

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Priscila Fonseca Bulhões

**O CINEMA E A HISTÓRIA DE VIDA: REPRESENTAÇÕES DE UM
ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO
ACERCA DA IDENTIDADE RESILIENTE**

**Santa Maria, RS
2016**



Priscila Fonseca Bulhões

O CINEMA E A HISTÓRIA DE VIDA: REPRESENTAÇÕES DE UM ESTUDANTE
COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ACERCA DA IDENTIDADE
RESILIENTE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Soraia Napoleão Freitas

Santa Maria, RS
2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bulhões, Priscila Fonseca

O cinema e a história de vida: representações de um estudante com altas habilidades/superdotação acerca da identidade resiliente / Priscila Fonseca Bulhões.- 2016.
260 p.; 30 cm

Orientadora: Soraia Napoleão Freitas
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2016

1. Altas habilidades/superdotação 2. Identidade 3. Resiliência 4. Cinema 5. História de vida I. Freitas, Soraia Napoleão II. Título.

Priscila Fonseca Bulhões

**O CINEMA E A HISTÓRIA DE VIDA: REPRESENTAÇÕES DE UM ESTUDANTE
COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ACERCA DA IDENTIDADE
RESILIENTE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 26 de julho de 2016:

Soraia Napoleão Freitas, Dr^a (UFSM)
(Presidente/ Orientadora)

Miguel Claudio Moriel Chacon, Dr^o (Unesp/Marília)

Vaneza Cauduro Peranzoni, Dr^a. (UNICRUZ)

Santa Maria, RS
2016

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à Gabriela, minha amada a/filha/da e sobrinha, minha principal fonte de inspiração com quem, também, aprendo sobre todas estas “linhas” nos desafios de nossas trajetórias. Aos meus avós, “kaína” e “KeKa” (in memoriam), pela ternura e fortalecimento do meu ser. À minha querida mãe, Iara, pela força da fé, da superação pessoal e pelo amor incondicional à minha alma. E ao “meu pai”, Juares, por estar ao meu lado nesta vida e “ver a educadora em mim”, antes mesmo desta entrar “em cena”.

AGRADECIMENTOS

Conforme epigrafou o poeta Drummond: **Gratidão...esta palavra-tudo!**

Agradeço a Deus e a todos seus Mensageiros do Bem aqui na Terra, que são fundamentais para que eu percorra o “caminho” com fé, imaginação e coragem. Por sempre me acolher, especialmente quando mais preciso, por cuidar da minha saúde e manter minha sanidade.

Ao meu marido e companheiro Luis Otavio, por me fazer sentir bem na minha própria “pele”, possibilitando com que seja “fácil” ser eu mesma. Obrigada por entender as diferentes fases da Lua, em mim, e os efeitos das marés no meu interior. Obrigada por concordar comigo e, principalmente, por discordar. Obrigada por me ensinar, mas também por sempre estar aberto a aprender.

À minha família, que caberia em uma “pequena casinha”, mas que representa ser a imensa *Gaia* dentro de mim. À memória de meus avós, “Dona Oscarina” e “Seu Fonseca”, “coloridamente” vivos em minhas recordações. À Gabi, por ser motivadora da minha aprendizagem no mundo. E Arthur, meu sobrinho mais novo, com quem terei imenso prazer de compartilhar momentos lúdicos. Aos meus irmãos, Letícia e Vinícius, pelo amor mútuo e por me ensinarem, a partir das experiências de infância, “a brigar” com vigor pelo que quero, mas também a virtude de “abrir mão” e ceder. Obrigada à minha querida e amada mãe, pelos minutos de rigidez e disciplina, mas pelas horas de diálogo e afago. E, acima de tudo, por ser minha “torcedora Nº 1” como costuma dizer. Incluo aqui, “nesta casinha” meu agradecimento especial à minha querida amiga e orientadora Professora Soraia Napoleão Freitas, por ter me incentivado a voltar ao “rumo” acadêmico novamente, me presenteando com a “bússola do saber” e ter me acompanhado, lealmente, nesta minha jornada. Agradeço pela confiança depositada em mim e por ter permitido que eu escolhesse os caminhos e os ritmos de minha caminhada tendo trilhando, serena e contundente, ao meu lado e dando suporte, orientação e apoio, sempre quando necessário. Tua delicadeza, tua compreensão, conhecimento e segurança, são reflexos de uma grande orientadora. Terás minha eterna gratidão e carinho!

Aos meus amigos e amigas, em especial à minha comadre, Jã, e afilhado, Pedrinho, que mesmo distantes do “olhar” diário sei que vibram por mim e torcem

pelas minhas conquistas. Obrigada à dinda Moema, geograficamente longe, mas proximamente sentida.

A todos os verdadeiramente bons professores que tive a oportunidade de conhecer nas escolas que estudei, bem como na faculdade (UFSM) e da pós-graduação (UNIFRA), exemplos de dedicação, competência e compromisso.

A todos os meus colegas e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFSM - pela oportunidade de dialogar, refletir e construir juntos novas formas de entendimento. Em especial, às professoras Suzana Pérez (colaboradora, enquanto pós-doutoranda/UFSM), Soraia Freitas, Sílvia Pavão, Leandra Bôer Possa, Maria Inês Naujorks, Amanda Scherer (professora colaboradora/palestrante) e Fabiane Bridi, pelas contribuições propiciadas nas disciplinas, por mim cursadas, as quais verdadeiramente agregaram à minha formação.

Aos funcionários do Centro de Educação, em especial, os Técnicos em Assuntos Estudantis (TAEs) do PPGE/UFSM Gustavo, Liliane, Débora e a estagiária Andressa, exemplos de cordialidade, boa conduta, seriedade e eficiência. E a Dona Maria, do setor de Limpeza, o diferencial pertencente a tua pessoa e ao teu trabalho merecem meu agradecimento especial.

Aos estudantes da graduação da UFSM com os quais tive a oportunidade de trabalhar na função de docente orientada. Me desafiei e aprendi a cada ida e vinda, a cada aula e a cada reflexão da prática. Obrigada pelo “Jogo” e por termos construído boas “regras” juntos.

À todas as queridas colegas e companheiras do GPESP, desde 2007, cada uma de vocês foi muito importante para que minha caminhada se tornasse mais “leve” e divertida mesmo nos momentos de extrema seriedade, estudo e trabalho. Obrigada queridas amigas Andréia, Angélica, Cássia e Joyce pelas experiências, leituras, conversas e discussões entusiasmadas. Em especial, à Carol pela estreita relação de coleguismo e amizade durante todo o mestrado, durante as aulas, trabalhos e “trocas” produtivas na Docência Orientada. À Tati, pela amizade e generosidade demonstrada a cada ação e a presteza em auxiliar nos momentos mais difíceis. Obrigada, principalmente, pelo seu forte abraço fraternal e acolhedor. À Leandra, pela amizade que me surpreendia e emocionava a cada instante, com gestos de incentivo e de ânimo. Tua escuta e tuas palavras, em muitos momentos, foram fundamentais para mim.

A todos os estudantes com altas habilidades/superdotação com os quais já atuei, pois foram estes que me trouxeram até aqui. E é por eles que pretendo seguir. Muito obrigada, em especial, ao participante desta pesquisa, que se esforçou, durante seu pouquíssimo “tempo livre”, em meio a tantos compromissos, estudo e trabalho, para compartilhar sua história, suas “lentes” e colaborar com a pesquisa. Sem a sua generosa participação e doação de um “pedaço de si” este trabalho não passaria de um sonho idealizado. Hoje ele é um sonho realizado.

A todos os membros da banca efetivos e suplentes, de qualificação e defesa final, por fazerem parte deste momento importante e contribuir para meu crescimento acadêmico- profissional. Em especial, à professora Valeska, por ter marcado minha formação inicial e inspirado a construção de “outros saberes”. Obrigada pela sua contribuição e sugestões de leituras na qualificação deste trabalho. E, principalmente, pelo reconhecimento e incentivo os quais foram extremamente motivadores. Ao professor Miguel, pela sua dedicação na leitura e brilhantismo no apontamento minucioso no texto de qualificação. Suas sugestões de fontes de pesquisa foram extremamente válidas, úteis e prazerosas, muitas delas suscitando reflexões para trabalhos futuros. Obrigada, sobretudo, pelo apoio generoso, pelo incentivo e reconhecimento os quais servirão para eu continuar a trabalhar com humildade e determinação.

À CAPES pelo apoio financeiro prestado, por meio da bolsa Demanda Social/CAPES, colaborando imensamente com o desenvolvimento desta pesquisa e outras atividades de formação!



Pintura de Eco, por Alexandre Cabanel

*Ai, palavras, ai palavras,
que estranha potência a vossa!
Ai, palavras, ai, palavras,
sois de vento, ides no vento,
no vento que não retorna,
e em tão rápida existência,
tudo se forma e transforma! (...)*

(Cecília Meirelles)

RESUMO

O CINEMA E A HISTÓRIA DE VIDA: REPRESENTAÇÕES DE UM ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ACERCA DA IDENTIDADE RESILIENTE

AUTORA: Priscila Fonseca Bulhões
ORIENTADORA: Soraia Napoleão Freitas

Esse estudo teve como foco de investigação a temática das altas habilidades/superdotação (AH/SD) utilizando, para tanto, como subsídios metodológicos a Fotografia e o Cinema, com seus recursos de imagem e de narrativas audiovisuais, respectivamente. Esta pesquisa teve como objetivo geral o estudo da história de vida de um estudante formalmente identificado com AH/SD e sua representação acerca da identidade resiliente. Desse modo, contou-se como objetivos específicos: Conhecer a história de vida do estudante com AH/SD e suas (re) significações no que concerne ao seu processo de construção de identidade; Compreender como o estudante, participante da pesquisa, percebe suas AH/SD no seu processo de construção de identidade; Investigar como o estudante com AH/SD percebe as (im) possibilidades de seu processo de construção de identidade no que tange a resiliência, bem como quais são suas representações quanto aos aspectos que permeiam e/ou possibilitam o constructo da identidade resiliente. Esta pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, utilizando-se do método da História da Vida. Assim, a produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas narrativas (EN), as quais foram pautadas por Tópicos Guia, organizados em consonância com os objetivos da pesquisa. As narrativas foram suscitadas pela experiência de obras fílmicas acerca da temática das AH/SD e da resiliência. Previu-se, também, a utilização de um Diário de Campo, a fim de registrar as impressões do pesquisador no que concerne as manifestações não verbais do sujeito da pesquisa durante a exposição dos filmes. Já as narrativas da EN foram gravadas e transcritas para posterior análise dos dados. Esteve prevista, também, a coleta de dados visuais, correspondentes as fotografias que foram produzidas pelo sujeito da pesquisa, no transcurso do trabalho investigativo. Os dados visuais foram transformados em dados verbais, por meio das narrativas do informante sobre as referidas imagens fotográficas que, por sua vez, foram posteriormente convertidas em dados escritos (textuais). A análise dos dados escolhida corresponde a análise de conteúdo (AC), proposta por Bardin (2011). Concluiu-se que o sujeito se reconhece sendo uma pessoa com AH/SD e ele acredita que isso é algo bem definido por conta de sua identificação ter sido realizada precocemente. Quanto a resiliência ele considera-se, relativamente, uma pessoa resiliente e acredita que a melhor forma para ter um comportamento resiliente é desenvolver sua autoconsciência e agir orientado pela razão. Para ele a resiliência pode ser representada como “movimento” sendo este fenômeno compreendido como o oposto da estagnação. Dessa forma, conforme o entrevistado, um aspecto marcante do constructo da resiliência envolveria a não negação da realidade por mais difícil que esta seja.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. Identidade. Resiliência. Cinema. História de Vida.

ABSTRACT

CINEMA AND LIFE STORY: REPRESENTATIONS OF A STUDENT WITH HIGH SKILLS / GIFTEDNESS ABOUT IDENTITY RESILIENT

AUTHOR: PRISCILA FONSECA BULHÕES
ADVISOR: SORAIA NAPOLEÃO FREITAS

This research is focused on the theme of high abilities / giftedness (HA/ G) using, methodological approaches Photography and Cinema, with its imaging capabilities and audiovisual narratives, respectively. This research has as main objective the study of the life story of a student, *formally identified* as eligible for the *gifted behavior* (GB), and its representation on the resilient identity. This study has the following objectives: Find the representations of a student HA / G about the identity and resilience; Understanding how the student with HA/ G perceives the (im) possibilities of their identity-building process with regard to resilience; Investigate what are the aspects that permeate and / or enable the construct of resilient identity, according to the student representations with HA/ G; Meet the student's life story with HA/ G and their (re) meanings as core to their identity building process. This research theoretically characterizes it is the qualitative approach, type of case study, using the method of the Life History. Thus, data collection will be through narrative interviews (NI), which will be guided by "Topics Guide", organized in line to the research objectives. Narratives will be raised by experiencing the film works on the theme of HA/ G and resilience. Also it is expected to use a "Field Diary" in order to record the impressions of the researcher of non-verbal manifestations of the research subject during the exhibition of the films. Already the narratives of NI will be recorded and transcribed for later analysis. It is expected also to collect visual data corresponding to pictures that will be produced by the research subject in the course of investigative work. The visual data will be transformed into verbal data through informant's narratives on these photographic images, which in turn will later be converted into written data (textual). The analysis of selected data corresponding to content analysis (CA), proposed by Bardin (2011). We conclude that the respondent is recognized to be a person with high ability / giftedness and I believe this is something well defined because of its identification was performed early. Regarding resilience it is a relatively resilient person and believes think the best way to have a resilient behavior is to develop self-awareness and action guided by reason. For him resilience is represented as a movement is the opposite of stagnation. A remarkable aspect involve no denial of the reality however difficult it may be.

Keywords: High Abilities / Giftedness. Identity. Resilience. Cinema. Life story

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	222
Apêndice B – Termo de Confidencialidade	225
Apêndice C – Termo de Autorização Institucional.....	226
Apêndice D- Tópicos - Guia das Entrevistas Narrativas acerca dos filmes.....	227
Apêndice E – Temas da Entrevista Não- Diretiva Acerca da História de Vida e das Técnicas: Pictóricas e Fotográficas.....	228
Apêndice F – Ficha Técnica dos Filmes.....	229

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Parecer Consubstanciado do CEP.....	235
Anexo B - Desenho, acerca da técnica “Pessoa em Situação de Aprendizagem”, produzido pelo sujeito participante da pesquisa.....	241
Anexo C - Fotografias produzidas pelo sujeito participante da pesquisa.....	242
Anexo D - Cartaz dos Filmes Utilizados Metodologicamente na Pesquisa.....	257

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fachada da Estação da Viação Férrea de Santa Maria (2009)	46
Figura 2 - Locomotiva da Estação Férrea de Santa Maria	46
Figura 3 - Capa do livro “Boca de Luar”, de Carlos Drummond de Andrade (1ª ed)	48
Figura 4 - Fotografia do filme mudo “O garoto”, Título original “The Kid”, EUA,1921.	52
Figura 5 - Cartaz do filme “Luzes na Ribalta”, Título original: “Limelight”, EUA, 1952.	52
Figura 6 - Mini colcha de retalhos, sonhos e imaginação – alinhavando memórias imagéticas pelos filmes de fantasia.	66
Figura 7 - Representação gráfica da definição de superdotação (Renzulli & Reis,1997)	123
Figura 8 - Representação Gráfica da definição de Superdotação.	125
Figura 9 - “Mandala de Resiliência” por Wolin e Wolin (1993)	143
Figura10 - Desenho correspondente a técnica da “Pessoa em situação de Aprendizagem”	171

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Versos e diálogo de poemas e livro/filme, respectivamente.....	32
Quadro 2 - Fábula “O mágico e o camundongo”.....	121
Quadro 3 - Figuras significativas do meio social (rede de apoio).....	178
Quadro 4 - Prazer/lazer (formas de diversão e de alívio das tensões).....	182
Quadro 5 - Desejo pelo conhecimento.....	185
Quadro 6 - Individualidade/Identidade/Autoconhecimento.....	189

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AH/SD - Altas Habilidades/Superdotação
CSD – Comportamentos de superdotação
GPESP – Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Interação e Inclusão Social
ConBraSD – Conselho Brasileiro para Superdotação
UFMS - Universidade Federal de Santa Maria
CE – Centro de Educação
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PIT- Programa de Incentivo ao Talento
OMS - Organização Mundial de Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
ABSD – Associação Brasileira para Superdotados
EN – Entrevista Narrativa
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
AC – Análise de Conteúdo
PAH/SD – Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação
UNIFRA – Centro Universitário Franciscano
PUC/PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
P.A – Problema de Aprendizagem
D.A – Dificuldades de Aprendizagem
Q. I - Quociente de Inteligência
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

SUMÁRIO

1	O ARGUMENTO CINEMATOGRAFICO: APRESENTAÇÃO	19
1.1	QUESTÕES DA PESQUISA	28
1.2	OBJETIVOS	29
1.2.1	Objetivo Geral	29
1.2.2	Objetivos Específicos	29
2	MONOLOGANDO COM A MEMÓRIA: FLASHBACKS DO DIRETOR	31
3	A FASE DE PRÉ-PRODUÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO ROTEIRO: ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	67
3.1	A PRODUÇÃO EXECUTIVA EM AÇÃO: JUSTIFICATIVAS METODOLÓGICAS	68
3.2	A MAGIA DOS 24 QUADROS POR SEGUNDO: CAMINHOS INVESTIGATIVOS	77
3.3	O CASTING E A DESCOBERTA DO PROTAGONISTA: O PARTICIPANTE DA PESQUISA E OS CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	83
3.4	A MONTAGEM DO SET: METODOLOGIA DOS ENCONTROS	84
4	IMAGENS DO SABER / SEQUÊNCIA 1: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS ACERCA DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES	89
4.1	IMAGENS DO SABER/ CENA 1: DIFERENTES LENTES SOBRE A INTELIGÊNCIA	90
4.1.1	Imagens do Saber/ Plano1: A Lente de Robert Sternberg	92
4.1.2	Imagens do Saber/ Plano 2: A Lente de Howard Gardner	97
4.1.3	Imagens do Saber/ Plano 3: A Lente de Lev Vigotsky	106
4.2	IMAGENS DO SABER/ CENA 2: CRIATIVIDADE	114
4.3	IMAGENS DO SABER/ CENA 3: ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	123
5	IMAGENS DO SABER / SEQUÊNCIA 2: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS ACERCA DA IDENTIDADE RESILIENTE	133
5.1	IMAGENS DO SABER / CENA 1: IDENTIDADE	133
5.2	IMAGENS DO SABER / CENA 2: RESILIÊNCIA	138
6	FRAMES DO ADOLESCER: O TEMPO DA ADOLESCÊNCIA E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO SUJEITO	147
7	A ESTREIA DO FILME E A LENTE DO DIRETOR: ANÁLISE DOS DADOS	151
7.1	DIALOGANDO COM AS MEMÓRIAS DO PROTAGONISTA	152
7.1.1	Luz e Sombra: As imagens fotográficas e as categorias de análise de sua identidade	178
7.2	LUZ, SOMBRA E MOVIMENTO: A VIDA É BELA	193
7.3	LUZ, SOMBRA E MOVIMENTO: LIXO EXTRAORDINÁRIO	197
7.4	LUZ, SOMBRA E MOVIMENTO: MÃOS TALENTOSAS	199
7.5	LUZ, SOMBRA E MOVIMENTO: COMO ESTRELAS NA TERRA- TODA CRIANÇA É ESPECIAL	201
8	THE END: CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
	REFERÊNCIAS	211
	APÊNDICE A	222
	APÊNDICE B	225

APÊNCICE C	226
APÊNDICE D	227
APÊNDICE E	228
APÊNDICE F	229
ANEXO A	235
ANEXO B	241
ANEXO C	242
ANEXO D	257

1 O ARGUMENTO CINEMATOGRAFICO: APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa de mestrado se propõe a investigar a temática das altas habilidades/superdotação¹ (AH/SD) utilizando como subsídios metodológicos a Fotografia e a experiencição do Cinema, com seus recursos de imagem e de suas narrativas audiovisuais, respectivamente. Esta investigação tem como foco de estudo a História de Vida de um estudante, formalmente identificado com AH/SD, e sua representação acerca da identidade resiliente.

O projeto de pesquisa que originou esta dissertação teve como objetivos específicos: conhecer a história de vida do estudante com AH/SD e as suas (re) significações no que concerne ao seu processo de construção de identidade; compreender como o estudante, participante da pesquisa, percebe as AH/SD no seu processo de construção de identidade; investigar como o estudante com AH/SD percebe as (im) possibilidades de seu processo de construção de identidade no que tange a resiliência, bem como quais são suas representações quanto aos aspectos que permeiam e/ou possibilitam o constructo da identidade resiliente.

A escolha pela temática das AH/SD decorre do intenso interesse, conexão e motivação pessoal pela área. Assim, a referida temática apresenta-se, de forma particular, como instigadora e encorajadora de aprofundamentos teórico-práticos desde o ano de 2007, enquanto a pesquisadora cursava a graduação de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Nesta circunstância tive a significativa oportunidade de participar do Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Interação e Inclusão Social (GPESP).

O grupo supracitado é coordenado pela Prof^a Dr^a Soraia Napoleão Freitas e realiza estudos, pesquisas e práticas de extensão na área das AH/SD, há mais de quinze anos, sendo esta pesquisadora uma importante representante do cenário das AH/SD, reconhecida nacional e internacionalmente.

O estudo científico sobre as AH/SD justifica-se por duas principais razões. Uma devido à crescente, porém ainda insuficiente quantidade de pesquisas, especialmente no Brasil, acerca desta importante temática. Destaca-se, portanto,

¹ Escolheu-se, empregar nesta dissertação, o termo “altas habilidades/superdotação (AH/SD)”, sempre que o texto designar a crença da pesquisadora. A escolha pauta-se na intenção de se estar em consonância com a terminologia adotada pela Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e com os estudos que o GEPSP, grupo no qual a pesquisadora se insere, tem se proposto a realizar.

uma desproporção entre a demanda real por conhecimentos na área, necessários à prática docente para o atendimento aos estudantes com AH/SD, e a escassa quantidade de subsídios teóricos encontrados na literatura acadêmico-científica. Ademais, a segunda razão, justifica-se pela conquista Legal que reconhece o estudante com AH/SD como sujeito da Educação Especial por conta de suas especificidades e de seu alto potencial.

Em consonância ao reconhecimento das Necessidades Educativas Especiais do estudante com AH/SD, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) apresenta que os alunos com AH/SD demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento com a aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Contudo, segundo Mettrau e Reis (2007) apenas identificar os estudantes com AH/SD não é o bastante, tendo em vista que seu reconhecimento implica, sobretudo, em propiciar a estes um atendimento que respeite suas necessidades e que atendam adequadamente às suas demandas educacionais específicas.

Para tanto, a fim de identificar e atender as necessidades especiais do estudante com AH/SD, de forma mais efetiva, se faz necessário uma melhor compreensão dos aspectos que permeiam a construção de sua identidade. Evidentemente, não há como generalizar e afirmar a existência de uma identidade comum a todos os sujeitos com AH/SD, uma vez que os todos os indivíduos são únicos e as identidades plurais. Desse modo, cabe considerar que as identidades se constituem sob as mais variadas circunstâncias, contextos e influências.

No entanto, algumas características e/ou fatores comuns as pessoas com altas habilidades/superdotação (PAH/SD), podem ser apontados, reconhecendo-os como sujeitos com AH/SD à medida que estudos preexistentes observam particularidades similares entre estas pessoas. Assim, a presente pesquisa, sem o interesse de homogeneizar a (s) identidade (s), defende a relevância de investigar como um sujeito com AH/SD, segundo sua própria “voz”, compreende a si mesmo, como ele representa determinados conceitos que permeiam a vida social, no sentido amplo, bem como sua vida particularmente.

Cabe apresentar que até o momento do início desta investigação não havia na Literatura Científica, no Brasil, teses e/ou dissertações que desenvolvessem a articulação da área das AH/SD à Identidade e Resiliência.

O panorama supracitado alterou-se com a relevante publicação de um estudo de mestrado, da Universidade Federal do Paraná, intitulado “Altas Habilidades/ Superdotação, Identidade e Resiliência”, de autoria de Karina Inês Paludo (2014), orientado pela Prof^a Dr^a Helga Loos- Sant’Ana.

Assim, reafirma-se a necessidade de novos estudos acerca das referidas temáticas, em (co) articulação, pois a Educação atua diretamente com a subjetividade dos estudantes, extrapolando a dimensão cognitiva nas práxis do trabalho pedagógico.

Ao inferir que o papel da Educação é possibilitar meios para que os sujeitos se desenvolvam, conforme seu potencial, e sejam capazes de produzir conhecimentos, ao invés de apenas repeti-los, faz-se necessário que o espaço educativo (formal/não formal), bem como os educadores (mediadores do conhecimento) promovam afetiva e comprometidamente possibilidades de criação, de inovação, de acolhimento as ideias divergentes. Sendo assim, acredita-se que a Educação passará a ser “nutrida” não só por conhecimento, mas efetivamente por saberes, *saber* este que reside em toda a experiência significativa e transformadora da vida humana.

Conforme a perspectiva Psicanalítica, a construção da relação professor/aluno, e a consequência desta interação, pode influenciar positivamente ou negativamente o processo de aprendizagem do sujeito/aluno, de acordo com a característica da relação transferencial² e de contratransferência³ construída.

² Transferência é a operação psicológica por meio da qual os afetos da relação original (genitor/filho) são reeditados inconscientemente na relação atual (podendo ser exemplificada, além de outras, entre professor/aluno). Portanto, a relação original determina o modo como o sujeito se põe nas suas novas relações. Os protótipos relacionais que vêm à cena podem ser reequacionados, conforme o permitam as características intrapsíquicas da relação presente e as circunstâncias exteriores (MORGADO, 2011).

³ Contratransferência é a reação psicológica inconsciente daquele que é alvo da transferência. O alvo da transferência também passou por um processo de constituição psicosexual análogo ao do agente da transferência. Por causa disso, reage aos sentimentos primitivos que lhe são destinados porque também vivenciou a ternura e o respeito da identificação original com seus genitores. Em seguida, também os transformou em objetos sensuais e hostis que teve de abandonar compelido pelo recalque e pela intensificação dos sentimentos cívicos da identificação originária (MORGADO, 2011).

Nesse sentido, Morgado (2002) aponta acerca da compreensão de conceitos de extrema significância na/para a prática de qualquer educador, sendo eles: identificação, transferência, contratransferência, a sedução e a autoridade na relação pedagógica⁴. Salieta-se que não se tem, neste momento, a pretensão de adentrar suficientemente nesta questão. Considera-se a relevância de tais conceitos, mas neste trabalho almeja-se apenas lançar um “pequeno faixo de luz” a estes, não tangenciando o foco educativo. Assim, ressalta-se que o papel da educação, da escola e do professor é de cunho estritamente pedagógico e não terapêutico.

Contudo, não há como negar a importância de se compreender como operam as forças (inconscientes e conscientes) na relação professor/aluno e conseqüentemente no ensino-aprendizagem, bem como no que concerne as questões de identidades envolvidas nesta situação.

Sendo assim, comunga-se com Morgado (2002) na defesa da necessidade de se investir na formação - inicial/continuada - do professor para que ele tenha competência e compromisso com a atuação docente e para que tenha consciência sobre *como* atua, isto é, como se constitui seu fazer pedagógico. Conforme a autora, esta consciência “não se restringe às habilidades teóricas e metodológicas. Implica também a consciência de seu lugar no campo em que é afetado pela transferência do aluno” (*ibid.*, p.114). Corroborando, a autora contribui ainda expondo que

[...] são comuns situações em que o aluno não aprende porque o docente não ensina adequadamente, pois é alheio a elementos inconscientes que interferem em *como* ele ensina. Tais elementos resultam de afetos inconscientes que o aluno deposita no professor e a que o professor reage também inconscientemente. Desse intercâmbio emocional configura-se um campo de comunicação inconsciente no qual o passado infantil é revivido na atualidade sem que os sujeitos envolvidos se deem conta. O mesmo também ocorre em qualquer outra relação humana, mas pode dificultar as finalidades da ação pedagógica e muitas vezes inviabilizá-las. Os fins pedagógicos são alcançados quando a socialização do conhecimento ascende ao plano central (MORGADO,2011, p.114).

Dessa forma, cabe ao professor que é o adulto e o profissional nesta relação buscar maneiras para se informar e formar, suficientemente, a fim de amparar-se em subsídios que respaldem a práxis pautada na reflexão cotidiana. A reflexão crítica do

⁴ Para aprofundamento sobre os conceitos mencionados e suas implicações na relação pedagógica, consultar “Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes”, de autoria de Maria Aparecida Morgado (2002).

professor acerca do seu próprio saber/fazer pedagógico é essencial para que se atinjam os objetivos da ação educativa.

Contudo, é salutar que esta reflexão crítica a qual presta-se o professor esteja embasada em conhecimentos teóricos consistentes. Pois, caso contrário o “jogo” que se estabelece na interação entre sujeitos, na relação professor/aluno, poderá dirimir as possibilidades de sucesso na construção do conhecimento e no protagonismo e autonomia do estudante.

Morgado (2002) elucida o entendimento sobre as duas importantes consequências da transferência, do aluno para o professor, no que tange aos objetivos da relação pedagógica.

Por um lado, a reedição da relação original é o elo que inaugura a relação. Assim como as demais relações sociais, a relação pedagógica instaura-se a partir da herança emocional da antiga relação. Não fosse esse modelo, essa base emocional de relação, o aluno sequer teria elementos psicológicos para se identificar com o professor. Por outro lado, essa mesma base psicológica pode dificultar a concretização dos objetivos propostos: ao reviver a relação passada, o aluno não vê o professor real (MORGADO, 2002 p.112).

A autora realiza ainda outra contribuição, agora, sobre a compreensão do papel da contratransferência nesta relação afirmando que

A reação inconsciente do professor à transferência do aluno – contratransferência – completa o campo que possibilita o surgimento da relação. Desse modo, ele não é imune à transferência do aluno. Ou seja, não é imune à ternura, ao amor e ao ódio transferenciais. Pode retribuir ou não esses afetos, pode fingir não percebê-los, enfim, pode tomar várias atitudes – das mais às menos adequadas. Seja qual for seu procedimento, necessariamente terá como ponto de partida os afetos transferenciais do aluno (MORGADO, 2002, p.114-115).

Contudo, a supracitada autora ressalta que caso o professor não tome para si consciência destes processos, transferência e contratransferência, na relação com seu aluno e atue em razão de superá-los, as possibilidades de fracasso serão grandes. Não adiantará evitar pensar nestes mecanismos que são sempre, *a priori*, inconscientes, pois eles se constituem independente do querer dos envolvidos.

Morgado (2011, 2002) ressalta que o professor deve buscar se constituir como mediador e não como o centro e detentor do conhecimento, pois do contrário seu aluno poderá permanecer sempre em uma situação passiva de aprendizagem. Todavia, o que dever-se-ia almejar e propiciar é que o aluno desenvolva

efetivamente curiosidade e autonomia para buscar a construção de seu conhecimento. Em relação a autoridade do educador, Morgado (2011) acentua que

A autoridade do professor deriva de seu domínio dos conteúdos e de sua competência para ensinar e, portanto, é estritamente pedagógica. Ele exerce essa autoridade como mediador entre o aluno e os conteúdos culturais. Porém, caso a relação se estruture de modo a privilegiar o intercâmbio de afetos inconscientes em detrimento do ensino, a mediação será inadequada: outra autoridade, primordial e prototípica, tomará o lugar da autoridade pedagógica. A sobreposição da autoridade primordial à autoridade pedagógica resulta em sedução: mesmo sem perceber, o professor oculta o conhecimento em vez de mostrá-lo ao aluno (MORGADO, 2011, p.114).

O professor, no melhor dos casos, precisa assumir sua autoridade sendo um mediador, desconstruindo a ideia de professor idealizado e do aluno idealizado. Portanto, este professor busca incentivar o aluno a ser um aprendiz ativo e construtor de seu conhecimento.

Dessa forma, a aprendizagem sofre influências do *desejo* que o sujeito manifesta em aprender, ou seja: o processo de construção de Identidade de cada estudante, com seus processos de identificação e de diferenciação, interfere no ambiente educativo tanto quanto este é interferido pelo primeiro.

Além disso, faz-se necessário destacar que é, também, no ambiente educativo que o apoio necessário para desenvolver o constructo da resiliência poderá emergir. As redes de apoio são necessárias para o desenvolvimento da identidade resiliente e por isso podem e devem incentivar o desenvolvimento da resiliência. Muitas destas redes de apoio podem ser compostas por figuras de autoridade significativas também do ambiente escolar do estudante. Para tanto, a busca pelo conhecimento, formação constante bem como o interesse e comprometimento dos educadores para com o seu ofício e seus estudantes são de suma importância.

Assim, expostas as principais justificativas para o desenvolvimento deste estudo, apresenta-se a seguir, outras mais, relativas a escolha da metodologia desenvolvida na presente investigação.

Utilizou-se o cinema e a fotografia como dispositivos de acesso e produção de sentidos, por acreditar em seu poder gerador de possibilidades de (re) significação acerca da identidade e resiliência. Estas, por sua vez, ocorreram por meio de narrativas acerca das temáticas da pesquisa evidenciadas nos filmes, previamente

selecionados pela pesquisadora, bem como por meio das narrativas sobre a história de vida do sujeito entrevistado, as quais foram suscitadas pelas imagens fotográficas produzidas por ele.

Considera-se relevante a utilização de tais recursos tendo em vista, também, a possibilidade de incentivar novas pesquisas que abarquem métodos visuais, produzindo assim novas possibilidades de compreensão na área das AH/SD.

O cinema é uma área de extremo interesse da presente pesquisadora desde a infância, no que se refere a experiência fílmica. Já o interesse de estudo pelo tema se deu a partir de 2011, momento em que tive a oportunidade de ingressar na primeira turma do curso de especialização em Cinema, do Centro Universitário Franciscano, na cidade de Santa Maria/RS.

Atualmente o cinema tem tido maior reconhecimento nos ambientes acadêmicos, em áreas que antes não abarcavam seu tamanho potencial. Hodiernamente é mais comum constatar os usos do cinema tanto em estudos que tem objetivos de pesquisa com fins em si mesmo ou como meios para se atingir determinados objetivos, como nos casos em que é utilizado nos caminhos metodológicos de pesquisas.

Expostos os objetivos, a metodologia e as justificativas principais deste estudo apresentam-se, de forma sucinta, os capítulos que compõem esta dissertação de mestrado, bem como seus respectivos títulos e a proposta da analogia utilizada para delinear a proposição textual deste trabalho.

Dessa forma, cabe elucidar inicialmente que se pensou em desenvolver a pesquisa como se estivesse sendo produzido um filme. Assim se estabelece o marco inicial pela analogia cinema/pesquisa e, conseqüentemente, diretor/pesquisador⁵. Nesse sentido, cada capítulo da investigação representa, na analogia proposta, uma etapa da produção de um “filme”.

Seguindo a proposta, o primeiro capítulo, intitulado “*Argumento Cinematográfico – Apresentação*” corresponde na expressão acadêmica a “Apresentação”- ou considerações iniciais- da pesquisa. No sentido metafórico ele

⁵ Considerando que a autora da presente pesquisa se encontra em fase de formação, enquanto pesquisadora, em nível de mestrado, compartilha-se a “cadeira” de “diretor” juntamente com a orientadora deste trabalho – exceto no capítulo memorial – pois somente na interação com um pesquisador/diretor experiente esta investigação poderia ter se desenvolvido.

recebe a complementação, em seu título, do termo “Argumento Cinematográfico⁶”. Do mesmo modo que o argumento, no cinema, é a etapa inicial de todo o projeto que derivará o filme, na pesquisa a “Apresentação” cumpre praticamente o mesmo papel, pois esboça e apresenta a ideia inicial, os objetivos bem como cada uma das partes que comporão o todo.

O segundo capítulo “*Monologando com a memória: flashbacks do diretor*⁷” faz um “jogo” com as palavras, pois o termo *monólogo* pode ser entendido tanto pelo seu potencial cênico, comum no universo dos atores, quanto pela característica autobiográfica atribuída a crença de que ao rememorarmos, isto é, “falar com nós mesmos” não poderíamos dialogar, propriamente. Isto ocorreria em razão das múltiplas facetas da personalidade envolvidas neste exercício reflexivo –mnemônico, corresponderem a identidade de um mesmo sujeito. Contudo, não se nega o papel social na construção destas memórias, uma vez que mesmo a memória individual é produzida a partir do diálogo com a teia social. Da mesma forma, o termo *flashbacks*⁸ é comum na linguagem do cinema, quando se utiliza, essencialmente, de recursos visuais, para delimitar/informar ao espectador um retrocesso no tempo da narrativa da história. Este capítulo, portanto, tem o objetivo de apresentar, sucintamente, a trajetória da pesquisadora e as motivações pessoais para o estudo da temática em questão e da utilização dos métodos visuais já apresentados.

O terceiro capítulo “*A fase de pré-produção*⁹ e a construção do roteiro: encaminhamentos metodológicos” corresponde ao “como fazer” na pesquisa, refere-se à apresentação da escolha do método e o delineamento do mesmo. O terceiro capítulo divide-se em quatro subcapítulos, intitulados: “*A Produção Executiva em Ação: Justificativas Metodológicas*”, no qual se desenvolve uma argumentação teórica acerca da relevância das escolhas teórico-metodológicas e suas

⁶ Na linguagem do cinema – corresponde ao primeiro sumário da história, enfatizando as motivações dos personagens e peripécias principais do enredo. Base de desenvolvimento do roteiro.

⁷ Diretor é o profissional responsável pela coordenação de todos os elementos que compõem o filme, tais como: escolha de cenários, execução do roteiro na filmagem, formas de interpretação, cor e efeitos de fotografia, edição final.

⁸ Cena que revela ao espectador algo do passado, para lembrá-lo, situar ou revelar enigmas.

⁹ Pré-produção é o nome dado à etapa inicial de produção de um filme. É a gênese de uma produção. As ideias são desenvolvidas e pesquisas começam a serem feitas por cada departamento. Precede a produção e a pós-produção, compondo assim as três etapas de um filme.

epistemologias; “*A Magia dos 24 quadros por segundo*¹⁰: Caminhos Investigativos”, que apresenta uma breve história do cinema e sua importância na produção de sentidos; “*O Casting*¹¹ e a descoberta do Protagonista¹²: O participante da Pesquisa e os Critérios de Inclusão”, caracteriza o sujeito participante e os critérios para sua escolha. E, por fim, “*A Montagem do Set*¹³: Metodologia dos Encontros” explicita passo a passo o método utilizado em cada encontro e a forma como estes foram pensados, organizados e desenvolvidos.

O capítulo quatro intitula-se “*Imagens do Saber / sequência*¹⁴ 1: contribuições teóricas acerca das altas habilidades/superdotação e suas implicações” e divide-se em três subcapítulos, sendo eles: *Imagens do Saber/ cena*¹⁵ 1: *Diferentes Lentes sobre a Inteligência*; *Imagens do Saber/ Cena 2: Criatividade* e, por último, *Imagens do Saber/ Cena 3: Altas habilidades/superdotação*. Cabe salientar que o primeiro subcapítulo, já apresentado, correspondente a “*Diferentes Lentes sobre a Inteligência*” se divide, por sua vez, nos subitens assim denominados: *Imagens do Saber/ Plano*¹⁶1: *A Lente de Robert Sternberg*; *Imagens do Saber/ Plano 2: A Lente de Howard Gardner* e *Imagens do Saber/ Plano 3: A Lente de Lev Vigotsky*.

¹⁰ Cada uma das imagens impressas quimicamente na fita de celuloide de um filme projetadas a uma cadência de 24 por segundo, produzem a ilusão de movimento. Isto deve-se à incapacidade do cérebro de processar as imagens enviadas pelo nervo óptico como fotografias separadas, quando dispostas sequencialmente a esta velocidade. Esta persistência na visão faz com que o cérebro “misture” as imagens seguidas, dando a sensação de movimento natural.

¹¹ Pode se referir ao cinema, teatro e televisão – é o processo de seleção de atores, músicos, cantores, bailarinos, modelos, etc. para determinado filme, espetáculo ou outro tipo de produção, geralmente artística.

¹² Se refere ao personagem principal da encenação.

¹³ No cinema, refere-se ao local de filmagem.

¹⁴ Sequência- unidades dramáticas de enredo que, somadas, compõe o filme como um todo. Costuma se dividir em vários planos ou num plano-sequência.

¹⁵ Cena - unidade dramática do roteiro, seção contínua de ação, dentro de uma mesma localização. Sequência dramática com unidade de lugar e tempo, que pode ser “coberta” de vários ângulos no momento da filmagem. Cada um desses ângulos pode ser chamado de plano ou tomada.

¹⁶ Plano -refere-se a cada tomada de cena. Extensão compreendida entre dois cortes. Segmento contínuo de imagem focalizado pela câmera, costuma ser dividido em vários tipos: Plano americano (que enquadra a figura humana da altura dos joelhos para cima); Plano conjunto- (pouco mais fechado do que o plano geral); Plano detalhe (Mostra apenas um detalhe, quando um objeto ou parte do corpo é mostrada a uma distância curtíssima); Plano geral (que mostra uma área de ação relativamente ampla); Plano médio (que mostra uma pessoa enquadrada da cintura para cima) e Plano próximo (Enquadramento da figura humana da metade do tórax para cima). Todos estes elementos são importantes para enfatizar aspectos narrativos do filme e aspectos psicológicos dos personagens.

O capítulo cinco “*Imagens do Saber / sequência 2: contribuições teóricas acerca da identidade e da resiliência*” compõe o subcapítulo “*Imagens do Saber / Cena 1: Identidade*” e o subcapítulo “*Imagens do Saber / Cena 2: Resiliência*”. Estes, por sua vez, buscam desenvolver conceitos, teoricamente fundamentos, acerca da identidade e da resiliência.

Na proposição análoga o título dos capítulos quatro e cinco, que englobam “*Imagens do Saber*”, correspondem ao nome fictício que o *diretor* /pesquisador dá ao *filme*/pesquisa. Assim, são obedecidas às ordens estabelecidas no cinema de acordo com sua proporção decrescente, tais como: sequência, cena e plano.

O capítulo seis intitula-se “*Frames¹⁷ do adolecer: o tempo da adolescência e sua importância na formação identitária do sujeito*” apresenta uma discussão teórica acerca da adolescência pautando-se, principalmente, em autores de abordagem psicanalítica.

O capítulo sete está denominado como “*A estreia do filme e a lente do diretor: análise dos dados*” e compreende cinco eixos, de onde derivam as categorias de análise da pesquisa. No primeiro eixo: *Dialogando com as memórias do protagonista* apresenta-se os aspectos da história de vida do participante produzidos na entrevista narrativa, parcialmente, suscitados pelas imagens fotográficas. No segundo, terceiro, quarto e quinto eixos, denominados sucessivamente como; *Luz, Sombra e Movimento: A vida é bela*; *Luz, Sombra e Movimento: Lixo extraordinário*; *Luz, Sombra e Movimento: Mãos talentosas* e, por fim, *Luz, Sombra e Movimento: Como estrelas na terra: toda criança é especial*, apresenta-se uma breve síntese dos filmes utilizados na pesquisa e as análises que emergiram das entrevistas acerca dos mesmos.

Por último, apresenta-se “*The end: considerações finais*” que se referem as conclusões e reflexões promovidas pela jornada investigativa, os atravessamentos pessoais e as possibilidades de novos estudos na área.

1.1 QUESTÕES DE PESQUISA

¹⁷ Frames - cada um dos quadros ou imagens fixas de um produto audiovisual. Também conhecido como fotogramas por segundo ou frames per second (FPS), é a frequência que um equipamento é capaz de captar (ou reproduzir), uma série de imagens consecutivas. Compreendido também como unidade de tempo

- Quais são as representações de um estudante com altas habilidades/superdotação (AH/SD) acerca da identidade e da resiliência?
- Como se constitui a narrativa da história de vida do estudante e quais são as relações com as suas (re) significações no que concerne ao seu processo de construção de identidade?
- Como o estudante, sujeito da pesquisa, se percebe como pessoa com AH/SD?
- Como o estudante percebe as (im) possibilidades de desenvolvimento da sua identidade, no que concerne a resiliência, bem como dos aspectos que permeiam e/ou possibilitam a construção da identidade resiliente?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Conhecer a história de vida de um estudante com altas habilidades/superdotação (AH/SD) e investigar sua representação acerca da identidade resiliente.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Conhecer a história de vida do estudante com AH/SD e as suas (re) significações no que concerne ao seu processo de construção de identidade.
- Compreender como o estudante, participante da pesquisa, percebe as AH/SD no seu processo de construção de identidade.
- Investigar como o estudante com AH/SD percebe as (im) possibilidades de seu processo de construção de identidade no que tange a resiliência bem como quais são suas representações quanto aos aspectos que permeiam e/ou possibilitam o constructo da identidade resiliente.

Tempo em Movimento

Compositor: Lulu Santos, Nelson Motta

*Somos
Tantos numa só pessoa
Somos o que fomos antes
E o que não seremos mais
Também*

*Nós já não somos
Como um dia nós sonhamos
Somos o que a vida fez de nós
Que fizemos de nós mesmos
Viver é escolher
Entre o instinto e a razão
Entre a cabeça e o coração
Os caminhos da alegria e da dor
E do bem-querer
Da solidão
E nada é por acaso*

*Tempo
É tão pouco o nosso tempo
Para tanto sentimento
Que não cabe no presente
Nós somos nossa história
Nossos sonhos e memórias
Nossas ilusões à toa
Nossas emoções baratas*

*Viver é aceitar
Nossos bons e maus momentos
Entre razões e sentimentos
Entre o medo e o desejo de amar
Amanhecer, anoitecer
Tempo em movimento*

2 MONOLOGANDO COM A MEMÓRIA: FLASHBACKS DO DIRETOR

Este capítulo apresenta o exercício Autobiográfico do pesquisador/diretor. Nesse sentido, caracteriza-se, também, como um Memorial Descritivo acerca de minha¹⁸ trajetória acadêmico- profissional e intelectual. Tenho como foco apresentar as motivações pessoais e percursos de vida os quais influenciaram significativamente o desenvolvimento deste trabalho.

Nesse sentido, para além de descrever objetivamente os aspectos significativos de minha história, enquanto pesquisadora em formação, pretendo desafiar-me a imergir em minhas memórias mais distantes. Lanço-me este desafio, pois creio que estas podem ser majoritariamente reveladoras de minhas motivações, desejos e escolhas as quais fizeram – fazem e farão - de mim quem sou como, também, quem não sou.

Primeiramente, apresentarei os significados, ou seja, as definições, acordadas socialmente, de *tempo* e *memória*, para após expor conceitos, reflexões e produções sobre os mesmos, segundo autores, poetas e músicos.

O significado de Tempo, conforme dicionário Houaiss (2009), corresponde a duração relativa das coisas que cria no ser humano a ideia de presente, passado e futuro; período contínuo no qual eventos se sucedem; o que se consegue medir através dos dias, dos meses ou dos anos. (Etimologia do latim: *tempus. oris*).

Memória, também segundo Houaiss (2009) significa a faculdade de conservar e lembrar estados da consciência passados e tudo quanto se ache associado aos mesmos. Efeito da faculdade de lembrar; a própria lembrança. Recordação que a posteridade guarda (Etimologia do latim: *memoria. ae*).

De acordo com o Dicionário Básico de Filosofia Japiassú e Marcondes, a memória pode ser entendida como a “capacidade de relacionar um evento atual com um evento passado do mesmo tipo, portanto com uma capacidade de evocar o passado através do presente” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 183-184).

Na contribuição de Izquierdo¹⁹ (2011), um dos maiores especialistas da área no mundo, memória significa

¹⁸ Pedirei licença, aqui neste capítulo, pois tratarei o texto na primeira pessoa acreditando ser a forma mais adequada para discorrer sobre aspectos de minha história de vida.

¹⁹ Médico, professor e neurocientista. Diretor do Centro de Memória do Instituto do Cérebro PUC/RS.

[...] aquisição, formação, conservação e evocação de informações. A aquisição é também chamada de aprendizado ou aprendizagens: só se “grava” aquilo que foi *aprendido*. A evocação é também chamada de recordação, lembrança, recuperação. Só *lembramos* aquilo que foi aprendido. [...] somos aquilo que recordamos [...]. Não podemos fazer aquilo que não sabemos, nem comunicar nada que desconheçamos, isto é, nada que não esteja na nossa memória. Também não estão a nossa disposição os conhecimentos inacessíveis, nem formam parte de nós episódios dos quais esquecemos ou os quais nunca atravessamos. O acervo de nossas memórias faz com que cada um de nós seja o que é: um indivíduo, um ser para o qual não existe outro idêntico (IZQUIERDO, 2011, p.11).

Pode-se considerar que tempo e memória são conceitos indissociáveis e, portanto, todo exercício autobiográfico trata-se de dialogar com estes dois aspectos. Assim, como toda e qualquer experiência humana está situada em um determinado tempo histórico, articulada às influências sociais, as produções humanas assim também estão. Nas palavras de Izquierdo (1989, p.89), “não há tempo sem um conceito de memória; não há presente sem um conceito do tempo; não há realidade sem memória e sem uma noção de presente, passado e futuro. ”

Sem ter o intuito de aprofundar ou interpretar as reflexões poéticas, que seguem no quadro abaixo, apresenta-se pensamentos²⁰ sobre o tema *tempo*, pela perspectiva de alguns “sonhadores/brincadores” com os quais gosto de “conversar”. Acredito que os artistas, de forma geral, fazem parte do grupo de pessoas mais sérias que existem, pois comprometem-se tão seriamente com a brincadeira de sonhar que, quando conseguem ter um nível de excelência naquilo que produzem alcançam uma profundidade ímpar acerca de todas as questões humanas. Por isso, começo a discussão a partir de alguns pensamentos extraídos das obras dos autores abaixo:

Quadro 1- Versos/diálogo de poemas e livro/filme, respectivamente

(continua)

<p>“O passado não reconhece o seu lugar: está sempre presente...”</p>	<p>Mário Quintana</p>
---	-----------------------

²⁰ Referem-se a dois versos de poesias, de poetas brasileiros, e um diálogo do livro/filme “Alice no País a Maravilhas” escrito por Lewis Carrol e dirigido no cinema por Tim Burton.

<p>“À duração de minha existência dou uma significação oculta que me ultrapassa. Sou um ser concomitante: reúno em mim o tempo passado, o presente e o futuro, o tempo que lateja no tique-taque dos relógios”.</p>	<p>Clarice Lispector</p>
<p>“Alice: Quanto tempo dura o eterno? Coelho: Às vezes apenas um segundo”.</p>	<p>Lewis Carroll</p>

Fonte: Produzido/Compilado pela pesquisadora.

O Quadro 1 apenas dá uma ínfima “pincelada” de como o *tempo* é experienciado por cada um, suscitando diversas e distintas reflexões e concepções sobre ele. Existem inúmeras poesias, poemas, obras de artistas plásticos e de cineastas que retratam o tempo. Na realidade todas elas, em alguma medida, pois toda experiência humana está inscrita no tempo.

Tempo e memória são conceitos indissociáveis na cultura e a na arte, dentre as quais destaca-se neste momento a poesia, por esta razão articula-se aos dois conceitos supracitados as contribuições míticas de Le Goff (2013, p. 400 – 401) expondo que

Os gregos da época arcaica fizeram da memória uma deusa, *Mnemosine*, mãe das nove musas, engendradas no decurso de nove noites passadas com Zeus. Lembra aos homens a recordação aos heróis e de seus altos feitos, preside a poesia lírica. O poeta é, pois, um homem possuído pela memória, o aedo é um adivinho do passado, como o adivinho o é do futuro. É a testemunha inspirada dos “tempos antigos”, da Idade Heroica e, por isso, da idade das origens. A poesia, identificada com a memória, faz desta um saber e mesmo uma sabedoria, uma *sofha*. O poeta tem o seu lugar entre os “mestres da verdade”[...] e, nas origens da poética grega, a palavra poética é uma inscrição viva que se grava na memória como no mármore [...] Disse-se que, para Homero, versejar era lembrar. [...] *Mnemosine*, revelando ao poeta os segredos do passado, o introduz nos mistérios do Além. A memória aparece então como um dom para iniciados, e a *anamnesis*, a reminiscência, como uma técnica ascética e mística. Também

a memória joga um papel de primeiro plano nas doutrinas órficas e pitagóricas. Ela é o antídoto do Esquecimento. No inferno órfico, o morto deve evitar a fonte do esquecimento, não deve beber no Letes, mas, ao contrário, nutrir-se da fonte da Memória, que é uma fonte da imortalidade.

Creio que os artistas, sobretudo, os espíritos poetas propriamente ditos, são os que conseguem melhor realizar esta tarefa nada fácil, que é falar sobre o tempo. O tempo que atravessa nossas vidas, que nos atravessa. Ele não nos deixa imunes nem inertes, pois, compactuando com as ideias de Heráclito,²¹ cada vez que leio um artigo, livro, poema, uma história, ouço uma música ou vejo um filme ou uma imagem, já não sou mais a mesma. Mesmo que retome e faça isso tudo outra vez, jamais serei a mesma pessoa, pois o tempo desta experiência já me modificou. Serei eu mesma, mas não serei mais igual à que era antes.

Discorrer sobre minhas memórias, ou seja: falar de mim mesma, é falar, em primeiro lugar, das coisas que me interessam, me encantam (como também, das que me desencantam, evidentemente), ou seja, me atravessam suficientemente a ponto de me modificarem. Dessa forma, é falar inicialmente do lúdico, pois creio que é o caráter lúdico das coisas que me impulsiona, que me motiva, instiga e possibilita que eu aja ativamente no mundo.

A arte, de forma geral, seja ela a poesia, a fotografia, a pintura, o teatro, a música e, sobretudo, o cinema me fascina, me estimula tanto quanto me tranquiliza. Posso dizer que movimenta minha imaginação e minha ação em busca pelo conhecimento e o saber.

Em consonância a isso, cabe apresentar algumas importantes reflexões de Huizinga (2014) acerca do lúdico e suas relações com a poesia, teatro e o cinema.

De acordo com o autor supracitado o surgimento do jogo é anterior à sociedade. O elemento lúdico, portanto, seria “semente” na gênese de todas as instituições sociais. Para o autor, a criação da linguagem, assim como outras atividades arquetípicas²² humanas, está intimamente articulada à ludicidade. Assim,

²¹ Heráclito, filósofo grego, nascido por volta de 540 a.C., afirmou que tudo o que existe está em permanente mudança ou transformação. A essa incessante alteração deu o nome de “devir”. O mundo, segundo este conceito, é um fluxo permanente em que nada permanece idêntico a si mesmo. Tudo se transforma no seu contrário. (CABRAL, João Francisco Pereira. "Heráclito"; Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/filosofia/heraclito.htm>>. Acesso em 21 de junho de 2016).

²² Significa que é relativo ao arquétipo, que por sua vez é definido como todo e qualquer tipo de padrão ou modelo; paradigma.

Huizinga (2014) ressalta que o instrumento criado pelo homem para a comunicação nasce da brincadeira e continua a utilizá-la ao longo do tempo:

As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo, como por exemplo, no caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar. É a linguagem que lhe permite distinguir as coisas, defini-las e constatá-las, em resumo, designá-las e com essa designação elevá-las ao domínio do espírito. Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado do da natureza. (HUIZINGA, 2014, p.7).

Com base em Huizinga (2014) pode-se dizer que a afinidade entre poesia, teatro, cinema e o jogo não é apenas exterior, ela também se manifesta na estrutura da imaginação criadora, seja na elaboração de uma frase poética, no desenvolvimento de um tema ou na expressão de um estado de espírito. Assim, segundo o autor nestes casos há sempre a intervenção de um elemento lúdico.

Seja no mito ou na lírica, no drama ou na epopéia, nas lendas de um passado remoto ou num romance moderno, a finalidade do escritor, consciente ou inconscientemente, é criar uma tensão que “encante” o leitor e o mantenha enfeitiçado. Subjacente a toda escritura criadora está sempre alguma situação humana ou emocional suficientemente intensa para transmitir aos outros essa tensão. Mas o problema é que não existe um grande número destas situações. Em termos gerais, pode-se dizer que estas situações surgem do conflito ou do amor, ou da conjunção de ambos (HUIZINGA, 2014, p. 148).

De acordo com Huizinga (2014), a poesia é construída por meio de imagens e por meio de uma linguagem lúdica. Estes dois elementos supracitados contribuem, segundo o autor, para a formação da estrutura poética fazendo com que esta tenha uma ligação profunda com o mito.

Portanto, pode-se dizer que a imagem é significativamente relevante para a estrutura poética. Nesse sentido, a poesia - assim como outros tipos de arte, tais como o cinema - utiliza-se da técnica cinematográfica denominada de montagem ou

Na filosofia- Ideia ou modelo originário utilizado como padrão (origem e princípio) para se explicar os objetos sensíveis.

Na teologia- Designação atribuída ao criador do universo, dos seres e todas as coisas; Deus.

Na psicologia- C.G. Jung. Aquilo que está no âmbito do consciente coletivo e tende a ser compartilhado por toda a humanidade.

justaposição de imagens. Para Eisenstein (2002), a montagem está na base de criação de toda obra de arte e torna-se ainda mais necessária ao se considerar que os filmes enfrentam a missão de “apresentar não apenas uma narrativa *logicamente coesa*, mas uma narrativa que contenha o *máximo de emoção e de vigor estimulante*” (*ibid*, 2002, p. 14). Essa junção de elementos também é muito comum na poesia, ela pode criar não apenas imagens, mas um novo conceito, um significado que o leitor possa deduzir e com o qual possa produzir nossos sentidos.

Mesmo que Eisenstein (2002) refira-se diretamente ao cinema, podemos notar que há semelhanças no modo que as artes produzem suas imagens. Conforme o autor e cineasta, para obter um efeito sobre o espectador ou leitor, a obra de arte deve construir-se diante deste, nesse sentido:

Uma obra de arte, entendida dinamicamente, é apenas este processo de organizar imagens no sentimento e na mente do espectador. É isto que constitui a peculiaridade de uma obra de arte realmente vital e a distingue da inanimada, na qual o espectador recebe o resultado consumado de um determinado processo de criação, em vez de ser absorvido no processo à medida que este se verifica. [...]. Esta condição surge sempre e em qualquer parte, não importa qual a forma artística em discussão. Por exemplo, a interpretação realista de um ator é constituída não por sua representação da cópia dos resultados de sentimentos, mas por sua capacidade de fazer estes sentimentos *surgirem, se desenvolverem, se transformarem em outros sentimentos – viverem diante do espectador.* (EISENSTEIN, 2002, p. 21).

Poderíamos ainda relacionar a letra da música de Chico Buarque, intitulada *O Tempo e o Artista*, criada em 1993 às vésperas do compositor/cantor completar cinquenta anos, com as proposições de Eisenstein acerca da montagem.

Imagino o artista num anfiteatro
Onde o tempo é a grande estrela
Vejo o tempo obrar a sua arte
Tendo o mesmo artista como tela

Modelando o artista ao seu feitio
O tempo, com seu lápis impreciso
Põe-lhe rugas ao redor da boca
Como contrapesos de um sorriso

Já vestindo a pele do artista
O tempo arrebatá-lhe a garganta
O velho cantor subindo ao palco
Apenas abre a voz, e o tempo canta

Dança o tempo sem cessar, montando
 O dorso do exausto bailarino
 Trêmulo, o ator recita um drama
 Que ainda está por ser escrito

No anfiteatro, sob o céu de estrelas
 Um concerto eu imagino
 Onde, num relance, o tempo alcance a glória
 E o artista, o infinito

Conforme a relevante contribuição de Aguiar (2014, p.188)

Tempo e Artista é uma crônica que mostra o quanto nossa sociedade não preza o artista envelhecido, uma sociedade que cultua a juventude em todas suas áreas e que luta em vão contra o inexorável tempo. Mas, principalmente, é um exemplo claro do alcance do lirismo na obra buarqueana e de como o poeta pode falar de algo tão comum como a velhice sem esquecer nenhuma face, nem desmerecendo, nem valorizando, com precisão e, ao mesmo tempo, transformando a crueza do retrato em poesia. [...] Chico Buarque constrói suas canções de forma totalmente imagéticas. É praticamente possível “ver” a história que se desenrola, [...] em cenas estanques como no caso de *Tempo e Artista*, que apesar de estanques, compõe um conjunto, um quadro fotográfico que [...] conta uma história. A escolha de palavras e expressões é de uma precisão inigualável para passar corretamente a imagem desejada pelo compositor. Entretanto, são palavras e expressões tão comuns, tão ligadas ao nosso cotidiano que passam a impressão que foram escolhidas a esmo. A sofisticação não está nas palavras, e, sim, na maneira como elas são relacionadas, na construção textual.

Nesse sentido, acredita-se que a música de Chico Buarque suscita dois pontos principais de problematização. O primeiro, como já fora mencionado, é sua potencialidade e sucesso no que tange a forma como o artista escolhe realizar a “montagem” de sua obra. Sua escolha é bem-sucedida à medida que ele consegue produzir, com maestria, no ouvinte/leitor uma gama de significações e sentidos particulares, a partir das imagens que ele previamente criou. Contudo, a riqueza estética encontra-se justamente nas múltiplas possibilidades de sentir/interpretar e “ver” sua história, conforme nossos recursos, memórias e experiências forem acionadas por meio desta. O segundo ponto refere-se a questão do tempo, da idade, da nostalgia.

A nostalgia sempre foi algo marcante nas canções do compositor, mas era comum ser observada por um prisma de felicidade, de saudade de um tempo feliz e que não voltaria mais. Todavia, na canção *O tempo e o artista* há uma nostalgia diferente, há sentimentos de “perdas”. Perda, imaginária e/ou concreta das

potencialidades de um corpo, que já não mais jovem, apresenta sinais de sua velhice, de sua limitação.

Em relação as diferentes ressonâncias do tempo/fase da velhice, nos distintos contextos históricos e culturais, podemos articular às proposições de Le Goff (2013), quando este autor afirma que a Idade Média venerava os idosos, pois eram considerados homens-memória. Segundo o autor,

Nestas sociedades sem escrita, há especialistas de memória, homens-memória: “genealogistas”, guardiões dos códices reais, historiadores da corte, “tradicionalistas” [...] “são a memória da sociedade”, simultaneamente depositários da história “objetiva” e da história “ideológica” [...]. Mas também “chefes de família idosos, bardos, sacerdotes” [...] que reconhece a esses personagens, “na humanidade tradicional, o importantíssimo papel de manter a coesão do grupo” (ibid, 2013, p. 393).

Percebe-se, portanto, a diferença do status do envelhecimento, ora marcado pela figura do saber, detentor da memória e dos conhecimentos, como era no passado. Hoje, de modo geral, a velhice vista em nossa sociedade ocidental pós-moderna, como algo negativo, pejorativo, decadente.

Entretanto, esquece-se – ou não se quer saber- muitas vezes, que ficar velho não é sinônimo de obsolescência. As memórias, as experiências e, conseqüentemente, os saberes, fazem da pessoa mais velha alguém que tenha, a *priori*, muito a contribuir com a sociedade.

Retomando às contribuições de Le Goff, a memória considerada fiel, na Idade Média, poderia durar até cem anos, uma geração passava sua memória para outra e, por meio dos escritos, desenvolvidos a par do oral, era possível estender essa memória por muito mais tempo. Os escritos seriam, então, suportes para a memória e, para sua conservação, foram criados os arquivos. Assim, “durante muito tempo, no domínio literário, a oralidade continua ao lado da escrita, e a memória é um dos elementos constitutivos da literatura medieval” (LE GOFF, 2003, p. 445).

Le Goff (2013, p.392), defende que a cultura dos homens com escrita é distinta da cultura dos povos sem escrita, mas a “verdade é que a cultura dos homens sem escrita é diferente, mas não absolutamente diversa”. Conforme as contribuições do autor os povos sem escrita cultivam suas tradições e perpetuam suas crenças por meio de narrativas mitológicas, as quais são transmitidas oralmente às sucessivas gerações futuras – por meio da memória, delineia-se personagens responsáveis pelo cultivo da história de seu povo.

O autor supracitado divide seu estudo sobre a memória histórica em cinco partes, a saber, memória étnica; desenvolvimento da memória da Pré-História à Antiguidade; memória medieval; progressos da memória escrita e os desenvolvimentos atuais da memória.

O Le Goff (2003) defende a memória como sendo “[...] um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje [...].” (LE GOFF, 2003, p. 469).

Do período em que se deu o desenvolvimento da memória pela oralidade até o aparecimento da escrita, da Pré-História até a Antiguidade, Le Goff (2003, p. 427) aponta que houve uma “transformação da memória coletiva”, a partir do momento em que os homens passaram a inscrever suas aventuras, vitórias e conquistas em monumentos epigrafados²³. No entanto, quando a escrita passa a ser organizada em documentos escritos, um outro avanço acontece, correspondente a capacidade de registrar, marcar, memorizar, reordenar, reexaminar, etc.

O autor ressalta o papel crucial da memória para a manutenção da cultura, do conhecimento e do progresso individual/coletivo, ele destaca que a “memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro.” (LE GOFF, 2003, p. 471).

Nesta perspectiva, trazendo para o plano individual especificamente neste trabalho, não há como eu resgatar meu passado e recontar minha história senão pela via da memória.

