2 – Unidade de Atendimento ao Professor

6.3 – Unidade de Atendimento à Família

6.4 Encaminhamentos após a Identificação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação

6.4.1 – Modalidades de Atendimento Educacional Especializado

6.4.2 – Sala de Recursos Multifuncional - Enriquecimento Curricular

6.4.2 – Sala de Recursos Multifuncional - Enriquecimento Curricular

7 - DA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVO-PEDAGÓGICO

7.1-Coordenação Pedagógico-Administrativo

7.2 - Do Administrativo e da Equipe Técnica

7.2.1 – Do Administrativo

7.2.2 Da Equipe Técnica

8 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

1 – INTRODUÇÃO

O atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação tem se mostrado uma necessidade emergente no mundo de hoje. Em diversos países, nota-se a existência de programas especiais para esses alunos e esforços no sentido de favorecer sua identificação e atendimento. De acordo com Winner (1998), a sociedade não pode ignorar os indivíduos mais capazes e deve refletir seriamente sobre como educar e desenvolver seus talentos. O futuro de qualquer nação depende, entre outros fatores, da excelência de seus sistemas educacionais, de condições favoráveis ao desenvolvimento dos talentos, da qualidade e competência de seus profissionais (Alencar & Fleith, 2001), o que refletirá no avanço cultural, científico e tecnológico do País.

O NAAH/S MS tem como propósito participar do processo de escolarização, a partir da identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação, articulando com idéias propostas pela educação inclusiva que evidenciam a importância de atenção frente ao processo de identificação e a relevância deste para a real inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação.

Pretende com isso evidenciar a importância e a necessidade de uma atenção justificada ao superdotado, uma vez que o potencial superior é um dos recursos naturais mais preciosos, responsável pelas contribuições mais significativas ao desenvolvimento de uma civilização. O trabalho desenvolvido no NAAH/S MS tem o respaldo da Legislação Brasileira de Educação Especial e das Diretrizes do Ministério de Educação, e a partir desses fundamentos legais é que o núcleo optou pelo aporte teórico de Renzulli (2004) para fundamentar as atividades desenvolvidas pelo núcleo.

A literatura indica duas finalidades geralmente aceitas para oferecer Educação Especial aos alunos com altas habilidade/superdotação: Segundo RENZULLI (2004, p. 81):

A primeira finalidade é fornecer aos jovens oportunidades para um maior crescimento cognitivo e auto-realização, através do desenvolvimento e expressão de uma área de desempenho ou uma combinação delas, nas quais o potencial superior pode estar presente. A segunda finalidade é aumentar a reserva social de pessoas que ajudarão a solucionar os problemas da sociedade contemporânea, tornando-se produtores de conhecimento e arte e não apenas consumidores das informações existentes.

Nesse sentido é que o NAAH/S MS tem por objetivo principal garantir aos alunos com altas habilidades/superdotação um atendimento de qualidade que favoreça o desenvolvimento de suas potencialidades.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica do Ministério da Educação (2001) considera crianças superdotadas e talentosas as que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para as artes e capacidade psicomotora. Segundo as autoras: Ourofino e Guimarães (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 cultura e em função do momento histórico e social.

Nessa perspectiva as altas habilidades/superdotação são compreendidas como um fenômeno multidimensional, ou seja, o potencial superior pode aparecer em qualquer área de atuação humana.

Para oferecer um direcionamento teórico-metodológico ao trabalho desenvolvido pelo NAAH/S MS, surgiu a necessidade de elaborar a presente Diretriz Operacional que tem por objetivo principal oferecer subsídios teórico-metodológico e de orientações gerais à equipe técnica do NAAH/S MS, garantindo assim um trabalho de qualidade em todo o Estado de Mato Grosso do Sul no que se refere à

identificação e atendimento às altas habilidades/superdotação da Rede Estadual de Ensino.

2 - FUNDAMENTOS LEGAIS DO ATENDIMENTO AS PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

O atendimento ao aluno com indicativos de altas habilidades/superdotação está assegurado por leis e princípios universais, baseando-se no princípio de respeito à dignidade do ser humano e no seu direito ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

✓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 [...]”.

✓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).

Os estudantes com altas habilidades/superdotação são amparados pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e pela nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do dia 20 de dezembro de 1996 nº 9.394, que no seu capítulo V da Educação Especial Art. 58, 59 e 60 ressalta o atendimento aos alunos com necessidades especiais poderá ter ou não sala especial, mas que a escola deve favorecer a integração e o desenvolvimento desses alunos no ensino regular, prevê no artigo 59 inciso I e II:

Art. 59—Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender a suas necessidades.

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados.

A Resolução CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica)nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001 no seu Artigo 1º estabelece que a educação especial deve ser oferecida desde a educação infantil. Para o atendimento educacional especial aos alunos com altas habilidades/superdotação prevê:

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).Em 1981 a Diretoria de Educação Especial/ SED apresentou a primeira proposta de implantação de programa de atendimento do aluno com altas habilidades tendo o Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógico e Social (CRAMPS), como responsável pela execução deste e que tinha como objetivos assessorar os técnicos e implantar o programa piloto de atendimento, programa este, que teve a duração de um ano (Anache, 1994). Seguindo as informações, em 1990 o projeto foi retomado e desenvolvido com sucesso, porém em 1991 por conta de outras demandas da Secretaria de Educação. Em 1996 a Secretaria de Educação propôs um Projeto de Implantação do serviço de Atendimento ao Superdotado que se efetivou em 1998 executados pelo Centro Integrado de Educação Especial e processou-se entre agosto a novembro do mesmo ano. Enfim, a fundamentação da “Escola Guaicuru: Vivendo uma Nova Lição”, estava inserida também numa proposta de inclusão à diversidade, entre as quais, as altas habilidades. Porém, o que caracteriza estes períodos foram a descontinuidade aos atendimentos.

O aluno com altas habilidades/superdotação precisa receber um atendimento especial que proporcione o seu desenvolvimento, pois ele poderá ser no futuro, caso seja bem estimulado, um agente de transformação da sociedade, mas caso não receba este estímulo poderá transformar-se em um verdadeiro agente de destruição da sociedade. O seu direito Universal de desenvolver suas potencialidades deve ser garantido pelas Escolas e pelos órgãos Federais, Estaduais e Municipais de Educação.

Nessa perspectiva é relevante ressaltar que o aluno que possui altas habilidades necessita receber um atendimento especializado e específico às suas necessidades educacionais especiais de forma a estimular e favorecer o desenvolvimento de suas potencialidades. O objetivo dos programas para atender alunos superdotados não deve centrar-se apenas no que o aluno poderá fazer em prol da sociedade, o interesse deve estar centrado em garantir o direito que esses alunos possuem de desenvolver da melhor forma possível suas capacidades, cabendo a sociedade estimular e valorizar os seus avanços.

3 – HISTÓRICO DO NAAH/S MS Federal

A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação com o objetivo de apoiar os sistemas de ensino propôs no ano de 2005 que os Estados da Federação implantassem Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S. O Núcleo de Mato Grosso do Sul- NAAH/S - MS, instituído, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, dirige suas ações aos alunos matriculados na Rede Estadual de Ensino que tenham indicativo de altas habilidades/superdotação. O NAAH/S - MS está vinculado pedagógica e administrativamente ao CEESPI (Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva) sendo este, subordinado à Coordenadoria de Educação Especial da Superintendência de Políticas de Educação da Secretaria do Estado de Educação.

4 – FINS E OBJETIVOS

O NAAH/S tem o objetivo de identificar e proporcionar atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação, promover a formação continuada de profissionais da educação, oferecer orientação e acompanhamento à família e à comunidade escolar, implementar parcerias envolvendo os segmentos responsáveis pelas políticas públicas, na proposição de projetos que visem ao desenvolvimento do potencial humano, no sentido de informar sobre o tema e colaborando para uma educação inclusiva de qualidade.

