



O adolescentes com altas habilidades: superdotação e a subjetivação de sua aprendizagem

Patrícia Melo do Monte¹
Ana Valéria Marques Fortes Lustosa²

Resumo: A área das altas habilidades/superdotação tem sido historicamente abordada com grande ênfase nos fatores intelectuais e, em menor grau, nos elementos emocionais. Emerge, assim, uma importante questão: como os adolescentes superdotados subjetivizam sua condição? Essa pesquisa se apóia nos referenciais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e na Teoria da Subjetividade, de González Rey. Encontra-se metodologicamente fundamentada na Epistemologia Qualitativa. O principal objetivo deste estudo foi investigar os sentidos subjetivos associados às altas habilidades/superdotação em adolescentes com essa característica. Entre os autores que fundamentam essa discussão, destacamos González Rey (2002), Martínez (1997), Alencar: Virgolim (2001) e Fortes-Lustosa (2004). Realizamos um estudo de caso de um adolescente com altas habilidades na área acadêmica. Foram utilizados instrumentos de pesquisa diversos, como a entrevista em processo e o completamento de frases. A análise dos dados foi feita de forma construtivo-interpretativa. Os resultados indicam níveis elevados de autodeterminação, valorização da família e dos amigos e valorização do conhecimento por parte do sujeito.

Palavras-chave: Subjetividade. Altas habilidades/superdotação. Adolescência.

¹Psicóloga. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Docência no Ensino Superior. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Docente do curso de Psicologia da Faculdade Santo Agostinho.

²Psicóloga. Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí.



1. Introdução

O campo das altas habilidades/superdotação tem sido historicamente discutido com grande ênfase nos fatores intelectuais e, em menor grau, nos elementos do desenvolvimento emocional. Os estudos sobre a aprendizagem do superdotado, de forma geral, abordam o aluno como um sujeito padrão, esvaziado de sua singularidade, e o espaço da escola como algo externo ao sujeito.

Como conseqüência disso, há um desconhecimento acerca da subjetividade dos indivíduos com altas habilidades/superdotação, o que contribui para a difusão de mitos. Diante disso, surgem as primeiras inquietações: O que ocorre em termos subjetivos na experiência de aprendizagem desses sujeitos? Como a escola influencia na constituição de sua subjetividade? Outra constatação relevante é que a maioria dos estudos aborda a superdotação na infância, restando um vácuo em termos de pesquisas sobre a adolescência desses indivíduos, como afirmam Fahlman (2000); Fortes-Lustosa (2004) e Chagas (2008).

Revisitando a categoria adolescência na Psicologia, deparamo-nos freqüentemente com teorias tradicionais que não a compreendem em seu movimento, historicidade e complexidade, mas a abordam sob um enfoque universalista, naturalizante e, até mesmo, patológico. Que olhar, então, dirigir à adolescência: um olhar que a universaliza ou que a relativiza? Considerar suas determinações biológicas ou influências histórico-culturais? Qual o lugar social ocupado pelo adolescente na contemporaneidade? Estas interrogações nos impulsionam a participar do debate e nos convidam a tomar uma posição em relação a ele.

Na revisão da literatura específica, à medida em que as questões eram aprofundadas, percebíamos a adolescência como construção histórica, constituída a partir das necessidades dos grupos sociais. E, assim, nos aproximamos da Psicologia histórico-cultural, defendida por Vigotski, e recorremos à Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey (2002, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2007), para investigar o adolescente na contemporaneidade.

Em relação aos estudos acerca de adolescentes superdotados, Chagas (2008) pontua que geralmente o foco recai sobre o desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo do adolescente, as diferenças relacionadas ao gênero e os aspectos dos ambientes escolar e familiar, estudados isoladamente, sem análise das interconexões entre elementos individuais e contextuais.



Para fundamentar nosso trabalho, recorreremos às contribuições de diversos autores, como González Rey (2002, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b), Mitjans Martínez (1997), Winner (1998), Fleith (2007), Chagas (2008), Alencar e Virgolim (2001), Fortes-Lustosa (2004), Silverman (2002), dentre outros. O principal objetivo deste trabalho é analisar como o adolescente com altas habilidades/superdotação subjetiviza sua condição.