Cabe destacar que conforme Izquierdo (2010), somos o resultado daquilo que lembramos e, também, do que não queremos lembrar. Há várias razões e mecanismos para o esquecimento. Para começar, é fato que os mecanismos da memória se saturam. O autor afirma que existe um caráter emocional nos processos que envolvem a memória. Assim, ele salienta que é necessário esquecer, ou pelo menos manter longe da evocação muitas memórias, pois muitas nos perturbam, como aquelas que remetem a medos, humilhações, maus momentos. Há outras que nos prejudicam, como as fobias ou as que nos perseguem, como as relativas ao estresse pós-traumático.

²³ Que se epigrafou, que foi colocado em epígrafe
Intitulado, denominado
Inscrito, registrado

Assim, não há como lembrarmos de tudo – nem se quiséssemos não conseguiríamos. Mas o que lembramos e como lembramos diz como nós somos e como não somos. Só temos uma identidade porque lembramos de nossa história.

Acredito que uma pessoa “sem lembranças” de sua história seria como um navegador sozinho no oceano, sem bússola, GPS ou carta náutica²⁴. Na analogia, o oceano seria a vida. O barco seria a representação dos recursos que dispomos para viver, nos movimentar no mundo. E a carta náutica seria as memórias, uma vez que não a tivéssemos conosco não saberíamos onde estamos, nem onde estivemos e menos ainda para onde iremos. Navegaríamos ao léu, estaríamos, portanto, fadados “eternamente” a ficar à deriva²⁵. Em casos mais severos de algumas doenças degenerativas, como o Alzheimer, é o que ocorre. Ou seja, há nesta situação a perda gradativa da identidade do sujeito.

Na perspectiva da analogia, é claro que não se tem a ingenuidade de acreditar que seja possível termos a certeza de que chegaremos no lugar pretendido pelo simples fato de termos a “carta náutica” conosco, porém ao não lembrarmos de onde partimos, de como nos constituímos na nossa jornada passada, não temos como, nem mesmo, desejar chegar a determinado lugar, ou *a algum lugar* no futuro. Isto é, nosso presente seria esvaecido de sentido. Contemplar sempre a mesma visão, a mesma paisagem, as mesmas formas, sem poder nomeá-la, interpretá-la ou modificá-la. Por mais bonita que fosse, talvez, nem pudéssemos reconhecer sua beleza, sua poética, pois estas não fariam parte de um sistema de representação já construído – ou pior já esquecido. Seríamos, portanto, nós mesmos desprovidos da beleza que nos torna humanos, em sua maior potencialidade.

Entendendo as memórias como o “alimento” da identidade e da produção humana é importante mencionar que algumas pessoas, em especial, se constituíram em minha vida como excelentes “cartas náuticas”. Foram fundamentais para que eu aprendesse a colecionar/conservar valiosas memórias. E assim, contribuíram para que eu constantemente aprenda que “bússolas” não “carregam” ninguém, pois, como disse o poeta, mesmo quando estamos “sós” nós sempre estamos em companhia de “Outros”.

²⁴ Representação gráfica das principais características de determinado trecho do mar, contendo o desenho do perfil da costa e de seus acidentes.

²⁵ À deriva: sem rumo certo, ao sabor dos acontecimentos.

Este trabalho, que representa minhas escolhas como investigadora, interesses de estudo e conduta como educadora/pesquisadora e, acima de tudo, ser humano são, em grande medida, resultado das influências da importante interação, social e espiritual, que tive com meus avôs maternos.

Não há como falar de mim sem falar destas duas pessoas que tive a sorte de conviver e conhecer por meio, muitas vezes, de nossas longas conversas. Assim conheci sobre eles, mas também conheci sobre a vida, sobre as emoções, sobre os sentimentos, sobre a fé e a coragem, a ética e a justiça.

Meu vô “Kêka” e minha vó “Kaína”, como eram carinhosamente chamados por mim e meus dois irmãos, eram pessoas muito simples na forma de viver, de tratar o outro, de tratar a si mesmos, sua simplicidade era de uma singeleza e generosidade que hoje é um “luxo” não tão comum de encontrar. Na casa deles vigorava com alegria aquela expressão popular “sempre cabe mais um, é só colocar mais água no feijão”.

Os dois tiveram pouco estudo formal, mas ambos tinham uma sabedoria ímpar, meu avô tinha, em especial, muita inteligência criativa e minha avó muita inteligência prática, relacionando aos estudos de Robert Sternberg, os quais serão desenvolvidos em outro capítulo, mais adiante.

Eles relacionavam-se com pessoas de todo tipo, de todas as classes sociais, etnias, crenças religiosas e nível instrucional ou intelectual. Não distinguiam, nem discriminavam. Eram pessoas fáceis de se gostar, admirar e conviver. Evidentemente, não eram heróis nem santos, deviam ter muitos defeitos. Mas para mim restaram, deles, apenas os bons exemplos e as boas memórias - as minhas melhores.

Eles investiam no que mais importava, ou seja, nas pessoas. Assim propiciaram que tanto minha mãe quanto os filhos adotivos, e outros mais que se beneficiaram de sua convivência mais próxima, tivessem a melhor educação possível. Isso incluía desde escola, cursos de Língua Estrangeira a faculdade, independente de quanto isso lhes custasse.

Meus avós faleceram cedo, muito mais cedo do que imaginávamos/desejaríamos. Na verdade, talvez, não exista cedo ou tarde para esta despedida. Isso é uma questão de *tempo*. Mas a saudade pode sempre ser apaziguada na lembrança. Na memória eles se eternizam, pois marcaram intensamente a ponto de jamais serem esquecidos. Mas eles têm relação direta com

este trabalho? Sim, totalmente. Minha avó foi minha primeira grande educadora, mesmo sem saber disso e sem ter formação adequada/específica. Ensinou-me lições que estão muito além dos bancos escolares. Não quer dizer que fui a melhor “aluna”, mas com certeza fui uma das mais atentas em sua “classe”.

Minha paixão por histórias, reais e ficcionais provêm do estímulo dos meus avôs. Meu avô “Kêka” era um exímio e inveterado contador de histórias, estórias e invencionices. Sua criatividade era tanta que a partir de uma mesma história/fato real de vida ele era capaz de produzir, no mínimo, dezenas de outras histórias muito mais elaboradas, fantásticas e surreais.

Ele foi criado no interior do Rio Grande do Sul, em uma fazenda pois seu pai era o “capataz”²⁶ e vivia na “lida” do campo. Dali, de sua infância, provinha a maior parte de sua imaginação para as suas histórias inventadas. Eu simplesmente adorava ouvir todas elas, lembro-me de ouvir e “ver” as histórias desde os meus três, quatro ou cinco anos. Posso recontar em detalhes algumas delas. De tempos em tempos recordo, propositalmente, a fim de jamais esquecer-las. Minhas memórias sobre algumas destas histórias são extremamente ricas e sensoriais. Duplamente, pois lembro-me de dois tempos cronológicos concomitantemente. Um tempo da minha memória se refere a própria memória da história que ouvia/”via” quando ele contava. Já o outro tempo se refere a minha memória do contexto e sensações de quando ele contava estas histórias. É como se fosse uma metalinguagem da memória. Uma memória narrativa dentro de outra memória narrativa.

Na minha infância ficava muito tempo com meus avós, adorávamos ficar na casa deles, lá pude experimentar o lúdico com máxima intensidade. Minha mãe atuava, na época, como publicitária em uma revista nacional e viajava muito a trabalho. Assim, posávamos na casa dos nossos avós, com certa frequência. Brincávamos até cansar, especialmente eu e meu irmão, pois éramos muito “arteiros”. Inventávamos as brincadeiras, personagens, construíamos jogos e brinquedos. Nos divertíamos demais. Pintávamos e rabiscávamos paredes, fazíamos barracas com lençóis e prendedores pela casa, colecionávamos miniaturas que vinham nos ovinhos de chocolate, daquela marca famosa que todos conhecem. Também jogávamos “damas”²⁷ com o vô e alguns jogos de baralho com a vó. Além

²⁶ Chefe de um grupo de encarregados de trabalhos braçais; administrador de uma fazenda.

²⁷ Jogo de damas ou simplesmente damas é o nome de um jogo de tabuleiro. No Brasil e em Portugal é mais conhecida a versão de 64 casas (8 por 8), mas a versão mais conhecida

disso, e de tantas outras coisas, participávamos como observadores atentos no processo de coleção de moedas e cédulas de dinheiro antigo, os quais eram o “xodó” do meu avô.

Lembro-me perfeitamente de uma vez em eu, com mais ou menos cinco anos de idade, e meu irmão mais novo, com três, resolvemos brincar de faz- de conta. Na nossa imaginação, éramos índios nativos da praia e, portanto, tínhamos que usar vestimentas e cocares, conforme a tribo imaginada. Além de termos de fazer uma grande “fogueira” na “areia”. Não lembro de termos muitos brinquedos na casa dos nossos avós, mas na casa deles tínhamos brincadeiras em abundância. Então a falta de algum brinquedo pronto, ou industrializado, fazia com que a brincadeira se tornasse ainda mais rica, pois dava espaço para a criação.

Na circunstância da “brincadeira de índio” – provavelmente inspirada na música da Xuxa que fora sucesso dos 80- não tínhamos cola para confeccionar as vestimentas que idealizei, as quais foram feitas de jornal. Lembro-me da minha vó, com ternura, fazendo “goma de colar”²⁸ na cozinha apertada do apartamento. Ela era uma pessoa forte, carinhosa com os netos, dona de uma personalidade igualmente forte e era muito determinada. Recordo-me que ela só saiu da cozinha assim que conseguiu achar o ponto certo de fabricação da nossa cola de “goma”, que serviu ao propósito perfeitamente e propiciou a brincadeira. Depois foram só fantasias, música, danças e muitas risadas, as quais diminuíram o ritmo apenas quando o “sagrado” *Jornal Nacional* entrou no ar com o “Boa noite” do memorável Cid Moreira²⁹.

A hora de dormir era ótima, pois toda noite tinha uma história inventada. Eram histórias de tigres, cobras, fantasmas, cabanas no mato, baús de tesouro enterrados na terra, aventuras na fazenda, banhos de rio, cachoeira e mil travessuras de guri³⁰.

mundialmente é a que usa um tabuleiro de 100 casas (10 por 10). O jogo de damas pratica-se entre dois jogadores, num tabuleiro quadrado, de 64 casas alternadamente claras e escuras, dispondo de 12 peças brancas e 12 pretas. O objetivo é capturar ou imobilizar as peças do adversário. O jogador que conseguir comer todas as peças do inimigo ganha a partida.

²⁸ É uma cola caseira, feita no fogão com os ingredientes: maizena, água e vinagre.

²⁹ Jornalista, locutor e apresentador. Apresentou entre 1969 e 1996 o *Jornal Nacional* da Rede Globo de Televisão, sendo um recordista como um âncora que mais tempo esteve à frente de um mesmo telejornal.

³⁰ Guri é um termo adotado no estado brasileiro do Rio Grande do Sul como sinônimo de “menino”, “moleque”, “criança” ou “rapaz”. Etimologicamente, segundo o Dicionário de Palavras Brasileiras de Origem Indígena, “guri” vem do tupi-guarani “*guirri*”, que significa “terno”, “brando” ou “pacífico”. Outras

Assim, ele revelava/inventava as peripécias de um garoto, que o meu vô foi, em algum tempo na história misturando realidade e fantasia. Foram os primeiros filmes que assisti, só que a tela do cinema também era imaginária. Do meu avô também vinham possibilidades de brincadeiras ao ar livre, muitas experiências novas a cada dia e muitos lugares, pessoas e coisas a explorar. Particularmente, lembro muito do “Campinho”, do seu “José Bonifácio”, da Subsistência do Exército³¹ e da Estação da Viação Férrea de Santa Maria.

O “campinho”, como chamávamos, era um pequeno terreno perto da casa dos meus avós que fora transformado em um campo improvisado de futebol. Ali muitas crianças se reuniam para brincar, correr e jogar bola. Meu avô até o fim da vida teve um espírito muito jovem, de criança, brincalhão, contador de piada e de “causos”³². Para toda a gente, grande ou pequena. Por onde andava formava-se um círculo em volta dele e “altas” prosas aconteciam. Não era diferente no “campinho”, meu avô fazia muito sucesso com a criançada e também com os “cuscos”³³ de rua que se amontoavam por ali, os quais eram pura simpatia, as vezes nem tanto.

Seu José Bonifácio, pelo que lembro, era uma boa alma. Ele era um homem de poucas posses, poucos dentes, mas muitos amigos. O vô Keka era um deles, além de toda a cachorrada da área. Seu Bonifácio era um homem de estatura baixa, gordo, de pele negra lustrosa, sempre muito brilhante. Sorria muito, na verdade dava muitas gargalhadas, quase sempre das piadas do vô. Ele era um homem simpático, lembro-me que eu achava ele parecido com a imagem do Buda, feito de louça, que meus avós tinham na casa deles. O senhorzinho morava ao lado do “campinho” e se intitulava um dos “protetores” do reduto da criançada, assim como cuidava de alimentar os “cuscos” que ali frequentavam assiduamente. Meus avós lhes garantiam a “bóia”, com as eventuais sobras dos churrascos do final de semana e da comida diária, as quais entregava fielmente ao seu José Bonifácio.

fontes afirmam que o termo “guri” se originou a partir do tupi *gwi’ri*, que quer dizer “filhote de bagre”, na tradução para o português.

³¹ Conjunto de coisas essenciais para a preservação da vida; sustento, alimentação, víveres. Serviço de subsistência. Serviço da intendência militar que tem a função de fornecer o necessário para a alimentação da tropa.

³² Uma história, representando fatos verídicos ou não, contada de forma engraçada, com objetivo lúdico. Muitas vezes apresentam-se com rimas, trabalhando assim a sonoridade das palavras.

³³ Termo gaúcho para designar cão pequeno, de raça ordinária; guaipeca.

A subsistência do Exército, em Santa Maria, ficava na rua abaixo da casa dos meus avós. Tinha, evidentemente, uma guarita onde estaqueavam-se os soldados armados com seus rifles, dia e noite. É claro, que para crianças pequenas isso era motivo de grande curiosidade, medo, emoção e empolgação. Meu avô, reformado do Exército, aproveitava o nosso interesse para contar histórias do quartel, de quando ele era moço. Uma delas dizia respeito à quando quase embarcou no navio, no Rio de Janeiro, rumo à Segunda Guerra Mundial. Para a felicidade de todos a guerra acabou antes disso ocorrer. Não imagino meu avô em uma situação de possível combate, ele era uma pessoa de personalidade extremamente sensível, pacífica e divertidamente “medroso”.

A Estação Férrea de Santa Maria vive em um lugar muito especial em minha memória, pois ele era apaixonado pela Estação e seus trens. Todo domingo de manhã ele levava eu e meus irmãos para visitar e aprender sobre a história que envolvia aquele lugar.

A Viação Férrea de Santa Maria³⁴ foi muito importante para a história de nossa cidade, mas também para minha história de vida. Em relação ao sentido produzido por mim sobre uma época que nunca vivi propriamente, referindo-me ao apogeu da ferrovia em Santa Maria, indagou igualmente Zanini (2013), no título de seu artigo “Como posso ter saudades de um tempo que não vivi”? A autora fala da saudade dos trens, trilhos e suas passagens, mesmo em pessoas que nunca viveram tal acontecimentos, mas as quais “partilham sentidos, sentimentos e paisagens. Sentimento que é possibilitado por meio das memórias que circulam em seu coletivo e de suas atualizações” (ZANINI, 2013, p.307). Dessa forma, vivendo tais acontecimentos de fato ou por meio das memórias de outras pessoas que viveram, o que importa é o peso de tal construção de referência identitária e de sentido.

³⁴ Santa Maria foi, conforme Flores (2007), o mais importante centro ferroviário do Sul do Brasil na primeira metade do século XX. A ferrovia inicia suas atividades na cidade no ano de 1885, trazendo trabalhadores de várias nacionalidades: italianos, alemães, franceses, belgas, entre outros. Com ela veio também novas formas de ver o mundo, de se vestir, de produzir e ainda de se relacionar com as noções de tempo e de espaço. A cidade alastrou-se espacialmente acompanhando os trilhos. Bairros nasceram, clubes foram criados, hotéis e casas de serviço abertas e toda uma dinâmica urbana estabeleceu-se. Ao encerrar suas atividades no ano de 1996 deixou na cidade e em seus habitantes uma sensação de vazio (demográfico e econômico, entre outros). Para consulta, ver: FLORES, João Rodolpho Amaral. Fragmentos da história ferroviária brasileira. Santa Maria: Palotti, 2007. (Estudos Ferroviários 1).

Figura 1 - Fachada da Estação da Viação Férrea de Santa Maria (2009).



Fonte: <http://santamaria-rs-brasil.blogspot.com.br/2011/07/rescaldos-de-fim-de-ano-ii-viacao.html>

Figura 2 - Locomotiva da Estação Férrea de Santa Maria



Fonte: http://www.revistaferroviaria.com.br/memoriaferroviaria/locomotivas_rs/pages/_MG_9238_Santa%20Maria.htm

Creio que meu avô foi uma pessoa muito importante para estimular em mim o gosto pela história e pelas estórias. Pelos fatos históricos e pelas fantasias. Me

subjetivou de tal forma, que só foi preciso alguns anos de convívio na infância para marcar toda minha vida e o curso que elegi percorrer nela.

Minha avó “Kaína” era igualmente generosa e interessante, mas com uma personalidade diferente da do meu avô. Ela era mais realista, prática e também, de certa forma, mais corajosa. Na sua diferença, somavam-se, e, portanto, foram casados por cinquenta anos. Lembro de muitos fatos que vivi com ela que marcaram minha primeira infância e adolescência. Ela foi uma grande mãe, professora e uma grande amiga.

Não poderia esquecer que foi ela quem me apresentou as primeiras letras. E elas mudaram meu mundo. Por meados dos meus quatro ou cinco anos de idade eu via minha irmã, que é dois anos mais velha que eu, ir para a escola e aprender a ler e a escrever. Eu me recordo que tinha fascínio pelos livros antes desta época, tinha muitos deles em casa, pois minha mãe lia os contos de fada e fábulas antes de dormirmos, sempre que estávamos todos juntos em casa.

Especulo que eu só tenha me dado conta, efetivamente, que era possível uma criança ler, como um adulto, após minha irmã estar na classe de alfabetização. Foi uma grande “descoberta”. Eu admirava muito ela, a achava linda com o uniforme da escola. E eu queria muito um igual. Eu devia ser muito “chata” com minha irmã nesta época, pois me recordo que eu ficava interrogando-a todos os dias após ela voltar da escola. Eu simplesmente queria saber tudo que acontecia naquele lugar grande, sinistro e até então “meio secreto” para mim. Ela até que contava, mas eu não me satisfazia, eu queria detalhes! Sentia que havia um segredo e que eu estava ficando a margem dele.

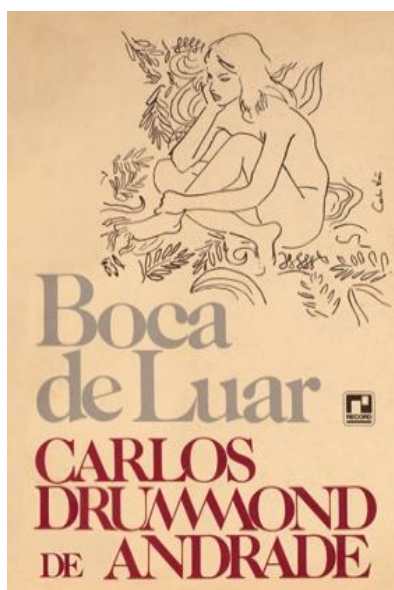
Desse modo, após minha “descoberta”, não dei descanso para minha avó até ela me ensinar as primeiras letras e assim por diante. No início, lembro da resistência dela me dizendo que eu era muito pequena e que a hora certa para isso chegaria e que a professora na escola seria a pessoa adequada para me ensinar e assim por diante.

Contudo, eu tinha pressa, não podia esperar. E ela foi, então, quem abriu as portas da leitura e da escrita para mim, foram as portas em direção a minha realização. Meu avô tinha um livro do qual lembro com muito carinho. Era o livro de Carlos Drummond de Andrade³⁵, intitulado “Boca de Luar”³⁶ e foi por meio deste livro

³⁵ Carlos Drummond de Andrade nasceu, em Itabira/MG, em 31 de outubro de 1902 e faleceu em 17 de agosto de 1987, no Rio de Janeiro. Ele foi um poeta, contista e cronista brasileiro, considerado por

que aprendi a ler minhas primeiras palavras. Mesmo que na época eu não entendesse a magnitude e os sentidos daquelas palavras, magicamente organizadas no papel, bem como a profundidade do poeta por meio de sua obra, a representação daquele livro e principalmente a imagem de sua capa estão epigrafados em minha memória.

Figura 3 - Capa do livro “Boca de Luar”, de Carlos Drummond de Andrade (1ª ed).



Fonte: http://www.projetomemoria.art.br/drummond/obra/prosa_livros.jsp

Lembro-me com muita vivacidade dos gestos de carinho da vó Kaína, tais como preparar com muita boa-vontade uma irresistível “comidinha” caseira, especialmente a “carne de panela com batata” ou “guisadinho com legumes” e ainda sua famosa pizza caseira. Costurar e confeccionar a roupa para a festa Junina da escola ou ainda cuidar do “isolamento” da neta no período de catapora. Além disso, tinham as benzeduras, para o que fosse preciso.

muitos o mais influente poeta brasileiro do século XX. Drummond foi um dos principais poetas da segunda geração do Modernismo brasileiro.

³⁶ Em 1984, Carlos Drummond escreveu sua última crônica para o Jornal do Brasil (JB), atividade que manteve durante décadas. No JB colaborou durante 15 anos, publicando cerca de 2300 textos, os quais foram, posteriormente compilados dando origem ao livro de crônicas “Boca de Luar”, publicado em 1984. As crônicas de Drummond foram publicadas no JB entre os anos de 1969 e 1984. Os temas eram diversos: a vida cotidiana, o futebol, a música, a memória individual e a memória coletiva, entre tantos outros.

Ela era considerada uma grande “benzedeira”, não tinha hora ou tempo ruim para ela abrir sua porta e atender solidariamente quem quer que lhe solicitasse. Também estava pronta se assim lhe chamassem. Ela era o tipo de pessoa que viveu para cuidar sem esperar ser cuidada.

Não me lembro de ouvi-la “resmungar” de nada nem se queixar da vida ou de alguém. Não era de sua personalidade. Forte, conforme já dissera, é a palavra que talvez melhor a defina, segundo minhas memórias. O convívio que tive com ela, principalmente, após o falecimento de meu avô, foi decisivo na construção de minha identidade. Sempre que preciso ser em determinado momento, especialmente, corajosa lembro-me dela. Da lembrança sinto emanar um pouco de sua força.

Uma música, composição de Maria Gadú, foi criada em homenagem a avó da artista, mas poderia ter sido para a minha. É impressionante como as histórias de vida, apesar de nunca serem iguais, muitas vezes se parecem absurdamente. Esta sincronicidade da verossimilhança nas histórias de pessoas que nunca se “cruzaram” em suas trajetórias é uma das características que considero uma das mais fascinantes da vida humana. A música intitulada “Dona Cila”, fala da avó de Maria Gadú, mas também diz exatamente da minha, em cada verso e em cada palavra. E com respeito e admiração à artista “pego” emprestado para falar da minha “Dona Kafina”.

De todo o amor que eu tenho
Metade foi tu que me deu
Salvando minh'alma da vida
Sorrindo e fazendo o meu eu

Se queres partir, ir embora
Me olha da onde estiver
Que eu vou te mostrar que eu to pronta
Me colha madura do pé

Salve, salve essa nega
Que axé ela tem
Te carrego no colo e te dou minha mão
Minha vida depende só do seu encanto
Cila pode ir tranquila
Teu rebanho tá pronto

Teu olho que brilha e não para
Tuas mãos de fazer tudo e até
A vida que chamo de minha
Neguinha, te encontro na fé

Me mostre um caminho agora
 Um jeito de estar sem você
 O apego não quer ir embora
 Diáxo, ele tem que querer

Ó meu pai do céu, limpe tudo aí
 Vai chegar a rainha
 Precisando dormir
 Quando ela chegar
 Tu me faça um favor
 Dê um manto a ela, que ela me benze aonde eu for

O fardo pesado que levas
 Deságua na força que tens
 Teu lar é no reino divino
 Limpinho cheirando a alecrim

Assim como a avó da artista, minha avó também era de origem negra. Filha de pai branco, de origem alemã e de mãe negra, que chegara a vivenciar a época do fim da escravidão no Brasil, minha avó foi fruto de uma miscigenação, comum em nosso país. Lembro de minha mãe contando algumas histórias sobre o preconceito de algumas pessoas, especialmente em clubes da cidade. Preconceito dirigido tanto à minha avó, quanto ao meu avô. Mas esta nunca foi uma questão em minha casa, na casa de meus avós, em suma em minha família. Hoje creio que esta experiência de respeito pela diferença que permeou minha vida, desde a infância, contribuiu para minha formação, cidadã e profissional.

Tantas outras coisas marcaram minha história e influenciaram meu percurso, mais tarde, como educadora e pesquisadora. Algo marcante para mim, também, era eu ver minha avó costurando na sua antiga máquina Singer, de 1912, a qual herdei dela com muito carinho. Aprendi um pouquinho sobre costuras com ela e hoje nutro admiração por todas costureiras, rendeiras etc.

Lembro-me bem de um dia quando eu tinha seis anos de idade, pois ela havia me ensinado a realizar o “alinhavo” e então eu estava brincando com os seus retalhos e, após muitas tentativas, consegui confeccionar uma camisa com gola social com as sobras de seus tecidos simples e estampados. Foi uma satisfação incrível fazer aquilo, o processo não foi muito fácil, pelo que lembro, pois não conseguia transpor para a prática o que eu visualizava, mentalmente, ser a gola de uma camisa. Recordo-me então, que eu estava sozinha e concentrada no seu

quarto e, de repente veio o insight de *como* fazer! Se eu conhecesse a palavra, na época, provavelmente a usaria e sairia gritando “Eureka”!³⁷

Me recordo que corri e saltitei até a sala mostrando à minha família a “camisetinha social” que eu fizera, à qual é claro vesti mais tarde me sentindo uma grande costureira. Talvez por isso, é claro, que quando conheci a dinâmica da “Colcha de Retalhos” para trabalhar com histórias de vida, foi uma descoberta significativa para mim. Assim, já a incorporei em diversos trabalhos e em diversos contextos educativos, resultando em interessantes processos de aprendizagem e experiência.

Com minha avó aprendi o sentido de escutar, respeitar e a valorizar as memórias dos mais velhos. No início da adolescência, todos os dias, eu ia para o seu quarto onde ficávamos por horas conversando, perdíamos a noção do tempo. Eu me interessava profundamente pelas histórias de vida de pessoas da família, contadas pela voz de minha avó, assim como pelas histórias de vida daqueles que nem chegara a conhecer, mas que, de alguma forma, fizeram parte da vida dela. Estes “estranhos”, para mim, se tornavam muito próximos à medida que ela ia revelando alguns fatos e momentos de sua história, sempre a partir das muitas fotografias que ela guardava, em duas grandes latas de biscoito, “a sete chaves”. As fotografias que eu mais gostava eram as mais antigas, em preto e branco e com as marcas do tempo, de alguma forma elas me remetiam/remetem aos velhos filmes de Charlie Chaplin³⁸.

Lembro que minha mãe tinha alguns quadros do Chaplin na sala de casa, na época em que eu era bem pequena, após inúmeras mudanças os quadros se perderam. Mas minha memória sobre estes não. A imagem dos quadros que me chamavam muito a atenção eram dos filmes “O Garoto” e “Luzes na Ribalta”, recordo-me que o “olhar” expressivo de Chaplin naqueles quadros fotográficos, de

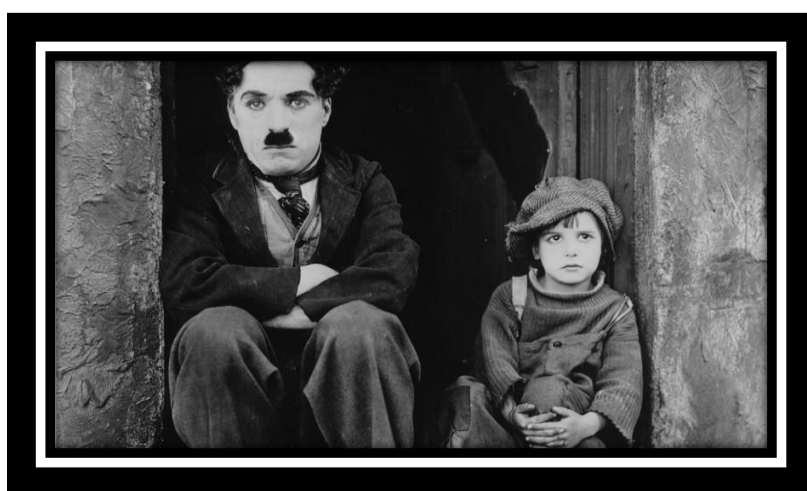
³⁷ O termo tem a sua origem etimológica na palavra grega “*heúreka*”, o pretérito perfeito do indicativo do verbo “*heuriskéin*” que significa “achar” ou “descobrir”. A palavra “*eureka*” foi supostamente pronunciada pelo cientista grego Arquimedes (287 a.C. – 212 a.C.), quando descobriu como resolver um complexo dilema apresentado pelo rei Hierão.

³⁸ Charles Spencer Chaplin, mais conhecido como Charlie Chaplin nasceu, em Londres, dia 16/04/1889 e faleceu dia 25/12/1977.

Ator, diretor, produtor, humorista, empresário, escritor, comediante, dançarino, roteirista e músico britânico. Chaplin foi um dos atores mais famosos da era do cinema mudo, notabilizado pelo uso de mímica e da comédia. É bastante conhecido pelos seus filmes *O Imigrante*, *O Garoto*, *Em Busca do Ouro*, *O Circo*, *Luzes da Cidade*, *Tempos Modernos*, *O Grande Ditador*, *Luzes da Ribalta*, *Um Rei em Nova Iorque* e *A Condessa de Hong Kong*.

certa forma, me atordoava, pois me pareceria muito profundo, mesmo eu não sabendo o que “diziam”. Acredito que eu considerava aquelas imagens desafiadoras, assim como a possibilidade da leitura e da escrita para mim significaram uma grande descoberta, mais tarde, a possibilidade da “leitura” das imagens, através do cinema, se constituiu/constitui, para mim, uma grande, instigante e desafiadora aventura.

Figura 4 - Fotografia do filme mudo “O garoto”, Título original “The Kid”, EUA, 1921



Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-2255/fotos/detalhe/?cmediafile=21089104>

Figura 5 - Cartaz do filme “Luzes na Ribalta”, Título original: “Limelight”, EUA, 1952



Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-2254/fotos/detalhe/?cmediafile=19894416>

Assim, evidentemente, nada do que fazemos é desprovido de uma historicidade e de uma motivação, consciente ou inconsciente, a qual por sua vez está sempre implicada pelas questões do meio que estamos inseridos seja ele: familiar, escolar ou social.

Nesse sentido, as afinidades, preferências e identificações assim como o afastamento, a aversão e a não identificação vão constituindo a todos em seus percursos de vida e de formação. Particularmente, no meu caso, é possível entender, neste trabalho, como minhas escolhas, caminhos e *lentes* vão me construindo pesquisadora, à medida que são, também, derivações de minha história de vida, especialmente influenciadas pela vivência que tive com as pessoas significativas, sobretudo na infância, na qual se destacam os meus avós conforme “confidencie”.

Diante da impossibilidade de nos desconectarmos de tudo aquilo e de todos aqueles que nos marcaram, que nos inscreveram na história e na cultura, creio que cabe relacionar e compartilhar as palavras de Paulo Leminski³⁹ em seu poema “Contranarciso”.

em mim
eu vejo o outro
e outro
e outro
enfim dezenas
trens passando
vagões cheios de gente
centenas

o outro
que há em mim
é você
você
e você

assim como
eu estou em você
eu estou nele
em nós
e só quando
estamos em nós
estamos em paz
mesmo que estejamos a sós

³⁹ Paulo Leminski Filho, nasceu em Curitiba em 24 de agosto de 1944 e faleceu em 7 de junho de 1989. Foi escritor, poeta, crítico literário, tradutor e professor brasileiro.

Este poema, que compõe o livro “Metamorfose, uma viagem pelo imaginário grego” (LEMINSKI,1994), propõe como o nome já diz uma inversão do dilema explicitado no mito de Narciso⁴⁰. O poeta reconhece a necessidade fundante que temos de “beber em outros lagos”, senão o nosso “lago”, sob o risco de “nos afogarmos” trágica e fatalmente. Narciso ao não escutar a voz da ninfa Eco, pois não reconhecia o Outro, vivia uma paixão alienante por si mesmo e por isso não conseguiu ser salvo e evitar de afogar-se em sua própria imagem, refletida na água.

Quando Leminski diz “o outro / que há em mim/ é você/ você/ e você” evidencia que almeja a inversão do mito, uma vez que aspira pelo sujeito ideal, isto é, o “eu ideal”, aquele que precisa reconhecer a imagem do duplo, diferentemente de Narciso. Assim, este “eu” refletido na imagem do Outro dá origem ao drama, inerente a condição humana que é vivenciado, na constante repetição e busca incansável pela sua identidade.

Dessa forma, entendo que tudo o que penso, o que digo, o que escrevo e o que faço não é inteiramente meu – ou só meu. Nunca é. Como o autor diz em outro poema, intitulado “Plena Pausa”, “ Lugar onde se faz /o que já foi feito, / branco da página, /soma de todos os textos, ” (LEMINSKI, 1987, p.20). O poeta problematiza que um texto está repleto de ecos históricos, pois ele carrega a história dos outros textos que a humanidade já “escreveu”. Todas as palavras que “gritam”, como disse o poeta, já foram escritas alguma vez por alguém. A folha de papel branco é o resultado do espectro da junção de todas as outras cores. Assim, o branco da página é o resultado de “todos os outros textos” já escritos antes.

Nesta perspectiva, toda criação humana tem suas possibilidades de existência condicionada ao meio que vivemos, ou seja, o meio da cultura. Se somos o resultado de nossas memórias, que por sua vez dizem de um tempo, que está em constante movimento, toda nossa ação no mundo e produção nele/dele também é uma reatualização de tudo que já fora feito.

Portanto, assim como nós, nossas produções (sejam elas acadêmicas, artistas, técnicas etc) são resultado não só do que experienciamos diretamente, mas também das experiências que tivemos em contato com mediadores secundários e assim por diante.

⁴⁰ Para consulta ler “Mitos Gregos” de Paulo Sergio de Vasconcellos (1998). Disponível em: http://www.filosofia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/classicos_da_filosofia/mitos_gregos.pdf

Nesta perspectiva, não é necessário que tenhamos sido contemporâneos, conterrâneos ou mesmo vizinhos de Velázquez⁴¹ para sabermos que ele foi um grande artista plástico. Nem precisamos ir ao Museu do Prado, necessariamente, para contemplar e conhecer, por exemplo, uma das grandes obras do artista, intitulada “Las Meninas”⁴². Para isso, hodiernamente, temos formas de experienciar e conhecer diversas produções humanas por meio de recursos mediadores como a tecnologia, por exemplo.

Contudo, e, evidentemente, “ver”, “sentir”, “ouvir”, “viver” algo diretamente pode se aproximar de uma experiência verdadeiramente única, significativa, portanto, muito mais rica. Assim, a experiência de contemplar “Las Meninas” próximo à tela original do autor, permitirá que observemos detalhes que seriam impossíveis de visualizarmos mesmo que tivéssemos a imagem em casa, reproduzida no papel fotográfico. Elementos como intensidade de cor, textura, luz, dentre outros, tornariam a experiência muito mais enriquecedora a qualquer um, especialmente para um curador, crítico de arte, artista ou qualquer outra pessoa que entendesse acerca desta arte.

Nesta perspectiva, tentarei apresentar a seguir, de forma breve, alguns aspectos de minha trajetória acadêmica, compreendendo que todas as minhas experiências mais enriquecedoras são fruto de interações igualmente enriquecedoras. Por isso destacarei alguns momentos e algumas pessoas que contribuíram, com meu crescimento acadêmico, no transcurso de minha formação. É claro, que por falta de “espaço” muitas pessoas e experiências importantes não serão apresentadas neste memorial. Ademais este capítulo, apesar de ser um exercício autobiográfico do pesquisador, não pretende transformá-lo em protagonista do trabalho, apenas convidar o leitor a conhecer um pouco da trajetória da

⁴¹ Diego Rodríguez de Silva y Velázquez, nasceu em Sevilha, 6 de junho de 1599. Faleceu em Madrid em 6 de agosto de 1660. Foi um pintor/artista espanhol e principal artista da corte do rei Filipe IV de Espanha.

⁴² A pintura, de 1656, teve vários nomes, mas no Museu do Prado, no catálogo redigido por Pedro de Madrazo, em 1834, a obra foi chamada pela primeira vez “Las Meninas”- expressão de origem portuguesa com que se designava as acompanhantes de crianças reais no século XVII. Este O quadro/retrato foi pintado por Velásquez durante sua fase chamada “La Familia”, onde o artista representava cenas do cotidiano. Na cena, a jovem Margarita, da Áustria, encontra-se cercada por sua pequena corte de damas e empregados. Não é um quadro estático, mas uma cena em movimento, onde também estão os reis, refletidos no espelho, fazendo pose. No retrato, além de outros elementos interessantes, aparece o próprio artista frente a um grande cavalete, simulando copiar o casal de soberanos (que aparecem no espelho junto a parede atrás de Velásquez).

investigadora, a qual deu origem a esta pesquisa nos moldes em que ela se configura.

No percurso escolar, destaco minha professora Raquel da primeira série e professora Rita da segunda série do Ensino Fundamental, pois ambas contribuíram significativamente em suas práticas para que eu me mantivesse encantada pelas “letras”. Eram professoras de uma pequena escola pública municipal na cidade de Pelotas, interior do Rio Grande do Sul, mas eram grandes educadoras, comprovando que não é imprescindível que uma escola possua muitos recursos para se possa desenvolver boas práticas educativas e cumprir bem o ofício do professor.

Saliento, em outra escola de Primeiro Grau que estudei, hoje denominado ensino fundamental, dois educadores de destaque. O primeiro é professor Sortica que foi diretor e professor de educação física, pela sua nítida paixão pela educação e envolvimento com a causa dos estudantes. E a segunda, a professora Helena, orientadora educacional, pela sua postura ética, compromissada e afetiva com todos os membros da escola.

Já no ensino médio não há como não considerar a importância do professor Leopoldo, no antigo Colégio Agrícola de Santa Maria, escola técnica federal na qual estudei. Este educador foi um excelente exemplo de conduta, trabalho árduo e exigência ímpar para consigo e para com os alunos, almejando sempre o perfeccionismo em tudo que fazia. Hoje visualizo os indicadores que faziam sua identidade ser tão diferente, e as vezes mal compreendida, naquele contexto. Tive a oportunidade de realizar um estágio no setor de Jardinocultura, que era coordenado por ele e posso dizer que sua exigência profissional apesar, de as vezes, “ardida” como o fruto da malagueta era capaz de produzir “bons doces” como os feitos com cacau.

Na Universidade tive a oportunidade de me “Eureka”⁴³ no curso de Pedagogia. Foi difícil eu realizar a escolha profissional, pois eram muitas as possibilidades com as quais acreditava que me identificava. Ingressei no curso de Pedagogia sem grandes expectativas, pois somente as duas coisas certas para mim, em relação ao curso, era meu interesse pelo conhecimento e meu interesse

⁴³ Peço licença para o uso do neologismo, inspirado na palavra “Eureka”. Significa me descobrir profissionalmente.

pelo lúdico, pela infância. Contudo, posso dizer que o curso foi uma experiência avassaladora, pois eu sempre acreditei na escola apesar de não gostar dela, de forma geral. Do poder do conhecimento eu nunca duvidei, porém, a escola (pelo menos a que eu conhecia) eu sempre questioneei. Posso até me reconhecer enquanto uma “boa aluna”⁴⁴, eu entendia relativamente como ela funcionava e respondia suficientemente a isso, na maioria das vezes. Mas, quanto mais eu avançava na vida escolar mais eu me desmotivava com ela.

Contudo, eu tive na faculdade de Pedagogia a oportunidade de constatar que existiam outros caminhos, outras propostas, outras formas de ensinar senão aquelas retrógradas e opressoras, em sua maioria, com as quais lamentavelmente eu estava habituada – mas não resignada.

Para mim, foi como voltar ao tempo de infância e realizar aquela mesma “grande descoberta”, quando minha avó possibilitou que eu adentrasse a cultura escrita. Digo isso, pois igualmente sentia na escola que havia um “segredo” do qual ninguém me contava, talvez por isso eu não desistia dela, na esperança de algum dia descobrir.

De fato, pelo menos aqueles professores que eram demasiadamente desmotivados, nas diversas escolas públicas que estudei, não poderiam contar-me o grande segredo: sim, a formação docente – inicial e continuada - é importante e possível!

Acredito que na formação docente todos nós recebemos uma pequena “chave”⁴⁵ que abre uma “grande caixa”⁴⁶. Esta “caixa” contém muitas “vozes”⁴⁷, desde “sussurros” a “gritos”. Existem aquelas vozes que são serenas, prudentes e consistentes mas existem também aquelas que são estridentes, afoitas e inconsistentes. Qual nós iremos escutar dependerá apenas de nossas histórias de vida e de nossas escolhas.

⁴⁴ Refiro-me ao termo como aquele aluno que, normalmente, está representado pelo imaginário social – de aluno com desempenho dentro da média; tem boas notas; assíduo; “disciplinado” etc. Sobre as representações dos professores sobre o aluno, pode-se consultar o artigo de Amorim et al, da PUC/PR, disponível no site: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TCC1192.pdf>

⁴⁵ É a própria experiência de formação – o curso de formação inicial e/ou continuada.

⁴⁶ Local onde estão organizados e registrados os conhecimentos – podendo ser os livros, bibliotecas, sites acadêmicos etc.

⁴⁷ Diferentes autores, seus estudos, pesquisas, teorias e epistemologias.

Esta escolha definirá que “tipo” de educador seremos. Estas “vozes” não são capazes de determinar verdades absolutas, pois estas “verdades-verdadeiras” não existem, todavia elas poderão servir como eficientes bússolas. Assim como a bússola não transporta ninguém para o norte ou para o sul, leste ou oeste, pois cada um caminha com suas “próprias pernas”, ela pode apontar para onde estas direções ficam. Assim, estas “vozes” não direcionam apenas informam as coordenadas. O rumo cada um escolhe, o trajeto e o meio de transporte também. O interessante é que, uma vez que se tenha a “chave” desta caixa, podemos escutar/consultar estas “vozes” durante todo o percurso.

Dessa forma, preciso destacar alguns professores na faculdade que também foram “vozes” importantes, pois acima de tudo se dispuseram a “conversar” a dialogar e a suscitar reflexões valiosas.

Em ordem cronológica, acentuo o professor Valdir que em suas aulas de filosofia fazia o “tempo passar rápido”, não entendo suficientemente o conceito de relatividade proposto pelo gênio⁴⁸ Einstein mas creio que esta relação poderia ser explicada pelo irreverente cientista. Além disso, o professor mostrava que a filosofia também pode ser “leve” mesmo sendo “densa”, contrariando a lei de densidade da Física.

Destaco as aulas do professor Décio, de História da Educação, e da professora Ana Paula, de Arte e Educação, ambos jovens colaboradores professores substitutos da Pedagogia, mostrando que não é imprescindível que se tenha uma “farda condecorada com muitas estrelas” para ser um excelente “soldado”. Suas aulas foram muito importantes para o início de minha formação crítica e estética.

As aulas da professora Fabi, de Psicologia da Educação, eram como possibilitar um peixe sair do aquário para nadar no mar. Muitos oceanos foram

⁴⁸ Conforme Virgolim (2007, p.27), o termo foi popularizado por Lewis Terman que, em seu livro *Genetic Studies of Genius*, de 1926, definia como gênio qualquer criança com um QI superior a 140, conforme medido pelo teste Stanford-Binet (Ehrlich, 1989). No entanto, os pesquisadores da atualidade (por exemplo, Alencar, 2001; Feldhusen, 1985; Feldman, 1991) sugerem que o termo “gênio” deva ser reservado para descrever apenas aquelas pessoas que deram contribuições originais e de grande valor à humanidade em algum momento do tempo. Os gênios são os grandes realizadores da humanidade, cujo conhecimento e capacidades nos parecem sem limite, incrivelmente excepcionais e únicas. São raras as pessoas que atingem patamares excepcionais. Para consulta procurar o material do MEC, intitulado “Altas habilidades/superdotação Encorajando Potenciais”, disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004719.pdf>

explorados. Quem dera se mais professores incentivassem seus alunos a se aventurar em mares mais profundos como esta professora fazia.

Destaco em minhas memórias as aulas da professora Valeska, de Sociologia da Educação, pois estas aulas foram cruciais para o despertar deste trabalho no que tange a investigação da história de vida. Os processos de identificação com a disciplina e com a professora foram imediatos, não podia ser diferente, considerando as relações com os aspectos de minha história de vida, os quais já foram apresentados. A criticidade/criatividade envolvida no processo de ensino-aprendizagem, o domínio dos conteúdos pela professora e os métodos condizentes com a visão de protagonismo estudantil foram fundamentais para meu delineamento como futura educadora.

O curso de Pedagogia, de forma geral, foi muito positivo e prazeroso. Muitos outros professores e disciplinas, não mencionados neste memorial, foram de suma importância. Contudo, preciso avançar e apresentar o “divisor de águas” em minha trajetória acadêmica.

Minha entrada na área da Educação Especial não foi propositalmente/conscientemente planejada, enquanto carreira profissional. Mas vejo que não poderia ter sido de outra forma e não poderia ter me realizado mais do que ter tido a oportunidade de conhecer a professora Soraia, participar do GPESP e dos projetos desenvolvidos por ela e seu grupo.

Durante minha faculdade “casualmente” vi no mural do CE/UFSM um edital para monitoria da disciplina “Fundamentos da Educação Especial”, ministrada pela professora Soraia N. Freitas. Não a conhecia pessoalmente nesta época, pessoalmente, pois eu era aluna apenas da Pedagogia e ingressei no curso de Educação Especial somente tempos mais tarde.⁴⁹

Contudo, decidi, por diversas razões, realizar a seleção para esta monitoria. Quando fui chamada para assumir a bolsa não hesitei. E assim que conheci a professora Soraia constatei imediatamente que eu estava no lugar certo e com a pessoa certa.

Logo no início do trabalho tive o convite da professora para participar de seu grupo de pesquisa e dos projetos que eram desenvolvidos. Minha convivência e aprendizagem com a professora Soraia foram imprescindíveis para o meu

⁴⁹ Tive uma passagem breve no curso de Educação Especial da UFSM, assim como em outros como Serviço Social e Psicologia, não os tendo concluído.

direcionamento, amadurecimento e autorrealização profissional e pessoal. Ao estar junto desta educadora aprende-se com o seu exemplo, ou ao menos tenta-se aprender, dentre tantas outras coisas, a ter elegância e serenidade sem ter de abrir mão da defesa ardente de nossas convicções.

Lembro-me, em detalhes, do momento de início de minha participação no grupo. Recordo-me como se fossem fotogramas, pois quando ouvi que o GPESP/CE/UFSM tratava sobre “altas habilidades/superdotação” foi como se o tempo desacelerasse, ouvi na minha mente este termo extenso silabicamente. Me contive para não esboçar a agitação que senti, pois foi quase um frenesi. Sei que parece um pouco de exagero de minha parte, porém creio que as experiências mais importantes da vida da gente são como uma “grande hipérbole”, mesmo que esta expressão seja uma redundância.

Fiquei empolgada com a possibilidade de estudar e trabalhar nesta temática, mas acima de tudo fiquei feliz por realizar “outra grande descoberta”: sim, existe no Brasil - e ainda melhor em SM/RS- pessoas que trabalham com este público e em prol destes estudantes!

Até aquele momento eu desconhecia os trabalhos brasileiros na área das AH/SD, assim como também desconhecia os aspectos importantes acerca da temática. Do mesmo modo, possuía, no meu imaginário, alguns dos mitos apontados na Literatura científica da área. Lembro-me quando comecei os estudos, há quase dez anos atrás, pouco se falava das AH/SD ou quando se falava, sobretudo na mídia, era de forma estereotipada. Por vezes, até oportunista como por exemplo usando a imagem de crianças precoces, e não necessariamente com AH/SD, em programas de auditório de modo grotesco.

Como eu disse anteriormente foi um “divisor de águas” em minha vida meu ingresso na área das AH/SD, pois tentar contribuir com a área é um compromisso que sinto que sempre tive e do qual não pretendo me afastar.

Muitos estudantes “gritam” em silêncio ou pela falta de identificação ou, até pior, pela rotulação que obtiveram gratuitamente, mas sem nenhuma garantia de reconhecimento, de valorização e de atendimento as suas necessidades específicas. Por isso não se trata de exaltá-los, tampouco de desprezá-los, pois a consequência da intolerância para com estes é a depreciação de seu potencial, de sua autoestima e de sua identidade. Agir contra seus direitos invioláveis de buscar o

fortalecimento de sua identidade é um desserviço com a ética, com o avanço social e, sobretudo, com o compromisso da educação.

Nesse sentido, me realizo ao ver durante tantos anos, de idas e vindas, dentro do grupo GPESP, minha orientadora e minhas colegas depositarem toda a sua energia para “a luta” em prol das PAH/SD, desde as crianças aos velhos/idosos. Me realizo ao saber que outras tantas professoras brasileiras continuam a “marchar” em busca da conquista e da garantia dos direitos das PAH/SD. E me alegro ao ver que tantas outras professoras menos experientes nesta caminhada aderem a ela, multiplicando os saberes sobre as AH/SD e dirimindo mitos, mudando assim mentalidades e, quem sabe, imaginários instituídos.

Posso dizer que independente dos contextos em que estive e que atuei sempre levei comigo o “olhar” atento e a “escuta” aguçada para identificar e incentivar os potenciais relativos as múltiplas inteligências, de todas as pessoas, sobretudo da PAH/SD. Seja nas escolas que atuei como estagiária, voluntária ou docente regente, procurei problematizar os conhecimentos construídos na área das AH/SD atuando como multiplicadora destes saberes, incentivando meus colegas professores e as famílias dos alunos a despertarem para necessidade de enxergar/escutar a pessoa com AH/SD retirando-a do lugar da invisibilidade e do silêncio ou ainda do holofote negativo e perturbador.

Destaco uma experiência em particular pois foi extremamente transformadora. Ainda na faculdade, tive a oportunidade de realizar meu sonho extensionista de participar do Projeto Rondon, coordenado na UFSM pelo icônico professor Ubiratan Tupinambá da Costa, “Bira”, o qual realizou esta função por mais de trinta anos, desde 1977, junto a UFSM.

Assim, pude realizar um trabalho muito significativo para mim e para as pessoas da cidade de Faro, oeste do Pará onde se desenvolveu a operação que tive a honra de participar. É incrível como podemos nos surpreender, pois nunca conheci tantas professoras e escolas, em condições tão precárias, que tivessem proporcionalmente o mesmo vigor, motivação e determinação para aprender, para ensinar e fazer a diferença em sua comunidade, por meio de uma prática transformadora. Esta experiência me modificou profundamente.

Me senti imensamente realizada ao perceber que nosso trabalho também gerou efeitos transformadores por lá, modificando para melhor o contexto da vida das pessoas com as quais trabalhamos. Imaginar que uma cidade ribeirinha, com

pouco mais de dois mil habitantes, pudesse agregar tantas histórias fantásticas, lições de cidadania, de cooperação e ação em prol do bem comum foi uma realização pessoal e profissional muito grande.

Pude observar indicadores de AH/SD em muitos professores, estudantes e demais pessoas da comunidade. Conhecer, especialmente o seu Roduval, “o poeta da cidade”, como era conhecido, foi algo impossível de se esquecer. Este senhor, praticamente analfabeto, sem escolarização, mas extremamente inteligente e sensível, era capaz de produzir suas poesias em poucos segundos com maestria. Ele as recitava e memorizava, pois assim que chegava em casa pedia para sua esposa escrevê-las. Fiquei muito feliz ao saber que ele conseguiu patrocínio para publicar seu livro de poesia, após nossa visita na localidade.

Destaco a professora Armandina, com suas habilidades linguísticas assim como sua inteligência interpessoal, era capaz de organizar, motivar e movimentar um grupo enorme de professores em poucos minutos. Igualmente feliz fiquei ao saber que pouco tempo depois ela assumiu a Secretaria da Cultura, da cidade.

Assim, poder promover nesta experiência extensionista um espaço de mediação do conhecimento, sobretudo acerca das AH/SD, com os professores na Amazônia foi extremamente gratificante e desafiador. Foi como levar muitas sementes e ver os semeadores se apropriarem com empenho e perseverança. Não pude voltar mais lá, pelo menos por enquanto, mas tenho certeza que com aquela terra fértil em abundância, muitas vingaram bem. Outras sementes ganhei e trouxe comigo as quais procuro plantar em cada terra boa que encontro.

Desse modo, a área das AH/SD sempre me acompanhou em minhas distintas experiências. Tive a oportunidade, quando aluna da graduação, de participar como ouvinte de algumas aulas do curso de Especialização em Altas Habilidades/superdotação, coordenado pela professora Soraia Freitas, realizado na UFSM. Mesmo que eu tenha participado de poucas aulas, esta participação foi muito importante para mim, pois conhecer outras professoras da área, seus estudos e trabalhos foi muito positivo.

Após recém-formada em Pedagogia, atuei como educadora em duas escolas públicas de Educação Infantil, no município de São Carlos/SP, onde pude trabalhar estreitamente com o lúdico e perscrutando, eventualmente, em minha prática educativa os possíveis indicadores das AH/SD em crianças precoces. Almejei prospectar, também, o desenvolvimento das Inteligências Múltiplas, independente

das diferenças no nível e/ou área dos potenciais dos alunos, bem como sensibilizar os colegas e famílias para o desenvolvimento destas. Assim como intui fazer em minhas demais experiências profissionais, em outros contextos educativos.

Em 2011, de volta à cidade de Santa Maria, tive a surpreendente oportunidade de ingressar na primeira turma do curso de pós-graduação, especialização, em Cinema do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). Nesta oportunidade pude aprender com professores, brasileiros e estrangeiros, sobre a arte e a indústria do cinema bem como sobre os principais aspectos e técnicas da produção audiovisual. Creio que foi muito desafiante a experiência, sobretudo, pela rica convivência com pessoas das mais variadas áreas de formação, agregando à pluralidade e heterogeneidade que busco sempre em minha vida e formação.

Logo na sequência, ingressei no curso de especialização em Psicopedagogia – Clínica e Institucional, também da UNIFRA. Sempre desejei realizar esta formação e foi uma satisfação poder iniciar o aprofundamento sobre as necessidades do processo de ensino-aprendizagem. Busquei capacitar minha prática para a ação preventiva e terapêutica dos transtornos / dificuldades de aprendizagem, almejando habilitar-me para isso tanto no nível institucional como clínico, sem deixar de relacionar com campo das AH/SD.

Contudo, pude perceber na formação em Psicopedagogia a carência que se tem neste campo específico no que concerne as demandas de conhecimento sobre as AH/SD.

Cabe destacar que as PAH/SD estão inseridas em todos os níveis e modalidades de ensino e estas pessoas, por sua vez, podem apresentar duplamente comportamentos que as diferenciem, de modo que seja necessário o encaminhamento a um atendimento educacional especializado, como é o caso do grupo de superdotados conhecidos pela sua condição “*underachievement*”⁵⁰.

Assim, conforme Tentes (2011), existe um grupo de superdotados que é caracterizado como “duplamente excepcional”, pois este tipo de superdotado

Possui uma segunda condição de desenvolvimento associada à superdotação, geralmente, Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Dislexia, Síndrome de Asperger. Exibe comportamentos discrepantes do seu potencial. Apresenta sintomas de estresse podendo sentir-se

⁵⁰ A definição de *underachievement* enfatiza a discrepância entre o potencial revelado (habilidade) e a *performance* (realização) de indivíduos superdotados diante das variadas situações que a vida lhes oferece, seja na resolução de problemas, na constituição e no alcance de metas pessoais.

desencorajado, frustrado, rejeitado, negligenciado e isolado no contexto escolar e familiar (TENTES, 2011, p.32).

Dessa forma, existe na configuração anteriormente apresentada um paradoxo a partir da interligação de alta inteligência, múltiplas potencialidades e possíveis desordens comportamentais, cognitivas e emocionais (TENTES, 2011). Portanto, creio que esta é uma área que merece mais atenção e estudo e percebo o quanto a psicopedagogia, que trabalha articulada à outras áreas do conhecimento, pode vir a contribuir com a questão das AH/SD.

Uma outra experiência importante que, de certa forma, conduziu-me e incentivou-me para eu ingressar no mestrado foi a minha participação, como ouvinte/aluna especial, na disciplina “Seminário avançado” do PPGE/UFSM. Esta disciplina foi ministrada pela professora Soraia Freitas, Suzana Pérez e Sílvia Pavão e tinha como objetivo discutir acerca das publicações, dissertações e teses, na área das AH/SD.

Consequentemente, senti-me novamente motivada a me reaproximar do contexto acadêmico da UFSM de forma mais ativa. Assim, considero que o trabalho da professora Suzana Perez, em especial a sua pesquisa de doutoramento sobre a temática identidade, foi muito inspirador para eu retomar teoricamente algumas relações que eu havia construindo, há algum tempo, desde a faculdade.

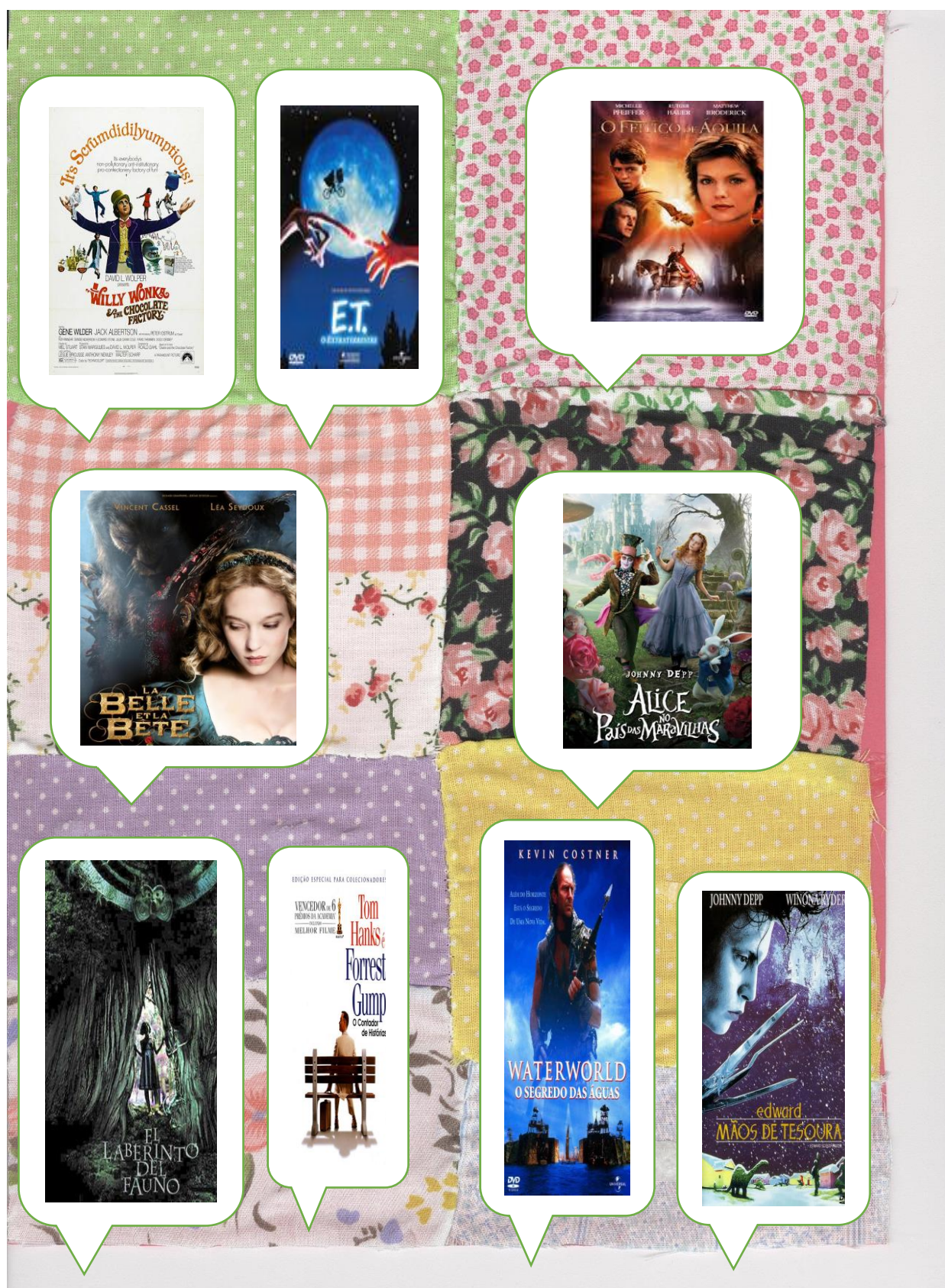
Durante o curso de Pedagogia eu fizera, por interesse próprio na área, algumas leituras e estudos sobre a resiliência, que até então era um fenômeno pouquíssimo estudado no Brasil. Com o passar do tempo eu observava empiricamente na prática de extensão no PIT, na função de bolsista de extensão, bem como nos contextos educacionais especialmente de periferia nos quais atuei mais tarde, muitas similaridades entre o comportamento de estudantes com AH/SD e o comportamento resiliente.

Então, refleti sobre um problema de pesquisa para o projeto de mestrado que fosse instigante criativamente, relevante academicamente e ao mesmo tempo me “tocasse” pessoalmente, de forma intensa. Desse modo, veio-me à mente a questão da articulação entre altas habilidades/superdotação e identidade resiliente.

Creio que uma pesquisa acadêmica deve, evidentemente, possuir *rigor* metodológico e epistemológico, mas também não precisamos, por conta disso, dirimir o *vigor* de nossas experiências não acadêmicas. Contudo, penso que este

“equilíbrio”, sobretudo, dentro da academia não é uma tarefa fácil. Por isso, desculpo-me de antemão com o leitor se, por ventura, pequei neste quesito. Como diz a música da epígrafe deste capítulo “Viver é escolher/ Entre o instinto e a razão/ Entre a cabeça e o coração”. Portanto, finalmente, convido-o a assistir as próximas cenas e o desenrolar do enredo...

Figura 6 – Mini colcha de retalhos, sonhos e imaginação – alinhavando memórias imagéticas pelos filmes de “fantasia”.



Fonte: a confecção, em tecido e digitalizada, da mini- colcha é de autoria da pesquisadora.

3 A FASE DE PRÉ-PRODUÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO ROTEIRO: ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme Turato (2003, p.149) o termo *método* deriva, etimologicamente, do latim *methodus* e do grego *methodos*, significando “[...] o caminho através do qual se procura chegar a algo ou um modo de fazer algo”. Assim sendo, para o autor, o método de pesquisa deve ser entendido numa perspectiva ampla, ou seja, um caminho escolhido para alcançar objetivos preestabelecidos na elaboração do projeto de pesquisa.

Este projeto, portanto, caracteriza-se teoricamente pela abordagem qualitativa, com seus procedimentos metodológicos do tipo estudo de caso, utilizando-se do método da História da Vida. Assim, a produção dos dados se deu por meio de entrevistas narrativas (EN), as quais foram pautadas por Tópicos Guia, organizados em consonância aos objetivos da pesquisa. As narrativas foram suscitadas por meio da experiência de obras fílmicas acerca da temática das altas habilidades/superdotação (AH/SD); identidade e da resiliência. Previu-se, também, a utilização de um Diário de Campo, a fim de registrar as impressões do pesquisador no que concerne as manifestações não verbais do sujeito da pesquisa durante a exposição dos filmes. Já as narrativas da EN foram gravadas e transcritas para conseqüente análise dos dados.

Foi prevista, também, a produção de dados visuais, correspondentes as fotografias produzidas pelo sujeito da pesquisa, as quais foram previamente solicitadas pelo pesquisador. As imagens fotográficas foram transformadas em dados verbais, por meio de narrativas do informante sobre os sentidos atribuídos à estas e, posteriormente, estes dados foram convertidos em dados textuais após a transcrição do material. A análise dos dados escolhida correspondeu a análise de conteúdo (AC), proposta por Bardin (2011).

Cabe apresentar, que as EN só foram realizadas com o sujeito participante da pesquisa, após pesquisa ter sido encaminhada, analisada e, conseqüentemente, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), conforme as orientações éticas envolvidas. Desse modo, encontra-se no “Anexo A” deste trabalho, o Parecer Consubstanciado do CEP e no “Apêndice A, B e C” os demais termos correspondentes.