4.1 Objetivo Geral

➤ A proposta de atendimento educacional especializado do NAAH/S – MS tem fundamento nos princípios filosóficos que embasam a educação inclusiva e objetiva identificar, atender, desenvolver e estimular o potencial criativo do aluno com altas habilidades/superdotação, matriculado na Rede Estadual de Ensino. Oferecer apoio pedagógico, orientar a família e o aluno, capacitar professores da Rede Estadual de Ensino. A escola deve, portanto, ser um dos espaços/tempos de oportunidades de situações que visem tal objetivo.

4.2 Objetivos Específicos

- Capacitar e propor formação continuada de professores e profissionais para atendimento das necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação;
- Orientar as Escolas a Incluir o atendimento educacional aos alunos com altas habilidades/superdotação nos projetos político-pedagógicos e nos regimentos escolares;
- Oferecer apoio pedagógico especializado tanto na classe comum, quanto na sala multifuncional para o desenvolvimento de potenciais criativos;
- Verificar junto com a escola a possibilidade de matrícula do aluno com altas habilidades/superdotação em níveis compatíveis com o seu desenvolvimento social e afetivo;
- Propor atendimento suplementar para o aprofundamento e ou enriquecimento curricular ao aluno com altas habilidades/superdotação;
- Prever o atendimento educacional por meio de convênios com Instituições de Ensino Superior e outros recursos da comunidade;
- Oferecer orientação e encaminhamentos, quando necessário, aos alunos identificados e sua família no que diz respeito às suas necessidades especiais.

5 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

5.1 – Conceito de Educação Inclusiva

A partir de uma dimensão dialética, pensamos uma educação inclusiva considerando a educação como prática de inclusão social. Não podemos falar em educação especial, sem pensar na educação de todos. O paradigma da inclusão serve de parâmetro à gestão educacional e para a efetivação de projetos políticos pedagógicos que privilegiem o respeito às diferenças, numa transformação histórica para os processos de exclusão, presentes na educação brasileira.

Relacionar altas habilidades/superdotação e inclusão pode parecer, à primeira vista, um tema de fácil abordagem, uma vez que na realidade brasileira o aluno com altas habilidades/superdotação se encontra regularmente matriculado no ensino básico, e que supõe não apresentar dificuldades, o que na realidade é um dos mitos apontados por Winner (1998). No entanto, quando se aprofunda um pouco mais o olhar e, principalmente, quando se começa a ouvi-los, pode se perceber que a situação destes indivíduos não é tão satisfatória como se pensava. Muito embora haja a compreensão que esta pessoa deva conviver com seus pares e ter acesso assegurado em todos os espaços sociais.

Segundo Delou (1996), o aluno com altas habilidades/superdotação frequenta a classe de ensino regular com professores despreparados para atendê-lo nas suas necessidades educacionais e está submetido às regras legais e oficiais que ignoram a diferença de ritmo de desenvolvimento. Desta forma, o aluno que se destaca recebe o mesmo tratamento dos demais, não lhe sendo permitido aprofundarmos seus interesses, tampouco acelerar o desenvolvimento dos conteúdos nos quais está avançado. Portanto, faz-se urgente e necessário reconhecer a unidade na pluralidade e vice-versa.

A concepção de inclusão está ligada às propostas de políticas educacionais e sociais públicas. Em educação, isso significa ouvir e valorizar o que a criança tem a dizer, independentemente de sua idade ou de rótulo.

Assim sendo, as políticas de atendimento educacional para os alunos com altas habilidades/superdotação bem como as práticas para sua inclusão exigem uma nova abordagem e grande motivação, não só do professor, mas de toda a comunidade escolar. Por este motivo, o êxito de uma proposta de atendimento educacional para estes alunos, depende fundamentalmente da construção de um novo paradigma de pensamento e ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma que exceção.

Tendo em vista a vinculação da definição de inteligência aos comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação é que optamos pelo aporte teórico de **Robert J. Sternberg** através da Teoria Triárquica da Inteligência e **Howard Gardner** através da Teoria das Inteligências Múltiplas. Esta escolha teve por base alguns aspectos como: serem teóricos contemporâneos que compreendem a inteligência de uma forma dinâmica; denominados como pesquisadores da ciência cognitiva que possuem uma visão integrativa da inteligência; buscam identificar a inteligência por outras metodologias de avaliação que não seja a medição de um Quociente de Inteligência (QI); valorizam os aspectos do meio social e cultural na concepção de inteligência, o que é reconhecido como inteligência em uma cultura pode não ser em outra; apresentam seus modelos como metodologias para serem utilizadas na educação.

Robert J. Sternberg^[1] - representante do enfoque cognitivo da inteligência, considerando-a como habilidade de resolver novos problemas intelectuais. Propõe três tipos básicos de inteligência:

- **Inteligência analítica** - direcionamento consciente dos processos mentais para se analisar e avaliar idéias, resolver problemas e tomar decisões.
- **Inteligência criativa** - habilidade de ir além das idéias já conhecidas para gerar novas e interessantes idéias.
- **Inteligência prática** - habilidade de traduzir teoria em prática e idéias abstratas em realizações práticas.

Howard Gardner^[2] - considera a inteligência como a capacidade de resolver problemas e de elaborar produtos que são importantes em um determinado ambiente ou comunidade cultural. Ele organiza a inteligência em oito blocos:

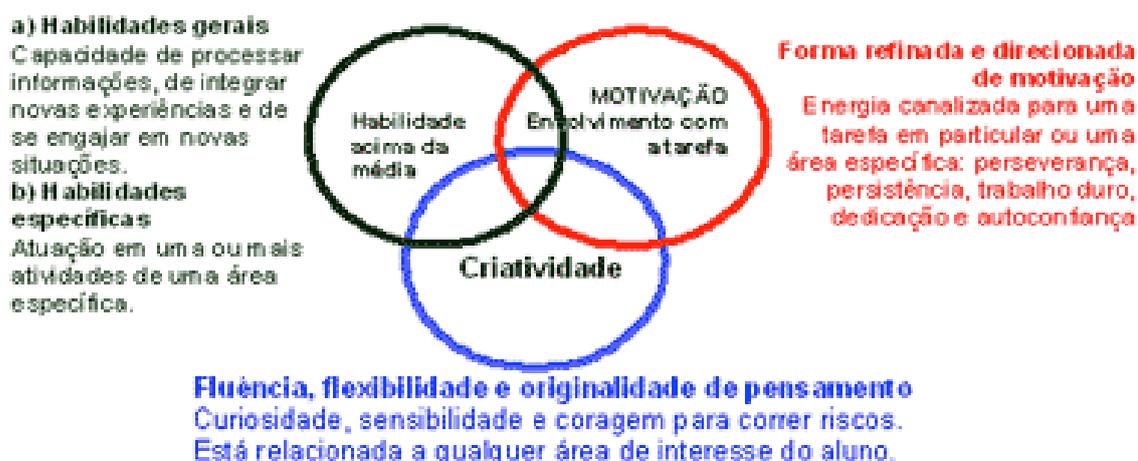
- **Inteligência lingüística** - inclui habilidades envolvidas na leitura e escrita.
- **Inteligência lógico-matemática** - envolve computação numérica, solução de quebra-cabeças lógicos e a maioria do pensamento científico.
- **Inteligência espacial** - envolve a habilidade de representar e manipular configurações espaciais.
- **Inteligência musical** - capacidade de cantar, tocar instrumentos, conduzir uma orquestra.
- **Inteligência cinestésica** - capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos

utilizando o corpo inteiro ou partes.