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

A pesquisa relatada se configura como um estudo de caso de um adolescente, do sexo masculino, identificado como indivíduo com altas habilidades/superdotação na área acadêmica, pertencente à classe socioeconômica desfavorecida. Realizamos um estudo de caso, por entendermos que este método acumula evidências essenciais para o desenvolvimento do conhecimento, sobretudo em relação à temática da subjetividade. O estudo de caso, além de permitir o estudo em sua forma singular, ao contrário da maioria das pesquisas na área que tem trabalhado com grandes populações, permite a investigação de sentidos subjetivos relacionados à superdotação, possibilitando abordar a tensão existente a entre subjetividade individual e a subjetividade social, em diferentes contextos sociais.

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

Para a construção das informações, foram utilizados instrumentos orais e escritos, como a entrevista em processo com o adolescente; o completamento de frases; as sentenças incompletas; a técnica linha da vida; o diário de campo e, ainda, a entrevista com um professor. A análise das informações foi feita a partir da concepção construtivo-interpretativa, proposta por González Rey (2005c). Nesse tipo de análise, as informações são interpretadas de acordo com a unicidade e integridade do sujeito, a fim de se chegar às suas unidades de sentido que proporcionam compreensão sobre o problema estudado.



2. A teoria da subjetividade

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

Com esse propósito, González Rey (2005a, 2005b) desenvolve categorias, como “subjetividade”, “sujeito” e “sentidos subjetivos”, dentre outras, deslocando-se dos significados modernos de “sujeito” e “subjetividade”, e compreendendo-os em sua historicidade e em sua dimensão social.

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

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

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

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



A subjetividade é, pois, um sistema complexo, constituído por duas instâncias de relação permanente: a subjetividade individual e a subjetividade social. A subjetividade individual corresponde aos processos e às formas de organização da subjetividade que ocorrem nas histórias diferenciadas dos sujeitos individuais. Não resulta de um processo de interiorização do social, mas se refere a um resultado qualitativo, decorrente de diferentes experiências do sujeito nas suas interações sociais, que se configuram independentemente de sua consciência e da sua intencionalidade (GONZÁLEZ REY, 2005b). O componente individual da subjetividade permite a produção de posições específicas singulares, diante dos diferentes espaços da subjetividade social. Já a subjetividade social é um conceito que abrange processos de produção de sentidos e significados gerados nas diferentes áreas da vida social, e que integra as formas históricas e atuais de subjetivação produzidas nesses espaços sociais. Sua configuração não é redutível à soma das subjetividades individuais que a constituem (GONZÁLEZ REY, 1998).

Acerca da categoria sujeito, definida por González Rey (2004a, 2005b), consideramos um construto de grande valor para as produções na Psicologia contemporânea, por ressaltar o caráter “profundamente singular” do homem e por romper com a “tendência da psicologia de produzir indivíduos em série.” (GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 21). A categoria sujeito está fortemente inspirada em uma representação dialética do homem, recuperando o seu caráter complexo. É um conceito incompatível com o determinismo mecanicista que predominou por muito tempo na explicação dos fenômenos psicológicos.

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

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



Para González Rey, o sujeito é um sujeito consciente, atual e também emocional (2005b). Esse autor destaca que o sujeito é portador de uma emoção comprometida de forma simultânea com sentidos subjetivos de procedências diferentes, que se fazem presentes no espaço social dentro do qual se situa em seu momento atual de relação e de ação. O sujeito ainda é intencional, por ser capaz de expressar-se por intenções pessoais assumidas, mediante as quais conquista zonas da realidade cada vez mais complexas e diversas, o que demonstra sua capacidade de autodeterminação. É considerado ainda interativo, como evidencia Martínez (2004): “é o sujeito psicológico quem se relaciona com os outros nos contextos sociais em que está inserido, vivencia emoções, toma decisões e constrói representações da realidade”. (p.82)