3.1 A PRODUÇÃO EXECUTIVA EM AÇÃO: JUSTIFICATIVAS METODOLÓGICAS

Destaca-se que as escolhas metodológicas são definidas pelo pesquisador tanto quando elas o definem, ou seja, o exercício de autoconhecimento do pesquisador, bem como acerca das diferentes epistemologias que amparam as investigações científicas vão constituindo o processo de pesquisa à medida que o investigador vai atingindo, cada vez mais, maturidade no campo que ele se propõe investigar.

Contudo, acredita-se que esta tarefa não representa ser de fácil alcance, uma vez que, no campo da Educação os caminhos investigativos se tornam mais complexos, principalmente devido a subjetividade envolvida neste processo. Estes caminhos vão sendo definidos pelo modo que se faz as perguntas de pesquisa, bem como pelas “lentes” que se usa para tentar respondê-las ou, ao menos, problematizá-las.

A escolha pela abordagem *qualitativa* ocorre por ela focar sua atenção no sujeito e nas suas relações o que a torna coerente e pertinente, principalmente, no campo da Educação. Nesse sentido, justifica-se a sua escolha na presente pesquisa, pois segundo Minayo (1996, p.27).

[...] não é uma mera classificação de opiniões dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador.

Corroborando o que fora apresentado pela autora supracitada, cabe expor a contribuição de Denzin e Lincoln, citados por Flick (2009, p.16), quando afirmam que a pesquisa qualitativa se caracteriza por ser uma

[...] atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Neste nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem.

Assim, optou-se por esta abordagem uma vez que o interesse crucial da presente investigação é conhecer e interpretar os sentidos que o sujeito produz sobre sua própria história, assim como conhecer as representações que ele possui acerca dos conceitos-chave - identidade e resiliência- da pesquisa. Ou seja, não cabe aqui verificar se ele é ou não um “indivíduo resiliente”. Não interessa, neste estudo, mensurar quantitativamente por meio de escalas cientificamente validadas sua capacidade de resiliência, apesar da autora desta pesquisa reconhecer a importância deste objetivo e método. Contudo, neste momento, o objetivo é conhecer sua história, sua “verdade”, suas representações, significações e os sentidos que ele atribui aos acontecimentos de sua vida.

Chizzotti (1991), ratifica as justificativas supracitadas expondo que dentre as características da pesquisa qualitativa, destaca-se a imersão do pesquisador nas circunstâncias e no contexto da pesquisa, no que concerne aos sentidos e emoções; o reconhecimento dos atores sociais como sujeitos que produzem conhecimentos e práticas; os resultados como consequência de um trabalho coletivo derivado da dinâmica entre pesquisador e pesquisado; a aceitação igualitária de todos os fenômenos como sendo importantes e ricos: a constância, a ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio, as revelações e os ocultamentos, a continuidade e a ruptura, o significado manifesto e o que permanece oculto.

A opção pelo delineamento estudo de caso se dá em função desta modalidade de pesquisa permitir, segundo Gil (2009, p.54), “[...] estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados”.

De acordo com Yin (2015), a utilização do estudo de caso é adequada quando se pretende investigar o como e o porquê de um conjunto de eventos contemporâneos. O autor ressalva que o estudo de caso é uma investigação empírica que permite o estudo de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão definidos claramente.

Quanto aos critérios de definição do caso a ser estudados, Stake (2000) afirma que estes irão variar de acordo com os objetivos particulares de cada pesquisa, o autor afirma ainda que existem três modalidades neste tipo de estudo, a saber: o intrínseco, o instrumental e o coletivo.

O estudo de caso intrínseco constitui o próprio objeto de pesquisa, assim o que o pesquisador objetiva é conhecê-lo em profundidade, sem ter preocupação quanto ao desenvolvimento de uma teoria. Já no estudo de caso instrumental ele é desenvolvido para auxiliar o pesquisador para o conhecimento ou redefinição de um determinado problema. O pesquisador não tem interesse específico no caso, mas reconhece que pode ser utilizado para alcançar determinados objetivos. E por fim, o estudo de caso coletivo serve para estudar determinadas populações, assim os casos escolhidos se dão pela crença do pesquisador de que, por meio deles, será possível aprimorar o conhecimento acerca do universo a que eles pertencem.

Em consonância com as proposições supracitadas, considera-se que o estudo de caso da presente pesquisa ajusta-se melhor segundo a modalidade de estudo intrínseco. Assim, almejou-se conhecer a história e as representações do sujeito da pesquisa de modo profundo e detalhado, sem objetivar a generalização e a formulação de uma nova teoria. Contudo, pensa-se que a partir desta investigação novas possibilidades de pesquisa surgiram, acerca desta temática. Assim, acredita-se em à possibilidade destas indagações levarem a produção de novas questões de pesquisa, novos objetivos, conseqüentemente, em pesquisas futuras.

Reiterando o que fora exposto, esperou-se com a escolha do método de pesquisa que os dados fornecidos pelo estudante, sujeito participante da pesquisa, pudessem ser interpretados e analisados com a maior profundidade possível. O estudo de caso se realizou a partir da análise das narrativas e da história de vida do sujeito informante. Para tanto, as entrevistas narrativas (EN) foram gravadas, e posteriormente transcritas, convertendo-as em dados escritos. Também se fez uso de um Diário de Campo, a fim registrar as “impressões” do pesquisador acerca das reações não verbais do informante, investigando seu modo de funcionamento, o que é dito, e o que não é dito, por ele, como ele movimenta-se, ou não, durante a apresentação das obras cinematográficas.

Em relação aos possíveis silêncios na entrevista diretiva, Richardson (2014) comenta que é importante o entrevistador mostrar-se integralmente interessado na situação do entrevistado não o apressar nem o interromper, exceto em casos excepcionais, o autor ressalta que existem vários tipos de silêncios, descrevendo-os assim:

Aqueles que se produzem quando o entrevistador tem muito a dizer, mas está pensando em como dizê-lo, aqueles que se produzem quando o indivíduo quer dizer algo, mas não sabe como dizê-lo, e aqueles que se produzem quando o entrevistado não tem nada para dizer. O último tipo de silêncio é totalmente improdutivo; o entrevistador deve intervir para continuar com a conversa (*ibid.*, p. 211).

De acordo com Vianna (2007), este método de produção de dados possibilita que o pesquisador consiga captar e interpretar as percepções e expressões relacionadas aos sentimentos, pensamentos e crenças, assim como facilita a obtenção de informações não apenas verbais, considerando também as construções não-verbais caracterizadas pelos gestos, as expressões faciais e a linguagem corporal na produção de significações.

No tocante da escolha do método (auto) biográfico, Clementino (2007, p.67) elucida que

[...] que a abordagem biográfica tanto é método, uma vez que adquiriu, em seu processo de consolidação, vasta fundamentação teórica, quanto é técnica, na formulação de várias propostas de maneiras diferenciadas para sua utilização. As variadas tipificações ou classificações no uso do método biográfico inscrevem-se no âmbito de pesquisas sócio-educacionais como uma possibilidade de, a partir da voz dos atores/atrizes sociais, recuperar a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos, socioculturalmente situados, garantindo às mesmas o seu papel de construtores da história individual/coletiva intermediada por suas vozes.

Abraão (2004) faz uma importante contribuição ao entendimento acerca da pesquisa (auto) biográfica quando define que

A pesquisa (auto-biográfica) é uma forma de história auto-referente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais. Produzir pesquisa (auto) biográfica significa utilizar-se do exercício da memória⁵¹ como condição sine qua non. A memória é elemento-chave do trabalho com pesquisa (auto) biográfica, em geral: Histórias de vida, Biografias, Autobiografias, Diários, Memoriais. A pesquisa (auto), embora se utilize de diversas fontes, embora se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, epístolas fotos, vídeos, filmes, documentos, utiliza-se do exercício de rememoração, por excelência. Esta é componente essencial na característica do (a) narrador (a) na construção/reconstrução de sua subjetividade (*ibid.*,202).

⁵¹ Memória, segundo autora, é entendida aqui neste contexto como memória individual, tanto do narrador, como do pesquisador. Contudo, entende-se também que não obstante a memória retromencionada está imbricada às relações vivenciais-sociais e culturais, e por elas informada/significada/ressignificada, desde que o sujeito, ao rememorar fatos e situações, lhes imprime significação singular.

Cabe destacar, que comunga-se com Souza (2007) quando seu pensamento complementa a ótica da autora retroreferenciada ao afirmar que “quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e autorreferente, situa-se também num contexto histórico e cultural” (*ibid.*,67).

Nesta perspectiva, acredita-se que o método (auto) biográfico é o mais adequado para atender aos objetivos qualitativos da pesquisa. Afirma-se isso, pois o interesse deste estudo é conhecer e analisar a fim de melhor compreender quais são e como operam subjetivamente os sentidos que o sujeito, participante da pesquisa, atribui acerca de sua identidade e as possíveis articulações com suas representações no que concerne a resiliência.

Portanto, ao (re) contar oralmente sua história, para si e para o outro, o sujeito narra os acontecimentos com espontaneidade, nesta ação de idas e vindas num tempo que não obedece, necessariamente, uma linearidade cronológica ele vai (re) significando sua identidade. O sujeito atribui novos sentidos a sua identidade, pois ao rememorar ele cria redes de significação amplificadas acerca de suas experiências, uma vez que o tempo vivido nunca será (re) vivido novamente caberá a ele resignificá-lo, com o auxílio da soma de outras novas vivências e experiências.

No que tange a justificativa pela escolha do método da entrevista, pode-se citar Richardson *et al* (2014) quando elucida o assunto ao assertar que as entrevistas podem ser classificadas como estruturadas, semi-estruturada e não estruturadas (*entrevista em profundidade*). Assim, enfatiza-se o uso da entrevista não estruturada no desenvolvimento da presente pesquisa. Para o autor, a entrevista não estruturada possui um número de questões, mas não são específicas nem fechadas (como é o caso dos questionários). Elas apresentam um Guia para nortear o trabalho do pesquisador e as falas/relatos/narrativas do entrevistado, além disso a entrevista não estruturada tem como prerrogativa a possibilidade de inclusão de novas questões para melhor compreensão de um determinado tópico.

Richardson (2014) retoma a etimologia do termo *entrevista* expondo que este é construído a partir das palavras *entre* e *vista*. Assim, *vista* refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo. Por sua vez, *entre* indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Dessa formar, “o termo *entrevista* refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas” (*ibid.*, p.207-208). Nesta perspectiva, o autor apresenta ainda que

A melhor situação para participar na mente de outro ser humano é a interação face a face, pois tem o caráter, inquestionável, de proximidade entre as pessoas, que proporciona as melhores possibilidades de penetrar na mente, vida e definição dos indivíduos. Esse tipo de interação entre as pessoas é um elemento fundamental na pesquisa em Ciências Sociais [...] (RICHARDSON, 2014).

Portanto, acredita-se que não haveria outra forma mais oportuna, em relação ao problema e, conseqüentemente, ao atendimento dos objetivos da pesquisa, que a escolha e realização pelo caminho metodológico da entrevista em profundidade.

Uma justificativa para a escolha da entrevista narrativa, na presente pesquisa, corresponde ao que afirmam Jovchelovich e Bauer (2013) ao exporem que

Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (*ibid.*, p. 91).

Assim sendo, cabe o uso da EN no presente projeto de pesquisa, uma vez que a construção da identidade, foco de estudo desta investigação, é um processo indissociável a toda e qualquer forma de experienciamento da realidade. Por meio do ato de narrar há possibilidades de o sujeito resignificar os acontecimentos, eventos e fenômenos vividos e experienciados. Considerando que os seres humanos são inerentemente contadores de história, acredita-se no potencial desta escolha metodológica.

O contar histórias tem duas dimensões: a cronológica, referente à narrativa como sequência de episódios, e a não cronológica, que implica a construção de um todo a partir de sucessivos acontecimentos, ou a configuração de um “enredo”. Ainda segundo os autores

O enredo é crucial para a constituição de uma estrutura de narrativa. É através do enredo que as unidades individuais (ou pequenas histórias dentro de uma história maior) adquirem sentido na narrativa. Por isso a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo quanto no sentido. Se nós considerarmos os acontecimentos isolados, eles se nos apresentam como simples proposições que descrevem acontecimentos independentes. Mas se eles

estão estruturados em uma história, as maneiras como eles são contados permitem a operação de sentido do enredo. É o enredo que dá coerência e sentido à narrativa, bem como fornece o contexto em que nós entendemos cada um dos acontecimentos, atores, descrições, objetivos, moralidade e relações que geralmente constituem a história (JOVCHELOVICH e BAUER, 2013, p.92).

No que se refere a escolha pelo uso de diferentes métodos acredita-se que a escolha pela técnica de produção de dados visuais, correspondentes as fotografias produzidas pelo sujeito da pesquisa, poderá agregar tanto à quantidade quanto à qualidade das informações geradas. Assim, considera-se que o recurso das fotografias poderá ser entendido como uma ferramenta e/ou um dispositivo vivaz para a produção de narrativas (auto) biográficas.

Loizos (2013) destaca algumas recomendações para o emprego de fotografias, segundo o autor ela “pode servir como desencadeador para evocar memórias de pessoas que uma entrevista não conseguiria, de outro modo, que fossem lembradas espontaneamente, ou por acessar importantes memórias passivas, mais que memórias ativas, presentes” (*ibid.*, p.143).

Corroborando a justificativa anterior Oliveira *et al* (2004) realiza uma importante reflexão sobre a potencialidade da utilização da fotografia na pesquisa (auto) biográfica, afirmando que

Através das histórias de vida contadas oralmente e pelo recurso da fotografia, nos aproximamos de imagens reconstruídas no presente, a partir dos significados atribuídos às trajetórias vividas. Conhecemos os processos de formação, visitamos as paisagens, os comportamentos, os tempos vividos através dos sentidos trazidos ao momento de fala. Falar de si, como uma intenção proposta por um pesquisador, de pesquisar de si, auxiliado por imagens fotográficas transporta-nos a outros tempos, a outros espaços e a outras práticas discursivas significativas, permitindo que se compreenda o deslocamento de sentidos, individual e coletivamente na sociedade (*ibid.*, p.166-167).

Ainda nesse sentido, a autora supracitada menciona a contribuição de Samain (1995), a qual defende que

Não existem fotografias que não sejam portadoras de um conteúdo e, conseqüentemente, que não sejam antropológicas à sua maneira. Toda fotografia é um olhar sobre o mundo, levado pela intencionalidade de uma pessoa, que destina sua mensagem visível a um outro olhar, procurando dar significado a este mundo (OLIVEIRA, 2004, p.167).

Nesse sentido, se perfilha o procedimento da produção fotográfica, na presente pesquisa, pois acredita-se em sua relevância, uma vez que ela tem o potencial de motivar e suscitar narrativas, instigar falas, organizar ideias, produzindo enredos e sentidos.

Samain (1995) realiza uma crítica abrasiva aos pesquisadores, antropólogos de sólida formação, que insistem em menosprezar a fundação de uma antropologia visual. Em relação a isso a autora discorre lembrando-nos que

Não existem homens, sociedades e culturas sem a existência de meios para se comunicar. São precisamente estes meios de comunicação humana que os constituem e os fazem viver, pensar, organizarem-se entre si. Há de se admirar, dessa maneira, que ante a polivalência e as singularidades dos meios de comunicação de que dispomos para sustentar uma melhor aproximação e compreensão desses homens e dessas culturas, não existem, ao mesmo tempo, maior relativização e maior integração dos mesmos. Será que continuaremos, de um lado como do outro, quando ambos são complementares, embora sempre singulares? A linguagem do 'discurso' erudito representa um poder como a 'mensagem da imagem' constitui um outro poder de apreensão de uma mesma realidade (SAMAIN, 1995, p.25).

Portanto, acredita-se que a produção das imagens fotográficas possibilita que o sujeito se expresse, tenha "voz" própria, que ele (re) crie e experiencie esteticamente/artisticamente sua própria história, de forma simbólica. Acredita-se que a "voz" do próprio sujeito investigado, nas pesquisas humanas e sociais, pode ser tão relevante quanto o uso de documentos, arquivos ou entrevistas de outras pessoas que, eventualmente, detenham legitimação discursiva sobre o assunto relativo ao campo em que a pesquisa esteja situada.

De acordo com Banks (2009, p.24), no que diz respeito aos usos da fotografia, em seu caráter mais amplo dentro do contexto das pesquisas visuais, ele afirma que

[...] as metodologias de pesquisa visual tendem mais ao exploratório do que ao confirmatório. Ou seja, as metodologias visuais não são tão empregadas como método de coleta de dados de dimensão e forma predeterminadas que vão confirmar ou refutar uma hipótese previamente postulada, mas sim como método destinado a levar o pesquisador a esferas que ele pode não ter considerado e em direção a descobertas que não tinham sido previstas.

Em consonância a assertiva supracitada, destaca-se que o uso da fotografia, na presente pesquisa, tem como caráter metodológico a exploração dos sentidos atribuídos as imagens, pelo participante, e a evidência de categorias, a serem

“descobertas” *a posteriori*. Nesse sentido, compactua-se com Mattos, Zanella e Nuernberg (2014, p.905) quando afirmam que:

A partir das relações dialógicas estabelecidas com outros, as imagens - - fragmentos do contexto tornam-se significativas para os sujeitos. No campo intersubjetivo mediado pela palavra de muitos outros, sentidos visuais são (re) significados e tornados próprios, sentidos estes que são experienciados com todo o corpo.

Assim sendo, acredita-se que a potencialidade da fotografia, utilizada como procedimento metodológico, poderá contribuir significativamente para com a pesquisa. Compreende-se assim, pois vivemos em um mundo essencialmente visual e as imagens apreendidas/produzidas, sentidas e (re) significadas são intrínsecas das formas de vida que todos experienciam, cada qual com suas particularidades. Ressalta-se que não se reduz a potencialidade do olhar apenas ao campo da visão e sim compreende-se para além do enxergar/ver, pois pode-se conhecer o mundo e a si mesmo através das imagens produzidas por distintas experiências, sentidos e recursos.

No que se refere ao método de análise dos dados, explicita-se a escolha pela análise de conteúdo, proposta por Laurence Bardin (2011). Segundo a autora, a análise de conteúdo, enquanto método, constitui-se um conjunto de técnicas de análises das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição e interpretação do conteúdo das mensagens.

Existem diversas abordagens as quais geram diferentes possibilidades de conduzir o processo de análise do conteúdo, estas possibilidades referem-se a escolha que o pesquisador pode fazer quanto ao tipo de conteúdo que se propõe a investigar.

De acordo com Moraes (1999), a análise de conteúdo no nível *manifesto* restringe-se ao que é dito, já no nível *latente* o pesquisador procura captar sentidos implícitos. Desse modo, pode-se dizer que os níveis *manifesto* e *latente* estão ligados às ênfases na *objetividade* ou na *subjetividade*, entre as quais a análise de conteúdo oscila. O nível *manifesto*, portanto, corresponde a uma leitura representacional, na qual se procura a inferência direta do que o entrevistado quis dizer. Entretanto, a busca de uma compreensão mais profunda não ignora o conteúdo latente das mensagens, revelando tanto pelo não dito quanto pelo expresso. Assim, isso corresponde a uma leitura que capta nas entrelinhas

motivações inconscientes ou indizíveis, reveladas por discontinuidades e contradições na fala do entrevistado, as quais podem ser percebidas também pelo relato do entrevistado acerca de sonhos, pelas pausas ou ato falho cometidos por ele, identificação com personagens de filmes, rabiscos, desenhos, entre outros.

A partir do exposto acredita-se que um dos desafios da presente pesquisa, configurou-se justamente na articulação dos múltiplos métodos. De modo, objetivou-se a efetiva captação das informações sobre o tema investigado, pelo sujeito participante da pesquisa, tanto quanto possível, para que estas pudessem ser analisadas tanto pelo seu conteúdo *manifesto* quanto *latente*.

3.2 A MAGIA DOS 24 QUADROS POR SEGUNDO: CAMINHOS INVESTIGATIVOS

A palavra cinema tem origem no francês *cinéma*, “encurtamento” de *cinématographe*, a partir do Grego *kinema*, “movimento”, de *kinein*, “mexer, deslocar, movimentar”. Conceituar “o cinema”, em sua totalidade e compreensão mais ampla do termo, não é uma tarefa fácil. Contudo, pretende-se apresentar, brevemente, um pouco da história do cinema, conforme os estudos de Duarte (2009), os quais foram embasados no trabalho de Patrícia Monte – Mór.⁵²

O cinema, entendido aqui, neste momento, propriamente como uma experiência coletiva teve seu início no dia 28 de dezembro de 1895, em Paris, há 120 anos, por conta da primeira exibição fílmica. De modo que 33 espectadores assistiram atônitos às projeções das imagens produzidas pelos irmãos Lumière, inventores do Cinematógrafo. Os filmes eram curtos, tinham cerca de 50 segundos e retratavam cenas do cotidiano da cidade. Logo pouco tempo, após a notícia ter se difundido, o número de pessoas que queriam assistir aquelas fantásticas imagens fotográficas (em movimento) cresceu exponencialmente, chegando ao número de mais de duas mil pessoas.

Os irmãos Lumière não quiseram comercializar o aparelho, explorando-o eles mesmos, pois acreditavam que não haveria futuro para este, uma vez que afirmavam que as pessoas logo iriam “se cansar” daquela novidade.

⁵² Artigo “Descrevendo culturas: etnografia e cinema no Brasil”, produzido para o catálogo de filmes e vídeos da Coordenação de Folclore e Cultura Popular da Funarte e publicado no primeiro número dos “Cadernos de Antropologia e Imagem”.

Contudo, no início do século XX, centenas de aparelhos semelhantes captavam imagens em movimentos, sendo estas representativas da vida cotidiana, das diferentes paisagens, dos hábitos e costumes de distintas e longínquas civilizações. Deste modo, os operadores desempenhavam um papel capital, pois além de registrarem as imagens dos distintos lugares em que filmavam, eles lançaram no curso de suas viagens os fundamentos do cinema, até os dias de hoje, a saber: a exibição, a produção e a distribuição.

Na medida que as potencialidades do aparato técnico foram sendo conhecidas e melhor exploradas, percebeu-se que se constituía uma nova forma/meio de informação. Nesse sentido, muito se fez (faz) uso enquanto possibilidade de captar/registrar/revelar aspectos importantes das sociedades, do meio natural e da vida animal, gerando imagens de grande valor científico e etnográfico.

No início do século XX, George Méliès⁵³, a partir de uma descoberta acidental, feita com um protótipo, cinematógrafo, começa a produzir inúmeros filmes com uma técnica (baseada, em síntese, em corte e colagem do filme) que era capaz de fascinar o público pelo poder “mágico” e “lúdico” que possuía. Sua importância reverbera até os dias de hoje, e há quem o considere o “pai dos efeitos especiais” do cinema e criador “da magia do cinema”. Méliès escrevia, filmava, dirigia, editava e distribuía seus filmes. Suas obras percorreram diversos países.

Outra figura que se destacou no campo do cinema mundial foi o antropólogo francês Jean Rouch, após a Segunda Guerra, pois ele efetivou uma parceria entre ciência e arte cinematográfica. Além de documentar as sociedades que estudava ele contribuiu, ao mesmo tempo, com o aprimoramento dos equipamentos existentes na época. As câmeras nesta época registravam apenas as imagens, mudas, e os sons eram gravados em estúdios e incorporados, a elas, posteriormente. Contudo ele queria uma câmera mais leve e mais sofisticada que fosse capaz de gravar o som ambiente, diretamente no local de filmagem das imagens, assim ele “pressionou” os técnicos para que desenvolvessem um aparelho, mais tarde conhecido como NAGRA, um gravador de som direto e que mais tarde se tornou muito importante para a técnica cinematográfica.

⁵³ Artesão, artista, ilusionista e criador francês, produziu mais de 500 filmes entre eles: *Le Voyage dans la Lune*, *Cendrillon*, *Alchimiste Parafaragamus ou La cornue infernale*, *Le baquet de Mesmer*, entre tantas outras.

Antes de Rouch, por volta de 1910, nos Estados Unidos, destacou-se D.W. Griffith, pois ele foi capaz de dar um novo e importante significado à linguagem cinematográfica, sistematizando mudanças que ele e outros estavam intuitivamente tentando produzir acerca da linguagem cinematográfica. Tais mudanças se referiam a

[...] não apenas tentar captar o “real” como ele acontece, mas de inventar uma realidade a partir da escolha da forma de filmar e da seleção de planos a serem utilizados na montagem do filme, criando a ilusão de realidade que é própria do cinema. Desse modo o aparato técnico inventado para registrar o mundo passaria, também, a recriá-lo, segundo novas regras e artifícios ou, ainda, a criar outros mundos, mais ou menos semelhantes àquele. Ao invés de apenas registrar em imagens hábitos e costumes de povos distintos, os filmes de ficção passariam a inventar costumes, criar modas e difundir hábitos, tornando-se o entretenimento número um de milhões de pessoas em todo o mundo, pelo menos até meados dos anos 1950 (DUARTE, 2009, p.24-25).

O cinema, durante todo o século XX, foi tendo sua ascensão de modo que nos Estados Unidos, particularmente, cria-se um modelo de cinema, entendido como dominante, conhecido como o cinema Indústria. As narrativas tinham (têm) como prerrogativas serem de fácil acesso e compreensão, pautando-se num modelo de temporalidade linear (com começo – meio – fim) que geralmente reservam um final feliz, característico do cinema Hollywoodiano, típico dos *blockbuster*⁵⁴

Segundo Sadoul, citado por Góes (2003, p.13) “é impossível estudar a história do cinema como arte, sem evocar seus aspectos industriais. E a indústria é inseparável da sociedade, da sua economia, da sua técnica”. Todavia, é importante ponderar que mesmo o cinema sendo entendido como indústria, devido aos seus aspectos relativos aos estúdios, investidores, comercialização e distribuição, entre outros, entende-se também que o resultado do cinema, isto é, o filme é uma arte capaz de encantar e fascinar com suas histórias, suas imagens, seus sons, cheiros e gostos suscitados pela ciência – arte –mágica cinematográfica.

⁵⁴ A origem da palavra *blockbuster* ocorreu no início dos anos 40 do século XX, que servia para descrever uma bomba que era lançada a partir de aviões e que era capaz de destruir um quarteirão inteiro. Isto porque em inglês “*block*” significa quarteirão e o verbo “*bust*” significa quebrar. No âmbito da indústria cinematográfica, a palavra começou a ser usada graças a filmes como “Tubarão” de 1975, que conseguiu mais de 100 milhões de dólares na venda de bilhetes de cinema. Assim, o termo refere-se à produção cultural de grande popularidade e de grandes possibilidades de arrecadação financeira.

Compreende-se que a arte, além de tantas potencialidades, configura-se um importante trabalho educativo, pois procura, por meio de características individuais, constituir a formação do gosto, estimula a inteligência e contribui para a formação da personalidade do indivíduo. No seu trabalho criador, o sujeito utiliza e aperfeiçoa processos que desenvolvem a percepção, a imaginação, a observação, o raciocínio, a criticidade e a criatividade. No processo de criação e/ou de experiência com obras de arte o sujeito pode pesquisar a própria emoção, liberta-se da tensão, ajustar-se, organizar pensamentos, sentimentos, sensações, ou seja, educar-se.

Nesta perspectiva, salienta-se a importância do cinema como artefato cultural, capaz de promover benefícios como os supracitados tanto quanto engendrar mecanismos perversos de dominação social, por meio de conteúdos e discursos ideológicos – fascistas, por exemplo. O cinema, historicamente, foi (é), muitas vezes, instrumento de penetração cultural e transferência de valores de um país para outro, o poder das imagens e das narrativas do cinema podem subjetivar tanto para uma tomada de consciência, por meio da experiência que pode provocar, tanto quanto reproduzir estereótipos, preconceitos e comportamentos discriminatórios e/ou consumistas.

O ato de narrar está intrinsecamente implicado com as formas pelas quais damos sentido àquilo que é narrado. Talvez por isso o cinema atinge um número tão grande de pessoas. Compartilha-se a perspectiva de que o cinema pode ser compreendido “como uma produção cultural que não apenas inventa histórias, mas que, na complexidade da produção de sentidos, vai criando, substituindo, limitando, incluindo e excluindo ‘realidades’”. (FABRIS, 2008, p.120).

Assim, reflete-se sobre como as obras cinematográficas podem contribuir para a produção de (re) significações sobre a identidade. Nesse sentido, cabe destacar a afirmação de Duarte (2009), de que por mais que as tentativas e estratégias do chamado cinema- indústria tente “manipular” e “induzir”⁵⁵ o espectador a sentir determinadas emoções ao assistir determinado filme as interpretações e produções de sentido não serão únicas ou previsíveis.

⁵⁵ Conforme Duarte (2009) um exemplo disso é a utilização da música diegética, de forma deliberada, a fim de provocar determinada e “calculada” emoção no espectador. A música diegética corresponde aos sons de instrumento musical, aparelho de som, etc, a qual não é vista no quadro ou não faz parte do enredo, ela desempenha um papel cada vez mais importante na narrativa dos filmes. Por exemplo, a trilha musical produzida por Bernard Hermann para o filme “Psicose”, de Hitchcock. Assim, sem esta fantástica trilha a tensão, suspense e terror experienciados não seriam os mesmos.

Desse modo, pode-se se dizer que os filmes participam da produção de sentidos do espectador, mas não os impõem. Concorde-se com a autora quando ela põe em dúvida a ideia de que o que

[...] o espectador vê é exatamente aquilo que o realizador (ou produtor) esperam/desejam que ele veja. Não parece que seja assim: o olhar do espectador nunca é neutro, nem vazio de significados. Ao contrário esse olhar é permanentemente informado e dirigido pelas práticas, valores, normas da cultura na qual ele está imerso. Quantas vezes, ao comentar um filme com alguém que também o viu, percebemos surpresos, que ele ou ela teve uma interpretação muitíssimo diferente da nossa. Em alguns casos chegamos a duvidar de que estamos falando do mesmo filme (Duarte, 2009, p.56).

Em consonância ao exposto pode-se relacionar a problematização realizada por Solis (2010) quando esta autora assera que:

Para a psicanálise o olhar não se encontra no campo da visão, mesmo que tenha aí seu lugar de causa ele é justamente o invisível da visão. Nasio (2005) distingue o ato de ver e o ato de olhar: define o primeiro como aquilo que é, em um sentido fisiológico, percebido ou captado pelos olhos; o segundo estaria ligado a energia pulsional que necessita ser satisfeita. Dessa maneira, o olhar está intimamente ligado ao inconsciente fazendo-o perceber as imagens que possam ser reconhecidas, ou seja, as que são providas de sentido (SOLIS, 2010, p.46).

Portanto, o que interessa neste estudo, quanto ao uso da narrativa audiovisual como ferramenta metodológica, é instigar a possibilidade que o cinema tem de fazer pensar, especialmente quando caminha na direção oposta das formas usuais e reprodutivas de enxergar o mundo, ou seja, do clichê. Em consonância a esta questão, Xavier (2008, p.17) explicita que o cinema e suas narrativas, podem se constituir como uma forma de

[...] combate àquela forma de experiência na qual não se vê efetivamente a imagem e não se percebe a experiência, ou, se quisermos, não se captura o que acontece na imagem, pois a mobilização de protocolos de leitura já automatizados definem a priori “do que se trata” quando olhamos a imagem [...]o que vale – estética, cultural e politicamente – é a relação com a imagem (e a narrativa) que não compõe de imediato a certeza “do que se trata” e lança o desafio para explorar terrenos não-codificados de experiência.

Neste estudo, portanto, propõe-se a utilização de algumas obras fílmicas para suscitar e tensionar as percepções que o sujeito da pesquisa tem sobre si mesmo. O

objetivo não se fundamenta na ideia de que o cinema simplesmente cria/ inventa uma noção de entendimento da temática de pesquisa, mas sim, de que ele, em alguma medida, acaba por lançar um outro olhar sobre o conceito – para além de reiterar enunciações, eventualmente, já conhecidas na cultura.

Por meio das narrativas as pessoas rememoram as experiências, transferindo o que é do campo do individual para o campo do espaço compartilhado, construindo assim o que se chama de social. Dessa forma, o ato de contar histórias se dá de modo independente das teorias educacionais ou de competências linguísticas (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2013).

O narrador sempre inicia seus relatos apontando as circunstâncias relatadas relacionadas a ele, ou seja, atribui sentidos à história conforme a experiência da história para si mesmo. Preferindo, então dar ao fato narrado um caráter biográfico.

Nesse sentido, quando o sujeito se depara com as realidades expostas por meio das narrativas audiovisuais permite-se que ele produza uma ideia de si mesmo e (re) signifique sua própria realidade, sua própria verdade. Ou seja, o cinema pode propiciar um “atravessamento” de sensações, emoções, lembranças e desejos que dizem a respeito do sujeito, de sua identidade os quais podem ser expressados pela linguagem.

Em contribuição a questão supracitada, Ostrower (1987) discorre acerca do *falar e do simbolizar*. Conforme aponta a autora, “grande parte das associações liga-se à fala, nela submerge e com ela se funde, pois muito do que imaginamos é verbal, ou torna-se verbal, traduz em nosso consciente por meio de palavras. Pensamos através da fala silenciosa” (Ibid., p.20).

As palavras servem como um dos mediadores entre nosso (in) consciente e o mundo. Quando ditas, as coisas se tornam presentes para nós. A palavra evoca o objeto por intermédio de sua noção (OSTROWER, 1987).

Todavia, qualquer noção já surge carregada de conteúdos valorativos, pois como toda e qualquer ação do homem nenhuma é isenta de valores, nesse sentido o falar também não é neutro.

A certeza da ausência de neutralidade na fala do sujeito da pesquisa, no caso singular deste estudo particularmente, foi justamente o aspecto fundamental para a realização desta investigação, nos moldes que ela foi constituída. Assim, por meio das narrativas do sujeito da pesquisa, suscitadas pelas narrativas audiovisuais,

pretendeu-se produzir o máximo de dados possíveis, relevantes à resposta aos problemas (questões) da presente pesquisa.

Acreditou-se que a riqueza de material subjetivo que poderia emergir do participante configuraria um ponto positivo da escolha da técnica de produção dos dados, pois pode-se considerar, segundo Ostrower (1987) que

Na percepção de si mesmo o homem pode distanciar-se dentro de si e imaginativamente colocar-se no lugar de outra pessoa. Em virtude do distanciamento interior, a expressão de sensações pode transformar-se na comunicação de conteúdos subjetivos. O homem pode falar com emoção, mas ele pode falar também sobre as suas emoções. Estende a comunicabilidade a conteúdos intelectuais. Ele pensa e pode falar sobre seus pensamentos. Refletindo a respeito dos dados perceptivos do mundo, o homem pode formular ideias e hipóteses de crescente complexidade intelectual e comunicá-las aos outros [...] (Ibid.,22)

Portanto, esperou-se que a *arte* do cinema, enquanto experiência estética, ética e política pudesse promover atravessamentos importantes no sujeito envolvido na pesquisa. Assim como almejou-se que ele pudesse se expressar, (auto) conhecer e se (re) inventar a fim de possibilitar, no contexto da presente pesquisa, uma melhor compreensão sobre identidade e suas crenças sobre a resiliência.

3.3 O CASTING E A DESCOBERTA DO PROTAGONISTA: O PARTICIPANTE DA PESQUISA E OS CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

O sujeito convidado para participar da pesquisa é caracterizado por ser um estudante do quinto semestre do curso de Psicologia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS) e por atuar como professor de Inglês em uma escola particular de Línguas Estrangeiras. O jovem, do gênero masculino, possui 21 anos de idade e foi identificado formalmente com AH/SD, na infância, pelo projeto de pesquisa desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Educação Especial Interação e Inclusão Social (GPESP), vinculado a UFSM. O estudante foi participante assíduo do projeto de extensão denominado “Programa de Incentivo ao Talento (PIT), também desenvolvido pelo GPESP, até o final da sua adolescência.

Os critérios de escolha para participar da pesquisa consistiram: na necessidade de prévia identificação formal, como estudante com altas habilidades/superdotação; participação assídua no PIT, projeto de extensão desenvolvido pelo supracitado Grupo de Pesquisa (GPESP), em um período

superior a um ano; ser adolescente ou já ter passado pela fase da adolescência na época do início da pesquisa; os pais e/ou responsáveis deste estudante autorizar sua participação na pesquisa, no caso deste ser menor de idade; gostar de cinema, ter interesse e disponibilidade em participar da pesquisa e, por fim, assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Definiu-se os critérios supracitados por acreditar-se na hipótese de que a identificação formal deste sujeito sendo uma PAH/SD poderia ter influenciado uma reflexão mais significativa acerca de sua identidade, qualificando o seu processo de autoconhecimento. Do mesmo modo, ratificando a ideia anterior, pensou-se que a participação assídua no Programa de Enriquecimento, neste caso o PIT, bem como a participação de sua família no mesmo, poderia ter contribuído para que o sujeito de pesquisa construísse sua identidade pautada nas possíveis influências oriundas das vivências com seus pares intelectuais, no PIT.

Assim, a “legitimação” de suas AH/SD, por meio do processo formal de identificação, corroborados pelo seu desempenho e comportamento nas atividades do Programa poderiam colaborar na composição de um critério relevante na escolha do referido perfil de participante. Os critérios e circunstâncias supracitados afetariam, *a priori*, diretamente no autoconceito construído por este estudante bem como em outros aspectos importantes no processo de construção de sua identidade.

Quanto ao critério relativo a faixa etária, em que se encontraria o participante, apresenta-se que se definiu a adolescência como ponto inicial de partida por acreditar-se que o delineamento escolhido nesta investigação não seria suficientemente adequado à uma criança ou pessoa de faixa etária muito menor. Ainda, intuiu-se que após vivenciada a adolescência seriam maiores as possibilidades deste sujeito ter interesse, maturidade e experiência de vida para contribuir com a pesquisa e responder aos seus objetivos.

3.4 A MONTAGEM DO SET: METODOLOGIA DOS ENCONTROS

Foi previsto e realizado o total de seis encontros presenciais com o participante da pesquisa para o desenvolvimento das E.N deste estudo, os quais ocorreram uma vez por semana.

Além destes seis, que corresponderam propriamente ao atendimento das etapas metodológicas para a produção dos dados da investigação, houve um sétimo

encontro, o qual foi realizado, antes dos outros seis, com o objetivo de apresentar a proposta, explicar os procedimentos éticos envolvidos e efetivar formalmente o convite para a participação na pesquisa.

Os encontros para o desenvolvimento desta pesquisa variaram quanto ao tempo de duração, conforme a duração de cada filme e a necessidade percebida no transcurso da investigação. Todavia, pode-se apresentar que cada um dos seis encontros teve duração mínima de duas horas e máxima de quatro horas e trinta minutos. Estes foram realizados em uma sala de aula multimídia no Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Dos seis encontros quatro obedeceram, de certa forma, praticamente a mesma metodologia por possuírem similaridades entre si, a saber, a experiencição de obras cinematográficas que precederam, respectivamente, as *entrevistas em profundidade do tipo guiada*⁵⁶ (RICHARDSON, 2014). Os outros dois encontros, sendo estes correspondentes ao primeiro e ao sexto, consistiram metodologicamente em um trabalho um pouco distinto dos demais. Assim, estes ocorreram por meio da *entrevista em profundidade do tipo não-diretiva*⁵⁷(RICHARDSON, 2014), que foi procedente em função da realização da narrativa acerca das produções visuais (pictórica e fotográfica).

Assim, no primeiro encontro de desenvolvimento foi solicitado que o participante, livremente, contasse sua história. Pautou-se no uso do método (auto) biográfico a fim de que o participante da pesquisa contasse sua história e trajetória de vida e por meio das suas narrativas resignificasse suas memórias, eventos e acontecimentos de sua vida, especialmente aqueles tangentes aos aspectos, por ele, considerados como principais para a construção de sua identidade.

Ainda no primeiro encontro foi oferecido ao participante o empréstimo de uma câmera fotográfica e solicitado a ele que durante o período de desenvolvimento deste estudo ele exercitasse “o olhar sensível” por meio do registro fotográfico de

⁵⁶ A entrevista guiada, segundo Richardson (2014), é utilizada particularmente para descobrir que aspectos de determinada experiência (ex: um filme, uma campanha social, um programa de TV, etc.) produzem mudanças nas pessoas expostas a ela. O entrevistador utiliza um “guia” temas a ser explorado durante o transcurso da entrevista. As perguntas não são pré-formuladas, são feitas durante o processo e a ordem dos temas tampouco está pré-estabelecida.

⁵⁷ Na entrevista não diretiva, conforme o autor supracitado, o entrevistador não formula perguntas, apenas sugere o tema geral de estudo e leva o entrevistado a um processo de reflexão sobre o tema. Assim, é permitido ao entrevistado que ele desenvolva suas opiniões e informações da maneira que ele estimar conveniente. O entrevistador desempenha apenas funções de orientação e estimulação.

objetos/ lugares/ pessoas, os quais seriam resgatados no último encontro. Contudo, o participante preferiu realizar as fotografias na câmera de seu celular pessoal.

Portanto, no último encontro foi realizado um trabalho de investigação inspirado em uma técnica adaptada por Sara Paín (1986), bem como nas narrativas suscitadas pelas imagens fotográficas, produzidas pelo participante, ao longo de sua participação nesta pesquisa.

Utilizando a técnica supracitada, foi solicitado ao participante que desenhasse “uma pessoa em situação de aprendizagem”, assim lhe foi dado a insígnia de que ele poderia desenhar na folha de papel, e se quisesse também pintar com os materiais disponibilizados, uma pessoa aprendendo evidenciando, por meio da expressão pictográfica, sua representação acerca desta questão.

A técnica mencionada propiciou uma narrativa sobre como o participante compreende o processo de aprendizagem e construção do conhecimento, bem como quais são as formas pelas quais ele acredita que sua aprendizagem se efetiva, enquanto uma pessoa com AH/SD. Procurou-se observar se ele diferencia ou não a forma de aprender de uma pessoa (ou ele mesmo) que tenha AH/SD de outra que não possua esta peculiaridade. Finalmente, ainda no último encontro, o participante discorreu sobre as imagens produzidas por ele expondo os sentidos que atribuía a cada uma delas e suas, possíveis, relações com os símbolos e/ou sujeitos de significância em sua vida.

O desenvolvimento do segundo ao quinto encontro previu, sucessivamente, a exposição dos seguintes filmes⁵⁸: “A vida é bela”; “Lixo extraordinário”; “Mãos talentosas” e “Como estrelas na terra: toda criança é especial”. Este acervo foi escolhido em função destes filmes estarem em consonância com as temáticas das AH/SD, identidade e resiliência. Ademais, ressalta-se que tais obras retratam histórias que provavelmente possuem significância e/ou identificação pessoal, *a priori*, com o participante da pesquisa, tanto pelo aspecto de abordar personagens com potencial superior quanto por abordar temáticas facilmente articuladas à Psicologia, futura profissão do participante.

Em conformidade ao que já fora apresentado, a escolha do acervo fílmico para o desenvolvimento da pesquisa bem como dos Tópicos Guia das entrevistas deu-se por conta do que alerta Jovchelovitch e Bauer (2013) sobre o risco de

⁵⁸ A ficha técnica dos filmes está disponível nos Apêndices desta dissertação.

subprodução de narrativas pelo participante. Segundo os autores, “quanto maior a distância entre o informante e o cerne da ação, menor a entrevista. Envolvimento direto e imediato nas atividades centrais do evento que está sendo contado parece ser um fator importante na produção de narrativas” (Ibid., p.104).

Durante a exposição das obras fílmicas foi utilizado um Diário de Campo, pela pesquisadora, a fim de registrar as impressões observadas relativas as possíveis manifestações verbais e/ou não verbais, do participante da pesquisa, tais como as expressões corporais, faciais e sonoras oriundas das sensações provocadas pelos efeitos dos filmes. Isto foi possível de observar, pois o local de realização deste trabalho não estava integralmente escuro e a posição espacial adotada pela pesquisadora, em relação ao participante, foi tomada de forma visualmente estratégica. Intuiu-se que as informações registradas neste Diário de Campo poderiam, metodologicamente, eventualmente, corroborar e/ou explicar melhor uma determinada categoria, a qual seria definida *a posteriori*, no transcurso da investigação.

Após a experientiação das sessões fílmicas fez-se o uso de Tópicos Guia para operacionalizar a coleta das informações, por meio da técnica da Entrevista Narrativa. As EN foram gravadas, por um discreto aparelho de gravação de áudio, com a devida permissão do participante da pesquisa. Conforme “recomendação” de Jovchelovitch e Bauer (2013) as gravações iniciais foram transcritas pela própria pesquisadora e as demais foram, após detalhada orientação acerca dos objetivos do estudo, transcritas na íntegra por uma profissional, que trabalha em uma empresa atuante especificamente na área de transcrições de entrevistas.

A partir da transcrição de todas as narrativas foi utilizado como método de análise a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011). As categorias foram elencadas *a posteriori*, ou seja, durante o transcurso da investigação.

Em respeito à questão ética foi apresentado ao sujeito participante/informante da pesquisa as transcrições das narrativas para sua apreciação e permissão do que poderia (ou não) ser utilizado na pesquisa.

4. IMAGENS DO SABER / SEQUÊNCIA 1: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS ACERCA DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES

Este capítulo tem o objetivo de realizar uma discussão teórica que versa sobre o tema das altas habilidades/superdotação (AH/SD) e os conceitos principais que estão implicados para que o fenômeno das AH/SD seja caracterizado e visualizado. Para tanto, utiliza-se as contribuições de diferentes autores, sobre os aspectos que compõem as AH/SD, para o desenvolvimento deste capítulo. Apresenta-se que a concepção das AH/SD adotada nesta investigação ampara-se, primeiramente, nos estudos do educador norte-americano Joseph Renzulli. Do mesmo modo, as discussões que serão apresentadas a seguir fundamentam-se nos estudos de demais pesquisadores que, em sua maioria, demonstram afinidades teórico-epistemológicas com o supracitado pesquisador.

Portanto, intuindo um fim didático, escolhe-se apresentar aqui três subcapítulos, a saber: inteligência, criatividade e, por fim, as altas habilidades/superdotação. Esta escolha reside na compreensão de que ao discorrer-se sobre as altas habilidades/superdotação estar-se-á, impreterivelmente, discorrendo também sobre aspectos que a constituem, tais como inteligência e criatividade.

Dessa forma, acredita-se que antes de apresentar o conceito das altas habilidades/superdotação, e as problematizações possíveis no que tange este tema, é oportuno situar o leitor sobre quais são os referenciais sobre a inteligência e sobre a criatividade que norteiam esta pesquisa.

Ademais, justifica-se que se considera relevante apresentar algumas contribuições de autores expoentes nestas áreas, uma vez que tais aspectos inter-relacionados colaboram para a conceituação das altas habilidades/superdotação, segundo a Teoria dos Três Anéis, de Renzulli.

Portanto, apresenta-se primeiramente os fatores constituintes para após apresentar o quadro, das AH/SD, constituído pelos primeiros. Nesse sentido, o primeiro subcapítulo, que se refere a Inteligência, está subdividido em três, os quais correspondem aos estudos de Sternberg, Gardner e Vigotsky.

Cabe ressaltar, que Vigotsky, mesmo não tendo realizado seus estudos especificamente sobre a inteligência, diferentemente dos dois outros primeiros autores, deixou-nos um denso trabalho de pesquisa o qual auxilia na formação de

uma base consistente para o entendimento da mesma. Assim, Gardner *et al.* (1998, p.211) salienta que ele se esforçou para “descrever e explicar as *origens sociais* das funções mentais superiores, tais como a resolução de problemas e a formação de conceitos”. Por esta razão escolhe-se recorrer a este “clássico”, a fim deste referencial subsidiar a fundamentação teórica no capítulo mencionado. De acordo com esta escolha, almejou-se ir além das problematizações relevantes de Gardner sobre a gênese biopsicológicas da inteligência, contudo, dando a devida ênfase a dimensão social deste constructo.

4.1 IMAGENS DO SABER/ CENA 1: DIFERENTES LENTES SOBRE A INTELIGÊNCIA

A definição do que é ser inteligente é bastante variável e depende de vários aspectos, entre eles a época, aspecto histórico; e a cultura, aspecto cultural. Assim cabe afirmar que o contexto sócio-histórico-cultural determina, segundo os valores de cada sociedade, o que é a inteligência e por qual (quais) via (s) ela se manifesta.

Nesse sentido, destaca-se que existe, concomitantemente, diferentes teorias para explicar o fenômeno da inteligência, cada qual pauta-se em determinadas premissas e diferem-se, uma da outra, tanto na forma como compreendem os processos que a compõe, bem como no modo que ela é expressada, quanto na maneira que ela é visualizada/identificada, seja então por testes psicométricos ou por outros modos, incluindo observação empírica do comportamento.

Conforme aponta Virgolim (2007) e Sabatella (2005), as pesquisas na área das habilidades intelectuais existem há mais de um século e a partir destas tornou-se evidente que é mais fácil medi-la do que propriamente defini-la. Em relação as diferentes definições, Gardner (1998, p.18) afirma que “uma vez que a inteligência é um conceito sem uma definição universalmente aceita, o que é considerado inteligência depende da pessoa à qual perguntamos, dos métodos que os respondentes usam para explorar o tópico, do nível de análise de sua investigação e dos seus valores e crenças”.

Ainda, segundo o autor, chama-se a atenção para o fato de que cada vez mais um maior número de pesquisadores tem adotado em suas investigações acerca da inteligência um caminho intermediário valendo-se tanto do campo da psicologia (testagens e métodos experimentais) quanto do campo da antropologia

(métodos de observação participante). Desse modo, amplia-se no universo científico a adoção de uma perspectiva ecológica, proposta por Urie Bronfenbrenner, a qual coloca a “inteligência individual no contexto da interação social, recursos e forças culturais” (GARDNER, 1998, p. 19).

Segundo Pérez (2006), as teorias da inteligência podem ser classificadas, em síntese, por quatro grandes grupos, a saber: psicométricas, desenvolvimentistas, socioculturais (ou melhor, sócio históricas) e cognitivistas.

As teorias psicométricas defendem que a inteligência pode ser mensurada através de testes criados para esta finalidade, como os testes de QI (Quociente de Inteligência). Segundo Gardner (2004) estes testes foram exaustivamente criticados nas últimas décadas, por diversos psicólogos. Contudo, ainda são muito utilizados hodiernamente.

De acordo com Pérez (2006), desde o século XIX identifica-se a tentativa de avaliar as aptidões mentais. A gênese da Psicometria foi impulsionada pelos trabalhos de Galton (1880) e Cattell (1890). Dentro deste grande grupo pode-se diferenciar duas correntes distintas, as teorias monolíticas e as teorias fatoriais. Os autores Galton, Simon, Binet, entre outros, defendiam as teorias monolíticas, compreendendo que a inteligência era única e inata. Autores como Spearman, Thurstone e Guilford defendiam as teorias fatoriais, já que para eles a inteligência incluía múltiplos fatores, que também poderiam ser avaliados com instrumentos para sua mensuração.

As teorias do segundo grande grupo, desenvolvimentistas, defendidas por Piaget, compreendia a inteligência como um processo de adaptação na busca pelo equilíbrio que se desenvolve ao longo de quatro etapas ou estágios⁵⁹, imutáveis na sua ordem, mas variáveis em sua duração, dependendo de alguns fatores orgânicos e/ou sociais (PÉREZ, 2006; GARDNER *et al*, 1998).

Já as teorias socioculturais, representadas por Vigostky, pautam-se nas contribuições acerca do desenvolvimento dos processos psíquicos superiores, assim como os conceitos de zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal, importantes para a compreensão da inteligência (PÉREZ, 2006;

⁵⁹ Estágio 1: Sensório-motor, estando este dividido em 6 subestágios, a saber: a) uso de reflexos b) adaptações adquiridas c) procedimentos para fazer durar as visões interessantes d) coordenações de ações secundárias e) reações circulares terciárias f) Invenção de novos meios através de combinações mentais; Estágio 2: pré-operacional; Estágio 3: operações concretas e Estágio 4: operações formais.

VIGOTSKY, 1991, 2007; REGO, 2001; ISAIA, 1998). Destaca-se que este autor não realizou especificamente uma formulação para a conceituação da inteligência, mas promoveu, por meio dos relevantes estudos sobre os conceitos supracitados, o entendimento sobre este constructo acentuando a importância do ambiente social, através de suas investigações acerca da mediação simbólica.

Por fim, no que se refere ao último grande grupo mencionado anteriormente, encontram-se as teorias cognitivistas, tem-se Sternberg e Gardner como seus principais representantes (PÉREZ, 2006). Ambos criticam veementemente a mensuração estática, como a aplicação de testes de Quociente de Inteligência, como únicos instrumentos na avaliação da inteligência, ressaltando que se usados isoladamente, na identificação das AH/SD, podem excluir uma grande parcela deste público, pois tais instrumentos não consideram as diferenças sociais, econômicas e culturais dos ambientes em que são aplicados.

Apresenta-se que será realizada, a seguir, uma discussão apenas sobre as contribuições teóricas de Sternberg, Gardner e Vigostky. Esta escolha justifica-se no fato de que tais referenciais são consoantes entre si, ademais suas teorias vão ao encontro, competentemente, das crenças da presente pesquisadora bem como das experiências no trabalho docente, especialmente com crianças e adolescentes com AH/SD.

4.1.1 Imagens do Saber/ Plano1: A Lente de Robert Sternberg

A Teoria Triárquica da Inteligência de Robert Sternberg, publicada em 1985, propõe que pensar bem qualitativamente e ser inteligente, de forma bem-sucedida, significa pensar efetivamente por meio de três diferentes maneiras: analítica, criativa e praticamente. Segundo Virgolim (2014), Sternberg define a inteligência, como

A capacidade mental de emitir comportamentos contextualmente apropriados naquelas regiões do *continuum* experimental que envolvem resposta à novidade ou automatização do processamento da informação como função de metacomponentes, componentes de desempenho e componentes de aquisição do conhecimento (VIRGOLIM, 2014, p.50).

Na teoria supracitada, Sternberg propõe que a inteligência se expressa e opera tendo em conta três dimensões, sendo elas: componencial, experiencial e contextual. Consoante ao exposto, Costa (2014) delinea as três dimensões,

desenvolvidas por Sternberg (1985), da seguinte forma:

1. Dimensão componencial: especifica a estrutura e mecanismos/processos mentais internos que é utilizado para a adaptação do indivíduo ao meio e para a resolução de uma situação. Esta dimensão subdivide-se, pois Sternberg identifica três tipos de componentes de processamento da informação, que são: a) meta componentes – capacidade de monitorar e avaliar uma situação e de planejar/orientar o que fazer, em suma, consiste em orientar o pensamento/atividade cognitiva; b) componentes de realização ou desempenho – estratégias cognitivas que se utiliza para executar as tarefas necessárias, em síntese, concerne ao que se concretiza e c) componentes de aquisição de conhecimentos – estratégias de organização e aquisição – formal ou informal - de conhecimentos para resolver uma situação, em resumo, diz respeito a como se aprende.

2. Dimensão experiencial – explica as relações entre a experiência do sujeito ao longo da vida e a sua capacidade de adaptação a novas situações, ou seja, as relações entre o nível de experiência numa tarefa ou situação e o comportamento inteligente.

3. Dimensão contextual – esta dimensão reflete a influência do contexto no processo de pensamento, identificando os processos de ajustamento do indivíduo ao meio.

Assim sendo, a Teoria Triárquica, ao mesmo tempo em que engloba os componentes cognitivos internos associados ao processamento de informações e à aquisição de conhecimento, propõe que a inteligência resulta da interação dinâmica entre estes componentes e as diversas exigências do ambiente sobre o indivíduo.

Segundo a Teoria Triárquica “a inteligência não é uma construção unitária, simples, que vá além da noção tradicional de capacidade acadêmica, e indica que essas habilidades podem ser aprendidas, estimuladas e ensinadas, especialmente nos ambientes escolares” (VIRGOLIM, 2014, p.51).

Sternberg (2000), em seus estudos posteriores, ao introduzir o conceito de Inteligência de Sucesso, ou Inteligência Funcional, reforça o caráter cultural do comportamento inteligente, concebendo-o como a capacidade de adaptação ao meio, envolvendo uma resposta individual de compensação das limitações e ativação das potencialidades.

O modelo da Inteligência de Sucesso (STERNBERG, 2000), avançando em relação as contribuições de sua Teoria Triárquica da Inteligência, fornece uma diretriz para que se possa vislumbrar um conceito de inteligência multivariada e

adaptativa. Assim, ela combina, de forma dinâmica e integrada, a inteligência analítica, a inteligência criativa e a inteligência prática.

Nesta perspectiva Sternberg (2000) ressalta que:

A inteligência de sucesso é mais eficaz quando equilibra seus aspectos prático, analítico e de criatividade. É mais importante saber quando e como utilizar estes aspectos da inteligência de sucesso do que apenas possuí-los. As pessoas com inteligência de sucesso não apenas possuem as capacidades, mas refletem sobre quando e como utilizar essas capacidades com eficácia (STERNBERG, 2000, p. 107).

Sendo coerente com as premissas que Sternberg utiliza em sua teoria e demais concepções que fundamentam seus estudos, ele posiciona-se contrariamente à ideia de mensuração por testes tradicionais, criticando o conceito do fator *g* (inteligência geral) e os testes psicométricos associados a estes. O autor realiza a crítica devido, principalmente, a estes testes avaliarem apenas competências acadêmicas, tais como a memória, o pensamento lógico-matemático e pensamento analítico.

Assim, tantos outros aspectos de suma importância para a vida escolar, profissional e social do sujeito são excluídos do alcance desta tentativa de mensuração da inteligência. Por exemplo, a capacidade de lidar de forma eficaz com situações novas e/ou inesperadas, com atividades e ações de cunho práticos, assim como a capacidade de construção de relações e relacionamentos interpessoais saudáveis e satisfatórios, bem como capacidade de autoconhecimento necessária para o sucesso nas escolhas que implicam gerência de recursos pessoais na superação de problemas e adversidades.

Ademais, Sternberg destaca que o próprio teste e a forma como eles são aplicados já se constituem como uma situação impeditiva e sem êxito, pois ressalta que ocorrem em locais estritamente acadêmicos, e artificiais, sendo assim realizados em um “espaço controlado”. Do mesmo modo, são realizados unicamente pelo uso de ferramentas como caneta, papel e símbolos gráficos, dificultando a “captura” e identificação das habilidades daqueles que não costumam expressar suas habilidades por esta via.

Sternberg (2000) descreve alguns obstáculos para o desenvolvimento do que ele denomina de Inteligência de Sucesso. Entre estes obstáculos estão as expectativas negativas por parte de figuras de autoridade, tais como pais,

professores, padrões etc. O autor ressalta a influência altamente nefasta que as expectativas podem fazer na vida de uma pessoa, podendo ser entendida como as profecias autorrealizáveis, ou seja, ao esperar-se nada de uma pessoa ou esperar-se o pior dela, esta por sua vez, tende a corroborar isso.

Entretanto, Sternberg (2000) ressalta que:

As pessoas de inteligência de sucesso desafiam as expectativas negativas, mesmo quando essas expectativas têm a origem em pontuação baixa em testes de QI ou semelhantes. Elas não permitem que a avaliação dos outros lhe impeçam de alcançar seus objetivos. Elas encontram seu rumo e lutam por ele, percebendo que haverá obstáculos ao longo do caminho e que superar esses obstáculos faz parte do desafio (*ibid.*, p. 15).

Outro obstáculo apontado pelo supracitado autor refere-se ao senso decrescente de eficácia pessoal. Desse modo, não somente as baixas expectativas alheias seriam prejudiciais como também a própria noção pejorativa de suas próprias potencialidades. Em relação a isso, contrapondo esta situação, Sternberg (2000) expõe que:

As pessoas de inteligência de sucesso são conscientes da própria eficácia. Elas possuem uma atitude de confiança em si. Elas percebem que os limites para o que podem realizar são com frequência o que elas dizem a si mesmas que não conseguirão fazer, e não o que realmente não conseguem fazer (*ibid.*, p. 15-16).

Ao pensar-se sobre as problematizações, que o mencionado autor realiza, evidenciadas anteriormente, clarifica-se que a inteligência bem-sucedida envolve muito além dos aspectos propriamente cognitivos. Assim, a inteligência de sucesso, como chama o autor, envolve também aspectos de ordem subjetiva, sendo estes componentes afetivos, emocionais e psicológicos.

Nesta perspectiva, compreende-se porque o autor realiza uma crítica veemente aos testes de QI para “legitimar” a inteligência do indivíduo. No que tange este assunto Sternberg (2000) ressalta que

O QI diz respeito a pontuações em vários testes utilizados em escolas e empresas. A inteligência diz respeito ao que você realmente pode realizar. E a inteligência de sucesso diz respeito ao que você realmente pode realizar e que fará alguma diferença para você e os outros. É isso o que separa os que apenas realizam daqueles que superam a si mesmos. As pessoas com inteligência de sucesso que não se saem bem em testes reconhecem a confiança excessiva depositada pela sociedade nos testes, estudam para obter melhores resultados e assim aumentam as oportunidades de que

terão para chegar a seus objetivos. Se elas não podem aumentar seus resultados para níveis desejados, encontram caminhos alternativos para suas metas (STERNBERG, 2000, p.21).

Em consonância a citação anterior, acredita-se ser oportuno destacar um outro aspecto elencado por Sternberg (2000) como significativo para a inteligência de sucesso. Conforme já fora apresentado anteriormente, a inteligência prática é tão importante quanto a inteligência acadêmica, mesmo que a primeira não tenha o mesmo status social da segunda, em grande parte das sociedades ocidentais. Contudo, o autor faz um importante destaque quando apresenta a importância do conhecimento tácito⁶⁰ na vida diária das pessoas, sendo este conhecimento componente da inteligência prática.

Sternberg (2000) conceitua o conhecimento tácito apresentando que este “refere-se ao conhecimento orientado para a ação, que é normalmente adquirido sem ajuda direta de outras pessoas e que permite que as pessoas alcancem metas que valorizam” (*ibid.*, 2000, p. 202).

Portanto, o conhecimento tácito (um dos aspectos que compõe a inteligência prática) é de extrema relevância para se atingir o sucesso pessoal. Mas ressalta-se que enquanto a inteligência acadêmica e os conhecimentos formais/acadêmicos podem ser ensinados e mensurados pelos testes de QI, o conhecimento tácito não pode ser ensinado nem mensurado por estes testes. Segundo o autor, este é mais um ponto crítico em relação a validade, alcance e utilidade dos referidos testes, embasados numa perspectiva psicométrica da inteligência.

Por fim, em relação aos avanços de Robert Sternberg para a compreensão da inteligência, Virgolim (2014) faz uma descrição acerca da mais recente contribuição do autor à teoria, expondo que ele incorporou a *sabedoria* sugerindo que esta talvez seja

[...] o traço mais valioso que a sociedade possa desenvolver nos indivíduos. A sabedoria requer equilíbrio entre a inteligência e a criatividade do indivíduo, por um lado, e seus próprios interesses (intrapessoais), os interesses dos outros (interpessoais) e os aspectos do ambiente onde ele

⁶⁰ A palavra "tácito" tem sua origem no latim *tacitus* que significa "que cala, silencioso", referindo-se a algo que não pode ou não precisa ser falado ou expresso por palavras. É subentendido ou implícito. Uma das referências teóricas para a noção de conhecimento tácito é Michael Polanyi (1891-1976). Este filósofo ajudou a aprofundar a contribuição do conhecimento tácito para a gênese de uma nova compreensão social e científica da pesquisa. Este autor também estudou sua relevância para os educadores.

vive (extrapessoais) no curto e no longo prazos, de outro, a fim de obter o bem geral. Assim, se o indivíduo quer realmente contribuir para a sociedade, a inteligência, a criatividade e a sabedoria devem ser sintetizadas para que possam trabalhar juntas de forma efetiva (VIRGOLIM, 2014, p. 52).

Conclui-se, portanto, que esta perspectiva vai ao encontro do que tanto se discute atualmente em relação ao perfil de homem que se quer (necessita) formar. Vive-se, na contemporaneidade, em um mundo permeado por incertezas, mudanças e crises de ordem político-econômica, ética e social. Experenciou-se, a partir da década de oitenta, até mesmo revoluções na forma de se informar, se comunicar e se relacionar com o outro, após o advento das tecnologias associadas à internet, telefonia móvel e, sobretudo, das redes sociais.

Portanto, é salutar que o comportamento de cada um seja orientado por uma forma mais altruísta e engajada com questões humanitárias, comunitárias, e de forma sustentável. Do contrário, se estará caminhando ao insucesso coletivo, pois o homem enquanto ser social, necessita do contato com o outro, ele só se constrói a partir do outro, ou seja, o eventual empobrecimento dos vínculos sociais, a desconstrução dos laços familiares e/ou apatia e inércia diante das necessidades alheias somente fará nos afastar do bem comum, da segurança e do progresso social.

Nesta perspectiva, desenvolver a capacidade de empatia e os potenciais para a resolução de problemas pensando no bem maior, isto é, o bem coletivo, pode ser uma excelente forma de vivenciar a autorrealização plena. Afirma-se isso, pois esta é um modo não limitado de desafiar-se, contribuir e agregar, fazendo verdadeiramente a diferença socialmente.

Assim, o desenvolvimento das habilidades inter e intrapessoais são determinantes para que se alcance a almejada sabedoria, imprescindível, por sua vez, para a realização do bem maior a que Sternberg destaca como sendo valiosa para a inteligência de sucesso.