- **Inteligência interpessoal** - capacidade de compreender outras pessoas.
- **Inteligência intrapessoal** - capacidade de compreender a si mesmo.
- **Inteligência naturalista** - diz respeito à habilidade de ver padrões complexos no ambiente natural.
- **Inteligência existencial ou espiritualista** - se refere a coisas espirituais e existenciais, como a vida, a morte e as realidades supremas.

A fundamentação teórica proposta no NAAH/S MS é de Joseph Renzulli (2004), que define superdotação como comportamentos que refletem uma interação entre três grupamentos básicos de traços humanos: capacidade geral e/ou específica acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade.

Habilidades ou Superdotação – concepção dos Três Anéis



O autor enfatiza: “As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano.” Ressaltando a importância de que sejam oferecidas oportunidades para o desenvolvimento do potencial mediante alternativas educacionais adequadas. Ele valoriza a criatividade e a produção inovadora, incentivando a inventividade, o inusitado.

O comprometimento com a tarefa consiste num aspecto de extrema relevância e pode ser considerado o que menos se percebe nos ambientes escolares. Para o autor, um aluno está comprometido ou motivado quando dedica

tempo, manifesta perseverança, não desiste de suas atividades mesmo que sejam desafiadoras ou exigentes. Com base na definição, o planejamento das atividades a serem desenvolvidas nas Salas de recursos Multifuncionais para alunos com AH/SD devem levar em conta os interesses, habilidades e estilos de aprendizagem deste alunado. Mais que o ensino de conteúdos curriculares previstos na educação formal, esse apoio especializado deve estar voltado para o desenvolvimento de programas, atividades e pesquisas diferenciadas.

Um princípio básico é que a aprendizagem pode se tornar motivadora quando o conteúdo (conhecimento) e o processo de ensino e aprendizagem (habilidades de pensamento, métodos de investigação) são aprendidos num contexto de problemas reais. Portanto, deve ser oferecida a oportunidade para que o aluno participe da delimitação do problema, discuta a relevância do mesmo, desenvolva estratégias para sua investigação e resolução.

Segundo Renzulli (2004), o enriquecimento visa desenvolver o conhecimento e as habilidades de pensamento adquiridos por meio da instrução formal, com aplicação de conhecimentos e habilidades decorrentes da própria investigação feita pelo aluno, que resultem no desenvolvimento de um produto criativo.

Para programar as atividades, o autor supracitado organizou o Modelo Triádico de Enriquecimento, com três tipos de enriquecimentos relacionados entre si: Enriquecimento Escolar do Tipo I, Enriquecimento do Tipo II, Enriquecimento do Tipo III. O principal objetivo do Enriquecimento Escolar do Tipo I é incentivar o interesse para o estudo sobre temas, assuntos, ou áreas de conhecimento, que geralmente não são contempladas no currículo regular, deve ser planejada, sempre, a partir do interesse dos alunos, ainda que seja de um único aluno, com a finalidade de fomentar a curiosidade, responder a questionamentos, aprofundar uma discussão etc. Para tanto, propõe expor aos alunos uma grande variedade de temas, eventos e instrumentos, por meio de visitas, palestras, documentários, artigos, filmes, exposições, mini-cursos, entrevistas e internet.

Ao prosseguir em direção ao planejamento de estudos e pesquisas, voltados para o aprofundamento dos conhecimentos sobre o tema escolhido pelo aluno, caracteriza-se o Enriquecimento do Tipo II, que requer meios compatíveis com o objeto a ser pesquisado. Esses meios são instrumentos físicos e lingüísticos, que

possibilitam o desenvolvimento de habilidades e funções mentais superiores. Os recursos materiais e os signos são mediadores culturais auxiliares na promoção do desenvolvimento e elevação dos processos de pensamento dos alunos. Nas atividades do Tipo II os alunos podem aprender a fazer pesquisa, a utilizar fontes de referência de nível avançado, bem como adquirir conhecimentos sobre metodologias investigativas e desenvolvimento do raciocínio científico, tais como: anotações, resumo, entrevista, observação, interpretação, análise-síntese, associação de idéias, classificação, generalização, abstração.

A divulgação dos resultados obtidos nestas atividades proporciona um momento importante que pode ser feito por meio de exposição oral, escrita, ilustrativa com desenhos, fotos, imagens artísticas variadas, gráficos, maquetes, teatro, livros, montagens em materiais diversos como argila, massa de modelar, sucata ou outros materiais industrializados. O Enriquecimento do Tipo III envolve atividades investigativas e artísticas aplicadas a propósitos que levem à elaboração de produtos reais, como por exemplo, a criação de um jogo, a produção de um livro, uma escultura, uma maquete, uma propaganda, um jornal, etc. Para Alencar e Fleith (2001), as atividades de enriquecimento possibilitam aos alunos a vivência de experiências de aprendizagem desafiadoras, auto-seletivas e baseadas em problemas reais, além de favorecer o conhecimento avançado em uma área específica, estimular o desenvolvimento de habilidades superiores de pensamento e encorajar a aplicação destas em situações criativas e produtivas. [...]

Os estudantes se tornam produtores de conhecimento ao invés de meros consumidores da informação existente. O professor tem o papel de facilitador e mediador neste processo. É importante ressaltar que as atividades do tipo I, II e III não obedecem a um procedimento linear. As atividades são planejadas, considerando a diversidade e variedade de interesses que podem surgir, o professor não precisa ter domínio aprofundado de todos os instrumentos simbólicos mediadores, mas ele pode proporcionar e incentivar os alunos com o acesso aos instrumentos mais avançados ou a espaços e pessoas especializados. A efetivação da proposta implica numa prática pedagógica configurada na e para a diversidade. Nesse sentido, a visão de homogeneidade predominante é um obstáculo à proposta de enriquecimento.

O professor tem em seu trabalho a oportunidade e a responsabilidade de transmitir aos alunos os conceitos que a humanidade produziu histórica e coletivamente. A atividade educativa compreende a identificação dos conteúdos culturais, necessários à apreensão pelos homens para torná-los humanizados, e a descoberta de formas e estratégias mais apropriadas para alcançar esse intento. Para prática das atividades de enriquecimento é necessário, inicialmente, identificar habilidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, observe os alunos, dê oportunidade para eles se expressarem, crie e utilize instrumentos que permitam o registro de suas habilidades, interesses e necessidades, fique sempre atento ao potencial de seus alunos. Outra estratégia é ouvir os próprios alunos a respeito de seus hobbies, sonhos, o que gostam de fazer, o que fazem bem ou o que poderiam fazer bem se tivessem oportunidade de aprender.

O aluno com Altas Habilidades/Superdotação é antes de tudo, aluno da escola. O conhecimento sobre os estilos de expressão do aluno pode ajudar o professor da sala de recurso multifuncional a expandir suas propostas relacionadas aos tipos de arranjos instrucionais e opções de aprendizagem para grupos pequenos ou grandes, legitimando as várias formas de expressão que os alunos venham a apresentar. Alguns estilos de expressão são mais participativos e orientados para a liderança. O conhecimento sobre as formas de expressão dos alunos pode ser uma valiosa ferramenta para se organizar um trabalho em equipe. Outro aspecto importante a ser considerado é o estilo de aprendizagem do aluno. Nesta perspectiva, deve-se considerar como o aluno gostaria de explorar uma determinada atividade, assim como classificar suas preferências relacionadas à aprendizagem, certos tópicos ou áreas de estudo. Os alunos aprendem com mais facilidade e prazer quando são ensinados de acordo com seus estilos de aprendizagem preferidos. Assim, bons resultados são obtidos quando as estratégias de ensino do professor são adequadas às preferências de aprendizagem do aluno. Para que o professor possa oferecer um arranjo de sala de aula que atenda às necessidades de trabalho dos alunos, é necessário que ele conheça também as preferências discentes relacionadas ao ambiente de aprendizagem.