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

Finalizamos essa discussão, apresentando a categoria sentidos subjetivos, desenvolvida a partir da categoria sentido de Vigotski. Ao definir sentidos subjetivos, o autor preocupa-se em integrar em um só conceito processos simbólicos e emocionais, como podemos ver:

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

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



3. O caso em estudo

Observando as questões éticas em pesquisa, utilizamos nesse estudo um nome fictício para o sujeito a fim de preservar sua identidade. Ele se autodenominou Euler, em homenagem a importante matemático que viveu na Suíça, no século XVIII, com o qual se identifica. Euler é um adolescente piauiense, nascido em 1991, em contexto sócio-econômico desfavorável, filho de mãe solteira, registrado civilmente apenas aos 11 anos de idade em função de exigência da escola. Ingressou na escola aos 7 anos de idade, por incentivo da avó, com quem passou a morar a partir de então, encontrando a mãe somente nos finais de semana. Foi alfabetizado nesse período.

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

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

Euler apresenta uma grande resistência em se reportar ao seu passado, em especial no que diz respeito ao contexto familiar. O não reconhecimento do pai, o distanciamento em relação à sua mãe, as privações próprias de um contexto de pobreza são experiências que marcaram profundamente esse adolescente com altas habilidades. Essas experiências vivenciadas na infância são subjetivadas por ele como experiências de frustração, que precisam ser superadas. O silêncio, as expressões faciais, os gestos e as respostas evasivas expressas diante das questões que abordavam o seu passado revelaram desconforto, vergonha, mágoa e resistência em lembrar essas experiências.

A escola pública, na qual se inseriu nos primeiros anos escolares, ampliou seu contexto social e cultural. Sob supervisão da avó, não-escolarizada, Euler teve acesso a novos conhecimentos e passou a estudar os números com paixão. A avó percebeu o grande envolvimento do neto, característica que o distinguia de



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

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

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

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

Sua participação nesses eventos implicou vitórias e insucessos. Após a primeira participação nas competições sem lograr êxito, em 2002, podemos considerar os anos seguintes como áureos para Euler: passou a acumular medalhas de ouro nas competições municipais, estaduais e nacionais na área de Matemática; realizou duas viagens internacionais e como prêmio ganhou computadores; realizou estudos em renomado instituto de pesquisa que apóia a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, o Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), no Rio de Janeiro; além de conseguir projeção social.

Euler tornou-se, assim, reconhecido no meio acadêmico por suas altas habilidades, sobretudo em Matemática. Passou a ser considerado um caso



excepcional e seu excelente desempenho acadêmico foi divulgado em TVs locais e nacionais, o que chamou a atenção de diversas escolas privadas na cidade, que lhe ofereceram oportunidades de estudo e remuneração.

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

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

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

É importante salientar que, embora haja uma crença por parte dele e da escola de que apresenta um déficit em determinadas disciplinas, atualmente ele está posicionado em primeiro lugar, em um grupo de 180 alunos, nas provas de todas as disciplinas que simulam o vestibular em sua escola. Isso nos faz pensar em como a superdotação desperta inquietações e em como são elevadas as exigências dirigidas a esse adolescente. Apesar de não ter o devido reconhecimento na escola, essa condição de Euler evidencia multipotencialidade, definida por Neihart e Robinson (2001), como a presença de diversos talentos (interesses diversos) em um indivíduo e que pode realizar-se em um alto nível em diferentes campos.

Compreendemos a dimensão que a matemática, área que lhe desperta grande interesse e motivação para intensificação desses estudos, assumiu em sua



trajetória, sendo relevante fonte de produção de sentidos para esse adolescente. Nas escolas que freqüentou, com as sucessivas vitórias nas competições internas e externas na área de exatas, passou a ser representado como o aluno-modelo, um sujeito reconhecido.