4.1.2 Imagens do Saber/ Plano 2: A Lente de Howard Gardner

Howard Gardner, psicólogo cognitivo e educacional, integrou em 1979 uma equipe multidisciplinar de pesquisadores da universidade de Harvard, com o objetivo de investigar a natureza e realização do “Potencial Humano”.

Após quatro anos de investigação neste projeto, em 1983, Gardner publicou sua obra “Frames of Mind” (Estruturas da mente), a qual marcou a origem da Teoria das Inteligências Múltiplas. Esta importante Teoria propunha, na época, a existência de pelo menos sete inteligências básicas, o que fez com que essa teoria tivesse grande impacto na educação no início dos anos 90.

Gardner, por meio de sua Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1994, 2000), propôs uma abordagem multifatorial da inteligência, postulando que a mente seria melhor concebida como um conjunto de faculdades distintas e relativamente separadas e não como uma unidade de desempenho que realiza todas as funções, independentemente do contexto e do conteúdo. O pesquisador defende que as inteligências são potenciais que podem ser ativados - ou não- dependendo do ambiente em que o sujeito está inserido. Ou seja, um ambiente familiar, escolar e social rico em oportunidades, o qual seja instigante, desafiador e estimulante terá mais chances de desenvolver o potencial dos sujeitos evidenciando, assim, suas habilidades.

Um grande diferencial da Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1994; 2000) é que ela propõe um novo e desafiador entendimento acerca do conceito de inteligência, de modo que rompe com o paradigma da unicidade, imodificabilidade e mensurabilidade da inteligência, explicitada nos testes psicométricos.

Essa crença comum de que a inteligência humana pudesse ser medida por meio de simples testes que avaliam o potencial do indivíduo pela capacidade ou não em responder aos itens propostos, em seu ponto de vista, era uma forma muito limitada de definir a inteligência. Para Gardner (1995, p.21):

[...] a teoria das inteligências múltiplas diverge dos pontos de vista tradicionais. Numa visão tradicional, a inteligência é definida operacionalmente como a capacidade de responder a itens em testes de inteligência. A inferência a partir dos resultados de testes, de alguma capacidade subjacente, é apoiada por técnicas estatísticas que comparam respostas de sujeitos em diferentes idades; a aparente correlação desses resultados de testes através das idades e através de diferentes testes corrobora a noção de que a faculdade geral da inteligência, *g*, não muda muito com a idade ou com treinamento ou experiência. Ela é um atributo ou faculdade inata do indivíduo.

Contudo, a teoria das inteligências múltiplas pluraliza o conceito tradicional pois para o autor, inicialmente, a inteligência divergindo da visão tradicional, poderia

ser definida como uma “capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários” (GARDNER, 1995, p.14).

Nesse sentido, Gardner defende que é um equívoco compreender a inteligência como uma faculdade inata independente dos estímulos ambientais, assim como questiona a suposta importância e alcance dos testes psicométricos, para sua verificação. Em relação a isso Gardner (1994) faz a seguinte assertiva:

[...] o teste de inteligência revela pouco sobre o potencial do indivíduo para crescimento adicional. Dois indivíduos podem receber o mesmo escore de QI; e ainda assim, um pode tornar-se capaz de realizar um tremendo progresso em pouco tempo em conquistas intelectuais enquanto o outro pode estar exibindo o próprio ápice dos seus poderes intelectuais. Colocando nos termos do psicólogo soviético Lev Vygotsky, os testes de inteligência falham em produzir qualquer indício da “zona de desenvolvimento potencial” [‘ou proximal’] do indivíduo (*ibid.*, 1994, p.14).

Diferentemente da visão tradicional, o autor destaca a importância de compreender a inteligência sob um prisma mais abrangente e contextualizado da vida humana. Estando este situado dentro de situações as quais exijam e/ou possibilitem o pensamento intelectual dirigido às respostas de problemas relevantes, bem como à novas perguntas que possam ser formuladas para entender novos problemas, avançando assim no conhecimento que se tem sobre estes.

Quanto ao que se refere como “problemas relevantes” e quais vias a inteligência pode ser expressada, Gardner (1995) aponta que

A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a rota adequada para esse objetivo. A criação de um produto cultural é crucial nessa função, na medida em que captura e transmite o conhecimento ou expressa as opiniões ou os sentimentos da pessoa. Os problemas a serem resolvidos variam desde teorias científicas até composições musicais para campanhas políticas de sucesso (*ibid.*, 1995, p.21).

Gardner (1995) expõe que a Teoria das Inteligências Múltiplas é compreendida pela perspectiva das origens biológicas de cada capacidade de resolver problemas. Contudo, o autor ressalta que tais capacidades, universais na espécie humana, não podem ser desvinculadas da necessidade do estímulo cultural no domínio que esta capacidade se expressa. Segundo esta perspectiva, a inteligência deixou de ser vista simplesmente como algo “dado”, pronto e acabado e

sim por um potencial para diversos tipos de exigências sociais e profissionais. Desse modo, mesmo a inteligência sendo dotada de uma herança genética, não está confinada somente a essa condição biológica, já que seu desenvolvimento depende também das interações dos indivíduos com os ambientes naturais e sociais em que vivem.

Após anos de estudos e pesquisas empíricas Gardner (2000, p. 46-47), reformulou o conceito anterior refinando sua definição entendendo-a como sendo

[...] potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura. [...] as inteligências não são objetos que podem ser vistos nem contados. Elas são potenciais - neurais presumivelmente – 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.

Conforme a Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1994), seriam, inicialmente, sete as inteligências notificadas pelo autor, a saber: Linguística, Lógico - Matemática, Espacial, Corporal - Cinestésica, Musical, Interpessoal e Intrapessoal. Após novos estudos, revisando e ampliando sua teoria, Howard Gardner acrescentou uma oitava inteligência ao seu elenco original das sete inteligências: a chamada Inteligência Naturalista. Mais recentemente elencou uma possível nona inteligência, denominada de “Inteligência Existencial”, contudo não a confirmou segundo os critérios que caracterizam uma inteligência. Em relação a esta possível nona inteligência Renzulli (2014, p. 225) aponta que “após considerar algumas outras inteligências adicionais, incluindo as inteligências espiritual, moral e existencial, Gardner concluiu que somente a inteligência naturalista qualifica-se como inteligência em sua teoria de inteligências múltiplas”.

Assim sendo, não se pode afirmar definitivamente a Inteligência Existencial como sendo, propriamente, uma inteligência, pois para isso seria necessário confirmar a obediência aos pré-requisitos e aos oito critérios, estabelecidos por Gardner (1994), para reconhecimento de uma nova inteligência efetivamente, sendo eles:

1. *Isolamento potencial por dano cerebral*: observação de que uma faculdade particular pode ser destruída ou poupada em isolamento, por conta de uma lesão

cerebral, sem interferir relativamente em outras faculdades, revelando seu isolamento e independência;

2. *A existência de idiots savants, indivíduos prodígios*: identificação de sujeitos com desempenho excepcional na habilidade isolada, apresentando ao mesmo tempo desempenho normal, ou mesmo déficits em outras áreas; um exemplo disso pode ser visualizado em pessoas com desordens do espectro autista que apresentam capacidade extraordinária para o cálculo matemático, ou para a música;
3. *Uma central ou conjunto de operações identificáveis*: o aspecto central que incide numa inteligência prevê a existência de uma ou mais operações ou mecanismos de processamento de informações que possam lidar com tipos específicos de *input*. Nesse sentido Gardner (1994) afirma que poderia definir a inteligência humana como “um mecanismo neural ou sistema computacional geneticamente programado para ser ativado ‘ou disparado’ por determinados tipos de informação interna ou externamente apresentados” (GARDNER, 1994, p. 48). Assim, se poderia citar como exemplos a capacidade de imitação de movimentos corporais como sendo o centro da inteligência corporal;
4. *Uma história desenvolvimental distintiva*: evidência de um padrão de desenvolvimento de competências em direção a um nível de desempenho, isto é, para ser considerada inteligência, a habilidade necessitaria de um processo de aquisição;
5. *História e plausibilidade evolutiva*: uma inteligência torna-se mais plausível quando resultados de investigações localizam o componente evolutivo das capacidades humanas, assim devem apontar que a habilidade em questão foi importante na adaptação da espécie humana e por este motivo tal habilidade foi selecionada;
6. *Apoio de tarefas psicológicas experimentais*: possibilidade de execução simultânea dos processamentos mentais associados a esta habilidade e de outros não associados a ela – verificação experimental de que uma atividade não interfere com a outra;
7. *Apoio de achados psicométricos*: proveniente de estudos correlacionais que demonstram relativa independência entre áreas de funcionamento como, por exemplo, entre as habilidades linguística, espacial e social;

8. *Suscetibilidade à codificação em um sistema simbólico*: elaboração de sistemas simbólicos com significado cultural que permitem que as transações de informação da habilidade em questão sejam feitas de maneira sistemática, exata e eficaz. Gardner destaca a linguagem, o desenho e a matemática como os principais sistemas de símbolos que se tornaram importantes no mundo inteiro para a sobrevivência e produtividade humana.

Em relação as inteligências já identificadas conforme os critérios estabelecidos, as quais são consideradas universais na espécie humana, Gardner (1995, p.22) ressalta que “exceto em indivíduos anormais, as inteligências sempre funcionam combinadas, e qualquer papel adulto sofisticado envolverá uma fusão de várias delas”.

Objetivando expor alguns dos principais aspectos que envolvem as diferentes inteligências, será realizada a seguir, brevemente, uma apresentação teórica acerca de cada uma das inteligências propostas por Gardner.

1. *Inteligência Linguística* - conforme Armstrong (2001), esta concerne a capacidade de usar as palavras de forma efetiva, seja oralmente, ou por escrito, quer dizer, é um potencial que revela a capacidade do indivíduo de aprender noções dos códigos linguísticos (seja da língua materna ou mesmo de línguas estrangeiras), guardá-los na memória e aplicá-los criativamente. Ela engloba, portanto, a capacidade de manipular a sintaxe ou a estrutura da linguagem, a semântica ou os significados da linguagem, e as dimensões pragmáticas, estando incluídos, desse modo, o saber fazer uso da retórica (o uso da linguagem para convencer), da explicação, da metalinguagem (o uso da linguagem para falar dela mesma) e da mnemônica (o uso da linguagem para lembrar informações).

Desse modo, Gardner afirma que:

O dom da linguagem é universal, e seu desenvolvimento nas crianças é surpreendentemente constante em todas as culturas. Mesmo nas populações surdas, em que uma linguagem manual de sinais não é explicitamente ensinada, as crianças freqüentemente “inventam” sua própria linguagem manual e a utilizam secretamente (GARDNER, 1995, p.25).

Assim, em relação ao desenvolvimento das habilidades linguísticas, cabe expor que a língua falada tem sua origem nos primeiros meses de vida de uma criança, podendo ser encontradas no que conhecemos por balbucio infantil. Dessa forma, “mesmo jovens surdos desde cedo começam a balbuciar; e durante os

primeiros meses, todos os bebês emitirão estes sons encontrados nas reservas linguísticas remotas da sua língua materna” (GARDNER, 1994, p.62).

Gardner (1994) destaca que a inteligência linguística, compreendida nos seus aspectos orais e escritos é, talvez, a capacidade que fora mais amplamente estudada por distintos pesquisadores, ao longo das pesquisas científicas. Salienta-se determinados grupos de pessoas os quais possuem, *a priori*, estas habilidades de forma mais desenvolvida, entre estes estão os poetas, escritores, políticos, líderes religiosos, etc. O autor diz ainda, que esta capacidade intelectual tem uma função diferencial, na medida que o domínio nas habilidades linguísticas pode favorecer e facilitar as habilidades em outros domínios, situados em áreas distintas. Nesta perspectiva, as habilidades linguísticas compreendidas, nesse caso, como uma ferramenta possibilita a aprendizagem e desenvolvimento do sujeito em outros domínios, tais como os que englobam as habilidades lógico-matemáticas ou até mesmo a musical, por exemplo.

2. Inteligência Lógico-matemática- consiste na capacidade dos indivíduos em usar os números, cálculos, equações, entre outras, de forma eficaz e apresentando um bom raciocínio. Isso inclui sensibilidade a padrões e relações lógicas, afirmações e proposições, funções e outras abstrações relacionadas. Dessa forma, dentre os processos utilizados por esta inteligência estão: categorização, classificação, inferência, generalização, cálculo e testagem de hipóteses (GARDNER, 1994,1995; ARMSTRONG, 2001, p.14). Segundo Gardner (1995), essas soluções podem ser rapidamente formuladas pela mente e apresentando coerência antes mesmo de serem representadas materialmente.

3. Inteligência Espacial- é a responsável pela capacidade de perceber com precisão o mundo visuo-espacial e de transformar essas percepções. Entre os grupos de pessoas que se destacam por estas habilidades estão: guias, escoteiros, navegadores, arquitetos, artistas, etc. Por isso ela envolve sensibilidade à cor, linha, forma, configuração e espaço, e as relações existentes entre esses elementos. Desse modo, nela está incluída a capacidade de visualizar, de representar graficamente ideias visuais ou espaciais e de orientar-se apropriadamente em uma matriz espacial (ARMSTRONG, 2001, p.14).

A inteligência espacial caracteriza a solução de problemas como o uso do sistema notacional de mapas ou, ainda, da visualização de um objeto a partir de um ângulo diferente, como por exemplo, o jogo de xadrez. Por isso, segundo o autor,

quando há danos em determinadas regiões do hemisfério direito, isso pode causar “prejuízos na capacidade do indivíduo de se deslocar por espaços que já tenha conhecido, de reconhecer rostos ou cenas, e de observar detalhes pequenos” (GARDNER,1995, p.26). Ele ainda afirma que “assim como o hemisfério esquerdo, durante o curso da evolução, foi escolhido como o local do processamento linguístico nas pessoas destros, o hemisfério direito é comprovadamente o local mais crucial do processamento espacial” (GARDNER,1995, p.26).

4. *Inteligência Corporal-cinestésica*- consiste na habilidade do uso do corpo para expressar ideias e sentimentos, bem como na destreza no uso do corpo para resolver problemas, produzir produtos ou transformar coisas (GARDNER, 1994, 1995; ARMSTRONG, 2001; SABATELLA, 2005).

Nas palavras de Gardner (1994, p.161)

Característica desta inteligência é a capacidade de usar o próprio corpo de maneiras altamente diversificada se hábeis para propósitos expressivos assim como voltados a objetivos [...]. Igualmente característica é a capacidade de trabalhar habilmente com objetos, tanto os que envolvem movimentos motores finos dos dedos e mãos quanto os que exploram movimentos motores grosseiros do corpo

Portanto, os grupos de pessoas que se destacam nesta habilidade são, por exemplo, os atletas, dançarinos, jogadores, atores, mímicos, entre outros.

De acordo com o autor retromencionado, o conhecimento corporal-cinestésico satisfaz muitos dos critérios de uma inteligência. Assim, ao “usar o próprio corpo para expressar uma emoção (como na dança), jogar um jogo (como num esporte) ou criar um novo produto (como no planejamento de uma invenção) é uma evidência dos aspectos cognitivos do uso do corpo” (GARDNER,1995, p. 24).

5. *Inteligência Musical*- diz respeito a capacidade de perceber, discriminar, transformar e expressar formas musicais. Incluem-se, portanto, neste tipo de inteligência, sensibilidade ao ritmo, tom ou melodia, e timbre de uma peça musical. Pode-se ter um entendimento geral da música (global, intuitivo), um entendimento formal ou detalhado (analítico, técnico), ou ambos (GARDNER, 1994, 1995; ARMSTRONG, 2001).

Dessa forma, o sujeito, ao adentrar a aprendizagem acerca os domínios que compõe esta inteligência, poderá aprender sons, ritmos, melodias. Além de

interpretar arranjos musicais ele poderá produzir arranjos originais e criar novos produtos com base nas experiências na área musical.

6. *Inteligência Interpessoal* - envolve a capacidade de perceber e fazer distinções no humor, intenções, motivações e sentimentos das outras pessoas. Dessa forma, pode incluir sensibilidade a expressões faciais, voz e gestos; a capacidade de discriminar muitos tipos diferentes de sinais interpessoais; e a capacidade de responder efetivamente a estes sinais de uma maneira pragmática, ou seja, influenciando pessoas a seguir determinada linha de pensamento e de ação. (GARDNER, 1994, 1995; ARMSTRONG, 2001).

Para Gardner (1995), a inteligência interpessoal está baseada na capacidade de perceber distinções entre os outros; em especial, contrastes em seus estados de ânimo, temperamentos, motivações e intenções. Em formas mais avançadas, esta inteligência permite que um adulto experiente perceba as intenções e desejos de outras pessoas, mesmo que elas não os revelem, de forma explícita. Essa capacidade aparece numa forma altamente sofisticada em líderes religiosos ou políticos, professores, terapeutas e pais.

7. *Inteligência Intrapessoal* - consiste no autoconhecimento e a capacidade de agir adaptativamente com base neste conhecimento. Nesta perspectiva, ela pressupõe possuir uma imagem precisa de si mesmo (das próprias forças e limitações); consciência dos estados de humor, intenções, motivações, temperamento e desejos; e a capacidade de autodisciplina, auto entendimento e autoestima (GARDNER, 1994, 1995; ARMSTRONG, 2001).

Segundo Gardner (1995, p.28) “A pessoa com boa inteligência intrapessoal possui um modelo viável e efetivo de si mesma. Uma vez que esta inteligência é a mais privada, ela requer a evidência a partir da linguagem, da música ou de alguma forma mais expressiva de inteligência para que o observador a perceba funcionando”.

8. *Inteligência Naturalista* - inclui perícia no reconhecimento e classificação das inúmeras espécies – a flora e a fauna – do meio ambiente do indivíduo. Ela abrange também sensibilidade a outros fenômenos naturais (por exemplo, formação de nuvens e montanhas) e, ainda, a capacidade de distinguir entre seres “vivos” e “inanimados” (ARMSTRONG, 2001).

Conclui-se que a Teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Gardner e seus colaboradores, trouxe significativas contribuições para a área da educação, em

especial para a identificação/atendimento ao estudante com altas habilidades/superdotação, pois rompeu com os paradigmas a respeito do entendimento do fenômeno da inteligência, os quais excluía diversas habilidades, propondo uma visão mais ampla e inclusiva acerca da inteligência.

Na perspectiva da Teoria de Gardner, um indivíduo pode ser altamente inteligente em determinada área, mostrando-se superiormente desenvolvido em uma inteligência específica, porém este mesmo indivíduo pode, eventualmente, demonstrar até mesmo uma significativa dificuldade em outra (s) área (s).

Da mesma forma, uma pessoa pode evidenciar ter excelente em determinado domínio e em outro domínio, de uma mesma área (constituída pelo uso do mesmo tipo de inteligência), evidenciar baixo desempenho ou até mesmo uma dificuldade de aprendizagem. Gardner (1994) desmitificando algumas suposições acerca dos domínios problematiza que:

Independente dos domínios, deveria haver (à moda de Piaget) uma sequência de estágios através da qual qualquer indivíduo deve passar. Contudo, os indivíduos diferem grandemente entre si na velocidade na qual passam por estes domínios. Os domínios podem ser isolados uns dos outros neste sentido. Ao contrário, grande parte da informação sobre um domínio é melhor pensada como contida dentro da própria cultura, pois é a cultura que define as etapas e estabelece os limites da conquista individual. Deve-se compreender que o indivíduo e sua cultura formam uma determinada sequência de etapas, em que grande parte da informação essencial para o desenvolvimento reside na própria cultura mais do que simplesmente dentro da cabeça do indivíduo (GARDNER, 1994, p. 21).

Portanto, é salutar mencionar que, para Gardner (2000), as oito inteligências postuladas em seus estudos têm a mesma importância comparadas entre si e devem ser identificadas, valorizadas e desenvolvidas no âmbito social, sobretudo no contexto escolar.

4.1.3 Imagens do Saber/ Plano 3: A Lente de Lev Vigotsky

Vygotsky despendeu grande parte dos seus estudos ao que se denomina de funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores. Conforme Rego (2002), seu trabalho consistia na investigação dos processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética, evolução da espécie; histórico social e ontogenética, evolução da cultura. Nesse sentido, o autor focou seus estudos nos mecanismos psicológicos mais sofisticados, típicos da espécie

humana: o controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, entre outros.

De acordo com a perspectiva de Vigostky, pode-se afirmar que a função psicológica superior tem sua origem na interação dos aspectos biológicos com os aspectos de cunho sócio cultural. Dito de outra forma, existe no homem,⁶¹ um suporte biológico, pois este corresponde a produtos da atividade cerebral; do mesmo modo existe o funcionamento psicológico o qual fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico; assim a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Nesta perspectiva, o homem não nasce homem ele se constrói como tal à medida que ingressa na cultura e tem possibilidades de experienciar interações significativas com os demais membros desta cultura, por meio da mediação simbólica. Costas e Ferreira (2011), com base nos pressupostos de Vigotsky, corroboram o supracitado quando apresentam que

[...] o que distingue os seres humanos dos outros seres é a inserção social e o atravessamento cultural. Para Vygotsky, as crianças se socializam, pois elas não são sociais por natureza, produzem-se no meio social, são seres interativos. A seu ver o desenvolvimento é um processo que deve considerar os aspectos biológicos e estes se transformam em culturais. Portanto, a criança se constitui como um sujeito interativo e, neste processo, utiliza a fala como um instrumento para organizar o pensamento. A interação é, então, o modo como os seres humanos vão se desenvolvendo mediante aspectos culturais (*ibid*, p.209).

Ainda, Costas e Ferreira (2011) contribuem ao ressaltar uma questão central nos estudos de Vigostky, caracterizada pela linguagem. É, justamente, pela linguagem⁶² que os seres humanos interagem entre si, com o ambiente e com a história, apropriando-se da cultura. Como ressaltam as autoras, há, nesse sentido, uma fusão entre os aspectos culturais e históricos, pois

Em sua trajetória, o ser humano interage com outros seres enquanto busca compreender-se e integrar-se em seu mundo. Luta árdua, movimenta-se ele

⁶¹ O termo “Homem” será usado para designar o ser humano, enquanto ser social – historicamente construído na/pela cultura. Sendo ele do sexo feminino ou masculino, de qualquer idade, bem como de qualquer gênero.

⁶² Entendida não apenas pela linguagem oral, mas refere-se, inclusive, a linguagem dos sinais, no caso do Brasil a LIBRAS.

entre linguagens. Não nasce integrado a este mundo, mas integra-se, paulatinamente, movimentando-se entre palavras. Neste sentido, a linguagem é o meio pelo qual o ser humano constitui-se sujeito, atribui significados aos eventos, aos objetos, aos seres, tornando-se, portanto, ser histórico e cultural (COSTA, FERREIRA, 2011, p.213)

Portanto, para Vigostky é primordialmente no âmbito da linguagem que o homem rompe as barreiras do que é essencialmente *natural* para ingressar na ordem do *cultural*. A linguagem propicia a transformação do homem em sujeito social e possibilita que o conhecimento adquirido socialmente seja perpetuado para novas gerações e assim sucessivamente. Por meio da linguagem, desenvolvem-se os processos mentais humanos, compreendendo que extenso caminho do desenvolvimento humano segue, desse modo, a direção do social para o individual.

Gardner (1998) realiza uma síntese do trabalho de Vigotsky, ao afirmar que para este:

[...] a obtenção das funções mentais superiores estava enraizada no uso dos instrumentos físicos (por exemplo, varas, remos, escalpelos) e símbolos (por exemplo, gestos, músicas e, especialmente, a linguagem). Ele enfatizou que os instrumentos físicos e simbólicos são inventados pela cultura e que as crianças estão expostas a eles e aprendem a dominá-los durante o processo de socialização. Tanto as ferramentas quanto os símbolos permitem que as pessoas mediem –ajam sobre e dentro de- seu meio ambiente. Ao mesmo tempo, o uso de ferramentas e símbolos amplia e cria novas possibilidades na resolução de problemas (GARDNER, 1998, p. 212).

Nesse sentido, o ser humano, diferentemente das outras espécies da natureza, tem a capacidade de pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações a serem realizadas em momentos posteriores. Esse tipo de atividade psicológica é considerado “superior” na medida em que se diferencia de mecanismos mais elementares tais como ações reflexas, reações automatizadas ou processos de associação simples entre eventos.

Um conceito crucial para a compreensão das concepções Vigotskyanas sobre o funcionamento psicológico é o conceito de mediação. Mediação, em síntese, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação. Desse modo, a relação deixa então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.

Vigotsky (2007), afirma que a relação do homem com o mundo a sua volta não é uma relação direta, mas fundamentalmente uma relação mediada, apresentada pelas funções psicológicas superiores que criam uma estrutura tal que,

entre o homem e o mundo real existem mediadores, ou seja, estímulos auxiliares da atividade humana. Vigotsky distinguiu dois tipos, distintos, de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. De acordo com o referido autor

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pela qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente* (VIGOTSKI, 2007, p.55).

Os instrumentos são elementos interpostos entre o ser humano e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. O instrumento é feito ou buscado especialmente para certo objetivo, exercendo a função para a qual foi criado e possuindo o modo de utilização desenvolvido culturalmente. Logo, é um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo.

Já os signos, em suma, são uma marca externa, que auxiliam o homem em tarefas que exigem memória ou atenção. São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos. Signos podem ser definidos como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações.

Dessa forma, mesmo sendo distintos entre si, pode-se afirmar que tanto os instrumentos quanto os signos são estímulos auxiliares, de extrema importância para a vida do ser humano, pois fazem a mediação entre o sujeito e o mundo. Todavia, ainda em relação aos supracitados estímulos auxiliares, segundo Vigotski, “tampouco podem ser vistos como exaurindo completamente o conceito de atividade mediada. Poder-se-iam arrolar várias outras atividades mediadas; a atividade cognitiva não se limita ao uso de instrumentos ou signos” (1991, p. 39).

Vygotsky, conforme mencionado anteriormente, produziu significativas contribuições por meio dos estudos acerca das relações estabelecidas entre desenvolvimento e aprendizagem. O autor ressalta que aprendizagem não é sinônimo de desenvolvimento, porém o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento, possibilitando assim sua ocorrência. Para descrever a dimensão

da aprendizagem na escola, Vygotsky cria um conceito novo, e de excepcional importância, o qual chamou de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Para Vygotsky o aprendizado está implicado por certos níveis de desenvolvimento. O primeiro nível foi chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais que se estabelecem como resultado de ciclos de desenvolvimento já completos, isto é, refere-se às funções psicológicas que a criança já construiu até determinado momento. O segundo nível de desenvolvimento é o nível de desenvolvimento potencial que consiste em um conjunto de atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas que, com a ajuda de alguém que lhe dê algumas orientações adequadas, um adulto ou outra criança mais experiente, ela consegue resolver. Para Vygotsky, o nível de desenvolvimento potencial é muito mais indicativo do desenvolvimento da criança que o nível de desenvolvimento real

Embora o aprendizado esteja diretamente ligado ao curso do desenvolvimento, pois estes processos ocorrem concomitantemente, os dois não são realizados em igual medida, ou seja: não obedecem a etapas ou fases etárias imutáveis e/ou padronizadas.

Nesta perspectiva, as investigações de Vygotsky o levaram a perceber que aquilo que uma criança⁶³ não é capaz de fazer sozinha poderá desempenhar com ajuda de um adulto, ou de alguém mais adiantado do que ela.

Quando se demonstrou que a capacidade de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental, para aprender sob a orientação de um professor, variava enormemente, tornou-se evidente que aquelas crianças não tinham a mesma idade mental e que o curso subsequente de seu aprendizado seria, obviamente, diferente. Essa diferença entre doze e oito ou entre nove e oito, é o que chamamos de zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1991, p.97).

Vygotsky (1991, p. 97) considera que: “O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente”.

⁶³ Entende-se atualmente que os conceitos referidos são aplicados não somente a crianças, mas também a jovens e adultos.

Destarte, para o autor, a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário" (Vigotsky, 2007, p. 98).

Assim, as capacidades demonstradas pelo sujeito será sempre resultado da dinâmica estabelecida entre os níveis supracitados, o qual é intrinsecamente influenciado pelo meio social, ou seja, pela mediação simbólica e as experiências no contexto sócio histórico-cultural que se está inserido.

Portanto, o desenvolvimento é, para Vigotsky, um produto da ação recíproca da maturação do sistema nervoso central, a qual decorre da interação do indivíduo no contexto social e histórico que ele se insere, e da história cultural. A ZDP caracteriza-se pelas funções psicológicas superiores que se encontram em vias de se completarem, que se encontram próximas de se realizarem. Estas funções constituem, portanto, nova base para novas aprendizagens importantes para o momento histórico em que se vive e no qual se participa ativamente.

Segundo Isaia (1998, p. 28): "A natureza da experiência sócio histórica envolve a constituição de conhecimentos, valores, sentimentos, normas de atuação e procedimentos gerais de ação". Para a autora, é neste contexto mais amplo, de geração e produção de saberes socialmente constituídos, que a educação se instaura como mecanismo social, responsável pela mediação necessária à dinâmica geração / apropriação da produção humana ao longo de sua história.

Com base em seus estudos sobre a ZDP, Vigotsky (1991) faz uma proposta para a situação de ensino / aprendizagem na qual afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Sobre aprendizado ele escreve:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas de seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 1991, p. 101).

Em síntese, para o supracitado autor, a zona de desenvolvimento proximal é correspondente a distância entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial. É determinada pelo que está próximo, porém ainda não

fora atingido. Assim, a aprendizagem interage com o desenvolvimento produzindo abertura na zona de desenvolvimento proximal, potencialidades para aprender.

A discussão dialética entre o ensino e a aprendizagem, de acordo com essa teoria, é o resultado da relação entre o funcionamento interpsicológico e o intrapsicológico. No primeiro, a ocorrência da aprendizagem da pessoa enquanto “ser social”, surge como resultado de atividades externas, realizadas com outras pessoas. Já no segundo, refere-se aos resultados dessas atividades, sendo que agora num nível interno. Assim, aparece a aprendizagem de forma individual do sujeito. De acordo com Isaías (1998, p. 28), essa passagem acontece pela internalização, que:

[...] é a possibilidade de reconstrução interna de uma operação externa, permitindo que compreendamos o desenvolvimento como um movimento de fora para dentro, compreendendo desde a dominação inicial de processos naturais, passando pela mediação externa de outras pessoas até a internalização desta mediação. Estes três momentos evidenciam a ligação entre fatores biológicos e socioculturais na gênese das funções psicológicas superiores, indicando que, apesar de no momento do nascimento o homem carregar todo o produto da evolução filogenética, o seu desenvolvimento ontogenético, em especial no que se refere às funções mentais complexas, depende do meio social em que vive (ISAÍAS, 1998, p. 28).

Dessa maneira, pode-se problematizar, acerca da inteligência, que para além do aspecto biopsicológico do potencial cognitivo estão imbricadas neste fenômeno questões de cunho social, essenciais para o desenvolvimento e manutenção das potencialidades da cognição.

Assim, acredita-se ser oportuno realizar aqui algumas reflexões e discussões críticas, suscitadas pelos estudos de Vigotsky, articuladas as relações estabelecidas, pela presente pesquisadora, no que tange a inteligência (ligada as funções psicológicas superiores) e a importância da cultura e do meio social para o seu desenvolvimento.

Cabe dizer que o homem, enquanto espécie, é nutrido organicamente de um aparato biológico que, em conjunto com fatores externos, possibilita o desenvolvimento de seu intelecto. Contudo, sua inteligência só irá ser desenvolvida caso haja estímulos ambientais adequados.

Ao pensar-se sobre o limiar entre a natureza e a cultura, ou seja, o que é da ordem do “natural” e o que é da ordem do “cultural”, poder-se-ia realizar algumas

comparações para, talvez, melhor explicar as possíveis relações entre as ordens descritas, as quais são constituídas por aproximações e por distanciamentos.

Desse modo, a fim de exemplificar o limiar mencionado anteriormente, propõe-se a seguinte comparação: tanto o pássaro quanto o homem possuem a capacidade de emitir sons. Logo observa-se que o homem, por meio de suas cordas vocais, pode cantar melodicamente, ou seja, interpretar e produzir músicas, de forma harmônica. O pássaro, por sua vez, também é capaz de emitir sons, os quais podem ser facilmente caracterizados, pelo senso comum, como música devido a extrema beleza e harmonia em seu “canto”.

Observa-se que esta capacidade sonora é evidenciada nos pássaros, sobretudo nas espécies canoras, tais como o “Uirapuru”, “Bicudo”, “Cúrio”, “Caboclinho 6 notas”, “Coleiro”, entre muitos outros. Todavia, não se pode considerar que os pássaros produzem música, pois por mais melodioso que seja seu “canto” ele é derivado estritamente de um registro genético, ou seja, tem um caráter apenas instintivo de sua espécie. Os pássaros não cantam porque têm uma necessidade, consciente e/ou inconsciente, de expressar-se artisticamente e sim porque tem uma necessidade orgânica de exercer, instintivamente, o que sua espécie determinou.

Diferentemente, o homem é, de modo geral, potencialmente um ser musical, pois além do aparato orgânico ele tem a consciência do que é a música e é capaz de interpretar e criar. Por meio de suas funções psicológicas superiores o homem tem o potencial para aprender o domínio musical, lendo partituras, utilizando técnicas de voz, reconhecendo e produzindo arranjos musicais, desde que tenha contato com o mundo cultural, numa relação de mediação simbólica.

Portanto, a diferença que marca o limiar entre o que é natural e o cultural, no exemplo descrito, reside justamente na intencionalidade. Isto é, o homem ao produzir melodias o faz, na maioria das vezes, com a intenção consciente, motivado por seu desejo particular bem como possibilitado por uma aprendizagem em um domínio específico, seja ele no piano, no violoncelo, na bateria, canto lírico etc., fazendo uso de sua inteligência musical.

Já o pássaro, mesmo com uma suposta sofisticação melódica em seu canto, está fadado perpetuamente apenas a reproduzir os mesmos sons, jamais terá a intenção e a possibilidade de criação e produção de novas melodias. Ademais,

nunca irá experienciar a autocrítica, avaliação, percepção e julgamento de sua “cantoria”.

Portanto, o canto dos pássaros irá, provavelmente, sempre “encantar” os homens, especialmente os mais sensíveis musicalmente. Estes homens, possivelmente, poderão sentir a arte expressada pela natureza mesmo quando a arte reside, exclusivamente, na cultura.

4.2 IMAGENS DO SABER/ CENA 2: CRIATIVIDADE

O mundo contemporâneo não existiria se não fosse pela criatividade, isto é, se o ser humano não tivesse expressado sua capacidade criadora transformando, constantemente, sua realidade.

Desse modo, todas as conquistas bem como as descobertas e invenções que o homem já realizou ao longo da história, foram resultado, eminentemente, de sua capacidade criativa.

Conforme aponta Gamez (1996), o ser humano exprime-se criativamente todos os dias, no modo como veste-se, no estilo de vida que se tem, na maneira como se fala, no que se escolhe para cozinhar e na maneira que se faz, etc.

Assim, a criatividade pode estar presente em quase todas as decisões que o ser humano toma no seu dia-a-dia. Conforme Osho (1999), a criatividade é ação em si, nesta perspectiva pode-se inferir que ao se colocar as ideias em ação, refletir sobre a melhor forma de inventar, inovar, criar novas possibilidades ver o mundo, de senti-lo e produzir neste (e este), se está exercendo a criatividade. Assim, acredita-se que não é possível evitar ser criativo. Com o universo num constante estado de fluxo, estão todos, muitas vezes, em um frenético estado de transformação.

Então, como a criatividade poderia ser definida? Conforme a literatura científica da área, não há um consenso acerca da conceituação do termo, sobretudo sobre a extensão em que a criatividade se distingue da inteligência, ou, contrariamente, se ela constitui uma faceta da inteligência de modo que não estaria sendo avaliada pelos testes tradicionais de inteligência.

Assim, a criatividade é um fenômeno com múltiplas facetas e, é por isso, que desafia uma definição precisa (Torrance e Torrance, 1974). Torrance considera que, para uma aproximação científica à criatividade, é necessário ter uma definição suficientemente aceitável que permita encontrar modelos científicos para este

fenômeno. Torrance opta por definir a criatividade através dos processos psicológicos implicados e descreve o pensamento criativo como o processo de tomar conhecimento das dificuldades, problemas, ausências de informação, elementos desaparecidos, anomalias, e formular hipóteses acerca de deficiências, avaliar erros e hipóteses, possivelmente revê-las e comprová-las e, no final, comunicar os seus resultados.

De acordo com Ostrower (1987), criar significa dar forma a algo novo, de modo que o sujeito relacione fenômenos de maneira inédita ou incomum, a fim de compreendê-los em novos termos, ou seja, sob uma nova perspectiva. Assim, o ato criador envolveria a capacidade de compreender e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar e significar.

Diante das dúvidas que ainda envolvem o tema da criatividade gerando divergências entre os pesquisadores, alguns estudos possuem convergências importantes. Assim, determinados aspectos parecem similares nas tentativas de conceituação do termo, tais como o enfoque dado para a implicação histórica.

Destarte, Stein (1974), citado por Alencar e Fleith (2003), considera que a criatividade envolve a produção de algo novo, que é aceito como útil e/ou satisfatório por um significativo número de pessoas em algum ponto no tempo.

Cabe destacar que “algo novo” pode corresponder, tanto a uma invenção (produto) quanto a uma ideia, desde que originais, bem como a reelaboração e aperfeiçoamento de produtos e ideias já existentes. Desse modo, os produtos seriam considerados mais ou menos criativos comparados ao seu maior nível de transformação (ALENCAR E FLEITH, 2003).

Em relação a necessidade do crivo de determinado número de pessoas ou segmento social para legitimar algo criativo, cabe dizer que a sociedade determina o que pode receber a classificação de “criativo” de muitas maneiras diferentes e que, em última instância, se limita a opiniões e avaliações de especialistas tais como: críticos de arte, acadêmicos, cientistas, entre outros.

Em geral, e transcendendo a importância social das pessoas que detém “voz de autoridade”, conforme mencionadas, observa-se que há um consenso em admitir que para identificar um produto e/ou ideia como criativa, esta tem de possuir três propriedades, como: ser original ou novo, ser útil ou interessante e refletir a marca do seu criador. Estas características podem se aplicar a numerosas descobertas,

obras de arte ou da engenharia, assim como a muitos engenhos ou teorias inventadas pelos seres humanos.

Portanto, a criatividade não é propriedade apenas de algumas pessoas, “iluminadas” e “abençoadas com um dom” conforme se pensou, muitas vezes, ao longo da história. Nem mesmo é atributo de certas pessoas, especialmente da área artística. Contrariamente, a criatividade perpassa todos os domínios específicos, todas as áreas do conhecimento e todas as inteligências.

Nesse sentido, Ostrower (1987) contribui para a desmitificação deste fenômeno ao afirmar que a criatividade é um potencial inerente ao homem e sua realização não é apenas uma vontade deste como é também, acima de tudo, uma necessidade crucial da condição humana.

Em consonância a afirmação anterior complementa-se que a criatividade está presente em todos os sujeitos. Assim, alguns possuem habilidades criativas em maior grau, outros em menor grau, mas todos têm potencial criativo para ser desenvolvido, uma vez que forem propícias as condições do meio social. Dessa maneira, o desenvolvimento deste potencial está condicionado, dentre outros fatores, ao estímulo, treino e aprimoramento, por meio da prática (ALENCAR, 2001).

É importante destacar que para tornar possível a expressão da criatividade, em uma determinada área, é imprescindível que o sujeito tenha uma bagagem de conhecimento, correspondentes a uma base técnica e estilística (QUINTÁS, 2004).

Nesta perspectiva, Ostrower (1990, p.228) corrobora a afirmação supracitada ao expor os exemplos a seguir

É evidente que, além de saber o que faz, o artista tem que “saber fazer”. Ele tem que conhecer sua linguagem [...]. Portanto, só vai poder fazer uma poesia em chinês quem souber o chinês; só vai dar um concerto de violino quem souber tocar violino; só vai saber fazer gravura quem dominar o artesanato da gravura; só vai poder criar em pintura quem souber pintar.

Entretanto, é relevante frisar novamente que a criatividade não está atrelada apenas a área artística, conforme vigoram algumas crenças do senso comum. A criatividade, compreendida em sua dimensão da ação, permeia “toda espécie de criatividade- música, poesia, pintura, escultura, arquitetura, ciência, tecnologia” (OSHO 1999, p.15).

Nesta perspectiva, pode-se considerar que um matemático pode ser tão criativo quanto um artista plástico. Assim, para serem significativamente criativos,

ambos os profissionais devem possuir, dentre outros fatores, mas antes de tudo, um cabedal de conhecimentos sobre sua respectiva área a fim de poderem, a partir desta base fundante, compreender mais profundamente as possibilidades de transformações sobre seus objetos de estudo/trabalho/criação. Em relação a isso, Cskszentmihalyi (1996) ratifica que o indivíduo precisa adquirir conhecimento em algum domínio, de modo que não há possibilidade em um indivíduo ser criativo em um domínio ao qual não foi exposto.

A exemplo da afirmação anterior, pode-se citar o matemático John Forbes Nash Junior⁶⁴, pois ele modificou criativamente uma parte importante da Teoria dos Jogos⁶⁵, na década de cinquenta, a qual tem ampla repercussão até os dias atuais e com perspectivas de novos estudos e aplicações no futuro. Sua contribuição, essencialmente, diz respeito ao que se denominou por “conceito de equilíbrio de Nash” o qual Tavares (1995) considera, como sendo a combinação de estratégias ótimas de cada jogador, ou seja, a melhor resposta às estratégias dos outros jogadores. Este conceito está intimamente ligado ao conceito de cooperação, já que os jogadores atuam de forma a atingir o que é melhor para todos.

Evidentemente, Nash somente conseguiu extrapolar o conhecimento que se tinha na época, acerca do assunto que estudava, exercendo sua capacidade criativa por conhecer suficientemente o domínio ao qual investigava.

Cskszentmihalyi (1996) reforça a questão supracitada ao afirmar que a criatividade só pode manifestar-se em domínios bem estruturados nos quais as informações estejam bem integradas, atualizadas bem como os procedimentos estejam clarificados. Nesse sentido, indivíduos que conhecem profundamente um determinado domínio terão maiores possibilidades de identificar incoerências ou inconsistências neste domínio, e por sua vez poderão propor mudanças, ou seja,

⁶⁴ Matemático estadunidense, foi Sênior na Universidade de Princeton. Recebeu o Prêmio, de Ciências Econômicas, Nobel em 1994. John Nash (1928-2015) também foi conhecido por ter tido sua vida retratada no filme *Uma Mente Brilhante*, vencedor de quatro prêmios do Oscar (indicado para oito), baseado no livro biográfico homônimo. Para mais informações consultar o livro “Uma Mente Brilhante” (2008), de Sylvia Nasar. Editora Bestbolso.

⁶⁵ A teoria dos jogos é uma teoria matemática criada para se modelar fenômenos que podem ser observados quando dois ou mais “agentes de decisão” interagem entre si. Ela fornece a linguagem para a descrição de processos de decisão conscientes e objetivos envolvendo mais do que um indivíduo. Ela é usada para se estudar assuntos tais como eleições, leilões, balança de poder, evolução genética, etc. Ela também é uma teoria matemática pura, que pode e tem sido estudada como tal, sem a necessidade de relacioná-la com problemas comportamentais ou jogos (TAVARES,1995).

uma nova abordagem ao domínio em questão. Portanto, suas contribuições poderão ser consideradas criativas à medida que esta transformação for útil e/ou satisfatória socialmente, em um determinado período histórico.

John Nash possuía, sem dúvida, uma inteligência acima da média além de uma energia criativa significativa. Nash demonstrou no auge de sua carreira uma extrema motivação, persistência e comprometimento com seu trabalho tendo como principal objetivo a criação de algo novo e relevante. E com muito esforço, trabalho e perseverança assim o conquistou. Seu comportamento não era, e nunca foi, convencional sendo visto pelas demais pessoas como uma “pessoa diferente”. De fato, Nash tinha uma identidade bastante singular, além de muito criativo e extremamente inteligente ele ainda teve de lidar com uma outra difícil faceta de sua identidade: a esquizofrenia.

O matemático conviveu com a doença a partir da década de cinquenta, até o final de sua vida, assim como teve de lidar com os efeitos de seu tratamento. Entre a loucura e a necessidade de produzir intelectualmente, e exercer quem se “é” (sua identidade), o dilema de sua vida foi formado.

Neste sentido, estabelecendo relações com a história de vida de Nash, percebe-se que muitas concepções equivocadas sobre a criatividade permeiam o imaginário das pessoas. Entre estas crenças está o pensamento de que o sujeito altamente criativo é em todos os casos, por conseguinte, ou vice-versa, um “louco”, uma pessoa “atormentada”. Diante disso, Gliglio (1992), citado por Alencar e Fleith (2003, p.16), esclarece que não é verdade “que loucura e genialidade estejam necessariamente vinculadas. O gênio pode ser tal, apesar de sua loucura; entretanto, sem ela, é mais criativo”.

Em consonância a afirmativa anterior, compactua-se com o autor, sobretudo ao relacionar novamente a vida e obra de John Nash. Este excepcional matemático teve seu apogeu na carreira, em termos de produção criativa, justamente quando não sofria os colapsos desencadeados pela doença, talvez, sobretudo devido ao domínio de Nash estar amparado exatamente na área logico-matemática. Assim, a partir que os sintomas começaram a ser recorrentes a confusão entre a ilusão e a realidade foram inevitáveis, prejudicando seu trabalho e todos ou outros aspectos de sua vida.

Todavia, John experimentou sentimentos paradoxais, talvez, ainda piores quando viveu o dilema de tratar ou não a esquizofrenia. Escolher entre a

possibilidade de uma “sanidade controlada” ou a possibilidade de continuar realizando cálculos complexos, e satisfazer-se e realizar-se por meio disso, afetou drasticamente a vida e a família de Nash. Ao fazer uso de fortes medicações sua atenção, memória, concentração e fluidez de pensamento eram demasiadamente comprometidas. Além disso, seu comportamento foi significativamente afetado por conta destas drogas, ocasionando importantes alterações emocionais derivadas das reações, muitas vezes negativas e cruéis, do meio social, especialmente dos estudantes da Universidade. Desse modo, tais situações repercutiram em uma baixa produtividade, ou seja, que sua expressão criativa-intelectual teve um imenso decréscimo.

Assim, pode-se oportunamente relacionar a importância de outras dimensões da criatividade tais como as variáveis sociais que afetam sua expressão. A respeito destas dimensões Alencar e Fleith (2003) apresentam que, basicamente, são dois os fatores distintos que afetam a criatividade. O primeiro fator se refere as características motivacionais, habilidades cognitivas e traços de personalidade. O segundo fator se refere aos aspectos sociais que afetam a criatividade, entre este último estão a influência da família, do sistema educacional, do ambiente escolar etc.

Quanto a importância e a influência do ambiente escolar sobre a qualidade e quantidade da expressão criativa, Alencar e Fleith (2003, p.32) complementam que

O clima educacional existente na sala de aula e os procedimentos utilizados pelo professor são também fatores que contribuem para favorecer ou inibir a expressão criativa dos alunos. Métodos de ensino que estimulem o aluno a pensar de forma independente, a testar suas ideias ou a se envolverem atividades que animem a sua curiosidade e requeiram o emprego de diferentes habilidades intelectuais, favorecem a expressão criadora. Por outro lado, a adoção d um modelo de ensino onde a ênfase é colocada na memória, e não na compreensão, cabendo prioritariamente ao professor transmitir ao aluno os conteúdos do programa e de tal forma que este seja capaz de os reproduzir, tende a inibir a expressão criativa.

Ainda sobre a questão supracitada, as referidas autoras evidenciam que é comum observar na escola um modelo que não privilegia o pensamento divergente, de modo que não se estimula, com a devida frequência, que as crianças, deste cedo, procurem diferentes formas de resposta para determinados problemas. Do contrário, é comum observar o professor oprimir as perguntas consideradas indevidas bem como as respostas consideradas não convencionais. Observa-se,

também, que há na escola, de forma geral, “um reduzido espaço para fantasia, imaginação e jogo de ideias. O potencial criador [...] é muitas vezes bloqueado e inibido. Isto se reflete na expressão de crianças e adultos quando afirmam, por exemplo ‘eu não tenho o menor jeito para...’, ‘Eu não tenho a menor criatividade...’ (ALENCAR e FLEITH, 2003, p.33).

Acredita-se que as expressões acima mencionadas são significativamente reveladoras assim como supõe-se que são mais frequentes do que se gostaria. Vigotsky complementa acerca desta questão quando ressalta que é típico de todas as crianças o forte interesse pelo desenho.

Contudo, este interesse começa a decair, ou mesmo a desaparecer, a partir da idade escolar. Vigotsky ressalta que “apenas em algumas crianças se conserva essa propensão, naquelas com mais habilidade nessa área e também nos grupos de crianças que desfrutam, em casa e na escola, de condições que estimulam o ímpeto por desenhar” (VIGOTSKY, 2014, p.51).

Dessa forma, é imprescindível que o meio social, sobretudo a escola, promova ações, estratégias e atividades que desenvolvam a expressão da criatividade. Cskszentmihalyi (1996), a partir de uma visão sistêmica, contribui defendendo que “a criatividade não ocorre dentro dos indivíduos, mas é resultado da interação entre os pensamentos do indivíduo e o contexto cultural. Criatividade deve ser entendida não como um fenômeno individual, mas, como um processo sistêmico” (*ibid.*, 1996, p.23).

Nesta mesma perspectiva, para além de questões intrínsecas do indivíduo estão, também, imbricadas questões de ordem familiar e escolar, bem como de ordem social e cultural as quais são sempre implicadas pelo momento histórico que se vive.

Em consonância as afirmações anteriores, é imprescindível que o meio social seja propício e encorajador as mudanças, inovações e aos pensamentos divergentes, pois via de regra grandes transformações não ocorrem facilmente em espaços opressores e conservadores. É, portanto, incentivar a personalidade do sujeito quanto à capacidade e a coragem de criar, especialmente a partir da infância.

Algumas características são constantemente apontadas como recorrentes na personalidade do indivíduo criativo, Freitas e Pérez (2012), fornece uma lista de indicadores do perfil criativo estando entre elas as seguintes: Apresenta ideias vistas como diferentes; É muito curioso; Possui imaginação vívida; Gosta de arriscar-se e

enfrentar desafios; É sensível a coisas bonitas; É inconformista; Questiona regras/ e autoritarismo; Perceptividade (insight), propondo diferentes soluções; Faz perguntas provocativas.

Ao analisar as características comuns nos sujeitos mais criativos, pode-se ressaltar a “coragem” como um aspecto bastante significativo. Do contrário, com a ausência desta coragem reveladora no ímpeto e no comportamento destes sujeitos, poder-se-ia inferir que estes já não seriam mais intensamente (cri) ativos em suas posturas, convicções, sentimentos, emoções e formas de agir no mundo. Assim sua (cri) atividade no mundo, se visualizada pelo outro extremo, o da pouca criatividade, tornar-se-ia, quem sabe, um pouco mais passiva, tímida, insegura.

Portanto, acredita-se que a palavra de ordem quando se trata de criatividade é a coragem. Necessária para romper paradigmas, superar conceitos pré-estabelecidos, transformar o mundo e permitir-se transformar-se nesta interrelação, assumir-se quem se é e o que se pode fazer com o que se é. Um exemplo do que se está se problematizando e refletindo é contata na história da fábula do quadro abaixo.

Quadro 2 - Fábula “O mágico e o camundongo”

Diz uma antiga fábula que um camundongo vivia angustiado com medo do gato. Certo dia, apareceu um mágico, que teve pena dele e o transformou em um gato. Mas aí ele ficou com medo de cão. Por isso o mágico o transformou em pantera. Então ele começou a temer os caçadores. A essa altura, o mágico desistiu. Transformou-o em camundongo novamente e disse:

– Nada que eu faça por você vai ajudá-lo, porque você só tem apenas a coragem de um camundongo.

É preciso ter coragem para romper com o projeto que é imposto. Mas saiba que coragem não é ausência do medo, é sim a capacidade de avançar, apesar do medo; caminhar para frente e enfrentar adversidades.

Autor: desconhecido

Fonte: http://institutoautoimagem.com/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=206:o-magico-e-o-camundongo&catid=1:geral&Itemid=211

Conforme a fábula suscita a refletir, pode-se propor a construção da seguinte analogia: Poderia se conceber o camundongo como sendo o sujeito (estudante, no caso do contexto escolar) potencialmente criativo, ou seja, tem o potencial, porém ainda não o desenvolveu plenamente. Já o mágico sendo representante das pessoas estimuladoras do ambiente social do camundongo (somente as que são incentivadoras e facilitadoras de sua criatividade). E, por fim, os animais (gato, cão, pantera) e o caçador representando, na ótica do camundongo, o contexto desfavorável à criatividade, ou seja, aquelas situações, pessoas e ambientes que se configuram como barreiras ao desenvolvimento do potencial criativo, justamente pelo poder negativo de pré-julgamentos e avaliações que exercem.

Nesse sentido, pode-se inferir que o camundongo é influenciado externamente por duas forças opostas, as quais correspondem ao que Alencar (2001) denomina por características sociais da criatividade. Uma que o incentiva e lhe propicia meios para o desenvolvimento de sua coragem, autoestima, criatividade, independência e potencialidades. Contrariamente, há a outra força que o amedronta, reprime, oprime e impede que se desenvolva com autoconfiança e criatividade. Além disso, existe uma terceira força envolvida nesta dinâmica que representa o que Alencar (2001) denomina de fatores psicológicos da criatividade, que dizem respeito as características de personalidade, habilidades cognitivas e traços de personalidade.

Diante disso, são vários os fatores que irão influenciar, segundo a analogia aqui proposta, o camundongo expurgar (ou não) seus medos, os quais o paralisam e o definem como um “ser amedrontado” e covarde. Ainda pior, o camundongo é definido por um estereótipo extremamente pejorativo, pois pré-conceber que o camundongo, metaforicamente, não tem coragem nenhuma é aceitar que cada “camundongo”, “gato”, “cão” ou “pantera” nasce com seu destino pré-definido, ou seja, que são unicamente as condições inatas que irão lhe determinar.

Contrariamente, defende-se que os rótulos que precedem, todos “os camundongos”, no imaginário social acerca de quem tem ou não coragem, criatividade e inteligência, sejam “estraçalhados pela bocarra da pantera”.

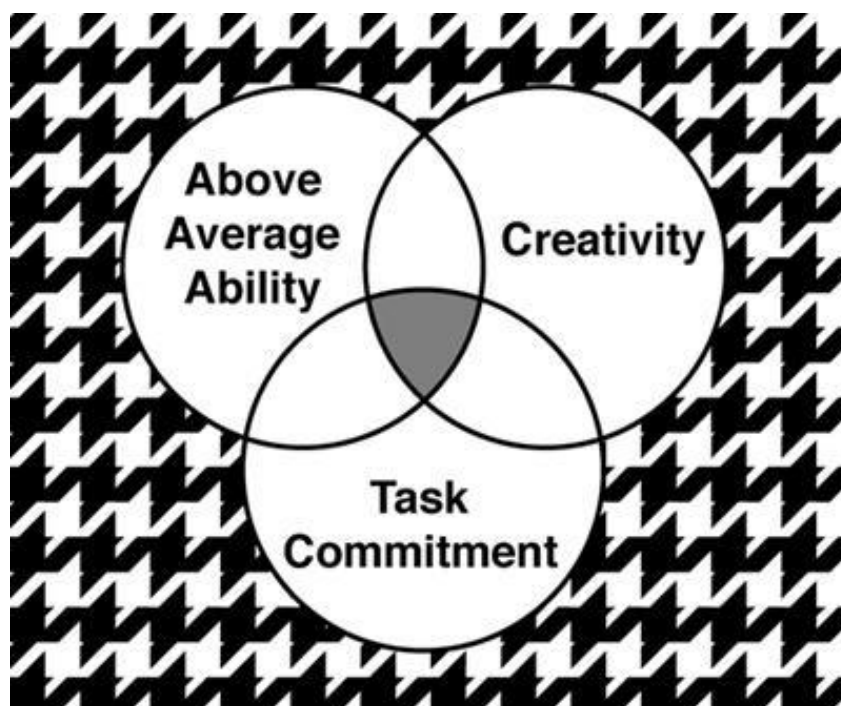
Propõe-se que, enquanto educadores e cidadãos, sejamos mágicos perseverantes e nunca caçadores. Que sejamos seguramente camundongos, se esta for nossa identidade, mas que se tenha coragem, acima de tudo, para transcender (cri) ativamente o instituído a fim de instituímos novas formas de

pensar, outras formas de vida. Que nos rebelemos contra as mesmas regras para criar novas, se assim convier e que mudemos o mundo começando por mudarmos a nós mesmos, acreditando em nossos potenciais e nos potenciais dos demais “camundongos”.

4.3 IMAGENS DO SABER/ CENA 3: ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A Teoria dos Três Anéis, proposta pelo psicólogo estadunidense Joseph Renzulli, pode ser representada pela interseção de três anéis que se articulam entre si. Estes anéis correspondem a um grupo de traços básicos humanos, os quais correspondem, a saber: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa, e criatividade (REZULLI, 2004). Conforme ilustra a representação abaixo.

Figura 7 - Representação gráfica do comportamento de superdotação, conforme Renzulli



Fonte: em: <<http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart04.html>>.

Renzulli (2004) afirma que alunos que possuem pelo menos uma habilidade acima da média, em comparação a sua faixa etária e nível em que se encontra, e que demonstram um alto nível de energia e envolvimento com a atividade e tarefas de seu interesse, desenvolvendo-a de forma criativa, são as pessoas que possivelmente exibirão comportamentos de superdotação⁶⁶.

Cabe destacar que o comportamento superdotado observado apenas na interseção dos anéis, conforme a figura supracitada, depende de outros fatores tais como, os de personalidade e de ordem ambiental. Renzulli (2004) considera, portanto, as influências do meio social de suma importância para que os componentes dos anéis possam ser desenvolvidos e assim, conseqüentemente, o sujeito possa ser melhor observado e identificado como superdotado. Esta identificação, por sua vez, teria o intuito do contexto prover meios para o seu desenvolvimento pleno.

No que tange a habilidade acima da média, de acordo com a Teoria dos Três Anéis, esta pode ser definida de duas formas, a saber: habilidades gerais e habilidades específicas. Conforme Virgolim (2010, p.4) estas duas formas podem ser explicadas da seguinte maneira

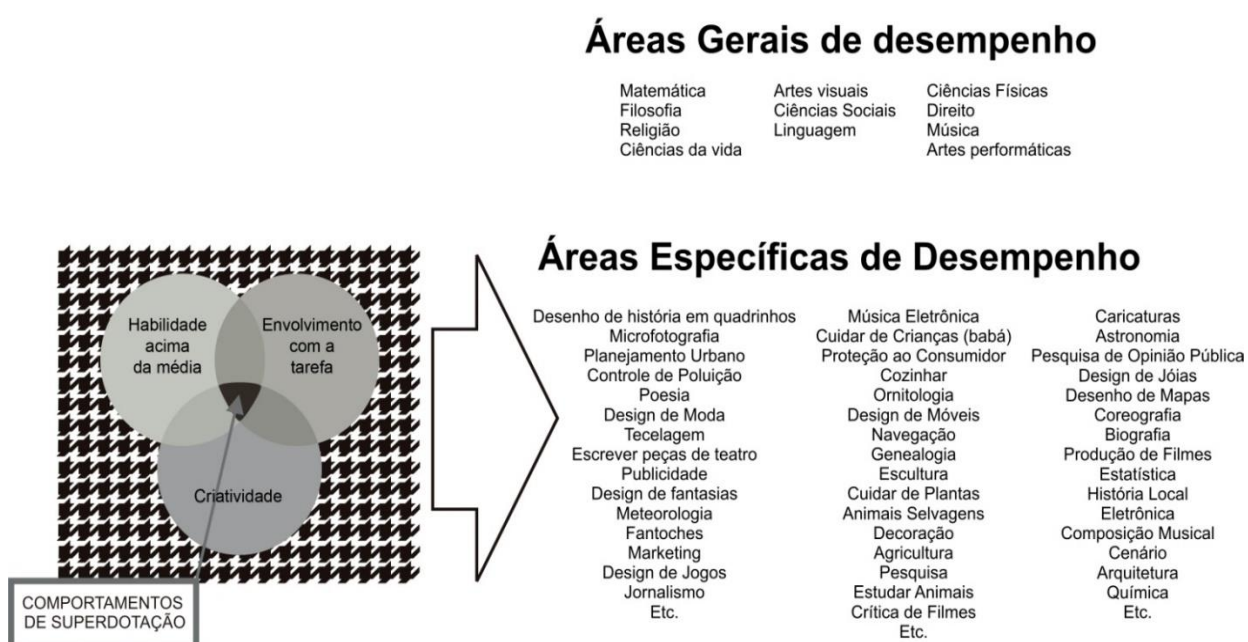
Habilidades Gerais são traços que podem ser aplicados em todos os domínios (como por exemplo, a inteligência geral) ou a domínios mais amplos (como por exemplo, habilidade verbal geral aplicada a várias dimensões da área da linguagem). Estas habilidades consistem na capacidade de processar informação, de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptáveis a novas situações, e de se engajar em pensamento abstrato. Exemplos de habilidade geral seriam o raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e raciocínio por palavras, habilidades usualmente medidas em testes de aptidão e inteligência. As *Habilidades específicas* se referem à habilidade de adquirir conhecimento ou técnica, ou a habilidade de desempenhar uma ou mais atividades especializadas; consistem na habilidade de aplicar várias combinações das habilidades gerais a uma ou mais áreas especializadas do conhecimento ou do desempenho humano, como dança, química, liderança, matemática, composição musical, administração etc.

⁶⁶ O autor não utiliza a terminologia altas habilidades/superdotação, por isso optou-se por manter o termo utilizado pelo autor, uma vez que (neste caso) está se discutindo a partir da perspectiva de Renzulli.

Conforme exposto na citação supracitada as habilidades gerais e específicas que estão atreladas aos comportamentos de superdotação⁶⁷ podem ser melhor visualizadas pela representação a seguir:

Figura 8 - Representação gráfica da definição de superdotação (Renzulli & Reis, 1997) e as áreas de desempenho.

Representação gráfica da definição de superdotação



Fonte: Virgolim (2010).

Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14281>

Freitas e Pérez (2010) destacam que, a habilidade acima da média pode ser identificada somente tendo em vista as questões do contexto no qual a criança se insere, o qual seria referencial para a verificação desta.

A habilidade acima da média pode ser detectada tendo como referência um grupo homogêneo de pessoas (por exemplo, os alunos de uma mesma turma escolar), da mesma faixa etária e aproximadamente da mesma origem socioeconômica (já que as oportunidades de expressão das AH/SD estão estreitamente vinculadas ao contexto) (FREITAS, PÉREZ, 2010, p. 16).

⁶⁷ Utiliza-se, aqui, a expressão “comportamentos superdotados” em razão desta terminologia ser utilizada por Renzulli.

Conforme a teoria dos três anéis os sujeitos que são capazes de apresentar a intersecção destes traços e aplicá-los a qualquer área do conhecimento, domínio e realização humana, são considerados sujeitos com AH/SD, necessitando, portanto, de atendimento educacional específico que venham a atender suas demandas educacionais especiais.

Conforme Renzulli (2004, 2014) o entendimento da inteligência pautado na perspectiva tradicional e psicométrica representa um entrave para a compreensão das AH/SD, pois para ele a superdotação pode ser dividida em duas amplas categorias. Segundo o autor, muitas habilidades não podem ser mensuradas pelos conhecidos testes de QI e, portanto, excluiriam muitos indivíduos que possuem, inegavelmente, habilidades superiores, mas áreas que tais testes não aferem.

Nesse sentido, apresenta-se que Renzulli (2004, 2014) compreende tanto para a identificação quanto para o desenvolvimento de comportamentos superdotados duas categorias, por ele denominadas de “superdotação escolar” (ou acadêmica) e “superdotação criativo-produtiva”. Para o autor a primeira categoria, correspondente a superdotação acadêmica, é

[...] o tipo mais facilmente mensurado pelos testes padronizados de capacidade e, desta forma, o tipo mais convenientemente utilizado para selecionar alunos para os programas especiais. As competências que os jovens apresentam nos testes de capacidade cognitiva são exatamente os tipos de capacidades mais valorizados nas situações de aprendizagem escolar tradicional, que focalizam as habilidades analíticas em lugar das habilidades criativas ou práticas. As pesquisas têm mostrado uma elevada correlação entre a superdotação acadêmica e a probabilidade de obter notas altas na escola. Elas têm mostrado que a aprendizagem escolar (lesson learning) superior e os testes permanecem estáveis no decorrer do tempo. Estes resultados deveriam levar a algumas conclusões muito óbvias sobre a superdotação acadêmica: ela existe em graus variados; pode ser facilmente identificada através de técnicas padronizadas e informais de identificação [...] (RENZULLI, 2004, p.82).

Assim, uma vez que fossem identificadas tais características e constatados os comportamentos superdotados⁶⁸ nos estudantes, os educadores deveriam despender o máximo de investimento na adequada modificação de programas curriculares aos estudantes com AH/SD, a fim de melhor atender as suas necessidades especiais.