O professor deve investigar se seus alunos preferem trabalhar sozinhos, em pares ou em equipe. Devem, ainda, serem observadas as características físicas do

ambiente tais como luminosidade, som, disposição dos móveis, turno de trabalho etc. de acordo com a dinâmica do processo de construção de novo conhecimento ou elaboração de um produto. Com certeza, o professor é o principal mediador do processo de ensino e aprendizagem. Em sala de aula, sua influência é decisiva na conduta futura dos alunos. Sua atitude é extremamente poderosa no sentido de influenciar o aluno, tanto positiva como negativamente. Ele pode e deve interferir no ensino das habilidades criativas, estimulando o aluno para que este apresente seu melhor desempenho. Os interesses e habilidades dos alunos são específicos e diversificados. Envolvem várias áreas, tais como artes, ciências, temas sociais, informática, entre outros. As atividades desenvolvidas partem do interesse dos alunos, que requerem aprofundamento de temas ou conteúdos e utilização mediadora de instrumentos ou equipamentos que favoreçam a sua apreensão.

6 – DA ORGANIZAÇÃO

A estrutura desenvolvida pelo NAAH/S MS é fundamentada no Documento Orientador (2006), estruturada em três unidades: Unidade de Atendimento ao Aluno, Unidade de Atendimento à Família e Unidade de Atendimento à Escola. Cada unidade tem seus objetivos específicos, mas em todos os momentos se correlacionam, buscando identificar/atender todos os aspectos que envolve o mundo educacional deste educando.

A equipe do NAAH/S MS é formada por profissionais das diversas áreas do conhecimento (Pedagogos, Psicólogos e Professores) com o objetivo de identificar e atender adequadamente e com qualidade os alunos com altas habilidades/superdotação do Estado de Mato Grosso do Sul. Através de um diálogo democrático foi que a equipe optou por um atendimento multifuncional, ou seja, todos os profissionais, conforme a necessidade deve se envolver com todas as unidades de atendimento.

São realizados estudos semanais para aprofundamento, reflexões e busca de melhores caminhos, sempre visando a qualidade do atendimento aos educandos. O grupo de estudo tem a função também de buscar apoio da comunidade local no que se refere aos métodos e técnicas da avaliação qualitativa, bem como apoio

interdisciplinar com os profissionais das outras áreas de conhecimento e que possam vir a corroborar com o nosso atendimento.

6.1 – Unidade de Atendimento ao Aluno

A Unidade de Atendimento ao aluno é responsável pela sistematização do atendimento e acompanhamento dos alunos encaminhados da Rede Estadual de Ensino com indicativos de altas habilidades/superdotação. Esta unidade tem como principal função identificar e apoiar os alunos com altas habilidades/superdotação.

Os principais objetivos da unidade do aluno, são:

- ✓ Desenvolver uma avaliação qualitativa a partir dos indicativos de altas habilidades com intuito de verificar as potencialidades dos alunos encaminhados para identificação;
- ✓ Promover a orientação aos alunos identificados no que se refere às suas necessidades especiais;
- ✓ Oferecer atendimento suplementar direcionado aos interesses, com objetivo de aprofundar conhecimentos e propiciar um enriquecimento curricular;
- ✓ Oferecer um espaço de trabalho para o aluno com altas habilidades/superdotação, neste espaço estão incluídos: minicursos, projetos, participação em eventos, concursos e congressos; como também o estágio supervisionado aos alunos do curso de graduação.

6.1.1 – Processo de Identificação das Altas Habilidades/ Superdotação

O Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação-MS tem desenvolvido uma proposta de avaliação pautada em uma análise qualitativa do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com indicativos de altas habilidades/superdotação.

A unidade procura assegurar um atendimento qualitativamente diferente que busque atender aos interesses e potencialidades dos alunos. Para tanto a equipe técnica multidisciplinar composta de Psicólogas, Pedagogas e Professoras

procuram, na especificidade de suas formações, articular os referenciais teóricos da Pedagogia, da Psicologia e da Psicopedagogia na avaliação e identificação das áreas fortes de desenvolvimento do aluno e também de suas dificuldades e defasagens.

Para a eficácia no processo de identificação deste alunado é importante a utilização de recursos diversos, como: observação, registros e acompanhamento das aptidões ou habilidades de destaque dos alunos.

Diferenças, diversidades, pontos incomuns, traços que traduzem as características relacionadas à superdotação devem considerar os seguintes aspectos quanto a sua observação:

- ✓ dispor de conhecimento prévio das fases de desenvolvimento do ser humano e do contexto social e familiar em que o sujeito esteja inserido;
- ✓ ter conhecimento das características mais comumente observadas no campo das altas habilidades/superdotação;
- ✓ basear-se em vários momentos de observação para concluir sobre o modo de agir ou de ser do sujeito observado;
- ✓ estabelecer rotinas, ou seja, acrescentar à primeira observação outras, de modo a confirmar os dados anteriores, mantendo-se alerta sobre comportamentos, conversas com outras pessoas e observações quanto ao comportamento de outras crianças em situações comuns;
- ✓ promover o acompanhamento de diferentes situações, considerando todas as atitudes como importantes; se possível registrando o que achar mais significativo;
- ✓ manter neutralidade de ação, evitando influências, julgamentos e rotulações.

GUIMARÃES e OUROFINO (2007, p. 55) ao discorrerem sobre o processo de Identificação das altas habilidades/superdotação sugerem:

De acordo com a literatura, os instrumentos de identificação mais utilizados nos programas de atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação têm sido:

- a) testes psicométricos;
- b) escalas de características;
- c) questionários;
- d) observação do comportamento;
- e) entrevistas com a família e professores, entre outros.

O processo de identificação da superdotação é complexo e se alonga por mais tempo nas equipes de avaliação, pois esse exige atenção dos especialistas, se faz de forma contínua e em paralelo ao atendimento que o aluno requer. Esse processo envolve a família, o psicólogo e o pedagogo da equipe de avaliação e o professor da criança. A sondagem de possíveis aspectos indicadores relacionados à superdotação e o talento constitui a primeira etapa de um processo de caracterização destes alunos.

Como segundo momento do processo de sondagem deverá a equipe técnica do NAAH/S MS começar a desenvolver com o aluno um acompanhamento complementar, diferenciado, com base nas suas observações quanto à natureza de cada criança observada. *O tempo de avaliação varia de aluno para aluno, podendo ser de no mínimo quatro meses, se alongando até um ano ou mais, dependerá do aluno, é preferível observar o aluno com cuidado por um tempo maior que dar um identificação equivocado.*

Nesse sentido a avaliação se realiza de forma processual e contextualizada, sustentando-se nos instrumentos específicos da Psicologia, Pedagogia, visitas à Escola e Entrevista com os Professores, coordenadores e com a família, e outras informações que se fizerem necessárias ao processo de identificação. No período de observação do aluno no contexto escolar, momentos em que a qualidade de seu interesse e suas produções são consideradas e analisadas. Todo esse processo de avaliação subsidia o mapeamento dos interesses, as características individuais e estilos de aprendizagem do aluno.

Tais informações tornam-se as referências essenciais para aos professores nas estratégias de intervenção e relacionamento com o aluno superdotado. As informações decorrentes do processo avaliativo, são sistematizadas em relatórios que apontam as habilidades especiais do aluno, descrevem sua potencialidade e são apresentados como devolutiva à escola, e a partir dessa etapa inicia-se então o acompanhamento das demais unidades.