Com essa distinção, sentia-se feliz. Observamos que Euler reconhece suas habilidades intelectuais, as quais o distinguem de outros sujeitos de sua idade. Ele considera que se diferencia por apresentar “facilidade com certas coisas, resolver problemas, aprender certos conteúdos”. Euler ressalta, dentre suas habilidades elevadas, a facilidade para resolver problemas, o potencial criativo e a independência intelectual. A autoavaliação surge como uma configuração subjetiva importante na constituição de sua personalidade. Para Martínez (1997), “a autoavaliação se expressa na visão que o sujeito tem de si mesmo, integrada por um conjunto de qualidades e características que estão emocionalmente comprometidas com as principais necessidades e motivos da personalidade” (p.68).

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

Acreditamos, porém, que as necessidades originadas a partir dessa realidade o impulsionam fortemente em busca de melhores condições de igualdade. Euler enfrenta com otimismo as adversidades, percebe-se capaz de ultrapassar tais obstáculos, suas expectativas ultrapassam as condições materiais atuais e é ativo em direção às suas metas e objetivos.

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

A partir da compreensão que tem de si e da sua interação com o grupo de pares, entendemos que Euler apresenta um sentido positivo de sua identidade. González Rey (2005a) caracteriza a identidade como uma complexa produção subjetiva, com caráter processual, recriada a partir das múltiplas relações que o



indivíduo estabelece. Para o autor, a identidade constitui-se por configurações dos sentidos subjetivos que permitem que as pessoas se reconheçam e se sintam bem sobre quem são, assim como reconhecer-se como parte de uma instituição social ou projeto.

Percebemos em Euler um auto-reconhecimento em termos de características que o diferenciam, embora não se sinta bem quando essas características são realçadas. Não se identifica com o termo superdotado, mas se considera uma pessoa que tem facilidade para aprender certos conteúdos. Relembramos Silverman (2002), que afirma que o superdotado pode não se identificar com o termo porque traz pressão para o sucesso, ansiedade em relação ao desempenho, vergonha, culpa e medo de falhar. Possivelmente, também para o adolescente da pesquisa, negar a superdotação significa proteger-se desses sentimentos.

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

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

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

Articulando as idéias do autor, apresentadas no início do tópico, às expressões do sujeito da pesquisa, compreendemos que suas vivências do passado, subjetivadas negativamente, como o não reconhecimento do filho pelo pai e



enquanto sujeito destituído de poder, riqueza e prestígio, aliadas às experiências consideradas positivas, como o reconhecimento a partir dos resultados que obteve nas competições e nas atividades acadêmicas, conectam-se às experiências atuais, constituindo-se determinantes no surgimento dessa necessidade específica.

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

Consideramos que, embora Euler avalie sua trajetória de forma positiva e reconheça a conquista de um lugar valorizado socialmente, apresenta ainda uma inquietação de não estar no lugar necessário. Há nesse adolescente um nítido desejo de demarcar seu espaço no mundo e de ampliar suas possibilidades, fundamentado na consciência de si e das adversidades de um mundo competitivo.

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

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

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

No caso de Euler, também reconhecemos a existência de um projeto coletivo de mudança de vida. O seu desejo de ascender socialmente não implica em



ruptura com os valores familiares, mas há o desejo de acessar os bens de consumo coletivamente com sua família. Em prol de seus ideais, o adolescente investe atualmente em seu projeto profissional. Vivencia a escolha da profissão, o que se configura como um momento de reorganização de sentidos de identidade.

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

Quando o adolescente se aproxima de um conhecimento mais real a respeito da profissão que pretende seguir e depara-se com sua realidade, contradições e qualidades pode entrar em conflito (LEVENFUS, 1997). Euler expressou, nos primeiros instrumentos de pesquisa aplicados, o desejo em seguir a carreira de matemático. Nos meses seguintes em que o acompanhamos na pesquisa, percebemos que esteve avaliando a possibilidade de cursar Medicina e agora afirma sua opção por Direito, áreas bastante valorizadas em nossa cultura. Diferentemente de outros jovens de grupos populares, cujas perspectivas sociais são cada vez mais empobrecidas, Euler, pela manifestação de suas altas habilidades, tem um universo de perspectivas mais amplo e percebe o sucesso profissional de acordo com os padrões convencionais, presentes de forma abrangente, em nossa sociedade. Não entende a Matemática como profissão que lhe possibilitaria atender suas necessidades imediatas de estabilidade financeira e reconhecimento social.