⁶⁸ Será utilizada a expressão “comportamentos superdotados” sempre que as AH/SD estiver sendo referida pela perspectiva de Renzulli, uma vez que este autor faz uso desta expressão para representar as AH/SD nos/dos sujeitos.

A respeito da questão supracitada Renzulli (2014) acentua algumas estratégias possíveis e necessárias, quando se trata de ações no âmbito escolar para o melhor atendimento da superdotação escolar, assim sendo o autor expõe que

A compactação curricular [...], um procedimento usado para modificar o conteúdo curricular, a fim de acomodar aprendizes avançados, e outras técnicas de aceleração deveriam representar parte essencial de qualquer programa escolar que tivesse como objetivo respeitar diferenças individuais claramente evidentes nas pontuações obtidas em testes de habilidades cognitivas (RENZULLI, 2014, p.229).

Cabe salientar, que existem muitas outras alternativas para o atendimento educacional dos estudantes com AH/SD, além da compactação curricular e/ou aceleração. Dessa forma, é importante analisar a melhor forma de intervenção caso a caso, de forma particular conforme as demandas específicas de cada estudante.

Contudo, comunga-se com Renzulli em relação as ideias acima apresentadas quando o estudante já demonstrou domínio pleno nos conteúdos que estão sendo trabalhados em sua turma e este estudante demonstra vontade, maturidade emocional e psicológica para avançar em relação a sua turma.

Acredita-se que a, eventual, inércia dos professores em prover o atendimento de suas demandas específicas, ao contrário, poderá gerar no estudante com AH/SD uma significativa desmotivação, diante da monotonia, repetição e ausência de desafios. Ainda, este estudante poderá rebelar-se demonstrando um mau comportamento e indisciplina, indesejáveis ao professor e a organização escolar, de modo que poderá perder totalmente o desejo em participar e frequentar a escola.

Corroborando a ideia supracitada, Negrini (2015) contribui problematizando que práticas educativas pautadas em uma pedagogia tradicional e/ou ações repetitivas e padronizadas, bem como aquela que prevê a homogeneidade dos alunos no contexto de sala de aula podem ser muito nefastas ao estudante, sobretudo com AH/SD, pois

Estes, muitas vezes, adequam-se ao ritmo da turma, adormecendo seus interesses por novas experiências, para não serem discriminado do grupo. Outros manifestam suas críticas, seu desconforto, suas inquietações, o que demonstra uma insatisfação com o que encontram no contexto educacional, sendo, por isso, referidos como alunos “problema”. Estes desconfortos normalmente são percebidos nos relatos docentes, que manifestam suas preocupações com a organização do ensino no contexto atual, assim como nos relatos dos discentes com altas habilidades/superdotação, que se sentem ansiosos por mais estímulos (NEGRINI, 2015, p.219 – 220).

Em relação a segunda categoria, apresenta-se que esta corresponde a superdotação do tipo criativo- produtiva e é elucidada, conforme Renzulli (2004, p.83), da seguinte maneira:

[...] descreve aqueles aspectos da atividade e do envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de idéias, produtos, expressões artísticas originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter um impacto sobre uma ou mais platéias-alvo (target audiences). As situações de aprendizagem concebidas para promover a superdotação produtivo-criativa enfatizam o uso e a aplicação do conhecimento e dos processos de pensamento de uma forma integrada, indutiva e orientada para um problema real. O papel do aluno passa do de aprendiz de lições pré-determinadas e consumidor de informações para um outro papel, no qual ele ou ela utiliza o modus operandi do investigador em primeira mão (first-hand inquirer).

Renzulli (2014) ainda realça que os testes de QI e outras medidas de habilidades cognitivas podem colaborar para uma proporção limitada da variação comum entre as notas escolares. Já no que se refere ao poder de aferição, destes testes, na superdotação do tipo criativo-produtiva não contribuem, ou muito pouco.

Conforme Sabatella (2008, p.78-79), a superdotação pode manifestar-se de diversas forma, abrangendo assim

[...] desde a notável habilidade cognitiva e aptidão acadêmica até o comportamento criativo, habilidades de liderança e desempenho artístico. Assim podemos notar que a superdotação depende tanto dos padrões genéticos do indivíduo como das oportunidades que o ambiente lhe proporciona. Para criar uma interação ideal com o meio, tem sido considerado que todas as principais funções cerebrais – cognição, memória, emoção, senso físico e intuição – necessitam ser usadas em cada experiência de aprendizagem.

Segundo aponta o documento orientador publicado pelo MEC/Seesp (2006, p.12) “é preciso que haja constância de tais aptidões ao longo do tempo, além de expressivo nível de desempenho na área de superdotação”.

A compreensão acerca do público com AH/SD deve ser compreendida a partir de uma visão ampla e contextualizada, pois apesar de haver características comuns entre os mesmos não existe um perfil único e que facilmente seja identificado.

Todavia, é possível observar diferentes “tipos” de superdotação, os quais foram são pautados em “classificações internacionais, podendo haver várias

combinações entre eles e, inclusive, o aparecimento de outros tipos, ligados a outros talentos e habilidades” (MEC/Seesp, 2006). Esta classificação se deu em consequência de diversos estudos que tinham como objetivo produzir subsídios para a identificação dos indivíduos com AH/SD.

Nesse sentido, é possível apresentar as características de cada um destes “tipos” de superdotação que servem de auxílio para o entendimento acerca das categorias pelas quais os diferentes sujeitos com AH/SD expressam suas potencialidades superiores. Assim, conforme o documento orientador intitulado “Saberes e práticas de inclusão (MEC/Seesp, 2006, p.12-13) estão eles assim divididos:

Tipo Intelectual –apresenta flexibilidade e fluência de pensamento, capacidade de pensamento abstrato para fazer associações, produção ideativa, rapidez do pensamento, compreensão e memória elevada, capacidade de resolver e lidar com problemas.

Tipo Acadêmico – evidencia aptidão acadêmica específica, atenção, concentração; rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse; habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; capacidade de produção acadêmica.

Tipo Criativo – relaciona-se às seguintes características: originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora, sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir e produzir diferentemente e, até de modo extravagante; sentimento de desafio diante da desordem de fatos; facilidade de auto expressão, fluência e flexibilidade.

Tipo Social – revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, habilidade de trato com pessoas diversas e grupos para estabelecer relações sociais, percepção acurada das situações de grupo, capacidade para resolver situações sociais complexas, alto poder de persuasão e de influência no grupo.

Tipo Talento Especial – pode-se destacar tanto na área das artes plásticas, musicais, como dramáticas, literárias ou cênicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho.

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

Ratificando o que já fora exposto anteriormente, estes tipos permeiam o comportamento do indivíduo com AH/SD de forma, mais ou menos autônoma. Assim, é possível visualizar tanto a articulação dos tipos entre si, no desempenho de um mesmo sujeito, ou até mesmo pode-se visualizar um excelente desempenho em um determinado tipo e significativa dificuldade em outro (SABATELLA, 2008).

Nesse sentido, Sabatella (2008, p. 82) faz uma importante observação afirmando que

Os superdotados mostram a mesma variedade de características – mentais, sociais, emocionais e físicas – em qualquer grupo de idade semelhante. Muitos são amistosos e expansivos; alguns são tímidos e retraídos; a maioria é feliz e segura e de si; poucos são deprimidos. Isso faz com que os alunos com capacidade mental elevada nem sempre sejam fáceis de identificar.

De acordo com a reflexão de Bulhões et al (2015, p.366)

A identificação destas características singulares, do sujeito com AH/SD, não tem o intuito de rotular, tampouco estigmatizar as pessoas que as possuem. Tem, no entanto, o objetivo de dar oportunidade para que estas possam se desenvolver em um ambiente que acolhe sua diferença, reconhece suas necessidades individuais e valoriza seu alto potencial. Nesse sentido, a identificação almeja que, após identificados, estes sujeitos compreendam melhor suas habilidades e que tenham do ambiente o estímulo adequado para transformá-las, através de ações pedagógicas condizentes às suas peculiaridades, em capacidades auto realizadoras, úteis e socialmente valorizadas.

Renzulli (2004, p.6) apresenta algumas finalidades para a identificação e o atendimento das pessoas com AH/SD, referindo que “a primeira finalidade é fornecer aos jovens oportunidades para um maior crescimento cognitivo e autorrealização, através do desenvolvimento e expressão de uma área de desempenho ou uma combinação delas, nas quais o potencial superior pode estar presente”. Contudo, Renzulli (2004, p.90) alerta que

[...] os programas para superdotados que confiam nos procedimentos tradicionais de identificação podem estar atendendo os alunos certos, mas, sem dúvida, estão excluindo um grande número de alunos bem acima da média que, se receberem oportunidades, recursos e incentivo, também são capazes de produzir bons produtos.

Consonante ao que defende Renzulli, Freitas e Perez (2012) apontam que a identificação, especificamente nos adultos, tem o intuito de promover e fortalecer a construção de uma identidade sadia como Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação (PAH/SD).

Considerando que a PAH/SD tem a possibilidade vital de passar pelas diferentes fases da vida é necessário que se tenha um olhar atento acerca das suas necessidades, tanto no que tange a inclusão social quanto educacional destas pessoas. Hodiernamente tem-se observado que um número cada vez maior de pessoas em idade mais avançada está voltando a estudar, especialmente, em cursos de graduação e pós-graduação.

Neste sentido, Costa (2016, p.72) expõe que existem um crescimento nos índices de estudos científicos que “versam sobre a criança, o jovem e o adolescente com Altas Habilidades/Superdotação, enquanto a discussão envolvendo a pessoa adulta e a idosa ainda é muito recente e carente de investigação”. Nesta perspectiva a autora ressalta que:

É um desafio, portanto, definir propostas pedagógicas, planejamentos e ações pedagógicas que sejam centradas nos alunos em todos os níveis de ensino. Nas instituições de educação superior, precisam ser delineados caminhos para que não se percam talentos. Ações que possibilitem o respeito e a valorização das manifestações reveladas por todos os alunos indistintamente são, sem dúvida, uma realidade necessária. O acadêmico idoso com características de Altas Habilidades/Superdotação que está inserido na Educação Superior também merece, então, um estudo mais aprofundado e um olhar científico que contemple suas reais necessidades, possibilitando identificar suas capacidades e talentos para então avançar nas discussões a respeito das AH/SD e possibilitar o atendimento às suas necessidades (COSTA, 2016, p. 71).

Em relação ao processo de inclusão das dos sujeitos adultos com AH/SD, na Universidade, Peranzoni (2013) contribui quando reitera que as PAH/SD também fazem parte do público da Educação Especial. Portanto, estas também têm garantido seu direito a uma educação que atenda suas necessidades conforme suas especificidades. Desse modo, a autora afirma que

Incluir as pessoas com necessidades especiais nas universidades eleva a responsabilidade e consciência sobre cada aspecto que deve, necessariamente, estar interligado entre universidade e comunidade, pois a convivência e a cooperação mútua proporcionam à pessoa com altas habilidades/superdotação o desenvolvimento de uma vida social saudável (PERANZONI, 2013, p. 61).

Dessa forma, pode-se inferir que é de suma importância o papel do meio social para o desenvolvimento dos potenciais dos sujeitos com AH/SD, pois do contrário suas habilidades poderão não serem desenvolvidas caso o ambiente (família, escola e sociedade) não propicie oportunidades e estímulos condizentes com sua real capacidade e suas necessidades específicas de aprendizagem.

5. IMAGENS DO SABER / SEQUÊNCIA 2: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS ACERCA DA IDENTIDADE E DA RESILIÊNCIA

Este capítulo tem o intuito de realizar uma discussão fundamentada teoricamente nos estudos de autores que investigam a identidade e a resiliência. Apresenta-se a perspectiva de diferentes autores e suas abordagens particulares, reconhecendo a contribuição plural para o avanço do conhecimento.

Entretanto, cabe destacar, inicialmente, que se comunga com as perspectivas histórico-cultural articulada aos estudos culturais quanto ao entendimento acerca da *identidade*. No que tange ao entendimento da *resiliência*, é importante esclarecer que não há consenso entre os autores da área tanto para delinear uma definição quanto no que se refere a possibilidade (ou não) de mensurá-la, bem como as formas de, eventualmente, intervir sobre esta. Todavia, mesmo havendo diversos estudos que apontem para a resiliência como o resultado de um conjunto de traços ou atributos individuais de uma personalidade resiliente, acredita-se no fenômeno da resiliência como um processo dinâmico entre distintos fatores não apenas individuais, mas sociais e circunstanciais (YUNES, SZYMANSKI, 2001).

5.1 IMAGENS DO SABER / CENA 1: IDENTIDADE

Identidade, conforme o dicionário Houaiss (2007, p.228), é definida como “um conjunto de características e circunstâncias que distinguem uma pessoa ou uma coisa e graças às quais é possível individualiza-la”. Desse modo, acredita-se que a identidade diz respeito tanto a igualdade, a similaridade, os processos de identificação, quanto diz respeito a diferença, ou aos processos de não identificação.

No que diz respeito ao processo de construção da Identidade, Erikson (1987) afirma que os acontecimentos da vida de uma pessoa desde a mais tenra idade, produzem sobre ela uma imagem de si mesma, que se constrói a partir das relações que ela estabelece com os outros - pais, família, amigos, etc., ou seja:

em termos psicológicos, a formação da identidade emprega um processo de reflexão e observação simultâneas, um processo que ocorre em todos os níveis de funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles próprios e com uma tipologia que é significativa para eles; enquanto que ele julga a maneira como eles o julgam, à luz do modo que ele se percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornaram importantes para ele (ERIKSON, 1987, p.21).

Dessa forma, pode-se dizer que Erikson considera a identidade como um processo psicossocial, contínuo, que se estrutura e se reestrutura no decorrer da vida do sujeito. O que move este processo é tanto o desenvolvimento biológico quanto as relações sociais que se estabelecem no decorrer de sua vida.

É importante destacar, que hodiernamente, o estudo da identidade tem merecido investimentos e reformulações teóricas que se estendem por todas as ciências sociais e humanas. Segundo Hall (2015, p.9):

A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e balando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

O pensamento clássico ocidental propõe uma compreensão de mundo enquanto elemento sem dependência ou relação direta com o sujeito que nele está inserido. Segundo este pensamento, o indivíduo não modifica nem é modificado pelo meio externo de forma ativa, ou seja, a relação que estabelece com seu meio social parece não ser suficientemente relevante para a constituição e definição de sua identidade. Hall (2015) faz uma crítica problematizadora desta perspectiva pois segundo ela a identidade assume um caráter unificado, emergindo pela primeira vez quando o sujeito nasce, permanecendo a mesma ao longo da sua existência.

Ao contrário dessa perspectiva, comunga-se com o entendimento de Hall (2015) e Ciampa (2001, 2004, 2005, 2012) de que a construção subjetiva das identidades possui íntima ligação com a realidade que cerca as pessoas e que o conhecimento sobre si mesmo é construído pelo reconhecimento dos indivíduos pertencentes ao grupo social, com a sua experiência, os seus valores, crenças e as suas prioridades.

Nesta perspectiva, conforme Hall (2015, p.11)

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não só de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como

resultados de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático.

Para Hall (2015, p. 11) “a identidade, então, costura, (ou para usar a metáfora médica, ‘sutura’) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos mais unificados e predizíveis”. Aqui discorre-se acerca de um ser humano que se forma na relação dialética, sócio-histórica, que ao mesmo tempo é único e mutante e não se separa da realidade que o circunda. A identidade nessa perspectiva seria o resultado de um processo de constituição social do sujeito, elaborado por meio das suas mediações com o contexto em que vive. Consoante a isso Ciampa (2012, p.60) defende tal concepção por meio da seguinte analogia:

Se você é a personagem de uma história, quem é o autor dessa história? Se nas histórias da vida real não existe o autor da história, será que não são todas as personagens que montam a história? Todos nós – eu, você, as pessoas com quem convivemos – somos as personagens de uma história que nós mesmos criamos, fazendo-nos autores e personagens ao mesmo tempo. Com esta afirmação já antecipamos o que se poderia dizer caso nos consideremos o autor que cria nossa personagem; o autor mesmo é personagem da história. [...] poderíamos afirmar que há uma autoria coletiva da história; aquele que costumamos designar como “autor” seria dessa forma um “narrador”, um “contador” de história! [...] não só a identidade de um personagem constitui a de outra e vice-versa (o pai do filho e o filho do pai), como também a identidade das personagens constitui a do autor (tanto quanto a do autor constitui a das personagens).

O ser humano não nasce, portanto, com uma identidade definida *a priori*, mas o seu desenvolvimento está associado ao seu processo de imersão e participação na cultura e nas relações que a partir dele se formam. Em relação a isso, Ciampa (2001, 2005) conclui que a identidade de uma pessoa não é um fenômeno natural, mas sim social. Dessa forma, os fatores biológicos, psicológicos e sociais que o caracterizam são indissociáveis, pois a condição humana tem como prerrogativa a articulação concomitante destes fatores, não podendo a identidade ser “dissecada” e compreendida a partir de “partes compartimentadas” isoladamente.

Hall (2015, p.11) define a identidade como uma “celebração móvel” formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais ocorre a identificação do homem nos sistemas culturais que o rodeiam. Assim, ela seria:

Algo formado ao longo do tempo através de processos inconscientes e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre em “processo”, sempre sendo formada. As partes “femininas” do “eu” masculino, por exemplo, que são negadas, permanecem com ele e encontram expressão inconsciente em muitas formas não reconhecidas, na vida adulta. Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma *falta* de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais imaginamos ser vistos por *outros*. (HALL, 2015, p.24-25).

De acordo com Ciampa (2001, 2005) e Bernardes e Hoenisch (2013) a identidade pessoal é construída segundo a relação do sujeito com a dinâmica social; o seu desenvolvimento ocorre com base em uma articulação entre igualdades e diferenças. Assim, a identidade não se reduz somente à ideia de um sujeito que se diferencia de outro, mas indica similaridades em relação a determinado grupo de referência. Esse processo facilita a conscientização do indivíduo por meio de comparações que estabelece nas relações sociais que são mantidas.

Segundo Hall (2015) o processo de construção das identidades está sempre envolvido com a diferença, com a relação com aquilo que não é, sempre referido ao outro – neste sentido “sou o que o outro não é”. Dessa forma, nem a identidade, nem a diferença são produtos naturais, mas devem ser entendidos como processos fundamentalmente sociais e culturais (BERNARDES; HOENISCH, 2013).

Bernardes e Hoenisch (2013), apontam que é importante definir a concepção que se tem acerca da cultura ao se conceituar identidade e subjetividade. Desse modo, os autores apresentam que os estudos culturais propõem

[...] pensar a cultura no domínio simbólico, na produção de significação, na produção de significações e, portanto, constituindo visões de mundo, que, ao passo que se constituem como tal, constituem, também, posições de sujeito neste mundo. Neste caminho, como já foi referido acima, não nos seria possível referir uma centralidade do sujeito do qual se construíram práticas culturais, históricas, etc. Mas, nesta perspectiva dos Estudos Culturais, as práticas culturais são constituidoras de identidade e subjetividades. A cultura não é um anexo, mas sim uma interpeladora, recrutando-nos a determinadas posições de sujeito. Isso é fruto de estar permanentemente em uma rede discursiva, sobre a qual incidem formações discursivas que metamorfoseiam a todo o momento as visões de mundo e os modos de vivermos neste mundo (ibid., p.111).

Nesse sentido, Ciampa (2005, p. 252-253) corrobora afirmando que não se pode considerar a identidade como um produto estático e imutável, desprovido de

sua historicidade. Ele propõe que ela seja compreendida como um processo de metamorfose, no qual

A abordagem dialética da categoria permite levantar relações de aspectos individuais com aspectos sociais, políticos, econômicos, históricos, etc. Há o esforço de mostrar ao indivíduo como conjunto das relações sociais dentro da História. Identidade, além da questão científica, é vista como questão política.

Conforme afirma Ciampa (2005, p.75), é da relação com o contexto histórico e social em que o homem vive que “[...] o significado socialmente compartilhado define, explica, legitima a realidade – e a nova identidade”.

Refletindo e teorizando acerca da concretude e das múltiplas possibilidades da identidade, Ciampa (2005, p. 206) defende que:

A concretude da identidade é sua temporalidade: passado, presente e futuro. Aparentemente, então, a dificuldade maior para o conhecimento da identidade estaria no futuro que, por definição, hoje não é conhecido. Dizemos aparentemente, antes de mais nada, porque há uma interpenetração entre as diversas dimensões do tempo que relativiza qualquer exclusivismo, bem como restringe determinadas ênfases. Por isso, ficar discutindo se o importante é o passado, presente ou o futuro é perder a visão de totalidade e tornar a identidade abstrata. No fundo, esse é o fulcro da questão da não metamorfose: ao conhecer a identidade como *mesmice*, como sempre igual a si mesma, exclui a temporalidade e, conseqüentemente, a diferença; então, a identidade deixa de ser a articulação da diferença e da igualdade (independentemente da temporalidade, ela também é unidade do igual e do diferente); então, deixando de ser a identidade essa articulação, ignorada essa unidade, a identidade se torna abstrata. A identidade é concreta; a identidade é o movimento de concretização de si, que se dá, necessariamente, porque é o desenvolvimento do concreto e, contingencialmente, porque é a síntese de múltiplas e distintas determinações. O homem, como ser temporal, é ser-no-mundo, é formação material. É real porque é a unidade do necessário e do contingente.

Ao configurarem o seu processo identitário, os sujeitos o fazem inseridos num determinado tempo e lugar que possui valores específicos e somente na relação com os seus semelhantes geram a sua própria identificação. Sendo assim, a identidade e a cultura são produzidas continuamente e uma implica na outra, influenciando-se dialeticamente em uma significativa relação dinâmica.

Ciampa (2005, p.75) contribui, ainda, quando afirma que

Cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma história de vida. Um projeto de vida. Uma vida –que –nem-sempre-é-vivida, no emaranhado das relações sociais. Uma identidade

concretiza uma política, dá corpo a uma ideologia. No seu conjunto, as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas, cada uma por ela. A questão da identidade, assim, deve ser vista não como questão apenas científica, nem meramente acadêmica: é, sobretudo, uma questão social, uma questão política.

Em consonância ao exposto, Garcia (2004, p.82) propõe que o interesse pelo estudo da identidade relacionada à cultura está ligado à “[...] percepção de que o lugar do indivíduo no mundo passa por investimentos simbólicos – comportamentos, atitudes, opiniões – pelos quais ele se afirma e negocia com os demais atores sua forma de inserção na sociedade”.

Portanto, as problematizações e conceituações realizadas neste trabalho acerca da identidade pautam-se em uma perspectiva histórico-cultural aproximando-se dos estudos culturais. Assim, entende-se a identidade como um processo e não como algo fixo ou imutável. Dessa maneira, destaca-se a importância do contexto educacional para a construção do processo identitário das PAH/SD, as quais são foco deste trabalho, pois é eminentemente no ambiente escolar que as trocas sociais são realizadas com significativa intensidade, produzindo diversas experiências diárias de identificação e/ou diferenciação.

Acredita-se que a escola, a família e demais espaços de convívio e aprendizagem são fundamentais para que o sujeito se reconheça e seja reconhecido. Bem como, para que possa reconhecer no “Outro” afinidades que os aproximem de seus pares intelectuais, fortalecendo sua noção de pertencimento. Almeja-se que os processos de identificação dos estudantes com AH/SD junto a pessoas que contribuam com o seu autoconhecimento e com a construção de seu autoconceito e autoestima serão fundamentais para que sejam desenvolvidas nestas as capacidades resilientes, conforme será apresentado a seguir.

5.2 RETRATOS DO SABER / CENA 2: RESILIÊNCIA

De acordo com Yunes (2003), durante o penúltimo ano da década de noventa, Martin Seligman, na condição de presidente da American Psychological Association, escreveu inúmeros artigos incentivando uma mudança de paradigma entre os profissionais da psicologia. Assim, o pesquisador apontava a necessidade de mudança no foco das pesquisas da Psicologia, que até então focalizava somente a questão das patologias, no que dizia respeito a compreensão e tratamento das

mesmas. Seligman propunha que os pesquisadores deixassem de negligenciar os aspectos “virtuosos” do ser humano. Neste viés, a autora esclarece, que a partir de 2001 iniciou-se um movimento intitulado “Psicologia Positiva” em prol de um “olhar”, mais amplo, pelos psicólogos contemporâneos, pautado nas motivações, potenciais e capacidades humanas.

Conforme Yunes (2003, p.76), por meio da perspectiva supracitada defendeu-se “uma psicologia que almeja antes de tudo romper com o viés ‘negativo’ e reducionista de algumas tradições epistemológicas que têm adotado o ceticismo diante de expressões salutogênicas de indivíduos, grupos ou comunidades”. Desse modo, tais iniciativas ampliaram quantitativamente os estudos nesta ótica investigando, com necessário rigor, alguns fenômenos indicativos de uma “vida saudável”, entre eles o fenômeno da resiliência.

Em consonância ao exposto, estudos acerca da resiliência têm ganhado espaço nas últimas décadas, no meio acadêmico, principalmente em pesquisas da área da psicologia, embora, seja um tema que também impulsiona pesquisadores da área da educação. Dessa forma, os pesquisadores buscam compreender a capacidade de adaptação frente às adversidades e experiências negativas apresentada por pessoas com características de uma identidade resiliente (OLIVEIRA; MACHADO, 2011).

Conforme o dicionário Houaiss (2009) resiliência significa, na Física, propriedade que alguns corpos apresentam de retornar à forma original após terem sido submetidos a uma deformação elástica. No sentido Figurativo, corresponde a habilidade de se adaptar com facilidade às intempéries, às alterações ou aos infortúnios, bem como a capacidade de se adaptar à má sorte ou às mudanças. Sua etimologia provém do latim: “resilientia” e pelo inglês: “resilience”.

No sentido de definição do termo Tavares (2001) contribui para o entendimento da gênese deste na Psicologia, evidenciando que este fora cunhado inicialmente para atribuir a qualidade “resiliente” de determinados materiais. Contudo, mais tarde, a utilização do termo extrapolou as áreas da Física e da Engenharia, as quais entendia o termo pelo viés do concreto, para adentrar o universo da medicina, psicologia e sociologia, entendendo-o pelo viés imaterial e subjetivo.

Dessa forma, o autor expõe que do ponto de vista físico e mecânico, “resiliência é a qualidade de resistência de um material ao choque, à tensão, à

pressão que lhe permite voltar, sempre que é forçado ou violentado, à sua forma ou posição inicial, por exemplo, uma barra de ferro, um elástico, uma mola, etc. (TAVARES, 2001, p. 45).

Ainda segundo Tavares (2001), mas no que concerne ao ponto de vista da psicologia e sociologia acerca da resiliência este diz que ela é

[...] uma capacidade de as pessoas pessoalmente ou em grupos resistirem a situações adversas sem perderem o seu equilíbrio inicial, isto é, a capacidade de se acomodarem e reequilibrarem constantemente. Esta capacidade pode ser fortalecida com o desenvolvimento de seu auto-conceito, da sua auto-estima e, por ventura, da sua dimensão espiritual como abertura à esperança subjacente à ideia de imortalidade que, normalmente, acompanha a experiência do ser humano de todas as culturas e religiões antigas, modernas, pós-modernas e emergentes (ibid., p. 46).

Segundo Fajardo, Minayo e Moreira (2010, p. 764) “adjetivo *resiliente* pode ser definido como uma característica de objetos e pessoas que apresentam resistência aos choques e a um conjunto de qualidades que favorecem o processo de adaptação criativa e a transformação a partir dos riscos e das adversidades”.

Cecconello e Koller (2000) pontuam que muitas crianças crescem e se desenvolvem em contextos e situações que constituem ameaças à sua saúde psicológica. Dessa maneira, ao enfrentar situações de *stress* e risco no seu cotidiano estas crianças podem constituírem-se como vulneráveis, apresentando distúrbios emocionais e problemas de conduta. Contudo, as autoras ressaltam que se observa que nem todas as crianças que vivenciam as mesmas situações de risco apresentam problemas. Contrariamente, algumas delas conseguem adaptar-se e superar essas situações, demonstrando, entre outras habilidades, competência social. Assim, estas crianças são chamadas resilientes.

Cecconello e Koller (2000), embasadas pela literatura da área, conceituam alguns termos que permeiam as pesquisas acerca da resiliência. Assim, vulnerabilidade refere-se a uma predisposição individual que potencializa os efeitos de um estressor. Ao contrário da resiliência, vulnerabilidade caracteriza-se por respostas mal adaptadas que resultam em consequências negativas para o desenvolvimento psicológico.

Cabe destacar que para Yunes (2001), a resiliência é um conjunto de processos de vida que possibilitam a superação de adversidades, o que não significa que o indivíduo saia ileso das crises, como sugeria antigamente o termo

precursor de resiliência: a *invulnerabilidade* e *invencibilidade*. No que tange aos termos supramencionadas, a autora se reporta a Rutter (1985 e1993) para expor que

Invulnerabilidade passa uma idéia de resistência absoluta ao estresse, de uma característica imutável, como se fôssemos intocáveis e sem limites para suportar o sofrimento. [...] invulnerabilidade passa somente a idéia de uma característica intrínseca do indivíduo, e as pesquisas mais recentes têm indicado que a resiliência ou resistência ao estresse é relativa, cujas bases são tanto constitucionais como ambientais e que o grau de resistência não tem uma quantidade fixa, e sim, varia de acordo com as circunstancias (YUNES, 2001, p.16-17).

É importante considerar que os fatores de risco interagem com os fatores de proteção, que, por sua vez, caracterizam-se como potenciais na promoção de resiliência. Garmezy e Masten (1994), citados por Cecconello e Koller (2000), identificaram três fatores de proteção em indivíduos: (1) características individuais, como autoestima, inteligência, capacidade para resolver problemas e competência social; (2) apoio afetivo transmitido pelas pessoas da família, através de um vínculo positivo com os cuidadores; (3) apoio social externo, provido por outras pessoas significativas, como escola, igreja e grupos de ajuda.

No que tange a importância dos fatores de proteção Paludo (2014), embasada nos estudos de Pesce *et al*, e outros, contribui ao destacar os atributos que sociais e individuais de proteção assim, diz ela:

[...] uma família “ideal” para o desenvolvimento não é aquela isenta de problemas, mas, sim, a que possibilita alternativas com finalidade de amenizar consequências destrutivas da lida com os problemas. Esses últimos atributos podem ainda ser fortalecidos pela *rede de apoio social*, constituída por parentes, amigos, vizinhos, professores e instituições que funcionam como suportes externos, na medida que assumem papel de referência e apoio para o sujeito (PALUDO, 2014, p.77).

Sendo os atributos sociais (provindos de uma relação saudável e significativa com a família e outras pessoas) um importante fator protetivo diante de possíveis riscos que sejam experienciados pelo sujeito Paludo (2014), apresenta ainda, com base nos mesmos autores já supracitados, os atributos individuais, os quais também se constituem como fatores protetivos importantes. Dessa forma, considera-se como atributos individuais de proteção aqueles que se caracterizam pela “autoestima positiva, autocontrole, autonomia, flexibilidade, auto eficácia, empatia, criatividade,

assertividade, capacidade intelectual, senso de humor, habilidade para resolver problemas, otimismo e, ainda, espiritualidade” (ibid, p.77).

Em relação a competência social que fora retromencionada por Koller (2000), Tyler (1984) a define sendo a maneira como o indivíduo interage com os eventos de vida, tanto num sentido de resolução de problemas, como num sentido de autorrealização. O autor destaca três características importantes para a competência social: (1) confiança otimista nas pessoas e no mundo; (2) auto eficácia, auto avaliação positiva, e controle dos eventos de vida pessoal; (3) iniciativa, através do estabelecimento de objetivos realistas e esforços no sentido de alcançá-los.

Grotberg (2005), em sua proposição acerca do conceito da resiliência afirma que esta consiste na capacidade do ser humano para enfrentar e superar experiências de adversidade, fortalecendo-se ou transformando-se positivamente diante de situações estressoras. Esses processos estão associados à avaliação cognitiva do indivíduo que percebe a situação em que está inserido e se comporta de acordo com seus padrões cognitivos, crenças e valores, dentre outros aspectos.

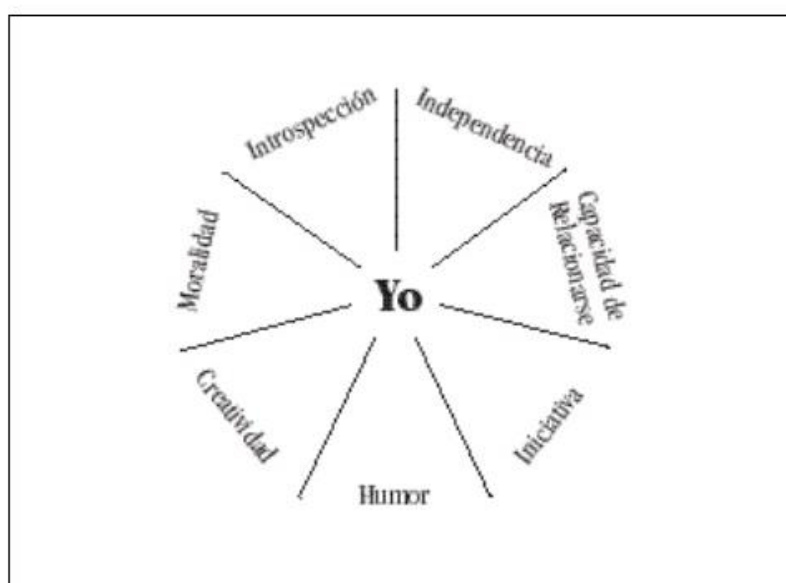
Grotberg (2005, p.17) defende a promoção de fatores protetores e condutas resilientes. Em sua pesquisa identificou diferentes fatores de proteção os quais elencou nas seguintes categorias:

- a) Eu tenho: pessoas em meu entorno nas quais confio e que me querem bem incondicionalmente; pessoas que me colocam limites para que eu aprenda a evitar perigos e problemas; pessoas que me mostram, por meio de sua conduta, a maneira correta de proceder; pessoas que querem que eu aprenda a me desenvolver sozinho; pessoas que me ajudam quando estou doente ou em perigo ou, ainda, quando necessito aprender.
- b) Eu sou: uma pessoa pela qual os outros sentem apreço e carinho; feliz quando faço algo bom para os outros e lhes demonstro meu afeto; respeitoso comigo mesmo e com o próximo.
- c) Eu estou: disposto a me responsabilizar pelos meus atos; certo de que tudo sairá bem.
- d) Eu posso: falar sobre coisas que me assustam ou inquietam; procurar uma maneira de resolver os problemas; me controlar quando tenho vontade de fazer algo errado ou perigoso; procurar o momento certo para falar com alguém; encontrar alguém que me ajude quando preciso.

Dessa forma, a supracitada autora, apesar de organizar os fatores de resiliência num modelo triádico⁶⁹, incorpora como elemento essencial a dinâmica e a interação entre esses fatores.

A superação e adaptação é apontada por Wolin e Wolin (1993 apud KOTLIARENCO et al., 1997, p. 26) como algumas características pessoais, e utilizam o conceito de “Mandala de Resiliência” ilustrado na Figura 8.

Figura 9 - “Mandala de Resiliência” por Wolin e Wolin (1993).



Fonte: Disponível em: <http://www1.paho.org/hq/dmdocuments/2009/Resil6x9.pdf>

A Mandala de Resiliência, proposta pelos autores supracitados, apresenta os pilares de resiliência, correspondente a alguns atributos que aparecem com frequência nas personalidades de crianças e adolescentes considerados resilientes. Esses atributos foram definidos, pelos autores, da seguinte forma:

- a) Introspeção – característica de um indivíduo de questionar a si mesmo e obter uma resposta honesta.
- b) Independência – capacidade de manter distância emocional e física entre si mesmo e o meio adverso (que apresenta adversidade), sem cair no isolamento.

⁶⁹ Modelo Triádico de Resiliência refere-se à consideração dos três fatores implicados no desenvolvimento humano, sendo eles: 1) as características individuais do sujeito, 2) as características da família e 3) as características do entorno em que o sujeito vive.

- c) Capacidade de relacionar-se – habilidade para formar laços afetivos e intimidade com outras pessoas, equilibrando a necessidade de afeto por meio do relacionamento com outros.
- d) Iniciativa – gosto pelo desafio, colocando-se à prova em tarefas cada vez mais exigentes.
- e) Humor – tratar de maneira cômica sua própria tragédia.
- f) Criatividade – capacidade de inovar, de criar ordem, beleza e finalidade, a partir do caos e da desordem.
- g) Moralidade – comprometer-se, de forma ética, com valores e desejo pessoal de bem-estar para todas as pessoas, considerando o bem-comum.

Infante (2005) entende que na área de intervenção psicossocial, a resiliência tenta gerar processos que abarquem o indivíduo e seu ambiente social, auxiliando-o a superar a adversidade, adaptar-se à sociedade e obter uma melhor qualidade de vida. No mesmo sentido, Albuquerque (2004) alerta que a capacidade básica da resiliência pode existir em todas as crianças e que pais e outras figuras significativas para a criança promovem esta capacidade através de interações e construções vinculares adequadas.

A resiliência pode aparecer em certos momentos da vida, conforme as situações que estão sendo vivenciadas pelo sujeito, mas é importante destacar que as “raízes para a resiliência são encontradas na infância, eventualmente nas primeiras relações, que contribuem (ou não) para que o indivíduo possa superar os obstáculos (em termos de tarefas ou desafios desenvolvimentais) com que vai se deparando” (OLIVEIRA; MACHADO, 2011, p. 580).

Nesse sentido, cabe destacar que as redes de apoio são fundamentais para o desenvolvimento da capacidade resiliente. A família de modo geral, ou um membro do sistema familiar, especificamente, pode contribuir para o desenvolvimento deste constructo. Todavia a rede de apoio, conforme já apresentado anteriormente, pode estar constituída por pessoas fora do âmbito familiar como os professores, orientadores espirituais e demais pessoas que possam ser efetivamente significativas na vida do sujeito que vivencia situações estressoras e adversas.

Apesar de alguns autores compreenderem a resiliência enquanto traços de personalidade fixos do sujeito, entendendo-o como resiliente ou não resiliente, compactuo com os autores que a compreendem como um processo.

A noção de processo permite entender a adaptação resiliente em função da interação dinâmica entre múltiplos fatores de risco e de proteção, os quais podem ser familiares, bioquímicos, fisiológicos, cognitivos, afetivos, biográficos, socioeconômicos, sociais e/ou culturais. A noção de processo descarta definitivamente a concepção de resiliência como um atributo pessoal e incorpora a ideia de que a adaptação positiva não é uma tarefa apenas da criança, mas que a família, escola, comunidade e sociedade devem prover recursos para que a criança possa se desenvolver plenamente.

Portanto, considera-se que o aumento no índice de pesquisas sobre as possíveis influências do meio social, perante o processo de construção de identidade, pode ser valioso no sentido de auxiliar a compreensão sobre o constructo da resiliência, presente na identidade dos sujeitos, assim como possibilitar a construção de estratégias que venham a desenvolvê-la em prol de uma identidade sadia.

6 FRAMES DO ADOLESCER: O TEMPO DA ADOLESCÊNCIA E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO SUJEITO

O tempo, constituídos por intervalos, e como dito aqui metaforicamente (pela linguagem cinematográfica) como os *frames*, são capazes de compor e inventar diferentes fases da vida de um indivíduo.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 1990, considera criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos e define a adolescência como a faixa etária de 12 a 18 anos de idade (artigo 2º), e, em casos excepcionais e quando disposto na lei, o estatuto é aplicável até os 21 anos de idade (artigos 121 e 142). O adolescente pode ter o voto opcional como eleitor e cidadão a partir dos 16 anos. O conceito de *menor* fica subentendido para os menores de 18 anos.

A adolescência é marcada pela transição no desenvolvimento entre a infância e a vida adulta que impõe grandes mudanças físicas, cognitivas e psicossociais. Contudo, mais do que meramente uma fase de transição a adolescência tem sido compreendida na sua especificidade e importância, ou seja, a adolescência é uma etapa crucial no desenvolvimento do indivíduo.

Conforme esclarece Becker (1986), a adolescência conforme suas mudanças no nível físico e corporal é marcada por características universais, com algumas importantes variações, excepcionalmente. Porém, no nível psicológico e das relações do indivíduo com o ambiente, poder-se-ia afirmar que os padrões de comportamento são muito variáveis dependendo de cada cultura, de cada grupo social e de cada indivíduo.

Algumas características comuns dos sujeitos adolescentes poderiam ser mencionadas, dessa forma infere-se que os adolescentes se distinguem em suas especificidades, pois “nesta fase da vida, é fundamental a tarefa de firmar-se como indivíduo, ou seja, encontrar uma identidade que o diferencie dos demais” (COSTA, 2006, p.110).

De acordo com Calligaris (2000, p.15-16), a tentativa de definir um adolescente (do gênero feminino e do masculino) perpassa pela reflexão de que

[...] há um sujeito capaz, instruído e treinado por mil caminhos – pela escola, pelos pais, pela mídia – para adotar os ideais da comunidade. Ele se torna um adolescente quando, apesar de seu corpo e seu espírito estarem

prontos para a competição, não é reconhecido como adulto. Aprende que por volta de mais dez anos, ficará sob tutela dos adultos, preparando-se para o sexo, o amor e o trabalho, sem produzir, ganhar ou amar; ou então produzindo, ganhando e amando, só que marginalmente.

Assim, a adolescência é entendida como um tempo de suspensão, suspensão entre a chegada à maturação dos corpos e a autorização de realizar os valores sociais mais básicos.

A adolescência é uma fase, no mínimo inquieta, não seria para menos uma vez que a imposição da moratória supracitada, imposta pelos adultos, cria um “desconforto” nos adolescentes “recém-chegados”.

Encorajar os jovens a se tornarem indivíduos independentes é uma prerrogativa importante na educação moderna, pois em nossa cultura o sujeito é considerado adulto quando este é capaz de tornar-se autônomo, independente e responsável. Contudo, apesar da maturação dos corpos, na adolescência, a dita autonomia tão almejada e idealizada por todos na sociedade é reprimida e postergada para mais tarde (CALLIGARIS, 2000).

Considerando que “o negativismo, sobretudo com os pais, e o constante impulso por maior independência são traços da adolescência inicial” (BEE, 2003, p.514), é comum haver uma ruptura com dinâmica de relação que antes fora estabelecida com as pessoas do convívio do adolescente. As novas relações que se estabelecem, por vezes, são marcadas por “descompassos”, angústia e certa rebeldia por parte dos adolescentes, bem como por frustração, impaciência e ansiedade por parte dos pais e/ou professores.

Nesse sentido, concorda-se com Dolto (1990, p.18) quando ela afirma que a adolescência

[...] é uma fase de mutação. Ela é tão fundamental para o adolescente quanto são para o recém-nascido o nascimento e os primeiros quinze dias de vida. O nascimento é uma mutação que possibilita a passagem do feto a criança de peito e sua adaptação ao ar e à digestão. O adolescente, este, passa por uma mudança a respeito da qual não consegue falar e, para os adultos, ele é objeto de questionamento que, conforme os pais, é carregado de ansiedade ou cheio de indulgência.

No entanto, considera-se que a arte, a pesquisa e aprofundamento em áreas de interesse deste sujeito, bem como o esporte e/ou vivências sociais significativas entre os pares podem contribuir, produtivamente, para a canalização da energia

criativa destes sujeitos adolescentes. Do mesmo modo, o diálogo, o respeito mútuo e a construção de regras coletivas claras podem facilitar a convivência e fortalecer a qualidade da dinâmica familiar e relação professor/aluno.

São muitas as mudanças que caracterizam a sociedade contemporânea, as transformações ocorrem em ritmo acelerado, e muitas vezes, para os pais elas são “sentidas” de forma particular e diferente do sujeito adolescente. Compreender os efeitos da tecnologia e das novas formas de interação social, por exemplo, pode se configurar como um desafio imensurável para as gerações mais experientes. Atualmente os adolescentes entram em contato direto com uma gama de informações extraordinárias, principalmente em termos quantitativos, as quais antigamente não seria possível, na época, para os “adultos de hoje” acessarem.

Ao contextualizar o universo das imagens à época que vivemos e a geração atual de adolescentes, que compõem nossa sociedade, podemos citar Flusser (2008, p.15), quando afirma que

Somos testemunhas, colaboradores e vítimas de uma revolução cultural cujo âmbito apenas adivinhamos. Um dos sintomas dessa revolução é a emergência das imagens técnicas em nosso torno. Fotografias, filmes, imagens de TV, de vídeo e dos terminais de computador assumem o papel de portadores de informação outrora desempenhados por textos lineares. Não mais vivenciamos, conhecemos e valorizamos o mundo graças a linhas escritas, mas agora graças a superfícies imaginadas.

Nesse sentido, cabe pensar de que forma que a adolescência ou adolescências de hoje estão se constituindo, de que modo os jovens operam na sociedade e com quais recursos. Ou melhor, quais seriam os sentidos que eles atribuem aos recursos, especialmente tecnológicos, de que dispõem e que usos fazem destes?

Ao se articular as problematizações retromencionadas com as características comuns observadas nos adolescentes com AH/SD, tais como a criticidade, a convicções de opiniões, questionamento à autoridade, o perfeccionismo e a propensão ao aprendizado individual, solitário, torna-se ainda mais necessária a discussão acerca dos novos modos de vida da contemporaneidade.

Nesse sentido, não há como não considerar que a tecnologia e o acesso rápido a informação e outras formas de comunicação podem se configurar como um modo de buscar o conhecimento muito mais atraente do que a aprendizagem escolar, sobretudo, se está estiver pautada no modelo tradicional, por uma

pedagogia diretiva.

Contudo, o adolescente pode experimentar um conflito importante em relação ao que ele quer e ao que os outros (pais, professores, colegas, etc) esperam dele.

Diante deste dilema que pode fazer parte, em graus e níveis diferentes nos distintos adolescentes, Costa (2006) embasada em Novaes (1998) expõe que

A adolescência é, pois, um período que, além de muitas mudanças, impõe inúmeros desafios a serem enfrentados. Um deles, certamente, é aprender a lidar com os próprios desejos e também com o desejo do *outro* [...]. Quando estão presentes características de altas habilidades, a marca da diferença está mais evidenciada, o que pode exigir desse adolescente maior investimento emocional para fazer frente às expectativas de seu meio. Bom suporte afetivo, compreensão, oportunidades são instrumentos essenciais para definir o grau de ajuste psíquico e emocional que o indivíduo atingirá na interação com seu contexto social (COSTA, 2006, p.115).

Portanto, é imprescindível que haja uma relação de confiança e respeito entre os adolescentes e suas figuras de autoridade, especialmente no caso dos adolescentes com AH/SD. É necessário que tanto os adultos estejam abertos a dialogar, a ampliarem suas perspectivas quanto é necessário que os adolescentes experimentem a empatia, a tolerância e a compreensão das limitações dos mais velhos. Almeja-se, a partir da construção de um vínculo saudável e com a relação dialógica, que a fase da adolescência seja vivenciada com o máximo de experiências produtivas, direcionando os potenciais para a produção de situações enriquecedoras e transformadoras em prol do bem comum.

7 A ESTREIA DO FILME E A LENTE DO DIRETOR: ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo tem o objetivo apresentar a análise dos dados produzidos, a partir das EN, seja os que foram obtidos por meio do dispositivo do cinema ou seja a partir da produção das imagens fotográficas bem como acerca das memórias autobiográficas do sujeito participante da pesquisa.

Assim, prevê-se, aqui, realizar uma apresentação das obras cinematográficas utilizadas como aporte metodológico, no transcurso deste trabalho, articulando as temáticas desta pesquisa, ou seja, as AH/SD; Identidade e Resiliência, aos referenciais teóricos fundantes do estudo.

Portanto, propõe-se desenvolver a análise das EN articuladas as narrativas audiovisuais, suscitadas/derivadas dos filmes⁷⁰, relacionadas ao aporte teórico que embasa esta pesquisa. Contudo, primeiramente serão apresentados aspectos sobre a história de vida do sujeito participante da pesquisa para após iniciar-se a etapa posterior, mencionada.

Conforme Alves (2010), por meio da forma e do sentido do filme, busca-se alcançar possibilidades heurísticas interessantes capazes de promover uma consciência crítica acerca dos acontecimentos sociais. Todavia, é importante mencionar que não se pretende aqui, neste momento, realizar uma análise fílmica⁷¹, a rigor, mas apresentar uma síntese/leitura crítica, conforme a ótica do pesquisador articulando dialogicamente com o olhar do sujeito de pesquisa.

Sendo assim, o filme não é entendido como um mero recurso visual ou ilustrativo, mas sim entendido como um (pré) texto gerador de reflexões, pois ele é constituído por elementos significativos que representam determinados aspectos da

⁷⁰ Conforme apresentado anteriormente e no Anexo desta dissertação, eles correspondem aos seguintes títulos: "A vida é bela", "Lixo extraordinário", "Mãos Talentosas" e "Como crianças na terra: toda criança é especial".

⁷¹ Com base em Aumont (1999) e Vanoye (1994) analisar um filme é sinônimo de decompô-lo. E embora não exista uma metodologia universalmente aceita para se proceder à análise de um filme é comum aceitar que analisar implica duas etapas importantes: em primeiro lugar decompor, ou seja, descrever e, em seguida, estabelecer e compreender as relações entre esses elementos decompostos, ou seja, interpretar. A decomposição recorre a conceitos relativos à imagem (fazer uma descrição plástica dos planos no que diz respeito ao enquadramento, composição, ângulo, entre outros), ao som (por exemplo, off e in) e à estrutura do filme (planos, cenas, sequências). O objetivo da Análise é, então, o de explicar/esclarecer o funcionamento de um determinado filme e propor-lhe uma interpretação. Desse modo, aqui neste momento, não se fará uma análise fílmica por considerar que este empreendimento por si só já seria o desenvolvimento de outro trabalho, devido ao seu cunho mais aprofundado. Portanto, pretende-se realizar uma análise aprofundada dos filmes aqui experienciados/ utilizados em outro momento, em trabalhos derivados desta dissertação.

vida e produzem (re) significações a partir das problematizações que são capazes de suscitar.

7.1. DIALOGANDO COM AS MEMÓRIAS DO PROTAGONISTA

David⁷² nasceu no ano de mil novecentos e noventa e cinco (1995) na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Morou na mesma cidade durante toda a sua vida, até o momento. Lembra-se que começou a frequentar a escola quando tinha, mais ou menos, quatro anos de idade, no que se denominava Pré-A, uma das etapas do nível da Educação Infantil. Ele narra que a partir do momento que viu seu irmão, dois anos mais velho que ele, ir para a escola ele demonstrou muita curiosidade em saber que lugar era aquele, relatando que queria ir “para lá” também. Estudou nesta mesma escola, particular/religiosa (Franciscana), desde a pré-escola até a quarta série, do Ensino Fundamental (que hoje representa o quinto ano do ensino fundamental). David foi acelerado de etapa quando estava na educação infantil, passando direto para o Pré-B, devido a observação de seus professores de que já dominava os requisitos do que se esperava para sua faixa etária e etapa.

Pode-se considerar que a aceleração, em alguns casos, ser uma alternativa válida a fim de que o estudante não se desmotive com sua aprendizagem, uma vez que já domina determinado conteúdo ou habilidade. Conforme apontam Martins e Chacon (2016, p.233),

Independentemente de vir ou não a apresentar superdotação, os alunos precoces podem se desmotivar e não encontrar estímulos para desenvolverem suas potencialidades quando o ambiente de ensino não lhes desafia a irem além daquilo que dominam, fazendo-os empregar horas de seus dias no trabalho com conteúdos já conhecidos. Para evitar esse desperdício de tempo e de capacidades, é preciso que tais educandos sejam reconhecidos e incentivados a explorar seus interesses, desenvolvendo ao máximo suas habilidades

Ainda sobre a precocidade nas AH/SD Winner (1998), compreende que crianças superdotadas são aquelas que revelam três características atípicas: precocidade, insistência em fazer as coisas a seu modo e fúria por dominar. Do mesmo modo, Gama (2006) também compreende que a precocidade é um dos

⁷² O nome fictício foi escolhido inspirado no diretor do filme “O clube da Luta” (1999), que se chama David Fincher. Este filme foi eleito pelo participante da pesquisa como sendo o seu filme preferido.

componentes fundamentais das AH/SD, afirmando que são três os fatores que a compõe, a saber: precocidade ou talento; pensamento divergente e dedicação obstinada a determinadas tarefas.

Contudo, David recorda-se que durante o decorrer de suas atividades escolares no Pré-B houve a “especulação” de sua professora conferindo-lhe “o diagnóstico” de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) evidenciando uma confusão entre os fatores supracitados por Gama (2006) e características do TDAH. Sua professora alegou à mãe de David que ele era “uma pessoa hiperativa”, porém ela imediatamente rebateu à professora da seguinte maneira, conforme lembra David

[...] minha mãe, que sempre foi uma pessoa que não se deixava ser coagida, ela apontou o dedo na cara da professora e falou, “quem tu pensas que tu és, com que tipo de autoridade tu tem... que tipo de autoridade tu tem para chamar o meu filho de hiperativo. Tu tens algum estudo sobre a área? Provavelmente não, então, né, por favor, te ponha no teu lugar”. Talvez não tenha sido a postura mais adequada, mas foi bastante válido [...]

David demonstrou, em alguma medida, fazer um julgamento de valor quanto a forma pela qual sua mãe abordou a professora, sendo um tanto ríspida com esta. Em alguns outros momentos de sua narrativa ele exerce sua autocrítica diante de suas próprias posturas, muitas vezes, semelhantes à de sua mãe, evidenciando um comportamento bastante questionador e não conformista, mesmo quando se trata de relação com figuras de autoridade. Contudo, demonstrou também satisfação, reconhecimento e gratidão à sua mãe, pois considerou que foi graças a ela que o desenrolar da situação não culminou em um diagnóstico equivocados, quando seu comportamento não se tratava de uma patologia e sim, já evidenciava indicadores precoces de AH/SD.

Sabatella (2008, p.138) discorre sobre a problemática do professor, em alguns casos, ter a tendência de rotular e “diagnosticar” o seu aluno, a autora expõe que:

É comum o professor conviver com crianças medicadas e o diagnóstico mais comum é o de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Algumas vezes, o próprio professor, quando não sabe como agir com um aluno que não responde favoravelmente às propostas feitas para os demais, levanta a suspeita e informa os pais criando, imediatamente, uma situação de pânico. Coberto de boas intenções, o professor não avalia a seriedade que envolve sua atitude. Diagnósticos devem ser feitos

somente por profissionais habilitados, e a confirmação desse tipo de transtorno envolve conhecimento específico e análise cuidadosa.

Todavia, no caso particular da história de vida de David as atitudes supracitadas tiveram uma repercussão positiva, pois a conduta de sua mãe culminou no atendimento/avaliação do menino, por volta dos quatro ou cinco anos de idade, por uma psicopedagoga. Assim, ele recorda-se que esta profissional fez o primeiro “esboço” de sua identificação como PAH/SD e descartou qualquer hipótese de TDAH. A partir do parecer desta profissional foi, também, que se deu seu primeiro contato com uma especialista na área das AH/SD, sendo esta a professora Dr^a Soraia N. Freitas que na época iniciava os trabalhos de enriquecimento curricular no PIT aos estudantes identificados. Complementarmente, David rememora que sua identificação formal pela equipe do GPESP/PIT ocorreu na sua escola, quando este estava cursando a primeira série do ensino fundamental. Assim sendo, a hipótese de AH/SD foi corroborada, pela líder e equipe do GPESP, fato que foi reiterado pela provisão durante sua participação ao longo dos anos no PIT.

David narra que a partir da quinta série ele estudou em outra escola, esta por sua vez diferente da anterior. Enquanto a primeira era uma escola particular de tradição religiosa a segunda, laica e federal, era de tradição militar. No colégio militar David cursou da quinta série (atualmente sexto ano) até o final do Ensino Médio. Suas memórias nesta escola destacam o fato dele não ter o costume de estudar em casa pois, segundo ele, nunca gostou de estudar, não tendo paciência de “pegar um livro e fazer exercícios, ou coisas deste tipo”. Contudo, relata que, praticamente sempre, teve um desempenho escolar satisfatório de forma geral.

Percebe sua maneira de aprender como distinta da forma que convencionalmente, pela visão de seus professores, era a “ideal”. Nesse sentido, David diz

Eu lembro do meu segundo ano, o professor, ele tinha um certo... uma certa desavença pelo fato de eu ficar sem anotar nada, só em matemática isso, sem fazer exercício nenhum, sem fazer os temas em casa, só prestando atenção no que ele falava durante a aula e eu conseguia me dar bem.

Em matemática. Por exemplo, em física, química, por algum motivo eu não... nunca... não tinha essa facilidade. [...], mas assim, sem estudar em casa nem nada. Peguei algumas boas recuperações algumas vezes ((risos)) o que me forçou, claro, a estudar em casa. Mesmo não gostando da ideia, mas era isso ou reprovar de ano, então [...] preferia passar por esse pequeno esforço [...].

David fora identificado como PAH/SD destacando-se, sobretudo, na área lógico-matemática aspecto que vai ao encontro de sua primeira narrativa, entre outras posteriores a estas. A memória e a facilidade para aprender é outro aspecto marcante na fala de David, conforme os estudos já realizados na área das AH/SD as PAH/SD possuem, como traço marcante, uma acentuada memória, facilidade de aprendizagem e foco de atenção prolongado em tarefas de seu interesse, conforme apontam diversos autores (RENZULLI, 2004; FREITAS e PEREZ, 2012; VIRGOLIM, 2007; SABATELLA, 2008).

Salienta-se também, na primeira narrativa de David, o desconhecimento e/ou desconsideração do professor acerca das peculiaridades individuais dos estudantes e heterogeneidade do grupo. Cada sujeito é único e, portanto, possui maneiras e processos distintos para a construção de seu conhecimento. Diante disso, percebe-se que, muitas vezes, os ritmos, estilos e interesses de aprendizagem não são considerados no ambiente escolar.

A respeito da segunda narrativa exposta pode-se inferir duas possibilidades distintas de interpretação. Uma refere-se ao fato descrito por Gardner (1994) de que as inteligências são relativamente independentes assim como o sucesso em determinado domínio não representa, impreterivelmente, em outro domínio da mesma área e/ou inteligência. Assim, sua facilidade na aprendizagem da matemática não implica necessariamente na facilidade da aprendizagem da Física ou química. Nesse sentido, pode-se citar contrariedade ao mito de que todos as PAH/SD serão superdotadas no sentido global (em todas as áreas) ou mesmo o mito do super-herói ou “sabe-tudo”, isto é, de que terão sempre a resposta certa para todas as perguntas (WINNER, 1998; FREITAS e RECH, 2006). Uma segunda interpretação refere-se ao que se entende, pelo viés da Psicopedagogia, por problemas de aprendizagem (P.A), diferentemente da dificuldade de aprendizagem (D.A) propriamente ditas, os P.A podem ser caracterizados por baixo desempenho do estudante devido a questões estritamente ambientais, tais como não estabelecimento da relação professor/aluno⁷³, inadequação metodológica, problemas emocionais, entre outros.

⁷³ Conforme já apresentado anteriormente nesta dissertação, no capítulo “Argumento Cinematográfico”. Consultar Morgado (2002).

Ratificando a que fora apresentado Fleith (2006) relaciona, também, a influência negativa dos mitos no contexto escolar, assim afirma que:

Outro mito é a de que essa criança apresenta necessariamente um bom rendimento escolar. Porém, o que se tem observado é que indivíduos superdotados podem apresentar um rendimento aquém de seu potencial, revelando uma discrepância entre seu potencial e seu desempenho real [...]. Muitas vezes, o aluno com altas habilidades/superdotado pode ficar desmotivado com as atividades implementadas em sala de aula, com o currículo ou métodos de ensino utilizados (especialmente a excessiva repetição do conteúdo, aulas monótonas e pouco estimuladoras, e ritmo mais lento da classe) (FLEITH, 2006, p.11).

No caso específico, relatado por David acerca de suas experiências no contexto mencionado, pode-se inferir que, provavelmente, a tentativa de padronização era ainda mais significativa, por se tratar de um ambiente escolar/militar em que a palavra “norma” adquiri um caráter ainda mais valorizado e imperativo, conforme ele aponta

[...] naquela época eu tinha... eu tinha um pouco (de medo) porque era tudo um negócio mais militar, né? Chegar para uma pessoa com uma patente superior e fazer uma reclamação é algo... não é a mesma coisa sabe? Que chegar aqui na universidade e falar com algum professor. Não é a mesma coisa. Tem toda aquela hora de autoridade e a hierarquia [...] disciplina, aquela coisa toda.

Contudo, David ressalta em outras narrativas sua afinidade com alguns aspectos da escola militar, como o senso de ordem e de justiça que, segundo suas memórias permeavam aquele contexto. Nesse sentido, ele faz algumas reflexões sobre as aproximações dos preceitos escolar-militar e sua identidade

[...] eu acho que se enquadra bastante nesse senso de justiça, nessa coisa de fazer o que é correto. Que a parte militar tem muito disso. Por mais que existam profissionais e profissionais, né? Como em qualquer lugar. Aqui na universidade a gente vai ter bons profissionais, maus profissionais, dentro do exército também. E existiam professores que eram péssimos assim como existiam professores que eram excelentes, civis e militares. Professores civis ótimos, professores civis péssimos, professores militares ótimos, professores militares péssimos.

David, então, continua sua narrativa rememorando aspectos que considera importantes, sobretudo de sua trajetória acadêmica, assim apresenta que ao finalizar seus estudos no Ensino Médio ela projeta-se rumo à faculdade de Psicologia. Comenta que em seu primeiro vestibular para a UFSM, candidato ao curso de

Psicologia, ele quase atinge o ponto de corte, porém, não ingressa na faculdade e pondera que de fato, não havia estudado e se preparado adequadamente para este fim. Dessa forma, ele ingressa no curso de Psicologia, mas neste momento em uma faculdade particular da cidade. Contudo, sem desistir da universidade federal, ele resolve fazer cursinho pré-vestibular durante aquele ano e decide conscientemente frequentar assiduamente as aulas, alcançando êxito, desta vez, no vestibular da UFSM para o curso de Psicologia.

Ele descreve algo bastante comum e recorrente nas experiências de PAH/SD ao comentar sobre a insatisfação em vivenciar as aulas escolares quando elas promovem o tédio ou então seu desprezo/desdém quando não consideram o professor apto a lhes ensinar o que está proposto, observa-se esta situação nas falas a seguir:

Eu diria que eu tinha o inglês melhor que aquela professora que ensinava coisas erradas e eu via, aquilo me desiludia, “pô, eu não vou ficar assistindo aula de uma pessoa que ensina coisa errada, né?”. [...] um certo desdém do tipo, “ah, o quê que você está falando isso, eu já sei, [...] prefiro ficar aqui lendo o meu livro e fazendo algo que é mais interessante”. Eu lembro de um livro que me marcou muito ‘Ensaio sobre a Cegueira’ do Saramago. Sensacional. Muito, muito bom. Comecei a ler ele no terceiro ano do ensino médio e era eu ali com o meu livrinho na aula e a professora falando sobre orações subordinadas não sei o que mais. [...] mas sempre tinha esse desdém do tipo, “eu já sei isso, não preciso disso” ou “tua aula é horrível, eu não consigo entender nada que tu falas então eu prefiro ler o meu livro”.

[...] se eu estou num ambiente em que eu sou respeitado, em que eu sou, de certa forma, motivado, ótimo, ótimo. Mas quando não tem aquela vontade de estar naquele lugar o tédio vai... vai nas nuvens. Eu tentava ignorar aquela coisa e pegar um livro, lia e ficava fazendo alguma outra coisa que fosse do meu interesse.

Diante disso, Sabatella (2008) discorre que a escola ao não cumprir seu papel de instigar e motivar os estudantes com AH/SD poderá fazer com que seus potenciais fiquem “adormecidos”. A autora se refere ao termo como o não desenvolvimento pleno das habilidades destes estudantes, uma vez que o ambiente pouco estimulante pode facilmente levar estes sujeitos a desistirem de investir na sua aprendizagem escolar bem como poderá resultar também, eventualmente, em problemas de comportamento, como a indisciplina, destes na tentativa de enfrentamento às suas frustrações.

Em relação ao seu comportamento considerado inadequado/indesejado pelo professor David narra que a partir dos catorze anos, mais ou menos, ele preferia

reservar-se e tomar uma atitude mais introspectiva diante das aulas que lhe desagradavam, conforme apresentado anteriormente em sua fala. Porém antes desta idade, David comenta que sua postura era diferente, muito mais rebelde, principalmente no contexto escolar, ele complementa dizendo que

Até na parte da adolescência sim, a partir dos 14 anos mais ou menos. Quando eu era mais jovem, lá pelos nove até uns 12 anos eu sempre fui uma pessoa muito agitada, muito, muito agitada e, inclusive, comparado a hiperatividade, a hiperativo, mais de uma vez.

Segundo Virgolim (2007, p.48), dentre as características comuns entre as crianças superdotadas, observa-se a intensidade com que ela busca satisfazer seus interesses, em sua paixão por aprender faz “perguntas intermináveis, apreendendo uma grande quantidade de material, incapaz de pensar em nada mais, até que toda a sua energia seja gasta”.

Contudo, muitas vezes, o ambiente não permite e não incentiva esta postura ativa e protagonista da criança, estigmatizando e/ou conduzindo-a a uma postura de passividade, a qual pode ser respondida pela criança até mesmo com resistência ou rebeldia.