6.1 – Unidade de Atendimento ao Professor

Os profissionais desta unidade visam a formação continuada dos professores da rede de ensino, principalmente das escolas onde há alunos identificados, proporcionando um entendimento sobre esta área e o atendimento eficaz das necessidades educativas especiais. Desenvolve também um suporte aos profissionais da educação envolvidos com a criança para estabelecer o melhor programa a ser desenvolvido na escola, seja esse programa um avanço escolar ou um enriquecimento curricular.

Essa unidade tem por objetivo oferecer cursos de formação continuada aos professores e profissionais da educação. Os estudos e debates da equipe dessa unidade têm demonstrado que o professor é o elo fundamental de uma corrente que envolve o trabalho coletivo de toda a escola.

Isso quer dizer que as responsabilidades por esse trabalho devem ser compartilhadas por todos aqueles que atuam sobre o processo de ensino-aprendizagem do aluno – os gestores, os coordenadores, os inspetores, os técnicos que atendem às escolas, a administração e a manutenção. Todos colaboram ou dificultam, direta ou indiretamente, com a inserção do aluno superdotado no ambiente escolar. Todos podem ser também agentes facilitadores na identificação, encaminhamento e auxílio às necessidades especiais deste aluno. Por esse motivo justifica-se que os profissionais que atendem aos professores pensem na escola como um todo para buscar e propor estratégias de trabalho com o aluno superdotado,

A transformação da prática pedagógica, a adequação, a flexibilização do currículo e o suporte ao docente são ações imprescindíveis para a inclusão efetiva do aluno superdotado no ambiente escolar. O professor no cotidiano escolar precisa reconhecer e responder a necessidades diversificadas de seus alunos, bem como acomodar diferentes potencialidades, estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando com isso uma educação de qualidade. Nesse sentido a unidade de atendimento ao professor serve como suporte e apoio ao trabalho do professor no cotidiano escolar, através de capacitações, conversas informais, palestras, grupos de estudos, e outros conforme o interesse e necessidade dos professores.

6.2 – Unidade de Atendimento à Família

Um aspecto importante na área das altas habilidades é a família, que necessita ser orientada para realizar um acompanhamento completo da criança que frequenta o NAAH/S. Nessa perspectiva, os profissionais dessa unidade atendem a família realizando encontros periódicos, promovendo discussões e orientações a respeito do atendimento à criança com altas habilidades.

Essa unidade tem a função de prestar orientação e suporte psicológico e emocional à família, com vistas à compreensão do comportamento dos seus filhos, melhorando as relações interpessoais e incentivando o desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

Para tanto poderão ser organizados grupos de pais, para discussão de assuntos referentes às altas habilidades/superdotação. Palestras, seminários e sessões de atendimentos também deverão ser organizados no sentido de informar e orientar aos pais e familiares dos alunos com altas habilidades/superdotação. Fazer a ponte entre a escola e a família é, portanto, um dos pontos relevantes, sobretudo pelo acréscimo de resultados positivos que a aproximação entre escola e família proporciona, outro aspecto importante a ressaltar é que os pais recebem dos profissionais o acolhimento para que se sintam à vontade no saneamento de suas dúvidas quanto a condição de superdotação, aos mitos com relação a essa condição e os questionamentos referentes ao desenvolvimento do ser humano.

6.4 Encaminhamentos após a Identificação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação

Identificar o aluno com altas habilidades/superdotação não é sinônimo de sucesso no seu desenvolvimento, é necessário encaminhamentos para atendimento educacional especializado, com objetivo de oferecer suplementação curricular e outros que se fizerem necessários.

Deverá desenvolver com cada criança, paralelamente aos currículos comuns, estudos, projetos, pesquisas, entrevistas e outras atividades enriquecedoras de

interesses específicos, conforme o que a criança gosta, tem facilidade para fazer, faz bem e faz diferente.

6.4.1 – Modalidades de Atendimento Educacional Especializado

A sala recurso multifuncional é um ambiente de natureza pedagógica, orientado por professor especializado, que suplementa, no caso de altas habilidades, o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. O serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum.

O AEE, aqui denominada **Oficinas de enriquecimento do Desenvolvimento de Potenciais**, é uma modalidade de atendimento educacional especializado proposta pela Educação Especial e caracteriza-se por um serviço de natureza pedagógica, oportunizado ao aluno com altas habilidades/ superdotação de favorecer o envolvimento com suas áreas de interesses, respeitando seu estilo de aprendizagem realizado no próprio estabelecimento do núcleo (NAAH/S). Este oferece atualmente oficina de Línguas Estrangeiras (Inglês e Espanhol). Artes, Música, Projetos, Xadrez, Teatro.

6.4.2 – Sala de Recursos Multifuncional - Enriquecimento Curricular

A Sala de Enriquecimento Curricular tem por objetivo subsidiar o desenvolvimento das altas habilidades identificadas nos alunos atendidos pelo NAAH/S, o aprofundamento e enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e o envolvimento em trabalhos independentes para investigações nas áreas de interesses, habilidades e aptidões dos alunos, oportunizando o desenvolvimento de suas potencialidades. Sendo oferecidos oficinas de xadrez, artes, línguas, música e projetos acadêmicos, além do atendimento aos alunos precoces.

Para tanto o NAAH/S de Campo Grande – MS tem por objetivo oferecer oficinas específicas conforme a necessidade de cada aluno visando o desenvolvimento de suas potencialidades. Atendendo assim o que a Resolução CNE/CEB 4/2009 (2009, p. 2):

Art. 7º Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

Cumprindo o que está previsto na legislação o NAAH/S-MS oferece atendimento especializado para os alunos com altas habilidades/superdotação. Após o encaminhamento realizado pelas técnicas do NAAH/S os alunos identificados com altas habilidades/superdotação ou em processo de avaliação com indicativos de altas habilidades/superdotação podem realizar atividades na sala de enriquecimento conforme seus interesses e necessidades, com o objetivo de oportunizar atividades enriquecedoras que possibilitem o desenvolvimento de suas potencialidades.

A **Sala de Enriquecimento** deve ocorrer em horário contrário da classe comum, tendo por objetivo o aprofundamento e enriquecimento em atividades de interesse e talento do aluno, a partir do envolvimento em trabalhos independentes e para investigações nas áreas de interesses, habilidades e aptidões dos alunos.

Conforme as orientações do MEC (2007) a **Sala de Enriquecimento** deve ser um espaço que propicie estímulos e desafios motivando o aluno a buscar novos conhecimentos por meio de pesquisa, leitura, discussões e, sobretudo observações. Assim recomenda o MEC (2007, p. 69):

Conforme está previsto na legislação, os alunos com altas habilidades/ superdotação devem receber atendimento que valorize e respeite suas necessidades educacionais diferenciadas quanto a talento, aptidões e interesses. O pressuposto contido nessa prescrição é o de que, por mais excepcionais que sejam tais aptidões e talentos, caso não haja estímulo e atendimento adequados, os indivíduos dificilmente atingirão um nível de excelência. É, portanto, no indivíduo que a organização e fundamentação de programas educacionais devem se basear.

O atendimento é oferecido individualmente ou em pequenos grupos, com um cronograma adequado de acordo com as características e necessidades de cada aluno. As atividades desenvolvidas partem dos interesses dos alunos, e requerem planejamento conjunto entre o professor da sala de enriquecimento e o próprio aluno, incluindo avaliação contínua, sempre tendo por objetivo o desenvolvimento de suas potencialidades. Para o alcance dos objetivos propostos a dinâmica utilizada na **Sala de Enriquecimento** do NAAH/S MS se baseará nas orientações do MEC (2007) e Renzulli (1996,2001).