A profissão aspirada é tida como uma profissão elitizada e o fato de desejar entrar no mercado de trabalho por meio dela pode significar a busca de uma identidade social reconhecida. Euler nos informou que, além do processo na escola, busca independentemente informações sobre as profissões. Quando questionamos sobre a participação de sua família nesse processo, ele indicou que sua estrutura familiar não cria impedimentos às suas escolhas. Sente a família como um fator estabilizador e como suporte.

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



Percebemos a situação de conflito vivenciada por esse adolescente, mas, apesar da insegurança sobre seu futuro, Euler não recua. Coloca-se como um ser em movimento, que pode mudar seus interesses, redefinir pontos de vista e reivindicar-se como sujeito, em busca de suas realizações. Mostra-se ativo, confiante em suas potencialidades e reflexivo, examinando com atenção suas possibilidades, relacionando temas diversos às áreas de interesse, pesquisando, não se limitando ao que a realidade lhe oferece e fazendo escolhas sobre seu futuro. De acordo com os pressupostos de González Rey (2004a), Euler revela-se sujeito de suas escolhas.

Outro sentido produzido por Euler nos parece orientador de sua personalidade: posicionado profissionalmente, independente da área escolhida, há o projeto de contribuir com a humanidade por meio de seu conhecimento. Nesse projeto, evidencia moral pró-social elevada, afastando-se de si e dirigindo-se às necessidades do outro. Apresenta grande preocupação com o bem-estar das pessoas.

As expressões de Euler revelam capacidade crítica, ideativa e pró-social e denotam grande preocupação com pessoas e problemas sociais. Expressa valores morais comprometidos com o outro, que ora é representado pela família, pelos amigos e pela humanidade, de forma ampla. Fica nítido um desejo de interferir socialmente, o que evidencia elevado desenvolvimento moral.

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

Ao analisarmos o caso de Euler, constatamos que seus sentimentos morais e valores têm ampla influência em seu modo de posicionar-se no mundo, constituindo-se como reguladores de seu comportamento. Prioriza valores voltados à auto-realização e também à justiça social, que, em nossa visão, não são antagonistas, mas complementares. Nas relações que estabelece com os outros, demonstra alto nível de pró-sociabilidade, e a amizade emerge como um dos valores centrais presentes nessa relação, comprovando a integração de recursos cognitivos e afetivos nesse processo.



Euler demonstra autodeterminação, constituindo-se fundamental para a regulação de seu comportamento. Acreditamos que, na configuração desse sentido, o sentido positivo acerca de sua identidade assume grande importância, pois favorece uma posição atuante, de luta e persistência diante das dificuldades que tem enfrentado. A autodeterminação é uma característica também percebida em outros sujeitos com altas habilidades/superdotação, como indicaram os estudos de Alencar e Fleith (2001), Pérez (2004), Fortes-Lustosa (2004).

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

Consideração finais

Nessa pesquisa, contraímos a firme convicção de que é necessário compreender o adolescente com altas habilidades/superdotação a partir de sua história individual e no contexto de sua experiência social subjetivada, contrariando concepções pautadas nas idéias de universalidade e a-historicidade.

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

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



Sob a ótica da Teoria da Subjetividade, os sentidos subjetivos acerca dessas condições não são produzidos linearmente à condição de ser superdotado ou de ser adolescente, mas apresentam uma qualidade diferenciada mediante os processos de subjetivação dessa experiência pelo sujeito. Assim, compreendemos a adolescência e a superdotação ressaltando a importância da historicidade e da cultura em sua constituição.

O estudo da produção de sentidos subjetivos acerca da condição de superdotado mostrou que o sujeito resgata sua historicidade, com todos os contextos em que transita e em momentos diversos. As configurações subjetivas da família e de seus projetos de vida prevalecem na constituição psicológica desse adolescente e se interpenetram na articulação dos tempos passado, presente e futuro. Experiências como o não reconhecimento do filho pelo pai e enquanto sujeito que vive em um contexto socioeconômico adverso, aliadas ao reconhecimento pessoal conquistado a partir dos resultados a que chegou nas competições e nas atividades acadêmicas, são articuladas às experiências atuais, constituindo-se determinantes no surgimento de uma grande necessidade de ser reconhecido.