Portanto, a possível canalização de sua energia para atos ou atividades inadequados e improdutivos não deve ser visto como sendo de responsabilidade exclusiva do estudante. Tomando a indisciplina como uma atitude fundamentalmente pedagógica, talvez se possa compreendê-la inicialmente como um sinal, um indício de que a intervenção docente não está se processando a contento e que seus resultados não se aproximam do esperado. Desse ponto de vista, a indisciplina passa, então, a ser algo salutar e legítimo para o professor. Indisciplina é um evento escolar que estaria sinalizando, a quem interessar, que algo, do ponto de vista pedagógico, e mais especificamente da sala de aula, não está se desdobrando de acordo com as expectativas dos envolvidos.

Em relação a sua identificação formal como PAH/SD e o desdobramento disso nas suas relações sociais e na construção de sua identidade, David comenta que considera ter sido importante e válido a sua convivência com seus pares intelectuais no PIT. Contudo, quando indagado quais os efeitos desta identificação na relação com seus professores, colegas e demais pessoas de seu convívio ele pontua dizendo

[...] sempre fui uma pessoa um tanto quanto discreta, eu não achava interessante expor isso para o mundo, “ah, superdotação, alto QI”, até por que isso gerava, de certa forma, uma expectativa das pessoas. “Ah, se tem alto QI é o próximo Einstein, o cara vai ganhar um Nobel, primeiro cara que vai ganhar um Nobel no Brasil” ou alguma bobagem do gênero. Então preferia guardar isso para mim mesmo, porque eu sabia o que significava, ou pelo menos acreditava que sabia o que isso significava, e a primeira coisa que se pensa dentro do senso comum quando se fala superdotação, altas habilidades é essa ideia, o próximo Einstein. Só que não é assim que funciona. ((risos)) Então eu sempre preferi deixar isso quieto para mim, “ah, membro da MENSA”, bobagem, ninguém precisa saber disso. Eu consigo provar isso para mim mesmo, está mais que suficiente. As pessoas ao meu redor talvez saibam disso, ótimo, acaba por aí.

A respeito do mito de que todas as PAH/SD são/serão “gênios” Delou (2001), citando os estudos de Vigotski, esclarece

Genialidade, grau superior de talento, que manifesta-se em elevada criatividade, tendo extraordinário significado histórico para a vida da sociedade. A genialidade pode surgir nas mais diversas áreas da criatividade humana – ciência, arte, tecnologia, política. A genialidade distingue-se do Talento, principalmente, pelo nível e características da sua obra: os gênios constituem-se “em pioneiros” de uma nova época histórica em seu campo (DELOU, 2001, p. 98).

A partir da narrativa de David fica evidente, mais uma vez, a necessidade sentida por ele de desconexão com os mitos que permeiam o imaginário social acerca das AH/SD. A ideia equivocada da superdotação enquanto sinônimo de genialidade pode gerar certa angústia na PAH/SD e caso esta não desenvolva recursos suficientes para lidar com a pressão que, muitas vezes, o contexto social exerce sobre esta poderá suscitar problemas de ordem emocional como estresse, crise de ansiedade e, em alguns casos até depressão, entre outros.

No que diz respeito aos efeitos negativos do contexto familiar, escolar e/ou social na vida dos estudantes com AH/SD, Sabatella (2008, p. 148) acentua que “ser excepcionalmente inteligente pode acarretar um grande nível de pressão e de estresse com seus professores, amigos e familiares. Quase sempre desconhecem sua intensidade emocional e não esperam que possam ter problemas [...].”

Ainda em relação as altas expectativas e pressões alheias perante sua identificação, David relata que não sabe ao certo precisar o motivo pelo qual prefere manter-se em discrição sobre suas AH/SD. Contudo, complementa que acredita que seja uma tentativa de sentir-se mais confortável com esta situação

[...] porque eu já ouvi professores meus dizerem, “eu não acredito que tu sejas uma pessoa superdotada”, “eu não acredito que tu tenhas altas habilidades”[...]. Ou seja, lá qual for, o termo que eles tenham usado. E foi por essa visão do senso comum. Por essa expectativa toda, quero viver a minha vida do jeito que eu quiser viver [...] não tenho que viver baseado na expectativa dos outros. Se eu estou satisfazendo essa expectativa dos outros, ótimo, senão, bom, paciência [...] problema é deles.

Mais uma vez fica evidente o caráter negativo e/ou hostil pode vir a ser o ambiente social para a PAH/SD, necessitando que esta busque construir sua identidade fortalecendo sua autoestima e prevenindo-se dos malefícios oriundos da desinformação e preconceito, principalmente dos professores. Diante das elevadas expectativas até mesmo irreais, principalmente, das pessoas próximas ao sujeito com AH/SD é comum observar a tomada de uma postura defensiva como a “camuflagem”, conforme aponta Sabatella (2008, p.152).

As expectativas a respeito dos superdotados sempre são muito altas e de constante acerto. A ideia de grande produção está erroneamente associada à perfeição de atitudes e comportamentos. [...]. Alguns superdotados, sensíveis aos sentimentos dos demais, podem tentar esconder habilidades para não causar comparações e infelicidade aos colegas, dissimulando o que sabem e enfrentando conflitos com seus valores de honestidade.

A provável pressão, estresse e angústia sentida pelas PAH/SD em função das expectativas alheias é algo marcante nos resultados de pesquisas que tem se proposto a investigar as AH/SD. Seja esta pressão sentida mais em função propriamente pela própria exigência exacerbada de perfeccionismo do sujeito com AH/SD ou pela expectativa dos outros diante do que acreditam que o sujeito com AH/SD possa realizar, ela configura-se muito prejudicial para o seu desenvolvimento socioemocional. Uma vez que o processo de construção de identidade está impreterivelmente atrelado ao processo de trocas simbólicas com o meio social, o não reconhecimento do sujeito e o respeito para com este tanto em relação as suas capacidades quanto as suas limitações podem gerar conflitos no que concerne a apropriação de uma identidade, enquanto pessoa com altas habilidades/superdotação.

Dessa forma, é comum constatar que a PAH/SD tende, muitas vezes, a omitir ou “camuflar” esse aspecto de sua identidade na tentativa de viver “normalmente” sua vida sem ter que experienciar o pré-julgamento das outras pessoas. Sobre isso,

pode-se verificar a narrativa de David quando indagado se sentia-se, ao longo de sua vida, “diferente”, “deslocado” ou “inadequado”

Não. Não até pelo fato de que eu não gosto de... de ter esse holofote na minha vida. Eu prefiro viver a minha vida normalmente e as pessoas vejam, “ah, talvez ele tenha uma percepção mais elevada, talvez ele tenha uma inteligência...”, “ah, ele é um cara inteligente”, “ah, ele pensa rápido”. Acabou por aí. Eu não faço questão de ficar expondo isso, “sou um superdotado, tenho altas habilidades, sou um membro da MENSA⁷⁴”. Sei lá, acho que isso é bem...eu prefiro a discrição e se uma pessoa pergunta eu não vou mentir para ela, mas eu não vou ficar dando muita... muita corda também [...] vou tentar... tentar fugir do assunto. Não sei se fugir é uma palavra mais apropriada. Tentar não dar muita... muita conversa [...] não dar muita bola, não dar muita... muita corda mesmo. Como quem diz, eu não quero ser percebido como uma pessoa anormal, eu quero viver a minha vida normalmente sem que as pessoas me encham o saco.

Em relação a sua sociabilidade, e o entendimento que faz de sua personalidade sobre as relações e vínculos sociais que costuma estabelecer, ele diz ser uma pessoa bastante sociável. Porém, afirma ser bastante seletivo quando se trata de amigos íntimos, conforme sua narrativa

Eu diria que bastante seletivo, mas quando eu falo de amizades. Eu não sou uma pessoa fechada eu não... não sou uma pessoa, ahn [...] não sei qual é a palavra mais apropriada para isso, inacessível talvez. É. Eu não sou uma pessoa inacessível, eu não me importo de ter que conversar com todo mundo, mas, no momento que eu converso com todo mundo não significa que eu me abro com todo mundo [...]que todo mundo conhece a minha vida e todo mundo conhece o meu jeito de pensar. Isso eu prefiro reservar para as pessoas que realmente fazem parte da minha vida. As pessoas que são... que eu considero, os meus amigos, a minha família. E aí que entra o fato, eu sou uma pessoa extrovertida, eu falo bastante, eu converso bastante, mas eu não converso bastante sobre mim. As coisas íntimas reservo a poucas pessoas

David demonstra ser uma pessoa mais introspectiva, em consonância a isso sua inteligência intrapessoal também se destaca ao longo de suas narrativas, pois

⁷⁴ A Mensa é uma organização constituída por indivíduos que detêm um QI elevado, na média dos 2% dos habitantes do Planeta. Ela foi criada em 1946, na Inglaterra, por Roland Berrill, um advogado natural da Austrália, e pelo Dr. Lancelot Ware, cientista e jurista britânico. Atualmente esta sociedade é famosa em todo o mundo e é integrada por pelo menos cem mil pessoas em mais de cem nações. A intenção inicial era fundar um grupo sem tendências políticas, no qual não exista qualquer discriminação de raça ou religião. Sua meta principal é desenvolver o intelecto e impulsionar a convivência com seres de alta inteligência. O QI elevado é confirmado por exames ministrados pela própria organização ou pelo menos admitidos por ela. O propósito maior da Mensa é reconhecer e aprimorar o intelecto para que essa conquista reverta em prol da raça humana. Seus integrantes são beneficiados com um contexto que incentiva a socialização e a inteligência; além disso, a sociedade estimula estudos sobre o caráter, as atribuições e as utilizações da capacidade cerebral. Fonte: <http://www.infoescola.com/curiosidades/mensa-sociedade-de-alto-qi/>.

evidencia possuir um forte poder de reflexão, autocrítica e autoconhecimento, tanto de suas potencialidades quanto de suas dificuldades. Possui a capacidade de distanciar-se de si mesmo para avaliar e julgar seu próprio comportamento, por vezes, de forma muito rígida consigo mesmo, preocupando-se sempre com questões relativas a autoconsciência e justiça.

Pontuando sua reflexão sobre aspectos de sua personalidade, como a tentativa de elaborar melhor a sua paciência e tolerância para com os outros, sobretudo, quando estes não acompanham a fluidez de seu raciocínio David destaca que sua experiência como educador tem-lhe ensinado importantes lições. Ele atualmente trabalha em uma escola de Línguas Estrangeiras da cidade, lecionando Inglês para turmas de diversos níveis. Assim indagado sobre seu nível de tolerância ele expõe que

Já foi muito pior, já foi muito pior mesmo. ((risos)). Eu sempre fui uma pessoa um tanto quanto agitada, do tipo se eu tenho que aprender uma coisa eu quero aprender logo, eu não [...] eu não gosto de suspense, eu quero saber logo, [...] bem um aspecto de ansiedade. Mas eu acredito que quando eu comecei a dar aula, isso no meio do ano passado... até hoje, eu tenho desenvolvido bastante essa capacidade de ter paciência. Acho que é muito interessante, é uma experiência bem legal, porque eu não posso chegar num nível básico, numa aula de nível básico e falar rapidamente, usar palavras mais formais ou alguma coisa assim, eu não posso, em primeiro lugar seria um desrespeito com o aluno, o cara está ali estudando inglês faz meio ano, um ano, eu estudo inglês faz 12 anos mais ou menos. Quer dizer, quando eu comecei eu também falava daquele jeito. Eu também tinha as dificuldades que eles têm e isso é uma coisa que a experiência nos traz.

Nesse sentido, David vai ao encontro do que muitas pesquisas abordam na área das AH/SD quando evidenciam que, normalmente, as PAH/SD podem ser consideradas ansiosas e intolerantes, pois comumente possuem forte convicção se “suas verdades” e ritmo rápido para áreas que dominam bem. Por isso os sujeitos com AH/SD podem demonstrar, algumas vezes, um comportamento intolerante diante do ritmo mais lento ou opiniões, de outras pessoas, consideradas por eles como inconsistentes ou equivocadas.

Contudo, conforme Renzulli (2004) o desafio, a busca pela novo e a troca com pares desafiadores intelectualmente os motiva consideravelmente, sendo o motor propulsor de seu comportamento comprometido com a tarefa que lhe é interessante. Assim, configura-se a via pela qual podem expressar-se com criatividade além de

evidenciarem sua inteligência acima da média. Pode-se corroborar tal afirmação com as narrativas a seguir

Agora, quando eu tenho um nível mais avançado [...] que é o 3B, que é excelente, eu gosto muito de dar aula para aquela turma porque eu tenho essa liberdade de falar as coisas de uma velocidade muito rápida e eles entendem tudo, rebatem o que tu falas e te perguntam uma coisa que tu não sabes, eu fico, “bah, eu não sei, desculpa, mas semana que vem ou na próxima aula eu te trago a resposta, agora eu não tenho essa resposta, não sou missionário, infelizmente”. Eu aprecio muito a ideia de ser provado errado, porque, bom, mudança é o que nos faz viver, né? Se tu estás estático tu estás... tu estás vivo, mas intelectualmente tu estás morto, isso é uma coisa que não me atrai nem um pouco. Isso é uma coisa que me causa repulsa eu diria, estaticidade não é interessante.

Está aí um dos motivos pelos quais eu não gosto muito da psicanálise, sou mais chegado para a parte mais científica mesmo porque tem toda essa mudança. “Está errado”, “me prova que está errado, no que tu me provar que está errado a gente vai lá correndo tentar resolver isso”. Isso é uma coisa que me motiva bastante. Como eu tinha te dito antes sobre o aspecto de DSM, por exemplo. Existe um DSM-5 hoje, amanhã vai existir um DSM-6 que vai explicar melhor, com menos erros e de forma mais abrangente[...] o que o DSM-5 não explicava. Assim como o DSM-5 fez com o 4 e assim por diante. Esse é um aspecto da ciência que me motiva muito e ser provado errado [...] E se alguém consegue me provar errado, claro, em primeiro vem [...] “bah, que b, eu estava errado esse tempo todo, como é que eu não percebi isso antes? “. Mas, logo em seguida, tem aquela motivação do tipo, “não, peraí, vamos tentar mudar, vamos tentar ajeitar isso agora”.*

David ao falar daquilo que lhe motiva vibra no olhar, na voz e na expressão corporal. Suas palavras são marcadamente intensas quando se refere a sua turma de alunos mais avançados e ao aspecto científico da Psicologia, na abordagem que ele possui afinidade e interesse. Evidencia o quanto compartilhar experiências com pessoas afins e em áreas que lhe instiga pode propiciar a canalização de seus potenciais superiores para atividades produtivas em níveis mais elevados. Sua identidade, enquanto PAH/SD, demonstra-se fortalecer-se e assume um papel mais seguro e ativo quando se articula a busca e “troca” de conhecimentos, sobretudo, daqueles que muito ainda se tem a descobrir por meio do estudo e pesquisa. Indo ao encontro, mais uma vez, da inteligência e área que possui mais desenvolvida e pela qual foi identificado, demonstra sua atração pelo método científico e seus aspectos quantificáveis e mensuráveis.

Quando incentivado a narrar acerca de sua família ele comenta que mora com sua mãe, que é divorciada de seu pai desde 2009. Seu pai não teve uma presença muito próxima dele e sua participação não foi muito ativa em sua

criação/educação. Contudo, ressalta que seu avô materno foi muito significativo de modo que o considerava sendo sua figura paterna. Ele faleceu no meio do ano de 2007. David relembra o avô em sua narrativa e se expressa, em determinado momento, no tempo verbal do presente quando se refere a este. Sua entonação e expressão demonstram saudade e, de certa forma pesar, por não ter mais consigo a sua presença fisicamente. Sobre o avô materno, David expõe que:

[...] ele fez esse papel, ele sempre ajudava nas coisas, ia nos buscar quando precisava [...] ele está sempre pronto, sempre [...] sempre, sempre, não diria agitado, mas sempre animado com as coisas. Acho que eu já vi ele bravo algumas vezes, mas eu nunca vi ele numa situação deprimido sabe? Chateado, triste... desanimado, isso eu... eu não tenho memória disso.

Pode-se observar que a palavra “sempre” aparece reiteradas vezes em sua narrativa sobre o avô, o termo “sempre”, sendo um advérbio de tempo, corresponde ao tempo da “eternidade”. Uma vez que a inscrição/subjetivação ocorrida na relação do avô com David é algo que perdura e produz sentidos para além de um tempo cronológico, o termo “sempre” engloba a plenitude, a magnitude e a perenidade. Dessa forma, a reafirmação de “sempre” corrobora a existência permanente do avô por meio de sua memória e resignificação desta pela palavra. Complementarmente, acredita-se que “sempre” pode designar, neste caso, um caráter representacional de “lugar-tudo”. Isto é, espaço antes “vazio” completado pela presença a ação dele em sua vida. Então, perfaz a totalidade, a repetição e a intensidade de todos os momentos em que David pode contar com o auxílio do avô.

Outro aspecto marcante sobre a memória de David sobre o avô diz respeito aos processos de identificação. Quanto a isso ele expõe que:

[...] ele sempre foi uma pessoa muito orgulhosa e [...] minha mãe é uma pessoa assim também, aprendeu com ele, provavelmente, eu acredito que eu tenha aprendido com eles dois também, ((risos)) [...] como eu falei antes, eh... eu diria até um pouco tanto quanto intolerante do tipo, “a minha verdade é verdadeira”, ponto. [...] hoje eu consigo ver muito disso... essa semelhança entre nós.

As similaridades apontadas por David, no que concerne ao comportamento “intolerante”, evidenciando intensa convicção de suas crenças, opiniões ou “verdades” pode levar a hipótese, muito incipiente neste momento evidentemente, de indicadores de AH/SD dos membros de sua família. Conforme estudos de

Gardner (1994), Renzulli (2004) e outros autores da área do potencial cognitivo e superdotação existe um fator genético e hereditário nas AH/SD. Assim tais “pistas” podem ir delineando um dos componentes de cunho orgânico, concomitantemente ao cunho ambiental do mesmo aspecto, uma vez as relações familiares são entendidas, aqui, a partir de uma perspectiva que confere o caráter dinâmico e sistêmico (BRONFENBRENNER,1996)

Assim como David explicita processos de identificação, com o avô e a mãe em determinados aspectos, ele evidencia em sua narrativa processos de diferenciação, citando seu irmão, dois anos, mais velho. Com o qual narra possuir um vínculo de afeto, de carinho com o irmão, contudo comenta

Mas a gente nunca foi [...] nunca foi muito próximo assim de compartilhar problemas e compartilhar experiências ou coisas assim... nunca fomos assim. Até hoje não somos muito assim. Áhn... ele saiu de casa com 16 anos, 2010. Depois ele foi pra Resende na Academia Militar das Agulhas Negras, ele ficou quatro anos lá, se formou em 2014 [...]

Mais tarde David expõe algumas razões pelas quais acredita que não partilha de muitas afinidades com seu irmão

No final de 2014, ele se formou. Em 2015, ele foi morar em São Luiz Gonzaga que dá umas três horas e meia [...] de carro daqui. Bom, se ele for dirigindo dá uma hora e meia, provavelmente. ((risos)). Mas eu acho engraçado isso, ele é mais velho, ele tem lá a estabilidade emocional financeira dele, mas eu consigo perceber esses aspectos mais infantilizados dele. Eu... eu consigo lembrar de um... de um caso que aconteceu mais no início do ano. Quando ele estava vindo para cá, ele recebeu uma multa por excesso de velocidade ((risos)) [...] era esperado já que isso fosse acontecer uma vez ou outra, por um radar móvel da Polícia Estadual eu acho. Bom, recebeu uma multa, só que ele excedeu bastante o limite, ele ia perder a carteira dele.

Se eu passasse por isso um dia eu ia fazer questão de ser punido pelo erro que eu cometi porque é minha responsabilidade. Se eu vou lá e me comprometo, entre aspas, se o Estado me dá permissão para dirigir é por que o Estado acredita que eu tenho as condições psicológicas para seguir as leis da forma que elas têm que ser seguidas. Agora, deixar alguém assumir um erro meu, com um limite de 80 por hora, ele está a 160? Isso é ridículo. 140 se não me engano, 160, enfim. Isso é deprimente.

E, por algum motivo, eu sempre tive esse senso de justiça bastante rígido. O que não é algo muito bom, o que não é algo muito saudável, mas eu acho que isso rege, de certa forma, a vida da pessoa. [...] é complicado sabe? Eu não... eu não consigo ver esse tipo de coisa acontecendo, eu fico muito... isso é uma coisa que me irrita bastante. [...] eu tô vendo ela mimar o filho dela, eu tô vendo ela fazer tudo aquilo lá e eu me recuso a deixar com que isso aconteça um dia comigo.

A partir das narrativas apresentadas, entre outras, pode-se perceber a crítica enfática a comportamentos que David julga inconsequentes, inadequados e moralmente indesejáveis. David faz também uma autocrítica em relação a rigidez de suas avaliações, contudo relata que não conseguiria agir de forma diferente, pois seu senso de justiça é algo marcante em sua personalidade, para o bem ou para o mal, define quem ele é.

Em relação ao desenvolvimento socioemocional das PAH/SD, Lustosa (2007) aporta-se a Teoria da Desintegração Positiva, proposta por Dabrowski apresentando que esta abordagem

[...] pretende explicar o desenvolvimento socioemocional do superdotado, neste caso, também a moral, com a diferença de que as emoções são levadas em conta. O termo adotado para denominá-la advém da ideia de que o desenvolvimento ocorre a partir da divisão e da desintegração de estruturas psíquicas de nível inferior, de tal modo que estas são substituídas e removidas, possibilitando que a reintegração ocorra em um nível superior. A partir dos estudos realizados, Dabrowski percebeu a existência de padrões singulares de desenvolvimento, nos quais a vivacidade da imaginação, a riqueza e a intensidade dos sentimentos e pensamentos, além da sensibilidade emocional e moral, pareciam acima da média em frequência, intensidade e duração (LUSTOSA, p.70).

Quanto a outro aspecto marcante de sua identidade, conforme suas narrativas, David destaca seu prazer e interesse em assistir séries de humor e show de Stand-up Comedy.

Eu acho muito interessante, que ajuda a trabalhar com a língua estrangeira, no caso o inglês que é com o que eu trabalho. [...] ver piadas da língua, ver, eh... jogo de palavras e as pessoas fazer humor com isso. Eu acho muito interessante.

David, em relação ao tipo/característica de humor que possui o define da seguinte forma:

Um humor um pouco mais incomum, um humor mais... mais pesado. Eu tenho a opinião de que o humor não é algo que possa ter limite, o limite do humor é a ofensa e se tu te ofendes com alguma coisa que é verdade, bom, aí acho que tu precisas de ajuda profissional, porque se é verdade e tu te recusa a aceitar essa verdade tu claramente tens um problema com isso, tu claramente tens um problema. E se tu prezas pela tua saúde mental eu recomendo que tu procures ajuda profissional com isso. Se é verdade não existe a possibilidade de ser insultante, de ser ofensivo, se for ofensivo é por que você está fazendo alguma coisa de errado.

E aí é que está, quando se faz humor com uma piada ou com algum aspecto exagerado, algum aspecto caricato é simplesmente pelo motivo de dar risada, é por rir, “ah, mas é horrível”. Ok, mas se está fazendo uma pessoa rir e ninguém está se sentindo incomodado com isso qual é o problema? Agora, se (certamente) está insultando alguém, bom, aí... acho que aí é o limite. Se a tua intenção com essa piada é machucar alguém aí não é humor, isso é um insulto.

Em consonância a narrativa de David, Sabatella (2008) elucida que o *humor* é um traço muito aguçado, desde a infância, na personalidade das PAH/SD. Assim a autora apresenta que

Superdotados têm senso de humor adulto, maduro e mais sofisticado. Percebem as piadas facilmente, gostam do jogo de palavras e rimas, têm habilidade para usar a ironia ou o sarcasmo em seus comentários, ficando muito frustrados quando os colegas não entendem suas brincadeiras. Isso faz com que prefiram o diálogo com pessoas mais velhas (ibid., p. 87).

A respeito de sua representação acerca das AH/SD ele reflete e elabora da seguinte forma:

Enquanto conceito teórico, enquanto ciência eu consigo ver. Áhn... uma variação psicológica no caso de algum teste que foi validado em algum lugar e foi aplicado, no caso em mim, e foi dito uma excepcionalidade. Do tipo, temos um [...] quadrante maior aqui de tanto a tanto, essa aqui temos tantos por cento da população. [...] A primeira coisa que me vem à cabeça é a questão do alto QI, a primeira coisa que me vem à cabeça. Mas também, infelizmente, tem esse cunho mais do senso comum que é errôneo dos próximos gênios da humanidade, alguma coisa assim. [...] se tu queres usar o teu potencial [...] para criar uma fazenda, fica à vontade, é o que tu queres, é o teu dinheiro, é o teu tempo, é a tua vida, tem toda a liberdade de fazer o que tu bem entender. Até por que eu acredito muito na ideia de liberdade, tu tens toda liberdade de fazer o que tu bem entender da tua vida desde que tu não afetes a liberdade de uma outra pessoa

Acredita-se que a narrativa de David vai ao encontro do que Chagas (2007) aponta, reportando-se a outros autores, no sentido de que a superdotação é considerada, por alguns, como sinônimo de alto QI e criatividade. Contudo, vários estudos de pesquisadores da área ressaltam que os superdotados não formam um grupo homogêneo. Segundo a autora “conceituar este fenômeno tão complexo e multifacetado requer a combinação de fatores ambientais (relacionados à família, ao sistema educacional e aos valores socioculturais) com traços individuais como coragem, criatividade, motivação intrínseca, intuição, caráter e autopercepção” (CHAGAS, 2007, p.16).

Acrescentando à sua narrativa anterior, quando indagado sobre quais domínios, áreas, ou inteligências⁷⁵ que ele acredita ter potenciais ou habilidades proeminentes ele responde

[...] eu vou pegar o conceito Gardner, facilita um pouco a minha vida. Áhn [...] por exemplo, sinestésico corporal é uma coisa que, com certeza não. Eh... o tipo de pessoa que corre 100 metros e está morrendo depois, eu sou essa pessoa, meu condicionamento físico é péssimo. Mas a parte linguística eu tenho uma facilidade interessante...eu estava pensando em começar a estudar alemão agora de novo. Tentei uma vez, foi horrível, não foi uma experiência muito agradável, foi muito difícil. Mas eu vou [...] eu estava procurando ontem, inclusive, alguns livros na internet para estudar por conta, ter uma base e depois começar o curso aqui. Mais conversação. Áhn [...] parte lógico matemática eu também tenho bastante facilidade, consigo fazer esses cálculos mais bruxos assim em uma certa rapidez. [...] a parte interpessoal, mas eu não vejo como uma facilidade, mas mais algo que eu queira melhorar bastante sempre [...] essa coisa de ouvir o que a outra pessoa tem a falar mesmo que tu discorde e discordar de coisas racionalmente [...] desses aspectos, acho que é uma coisa interpessoal bem interessante. E, por conseguinte, a intrapessoal de trazer isso para mim mesmo, aquela questão que eu te falei antes da autoconsciência. A questão da intrapessoal de que a autoconsciência, ela é muito mais importante que a autoestima [...].

No sentido oposto, ao ser incentivado a refletir sobre outros aspectos de sua identidade ele menciona o que considera serem limitações. Desse modo, ele diz

Bom, como eu comentei, eu sinto tédio um pouco mais facilmente, então se eu tiver num ambiente que não é interessante, num relacionamento que não é interessante...a probabilidade, hoje, pensando hoje, a minha probabilidade de pular fora é muito grande, muito grande. Claro, dentro dos limites da razoabilidade, eu vou tentar mudar aquilo, vou tentar consertar da minha maneira [...], mas, se não for possível, ó, tchau. Que foi o que eu fiz na outra escola⁷⁶, por exemplo, que foi o que eu fiz no meu último relacionamento. Tchau. Só isso, tchau [...] faz com que eu seja um pouco intolerante essa coisa da facilidade ao tédio, né? Porque, ah, se não está bom e eu não consigo mudar, então tchau. Sou um pouco intolerante. Mas é que entre ser intolerante e ficar num lugar que não é do meu agrado eu prefiro a intolerância.

Outro aspecto marcante em suas narrativas remete-se a questão da busca pela honestidade, assim como intenso julgamento moral conforme já foi exposto anteriormente. Assim, David salienta que a *honestidade* é um mote para sua ação e,

⁷⁵ Ressalta-se que os termos não são compreendidos como sinônimos. Conforme já foi explicitado no capítulo 4.

⁷⁶ Referindo a escola como seu antigo ambiente de trabalho, na qual lecionava Inglês anteriormente.

do mesmo modo, espera das pessoas a sua volta também sejam direcionadas por ela, conforme ele apresenta abaixo

[...] esse relacionamento no qual que eu tô inserido agora, tem bastante dessa ideia porque desde que eu conheci ela eu já deixei sempre bem claro que eu sou uma pessoa que preza pela honestidade, o tempo todo, como eu comentei contigo antes [...] aquela coisa que beira a honestidade radical, do Brad Blanton⁷⁷, eu discordo dele em alguns aspectos, mas eu tento ser o mais honesto, o mais sincero o tempo todo. O que envolve o nunca mentir ou fazer um esforço muito grande para nunca mentir.

Uma pessoa viciada em honestidade, viciada na verdade, que, muitas vezes, se torna intolerante por causa disso e até mesmo inconveniente por causa disso porque ninguém gosta de pessoa sincera, né, ninguém gosta de gente sincera, todo mundo quer ouvir o que quer ouvir, não a verdade.

Diante da questão supracitada, Sabatella (2008) corrobora e traz uma contribuição para o entendimento do possível sentimento e/ou circunstância de inadequação das PAH/SD expondo que

Por sua honestidade e desenvolvimento moral avançado [...] os superdotados não têm a mesma noção de ocasião e adequação das demais pessoas. A tendência é responder francamente e fazer comentários e observações verdadeiras. Isso não é mais esperado, pois a maioria das pessoas, apesar de perguntar, sempre deseja ouvir respostas elogíáveis e agradáveis. Nas situações do cotidiano, por exemplo, perguntar a um superdotado a opinião sobre uma roupa diferente ou uma proposta acadêmica pode receber claramente a resposta: ridícula, sem o mínimo receio ou intenção de magoar. Em sua lógica, que permanece pela vida afora, uma pergunta merece sempre uma resposta verdadeira (SABATELLA, 2008, p.88).

Ainda em relação as reflexões e ressignificações acerca de sua identidade David, se descreve da seguinte forma:

Eu sou uma pessoa bastante orgulhosa também. Não é algo que eu me orgulho muito, gostaria de deixar isso um pouco de lado às vezes, mas [...].

⁷⁷ Seu primeiro livro, *Honestidade Radical: Como transformar sua vida por dizer a verdade*, tornou-se um nacional best-seller em 1996 e foi traduzido em sete línguas. Blanton obteve o seu doutoramento da Universidade do Texas em Austin em 1966, quando ele tinha 25 anos. Ele passou 25 anos na prática privada de psicoterapia, tornando-se o diretor do Centro de bem-estar em Washington, DC. Trabalhou com indivíduos, casais e grupos. Ele também serviu como um consultor para corporações, governo e os meios de comunicação. Em 1990, mudou-se para o centro de Virginia e fundou Honestidade Empresas radicais, uma empresa privada dedicada a promover a honestidade no mundo.

[...] Conhecimento é um aspecto de vaidade em mim. É a coisa que... que mais me orgulho de mim mesmo é essa coisa do conhecimento, saber as coisas é um prazer muito grande para mim. E não saber as coisas é um grande motivador para, posteriormente, saber as coisas. O fato de eu conseguir dominar uma língua estrangeira com facilidade, de começar a aprender a terceira língua. É uma coisa muito legal. Eu acho muito, muito interessante isso.

David ao falar de si mesmo, de sua identidade, de como se percebe ele acaba por falar, também, de sua namorada com quem ressalta possuir muitas afinidades. Entre as identificações que tem com sua companheira ressalta a questão do conhecimento, especialmente da facilidade para aprendizagem de novas línguas estrangeiras.

[...] uma das coisas que me atrai com a menina que eu estou hoje, a Elizabeth, ela fala quatro línguas, na verdade, ela está aprendendo a quinta. Ela é austríaca, nasceu num país onde se fala alemão, a língua nativa dela é o alemão, a mãe dela é mexicana, então ela fala espanhol também. A gente se comunica, geralmente, em inglês, ela está aprendendo o português, que ela aprendeu... em duas, três semanas, ela tem uma base sensacional de português e ela fala francês também. E eu acho isso muito legal. Eu gostaria de... de fazer esse tipo de coisa, é uma coisa que me atrai bastante, conhecimento.

Fica evidente em suas narrativas o quanto ser respeitado e instigado, à novas aprendizagens e experiências, é importante para David. Dirimir o tédio, “movimentar-se”, buscar novos desafios e ser provado errado (com argumentos racionais) são situações muito desejadas por ele. Do mesmo modo, é apresentado o quanto aprecia estar em companhia de alguém que lhe possibilite estas situações, no caso sua namorada.

Nesse sentido, sua narrativa corrobora o que afirma Sabatella (2008) sobre PAH/SD procurarem se relacionar com pessoas que sejam intelectualmente compatíveis ou desafiadoras. De modo que quando crianças, é comum os sujeitos com AH/SD buscarem companhias de amigos mais velhos, quando não encontram o mesmo desafio com pessoas de sua faixa etária. Assim, mais uma vez corrobora-se a necessidade, consciente ou não, da PAH/SD buscar para seu convívio significativo relacionamentos com pessoas que lhe despertam admiração mútua pela via do conhecimento, bem como participem do “jogo”, da troca e da construção de relações desafiadoras.

No que tange a sua representação da resiliência ele a define como “falta de comodismo”, e desenvolve da seguinte forma:

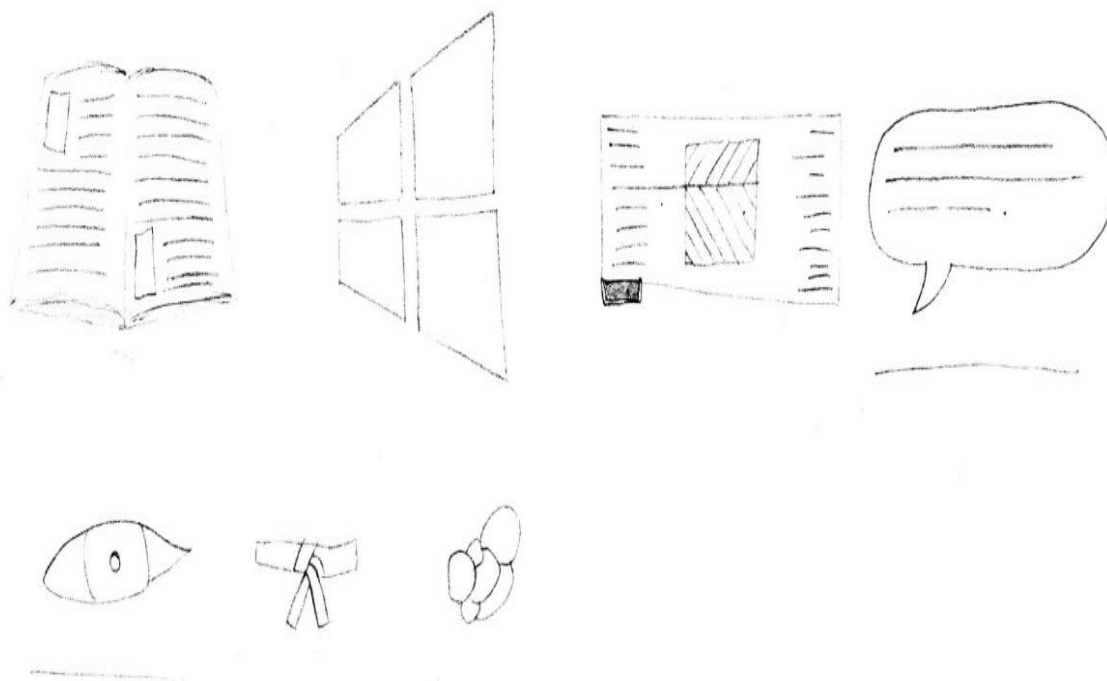
É o que está na constante mudança, em constante movimento. Que nem aquela metáfora idiota que eu não gosto, particularmente, mas que exemplifica bem, a da bicicleta. Bicicleta só pode continuar, entre aspas, em pé se ela está em movimento [...] se tu parar, ela cai, se ela ficar parada, ela cai. Então, é isso que é a vida, né? Com altos e baixos. Teu batimento cardíaco é isso, teu pulmão é isso, é um alto e um baixo, um alto [...] se tiver parado é por que está morto. Talvez não seja morto literalmente, no aspecto orgânico, mas na tua cabeça tu estás morto, então qual a utilidade de se estar vivo se tu... soa paradoxal, né. Qual a utilidade de estar vivo se está morto.

Sua representação acerca da resiliência apesar de não se aproximar, à primeira vista, das definições usais no universo acadêmico e científico, faz uma articulação à alguns estudos que compreendem tal fenômeno como processo. Diante disso, ao compreender a resiliência como um processo multifacetado e dinâmico pode-se considerar que este processo é desenvolvido pela palavra, ou seja, pela resignificação dos eventos, circunstâncias adversas e histórias de vida.

Assim, a resignificação só pode ocorrer por meio da palavra articulada ao pensamento, em uma relação dialética. Dessa forma, todos os processos de resignificação, almejando elaborar positivamente cada vivência marcada pela adversidade, são processos de movimento. Movimento este que permite o sujeito construir novas formas de sentido de sua realidade e novas formas de experienciar e agir em cada situação. Portanto, este constante movimento, intrínseco/extrínseco, possibilita que a capacidade resiliente se manifeste e se desenvolva, pois na passividade e na reprodução não há possibilidades de reelaboração e auto reinvenção.

David foi instigado a discorrer sobre sua concepção de aprendizagem, sobre a (s) forma (s) que acredita que uma pessoa e, também, especificamente, ele mesmo aprende, isto é, como se dá seu processo de construção de conhecimento. Para tanto, conforme apresentado na metodologia deste trabalho, ele expressou primeiramente por meio de uma produção pictográfica e após narrou sobre os significados e sobre os sentidos atribuídos por ele, acerca de seu desenho. Assim, apresenta-se abaixo sua elaboração.

Figura 10 – Desenho correspondente a técnica da “Pessoa em situação de Aprendizagem



Fonte: A autoria de David, participante da pesquisa.

David desenhou, inicialmente, seis figuras e durante a narrativa ele complementou com a sétima. Utilizando-se como referência da esquerda para a direita e de cima para baixo, nomeia-se as representações de seu desenho, da seguinte forma: 1) Um livro (ou uma pessoa lendo); 2) Windows (computador/internet); 3) Lousa/projetor (ferramenta do professor); 4) Balão de fala (um diálogo); 5) Olho (observação) 6) Faixa de karatê (treinamento); 7) Bolinhas de ração (“ratinhos do Skinner”).

Ao comentar sobre seu desenho, David ressalta inicialmente que muitas ideias lhe vieram à mente sobre como uma pessoa aprende alguma coisa, seja no ambiente formal como também em um ambiente informal, assim como *aprendendo*

por conta ou aprendendo com alguém ensinando. Relatou que alguns conceitos foram suscitados, porém narrou que teve dificuldade de expressar graficamente. Citou, por exemplo, Albert Bandura⁷⁸ e os processos vicários descritos por ele em sua Teoria do Aprendizado Social, que segundo David resume-se no *aprendizado por meio da observação*.

A fim de apresentar a representação das figuras desenhadas por David, sintetiza-se as suas narrativas sobre cada uma delas conforme segue:

[...] é um livro, era para ser um livro pelo menos, uma pessoa lendo, ela pode aprender muitas coisas, se eu pegar um livro de biologia do segundo ano talvez esse livro me ensine mais que o próprio professor de biologia do segundo ano.

O segundo é o logo do Windows porque eu não sei desenhar um computador... e a primeira coisa que me vem à cabeça quando eu penso num computador é o Windows que é o sistema operacional. Com o advento da internet hoje em dia é inegável a capacidade que as pessoas têm de aprender coisas pela internet. E se tu contas com a internet como com e-books talvez [...] eu diria que se pode aprender tudo [...] Conhecimento teórico eu acredito que sim. Há quem diga que se tu procura no Google e no Mercado da Índia⁷⁹ se não tem é por que não existe.

Nas duas narrativas apresentadas acima David considera a aprendizagem ocorrida por meio de um processo “individual”, sem a necessidade de participação presencial de outra pessoa. Nesse sentido, observa-se nesta situação que há apenas o sujeito aprendente, autônomo e, de certa forma, autodidata no processo de aprendizagem, não há a necessidade, por exemplo, de uma figura “ensinante”. Isso não quer dizer que o sujeito aprende a partir dele mesmo, uma vez que seja pela utilização de livros ou pelo computador também estão implicados conhecimentos já produzidos e sistematizados, sendo estes recursos considerados ferramentas da cultura.

Isso aqui é uma pequena caixinha que tem aqui no canto para colocar caneta, calculadora que nem na escola. No meio tem uma imagem (geralmente) na tela de projeção, cada uma das salas tem um projetor que a gente projeta o livro que está no computador. É um projetor. E projeta em cima do quadro branco e a gente risca em cima aqui ali. Ela representa um

⁷⁸ Albert Bandura, nascido em 4 de dezembro de 1925, é um psicólogo canadense, professor de Psicologia Social da Universidade de Stanford. Fez contribuições no campo da psicologia social, cognitiva, psicoterapia e pedagogia.

⁷⁹ Nome de um estabelecimento comercial da cidade de Santa Maria, conhecido por ser um armazém que comercializa diferentes produtos.

professor, um instrutor lecionando, uma pessoa que aprende através de uma aula, que pode ser junto com um livro, que pode ser junto com a fala ou que pode ser, simplesmente, uma lousa. Eu diria que é uma ferramenta interessante se souber ser usada e que, de certa forma, até gera uma certa dependência. [...] é interessante que não só eu ensine a pronúncia correta como também a grafia correta. E no momento que ele ouve, ele também pode ver e ele pode fazer uma associação, essa memória se forma mais facilmente na cabeça dele.

Neste caso, conforme a narrativa supracitada, David concebe a situação de aprendizagem envolvendo tanto a figura ensinante (aqui, neste caso, o professor, ou seja, ele mesmo) e a figura do aprendente (no caso os seus alunos do curso de Inglês). Conforme as narrativas de David, pode-se analisar que existe em seu discurso uma postura mais ativa do professor, enquanto aquele que sabe mais sobre determinado assunto/conteúdo, e uma postura menos proeminente do aluno a quem cabe prestar atenção, perguntar e aprender.

Contudo, David faz uma crítica, nesta e em outras narrativas, sobre esta questão alertando que a utilização do recurso/lousa pode gerar dependência por parte do professor – eu diria, inclusive, por parte do aluno muitas vezes. Nesta direção ele também questiona que na escola onde trabalhava existia um padrão rígido exigido na forma do professor organizar/realizar a aula, de modo que *todas as aulas eram pré-moldadas e não havia liberdade do professor sair daquele protocolo*. Diante disso, relaciona-se tal realidade aos pressupostos da Pedagogia Diretiva (Tradicional), pautada na epistemologia empirista, e sua eficácia na tentativa de homogeneizar as turmas escolares e assim “ensinar mais, em menor tempo, a maior número e com menor custo” (BECKER, 1994). Este modelo vai ao encontro da ótica capitalista que permeia muitos ambientes escolares, sobretudo os particulares, como no caso específico retratado.

O quarto é um balão de fala, é bem direto [...] pode ser um professor falando, pode ser um pai falando com o filho, pode ser [...] pode ser dois amigos conversando ou até mesmo o filho falando com o pai, ensinando ao pai alguma coisa.

Na narrativa retromencionada descrita fica evidente o papel de mediação simbólica essencial para a construção do conhecimento (Vigotsky, 2007). David compreende que, nesta situação de aprendizagem representada por ele, tanto ensinante quanto aprendente ensinam e aprendem mutuamente, no processo de interação social. Do mesmo modo, acredita-se ser possível relacionar também à

perspectiva da Pedagogia Relacional, pautada na epistemologia Construtivista (BECKER, 1994) uma vez que tal concepção rompe com a ideia de que o professor é o detentor do saber.

Em consonância ao exposto, também é possível relacionar com as contribuições de Fernández (2001) de que é preciso permitir que o aluno, o filho, o pai, enfim, aquele que está aprendendo, possa mostrar o que já sabe: a ideia, ou as opiniões, ou as hipóteses que tem a respeito do que lhe é ensinado. Por outro lado, aquele que sabe (o aluno, o filho, o pai), o ensina. Ensina ao "ensinante" (função) o que ele, "aprendente" (aluno, filho, pai) conhece sobre o assunto, o caminho que o levou a tais opiniões, a tais hipóteses, mostrando o pensamento que pensou. E se, a partir daí o "ensinante" regular sua ação, estarão ambos aprendendo e ensinando. Será a partir da interpretação dos "ensinantes" sobre as ações dos "aprendentes", que estes (alunos) poderão ir-se constituindo como sujeitos autores e serem protagonistas no processo de construção de seu conhecimento.

Já na narrativa que segue abaixo David traz a ideia da aprendizagem a partir da observação, acredita que muitas formas de aprender determinadas coisas ocorrem por meio da observação, imitação, reprodução oriundas do meio social. Porém ressalta o papel da consciência do sujeito envolvido neste processo para que este seja capaz de adaptar/mudar conforme lhe convier ou lhe for possível. Essa ideia afasta o "simplismo" ou reducionismo da aprendizagem na concepção radical Behaviorista⁸⁰, de Skinner, por exemplo.

Isso era para ser um olho, parece um peixe, mas era para parecer um olho. [...] pela observação que traz um pouco da ideia do Bandura que eu comentei antes. [...] observando pode se aprender muito as coisas. Eu faço bastante isso, particularmente. Eu gosto de observar como se faz uma coisa, tentar repetir isso e, em última instância, adaptar ao meu próprio jeito. Eu tento seguir o protocolo, seguir o padrão para depois adaptar o meu jeito.

Diferentemente da ideia anterior, pautada na aprendizagem como a partir da observação, David acredita também que existem situações, particularmente áreas específicas, nas quais não é possível aprender apenas observando. Dessa forma,

⁸⁰ O behaviorismo, tendo Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) como seu principal expoente, restringe seu estudo ao comportamento (behavior, em inglês), tomado como um conjunto de reações dos organismos aos estímulos externos. Seu princípio é que só é possível teorizar e agir sobre o que é cientificamente observável. Com isso, ficam descartados conceitos e categorias centrais para outras correntes teóricas, como consciência, vontade, inteligência, emoção e memória - os estados mentais ou subjetivos.

ele cita o exemplo do karatê, o qual praticou por oito anos, afirmando que o condicionamento/resistência física só poderiam ser desenvolvidos com devido treinamento e supervisão/orientação.

Isso aqui era para ser uma faixa do karatê [...] determinada coisa a gente não pode aprender simplesmente observando. Exemplo disso é o karatê. [...] não é simplesmente uma capacidade de observação. [...] pode até aprender como se faz, mas tu não vais conseguir fazer por conta. Não é observando uma pessoa correr que tu vais conseguir correr uma maratona.

Na última representação de David, apresentada pela narrativa abaixo, ele cita novamente Skinner. Contudo refletindo e problematizando, enquanto constrói seu pensamento/narrativa, sobre a limitação de considerar o condicionamento operante⁸¹ como efetivamente uma forma de aprendizado.

Esse último desenho são bolinhas de ração. Porque a gente estava falando em Skinner. Aí eu lembrei dos ratinhos do Skinner. É um tipo de condicionamento operante. [...] os ratinhos do Skinner que aprendiam, entre aspas, apertar a barra. Eles repetiam. [...] aprender tem muito com o apreender informação e a repetição[...]se eu simplesmente retirar o estímulo, ele, entre aspas, desaprende. Então eu não sei se eu posso tratar isso como um aprendizado.

Quando indagado sobre as possíveis semelhanças ou diferenças de aprendizagem entre as pessoas, por exemplo entre alguém com AH/SD e outra que tenha habilidades dentro do que é compreendido como a média, ele diz que ao desenhar imaginou aquelas situações representativas a qualquer tipo de pessoa.

Contudo, afirma só poder discorrer sobre sua própria experiência de aprendizagem, sem fazer generalizações ou realizar suposições ou hipóteses. Neste caso, narra que dentre aquelas representações de situações de aprendizagem ele

⁸¹ O conceito-chave do pensamento de Skinner é o de condicionamento operante, que ele acrescentou à noção de reflexo condicionado, formulada pelo cientista russo Ivan Pavlov. Os dois conceitos estão essencialmente ligados à fisiologia do organismo, seja animal ou humano. O reflexo condicionado é uma reação a um estímulo casual. O condicionamento operante é um mecanismo que premia uma determinada resposta de um indivíduo até ele ficar condicionado a associar a necessidade à ação. É o caso do rato faminto que, numa experiência, percebe que o acionar de uma alavanca levará ao recebimento de comida. Ele tenderá a repetir o movimento cada vez que quiser saciar sua fome. O condicionamento operante é um mecanismo de aprendizagem de novo comportamento - um processo que Skinner chamou de modelagem. O instrumento fundamental de modelagem é o reforço - a consequência de uma ação quando ela é percebida por aquele que a pratica. Para o behaviorismo em geral, o reforço pode ser positivo (uma recompensa) ou negativo (ação que evita uma consequência indesejada). Skinner considerava reforço apenas as contingências de estímulo. "No condicionamento operante, um mecanismo é fortalecido no sentido de tornar uma resposta mais provável, ou melhor, mais frequente", escreveu o cientista. Fonte: <http://novaescola.org.br/formacao/skinner-428143.shtml?page=1>.

acredita que a que descreve melhor a forma com a qual não possui facilidade é o livro. Diante disso ele diz:

[...] livro, não é uma forma muito eficaz para mim, ela é muito menos eficaz do que se eu ouvir alguém, uma autoridade do assunto falando. Ou até mesmo se eu observar... eu prefiro observar alguém dando aula do que ler um... um plano de aula. Acho que parece muito abstrato talvez, eu não consigo imaginar uma pessoa, os trejeitos da pessoa, os exemplos da pessoa [...] o toque que se tem [...] não vou dizer parcialidade[...]. Teria mais dificuldade de imaginar mentalmente uma situação [...]. Aos mínimos detalhes [...].

Quanto a forma pela qual acredita que possui facilidade e acuidade para aprender ele afirma ser a figura do “olho”. Referindo-se ao poder de observação atribuído à esta figura, porém não apenas referindo-se à observação visual, mas, principalmente, pela escuta (acuidade auditiva) ao ouvir uma fala em uma aula, por exemplo. Assim ele apresenta as seguintes narrativas:

A percepção é algo bem desenvolvida então para mim, mais fácil de observar. [...] A observação. O olho que parece um peixe. Talvez a aula e a fala de uma pessoa. [...] Eu focaria mais na fala da pessoa. Como a minha profissão e a minha futura profissão, ambas trabalham com a escuta, eu tenho que ouvir com muita atenção o que uma pessoa fala. Hoje quando um aluno fala uma sentença errada, quando ele usa uma preposição errada alguma coisa assim, eu tenho que está com o ouvido bem aberto, tenho que está prestando muita atenção para o que a pessoa fala.

Por meio das narrativas suscitadas pelo desenho de David acerca de sua representação de uma pessoa em situação de aprendizagem, pode-se refletir sobre como ele aprende e por quais vias ele opera para construir novos conhecimentos. David demonstra possuir significativa capacidade de auto avaliação, percebendo com certa facilidade quais são as formas, ferramentas e estratégias que ele costuma dispor para ensinar e aprender.

A medida em que as EN avançam torna-se mais evidente quais são as inteligências que, possivelmente, possui mais desenvolvidas. Corroborando os processos de identificação de suas AH/SD, pelos quais passou, bem como sua qualidade de auto avaliação parece se destacar, majoritariamente, sua inteligência lógica matemática e intrapessoal. David demonstra afinidade pela lógica, racionalidade, pragmatismo/objetividade e pelo método científico. Ao passo que parece impacientar-se com fundamentos de ordem subjetiva que não aderem ao caráter “científico” (observável e quantificável) da ciência exata. Nesse sentido,

refuta e critica veementemente, enquanto estudante de Psicologia, abordagens de cunho Psicanalíticas, por exemplo, essencialmente por não acreditar em “inconsciente”. Assim como por considerá-la muito abstrata, fantasiosa, demorada, subjetiva e não passível de mensuração.

Ao mesmo tempo, não há como não destacar também sua inteligência linguística, a qual ele demonstra prezar tanto pelo cuidado com as palavras que utiliza em seu discurso quanto pela forma como elas são colocadas/utilizadas. Sua fala é segura e precisa, na maioria das vezes, seu vocabulário é amplo e demonstra interesse em buscar uma “qualidade linguística” zelando pela expressividade verbal.

7.1.1 Luz e Sombra: As imagens fotográficas e as categorias de análise de sua identidade

David produziu quinze fotografias ao longo das semanas que sucederam o trabalho investigativo por meio das EN, na pesquisa. Destas imagens derivaram algumas categorias, conforme análise de frequência e importância destas. Assim, observou-se quatro categorias, *a posteriori*, advindas dos sentidos produzidos por meio das imagens. A saber: 1) figuras significativas do meio social (rede de apoio); 2) prazer/lazer (formas de diversão e de alívio das tensões; 3) desejo pelo conhecimento; 4) individualidade/ identidade/ autoconhecimento. Portanto apresenta-se nos quadros abaixo algumas das imagens dispostas nas categorias correspondentes.

Quadro 3 - Figuras significativas do meio social (rede de apoio)

Quadro 3 - Figuras significativas do meio social (rede de apoio)



Fonte: autoria de David, participante da pesquisa.

David destacou entre suas fotografias algumas que se referiam a importância de pessoas de seu ambiente social para seu suporte emocional, principalmente. Destacou sua mãe e sua namorada as quais, cada uma a sua maneira, despendem apoio, afeto, amor, cuidado e carinho para com ele. Dessa forma, ambas compõem a rede de apoio social de David, a qual é fundamental para seu suporte psíquico, investimento intelectual-profissional e criação de metas futuras. Cabe mencionar que, segundo as E.N realizadas, evidenciou-se que a rede de apoio de David não representa ser quantitativamente significativa (tamanho). Assim, destacou como figuras qualitativamente significativas sua mãe, namorada, bem como também seu avô já falecido o qual, praticamente, desempenhou a função paterna na história de vida de David. A respeito da primeira imagem do quadro 1, apresenta-se a narrativa de David

[...] isso aqui foi logo depois que eu recebi o diagnóstico de gastrite dizendo que eu não poderia tomar tanto café quanto eu poderia, que seria necessário muito esforço da minha parte para realmente eu largar esse [...] eu poderia dizer um vício quase. Porque, realmente, é bastante café e [...]

saúde aquela coisa toda. [...] nesse dia eu estava estudando para uma prova, que diga-se de passagem eu não fui bem [...] eu estava estudando, estudando, estava bem estressado até trancado ali no meu quarto, trancado, fechado ali sozinho, minha mãe bateu na porta e falou, “não, eu fiz um Mate aqui para ti para poder estudar e ficar tranquilo”. Ah, achei muito legal da parte dela porque ela estava a poucos dias de fazer a mastectomia dela e ela estava super nervosa e ainda assim, ela parou, foi lá, fez o Mate [...] ela estava pensando no meu bem aquela coisa toda. E é isso aí, eu achei muito legal da parte dela por ela ter feito isso.

Compreende-se que a família é o primeiro espaço social em que o sujeito se insere e, portanto, constrói sua identidade tendo em vista as influências e experiências vivenciadas neste contexto. Assim, o caráter socializador do ambiente familiar, enquanto grupo familiar, vai construindo as bases referencias de crenças, valores, atitudes, concepções de mundo e formas de agir diante das dificuldades vivenciadas repercutindo, dinamicamente, no processo de construção da identidade de seus membros.

Conforme Sluzki (1997) a rede social pode agir como um importante agente protetivo, no sentido de que um sujeito monitora a saúde do outro. Não apenas a saúde física, mas o bem-estar e a saúde mental são beneficiadas quando um sujeito recebe atenção e cuidado, tanto no que concerne a preocupação sobre a qualidade do sono, alimentação, regime medicamentoso (se houver) etc.

Com isso a rede social também se configura como uma aliada na atribuição de um sentido à vida pelo sujeito que experiência a noção de importância atribuída a ele no contexto em questão. Conseqüentemente, ao sentir-se “querido”, “necessário”, “importante” para outras pessoas desta rede, incentiva o seu autocuidado e práticas mais saudáveis de vida, com a finalidade de prolongar sua sobrevivência uma vez que “sua vida tem sentido” ou “faz sentido viver também por outras pessoas”. Ademais, a rede social pode ser estimuladora do crescimento e progresso profissional do sujeito, seja no âmbito do trabalho ou acadêmico, cada rede é organizada de forma, mais ou menos particular, e pode exercer múltiplas funções ao mesmo tempo.

Sluzki (1997) acerca das diferentes funções da rede social elenca cinco destas, a saber: companhia social (estar junto, passear, conversar); guia cognitivo e de conselhos (refere-se a expectativas, papéis sociais, e modelos de exemplos); regulação social (diz respeito à adequação do comportamento conforme as expectativas sociais e reafirmação de papéis); apoio emocional (compreensão e

apoio) e ajuda material e de serviços (corresponde ao auxílio de ordem financeiro, colaboração e suporte no atendimento de saúde).

O autor ressalta também sobre as características estruturais da rede social apresentando os aspectos que influenciam, no funcionamento como rede de apoio, tais como: tamanho, densidade, composição, dispersão, homogeneidade ou heterogeneidade.

Dessa forma, o tamanho referindo-se ao número de integrantes desse sistema irá influenciar, por exemplo, na divisão das demandas dos seus componentes e possível sobrecarga em função disso (se a rede for pequena), sobretudo quando existe uma necessidade maior por parte de algum dos integrantes. A densidade se refere a conexão das pessoas e sua qualidade, ou seja, se elas se encontram, conversam abertamente, trocam informações. Já a composição diz respeito a quem a compõe, por exemplo família, amigos, vizinhos ou se é mais ampla e plural neste quesito. No que tange a dispersão remete-se a distância geográfica em que os sujeitos estão dispostos entre si, ou seja: facilidade ou dificuldade de acesso à rede. E, por fim, a homogeneidade ou heterogeneidade se refere ao nível de diferenças demográficas e socioculturais (idade, sexo, nível de escolaridade, nível econômico etc).

Ainda conforme Sluzki (1997) as relações que são estabelecidas entre o sujeito e as pessoas que ele considera relevantes em sua vida são essenciais para seu reconhecimento como sujeito, possuidor de uma identidade. Ele diz que o contato que o sujeito estabelece com as demais pessoas da rede tornam possível sua “corporização”, ou seja, tornam o sujeito real. Antigamente a rede era concebida a partir da família considerando que as relações significativas provinham unicamente da Instituição familiar. Contudo, hodiernamente tal concepção pode ser considerada reducionista, segundo o autor, uma vez que pessoas fora do âmbito familiar, mesmo não sendo parentes consanguíneos podem se constituir como extremamente significativas e relevantes para o fortalecimento da identidade do sujeito. Todavia, acredita-se que a família, no sentido mais amplo e entendida a partir das contribuições dos estudos contemporâneos, é o primeiro e, talvez, o mais relevante grupo social existente, especialmente no que tange ao apoio prestado aos membros que a compõe.

Nesta perspectiva, faz-se relação com as narrativas de David quando considera sua namorada um agente significativo no apoio às suas demandas

emocionais. Sua representação aparece em diversas fotografias, quase sempre em situações prazerosas como o compartilhamento de experiências ligada a música, ao lazer e a descontração. Assim, como a ideia de apoio e identificação no que tange a questões de cunho atitudinal, filosófico-moral, como por exemplo a adesão a “proposta” de David quanto o princípio prático de “honestidade radical”.

Pode-se observar, sobre sua namorada, “o estar junto”, “o conversar”, “o passear” e todas as experiências compartilhadas as quais configuram apoio à David, conforme segue abaixo

[...] o banco carona de um carro sem ninguém. Ahn [...] essa foto é mais recente, até pelo fato de que até pouco tempo a Elizabeth foi embora, a gente tem conversado bastante e a gente fala o quanto [...] quanta experiência a gente tem simplesmente sentados dentro do carro conversando. E a gente comenta que sente falta disso aquela coisa toda. É um choque para mim sempre olhar para o lado e não ver ninguém, não ter a perna dela ali [...] A gente conversa, dá a mão, aquela coisa toda. É bastante pesado pensar sobre isso [...] todo esse problema. Bom, ela tem que ir, né? Não tem outra opção. Até... até por que eu jamais aceitaria que ela ficasse por aqui e tivesse uma educação b que se tem por aqui quando ela pode ter uma educação excelente por lá. É que ela não sabe o que ela quer fazer da vida, ela tem toda uma vida lá, ela tem a família dela por lá e a gente pode esperar, não tem problema. Não é bom, mas é um investimento que se faz. Até por que se ela vier para cá vai ser mais difícil de irmos para lá os dois, se ela já tiver lá é mais fácil.*

Na narrativa acima pode-se perceber uma possível articulação aos vários aspectos já apresentados acerca da rede social/apoio. Contudo, destaca-se o “pesar” deixado pela saudade de sua namorada, devido a ela ter finalizado seu intercambio no Brasil e, portanto, ter voltado para Áustria seu país de origem. Diante disso, relaciona-se com o que Sluzki (1997) aborda sobre as características estruturais da rede, pois no que tange ao aspecto da *distribuição* torna-se evidente que a distância geográfica irá alterar a dinâmica da rede entre eles. Portanto, caberá a adaptação e a criação de estratégias para que possam apoiar-se mutuamente mesmo, pelo menos por um período de tempo, sem estabelecer relações afetivas/emocionais/ sociais de forma presenciais.

Quadro 4 - Prazer/lazer (formas de diversão e de alívio das tensões).

Quadro 4 - Prazer/lazer (formas de diversão e de alívio das tensões).



Fonte: autoria de David, participante da pesquisa.

Conforme Alves (2014) a definição de lazer pode ser associada às atividades que compreendem dois requisitos básicos, a saber: prazer e livre escolha. Ainda segundo o autor

[...] as práticas de Lazer devem ter o caráter de prazer do indivíduo que está envolvido, ou seja, suas escolhas estão diretamente associadas ao prazer, ao bem-estar em sua intervenção. As escolhas destas atividades devem estar desprovidas de qualquer tipo de compromisso caracterizada pelo caráter pessoal e individual. Não que as atividades sejam necessariamente individualmente, mas sim sua opção independe da vontade de terceiros. Acrescenta-se ainda que estas atividades sejam desenvolvidas em tempos fora das obrigações do trabalho, da família, da religião ou da política.

Nesse sentido, percebe-se pela narrativa de David a importância atribuída aos momentos de lazer, uma vez que estão ligados a sensação de bem-estar, alegria e descontração. Contudo, cabe destacar que o prazer não está ligado exclusivamente as atividades de lazer, pois o sentimento de prazer perpassa outras situações, atividades e circunstâncias. É possível sentir prazer, por exemplo, com o trabalho, com o estudo etc. Conforme fora constatado pelas narrativas de David, atribui-se o

prazer à outras categorias elencadas, porém articulada ao lazer estão as atividades mencionadas entre outras, correspondentes a passeios com a namorada em cafeterias e bares.

A respeito da primeira fotografia (bateria) David fala

Eu fui com a Elizabeth ao Zeppelin, é na minha opinião, segundo melhor lugar de Santa Maria [...]. A gente ficou bem perto da banda, mas foi muito legal porque eles fizeram vários covers, foi uma música muito boa, uma música muito legal. E eu olhei para o lado eu consegui ver essa imagem assim bonita, eu fiquei, “hum... eu vou tirar uma foto disso”. E está aqui a foto, dá para ver a bateria, está aqui o microfone, depois tinha um outro cara sentado ali do lado que estava tocando violão. Foi muito legal o trabalho deles [...].

Sobre a segunda fotografia (show de rock) David apresenta

[...] a primeira foto que eu tirei foi o show do “Magical Mystery” no Teatro 13 de Maio. [...] é interessante que nesse mesmo lugar, com essa mesma banda foi quando eu conheci um dos músicos que eu mais gosto até hoje que é David Bowie e eles faziam cover de David Bowie por uma hora e pouco. Da primeira vez, faz uns quatro anos eu acho, eu fiquei, “pô, é muito bom esse som, eu gosto muito das músicas dele, preciso conhecer mais”, não é à toa que comecei a ouvir mais e descobrir mais sobre a vida dele e tudo mais. Infelizmente, ele faleceu em janeiro desse ano, foi um choque para mim, eu não esperava aquilo. E depois eu fui de novo, a mesma banda, no mesmo... no mesmo ambiente, a Elizabeth estava comigo e a gente aproveitou muito e foi muito legal, foi muito, muito legal [...].

Segundo Melo e Alves Junior (2003, apud Aquino et al, 2007) pode-se destacar que a diferença entre lazer e outras atividades da vida reside no grau de obrigação, que no caso do lazer são inexistentes. Assim, nos momentos de lazer, pode-se optar com maior facilidade pelo que se deseja fazer em qual momento e onde. Desse modo, percebe-se maior liberdade do sujeito em experimentar atividades e experiências conforme deseja, sem ter que cumprir o ritual marcado pela rigurosidade da hora marcada, por exemplo e da exigência da frequência.