6.4.3 – Dinâmica da Sala de Enriquecimento

Os atendimentos na **Sala de Enriquecimento** contemplam: Portifólio do Talento Total, Modelo Triádico de Enriquecimento – atividades do Tipo I, II e III. Tendo por objetivos:

- Desenvolver as potencialidades dos alunos levando em conta seus interesses, estilos de aprendizagem e de expressão;
- Favorecer o enriquecimento e aprofundamento curriculares;
- Despertar os alunos para novos interesses, através de visitas e atividades diversificadas que os coloquem em contato com diversas possibilidades de conhecimentos;
- Fortalecer o autoconceito positivo;
- Ampliar e diversificar as experiências dos alunos;
- Possibilitar aos alunos maior desenvolvimento da sua capacidade criativa, dos hábitos de trabalho e de estudo;
- Oportunizar o desenvolvimento dos valores éticos e do convívio social;
- Propor atividades que atendam ao ritmo individual de crescimento e aprendizagem.

Cabe ressaltar que os alunos atendidos na **Sala de Enriquecimento** vêm do ensino comum e estão habituados a fazer o que a escola ordena. De maneira geral não tiveram ainda oportunidade de elaborar um programa de estudos que privilegia temas específicos para aprofundamento dos conhecimentos e precisam ser desafiados para empreenderem o planejamento de suas atividades.

Com base nisso os trabalhos serão planejados a partir das necessidades e particularidades dos alunos, observando seus interesses, habilidades e aptidões, resultando em um plano individual para cada aluno, construído em parceria com o professor da sala de enriquecimento. Essa dinâmica segue as seguintes etapas:

- **1ª Etapa – Portifólio do Talento Total:** o portfólio é um registro dos interesses, estilos de aprendizagem e expressão e tem por objetivo definir as características e potencialidades de cada aluno promovendo assim a ampliação de suas capacidades e servindo de apoio para o desenvolvimento de sua autonomia na busca por novos conhecimentos.

De acordo com o MEC (2007, p. 60) o portfólio tem como metas:

- 1) Coletar e registrar informações sobre habilidades, pontos fortes, características e escolares ou extra-escolares realizadas pelo aluno;
- 2) Organizar dados do aluno referentes ao estilo de aprendizagem, preferências por áreas do conhecimento, habilidades sociais e pessoais, interesses, necessidades específicas e desafios pessoais a serem superados;
- 3) Fornecer subsídios para a elaboração de planejamentos educacionais e o estabelecimento de condições ambientais favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno;
- 4) Destacar estilos de expressão e de pensamento dos alunos.

Dessa forma o portfólio serve como instrumento norteador do processo de planejamento das atividades enriquecedoras propostas tanto para o ensino comum como para a educação especial.

- **2ª Etapa – Modelo Triádico de Enriquecimento:** consiste em uma proposta pedagógica que tem por objetivo promover a aquisição de conhecimentos desenvolvendo autonomia do aluno superando a aprendizagem dependente e passiva. Segundo Renzulli (1996, p. 11):

O Modelo de Enriquecimento de Triade baseia-se nas formas como as pessoas aprendem melhor num ambiente natural do que no ambiente estruturado artificialmente que caracteriza a maior parte das salas de aula. Tal como cientistas “olham para a natureza” quando tentam resolver certos tipos de problemas, também o processo de aprendizagem é examinado tal como se desenrola no mundo não escolar. Trata-se de um processo agradável e simples!

Estimulação externa, curiosidade interna, necessidade, ou combinação desses três pontos de partida, fazem com que as pessoas desenvolvam o interesse por um tema, problema ou área de estudo.

Para a efetivação dessa proposta serão desenvolvidas as atividades de enriquecimento tipo I, II e III proposta por Renzulli (1996, 2001) que objetivam oportunizar acessos diversificados ao mundo do conhecimento, levantamento de questionamentos, hipóteses e problemas e desenvolvimento de projetos a partir dos interesses específicos de cada aluno.

- **Enriquecimento de Tipo I** – consiste em atividades exploratórias gerais em diferentes áreas do conhecimento cujo objetivo é apresentar aos alunos variados e excitantes temas, através de palestras, cursos, mini-cursos, excursões, demonstrações, filmes, televisão, internet, e outros. Esse tipo de atividade despertará no aluno o interesse para a execução de novas atividades que promovam o envolvimento efetivo do aluno com uma determinada área do conhecimento.

- **Enriquecimento de Tipo II** – consiste em instrumentalizar os alunos no que tange aos aspectos de métodos, técnicas de investigação e de referência para a execução de projetos de pesquisa. Por exemplo, um aluno que deseje pesquisar sobre o problema do lixo no seu bairro deverá receber formação sobre a coleta e a análise de dados, redação de relatório de investigação, protocolo de entrevista, entre outros, para a elaboração do projeto de pesquisa.

- **Enriquecimento de Tipo III** – consiste na formação de investigadores de problemas reais com a utilização de metodologias de pesquisa apropriadas. Por exemplo, os alunos envolvidos em uma investigação tecnológica deverão utilizar a metodologia dos tecnólogos; os alunos envolvidos em uma produção teatral deverão utilizar a metodologia dos escritores e produtores teatrais. Os alunos devem assumir os papéis e os conhecimentos dos profissionais da área de foco da pesquisa, contemplando a avaliação da dificuldade de um problema, cálculo de tempos e previsão de resultados. O produto final desse processo deve obter audiência com o objetivo de desenvolver nos alunos eficazes formas de divulgação das suas conclusões, bem como estimulá-los a melhorar a qualidade de seus projetos, o envolvimento com elaboração de novas pesquisas e o aprimoramento nas formas de exposição das mesmas.

De acordo com Renzulli (1996, p 14) esse tipo de enriquecimento necessita de:

[...] uma avaliação autêntica. Os projetos de Tipo III são produzidos através da metodologia de uma área; os produtos devem necessariamente ser avaliados de acordo com os critérios dos técnicos da área, quer o produto tenha ou não o desejado impacto na audiência respectiva.

Faz-se necessário para tanto a realização de parcerias com instituições, profissionais, entidades e outros, com o intuito de viabilizar apoio técnico e especializado nas diversas áreas de interesse apresentadas pelos alunos.

Cabe ressaltar que devido à heterogeneidade de interesses, estilos de aprendizagem e expressão apresentadas pelos alunos a execução das etapas acima descritas não se constitui tarefa fácil. Devemos estar atentos as possibilidades, o ritmo de cada um, possíveis dificuldades, além dos aspectos da maturidade e independência. Conforme o MEC (2007, p. 69):

Uma idéia importante de se ter em mente ao fazer esse planejamento é a de que os modelos existentes são sugestões de estratégias e que o mais relevante é se ater, inicialmente, ao que é possível fazer em cada situação específica, ampliando posteriormente o atendimento conforme for existindo maior abertura ou oferta de recursos por parte das instituições. Isso por que, muitas vezes consideramos os modelos como ideais inatingíveis, que desencorajam nossas ações. O melhor nesses casos, então, é começar de onde é possível, uma vez que as propostas iniciais podem criar espaços e condições para implantação de outras. Temos que saber, também, que mesmo quando partimos de uma mesma orientação geral os programas assumem a configuração necessária a cada instituição, uma vez que qualquer processo educacional vai depender intensamente das condições e características do lugar onde ele é realizado.

O NAAH/S de MS tem por meta primordial oferecer um atendimento de qualidade, voltado as reais necessidades dos alunos, não obstante as possíveis adequações decorrentes de cada realidade.