O sujeito evidencia moral pró-social elevada, com grande preocupação com o bem-estar das pessoas, de forma geral. Como ideal de vida, menciona ainda ser útil à humanidade, conforme a experiência de inúmeros sujeitos superdotados, que demonstram compaixão, sensibilidade ao sofrimento dos outros, empatia, proteção aos necessitados.

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

Referências

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

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



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

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

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

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

FLEITH, D.S. Altas habilidades e desenvolvimento socioemocional. In: FLEITH, D.S; ALENCAR, E. M.L.S. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: Orientação a Pais e Professores.

FORTES-LUSTOSA, A. V. M. **Moral em superdotados**: uma nova perspectiva. Tese (Doutorado) Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília. Brasília, 2004.

GARDNER, H. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GONZÁLEZ REY, F. **Motivación moral em adolescentes y jóvenes**. Havana, Editora da Ciencia e Técnica, 1983.

_____. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: EDUC, 1997.

_____. La subjetividad: su significación para la ciencia psicológica. In: FURTADO, O.; GONZÁLEZ REY, F. L. (orgs.) **Por uma epistemologia da subjetividade**: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

_____. **O social na Psicologia e a Psicologia Social**: a emergência do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2004a.

_____. **Personalidade, saúde e modo de vida**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004b.

_____. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. GONZÁLEZ REY, F. (org.) São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.



_____. **Sujeito e subjetividade:** uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

_____. **Pesquisa qualitativa em Psicologia:** caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005c.

_____. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

LEVENFUS, R. S. **Psicodinâmica da escolha profissional.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARTÍNEZ, A. M. **Criatividade, personalidade e educação.** Campinas: Papyrus, 1997.

_____. Criatividade e saúde nos indivíduos e nas organizações. In: VIRGOLIM, A.M.R. (Org.) **Talento Criativo:** Expressão em Múltiplos Contextos. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

NEIHART, M. ; ROBINSON, N. **Task force on social-emotional issues for gifted students.** Washington, National Association for Gifted Children, 2001.

PÉREZ, S. G. P. B. **Gasparzinho vai à escola:** um estudo sobre as características dos alunos com altas habilidades do tipo produtivo-criativo. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SARTI, C. A. **A família como espelho:** um estudo sobre a moral dos pobres. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (Org.) **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVERMAN, L. K. Asynchronous development. In: NEIHART, M.; REIS, S.M.; ROBINSON, N.M.; MOON, M.M. (Orgs.) **The social and emotional development of gifted children:** what do we know? Washington: Prufrock, 2002.

VIRGOLIM, A. M. R. Altas Habilidades e Desenvolvimento Intelectual. In: FLEITH, D.S.; E.M.L.S. Alencar (Orgs.) **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades.** Orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.



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

Abstract

The area of high ability / giftedness has historically been approached with great emphasis on intellectual factors and to a lesser extent, in the emotional elements. Emerges, therefore, an important question: how teenagers gifted subjectivizes your condition? This research is based on theoretical references of Historical-Cultural Psychology and Theory of Subjectivity, Gonzalez Rey It is methodologically grounded in qualitative epistemology. The main objective of this study was to investigate the subjective meanings associated with high ability / giftedness in adolescents with this feature. Among the authors that support this discussion, we highlight Rey Gonzalez (2002), Martinez (1997), Alencar: Virgolim (2001) and Strong-Lustosa (2004). We conducted a case study of an adolescent with high skills in academic settings. We used several search tools, such as the interview process and completion of sentences. Data analysis was done in a constructive-interpretative. The results indicate high levels of self-appreciation of family and friends and enhancement of knowledge on the part of the subject.

Keywords: Subjective. High ability / giftedness. Adolescents.