Contudo Aquino et al (2007), com base em Melo e Alves Junior (2003), destacam que os momentos de lazer não podem ser compreendidos como instantes de alienação desconectados da realidade social. Da mesma forma, não se configuram como espaços de fuga. Segundo os autores “a atuação no âmbito do lazer pode contribuir diretamente para o questionamento da ordem social, bem como

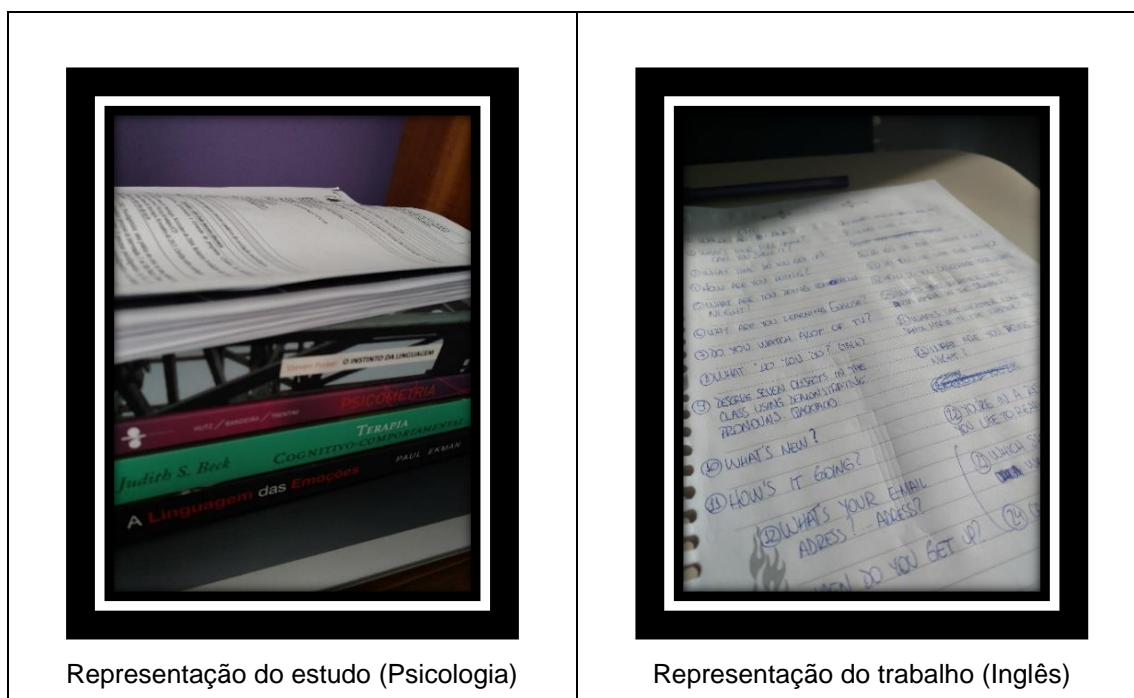
promover uma dimensão de grande importância na qualidade de vida individual e social” (AQUINO *et al*, 2007, p.18).

No que concerne propriamente a qualidade de vida, compreendendo também a importância desta para a prevenção da saúde mental Pondré e Caroso (2003) assertam que

As medidas preventivas consistem, fundamentalmente, no afastamento dos fatores de risco e nos fatores de proteção para a saúde mental. Uma das principais linhas da observação dos fatores de proteção é o estudo das redes de apoio social e, mais recentemente, do papel do prazer e das atividades de lazer na promoção do bem-estar. [...] estudos empíricos recentes têm indicado uma associação positiva entre atividades de lazer e categorias consideradas como importantes para a saúde mental, tais como a qualidade de vida e satisfação com a vida (PONDRE, CAROSO 2003, p.165).

Em corroborando a citação anterior, considerando as relações do Lazer com a Saúde, Requixa (1974), citado por Alves (2014), ressalta que, além do caráter não obrigatório e de livre escolha do indivíduo, o Lazer propicia condições de recuperação psicossomática e de desenvolvimento pessoal e social.

Quadro 5 - Desejo pelo conhecimento



Fonte: autoria de David, participante da pesquisa.

Muitas fotografias produzidas por David correspondiam a apreensão das imagens relativas aos seus livros. Como ele dissera nas EN os livros representam algo muito importante para ele. Representa o próprio conhecimento ou então, pelo menos, a expressão deste. Por essa razão ele se percebe fascinado por livros e desejoso de tê-los perto de si, mesmo que não leia todos. David explicita que por não ter tempo suficiente ou por não ter o hábito – ou mesmo paciência – não é um leitor voraz.

Contudo, saber que os livros (*“que todo aquele conhecimento”*) reside próximo e, portanto, estão disponíveis a ele lhe causa satisfação, conforme mencionado em suas narrativas. Relacionando às teorias das AH/SD e às contribuições dos estudos da área, bem como por constatações empíricas pode-se aproximar a “falta de paciência”, denotada a realização de leituras extensas, à algumas características comuns em certos grupos de superdotados.

Desse modo, a rapidez de raciocínio, fluidez das ideias e o pensamento divergente poderiam contribuir ao quadro de “impaciência” ou tédio no investimento de leituras, sobretudo muito extensas, pois o “imediatismo”, “a pressa” por saber algo e a facilidade de captação/processamento das informações podem fazer com que alguns estudantes com AH/SD prefiram outras vias de acesso ao mesmo. Com isso, tal hipótese pode ser constatada, no caso específico de David, quando ele corrobora afirmando que prefere “observar” ou ainda melhor “ouvir outra pessoa falando sobre determinado assunto”.

Assim, a acuidade auditiva sendo melhor desenvolvida parece ser uma via muito mais rápida para obter determinada informação e com ela poder construir determinado conhecimento. Todavia, David reconhece a importância das leituras para o aprofundamento de conceitos mais elaborados e densos e por essa razão alega que gostaria de ler mais do que costuma. Por essa razão possuir uma grande quantidade de livros, segundo ele, pode ser uma atitude motivadora em vistas a uma intenção futura

Sobre a primeira fotografia, representação do estudo (Psicologia), David diz o seguinte:

Aqui nós temos um belo contraste dos livros que eu recém tinha comprado de psicometria, de linguagem e os textos que eu tinha que ler [...] era um maço de textos, “pouquinha coisa” que eu tinha que ler e eu senti aquele [...] por mais que fossem interessantes os [...] as matérias dessa disciplina, eu não me sinto confortável em ter que ler alguma coisa e ter que prestar conta

do estudo mais tarde, isso não é uma coisa que me atrai. Eu gosto muito de ler, eu gosto muito de aprender coisas novas, mas não ter que prestar contas depois disso mais tarde, não é algo que me atrai e aqui tem esse contraste. Eu olhei para o lado eu vi, "meu Deus, ok, isso merece uma foto, isso é um contraste muito significativo".

A partir da narrativa de David pode-se destacar a dificuldade de adaptação ao contexto escolar/acadêmico ao que ele atribui como "ter que prestar contas depois". David, nesta e em outras narrativas, ressalta o quanto a exigência de outra pessoa, neste caso os professores, desestimula o seu comportamento espontaneamente curioso, investigativo e desejoso pelo conhecimento.

David explica que sua orientação aos estudos, ao desenvolvimento de projetos e ao aprofundamento teórico pela pesquisa ocorre com maior intensidade quando ele o faz por interesse próprio e sem a cobrança futura de ter que "provar", aos outros, o que sabe. Acredita-se que, em grande medida, isso decorre do fato de que as expectativas alheias sobre sua capacidade e conhecimento, normalmente, são sempre tão altas que a possibilidade de confronto com o desempenho real é desoladora para as PAH/SD.

Geralmente o perfeccionismo e o depósito total de investimento vital na realização de projetos de seus interesses - comprometimento com a tarefa - é algo marcante na identidade de PAH/SD. Por isso é compreensível que a experiencição do supracitado confronto, que ocorre paulatinamente na vida destas pessoas, possa gerar um significativo desconforto e até mesmo sofrimento. Ratificando, em parte, a crença acima evidenciada apresenta-se novamente o fragmento da fala de David "*isso é um contraste muito significativo*", ou seja, o contraste entre livros adquiridos por iniciativa própria e os textos de leitura obrigatória da faculdade representam os lados opostos do prazer e da obrigação desconfortável.

Dessa forma, no que concerne aos aspectos motivacionais da criatividade, que é também outro traço marcante na identidade de PAH/SD, a qual também está ligada aos processos investigativos, pode-se considerar dois tipos distintos de motivação, a saber: Intrínseca e extrínseca (ALENCAR e FLEITH, 2003). As autoras expõem que a primeira seria eminentemente facilitadora da criatividade, enquanto a segunda não teria o mesmo efeito uma vez que a pessoa ficaria muito focada nos aspectos externos ao problema e não com a tarefa propriamente dita.

Conforme as contribuições de Amabile (1996), citada por Alencar e Fleith (2003) a

[...] motivação intrínseca pode levar o indivíduo a buscar mais informações sobre a área estudada. Além disso, altos níveis de motivação intrínseca podem levar o indivíduo a se arriscar e a romper com estilos de produção de ideias habitualmente empregados, contribuindo para o desenvolvimento de novas estratégias criativas. [...]. Por outro lado, a motivação extrínseca, que impulsiona o indivíduo a se envolver em uma tarefa com o objetivo de alcançar alguma meta externa à tarefa, como recompensa e reconhecimento, pode minar o processo criativo (ALENCAR e FLEITH, 2003, p.24).

Portanto, acredita-se que muitas vezes os potenciais das PAH/SD não são “suficientemente” desenvolvidos conforme o real alcance de suas potencialidades por estar imbricados nesta situação bloqueios motivacionais. Estes “bloqueios” são derivados, por vezes, da organização do sistema educacional pautado em respostas a provas escolares e/ou obrigatoriedade de criação de produtos concretos com o objetivo mais de cumprimento de protocolo do que necessariamente envolvimento intelectual/criativo com o processo.

Assim, configura-se o desafio de estabelecer o equilíbrio pautado na necessária adaptação da PAH/SD às normas instituídas – no caso, as regras e funcionamentos do sistema educacional – a urgente necessidade de se rever, em alguma medida, as bases tradicionais modificando concepções e práticas.

Em consonância ao que se defende, diante da realidade conservadora de muitos contextos escolares, Freire (2002, p.17) contribui para reflexão quando afirma que

A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela, portanto, resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala. Creio que muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes “leiam”, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler.

Dessa forma, considera-se imprescindível que as práticas escolares sejam transformadas a fim de estimular verdadeiramente o hábito da leitura e este, por sua vez, em um ato de prazer e não de “lamúrias” ou sofrimento. A leitura é um instrumento de libertação e como tal deve possibilitar que o sujeito o utilize para seu crescimento e não como um simples meio para garantir-se boas notas escolares.

Quadro 6 – Individualidade/Identidade/Autoconhecimento



Fonte: autoria de David, participante da pesquisa.

Nas imagens acima, representativas das formas pelas quais David se percebe, analisa-se duas principais questões que se formam a partir da verificação de que ambas as fotografias se referem ao jogo. É interessante observar que as duas imagens que poderiam “definir” a identidade de David remetem-se ao caráter lúdico/jogo. Remete-se a isso as contribuições de Huizinga (2014) quando o autor afirma que o instinto do jogo permeia todas as realizações humanas, desde a política, a arte, a lei, a ciência etc, e, portanto, insere-se na identidade dos sujeitos de formas distintas, em menor ou maior grau, perpassando toda a história da humanidade.

David ressalta em sua narrativa que a segunda imagem (representação de seu passado/presente) corresponde a um contraste entre sua infância e sua vida adulta. Contudo, é interesse observar que o contraste não está apenas nos elementos representacionais da segunda fotografia como também está presente entre uma imagem e outra (a primeira). Ou seja, as duas imagens dizem do lúdico/jogo, mas enquanto uma se traduz em um jogo lógico, estratégico e pautado

em um pensamento essencialmente racional a segunda é interpretada pelo seu valor lúdico imaginativo, ligado a fantasia e ao pensamento criador e estético.

Huizinga (2014) sobre o caráter do jogo e as competições culturais, afirma que os diferentes jogos têm um caráter diferente na/para cultura e assim compara:

Os jogos de azar constituem um curiosíssimo objeto de pesquisa cultural, mas devemos considerá-los inúteis para o estudo da evolução da cultura. São estéreis, nada acrescentam à vida do espírito. Mas esta situação muda logo que o jogo exige aplicação, conhecimentos, habilidade, coragem e força. Quanto mais “difícil” é jogo, maior a tensão entre os que a ele assistem. É possível um jogo de xadrez fascinar os assistentes, embora, apesar disso, ele seja estéril para a cultura e destituído de qualquer encanto visível. E a partir do momento em que um jogo é um espetáculo belo seu valor cultural torna-se evidente. Mas este valor estético não é indispensável para a cultura: os valores físicos, intelectuais, morais ou espirituais também são capazes de elevar o jogo até o nível cultural (HUIZINGA, 2014, p.55).

O autor mencionado diz ainda que um aspecto importante que permeia o jogo é o prazer em ganhar, assim o prazer de obter êxito no jogo aumenta com a presença de espectadores. Para Huizinga (2014, p. 57-58)

Ganhar significa manifestar sua superioridade num determinado jogo. Contudo, a prova desta superioridade tem tendência para conferir ao vencedor uma aparência de superioridade geral. Ele ganha alguma coisa mais do que apenas o jogo enquanto tal. Ganha estima, conquista honrarias [...]

No que tange ao objetivo e ao prazer do jogo, ou seja, ganhar, conforme aponta Huizinga é possível relacionar uma problematização com um filme que aborda a temática das AH/SD, ou no mínimo da precocidade ou mesmo prodigiosidade, intitulado “Lances inocentes”. Neste filme o personagem principal é um garoto de menos de dez anos que é levado pelo pai a diversas competições de xadrez, ao perceber que o menino possuía extrema habilidade no jogo. Contudo, neste caso particular, observa-se por meio da história contada no filme a perda da motivação do menino ao ser utilizado, de certa forma, como um “objeto” para atingir um fim, o fim que o pai queria: reconhecimento e “honrarias” a ele, por intermédio do talento do filho. Dessa forma, salienta-se a importância do jogo enquanto prazer e não obrigação.

Ambas as imagens e suas significações dizem da identidade de David, evidentemente, porém há de se destacar que não sem propósito ele significa de forma muita mais elaborada a primeira imagem em detrimento da segunda. David se

atém a leitura da imagem do jogo de xadrez de forma mais espontânea e eloquente em sua narrativa do que a segunda, comparativamente. Relaciona-se a isso sua identificação pessoal com situações, ideias, atividades, conceitos e outras formas de pensar e agir pautadas pela racionalidade.

Sobre a segunda imagem David diz

[...] esse ursinho que está lá no fundo eu tenho ele... é aquele da Parmalat que meu irmão tem o leão e eu tenho esse urso, que é um... um urso, é um macaco na verdade, é um macaquinho. E eu tenho esse macaquinho faz muito, muito tempo, parece que desde que eu nasci. E na frente tem o Udi que é um... o meu personagem gigantesco do Toy Story. Uma amiga minha foi na Disney, ela ficou trabalhando lá três meses e eu falei, “Lu, traz para mim o Udi”, entreguei o dinheiro para ela, ela foi lá, trouxe, é o Udi oficial da Disney, aquela coisa toda, muito bonito o bonequinho, muito, muito bonito. Aí tem uma cordinha atrás, tu puxas, ele fala algumas coisas. E um outro contraste o hoje e o ontem.

Diante da narrativa acima destaca-se duas questões a primeira refere-se ao aspecto do “tempo” (cronológico), pois David repete os termos assim como “arrasta” sua voz, prolongando-se como se dissesse “miiiiito” tempo e completa com “*parece que desde que eu nasci*”. Esse tempo entendido como algo cronológico, distante, o tempo de sua infância e ali findado não é significado desta forma, pois “o macaquinho” e “o personagem” se encontram no presente, não havendo, portanto, uma linearidade temporal que separe sujeito do passado/sujeito do presente. O desejo de adquirir o personagem “oficial da Disney” pode ser entendido enquanto uma reatualização de práticas, só que agora enquanto um “jogo adulto” e não mais infantil, uma vez que David faz questão de “esclarecer” o valor simbólico de Udi pelo universo do Cinema e por ser da “Disney”. Compreende-se que a Disney é a “licença poética” do adulto para brincar assim como o Cinema é “a licença poética” para sonhar.

Em relação a primeira fotografia, a do jogo de xadrez, David conta a história daquelas peças, assim ele tinha um tabuleiro com lindas peças em vidro, porém um dia houve um acidente e as peças se quebraram, restando apenas o “rei” e a “rainha”.

Quando levado a refletir sobre qual (is) peça (s) ele poderia ser representado ele é contundente em afirmar que seria:

O bispo. Não pelo cunho religioso, longe disso até, ((risos)) mas pelos movimentos da peça. Eu fiquei entre... em dúvida entre o bispo e a torre. A torre, ela se move em... em linhas retas e o bispo se move em linhas diagonais, pode se mover quantas casas ele quiser, só que o ataque da torre é muito mais perceptível porque tem um corredor, é uma linha reta, o ataque do bispo é muito mais suave, muito mais sutil, ele chega pela diagonal, é muito mais fácil tu derrotar um... o oponente pela... pela diagonal do que em linha reta. E eu acredito que tendo essa percepção eu consigo ter.... conseguiria ter um ataque melhor.

David dissera em outras narrativas que quando criança, até por volta da metade da adolescência, ele era uma pessoa muito agitada, intolerante as frustrações e as coisas que não ocorriam ao seu modo bem como “autodestrutivo” segundo suas palavras. David narrou que sua personalidade foi mudando significativamente, pois ele começou a buscar para si um “equilíbrio interior”, especialmente adquirido a partir da terapia, de abordagem cognitivo-comportamental, que faz há mais de um ano.

Nesse sentido, se desenvolve a relação entre a representação de sua identidade, metaforicamente, como sendo a peça “Bispo” do xadrez, pois esta peça tem como característica a qualidade de ser “sutil”, “discreta”, “rápida” (enquanto capacidade de atacar) e eficiente. Assim, tais adjetivos parecem ser bastante apropriados para descrever David, segundo as observações e análise de suas narrativas ao longo das E.N.

Pode-se, talvez, inferir que David ao considerar “ser a Torre”, mas logo voltar e assumir-se “como Bispo” reconhece e reafirma que sua identidade é incomum, ou seja, foge dos padrões “normais” derivados da média. Nesta análise “andar em linha reta”, como faz a Torre, seria, talvez, fazer o que a maioria faz, agir de forma menos perceptiva do mundo ao redor, conforme sua possibilidade evidentemente. Já assumir-se enquanto Bispo é identificar-se com sua postura e/ou possibilidade de ter uma “ampla percepção” visual do todo, entendendo o tabuleiro como o meio social, de forma análoga. Ademais, o Bispo é mais rápido para atacar e pode-se relacionar com a rapidez para aprender coisas novas.

Contudo, acredita-se que é relevante o fato de David, após sua afirmação segura de que seria o “Bispo”, ter pensado em mudar a auto definição para “Torre” poder-se-ia, talvez, interpretar está “dúvida” momentânea como ratificação de seu dilema enquanto PAH/SD, evidenciado em outras narrativas. Assim, as discordâncias em alguns momentos sobre como ele sente-se a respeito de sua

AH/SD pode ser comparada a hesitação neste momento. Para David, não é válido a sua rotulação enquanto PAH/SD se isso for “um problema para os outros” ou se “tiver que provar isso aos outros” é válido somente para ele, uma vez que alega desejar provar isso apenas para si mesmo.

Sobre sua narrativa acerca dos sentidos que atribui ao Bispo, enquanto representação de sua identidade, ele diz

Ãhn... percepção, adaptação. É. Eu consigo me adaptar ao que for necessário. Uma coisa que eu percebi agora é que o bispo tem uma falha, tu precisas dos dois bispos para ter um bom jogo, porque um bispo só vai andar nas casas escuras e o outro bispo só vai andar nas casas claras, ele não consegue trocar a cor de casa, então se tu quiseres proteger o teu rei de um determinado bispo é só tu colocar numa casa diferente da dele, ele nunca vai conseguir te atacar. Diferentemente da torre, por exemplo. Interessante, não tinha pensado nisso antes. Hum [...]. Mas eu mantenho [...] é mais bispo do que torre [...]. Eu mantenho. Pelo fato de que eu nunca vou conseguir estar preparado para tudo, porque eu nunca vou conseguir pensar em tudo, não tem como, é humanamente impossível por mais que eu queira, não tem como.

Outro aspecto de fundamental importância é quando ele diz que irá manter sua ideia inicial e definir-se como o “Bispo”, pois por mais que tenha naquele momento percebido que esta peça tinha uma limitação ou vulnerabilidade era o Bispo que o definiria melhor, mesmo assim. Diante disso, ressalta sua fala “ *eu nunca vou conseguir estar preparado para tudo, porque eu nunca vou conseguir pensar em tudo, não tem como, é humanamente impossível por mais que eu queira, não tem como*”, David com este pensamento autoconsciente suscita à reflexão de que todos, sem exceção, possuem limitações, isto é, coloca abaixo, mais uma vez, o mito da PAH/SD como super-herói, assim como o mito da resiliência como invulnerabilidade.

7.2 LUZ, SOMBRA E MOVIMENTO: A VIDA É BELA

O filme “A vida é bela”, de origem Italiana, dirigido e protagonizado por Roberto Benigni, foi indicado à sete prêmios do Oscar de mil novecentos e noventa e nove (1999), dos quais venceu três, incluindo o melhor filme de língua estrangeira.

O filme inicia com Guido Orefice, personagem principal, um judeu-italiano mudando-se do campo, meio rural, para Arezzo em 1939 para abrir uma livraria.

Antes trabalha como garçom no restaurante do hotel, onde seu tio Eliseo é o chefe dos garçons.

Na cidade, ele conhece uma professora chamada Dora. Para ele, é amor à primeira vista. Apesar de que ela namorava outro rapaz e provinha de família rica, diferentemente dele, Guido a conquistou. Eles se casaram e tiveram um filho o qual chamaram Giosué.

No quinto aniversário de Giosué a segunda guerra mundial está em pleno vigor. Uma vez que eles são judeus, os alemães enviam Guido, Eliseo e Giosué para um campo de concentração. Por querer ficar com sua família Dora insiste em ser levada para o campo e fica no alojamento das mulheres.

Para proteger Giosué do horror do que está acontecendo com eles, Guido, sempre muito perspicaz e criativo, diz a ele que estão em um jogo onde em certas ações eles ganham pontos em outras perdem pontos ou são eliminados do jogo. O primeiro concorrente a chegar em 1.000 pontos ganha o prêmio que é um tanque real. O objetivo principal do Guido é manter Giosué seguro a todo o custo, enquanto que ele tenta descobrir uma maneira de retirar a sua família do campo de concentração, ou no pior dos casos nada mais ter o que ser feito.

Contextualizando os aspectos da época, antes de culminar na ida de Guido e sua família para o campo de concentração, apresenta-se que a sociedade italiana fascista e suas conservas culturais são demonstradas quando começam a humilhar e odiar os judeus italianos, destruindo seus pertences e propriedades, fixando placas nos estabelecimentos comerciais e dizendo ser proibida a entrada de judeus e cachorros. Mesmo diante da conserva cultural, bloqueadora da expressão espontânea, Guido não se mostra limitado ou reprimido. Ao contrário, ele busca utilizar os recursos disponíveis para provocar uma resposta flexível às novas circunstâncias em vários instantes do filme. Dessa forma, fica explícita o alto nível de resiliência e criatividade em seu comportamento. Guido, ao desempenhar sua espontaneidade e bom humor em todos os momentos, consegue adaptar-se, ao seu modo, às circunstâncias que são expostas pelo meio. O ambiente também é favorecido por sua expressão espontânea, pois os demais componentes que compõem a família passam a produzir novas e imprevisíveis respostas.

Dora ao terminar seu noivado rompe coma as regras da conserva cultural da sociedade e de sua família. O filho que cresce em um ambiente familiar em que se opera a espontaneidade sonha, fantasia e age de forma criativa. Isso é demonstrado

quando ele tenta escapar do banho escondendo-se dentro de um criado mudo. Giosué participa com seu pai de um truque, onde o móvel adquire vida e se dirige até Dora trazendo-lhe flores.

Já no campo de concentração e procurando poupar Giosué do terror de uma guerra e garantir a sobrevivência de sua família, elabora uma complicada explicação que é adaptada à medida das necessidades, visando caracterizar aquele momento como um jogo aos olhos do filho, e poupá-lo senão da morte pelo menos do trauma.

O “jogo”, por assim dizer, é controlado pelos funcionários nazistas do campo que repassam as ordens e regra e, portanto, os fazem de forma dura. Guido diz ao filho que o primeiro colocado no jogo ganhará um tanque de guerra, admirado por Giosué, que os levará para casa. Mas para vencer o ganhador deve acumular mil pontos por meio de trabalhos e brincadeiras. As perdas de pontos eram associadas a ficar com medo dos soldados, começar a chorar, querer ver a mamãe, sentir fome e pedir comida. As jogadas mais importantes são manter-se calado e escondido o tempo todo. Os papéis assumidos e desenvolvidos durante esse jogo permitem a expressão e atividade criativa, demonstrando a extensão de estratégias psicológicas para proteção do “eu” interior, provindas de Guido.

Contudo, ele não consegue permanecer vivo no final da história, porém foi exitoso em proteger sua família e o filho da violência da guerra, tanto quanto possível. Assim que o exército americano chega ao campo de concentração para resgatar os prisioneiros, o pequeno garoto sai de seu esconderijo e vislumbra “coincidentemente” à sua frente um tanque de guerra, o prêmio prometido. É sobre este tanque, nos braços de um homem, que Giosué avista e reencontra sua mãe.

Para eles, o jogo terminou; representado pela frase final do garoto: “Mamãe! É verdade! Ganhamos! Mil pontos, é de morrer de rir, vamos voltar para casa de tanque”. Muito além do que ganhar o tanque de guerra como prêmio, Giosué e Dora levarão para casa o exemplo do pai, a valor da expressividade, capacidade criativa e resiliência diante das adversidades vividas.

Diante da experiência fílmica David sintetiza como se sentiu diante do que o obra cinematográfica lhe suscitou:

[...] em primeiro lugar por ser um filme mais antigo, ele já gera aquela... aquela ideia, a gente, “ah, é um filme antigo, provavelmente não vai ser bom, não vai ser interessante”, mas é claramente o contrário do que a gente consegue ver aqui. (...) no início o filme começa com aquela comédia, algo supertranquilo, aí, ele encontra o amor da vida, né, dele e fica aquela coisa

bonita, “ah, vai ser uma comédia romântica”, e de repente. E mesmo com isso, ele consegue manter o bom humor e com essa [...] resiliência, essa resistência, essa capacidade de conseguir manter a felicidade, pelo menos aparente, para que o filho dele não tenha que sofrer com uma informação tão pesada quanto essa. Eu duvido que eu teria a capacidade de fazer metade do que ele fez, ahn... eu não sei, eu não sei realmente como eu teria reagido numa situação dessas.

A respeito se imaginou-se agindo na situação exposta no filme David, afirma que ele e a personagem de Guido são extremamente diferentes, conforme sua narrativa abaixo

Isso vai bastante da personalidade dele. Ele era uma pessoa mais bem-humorada, sempre fazendo piadas e brincadeiras o tempo todo. Para ele, provavelmente, foi mais simples fazer uma coisa dessas. Assim como seria mais natural para mim tentar achar um jeito de que eu conseguisse explicar para essa criança, no caso o filho, de alguma forma branda o quê que estava acontecendo. E eu, provavelmente, não seria bem-sucedido nisso. Porque é uma informação muito pesada.

David, portanto, inicialmente demonstra uma diferenciação em relação a identidade de Guido, pois para ele Guido era muito imaginativo, fantasioso e por conta disso se colocava demasiadamente em situações de perigo. Todavia David acredita que é muito mais realista, racional e pragmático e por isso não esperaria contar muito com “a sorte”. Destaca que neste ponto o filme é bastante romântico, pois Guido, sobrevive até o final do filme mesmo agindo de forma muito “sonhadora” diante da realidade cruel.

Contudo, David destaca que se identificou em alguma medida com o médico alemão, “amigo” de Guido, no que concerne ao gosto pelas charadas/enigmas.

Uma coisa que eu achei interessante foi o médico alemão que era cliente dele, com aquelas charadas e com essa coisa do mistério bem investigativo, “ah, se isso e aquilo, então tal coisa”. Claro, que não nesse ponto (que está sendo falado), quanto o médico que perdia noites de sono tentando entender que aquela charada queria dizer, qual era a resposta da charada. Não chegaria a isso. Mas é o que me atrai. Se bem que do Guido também, né, havia esse envolvimento com a charada, mas era duma forma mais lúdica, né? Pro Guido era mais uma das brincadeiras dele levar a vida, né. Mas eu... mais nesse aspecto científico da coisa talvez ou brincadeira de palavras.

Mas fica evidente mais uma vez o aspecto objetivo da identidade de David, pois para ele o jogo é representado como um sério desafio e não como algo “lúdico”

para “tornar a vida mais leve”, segundo suas palavras. Nesse sentido, pode-se perceber uma orientação para o pensamento dedutivo de David, fazendo lembrar as investigações de Sherlock Holmes⁸², pois compartilha o gosto pelo desafio, pela descoberta e pela lógica.

7.3 LUZ, SOMBRA E MOVIMENTO: LIXO EXTRAORDINÁRIO

O documentário “Lixo Extraordinário” acompanhou durante dois anos o desdobramento do trabalho do artista plástico brasileiro Vik Muniz no antigo “lixão” do Jardim Gramacho, município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro. O filme concorreu ao Oscar de 2011, na categoria filme estrangeiro. Ele problematiza a realidade das pessoas que vivem em condições críticas de pobreza e de falta de saneamento básico, e também próximas ao problema ambiental da disposição de resíduos sólidos urbanos.

Desta realidade emerge a participação do artista plástico Vik Muniz e seu envolvimento com os catadores do lixão⁸³ do Jardim Gramacho. Vik se interessou pelo lixão de Gramacho por ser o maior do mundo em disposição diária de resíduos, conforme os dados de 2007 (BASTOS, 2015). Seu objetivo foi o de mudar a vida das pessoas utilizando a arte derivada de materiais do cotidiano delas. Vislumbra-se no documentário que a expectativa do artista antes do contato com os catadores era um tanto preconceituosa. Esse preconceito é estampado em seus pensamentos acerca da representação social sobre o local e da maioria das pessoas incluíam pensamentos como “devem ser as pessoas mais rudes em que possamos pensar, são viciados, é o fim da linha, dê uma olhada na geografia da área, é para onde vai tudo que não é bom incluindo as pessoas”.

As dimensões do aterro e a quantidade de lixo são enormes. Todo o resíduo em decomposição fica exposto e as pessoas dividem espaço com muitos urubus e veículos de grande porte. A estrutura irregular e simples deposição dos resíduos

⁸² O detetive Sherlock Holmes é na verdade um personagem fictício gerado pela mente do médico e escritor britânico Sir Arthur Conan Doyle. Obsessivo na hora de decifrar um mistério, Sherlock ganhou fama ao se valer da metodologia científica e da lógica dedutiva – espécie de pensamento lógico que parte das causas para compreender os efeitos, e assim chega à conclusão mais acertada sobre certas proposições que desafiam sua compreensão. Fonte: <http://www.infoescola.com/biografias/sherlock-holmes/>

⁸³ Lixão é uma forma inadequada de disposição final de resíduos sólidos, que se caracteriza pela simples descarga do lixo sobre o solo, sem medidas de proteção ao meio ambiente ou à saúde pública.

mostra uma estrutura ilegal diferente da preconizada para um aterro sanitário, com impermeabilização do solo e torna as condições de trabalho dos catadores na área insalubre, incluindo os riscos de contaminação e a susceptibilidade a diversos tipos de doenças. Vik se surpreende com o bom humor dos catadores contrastando com a realidade do dia a dia vivida por eles. Destacam-se os personagens Zumbi, vítima de um acidente no lixão; e Tião, presidente da Associação de Catadores do Jardim Gramacho e ambos possuem o hábito da leitura e apresentam caráter de liderança e superação. A história de vida de cada pessoa do aterro impressiona pela emoção transmitida nos depoimentos, transformando a falsa impressão de Vik antes da visita.

O artista realiza obras de arte com ajuda dos catadores de materiais recicláveis, utilizando os materiais encontrados no lixão para formar imagens incríveis dos trabalhadores locais, transformando suas vidas. Além da criatividade e beleza das obras, o documentário apresenta a história de vida de vários catadores, os quais foram transformados nesta experiência em artista e na própria arte.

Sobre as percepções e sensações causadas pela experiência do documentário David comenta

[...] em primeiro lugar tinha uma quebra de expectativa bem significativa. Como eu te disse antes, eu esperava que o filme fosse algo mais tedioso, algo pouco dinâmico, não sei se é uma expectativa errada que eu tenho de documentários. Mas foi uma quebra de expectativa muito interessante porque primeiro conta um pouquinho da história dele, mostra ele, ahn... interagindo com as pessoas e tem toda uma contextualização história social da... do lixão e daquela coisa toda. Ahn... o que é muito chocante, né? A gente vê aqueles relatos das pessoas, ouve os relatos das pessoas e ver aquela quantidade de... de lixo jogado ali, o maior aterro sanitário do mundo. É muito chocante, muito chocante. Muito, muito chocante. E, no início, eu conseguia perceber aquela certa ignorância das pessoas, não ignorância no sentido negativo... mas a iletrabilidade da... a falta de acesso à educação que aquelas pessoas tinham.

David faz uma diferenciação entre resiliência, resignação e conhecimento. Assim, entende que inicialmente percebeu um significativo desconhecimento por parte das pessoas que fazia com que elas não contrastassem suas vidas com outras possibilidades de viver. A partir do momento que os trabalhadores foram confrontados com novas realidades e perspectivas, David acredita que “um novo

olhar” se formou bem como o conhecimento de que eles poderiam almejar e alcançar novos patamares na sociedade.

[...] do tipo, “eu sei que tem coisas melhores, eu sei que eu posso fazer melhor, mas, ah, assim está bom, deixa assim”. Ao meu ver pelo menos isso é resignação. Aquilo é falta de conhecimento, eles não têm noção de que existe uma vida diferente lá fora ou algo muito melhor. Tanto é que, quando a....acho que é a Isis. “Me deixem aqui, me paguem, 300-350 reais por mês eu tô feliz, me deixem aqui”. No momento que ela percebeu como poderia existir uma vida lá fora... isso é conhecimento.

David reflete sobre as questões éticas envolvidas no trabalho de Vick na produção do filme e considera que é muito difícil se chegar a uma resposta sobre a validade ou não do movimento que a experiência artística- e produção do filme – causou na vida daquelas pessoas. Assim, ele diz que pensa ser uma direção para a resposta ética o que confere como beneficência ou maleficência, ou seja, qual o nível de bem-estar daquela ação, posteriormente ao término do filme? O resultado dessa resposta seria o indicativo se realizar o trabalho foi ético ou não.

7.4 LUZ, SOMBRA E MOVIMENTO: MÃOS TALENTOSAS

O filme, baseado em fatos reais, conta a história de vida de Benjamin Solomon Carson, considerado o maior neurocirurgião pediatria da década de 80 e 90. Carson chegou no auge da sua carreira quando operou com sucesso, pela primeira vez na história da medicina, uma separação crânio-cefálica de gêmeos siameses, sem que nenhum deles morresse.

Da infância pobre à Medalha Presidencial da Liberdade na Casa Branca em 2008, foi um caminho muito difícil onde as atitudes da mãe foram decisivas para colocar o filho (que os coleguinhas chamavam de burro) no caminho de um futuro brilhante.

O filme inicia retratando a infância Ben, um garoto que estava tendo dificuldades nos estudos. Quando sua mãe é chamada à escola por um desentendimento de Ben com outro aluno, o diretor mostra a ela o Boletim de seu filho com um baixo rendimento escolar.

Logo após tenta descobrir o que o atrapalha. Inicialmente descobre que seu filho necessita de óculos de leitura. Posteriormente cobra de seus filhos (Ben e seu

irmão) que eles estudem e corram atrás do que desejam, em vez de só ficarem sentados esperando que as coisas caíssem do céu.

Começa a incentivá-los a descobrirem seu potencial. Bem melhora consideravelmente seu desempenho sendo reconhecido na escola, a partir de seu ótimo desempenho acadêmico. Ingressa em umas das universidades mais prestigiadas dos Estados Unidos. Graduado começa a trabalhar em um hospital. Até chegar o dia de uma cirurgia que é levada a ele por ser reconhecido como o melhor neurocirurgião do mundo.

A temática do filme mostra o que o apoio da rede social, no caso dele constituída basicamente pelo papel proeminente e perseverante da mãe, a cobrança e a força de vontade podem fazer. Mesmo discriminado inúmeras vezes em sua vida, ele, através do apoio de sua mãe, acredita em seu potencial e corre atrás do seu sonho. Outro ponto ressaltado no filme é poder da fé e da oração, pois a mãe de Bem demonstra-se ser muito resiliente e incentiva os filhos a nunca se considerarem vítimas e sim a buscar, com fé, otimismo e árduo trabalho a superação de suas adversidades.

Sobre os aspectos que marcaram David ele comenta

[...] é interessante perceber como foi contada a história do filme. Primeiro mostra ele se digladiando com um grande problema, um grande enigma na vida, ahn... naquele episódio da vida dele e depois volta para contar toda a história dele e depois, em si, resolver o enigma. Ahn... a infância dele foi bastante difícil, não só por questões financeiras, mas ele recebeu muito estímulo para a leitura, estudo e tudo mais da mãe dele. Eu, particularmente, não teria feito daquela forma. Daquela forma autoritária que ela falou. "Ah, a partir de hoje vocês vão escolher só dois programas de televisão, vai pegar não sei quantos livros para ler e fazer um resumo por escrito". Eu não faria dessa forma, não acho que esse autoritarismo funciona da mesma maneira. Eu não sei exatamente por que eu penso isso, mas acho que em parte porque eu não tenho... isso é um problema na verdade, eu não tenho medo de autoridade, eu não... não... não me deixo... provavelmente não, muito provavelmente não. Por que... sei lá, eu estudei em colégio militar, eu sei o que é autoritarismo, aquele militarismo todo, aquela coisa positivista. [...] E aquilo não me assusta, aquilo não me assusta. Acho que eu contei até [...] tinha um sargento monitor que ia fazer isso e aquilo e... claro que não ia fazer nada daquilo porque era ilegal, mas eu não tinha medo, nunca tive medo.

Percebe-se que algo muito importante destacado por David diz respeito a crítica em relação ao autoritarismo da mãe da personagem Bem, protagonista do filme. David questiona a eficácia da forma com que a mãe agiu para melhorar o comportamento e o desempenho do filho na escola.

Relaciona-se a isso uma característica bastante comum nas PAH/SD que é o comportamento questionador, crítico e avesso a regras que não lhe fizerem sentido. Por isso, podem muitas vezes demonstrar rebeldia ou desdém diante de figuras de autoridade, especialmente se estas forem tipicamente autoritárias.

Percebe-se na narrativa de David lados opostos, mas que se complementam, de uma mesma personalidade, pois ao mesmo tempo David defende e aprecia a ordem, a disciplina e a justiça como valores tradicionais da educação despendida na escola militar. Por outro lado, questiona a representação de autoridade e de regras rígidas. Acredita-se que os traços que aparentemente pareçam ser incongruentes possam ser complementares de “um perfil” comum nas PAH/SD: um referente ao questionamento da realidade e pensamento crítico e o outro a justiça, honra e valores implicados em uma ideologia que preza pelo “correto” segundo David.

7.5 LUZ, SOMBRA E MOVIMENTO: COMO ESTRELAS NA TERRA: TODA CRIANÇA É ESPECIAL

O filme, de origem indiana, foi lançado em 2007 e aborda a história do personagem chamado Ishaan, um menino com uma problemática trajetória escolar devido ao que o contexto escolar e a família consideram ser problemas de ordem intelectual e social.

O filme instiga a refletir sobre o papel do professor no desenvolvimento intelectual do aluno, principalmente no que diz respeito aos anos iniciais e na alfabetização. O contexto nos leva a refletir acerca dos padrões convencionais e rígidos de ensino que não levam em consideração as possíveis dificuldades cognitivas, emocionais ou sociais enfrentadas pelos alunos.

O filme inicia com uma sequência aleatória de imagens projetadas em uma lousa contendo letras e números, acompanhadas pelo som de uma sirene, como fundo musical e duas professoras austeras leem os nomes e notas dos alunos. Essa introdução nos remete aos problemas intelectuais de Ishaan, pois suas notas são significativamente abaixo das dos outros alunos e é nítida a expressão de desaprovação que as professoras demonstram ao lerem suas notas.

As cenas iniciais do filme são marcadas por um forte contraste entre o agitado mundo exterior, com suas constantes pressões, horários a cumprir, obrigações e expectativas alheias a satisfazer, e a calma do mundo interior de Ishaan, que segue

no ritmo imperturbado e lúdico de um garoto de oito anos. Este mundo é ressaltado logo após a introdução onde Ishaan aparece sentado em uma sarjeta, reflexivo, preparando para o momento certo de pescar seus peixinhos, totalmente concentrado e dedicado a este processo como se o mundo não existisse ao seu redor, denotando inclusive já os primeiros indicadores de comprometimento com a tarefa.

Contudo, o menino é abruptamente chacoalhado por um homem que reclama gritando culpabilizando o menino pelo atraso do transporte escolar, uma vez que segundo o motorista é sempre ele quem não obedece a rigorosidade do horário. Em casa a situação é similar, pois enquanto seu pai, mãe e o irmão mais velho seguem suas vidas produtivas e atarefadas, Ishaan é lento em quase tudo que faz.

Os contrastes dos dois mundos ocorrem tanto no lar quanto no ambiente escolar e são recorrentes no filme, retratando o mundo lúdico de Ishaan em contraposição ao mundo rígido e intransigente dos adultos. Ele é considerado como preguiçoso e engraçadinho enquanto que o verdadeiro problema, sua dificuldade de aprendizagem, é ignorado e tão pouco enxergado pelos professores, apesar dos sinais serem evidentes. Ele mesmo chega a exclamar para a professora, a não conseguir ler uma passagem de um livro, porque as letras dançam no papel.

Seu pai acredita que ele é indisciplinado e o trata com rigor falta de sensibilidade. Quando o pai é chamado na escola para conversar com a diretora, o mesmo decide transferir o filho para um internato. Segundo o diretor do internato que o recebe, encaminhado pelo pai a filosofia da instituição é a de disciplinar “cavalo selvagem”. O menino, no internato foi se deprimindo gradativamente até ficar em um estado quase catatônico, demonstrando uma depressão profunda e há uma insinuação no filme que ele estava desistindo de viver quando fica na beira de um precipício.

Paralelamente decresce a vontade de aprender e de ser uma criança, sente a falta da mãe, do irmão mais velho e da vida. A depressão apaga seu fascínio pelo mundo e suas formas e cores que o inspiravam para suas pinturas e de alegre e curioso se torna um menino recluso e triste. É classificado com deficiência intelectual e acaba aceitando esse rótulo, abrindo mão de desenhar e até de se comunicar.

No dia a dia Ishaan é distante e sofre constantes humilhações dos colegas e é constantemente repreendido pelos professores por causa da sua falta de atenção. As cenas, indiretamente mostram os sinais de uma possível deficiência cognitiva que passa despercebida tanto pelos pais quanto pelos professores e que só mais

tarde são apontados pelo professor substituto de artes que conclusão de que o aluno era disléxico.

O professor temporário, Ran que não era um professor tradicional, não seguia rigorosamente as normas da escola e tem uma metodologia própria que ensina Ishaan a dar um passo de cada vez. O professor de artes coloca em prática um estímulo pedagógico com objetivo de percorrer as etapas básicas da alfabetização que ficaram perdidas a Ishaan devido a sua dificuldade de compreensão da relação entre os símbolos e os sons da fala que passou despercebido pelos demais professores nos anos iniciais e que prejudicou a sua alfabetização.

Assim, é neste momento do filme que se observa uma reviravolta na vida de Ishaan, pois com o auxílio afetivo e psicopedagógico do professor, o menino volta a sorrir, a pintar, e mais importante, a ter confiança nas suas capacidades de desenvolvimento. Ishaan encontrou no professor de artes uma rede de apoio significativa essencial para a superação das adversidades de sua vida, limitações individuais e desenvolvimento de seus potenciais acima da média na área artística.

A partir da experiência do filme David ao ser indagado sobre o que este lhe suscitou responde a partir do contato com o professor de artes com Ishaan

Ele fala que... quando ele vê o menino, como se ele [...] se visse no espelho. Claro, claro que faz sentido, ah, que i, percebi isso só agora. ((risos)) Áhn... toca dessa maneira na parte do drama... de quanta m* uma criança dessas pode passar, por quanta uma criança dessas pode passar se os pais, no caso os... os educadores, os responsáveis por essa criança não tiverem conhecimento... sobre os possíveis problemas que essa criança possa ter. Que, nesse caso, é dislexia. No iníciozinho a gente já percebia, eu pelo menos eu percebi já no início que muito provavelmente era dislexia dado os problemas que ele tinha. [...] E outra coisa que nós temos esse tipo de conhecimento, conhecimento do dado científico, da universidade... que não é meramente o senso comum. [...] Que o senso comum foi exatamente o que os pais fizeram que foi aquela coisa de “ah, mas, ele não faz porque ele não quer, ele não faz porque ele é vadio, ele não faz porque é burro” ou alguma coisa assim.*

Sobre o fato dele se identificar com algum personagem David responde que infelizmente se identificou com o pai de Ishaan, o qual foi muito rude, intolerante e equivocado na forma de lidar e agir com o filho. David narra da seguinte forma

[...] infelizmente, eu me vejo um pouco no pai dele. E uma das coisas que me deixa mais entristecido e mais feliz também, é ser provado errado... quando me provam errado, me provam que eu estou errado, eu, em primeiro lugar fico chocado pelo fato de “pô, como é que eu não me dei

conta disso? Que imbecil, como é que eu não percebi isso antes? ". "Como é que eu fui arrogando ao ponto de pular em cima da conclusão sem nem mesmo ter certeza do resto". Uma arrogância total. Depois eu me sinto feliz pelo sentido que eu posso tentar mudar isso.

A respeito da “arrogância” mencionada por David como algo que, segundo ele lamentavelmente, é marcante na manifestação de muitos de seus comportamentos ele pondera que também considera ter autocrítica para voltar a trás e tentar rever seus posicionamentos caso seja provado errado. Nesse sentido, pode-se inferir que a “arrogância” é equivalente a autoconfiança e independência de pensamento, o que ao extremo resulta em um comportamento pouco flexível. Contudo, como ele mesmo afirma também faz parte de sua personalidade aceitar “a verdade” mesmo que esta não esteja com ele.

Portanto, relaciona-se o exposto com o que Sabatella (2008) apresenta ao clarificar que, normalmente, a PAH/SD não exerce um posicionamento independente ou divergente aos dos outros para afrontar ou ofender. Elas o fazem, na maioria das vezes, porque faz parte de sua personalidade, de sua subjetividade, operar de forma autônoma, ter opiniões próprias e convicção de suas ideias.

THE END: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensou-se se haveria uma forma melhor ou mais adequada para dar início ao fim. Considera-se esta tarefa difícil, pois é aceitar que as palavras, intimamente pensadas e escritas, sejam lançadas ao mundo. Uma vez compartilhadas elas serão para sempre da coletividade e, portanto, serão interpretadas, avaliadas e utilizadas de diferentes formas. Está aí o motivo de apreensão e de empolgação, ao mesmo tempo.

Então, como dar movimento as palavras iniciais de algo que se entende, na academia, como “considerações finais”? Não se chegou a uma resposta inequívoca. Porém, acredita-se que uma maneira produtiva de abordar esta seção é entendê-la a partir da metamorfose do “ponto final” em “reticências”.

Nesse sentido, “as reticências” (ou, talvez, ponto final triplicados) multiplicam as possibilidades de interpretações e sentidos acerca deste trabalho, bem como as possibilidades de novas problematizações sobre os temas e abordagens por ele/nele utilizadas.

Assim como propõe Duarte (2009), o cinema e seus filmes não impõem significados e sentidos aos espectadores mas participam destas elaborações. Do mesmo modo, a pesquisa aqui desenvolvida não impõe ao leitor uma única forma pensar acerca do que fora trabalhado. Todavia, almejou-se que os olhares fossem direcionados para os planos e enquadramentos propostos pelo “diretor” para que após esta experiência cada um fizesse uso da forma que melhor convier e acreditar perante as questões e/ou perspectivas que, eventualmente, mais lhe tocassem.

As “lentes” na ciência são múltiplas e acredita-se que nesta diversidade/complexidade resida a riqueza da busca pelo conhecimento e pelo saber. Por esta razão este trabalho não desejou “pregar” uma verdade ou “vender” um produto, mas, ao contrário, desejou convidar a todos à uma “viagem”, por vez incompreendida no mundo acadêmico mais tradicional, em direção as histórias humanas, isto é, histórias de vida.

Esta dissertação tratou-se, portanto, de empreender um entendimento acerca da identidade resiliente por meio das histórias, “reais” e “ficcionalis”. No sentido de tentar contribuir com as investigações da área das altas habilidades/superdotação (AH/SD), e da educação em geral, realizou-se essa investigação motivada pelo estudo das temáticas: AH/SD, identidade e resiliência.

Portanto, esta pesquisa de mestrado se propôs a investigar a temática das AH/SD utilizando como subsídios metodológicos a Fotografia e a experiência do Cinema, com seus recursos de imagem e de suas narrativas audiovisuais, respectivamente. Esta investigação teve como foco de estudo a História de Vida de um estudante, formalmente identificado com AH/SD, e sua representação acerca da identidade resiliente.

Os objetivos específicos foram: conhecer a história de vida do estudante com AH/SD e as suas (re) significações no que concerne ao seu processo de construção de identidade; compreender como o estudante, participante da pesquisa, percebe as AH/SD no seu processo de construção de identidade; investigar como o estudante com AH/SD percebe as (im) possibilidades de seu processo de construção de identidade no que tange a resiliência, bem como quais são suas representações quanto aos aspectos que permeiam e/ou possibilitam o constructo da identidade resiliente.

Assim, no primeiro capítulo foi realizada a apresentação da pesquisa contendo os requisitos básicos de uma Introdução em qualquer trabalho de pesquisa, tais como apresentação da temática, questões da investigação, objetivos e justificativa – acadêmica e pessoal.

No segundo capítulo foi realizado, como é de costume nas pesquisas em história de vida, o exercício autobiográfico do pesquisador em formação. Sendo assim, resgatou-se as memórias deste para justificar a utilização das escolhas metodológicas – e teóricas - na pesquisa. Dessa forma, a pesquisadora procurou resignificar a própria história de vida para compreender e levar a compreensão acerca das possibilidades e potencialidades dos instrumentos e procedimentos desta pesquisa utilizados com o sujeito participante denominado aqui de “protagonista”. Para tanto, foi desenvolvida uma articulação entre as memórias – pessoais e acadêmicas profissionais – da pesquisadora juntamente com referenciais teóricos de áreas variadas, correlacionando o “tempo” e “memória” com obras e poetas, músicos, neurocientistas, historiadores e filósofos, por exemplo.

No terceiro capítulo foi apresentado o método da pesquisa, englobando as justificativas teórico-metodológicas para cada escolha; os caminhos metodológicos incluindo o uso da fotografia e do cinema; os critérios de inclusão para a escolha do sujeito participante e a metodologia dos encontros.

No capítulo quatro, realizou-se uma discussão sobre as altas habilidades/superdotação, fundamentada em autores importantes da área tais como: Renzulli, Freitas, Pérez, Sabatella entre outros. Optou-se por discutir primeiramente sobre as perspectivas teóricas acerca da inteligência, nas visões de Gardner, Stenrberg e Vygotsky, bem como sobre a criatividade, sendo estes dois fenômenos imprescindíveis para a definição e compreensão das AH/SD.

No capítulo cinco foi realizada uma discussão teórica acerca da identidade resiliente, para tanto discorreu-se sobre a identidade pautando-se na perspectiva histórico-cultural e dos estudos culturais e sobre a resiliência, conforme uma perspectiva processual, ecológica e multidimensional deste fenômeno.

No capítulo seis desenvolveu-se um estudo sobre a adolescência e as características e aspectos importantes desta fase no processo de construção de identidade dos indivíduos. Eminentemente utilizou-se da perspectiva psicanalítica para fundamentar esta discussão.

O capítulo sete correspondeu a análise dos dados. Assim, primeiramente, foi apresentado algumas memórias do sujeito de pesquisa sobre sua história de vida articulando às contribuições teóricas de pesquisadores da área das AH/SD. As entrevistas narrativas, E.N, suscitadas pelas fotografias produzidas pelo participante foram analisadas conforme as categorias, *a posteriori*, relacionando aos referenciais teóricos da pesquisa. E, por fim, do mesmo modo, apresentou-se a análise de alguns dos dados da E.N, suscitadas pela experiência fílmica.

Concluiu-se que a fotografia e o cinema utilizados como dispositivos metodológicos para suscitar narrativas pode ser um recurso muito pertinente e interessante. Contudo, ressalta-se que o desafio maior, talvez, seja a análise do vasto material derivado das E.N. Ademais destaca-se a complexidade da entrevista utilizando o método autobiográfico e acredita-se que a medida que o pesquisador vai ganhando experiência as chances de não perder o foco do tema investigado se tornam maiores. Todavia, conforme as “orientações” dos autores de metodologia científica há de se ficar atento e permitir a vazão das narrativas e demandas do entrevistado, sem impor, interromper ou apressar o sujeito participante da pesquisa (RICHARDSON, 2014).

Além disso, acentua-se a importância da construção de uma relação de confiança estabelecida entre pesquisador e entrevistado para que este sinta-se, suficientemente, confortável para adentrar em questões de ordem essencialmente

íntimas e, por vezes, difíceis ou traumáticas de vida. Estas questões servirão de reflexão e análise crítica do/para o pesquisador em formação, para qualificação constante nos próximos trabalhos investigativos que preverem a utilização de métodos iguais ou semelhantes.

Torna-se salutar evidenciar que os caminhos metodológicos escolhidos para o desenvolvimento desta pesquisa, são extremamente instigantes e motivadores tanto quanto um pouco difíceis de “dominar”. Entretanto, incentiva-se pesquisadores a empreenderem mais investigações com métodos visuais como alternativa ou somando-se concomitantemente aos métodos usuais em pesquisa.

Por meio da investigação empírica realizada nesta pesquisa percebeu-se a necessidade e vontade do sujeito de pesquisa em responder às demandas desta investigação. Ou seja, o participante demonstrou comprometimento e “abertura” para responder a maior parte das questões que iam sendo postas no transcurso deste trabalho. Este fato corrobora as contribuições dos autores utilizados no referencial metodológico quando afirmam que a necessidade de narrar, de contar histórias (e sua própria) é um ato inerentemente humano.

Constatou-se que o sujeito se percebe enquanto pessoa com altas habilidades/superdotação (PAH/SD) e que não se imagina não sendo. Ele revelou que não possui muitas memórias de antes de sua identificação e acredita-se, portanto, que a identificação e atendimento precoce das AH/SD repercutem significativamente na construção da identidade da PAH/SD. No caso particular do sujeito de pesquisa pode-se afirmar que sua identidade tem sido influenciada pelo conhecimento e constatação de sua AH/SD.

Contudo, observou-se que as expectativas do meio social podem ser bastante negativas para sua identidade, sobretudo para sua autoestima. Ele acentua que a imagem que os outros fazem dele, acerca de sua AH/SD, já lhe afetaram mais e que hodiernamente isso não é mais uma grande questão em sua vida. Todavia, algumas contradições foram evidenciadas sobre esta questão, pois percebeu-se em diversas narrativas uma tentativa de “camuflar-se” tanto quanto possível para poder viver sua vida “normalmente” sem olhares, julgamentos e expectativas alheias sobre seu potencial.

A respeito da capacidade resiliente ele oscilou algumas vezes sobre como representava a resiliência em sua própria identidade. Ora negando-a como algo marcante em sua identidade ora racionalizando sobre o fenômeno e hipotetizando,

que pela lógica, que ele então teria como marcante em seu comportamento. Ressaltou que pela sua perspectiva a resiliência poderia ser melhor alcançada, no seu caso particularmente, através da racionalidade e da não negação da realidade. Ou seja, perceber a realidade por mais difícil que seja e analisá-la com a “voz da razão” poderia ser uma forma eficiente para movimentar-se no mundo diante das adversidades. Assim ele representou a resiliência como “movimento”, o oposto da não estagnação e da não resignação. Destacou que acredita na importância da rede social para o desenvolvimento da resiliência, mas crê que a palavra mais importante para o desenvolvimento de todos os aspectos relacionados a identidade de uma pessoa é a autoconsciência.

Após as considerações principais aqui realizadas dirige-se para um “The end” no intuito de que este reverbere no imaginário de cada um, assim como fazem os filmes, suscitando novas reflexões. Retoma-se, agora em palavras, a imagem da capa deste trabalho bem como da epígrafe para compartilhar um pouquinho do que se pretendeu com esta escolha.

Apresentou-se, na capa, a pintura representativa do mito de Narciso com Eco ao seu lado, na epígrafe consta Eco em sua metamorfose na qual transforma-se em pedra – rochas.

Não se tem o intuito de interpretar neste momento o mito de Narciso e de Eco, apenas lançar um convite para que se façam as relações entre o mito e a identidade, tema desta dissertação.

Eco era uma ninfa dos bosques e montes e possuía o dom da palavra, era muito eloquente e “tagarela”. Contudo, após utilizar indevidamente suas habilidades linguísticas para entreter Hera, esposa de Zeus, enquanto as outras ninfas amantes dele fugiam para não serem descobertas por Hera, Eco foi amaldiçoada, por Hera, e condenada a dar apenas a última palavra.

Eco, portanto, jamais poderia iniciar novamente uma conversa apenas repetir o final do que outros diziam. No mito, de alguma forma, mesmo amaldiçoada Eco consegue estabelecer certa comunicação com Narciso, enquanto este matava sua sede num lago. Eco apaixona-se por Narciso e é rejeitada por ele, pois este não reconhece o “outro” encontra-se já alienado e apaixonado por sua própria imagem, refletida na água. O final de Narciso é trágico ele, possuidor de uma identidade sem alteridade, acaba por afogar-se fatalmente em busca de um corpo que não existia.

Eco, por sua vez, rejeitada e fadada a ter um corpo sem identidade, pois não possuía voz própria, definha até morrer e transforma-se em rocha.

Narciso e Eco podem ser compreendidos pela sua dualidade, pois são opostos um do outro. E na angústia da incompletude vivem e morrem – ou metamorfoseiam-se, um em flor que leva seu nome e a outra em rocha da qual se pode ouvir sua voz ecoando os sons finais do que outros falam.

Em síntese, pode –se dizer que ambos são representações importantes do que se buscou abordar neste trabalho. “Narciso” precisa ser superado para que se construa uma identidade sadia, por meio do “olhar” e do reconhecimento do outro, pois é na comunhão com os outros, com o social que se torna homem (histórico-cultural), pois sem alteridade não há identidade.

Já Eco pode ser entendida aqui como a importância da palavra, pois é através dela que o sujeito pode expressar sua voz, suas crenças, suas “verdades”, seus desejos, sua história de vida, ou seja, sua própria identidade. Um corpo sem “voz”, um corpo que apenas repete o que os outros dizem, não constrói sua subjetividade e fica prisioneiro do discurso alheio. Inevitavelmente não há como se auto realizar, pois não há possibilidades de resignificar e dar sentidos novos quando apenas se reproduz tal qual o que está posto. Então, propõe-se que as reticências sejam o ponto final deste texto e que muitas palavras ainda nasçam a partir daqui e, quem sabe, inspirem a reatualização do mito com um “The end” diferente. Espera-se que a partir do proposto ambos os personagens míticos, bem como os personagens “reais” representados por cada um de nós, efetivamente “se encontrem” e construam novas possibilidades e identidades a partir deste “encontro”...

REFERÊNCIAS

- ALVES, U.S. Lazer e saúde: discussões sob a ótica da Educação Física. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires. Ano18, Nº 189. Fev. 2014. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/> Acesso em 01/06/2016.
- ABRAHÃO. M.H.M.B. Pesquisa (auto) biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO. M.H.M.B. (Org). **A Aventura (Auto) biográfica**. RS: EDIPUCRS, 2004. p.201-224.
- AGUIAR, M.B. **Tempo e Artista**. Chico Buarque, avaliador de nossa cotidianidade, 2014. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas – Universidade de São Paulo, Brasil.
- AGUIAR, W. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria consciência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 125-142. Jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a05.pdf> Acesso em: 24/04/2014.
- ALBUQUERQUE, A. M. **Resiliência**: Contributos para sua Conceptualização e medida, 2004. Dissertação (Doutorado em Ciências de Educação) – Departamento de Educação - Universidade de Aveiro, Portugal.
- ALENCAR, E.S. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- ALENCAR, E.S.; FLEITH. D.S. **Criatividade**: múltiplas perspectivas. 3.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.
- ALVES, G. **A tela Crítica** – A metodologia. São Paulo: Práxis, 2010.
- AQUINO, M.B; CAVALCANTI, M.T; MELO, V.A. Saúde mental e lazer: reflexões a partir de uma experiência. Animador Sociocultural: **Revista Iberoamericana Saúde Mental e Lazer**. Rio de Janeiro: vol.1, n.2, mai/set.2007. Disponível em: <http://www.lazer.eefd.ufrj.br/animadorsociocultural/pdf/ac205.pdf>. Acesso em: 24/06/2016.
- ARMSTRONG. T. **Inteligências múltiplas na sala de aula**. 2ªed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BANKS, M. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BASTOS, V. P., O fim do lixão de Gramacho: além do risco ambiental, **O Social em Questão** - Ano XVIII - nº 33 – p. 265-288, 2015. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_33_10_Bastos.pdf. Acesso em: 18/03/2016.
- BAPTISTA, M.T. O estudo de identidades individuais e coletivas na constituição da história da psicologia. **Memorandum**. Minas Gerais. 2002. Disponível em:

<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos02/artigo04.pdf> Acesso em: 22/03/2014

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECKER, D. **O que é adolescência**. 3.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

BECKER, F. Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, jan./jun. 1994. Disponível em: http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/didatica/unidade1/enfoque1_introducao/conhecimento_becker.pdf

BERNARDES, A.; HOENISCH, J. Subjetividade e identidades: possibilidades de interlocução da psicologia social com os estudos culturais. In: GUARESCHI, N., MEDEIROS, P. BRUSCHI, M. (Orgs.). **Psicologia Social nos estudos culturais: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 94-124.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRANDÃO, J.S. **Mitologia Grega**. Vol. II. 22ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Mitologia Grega**. Vol. I. 25ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, Brasília, 2008.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Ministério da Justiça, 1990.

BRONFENBRENNER, U. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

BULHÕES, P.F. et al. Educação inclusiva e a formação docente: reflexões sobre a aproximação universidade- escola e as implicações para o trabalho dirigido ao aluno com altas habilidades/superdotação. **Aprendizagem e acessibilidade: travessias do aprender na universidade**. In: Pavão [et al.] (Orgs). 1ª. ed. Santa Maria: UFSM, pE.com, 2015. p.357- 371.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CHAGAS, J. F. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. In: FLEITH, D. de S.; ALENCAR, E. S. (Org). **Desenvolvimento de talentos e Altas Habilidades: Orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed. p.15-24.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. In: **Estudos de psicologia**.v.5, n.1, Natal, 2000. Disponível em:<http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S1413-294X2000000100005&pid=S1413-294X2000000100005&pdf_path=epsic/v5n1/a05v05n1.pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 de junho de 2015.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

_____. **A estória do Severino e a história da Severina**. 10ª reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. Identidade. In: LANE, S.T.M.; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004. p.58-75.

_____. Identidade. In: LANE, S.T.M.; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. 14ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p.58-75.

COSTA, L.C. **Altas habilidades/superdotação e acadêmicos idosos: Um direito à identificação**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

COSTA, M. R. N. da. Um olhar sobre o adolescente com altas habilidades. In: FREITAS, S. N. (Org). **Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2006. p. 109-125.

COSTA.R.J.F. **Avaliações de percepções de inteligência: operacionalização do modelo de inteligência de sucesso de Robert Sternberg em Gestores**, 2014. Dissertação (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Évora, Portugal.

COSTAS. F.T.; FERREIRA. L. S. Sentido, significado e mediação em vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. n.º 55, 2011, p. 205-223. Disponível em: rieoei.org/rie55a09.pdf. Acesso em: 17/06/2016.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez. 1991.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity**. New York: Harper Collins, 1996.

DELOU, C. M. C; BUENO, J. G.S. O que Vygotsky pensava sobre genialidade. **Revista de Educação PUC/Campinas**. Nº11. p.97-99. Novembro 2001. Disponível em:<http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/339/322>. Acesso em: 05/06/2016.