7 - DA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVO-PEDAGÓGICO

7.1-Coordenação Pedagógico-Administrativo

A Coordenação Pedagógico-Administrativo é que organiza, superintende, executa e controla todas as atividades desenvolvidas no âmbito do NAAH/S MS. Será dirigido por educador qualificado, habilitado, a quem caberá garantir o cumprimento das atividades e relações com a comunidade, além de representá-la perante as autoridades escolares e outros, em todas as ocasiões e oportunidades que isso se fizer necessário, tais como: receber pais de alunos, fornecedores, professores, pessoal técnico e administrativo, autoridades privadas e públicas, civis, comunidade em geral, bem como supervisores e pessoal técnico-administrativo da Secretaria de Estado da Educação. As atribuições do Coordenador Pedagógico-administrativo são:

- ✓ Fazer cumprir as leis, regulamentos, o calendário, as determinações superiores, de modo a garantir a consecução dos objetivos propostos;
- ✓ representar o estabelecimento perante as autoridades escolares;
- ✓ superintender todas as atividades do NAAH/S MS;
- ✓ presidir as reuniões e festividades promovidas pelo NAAH/S MS;
- ✓ coordenar, a elaboração, pelos técnicos, das propostas de avaliação, atendimento e acompanhamento nas escolas, bem como controlar sua execução;
- ✓ organizar o horário do pessoal docente, administrativo e técnico;
- encerrar diariamente o ponto do pessoal docente, administrativo e técnico, bem como verificar sua assiduidade;
- ✓ admitir e dispensar professores e demais servidores;
- ✓ promover iniciativas que visem ao aperfeiçoamento profissional de toda a equipe;
- ✓ assistir a autoridades de ensino durante suas visitas ao NAAH/S MS;
- ✓ fornecer informações aos pais ou responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a proposta das oficinas (AEE);
- ✓ coordenar a acomodação da demanda, inclusive à criação e supressão de oficinas, nos turnos de funcionamento, bem como a distribuição de por turnos;
- ✓ autorizar inscrição e transferência de alunos;
- ✓ convocar e presidir reuniões, delegando atribuições e competências, assim como designar comissões para a execução de tarefas especiais;
- ✓ controlar o cumprimento dos dias letivos e horários estabelecidos;

- ✓ coordenar e orientar, técnicos e administrativos - em termos do uso dos equipamentos e materiais inclusive os de consumo;
- ✓ coordenar o processo de escolha de docentes e verificação de sua documentação;
- ✓ tomar medidas de emergência em situação imprevista e outras, não previstas neste, comunicando imediatamente as autoridades competentes.
- ✓ participar, com a comunidade escolar, na construção do Projeto Político-Pedagógico;
- ✓ promover a integração escola-família-comunidade, envolvendo-as nas ações do NAAH/S;
- ✓ fornecer subsídios ao trabalho docente, visando à melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem;
- ✓ orientar, acompanhar e avaliar, em conjunto com os demais técnicos, as atividades desenvolvidas pelo;
- ✓ informar, continuamente, aos pais ou responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como a execução das propostas;
- ✓ interagir, interdisciplinarmente, com os demais profissionais do Estabelecimento de Ensino, visando a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem;
- ✓ fomentar discussões, debates, palestras e seminários junto à comunidade escolar;
- ✓ organizar e participar de Fóruns de discussão pedagógica conhecimento e intervenções, quando for o caso;
- ✓ apresentar estudos, relatórios, informações técnicas e pareceres específicos quando solicitado;
- ✓ identificar as barreiras que possam dificultar ou impedir as ações propostas pela equipe técnica do NAAH/S MS;
- ✓ participar da elaboração e implementação de cursos de capacitação para professores.

7.2 - Do Administrativo e da Equipe Técnica

7.2.1 – Do Administrativo

O pessoal administrativo e de apoio contará com elementos contratados pelo CEESPI em número necessário para o desempenho das funções de secretaria, controle de portaria, vigilância das instalações, guarda e manutenção do material e mobiliário, limpeza e higiene dos ambientes.

7.2.2 Da Equipe Técnica

A equipe técnica multidisciplinar composta de psicólogas, pedagogas, professoras e psicopedagogas desenvolvem atividades itinerantes nas escolas da rede estadual e procura assegurar um atendimento que preza a qualidade no levantamento de informações dos alunos apontados com indícios de altas habilidades de forma processual e contextualizada, sustentada em referenciais teóricos adotada pelo NAAH/S MS, instrumentos específicos da avaliação psicológica, avaliação pedagógica, visitas à escola e entrevista com os professores, coordenadores, família como também períodos de observação do aluno no contexto escolar, momentos em que a qualidade de seu interesse e suas produções é consideradas e analisadas.

A identificação processa primeiramente com a indicação pelos professores, Coordenador Pedagógico, Diretor dos alunos com destaque na área acadêmica ou em áreas como artes, música, teatro, informática, esporte, liderança, comunicação ou outras; Preenchimento pelo Professor da sala de aula, Coordenador Pedagógico, de questionário ou inventário que apresente uma lista de indicadores de altas habilidades/ superdotação.

O processo de avaliação subsidia o mapeamento dos interesses, as características individuais e estilos de aprendizagem do aluno. Tais informações tornam-se as referências essenciais para aos professores nas estratégias de intervenção e relacionamento com o aluno superdotado. As informações decorrentes do processo avaliativo são sistematizadas em relatórios que confirmem ou não o indicativo de altas habilidades, e, quando confirmada, descrevem sua potencialidade

e são apresentados como devolutiva à escola, e a partir dessa etapa inicia-se então o acompanhamento através de orientação à professora da sala regular e encaminhamento para atendimento educacional especializado.

Orientação e suporte psicológico e emocional à família, com vistas à compreensão do comportamento dos seus filhos, melhorando as relações interpessoais e incentivando o desenvolvimento das potencialidades dos alunos. Para tanto poderão ser organizados grupos de pais, para discussão de assuntos referentes às altas habilidades/superdotação. Palestras, seminários e sessões de atendimentos também deverão ser organizados no sentido de informar e orientar aos pais e familiares dos alunos com altas habilidades/superdotação. Fazer a ponte entre a escola e a família é, portanto, um dos pontos que relevantes, sobretudo pelo acréscimo de resultados positivos que a aproximação entre escola e família proporciona. Outro aspecto importante a ressaltar é que os pais recebem dos profissionais o acolhimento para que se sintam à vontade no saneamento de suas dúvidas quanto a condição de superdotação, aos mitos com relação a essa condição e os questionamentos referentes ao desenvolvimento do ser humano.

Oferecer cursos de formação continuada aos professores e profissionais da educação. Os estudos e debates têm demonstrado que o professor é o elo fundamental de uma corrente que envolve o trabalho coletivo de toda a escola.

Isso quer dizer que as responsabilidades por esse trabalho devem ser compartilhadas por todos aqueles que atuam sobre o processo de ensino-aprendizagem do aluno – os gestores, os coordenadores, os inspetores, os técnicos que atendem às escolas, a administração e a manutenção, colaboram ou dificultam, direta ou indiretamente, com a inserção do aluno superdotado no ambiente escolar.

Todos podem ser também agentes facilitadores na identificação, encaminhamento e auxílio às necessidades especiais deste aluno, para isso deixando claro que os alunos encaminhados para avaliação e/ou atendimento são pertencentes à escola e não à educação especial, como se esta fora algo que não estivesse inserido no currículo, conteúdos, enfim no dia a dia da mesma. Por esse motivo justifica-se que pense na escola como um todo para buscar e propor estratégias de trabalho com o aluno superdotado, a transformação da prática pedagógica, a adequação e flexibilização do currículo e o suporte ao docente, visto

que o professor no cotidiano escolar precisa reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, bem como acomodar diferentes potencialidades, estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando com isso uma educação de qualidade para todos.