DOLTO, F. **A causa dos adolescentes**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

DUARTE, R. **Cinema & Educação**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

EINSENSTEIN, S. **O sentido do filme**. Tradução de Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

ERIKSON, E. H. **Identidade: juventude e crise**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FABRIS, E. H. Cinema e Educação: um caminho metodológico. **Revista Educação e Realidade**. V.33, n.1. Jan/Jun. 2008, p.117- 134.

FAJARDO, I. N.; MINAYO, M. C.; MOREIRA, C. O. F. Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. In: **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 761-774, out./dez. 2010. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a06.pdf>>. Acesso em: 13 de junho de 2015.

FERNÁNDEZ, A. **Os idiomas do aprendente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FLEITH, D. S. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: altas habilidade/superdotação**. [4. ed.] / elaboração Denise de Souza Fleith. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLUSSER, V. **O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade**. São Paulo: Anablume, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 43. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, S. N; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado**. Marília, SP: ABPEE, 2010.

_____. **Altas Habilidades/superdotação: atendimento educacional especializado**. 2. ed. revis. e ampl. Marília: ABPEE, 2012.

_____. **Manual de identificação de altas habilidades/superdotação**. Guarapuava: Apprendere, 2016.

FREITAS, S. N; RECH, A. J. D. Uma revisão bibliográfica sobre os mitos que envolvem as pessoas com Altas Habilidades. In: FREITAS, S. N. (Org). **Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2006. p.61-88.

FONSECA, V. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GAMA, M. C. S. S. **Educação de Superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006.

GAMEZ, G. **Os poderes criativos**: descubra-os e melhore a sua vida. Publicações Europa-América, 1996.

GARCIA, A. A identidade capixaba em questão: uma análise psicossocial. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 82-90, set./dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822004000300010 Acesso em 22/03/2014.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente**: A Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

_____. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

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

GARDNER, H.; KORNHABER, M.; WAKE, W. **Inteligência: Múltiplas Perspectivas**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GERK-CARNEIRO, E. Inteligência Social como vertente cognitiva da competência social. In DEL PRETTE, A. e, DEL PRETTE, Z. A. (orgs). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção**. Campinas: Editora Alínea, 2003. p.129-146.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOÉS, L. T. **O mito cristão no cinema**: “o verbo se fez luz e se projetou entre nós”. Salvador: EDUFBA, 2003.

GROTBERG, E. H. Introdução: novas tendências em resiliência. In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. **Resiliência**: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12ª. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2009.

_____. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

INFANTE, F. A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. **Resiliência**: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

IZQUIERDO, I. **A arte de esquecer: cérebro e memória**. 2ªed. Rio de Janeiro: Vieira Et Lent, 2010.

_____. **Memória**. 2a ed. Porto Alegre, ArtMed, 2011.

_____. Memórias. In: **Revista Estudos Avançados**. Vol. 3. N 6. São Paulo, maio/agosto 1989. p.89-112. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n6/v3n6a06.pdf>. Acesso em: 12/06/2016.

ISAÍÁ, S. M. A. Contribuições da Teoria Vygotskyana para uma fundamentação Psico-Epitesmológica da Educação. In Freitas, M. T. A. (Org). **Vygotsky um Século Depois**. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998. p. 21-34.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. Dicionário Básico de Filosofia. 4ª ed. atual. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2006.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M.W; GASKELL, G. (orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p.90-113.

KOTLIARENCO, M. A.; CÁCERES. I; FONTECILLA, M. Estado de Arte em resiliência. **CEANIN** – Centro Estudios y Atención del niño y la mujer. Organización Panamericana de la salud, 1997. p. 1-60. Disponível em: <http://www1.paho.org/hq/dmdocuments/2009/Resil6x9.pdf>. Acesso em: 23/08/2015.

LA TAILLE, Y. **Piaget, Vygostky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LE GOFF, J. **História e Memória**. 5ª ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

_____. **História e Memória**. 7ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

LEMINSKI, P. **Metamorfose**, uma viagem pelo imaginário grego. São Paulo, Editora Luminuras, 1994.

_____. **Distraídos venceremos**. São Paulo, 2ª ed. Editora Brasiliense, 1987.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M.W; GASKELL, G. (orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p.137-154.

LUSTOSA, A. V. M. F. Desenvolvimento moral do aluno com altas habilidades. In: FLEITH, D. de S.; ALENCAR, E. S. (Org). **Desenvolvimento de talentos e Altas Habilidades: Orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed. p.67-78.

MATTOS, L.K; ZANELLA, A.V; NUERNBERG, A. H. Entre olhares e (in) visibilidades: reflexões sobre fotografia como produção dialógica. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v.26, n.3, p.901- 918, set/dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v26n3/0104-8023-fractal-26-03-0901.pdf>.

MARTINS, B.A.; CHACON, M.C.M. Alunos precoces no Ensino Fundamental I: quem são essas crianças? **Revista Educação Especial**. v. 29 , n. 54. p. 233-246. Santa Maria, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X13710>. Acesso em: 30/06/2016

METRAU, M. B; REIS, H. M. M. DE S. Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e literatura especializada no contexto da educação inclusiva. In: **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v.15 n.57 Rio de Janeiro, out. /dez.2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362007000400003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 26/05/2014.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORGADO, M.A. **Da sedução na relação pedagógica**: professor-aluno no embate com afetos inconscientes. 2ª ed. São Paulo: Summus, 2002.

_____. Autoridade e sedução na relação pedagógica. In: **Revista Psicologia da Educação**. no.32 São Paulo, jun. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752011000100007. Acesso em: 07/01/2016. p.113-130.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NEGRINI, T. **Problematizações e perspectivas curriculares na educação de alunos com altas habilidades/superdotação**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

OLIVEIRA, V. F.; OLIVEIRA, V.F.; FABRÍCIO, L.E. O Oral e a Fotografia na Pesquisa Qualitativa. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (Org). **A Aventura (Auto) biográfica**. RS: EDIPUCRS, 2004. p. 163-180.

OSHO, R. **Criatividade**: liberando sua força interior. São Paulo: Cultrix, 1999.

OSTROWER, F. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Editora Campos, 1990.

_____. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis, Vozes: 1987.

OZELLA, S. (org). **Adolescências construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003.

PALUDO, K.I.; LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA- LOOS, H.S. **Altas habilidades/superdotação, identidade e resiliência**. Curitiba: Juruá, 2014.

PERANZONI, V. C. **Altas habilidades/superdotação no curso de educação física da Universidade de Cruz Alta – RS**. 2013.Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

PEREIRA, A.M.S. Resiliência, personalidade, stress e estratégias de coping. In: TAVARES. J. (Org) **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001. p.77-94.

PEREIRA, A.D.A (Org). **Interfaces da educação para a saúde na escola**. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2009.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez B. Sobre perguntas e conceitos. In: FREITAS, Soraia Napoleão (org.). **Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria: UFSM, 2006. p. 37-59.

PONDÉ, M.P.; CAROSO, C. Lazer como fator de proteção da saúde mental. **Revista de Ciências Médicas**. Campinas. v.12. n.2.abril/junho 2013. p. 163-172. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/cienciasmedicas/article/view/1268/1242>. Acesso em:27/06/2016.

QUINTÁS.A.L. Inteligência criativa: descoberta pessoal de valores. São Paulo: Paulinas, 2004.

REGO, T. C.; **Vygotsky**: Uma perspectiva histórico cultural da educação. 13. ed., Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

RENZULLI, J. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**. Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1, jan/abr. 2004. p. 75-131.

_____. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A.M.R.; KONKIEWITZ (Orgs). **Altas Habilidades/superdotação, Inteligência e Criatividade: Uma Visão Multidisciplinar**. Campinas, SP: Papyrus, 2014. p.219- 264.

RICHARDSON, R.J *et al.* **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3ª ed.15 reimpr. São Paulo: Atlas, 2014.

RODRIGUES, N. Adeus, meninos: um discurso contra o esquecimento. In: TEIXEIRA, I.A.C.; LOPES. J.S.M. (Orgs). **A escola vai ao cinema**. 2.ed. Belo horizonte: Autêntica, 2008. p.27-48.

SABATELLA, M.L.P. Talento e superdotação: problema ou solução? Curitiba: Ibpex, 2005.

_____. Talento e superdotação: problema ou solução? 2.ed rev., atual. e ampl. Curitiba: Ibpex, 2008.

SAMAIN, E. “Ver” e “dizer” na tradição etnográfica: Bronislaw Malinowski e a fotografia. **Revista Horizontes Antropológicos. Antropologia Visual**, n.2, Porto Alegre, Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ppgas/ha/pdf/n2/HA-v1n2a04.pdf> Acesso em: 07/06/2016.

SANGENIS, L.F.C. **O Tempo da Adolescência: Pais e Educadores refletem sobre a adolescência**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SLUZKI, C. **A rede social na prática sistêmica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SOLIS, V.O. **Formações de professores e a arte de um fazer (se) em intervalos: imagens em movimento**, 2010.136 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, SM, 2006.

STAKE, R. E. **Case Studies**. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 2000. p. 435-454.

STERNBERG, R.J. **A inteligência para o sucesso pessoal: como a inteligência prática e criativa determina o sucesso**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

SOUZA, E. C. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. NASCIMENTO, A. D., HETKOWSKI, T. M., (orgs). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. p.58-74. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf> Acesso em: 16/06/2014.

TAVARES, J. A resiliência na sociedade emergente. In: TAVARES, J. (Org) **Resiliência e Educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.43-76.

TAVARES, M. P. **Teoria dos jogos: Algumas aplicações ao mercado de trabalho**. Rio de Janeiro: PUC, 1995.

TYLER, F. El comportamiento psicosocial, la competencia psicosocial individual y las redes de intercambio de recursos como ejemplos de psicología comunitaria. **Revista Latino-Americana de Psicología**, 1984, v.16, nº1, p. 77-92. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/805/80516107.pdf>. Acesso em: 08/03/2006.

TENTES, V.T.A. **Superdotados e superdotados underachievers: um estudo comparativo das características pessoais, familiares e escolares**. 2011. Tese. (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) -Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

TORRANCE, E. P., TORRANCE, J.P. **Pode-se ensinar criatividade?** São Paulo: E.P.U. 1974.

TURATO, E.R. **Tratado de metodologia da pesquisa clínico- qualitativa: construção teórico- epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. Petrópolis: Vozes, 2003.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Líber Livro editora, 2007.

VIGOSTKI, L.S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

_____. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S.; **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, A. M.R. Altas Habilidades e desenvolvimento intelectual. In: FLEITH, D. de S.; ALENCAR, E. S. (Org). **Desenvolvimento de talentos e Altas Habilidades: Orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 25-40.

_____. A inteligência em seus aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com altas habilidades/superdotação: Uma visão histórica. In: VIRGOLIM, A.M.R.; KONKIEWITZ. E.C (Orgs). **Altas Habilidades/superdotação, Inteligência e Criatividade: Uma Visão Multidisciplinar**. Campinas, SP: Papyrus, 2014.p. 23-64.

_____. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com altas habilidades/ superdotação. **IV Encontro nacional do CONBRASD. I Congresso internacional sobre altas habilidades/superdotação. IV Seminário sobre altas habilidades/superdotação da UFPR**, 2010. p.1 – 33. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14281>. Acesso em: 02/06/2016.

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

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YUNES, M.A.M.; SZYMANSKI. H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES. J. (Org) **Resiliência e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-42.

YUNES, M. A.M. Psicologia Positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. **Psicologia em Estudo**, Maringá, 2003, v.8, nº esp., p.75-84. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa10.pdf>. Acesso em 10/03/2006.

XAVIER, I. “Um Cinema que “Educa” é um Cinema que (nos) faz Pensar”. **Revista Educação e Realidade**. V.33, n.1. Jan/Jun 2008.

ZANETTI, D. Visibilidade e reconhecimento do cinema das periferias e o campo do audiovisual. In: BARRETO. R.R.; SOUZA. M.C.J (Orgs). **Bordieu e os estudos de mídia: campo, trajetória e autoria**. Salvador: Edufba, 2014. P.117- 140.

ZANINI, M.C. “Como posso ter saudades de um tempo que não vivi? ” Reflexões acerca da força evocativa de uma memória ferroviária na cidade de Santa Maria - RS **História: Debates e Tendências** – v. 13, n. 2, jul./dez. 2013, p. 306-313. Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/rhdt/article/viewFile/3721/2455> Acesso em: 07/06/2016.

APÊNDICES

Apêndice A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: O cinema e a história de vida: representações de um estudante com altas habilidades/superdotação acerca da identidade resiliente

Pesquisador responsável: Professora Doutora Soraia Napoleão Freitas

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone e endereço postal completo: (55) 32208023 Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3243 A, 97105-970- Santa Maria- RS.

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, prédio 16, sala 3190.

Eu Soraia Napoleão Freitas, responsável pela pesquisa “O cinema e a história de vida: representações de um estudante com altas habilidades/superdotação acerca da identidade resiliente”, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende compreender como um estudante adolescente, formalmente identificado, em estudos anteriores, como sujeito com altas habilidades/superdotação (AH/SD), representa sua identidade e de que forma este percebe a resiliência como fator, marcante ou não, de sua personalidade. Acreditamos que ela seja importante porque articula, ineditamente, importantes temáticas de pesquisa, as quais permeiam a história de vida de muitos sujeitos com AH/SD utilizando metodologias interessantes, tais como o cinema e a fotografia. Assim, com tais dispositivos, acredita-se na possibilidade de uma aproximação fecunda entre o sujeito e a realidade estudada em prol da compreensão destes fenômenos: identidade e resiliência, nas altas habilidades/superdotação. Para sua realização será feito o seguinte: realização de encontros presenciais com o participante, com participação conjunta do pesquisador, para a experimentação de obras filmicas, as quais serão previamente escolhidas pelo pesquisador, e posterior coleta de dados, por meio de Entrevistas Narrativas, pautadas em Tópicos- Guia, que são perguntas sobre aspectos de sua vida, sua identidade e suas representações. Além disso, prevê-se a produção de fotografias aleatórias, pelo participante voluntário, sem a presença do pesquisador e por fim, um encontro utilizando o método de Entrevista Aberta, em encontro presencial com o pesquisador, acerca das imagens produzidas. Sua participação constará de se disponibilizar para assistir diferentes obras filmicas, sobre a temática da pesquisa, narrar sua história de vida para o pesquisador, produzir fotografias individualmente, com câmera emprestada pelo pesquisador e responder, em sua casa, o

Questionário de Investigação Inicial, com auxílio de seus responsáveis, nas perguntas que considerar necessário.

Todas as entrevistas, nos encontros com o participante, serão gravadas para posterior transcrição dos dados. Contudo, apenas após leitura do material pelo participante e sua anuência para analisá-los é que se dará prosseguimento na etapa de análise destes dados oriundos de suas narrativas.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: constrangimento, inicial, por revelar aspectos íntimos de sua vida; sensibilidade ao expor vivências doloridas e/ou traumáticas; sensações conflitantes ao contar situações nunca verbalizadas anteriormente, e ainda não elaboradas. Contudo, será organizado um espaço acolhedor e seguro para propiciar o máximo bem-estar, possível, do participante. Os benefícios que esperamos com o estudo caracteriza-se por compreender como as temáticas da pesquisa podem estar interligadas, segundo a concepção e representação de um estudante com altas habilidades/superdotação, uma vez que é este que vivencia a experiência tal fenômeno. Além disso, espera-se que o sujeito participante possa experimentar situações que o possibilitem a elaborar suas demandas internas, conhecer-se mais significativamente e construir uma identidade, como pessoa com AH/SD, de forma mais sadia.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa.

Você tem garantido a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

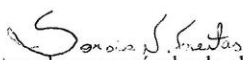
As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Também serão utilizadas imagens.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores, assim como o gasto derivado do transporte até o local das entrevistas, água e lanche, durante os encontros.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento que será elaborado em duas vias, (sendo que uma ficará com o participante e outra via com os pesquisadores), e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura do participante



Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Santa Maria, 2015

Apêndice B – Termo de Confidencialidade



Modelo de termo de confidencialidade

Título do projeto: O cinema e a história de vida: as representações de um estudante com altas habilidades/superdotação acerca da identidade resiliente

Pesquisador responsável: Professora Doutora Soraia Napoleão Freitas

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Programa de Pós-Graduação em Educação.

Telefone: (55) 322008023

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes desta pesquisa, cujos dados serão coletados por meio de Entrevistas Narrativas, oriundas da experiencição filmicas de obras cinematográficas acerca das temáticas de pesquisa e das fotografias produzidas pelo participante, bem como pelo preenchimento do Questionário de Investigação Inicial sobre aspectos preliminares da história de vida do participante. As os encontros com a finalidade de obter as Entrevistas Narrativas ocorrerão na sala 3190, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução do presente projeto.

As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM - Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3243A - 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Soraia Napoleão Freitas. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em/...../....., e recebeu o número Caac

Santa Maria, 2015


Assinatura do pesquisador responsável.

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS -
2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com.

Apêndice C- Termo de Autorização Institucional



Ministério da Educação
Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Direção



CE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
UFSM



MODELO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Foi Ane Carine Meurer, assistente, responsável pela Direção do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, autorizo a realização do estudo "O cinema e a história de vida: representações de um estudante com altas habilidades/superdotação acerca de "Identidade resiliente", a ser conduzido pelos pesquisadores Soraila Napoleão Freitas e Priscilla Fonseca Bulhões.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Data 21/12/2015

Assinatura e carimbo do responsável institucional:

Ane Carine Meurer
Prof. Dr.ª Ane Carine Meurer
VICE DIRETORA
PORTARIA Nº 67611/03-10-13
CENTRO DE EDUCAÇÃO - UFSM

Apêndice D - Tópicos - Guia das Entrevistas Narrativas acerca dos filmes

Tópicos- Guia para a Entrevista Narrativa com o estudante com altas habilidades/superdotação após as sessões fílmicas

- 1- Comentário sobre como foi a experiência produzida por meio da obra fílmica.
- 2- Processos de identificação e diferenciação em relação a um, ou mais, personagem. Desenvolver.
- 3- Discorrer sobre a identidade do protagonista.
- 4- Reflexão sobre relações de im/possibilidades das altas habilidades/superdotação e da resiliência ser marcante na identidade do protagonista (ou coadjuvante).
- 5- Algum aspecto promotor e influenciador, em especial, no filme acerca das altas habilidades/superdotação e/ou resiliência
- 6- Alguma possível aproximação em relação as experiências vivenciadas por personagens no filme. Comentário.
- 7- Reflexão sobre como reagiria a situações vivenciada pelos personagens. Desenvolver.
- 8- Alguma cena, especificamente, que tenha perturbado/incomodado
- 9- Produção de um final diferente para a história/filme, através de um exercício imaginativo.

Apêndice E – Temas da Entrevista Não- Diretiva Acerca da História de Vida e das Técnicas: Pictóricas e Fotográficas

Pergunta aberta - Entrevista Narrativa

- 1- Conte sua história.

- 2- Comente sobre o seu desenho.
- 3- Como você acredita que uma pessoa aprenda? Quais fatores estão envolvidos, na sua opinião?
- 4- Discorra como você acredita que uma pessoa com altas habilidades/aprende? Como você aprende? Comente sobre as, possíveis, similaridades e distinções na forma de aprender entre pessoas com altas habilidades/superdotação e pessoas que não possuam esta particularidade.

- 5- O que você sentiu ao vivenciar a experiência de produzir estas imagens?
- 6- O que cada fotografia significa para você? Quais sentidos atribui a elas?
- 7- Quais as representações que estas imagens suscitam em você em relação aos momentos e fatos experienciados em sua trajetória?
- 8- Fale das im/possibilidades destas imagens articularem-se ao tema das altas habilidades/superdotação/ identidade/ resiliência.

Apêndice F – Ficha Técnica dos Filmes

FICHA TÉCNICA DO FILME: *A VIDA É BELA*

Título original: *La vita è bella*

Origem: Itália

Direção: Roberto Benigni.

Roteiro: Vincenzo Cerami e Roberto Benigni

Ano de produção: 1997

Lançamento: 20 de dezembro de 1997

Tempo de filme: 116 min

Gênero: Comédia dramática

Elenco: Roberto Benigni (Guido Orefice), Nicoletta Braschi (Dora), Giorgio Cantarini (Giosuè Orefice), Giustino Durano (tio de Guido), Sergio Bini Bustric (Ferruccio Papini), Marisa Paredes (mãe de Dora), Horst Buchholz (Dr. Lessing), Amerigo Fontani (Rodolfo), Pietro De Silva (Bartolomeo), Francesco Guzzo

Direção de Produção: Gianluigi Braschi

Produção: Gianluigi Braschi, Elda Ferri e John M. Davi

Sinopse: Guido (Roberto Benigni) é um judeu que muda do campo para a cidade nos anos 30. Lá, conhece a encantadora professora Dora (Nicoletta Braschi), por quem se apaixona. Cinco anos mais tarde, eles estão casados e têm um filho, Josué (Giorgio Cantarini). Guido e sua família são capturados e ficam presos em um campo de concentração. Preocupado com seu filho, Guido tenta amenizar o sofrimento do menino, contando histórias. Para poupar seu filho das crueldades do nazismo, diz que estão participando de uma gincana para ganhar um tanque de guerra e devem passar por muitas privações para conseguir o prêmio.

Premios: Vencedor do **Oscar** 1999 (EUA) com as categorias: de melhor filme estrangeiro, trilha sonora original e melhor ator para Roberto Benigni. **Festival de Cannes** 1998 (França) recebeu o Grande Prêmio do Júri e foi indicado à Palma de Ouro. **Prêmio César** 1999 (França) recebeu o prêmio de melhor filme estrangeiro. **Prêmio Goya** (Espanha) venceu na categoria de melhor filme europeu. **Prêmio Grammy** (EUA) foi indicado na categoria de melhor composição instrumental escrita para o cinema. **Academia Japonesa de Cinema** 2000 (Japão) indicado na

categoria de melhor filme estrangeiro. **BAFTA** 1999 (Reino Unido) venceu na categoria de melhor atuação de um ator protagonista (Roberto Benigni). Indicado nas categorias de melhor filme em língua não inglesa e melhor roteiro original. **Prêmio David di Donatello** 1998 (Itália) venceu nas categorias de melhor ator (Roberto Benigni), melhor fotografia, melhor figurino, melhor diretor, melhor filme, melhor produção, melhor cenografia e melhor roteiro. Indicado na categoria de melhor música.

FICHA TÉCNICA DO FILME: LIXO EXTRAORDINÁRIO

Título original: *Waste Land*

Origem: Brasil e Reino Unido.

Direção: Lucy Walker, João Jardim e Karen Harley

Roteiro: Fernando Meirelles

Roteirista: Andrea Barata Ribeiro

Ano de produção: 2010

Lançamento: 24 de janeiro de 2010

Tempo de filme: 99 min

Gênero: Documentário

Elenco: Vik Muniz e trabalhadores do Jardim Gramacho

Direção de Produção: Lucy Walker

Produção: Angus Aynsley e Hank Levine

Sinopse: O documentário relata o trabalho do artista plástico brasileiro Vik Muniz com catadores de material reciclável em um dos maiores aterros controlados do mundo, localizado no Jardim Gramacho, bairro periférico de Duque de Caxias.

Premios: **Festival de Sundance** - prêmio do público para o melhor documentário internacional, em 30 de janeiro de 2010. **Festival de Berlim** - prêmios da Anistia Internacional e do público, na mostra Panorama do festival, em 20 de fevereiro de 2010. **Oscar** - indicado para o prêmio melhor documentário, em 25 de janeiro de 2011.

FICHA TÉCNICA DO FILME: MÃOS TALENTOSAS – A HISTÓRIA DE BEN CARSON

Título original: *Gifted Hands: The Ben Carson Story*

Origem: EUA

Direção: Thomas Carter

Roteiro: John Pielmeier

Roteirista: John Pielmeier

Ano de produção: 2009

Lançamento: 7 de Fevereiro de 2009

Tempo de filme: 90 min

Gênero: Biografia, Drama

Elenco: Cuba Gooding Jr. (Ben Carson), Ele Bardha (Dr. Long), Loren Bass (Yale Professor), Geoffrey Beauchamp (Dr. Freeman), Tajh Bellow (Curtis – Child).

Direção de Produção: Dan Angel

Produção: Dan Angel e David A. Rosemont

Sinopse: O filme conta a história verdadeira de um renomado neurocirurgião que superou obstáculos para mudar a história da Medicina para sempre. O jovem Ben Carson não tinha muita chance. Tendo crescido em um lar desfeito e em meio à pobreza e ao preconceito, suas notas eram baixas e seu temperamento inflamado. No entanto, sua mãe nunca perdeu a fé em seu filho. Ela insistiu para que ele seguisse as oportunidades que ela nunca teve, ajudou-o a expandir sua imaginação, sua inteligência e, acima de tudo, sua crença em si mesmo. Essa fé seria seu dom a essência que o levaria a perseguir seu sonho de tornar-se um dos mais importantes neurocirurgiões do mundo.

FICHA TÉCNICA DO FILME: *COMO ESTRELAS NA TERRA*

Título original: *Taare Zameen Par*

Origem: Índia

Direção: Aamir Khan e Amole Gupte

Roteiro: Amole Gupte

Roteirista: Amole Gupte

Ano de produção: 2007

Lançamento: 21 de Dezembro de 2007

Tempo de filme: 165 min

Gênero: Drama

Elenco: M.K. Raina (Diretor (Principal)), Sachet Engineer (Yohaán Awasthi/Dada), Tanay Chheda (Rajan Damodran), Vipin Sharma (Nandkishore Awasthi/Papa), Tisca Chopra (Maya Awasthi/Ma), Aamir Khan (Ram Shankar Nikumbh), Darsheel Safary (Ishaan Awasthi).

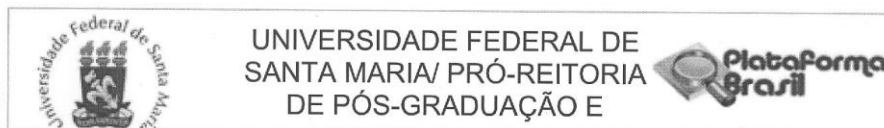
Direção de Produção: Aamir Khan

Produção: Aamir Khan, Ajay Bijli, Kiran Rao, Sanjeev Bijli.

Sinopse: É a história de uma criança que sofre com dislexia e custa a ser compreendida. O jovem Ishaan, não consegue acompanhar as aulas ou focar sua atenção, e é tratado com muita rudeza por seu pai. Após ser chamado pela escola, o pai decide levá-lo a um internato, atitude que leva o pequeno a entrar em depressão. Um professor substituto de artes, Nikumbh, logo percebe o problema de Ishaan, e entra em ação com seu plano para devolver a ele a vontade de viver.

ANEXOS

Anexo A – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O CINEMA E A HISTÓRIA DE VIDA: REPRESENTAÇÕES DE UM ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ACERCA DA IDENTIDADE RESILIENTE

Pesquisador: Soraia Napoleão Freitas

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 52067515.8.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.387.305

Apresentação do Projeto:

O projeto se intitula "O cinema e a história de vida: representações de um estudante com altas habilidades/superdotação acerca da identidade resiliente" e se vincula ao Programa de Pós Graduação em Educação.

No resumo do projeto consta o seguinte texto: "Esse estudo tem como foco de investigação a temática das altas habilidades/superdotação (AH/SD) utilizando, para tanto, como subsídios metodológicos a Fotografia e o Cinema, com seus recursos de imagem e de narrativas audiovisuais, respectivamente. Esta pesquisa tem como objetivo geral o estudo da história de vida de um estudante adolescente, formalmente identificado com comportamentos de superdotação (CSD), e sua representação acerca da identidade resiliente. Desse modo, tem-se como objetivos específicos: Pesquisar as representações de um estudante AH/SD acerca da identidade e da resiliência; Compreender como o estudante com AH/SD percebe as (im) possibilidades de seu processo de construção de identidade no que concerne a resiliência; Investigar quais são os aspectos que permeiam e/ou possibilitam o constructo da identidade resiliente, segundo as representações do estudante com AH/SD; Conhecer a história de vida do estudante com AH/SD e as suas (re) significações no que cerne ao seu processo de construção de identidade. Esta pesquisa

Objetivo da Pesquisa:

Veja p. 02 consta que o objetivo é...

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 1.387.305

caracteriza-se pela abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, utilizando-se do método da História da Vida. Assim, a coleta de dados se dará por meio de entrevistas narrativas (EN), as quais serão pautadas por Tópicos Guia, organizados em consonância com os objetivos da pesquisa. As narrativas serão suscitadas pela experiência de obras fílmicas acerca da temática das AH/SD e da resiliência. Prevê-se, também, a utilização de um Diário de Campo, a fim de registrar as impressões do pesquisador no que cerne as manifestações não verbais do sujeito da pesquisa durante a exposição dos filmes. Já as narrativas da EN serão gravadas e transcritas para posterior análise dos dados. Está prevista, também, a coleta de dados visuais, correspondentes as fotografias que serão produzidas pelo sujeito da pesquisa, no transcurso do trabalho investigativo. Os dados visuais serão transformados em dados verbais, por meio das narrativas do informante sobre as referidas imagens fotográficas que, por sua vez, serão posteriormente convertidas em dados escritos (textuais). A análise dos dados escolhida corresponde a análise de conteúdo (AC), proposta por Bardin (2011)."

Na p. 21 consta que "caracteriza-se teoricamente pela abordagem qualitativa, com seus procedimentos metodológicos do tipo estudo de caso, utilizando-se do método da História da Vida. Assim, a coleta de dados se dará por meio de entrevistas narrativas (EN), as quais serão pautadas por Tópicos Guia, organizados em consonância aos objetivos da pesquisa. As narrativas serão suscitadas por meio da experiência de obras fílmicas acerca da temática das altas habilidades/superdotação (AH/SD) e da resiliência. Prevê-se, também, a utilização de um Diário de Campo, a fim de registrar as impressões do pesquisador no que cerne as manifestações não verbais do sujeito da pesquisa durante a exposição dos filmes. Já as narrativas da EN serão gravadas e transcritas para posterior análise dos dados. Está prevista, também, a coleta de dados visuais, correspondentes as fotografias que serão produzidas pelo sujeito da pesquisa, que serão previamente solicitadas pelo pesquisador. Os dados visuais serão transformados em dados verbais, por meio de narrativas do informante sobre as referidas imagens fotográficas, e convertidos em dados textuais após a transcrição do material. A análise dos dados escolhida corresponde a análise de conteúdo (AC), proposta por Bardin (2011)."

Consta do projeto cronograma, orçamento e instrumentos de coleta de dados.

Objetivo da Pesquisa:

Na p. 20 consta que o objeto geral é "conhecer a história de vida de um estudante adolescente,

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
 Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
 UF: RS Município: SANTA MARIA
 Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 1.387.305

com altas habilidades/superdotação (AH/SD), e investigar sua representação acerca da identidade resiliente utilizando o cinema e a fotografia como dispositivos para a reflexão e produção de narrativas."

Como objetivos específicos estão relacionados os seguintes:

- Pesquisar as representações de um estudante com altas habilidades/superdotação (AH/SD) acerca da identidade e da resiliência;
- Compreender como o estudante com (AH/SD) percebe as (im) possibilidades de seu processo de construção de identidade no que concerne a resiliência;
- Investigar quais são os aspectos que permeiam e/ou possibilitam o constructo da identidade resiliente, segundo as representações do estudante com (AH/SD); - Conhecer a história de vida do estudante com (AH/SD) e as suas (re) significações no que cerne ao seu processo de construção de identidade."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Consta a seguinte descrição de riscos e benefícios:

Contudo, é possível, evidentemente, que ocorram algum desconforto ou risco, momentâneo, à sua condição de estabilidade emocional de modo que experimente também sensações de extrema sensibilidade, irritabilidade, fragilidade, resistências, choro e/ou outras. A possível ocorrência da alteração emocional mencionada se refere ao fato de o método de investigação, a fim de atender seus respectivos objetivos, ser significativamente eficaz no que concerne a rememoração dos eventos e fatos vivenciados pelo sujeito de pesquisa. Nesse sentido, tanto as lembranças positivas quanto as negativas serão rememoradas, a fim de serem significadas e ressignificadas.

Todavia, a fim de minimizar possíveis desconfortos, gratuitos, o pesquisador tratará de organizar o setting de maneira que o espaço destinado aos encontros seja organizado para trazer bem-estar, acolhimento, segurança e confiança ao sujeito participante da pesquisa.

Para isso, as explicações serão claras, as conversas muito francas e diretas e o direcionamento do pesquisador, em sua coleta de dados, será realizado a medida que o sujeito participante se sentir confortável para adentrar em suas memórias mais profundas, tendo respeito ao ritmo de narração e ressignificação que lhe convier. O pesquisador possibilitará que o participante solicite um intervalo

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 1.387.305

durante os encontros, de produção de dados, caso sinta-se cansado e/ou "atordoado" demais. Também será ofertado, em cada encontro, garrafa de água mineral gelada e um lanche, devido aos encontros terem uma, relativa, longa duração. O pesquisador disponibilizará, ademais, lenços de papel caso o participante necessite para enxugar suas, eventuais, lágrimas. Suas memórias, experiências e demandas serão materiais muito importante para a produção dos dados de pesquisa, somente desta forma, o pesquisador poderá, a partir da metodologia escolhida, tratar os dados e analisa-los. Todavia, os meios para a produção dos mesmos serão tomados com muita cautela, cuidado e ética por parte do pesquisador. Em consonância ao exposto anteriormente, destaca-se algumas providências éticas que serão tomadas para com o sujeito participante/informante da pesquisa (e com seus responsáveis, quando for o caso), tais como:

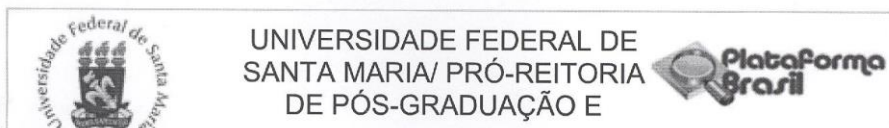
- Informá-lo, por meio de linguagem clara e acessível, de todos os aspectos relevantes da pesquisa;
- Solicitar que o participante e seus responsável legal somente assinem o Termo de Assentimento e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, respectivamente, após terem certeza de que gostariam de colaborar voluntariamente com a pesquisa e com o que ela se propõe;
- Possibilitar, a qualquer hora, o esclarecimento de qualquer dúvida por parte dos envolvidos supracitados;
- Permitir, a qualquer hora, que os envolvidos retirem a permissão ou desistam de colaborar com a pesquisa, a qualquer momento, sem prejuízo nenhum tipo de prejuízo a estes e sem nenhum tipo de constrangimento a sua dignidade.
- Explicar e assegurar que as informações prestadas serão inteiramente confidenciais e serão apresentadas somente, irrevogavelmente, apenas em apenas em publicações e eventos acadêmico-científicos, sem a identificação do participante/voluntário e/ou seu responsável legal, exceto entre os pesquisadores do estudo, garantindo assim o total sigilo sobre a participação."

Considerando-se as características do projeto, esta descrição pode ser considerada suficiente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Fazer revisão do texto, uma vez que há várias palavras com erros de ortografia - adentar, memoria, graduação. A pontuação também está problemática.

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
 Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
 UF: RS Município: SANTA MARIA E-mail: cep.ufsm@gmail.com
 Telefone: (55)3220-9362



Continuação do Parecer: 1.387.305

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados de modo suficiente.

Recomendações:

Veja no site do CEP - <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep> - na aba "orientações gerais", modelos e orientações para apresentação dos documentos. ACOMPANHE AS ORIENTAÇÕES DISPONÍVEIS, EVITE PENDÊNCIAS E AGILIZE A TRAMITAÇÃO DO SEU PROJETO.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_648057.pdf	21/12/2015 17:35:24		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_COMPLETAO.pdf	21/12/2015 17:33:41	Soraia Napoleão Freitas	Aceito
Outros	NumeroRegistroGAP.pdf	21/12/2015 17:17:35	Soraia Napoleão Freitas	Aceito
Outros	autorizacao_institucional.pdf	21/12/2015 17:16:55	Soraia Napoleão Freitas	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto_assinada.pdf	21/12/2015 17:12:13	Soraia Napoleão Freitas	Aceito
Outros	Confidencialidade.pdf	21/12/2015 17:03:07	Soraia Napoleão Freitas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TAssentimento.pdf	21/12/2015 16:59:59	Soraia Napoleão Freitas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	21/12/2015 16:59:31	Soraia Napoleão Freitas	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
 Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
 UF: RS Município: SANTA MARIA
 Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 1.387.305

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

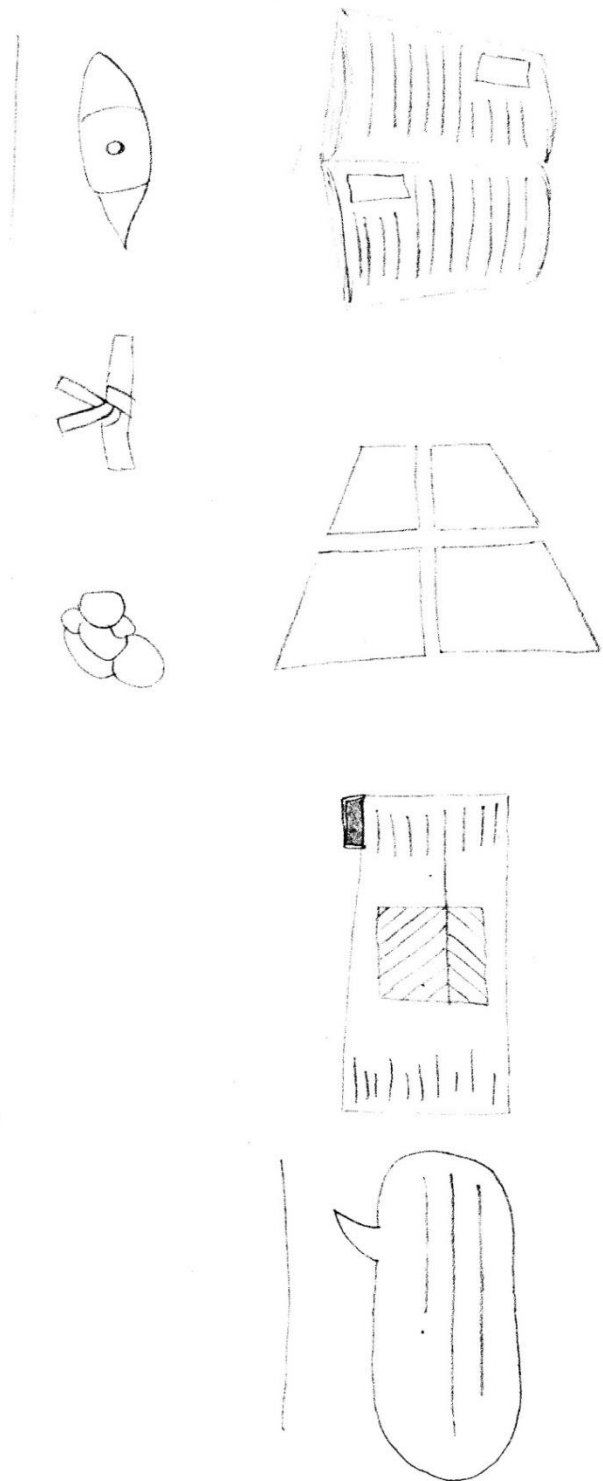
Não

SANTA MARIA, 12 de Janeiro de 2016

Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
(Coordenador)

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
UF: RS Município: SANTA MARIA E-mail: cep.ufsm@gmail.com
Telefone: (55)3220-9362

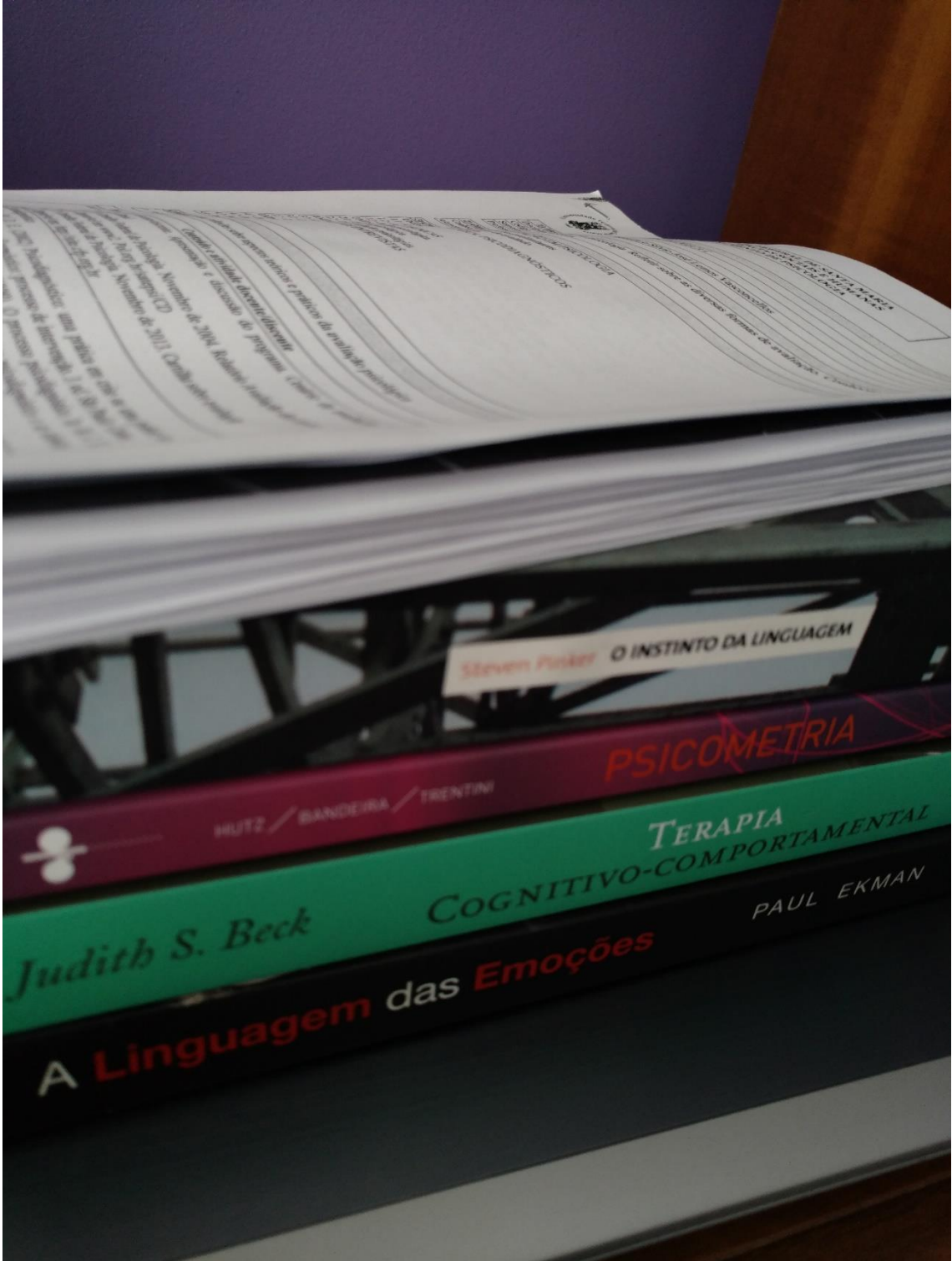
Anexo B – Desenho, acerca da técnica “Pessoa em Situação de Aprendizagem”, produzido pelo sujeito participante da pesquisa



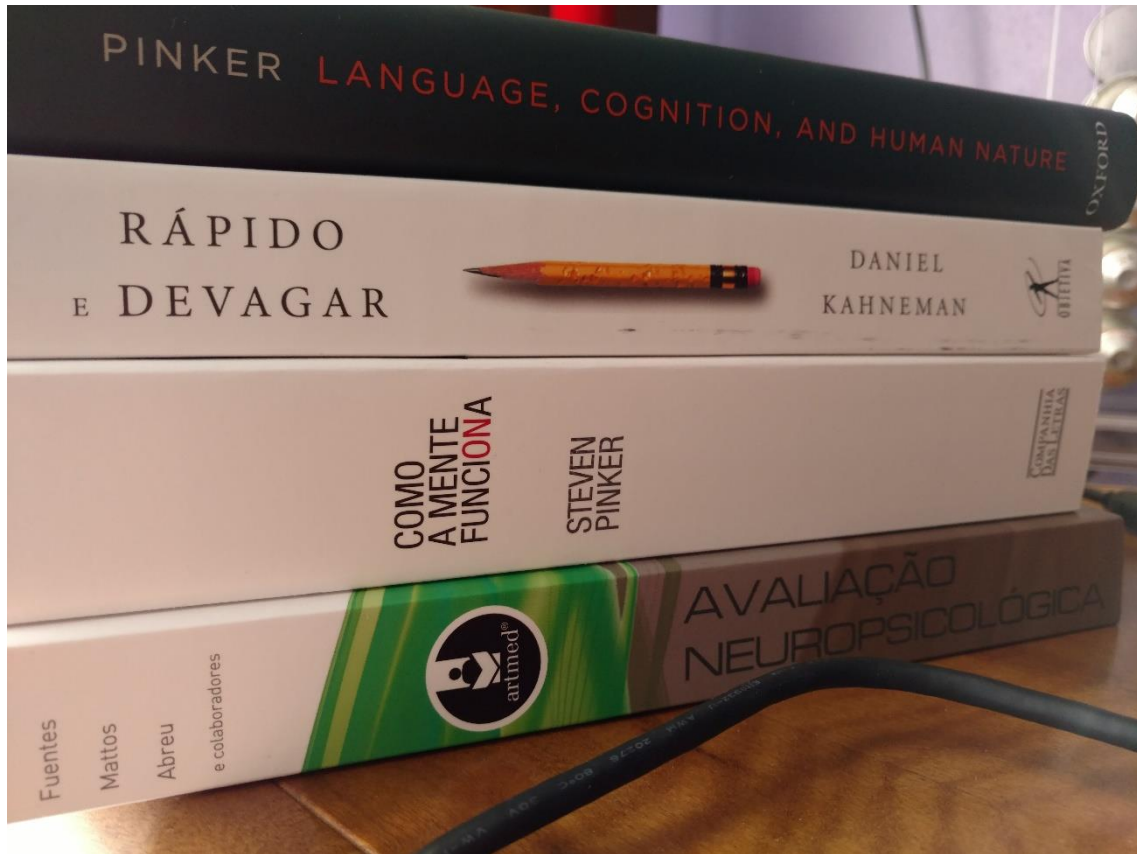
Anexo C – Fotografias produzidas pelo sujeito participante da pesquisa













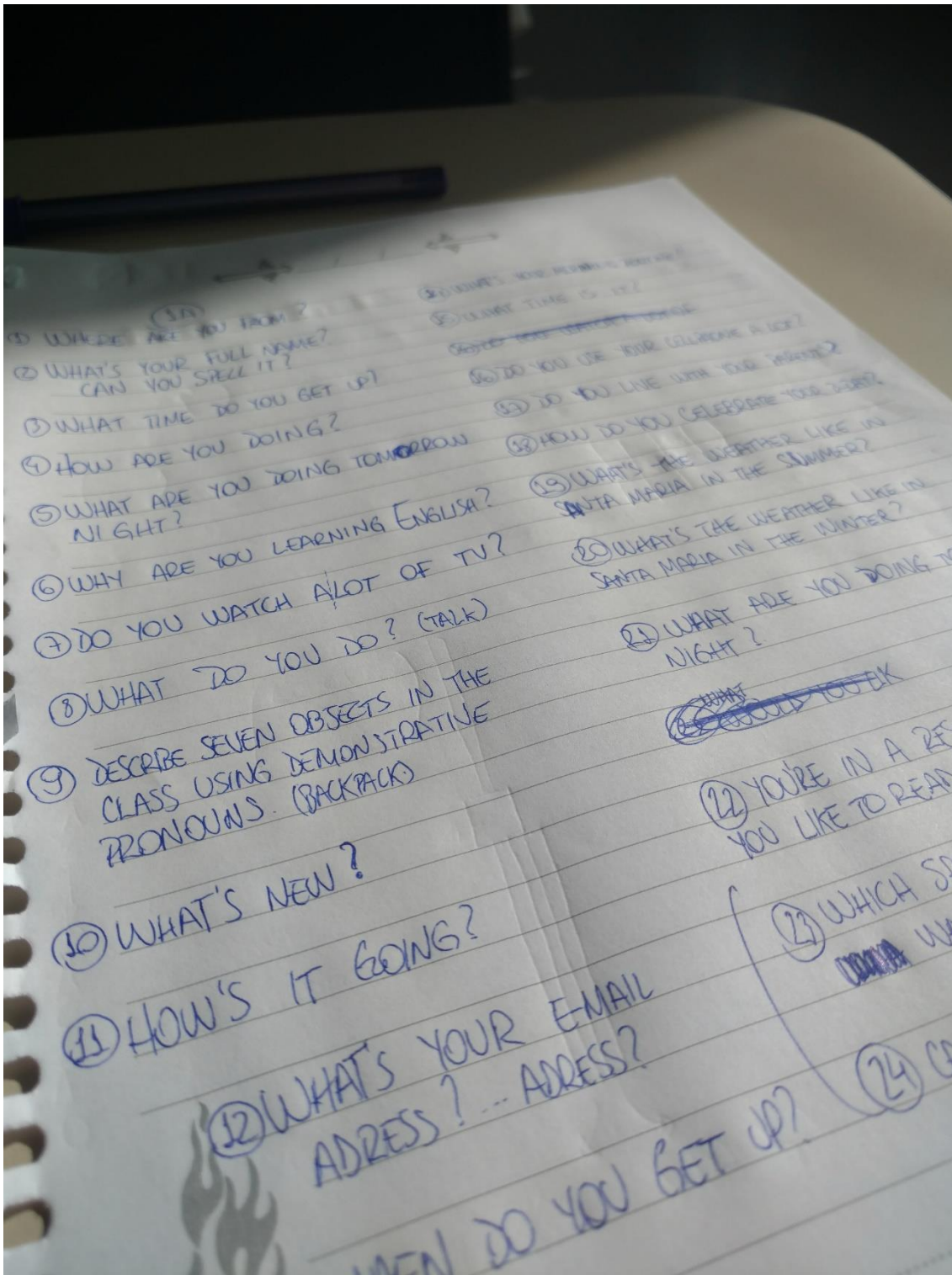


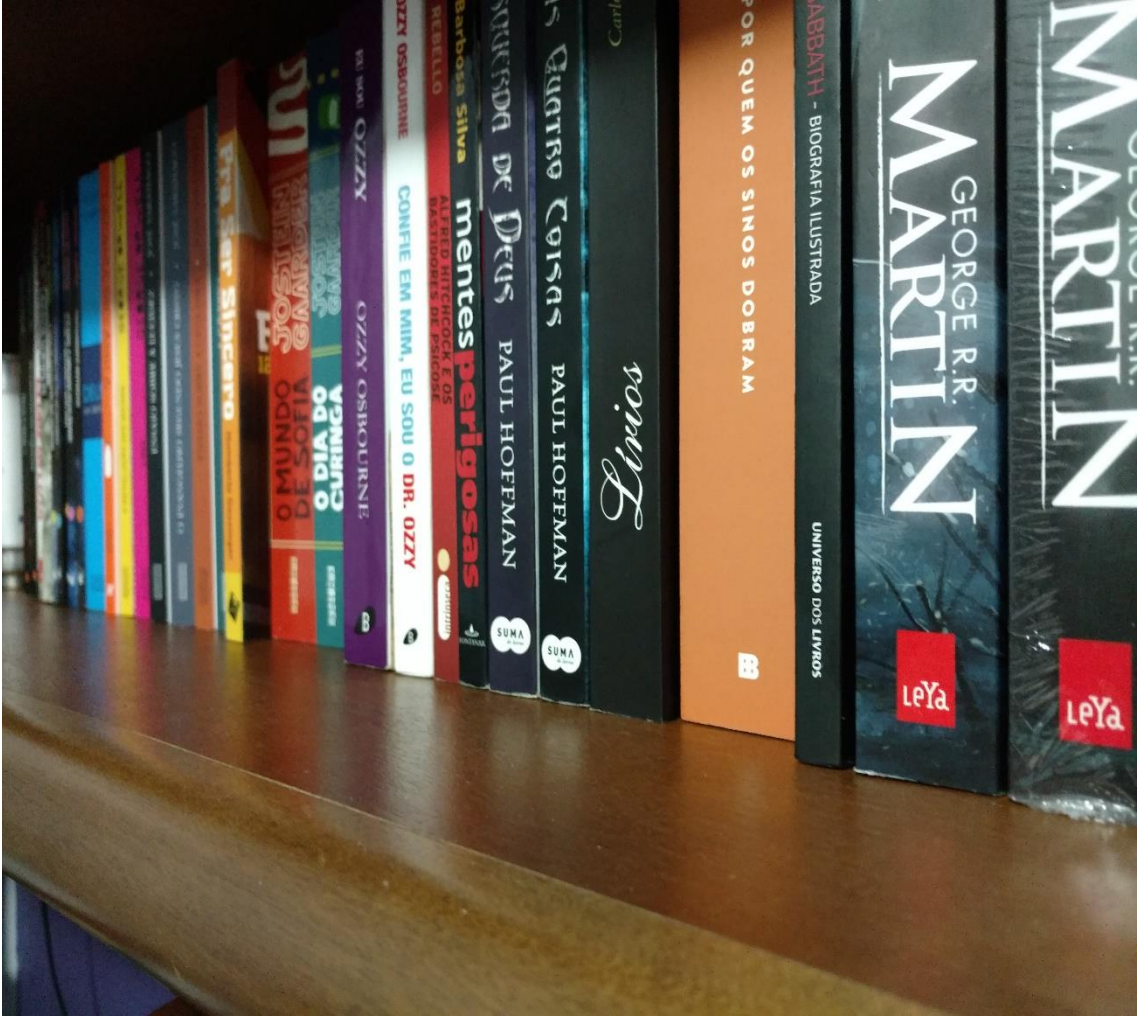






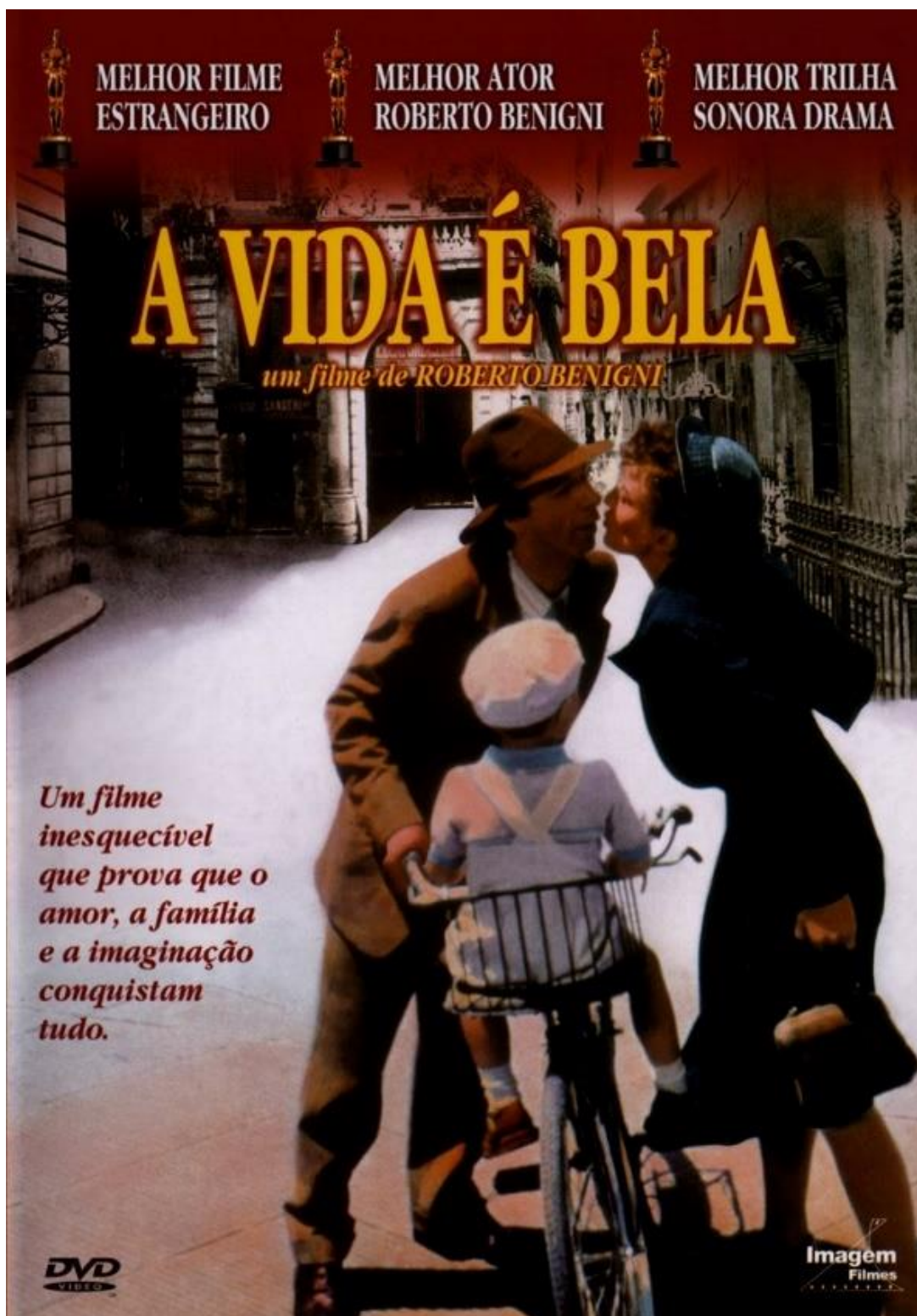


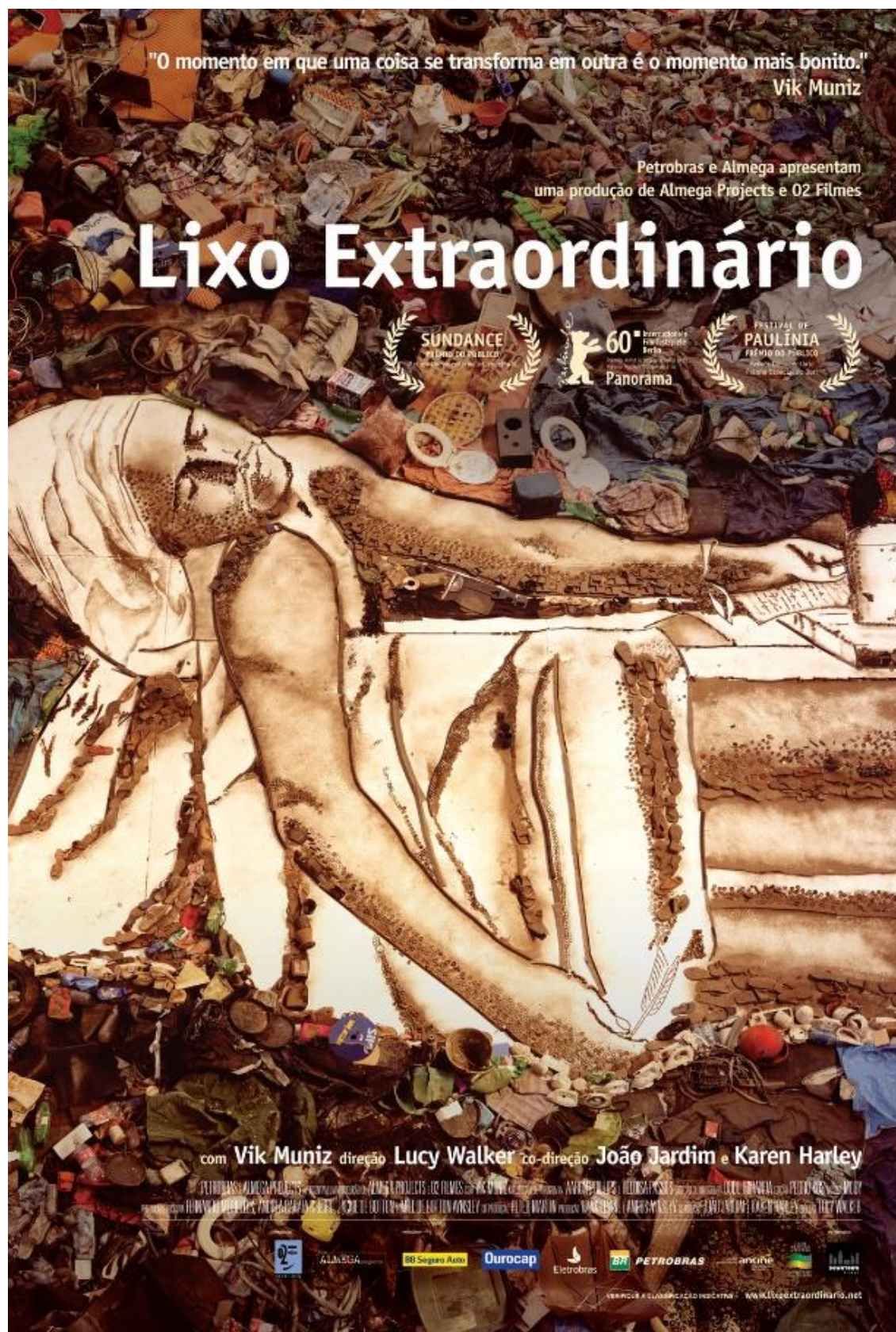




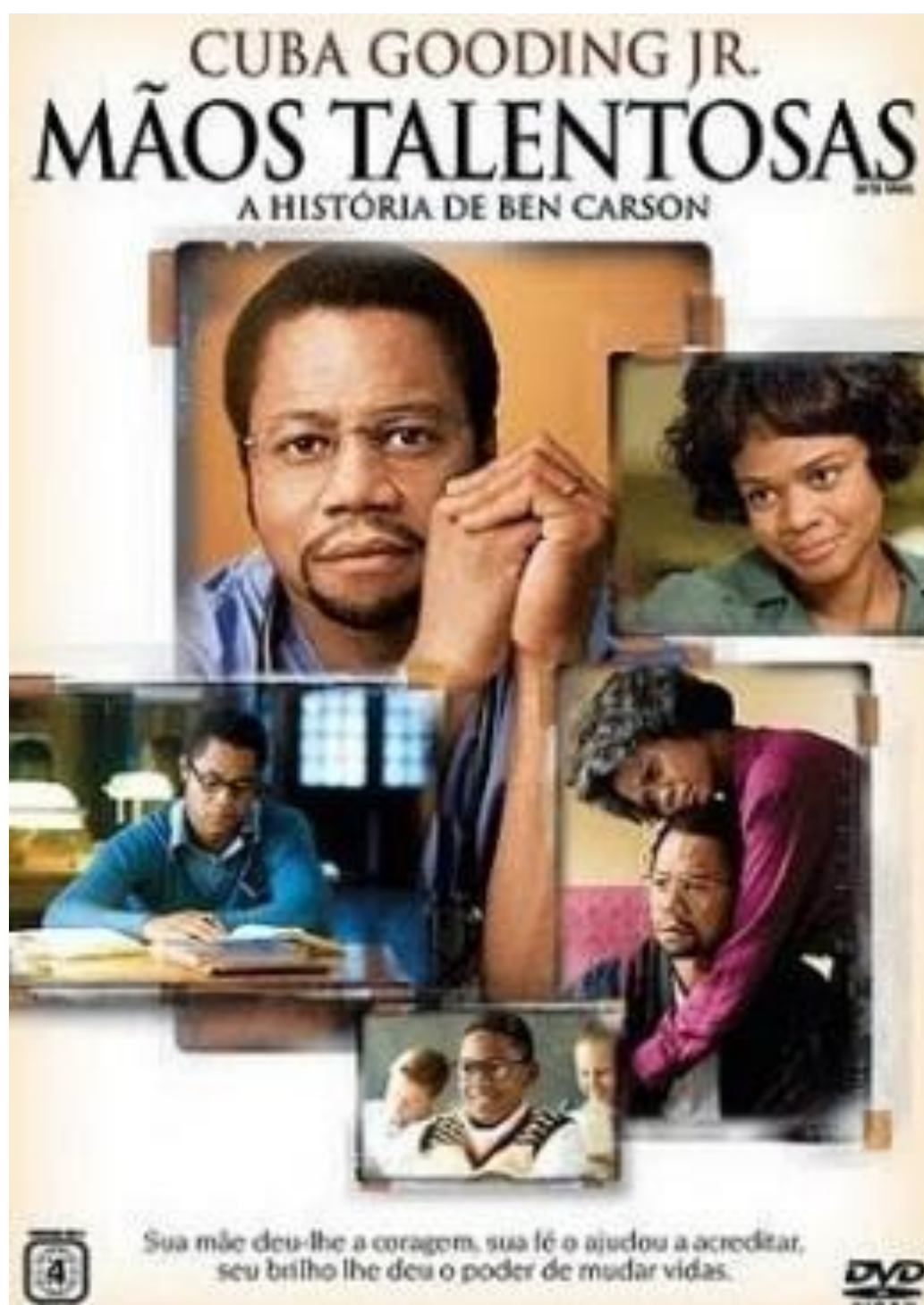


Anexo D – Cartaz dos Filmes Utilizados Metodologicamente na Pesquisa

Cartaz do filme: *A vida é bela*

Cartaz do filme: *Lixo extraordinário*

Cartaz do filme: *Mãos talentosas: a história de Ben Carson*



Cartaz do filme: *Como estrelas na terra: toda criança é especial*