8 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR E. M. L. S.; FLEITH, D. de Souza. Superdotados: determinantes, educação e ajustamento, 2001

WINNER, E. (1998). Crianças superdotadas: mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed

GARDNER, H. (1995). Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas

BRASIL, Ministério da educação e do desporto, Secretaria de Educação Especial. Política de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____, Ministério da Educação e do desporto, Secretaria de Educação Especial. Diretrizes gerais para o atendimento educacional dos alunos portadores de Altas Habilidades/Superdotação e talentos. Brasília, MEC/SEESP, 1995.

_____, Ministério da educação e do desporto, Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, MEC/SEESP, 2001.

_____, Ministério da educação e do desporto, Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão. Brasília, MEC/SEESP, 2004.

_____, Ministério da educação e do desporto, Secretaria de Educação Especial. A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 2: atividades de estimulação de alunos. Brasília, MEC/SEESP, 2007.

ANEXO B – SOLICITAÇÃO À COORDENAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



OF nº 07/2014 – PPGPsi/CCHS/UFMS

Campo Grande, 25 de fevereiro de 2014.

Da: Profa. Dra. Inara Barbosa Leão
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Curso de Mestrado
Para: ELAINE LUZIO FERNANDES
Diretora do CEESPI-MS (Centro de Educação Especial e Inclusiva)
Assunto: Solicitação (faz)

Senhora Diretora,

Solicitamos autorização para que a mestranda, Naila de Mattos Iorio, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, realize no Núcleo de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação do Estado de Mato Grosso do Sul (NAAHS/MS), a etapa empírica da pesquisa científica intitulada: "Os sentidos subjetivos da avaliação psicológica em Altas Habilidades/Superdotação", sob a orientação da Profª Drª Alexandra Ayach Anache.

A pesquisa tem como objetivo central, identificar os sentidos subjetivos das avaliações psicológicas em Altas Habilidades/Superdotação de alunos que frequentem o NAAHS/S – MS, assim como:

- Compreender as configurações subjetivas dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação;
- Analisar como a subjetividade social está imbricada à subjetividade individual desses sujeitos.

Faz-se necessário a autorização tanto para o acesso aos arquivos de documentos pessoais dos alunos quanto ao histórico de seu atendimento e a possível utilização deste espaço físico para a realização das entrevistas individuais e encontros em grupo com estes alunos e seus familiares.

Como sujeitos da pesquisa elencaremos 6 alunos que frequentem o NAAHS – MS, que estejam na faixa etária entre 13 e 17 anos e de ambos os sexos. Ressaltamos ainda, que a participação destes sujeitos da pesquisa ocorrerá mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos seus responsáveis legais, caracterizando-se como voluntária e opcional.

Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado
Cidade Universitária, s/n * Caixa Postal 549 Fone: 067xx 3345-3587
CEP 79070-900 * Campo Grande (MS) *
<http://www.ufms.br> e-mail: secmestpsic.cchs@ufms.br



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Todas as informações coletadas nesse estudo são estritamente confidenciais e sigilosas e nenhum participante terá sua identidade revelada, podendo deixar a pesquisa em quaisquer de suas etapas.

Os resultados desta pesquisa serão apresentados na forma de dissertação, e também deverão ser publicados na forma de relatórios, artigos científicos de revistas, assim como, apresentação em eventos da área.

Quaisquer informações sobre a pesquisa podem ser obtidas pelos telefones e e-mails abaixo a qualquer momento.

NAILA DE MATTOS IORIO - Orientanda

naila_mattos@hotmail.com

Celular: 8175-4138

Atenciosamente,

Inara Barbosa Leão

Prof. Inara Barbosa Leão
Coordenadora do Curso de Mestrado em
Psicologia/CCHS/UFMS
Post. 900/2018



Recebi em 24/03/14

Elaine Lúcio Fernandes
Diretora
CPEESP/UFMS/SUPERESP/MS
Resolução PP-SED n. 044/12 de 12/03/12

Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado
Cidade Universitária, s/n * Caixa Postal 549 Fone: 067xx 3345-3587
CEP 79070-900 * Campo Grande (MS) *
<http://www.ufms.br> e-mail: secmestpsic.cchs@ufms.br

ANEXO C – PARECER COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Os sentidos subjetivos da avaliação psicológica em Altas Habilidades/Superdotação.

Pesquisador: Naila Mattos Iorio

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 22091214.8.0000.0021

Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 675.141

Data da Relatoria: 04/06/2014

Apresentação do Projeto:

O projeto propõe identificar os sentidos subjetivos da avaliação psicológica em alunos com Altas Habilidades/Superdotação, dando voz a esses sujeitos. Para isso, serão realizados encontros grupais e individuais, com seis alunos na faixa etária entre 13 e 17 anos, de ambos os sexos, que frequentem o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação de Mato Grosso do Sul (NAAH/S, MS). O trabalho fundamenta-se na epistemologia qualitativa de Fernando González Rey, que propõe dentre outros pontos, o uso de instrumentos a partir da técnica de sistemas conversacionais, a qual será empregada tanto no momento em grupo quanto na entrevista individual; além disso, recorrer-se-á também ao completamento de frases. As técnicas têm o intuito de investigar os sentidos subjetivos em torno da avaliação dos sujeitos. O processo de construção das informações construídas será organizado a partir do Núcleo de Significações e analisadas à luz da Psicologia Histórico-Cultural, cujo pano de fundo norteador é o Materialismo Histórico e Dialético, visando a avançar da descrição para a explicação de totalidade dos sujeitos dessa pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Como objetivo geral, a pesquisa busca identificar os sentidos subjetivos da avaliação psicológica

Endereço: Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação/UFMS

Bairro: Caixa Postal 549

CEP: 79.070-110

UF: MS

Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3345-7187

Fax: (67)3345-7187

E-mail: bioetica@propp.ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 675.141

em Altas Habilidades/Superdotação de alunos que frequentem o NAAH/S,MS.

Como específicos, elencam-se: a) compreender as configurações subjetivas dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação; b) analisar como a subjetividade social está imbricada à subjetividade individual desses sujeitos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Embora a pesquisa trabalhe com questões bastante delimitadas, conforme se pode verificar pelos modelos de instrumentos de coleta, há que se considerar a delicadeza do tema, investiga-se a constituição da identidade de adolescentes, razão pela qual devem-se tomar todas as precauções necessárias, de forma a minimizar quaisquer riscos nesse sentido.

Quanto aos benefícios, deve-se mencionar a importância de um conhecimento mais aprofundado sobre uma categoria específica de indivíduos, o que pode contribuir para ações futuras que tenham como alvo o público em questão.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa fundamentada nos princípios da perspectiva histórico-cultural, com viés notadamente qualitativo, colhendo dados dos participantes a fim de interpretá-los com o apoio de um modelo proposto por González Rey.

Critério de inclusão: alunos identificados como Altas Habilidades/Superdotação atendidos pelo NAAH/S, MS; de 13 a 17 anos; de ambos os sexos.

Critério de exclusão: alunos avaliados pela pesquisadora, em seu trabalho no NAAH/S, MS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, a ser assinado pelo responsável legal, e o Termo de Assentimento, a ser assinado pelo adolescente.

Apresenta-se, também, a Autorização do responsável pelo local onde as crianças serão selecionadas/avaliadas.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação/UFMS

Bairro: Caixa Postal 549 **CEP:** 79.070-110

UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** bioetica@propp.ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 675.141

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

CAMPO GRANDE, 05 de Junho de 2014

Assinado por:
Odaír Pimentel Martins
(Coordenador)

Endereço: Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação/UFMS
Bairro: Caixa Postal 549 **CEP:** 79.070-110
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** bioetica@propp.ufms.br